

زبان فارسی

۱۳۴

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان
دوره‌سی و دوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۷ | ۹۶ صفحه | ۲۲۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۵
www.roshdmag.ir

بازنویس و ترجمه و تصحیح و تکمیل

بازنویس و ترجمه و تصحیح و تکمیل



عشق آموخت مرا...

- نشست با مؤلفان کتب درسی ادبیات پایه دوازدهم
- نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی ۲
- نقدی بر کتاب‌های نونگاشت فارسی دوره متوسطه دوم



دکتر

تقی وحیدیان کامیار

(۱۳۹۶/۱۱/۴ - ۱۳۱۳/۱۱/۴)

زنده‌یاد دکتر تقی وحیدیان کامیار،
استاد دانشگاه فردوسی مشهد،
عضو شورای نویسندگان مجلهٔ رشد
آموزش زبان و ادب فارسی و مؤلف
کتاب‌های درسی، یادش گرامی



زبان فارسی

واژه‌آموزش

فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی ابری معلمان، مدرسان و دانشجویان | دوره‌سی و دوم | شماره ۱۵ | پاییز ۱۳۹۷ | ۹۶ صفحه



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری
سرمدیر: محمدرضا سنگری
هیئت تحریریه:
دکتر حسین داودی
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
غلامرضا عمرانی
دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد
دکتر معصومه نجفی‌پازکی
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان
عکس روی جلد: اعظم لاریجانی
نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹
نمبر: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
وبگاه مجله: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi
پيام‌نگار: adabiyatfarsi@roshdmag.ir
پيامک: ۰۲۰۰۸۹۹۵۰۵
چاپ و توزیع: شرکت افست
شمارگان: ۵۲۰۰ نسخه

سر مقاله/ عشق آموخت مرا /...

- گزارشی از نشست با مؤلفان کتب درسی ادبیات پایه دوازدهم | محمدرضا سنگری ۳
- نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی (۲) از نظر محتوا و عناصر برنامه درسی | مینا صحاف امین ۱۰
- نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی ۲، پایه دوازدهم و روش‌های تدریس این کتاب | مهدی رنجبر سلیمانی ۱۲
- دل می‌تپد که مدرسه‌ها باز می‌شود... | فاطمه جعفری کلپیر ۱۷
- نقد و بررسی کتاب فنون ادبی ۲ پایه دوازدهم | هانیه جباریلر خسروشاهی ۱۸
- درنگی بر میثت تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) | محمدامین ششمی‌نیا ۲۲
- نقدی بر دروس سبک‌شناسی علوم و فنون ۱ و ۲ دوره متوسطه دوم | ستار بیرعین‌الدین ۲۵
- مفهوم هویت در کتاب فارسی پایه دوازدهم | زهرا کمندلو ۲۸
- نقدی بر میثت تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) پایه دوازدهم | محمد قاسمی خزینه جدید ۳۱
- نقدی بر کتاب‌های نونگاشت فارسی دوره متوسطه دوم | مریم سعذراده ۳۶
- نقد کتاب فارسی و نگارش (۲)، شاخه فنی- حرفه‌ای و کار دانش | سیما بیگ‌نژاد ۴۲
- تحلیل اصل ولایت در عرفان و تصوف اسلامی | محمد قاسمی ۴۸
- چگونه داستانک بنویسیم؟ داستانک‌نویسی در کلاس درس انشا | بهرام رضایی ویشه‌سرای ۴۹
- تدریس تشبیه، استعاره و مجاز با رویکردی زبان‌شناسانه | رشید خدای افشاری، زکیه کمالی ۵۲
- جلوه‌های پیوند اندیشه‌های عاشورایی با ادبیات دفاع مقدس | مریم سپیدکار ۵۶
- بررسی موسیقی شعر در مرثیه عاشورایی محتشم کاشانی | دکتر شکوه برادران ۵۸
- مختصات زبانی و ادبی شعر قیصر امین‌پور | منیر السادات هژبر | ۶۳
- حق نوشتن، ضرورت وجود درس نگارش در برنامه درسی | صدف گل‌مرادی ۶۶
- داستان‌های کوتاه کوتاه | انتخاب: جواهر مؤذنی | ۶۹
- بخشی از منظومه طهر روز دهم، شعری از زنده‌یاد قیصر امین‌پور | ۷۰
- دو قطعه شعر از معلمان شاعر | مرضیه احمدیان، احمد بهمنی پویا | ۷۱
- معرفی کتاب | جواهر مؤذنی ۷۲
- هدف اصلی ادبیات، التذات است و بعد از آن، آموزش مفاهیم، پای صحبت معصومه عبادی، دبیر ناحیه دواراک (استان مرکزی) | دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد | ۷۳
- فناوری در آموزش زبان و ادبیات فارسی | سعید بیات، فاطمه سادات هاشمی | ۷۵
- واکاوی لحن در کتاب فارسی پایه نهم «متوسطه اول» | مهرداد روشن‌زاده | ۸۲
- بازخوانی و بازگردانی چند بیت از کتب ادبیات فارسی دبیرستان دوره دوم | محمد پاک‌نهاد | ۸۹
- چکیده مقالات | ۹۲

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

اصطلاحات استفاده شود.

* بی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد.

* مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.

* آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.

* مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.

* مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه زبان و ادب فارسی با تأکید بر آموزش بوده و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.

* مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود.

* شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود.

* نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم میندول شود.

* مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد.

* در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل فارسی واژه‌ها و



عشق آموخت مرا...

محمد رضا سنگری

شایسته و بالنده - رسم آنان است که ماندن و یکنواختی را بر نمی‌تابند و در پی خلق جهان تازه و کشف راه‌های تازه‌اند و تنها عالمان عاشق چنین می‌دانند و می‌توانند و به قول مولانا: «عشق آموخت مرا شکل دگر خندیدن».

شناساندن کتاب درسی و فراتر از آن برنامه‌ی درسی و پیوستارهای آن، همواره محوری‌ترین موضوع و مسئله‌ی مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی بوده است. در گذاری حتی شتاب‌زده معلوم خواهد شد که نویسندگان مقالات و نقد و نظرها، همکاران و دبیران فرهیخته‌ای هستند که عالمانه، سخته و سنجیده و ژرف‌اندیشانه متن کتاب را تبیین، تحلیل، نقد و ارزیابی می‌کنند و محصول دانش و تجربه‌ی خود را که از کلاس و تدریس سربرمی‌آورد، سخاوتمندانه به سفره‌ی مجله خودشان می‌بخشند.

سال گذشته در تجربه‌ی موفق، در ویژه‌نامه‌ی پاییز، کتاب پایه‌ی دهم و مقدمات تألیف پایه‌ی یازدهم مطرح و مورد اقبال و استقبال واقع شد. اکنون نیز این شماره به همان شیوه، به پایه‌ی یازدهم و دوازدهم اختصاص یافته است.

در تدوین و سامان‌یابی این شماره، گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر تألیف و دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی کشور (اراک)، یاریگر و هم‌مدل و همراه صمیمی مجله بوده‌اند که خاضعانه و فروتنانه سیاست‌گذار و قدردان پویه‌ی عالمانه و همسویگی مهربانانه‌شان هستیم و همچنان چشم داریم عنایت و هدایت شما فرهیختگان دانشور را، که بی‌مدد و لطف شما هرگز توفیق زیارت مقصد نخواهیم داشت. چندین مقاله هم از مقالات نقد و تحلیل کتب درسی پایه‌ی یازدهم از دبیران فرهیخته آذربایجان شرقی و غربی است که از همدلی و همراهی آنان و دیگر استان‌ها صمیمانه قدردانی می‌شود.

و صد البته، همه این راه را بی‌چراغ روشن و فروغ حضرت حق هیچ‌کس ره‌نورد و ره‌سپر نخواهد بود.

که: «بی‌عنایات خدا هیچیم هیچ!»

تغییر، تحول، نوآوری، آفرینش، بازآفرینی، نوسازی و ... واژه‌های آشنای این سال‌ها در نظام آموزش و پرورش‌اند؛ واژه‌هایی که ترجمان تحول‌خواهی و معماری و مهندسی نظام تعلیم و تربیت متناسب با نیازها، ظرفیت‌های جدید و تحولات نوپدید در جهان امروزند.

ماز تغییر ناگزیریم؛ اگر فصل‌ها فرمان می‌دهند تا دیگر گونه «لباس» بپوشیم و «رفتنارها» را دیگر گونه کنیم، تغییرات اجتماعی، تغییر ذائقه‌ها، تحول در سبک زندگی و شتاب خیرکننده‌ی فناوری نیز ما را وامی‌دارند تا غذای اندیشه و جان این نسل را با بهره‌گیری از فرآورده‌ها، آزموده‌ها، اندوخته‌ها و نیازهای نو فراهم آوریم.

معلوم است که همگان تغییر را بر نمی‌تابند یا دست‌کم همه تغییر را باور ندارند. در تغییر کتب درسی، دشوارترین چالش فرارو، توجه به تنوع و تکثر ذائقه‌ها، گشودن چتر تغییر روی همه اقوام ایرانی، همه سلاقی و علایق و حوزه‌های گونه‌گون فکری، فرهنگی و اعتقادی است. جز این، محدودیت صفحات کتاب، محدودیت زمان تدریس، محدودیت در آموزش معلمان و چندین و چند محدودیت دیگر کار را دشوارتر و نفس‌گیرتر می‌کند. شکل‌گیری کتاب درسی خود فرایند پیچیده و توان‌گیر و زمان‌بر دیگری است که رهاورد تلاش جمعی صاحب‌نظران، اندیشه‌وران و معلمان کارآشنا و تجربه‌اندوخته است. کتاب درسی با تکیه بر اسناد بالادستی چون سند ملی آموزش و پرورش، برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌ی دوره و برنامه‌ی ویژه هر کتاب درسی تدوین و تألیف می‌شود. به حق می‌توان گفت در کتاب درسی نه تنها صاحب‌نظران رشته تأثیر ژرف دارند که دبیران، علاقه‌مندان از رشته‌های دیگر و حتی خانواده‌ها و گاه خود دانش‌آموزان نقش آفرین و مؤثرند. پس کتاب درسی را می‌توان نوعی «تولید ملی» دانست که بسیار بسیار کسان، پیدا و پنهان در خلق آن دستی و حضوری دارند؛ کسانی که عالم و عاشق دانستن و نوآفریدن و تحول‌اند. به هر حال، تغییر - البته تغییر بایسته و

نشست با درس ادبیات مؤلفان پایه دوازدهم

محمد رضا سنگری

اشاره

در شماره پاییز سال گذشته که به صورت ویژه‌نامه بود، در باب کتاب‌های پایه دوازدهم نشستی صمیمانه با حضور مؤلفان برگزار شد. اینک در آستانه پیوستن چهار کتاب پایه دوازدهم به خانواده کتب درسی در گروه زبان و ادبیات فارسی، این نشست برگزار شده است. محور مباحث نشست گذشته بحث کارافزارها و روش‌ها بود و این نشست به چهار کتاب تألیفی می‌پردازد. از آقایان دکتر قاسم‌پور مسئول گروه زبان و ادبیات فارسی، و غلامرضا عمرانی، دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد، و خانم‌ها دکتر معصومه نجفی‌پازکی و دکتر شهناز عبادتی مؤلفان کتب درسی به پاس حضور در این نشست سپاسگزاریم.

محمد رضا سنگری: دومین نشستی است که برای تأمین مباحث و مطالب مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی برگزار می‌کنیم. نخستین نشست را برای ویژه‌نامه سال گذشته در محضر دوستان بودیم که در آنجا مباحث اساسی در حوزه کاربرد ابزارها، چه کارافزارهای گسسته و چه پیوسته، طرح شد و گریزهایی به حوزه کتاب درسی داشتیم. امسال کتاب پایه دوازدهم به همت دوستان عزیز در حال شکل‌گیری است و می‌خواهیم تصویر روشنی از آخرین پایه - یعنی پایه دوازدهم - را برای مخاطبان مجله طرح

کنیم اولین سؤال را مطرح و از محضر دوستان استفاده می‌کنیم. شاید آقای دکتر قاسم‌پور مخاطب اول سؤال اول ما باشند و به این سؤال در حد امکان پاسخ دهند. دوستان دیگر که دست‌اندرکار تألیف کتاب‌های پایه دوازدهم هستند، مباحث تکمیلی را مطرح کنند.

پاسخ این سؤال تا حدی روشن است که مجموعه کتاب‌های پایه دوازدهم در امتداد کتاب‌های پایه دهم و یازدهم است و ساختار آن‌ها از همان ساختار تبعیت می‌کند ولی ممکن است تغییراتی در محتوا و درون‌مایه‌شان وجود داشته باشد.

دوستانی را که در خدمت آن‌ها هستیم، به صورت مختصر معرفی می‌کنم؛ دکتر حسین قاسم‌پور مقدم، مسئول گروه زبان و ادبیات فارسی، که پیشینه ایشان در مجموعه این گروه به بیش از دو دهه می‌رسد. از ایشان که تجربه تألیف در دوره‌های مختلف را دارند در خواست می‌کنم به سؤال پاسخ دهند.

حسین قاسم‌پور مقدم: در آغاز جلسه از دکتر سنگری، سردبیر مجله رشد زبان و ادب فارسی، تشکر می‌کنم که این زمینه را فراهم کردند که از طریق رسانه خوب مجله دبیران بتوانند به اطلاعاتی درباره برنامه درسی زبان

و ادبیات فارسی دست یابند. طبق برنامه درسی و سرفصل‌هایی که در آنجا تعریف شده، پایه دوازدهم هم در هر چهار کتاب ادامه منطقی مباحثی است که در پایه دهم و یازدهم مطرح شده است. منتها ممکن است از لحاظ زمانی مطالبی را مورد توجه قرار دهیم؛ مثلاً در ادبیات پایداری سعی می‌کنیم مطالبی را از متون موجود در دوره مشروطه یا دوره پهلوی ارائه دهیم و نکته مهم‌تر این است که در پایه دوازدهم ۶ ماه تحصیلی داریم که ناگزیریم در برخی از متون به کاهش حجم تن دهیم؛ هر چند این به‌رغم میل باطنی ما و در برنامه درسی پیش‌بینی شده است.

چهار کتاب خواهیم داشت؛ کتاب فارسی با همان هشت فصل ادامه می‌یابد و سعی می‌کنیم در آن برای دانش‌آموزان - چه به لحاظ یادگیری و چه به لحاظ آزمون‌هایی که پیش رو دارند، همانند آزمون نهایی، آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها - متن‌های مناسب تدوین شود. هم‌وزنه ادبیات در آن‌ها لحاظ شود و هم متن‌هایی باشند که دانش‌آموزان با مطالعه آن‌ها از پس آزمون‌های خود برآیند.

در کتاب علوم و فنون با توجه به اینکه در پایه دوازدهم تغییر ساختار وجود داشته است،



عبادتی هستند و حدود ۸۰ درصد متن‌های مورد نیاز تهیه شده است و الان هم مشغول کار هستیم.

سنگری: علوم و فنون چگونه؟

قاسم‌پور: متولی اصلی علوم و فنون امسال برای پایه دوازدهم دکتر کمالی نهاد هستند. البته مؤلفان پایه‌های پایین‌تر هم حضور دارند. متولی اصلی کتاب نگارش خانم دکتر نجفی هستند. برای فنی حرفه‌ای متولی خاصی نداریم و تألیف در خود گروه (چون بحث ترکیب و تلفیق است) با مشارکت خانم

همان ساختار ادامه یافت؛ چون از نظر معلمان مطلوب بود. از نظر یادگیری و از لحاظ آموزشی بسیار راحت شده است؛ یعنی از هر موضوعی و از هر علمی یک درس در فصل آورده می‌شود و به این ترتیب، در ابتدای هر فصل تاریخ ادبیات، بعد سبک‌شناسی، بعد عروض و در نهایت، آرایه‌های ادبی را خواهیم داشت.

همان‌طور که در پایه دوازدهم حدود دوازده درس داریم، در پایه دوازدهم هم ۱۲ درس خواهیم داشت. در کتاب نگارش هم با توجه به اینکه دو ساعت است، ۶ درس خواهیم داشت؛ منتها این درس‌ها، هم به لحاظ ساختار و هم به لحاظ نوع نوشتار، متفاوت خواهند بود.

انتظار ما این است که کتاب بتواند به دانش‌آموزان کمک کند که در خروجی نظام آموزشی با توجه به مطالبی که در پایه‌های هفتم تا یازدهم یاد گرفته‌اند، قالب‌های نوشتاری مورد نیاز اجتماع خود را تمرین کنند و یاد بگیرند.

در نهایت، کتاب فارسی و نگارش فنی حرفه‌ای را داریم که آن هم همانند کتاب‌های دهم و یازدهم از دو بخش درهم تنیده تشکیل می‌شود. ۶ درس نگارش همچنان بدون تغییر و کاهش ارائه می‌شود اما از بخش ادبیات با توجه به اینکه حجم نباید زیاد باشد، سعی می‌کنیم از ۱۶ درس هشت درس را در این کتاب قرار دهیم و به دانش‌آموزان ارائه کنیم.

سنگری: یعنی حدود ۱۴ درس است؟

قاسم‌پور: بله.

سنگری: اگر قرار باشد کتاب‌ها را کمی جزئی‌تر بررسی کنیم تألیف فارسی را چه دوستانی برعهده‌دارند؟

قاسم‌پور: در تألیف فارسی همه دوستان حضور دارند اما متولی اصلی خانم دکتر

نجفی و خانم عبادتی انجام می‌شود.

سنگری: دکتر کمالی نهاد الان چندین کار خطیر و عمده را عهده‌دار هستند و ما در برگزاری دوره‌های مختلف برای رفع نیازهای ویژه‌نامه گذشته از محضر ایشان بهره‌گیری و استفاده کرده‌ایم. ایشان عهده‌دار مسئولیت گروهی هستند که متون علوم و فنون را تهیه می‌کنند. اگر توضیحاتی جزئی‌تر دارند بفرمایند.

کمالی‌نهاد: با طرح مسائل در مجله رشد زبان و ادب فارسی کمک می‌کنید اشراف و تسلط معلمان افزایش یابد. در این بحث دو نکته را عرض می‌کنم؛ ساختار کتاب علوم و فنون، همان‌طور که آقای دکتر قاسم‌پور اذعان داشتند، با کتاب یازدهم یکسان است و با دهم تفاوت‌هایی دارد اما آنچه از نظر محتوایی بر کتاب حاکم است، سه فصل عمده زیبایی‌شناسی، موسیقی شعر و تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی است.

در بحث تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی به واسطه اینکه چند سبک باقی‌مانده را از دوره بازگشت تا دوره انقلاب داریم، ۴ سبک و ۴ حوزه سبک‌شناسی را پی گرفته‌ایم. در تاریخ ادبیات این‌ها را با قرن نام‌گذاری کردیم؛ طبق همان روالی که در پایه‌های یازدهم و دهم وجود داشت. یعنی براساس قرن پیش آمدیم تا تعداد درس‌ها با محدود بودن فضا ما را دچار سردرگمی نکند.

تاریخ ادبیات دو سه قرن باقی‌مانده از دوره افشاریه به بعد را، در دو درس آوردیم که یکی دوره افشاریه تا انقلاب اسلامی است و دیگری، درس پایانی که تاریخ ادبیات انقلاب اسلامی است.



همین تقسیم‌بندی را در سبک، در بخش اول یا درس اول سبک داریم. سبک بازگشت را به صورت گذرا بیان کرده‌ایم و وارد دورهٔ بیداری شده‌ایم. همراه با معاصر در درس اول سبک‌شناسی مطرح کرده‌ایم. در نهایت، درس پایانی سبک‌شناسی ما به سبک‌شناسی دورهٔ انقلاب مربوط می‌شود.

در حوزهٔ عروض و موسیقی شعر در پایهٔ یازدهم به پایه‌های آوایی همسان رسیدیم. همسان‌ها را دسته‌بندی کردیم. در پایهٔ دوازدهم مبحث کامل شدن این بخش‌ها، یعنی ناهمسان‌ها را بررسی کردیم. در نهایت، با وجود قالب‌ها و ساختارهایی که در دورهٔ معاصر داریم، گریزی هم به موسیقی شعر در دوره معاصر زدیم.

قالب‌های نیمایی را مطرح کردیم و اندکی به قالب‌هایی که به وجود آمده‌اند و برخی که بدون موسیقی هستند، پرداختیم. در حوزهٔ زیبایی‌شناسی، بدیع معنوی با ۱۵ - ۱۲ آرایه معرفی شده است که مهم‌ترین آرایه‌های بدیع معنوی هستند. این کلیت مباحثی است که در پایهٔ دوازدهم مطرح شد و ادامه و کامل‌کنندهٔ دو پایهٔ قبل بود.

نکته‌ای دربارهٔ کامل شدن برنامه می‌گوییم و آن این است که همکاران محترم در سراسر کشور طی دو سال نسبت به کتاب دوازدهم آگاهی پیدا می‌کنند. می‌خواهیم بگوییم نگاه همکاران به برنامهٔ کتاب‌ها کامل می‌شود. به‌نوعی یک سال را با سؤالات و ابهامات و مسائلی پشت‌سر گذاشته‌اند که به واسطهٔ رویکرد خاص کتاب‌ها شکل گرفته است و امسال را با چالش‌هایی طی می‌کنند.

طبیعتاً با نزدیک شدن به پایهٔ دوازدهم و کامل شدن برنامه و کتاب‌های پایهٔ دوازدهم پازل فکری همکاران ما تقریباً کامل شده است و آن‌ها به این اشراف رسیده‌اند که در کتاب فارسی از کجا شروع کرده‌ایم و به کجا می‌رسیم و به چه مباحثی در علوم و فنون و نگارش دست یافته‌ایم.

نقد و اصلاحاتی باید وجود داشته باشد. نقد و اصلاحات همکاران بازخوردهایی به ما داد و به این امید هستیم که با مشخص شدن کتاب دوازدهم و آمدن به سامانه‌های تحلیل و اعتباربخشی، تقریباً سؤالات و ابهامات ذهنی کتاب‌های آینده برای همکاران ما حل

شود.

سنجری: یک نکته را به‌عنوان نگرانی مطرح کنیم. دانش‌آموز هم فارسی و هم علوم و فنون و هم نگارش را مطالعه می‌کند. این سه کتاب در دست دانش‌آموزان است و مشخص است در یک پایهٔ تحصیلی تدریس می‌شوند. ممکن است در کاربرد اصطلاحات که در علوم و فنون با زبان نو مطرح می‌شود، تفاوت‌هایی وجود داشته باشد. ممکن است در نگارش وجود داشته باشد و حتی ممکن است اندک نوساناتی در نوع نگاه به مسائل در این سه پایه وجود داشته باشد که طلب می‌کند نگاهی از بالا و با اشراف کامل اجازه ندهد که تفاوت سه کتاب احساس شود. حتی ممکن است در تعاریف یک مقولهٔ زیباشناسانه در علوم و فنون مطرح شود و همین در نگارش هم مطرح گردد. این نزدیک کردن تعاریف یا دوگانگی نداشتن مطرح است.

ممکن است واژه‌هایی که در تعاریف از آن‌ها استفاده می‌کنیم، نزدیک به هم باشند ولی کافی است در کاربرد یک واژه اختلافی باشد که این حساسیت‌هایی را برمی‌انگیزد. بهتر است دوستان یک گروه از کتاب دوستان گروه دیگر اطلاع داشته باشند.

ممکن است گاهی موازی کاری اتفاق بیفتد؛ یعنی چیزی که در اینجا مطرح می‌شود در گروه دیگر هم مطرح شود و تکرار باشد، که جلوگیری از این امر لازم است و قطعاً به این موضوع پرداخته شده است که توجه شود.

دکتر معصومه نجفی‌پازکی که در تدوین شش درس نگارش در محضر ایشان هستیم، کمک می‌کنند که تصویر روشنی از کتاب نگارش پیش روی ما باشد. شش درس قرار است در این کتاب شکل بگیرد. ساختمان کتاب نگارش به چه صورتی است؟

نجفی‌پازکی: کتاب نگارش به نسبت سایر کتاب‌ها بحث مهارتی بیشتری دارد. هدف این است که دانش‌آموزان در مهارت نوشتن توانمند شوند. بخش دانشی را به حداقل رسانده‌ایم، یعنی در ارزشیابی این انتظار را نداریم که دانش‌آموز در آن حوزه مطالب حفظی را ارائه کند اما در قسمت مهارتی اینکه بتواند اطلاعات داده شده در متن درس را به مهارت تبدیل کند و در کاربرد از آن بهره بگیرد، اهمیت ویژه‌ای دارد.

با توجه به مطلبی که بیان کردم، کتاب نگارش را برای امسال که آخرین سال دورهٔ تحصیلی بچه‌ها در آموزش و پرورش است، تهیه کرده‌ایم. دانش‌آموزان از پایهٔ هفتم تا دوازدهم آموزش مهارت نوشتن را دریافت می‌کنند. اما بخش‌هایی مغفول مانده که در پایهٔ دوازدهم آمده است.

به همین دلیل، کتاب دوازدهم ۶ درس دارد و برای ۶ ماه برنامه‌ریزی شده است، درس اول خاطره‌نویسی، درس دوم نامه‌نگاری، و درس سوم و چهارم نثر ادبی است که در آن‌ها ویژگی قطعۀ ادبی مورد توجه قرار گرفته است و در کتاب‌های قبلی این را نداشته‌ایم. دو درس آخر هم مقاله‌نویسی است که مورد نیاز بچه‌هایی است که وارد دانشگاه می‌شوند و باید نوشتن مقاله و اصول آن را آموخته باشند. ضمن اینکه ساعت درسی هم دو ساعت است.

سنجری: تا اینجا بحث خاطره‌نویسی و نامه‌نگاری را استاد غلامرضا عمرانی برعهده‌دارند. بخش نثر ادبی و قطعۀ ادبی را بنده و مقاله‌نویسی را خانم دکتر عهده‌دار هستیم که الان در حال شکل‌گیری است و امیدواریم تا یک ماه آینده کتاب سامان یابد. **نجفی‌پازکی:** جلساتی را از اردیبهشت ماه با شورای برنامه‌ریزی گروه داشته‌ایم. اعضای این شورا آقای دکتر محمود بختیاری، خانم دکتر دانشگر، آقای دکتر حصار و آقای عمرانی بودند.

در آن جلسات دربارهٔ سازماندهی مطالب و اینکه سازمان کتاب به چه شکلی باشد، تصمیم گرفته شد و الان در حال کار کردن روی محتوا هستیم که تقریباً ۸۰ درصد کار شکل گرفته است.

سنجری: آیا احتمال دارد که در آینده به نیازهای دیگری برسیم؟ مجموعه کتاب‌ها الان پیشروی ماست. می‌توان برگشت و نگاه کرد که آیا همهٔ آنچه طرح شده، بایسته‌های حوزهٔ نگارش است یا قلمروهای دیگری هم وجود دارد که نیاز هست به آن‌ها پرداخته شود؟ بحث خاطره‌نویسی و مقاله‌نویسی و شناخت نثر ادبی مسائل ضروری برای دانش‌آموزان است ولی آیا ممکن است این بافت و ساخت در آینده به سبب باز خورد کلی از مجموعه تغییر یابد؟



قاسم پور: دو نوع ارزشیابی را سازمان انجام می‌دهد. ارزشیابی کوتاه‌مدت که در پایان هر دوره تحصیلی انجام می‌شود و امسال برای پایه دهم انجام شد. معمولاً یافته‌های تحقیق را در اصلاحات همان پایه اعمال می‌کنیم.

سنگری: آیا گستره این مطلب کشوری است؟

قاسم پور: بله. معمولاً خود پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش آن را انجام می‌دهد.

گروه برنامه‌های دارد که هنوز اجرایی نشده است. قرار است پژوهشی با عنوان «نقشه جامع نوشتن» انجام گیرد که از پایه اول دبستان تا سال دوازدهم را در برمی‌گیرد. سعی می‌شود براساس نیازهای واقعی جامعه و با توجه به وضع موجود نقشه‌ای ترسیم شود تا در آینده اگر قرار باشد کتاب‌ها اصلاح شوند یا در آن‌ها تجدیدنظر شود، اولویت‌ها با سیر منطقی در کتاب‌ها اعمال گردد.

برای سال ۹۸ این مجوز را از سازمان گرفته‌ایم که از پایه هفت تا دوازده در فارسی و نگارش تجدیدنظر کنیم.

بر بنیاد مکاتبات معلمان و نظرات اعتبارسنجی‌ها و ارزشیابی‌های دبیرخانه راهبردی زبان و ادبیات فارسی تغییراتی براساس کارشناسی استادان و معلمان و مؤلفان و برنامه‌ریزان و کارشناسان گروه تألیف انجام می‌دهیم که در مهر ۹۸ در مدارس ارائه می‌شود.

تا آن زمان فرصت داریم تا اگر به این نتیجه رسیدیم که نامه‌نگاری را به پایه نهم ببریم، بتوانیم انجام دهیم و کارهای دیگری که ضرورتشان را احساس می‌کنیم، انجام دهیم. نکته دوم این است که امسال نظر ما بر این است که به کمک همکاران و دوستان محترم اصطلاحات و توضیحات غیر ضروری و مواردی را که در تحلیل متون ادبی به کمک ما نمی‌آید، یعنی نیازی به آن‌ها نداریم، برای چاپ ۱۳۹۷ اصلاح کنیم. فعلاً اسم نمی‌برم ولی مثلاً در قلمرو زبانی ما از دانش‌آموزان سؤالی کرده‌ایم که پاسخ آن هیچ کمکی به بحث تحلیل ادبی نمی‌کند و صرفاً دانشی است.

مثلاً شکل نوشتاری همزه از آن جمله است که قرار است در چاپ ۹۷ اصلاح شود.

اصلاحی می‌تواند شامل دستور و آرایه‌های ادبی هم باشد. گروه تألیف طی سال‌های گذشته اصطلاحاتی را ساخته و در کتاب قرار داده‌اند. به نظر می‌رسد باز خوردهایی که داده شده، مانع تغییرات نوآورانه کتب درسی است. مثلاً کتب درسی قصد دارد مهارت نوشتن و تحلیل را به بچه‌ها آموزش دهد ولی خود اصطلاح مانع آموزش شده است. معلم وقت خود را صرف آموزش اصطلاح می‌کند و از موضوع درس باز می‌ماند.

سنگری: یعنی دو کارکرد ذهنی هم‌زمان باید اتفاق بیفتد: یکی فهم متن و دیگر واژه‌ها و ترکیب‌های نوساخته برای معلم و دانش‌آموز. نباید بین نظام آموزشی دبیرستان و نظام آموزشی دانشگاه دوگانگی باشد. نباید اینجا یک مجموعه اصطلاح وجود داشته باشد و در دانشگاه تمام این اصطلاحات دور ریخته و اصطلاحات سنتی وارد شود.

قاسم پور: در کتاب علوم و فنون ادبی از این گونه اصطلاحات زیاد است که برای پایه دهم اصلاح شده است. برای پایه یازدهم و دوازدهم به دوستان مؤلف تذکر لازم داده شده که از اصطلاحات جدید که خود نیازمند توضیح‌اند، پرهیز شود.

سنگری: برای بحث ارزیابی کتاب‌ها در دبیرخانه طرح روشن و مشخصی وجود دارد؟
کمالی نهاد: بله. طبق برنامه وزارتی که در راستای توانمندسازی معلمان و آگاهی‌سازی در خصوص کتب درسی تازه تألیف است، در برنامه عملیاتی سالانه دبیران بخشی را به توانمندسازی و به‌روزرسانی همکاران اختصاص می‌دهیم.

در این حوزه بحث تازه شدن کتاب‌ها در پایه دهم و یازدهم و دوازدهم را مطرح می‌کنیم. برنامه‌های ما عبارت‌اند از: ۱. نشست‌های مجازی برای تحلیل کتب تازه تألیف؛

۲. سپردن کتاب‌های تازه تألیف به گروه‌های آموزشی استان‌ها برای نقد و بررسی.

سال قبل کتاب‌های پایه دهم به استان‌ها سپرده شد و از برگزیدگان قدردانی شد. امسال نیز کتاب‌ها به استان‌ها سپرده خواهد شد. هر کتاب درسی به هشت استان سپرده می‌شود تا نقد و تحلیل گردد.

سنگری: استان‌ها با معیار خاصی انتخاب می‌شوند؟

کمالی نهاد: خیر، انتخابشان تصادفی است. مباحث مرتبط با کتاب‌ها، اعم از بارم بندی، طراحی آزمون، مقایسه میانگین‌ها و غیره دسته‌بندی شده‌اند و از سر گروه‌های آموزشی خواسته می‌شود که آن‌ها را تحلیل کنند. بعد، مجموعه تحلیل‌ها به گروه ادبیات سپرده می‌شود تا موارد پذیرفته شده را در کتاب اعمال کنند.

سامانه فعالی نیز هست که سؤالات همکاران در آن طرح و پاسخ داده می‌شود.

سنگری: این پشتوانه خوب و مؤثری برای گروه زبان و ادبیات فارسی است. واقعاً در این سال‌ها سهم دبیرخانه در اشاعه برنامه درسی و حمایت از آن و نیز تصحیح و اصلاح کتب درسی بزرگ و مهم بوده است. جناب دکتر کمالی نهاد در این امر نقش بسیار مؤثری داشته‌اند.

کمالی نهاد: بخشی از این امر را مرهون لطف دکتر قاسم پور هستیم. یکی از حوزه‌هایی که به تازگی وارد شده‌ایم، استفاده از همکاران و سرگروه‌های آموزشی و معلمان توانمند در استان‌ها برای آموزش مجازی است. شیوه‌ای که برای دوره‌های آموزشی امسال انتخاب شد در پیشبرد آموزش مؤثر بود و آن، مشارکت معلمان در آموزش مجازی بود که در توانمند کردن همکاران تأثیر زیادی داشت.

سنگری: سؤال من این است که تقریباً تمام آنچه اتفاق می‌افتد، به‌گونه‌ای درون‌زمانی است؛ یعنی کتاب‌ها را دبیران بررسی می‌کنند و نظر می‌دهند. بهتر نیست از عناصر دیگر که می‌توانند در حوزه کتاب درسی نظر دهند، مثلاً خانواده‌ها، استادان دانشگاه نیز استفاده شود؟ هر چند گروه ادبیات معمولاً از این چهره‌ها و شخصیت‌ها استفاده می‌کند.

حتی خود دانش‌آموزان که مصرف‌کنندگان نهایی کتب هستند، حق دارند و می‌توانند نظر دهند. باور کنیم آن‌ها هم می‌توانند در باب کتب درسی هدایتگر ما باشند. اصلاً روزگاری در تولید متن سخن از این بود که آیا دانش‌آموز می‌تواند پیشنهاد متن دهد یا نه؟

جناب عمرانی بفرمایید اگر بخواهیم از ظرفیت‌های دیگر جز مؤلفان و دبیران

بهره‌گیری کنیم، راه و طرح و پیشنهادی وجود دارد؟

عمرانی: سؤال خوب اما مشکلی است. من طرفدار این مسئله هستم و بر این اصرار دارم. سال‌هاست که فکر می‌کنم نباید درها را به‌روزی تألیف کتب ببندیم. اگر پنجره‌های بازی تعبیه کنیم، به نتایج خوبی می‌رسیم. به‌عبارت دیگر، یافته‌هایی به دست می‌آید که ممکن است تعجب‌آور باشد. همان‌طور که گاهی این برنامه‌ها را انجام داده و از نتایج اظهار شگفتی کرده‌ایم. من به یاد دارم روزهای اولی که با سازمان همکاری می‌کردم، وقتی صحبت از کتب درسی بود، از دانش‌آموزان می‌پرسیدم که چه طرح‌هایی دارید. آن‌ها طرح می‌دادند و من با دست پر به تهران می‌آمدم.

بچه‌ها از جلد کتاب تا محتوا و تمرین نظر می‌دادند. حتی درباره اهداف کتب درسی نظر داشتند. اینکه دانش‌آموز می‌تواند به اهداف تعیین شده دست یابد و اینکه دانش‌آموز از کتاب درسی تا چه میزان برای رسیدن به اهداف آینده‌اش کمک می‌گیرد مسائلی است که از چشم بچه‌ها دور نبود. بچه‌ها صادق‌ترین و دقیق‌ترین گواهان ما در این امر بودند.

گاهی با خود نمونه‌هایی از دروس کتاب به کلاس می‌بردم. بچه‌ها طراحی می‌کردند و طرح‌های خوبی به‌دست می‌آمد. مثلاً نوع درس، شعر و نوع سؤال بررسی می‌شد. اینکه سؤال چه جهتی داشته باشد و چرا به آن سمت برود و این نوع سؤالات چه تأثیری در روحیه دانش‌آموز و نتیجه کار دارد.

به گمان من، بهترین و مؤثرترین عوامل برای اینکه یک کتاب درسی مطلوب باشد، در درجه اول دانش‌آموز است. بعد به خانواده می‌رسیم. خانواده نسبت به جامعه و دانش‌آموز و کل مملکت مسئولیت دارد. می‌داند که برای نوباوه‌ای که تحویل ما داده است، چه نقشه‌ای کشیده‌ایم.

آیا کتاب با اهداف خانواده هماهنگ است؟ سرنوشت آینده دانش‌آموز، سرنوشت مطلوب جامعه و خانواده است.

سرنوشت و آینده بچه‌ها براساس خوراکی که در کتاب‌های درسی تهیه می‌کنیم، تعیین می‌شود.

پس، خانواده می‌تواند جهت و خوراک فکری به بچه‌ها بدهد. من بچه را به دست شما داده‌ام تا چه چیزی از او ساخته شود؟ قرار است بنابر اعتقاد من، او چه چیزی از آب درآید؟ من هم سهمی دارم؟ می‌توانم در کنار شما حرکت کنم؟ ما باید برای این سؤالات پاسخ داشته باشیم. قدری از این امر غفلت شده است. کمتر جایی را برای خانواده در نظر گرفته‌ایم. بخش اعظم نیروی فکری خانواده درگیر این است که بچه به درد این جامعه و مملکت بخورد و آینده مملکت را سامان دهد.

این دو منبع اصلی برای جهت یافتن کتب درسی است. منابع دیگری داریم که از میان این‌ها سهم معلم بسیار اساسی است. معلم در اینجا چه کاره است؟ واسطه بین ما و کتب درسی و دانش‌آموز و خانواده و جامعه؛ یعنی نقشی کاملاً محوری دارد. معلم باید از آنچه ما تولید می‌کنیم برای دانش‌آموز خوراک فکری آماده کند.

ما در قبال معلم چه وظیفه‌ای داریم؟ چه راهی را باید نشان دهیم که انبوه اطلاعات را به دانش‌آموز القا کند یا دانش‌آموز را برای پذیرفتن این اطلاعات آماده کند؟ این‌ها فقط اطلاعات است یا چیزهای دیگری بالاتر از این است؟

کسانی که در این راستا می‌توانند کمک کنند در سطوح بالاتر قرار می‌گیرند؛ یعنی تحصیلات عالی دارند و متصدیان تحصیلات عالی هستند. ما بچه‌ها را از خانواده تحویل می‌گیریم و به آموزش ابتدایی و از آنجا به آموزش متوسطه هدایت می‌کنیم. از آنجا هم راه او را هموار می‌سازیم تا به سمت آموزش عالی برود.

من معتقدم این کار به‌صورت یک نقشه کوه‌نوردی ترسیم می‌شود؛ یعنی خانواده پای کوه ایستاده، فرزند را به ما می‌سپارد. ما تا ایستگاه دوازدهم ایستاده‌ایم. از آنجا به بعد او را به سمت قله کوه هدایت می‌کنیم. وظیفه ما در ایستگاه دوازدهم تمام می‌شود. از آنجا به بعد را چه کسانی ادامه می‌دهند؟ مسئولان تحصیلات عالی که باید بدانند با این دانش‌آموز چه کرده‌ایم و چه به خورد او داده‌ایم و از او چه می‌خواهیم بسازیم و قرار است در آینده طبق برنامه مملکتی از این

دانش‌آموز چه استفاده‌ای شود.

آن‌ها این جهت را ادامه می‌دهند. پس باید کاملاً و دقیقاً از صفر تا صد در جریان آموزش‌ها و روش‌ها و کتاب‌ها و منابع ما قرار گیرند و ما هم به نسبت در جریان کار آن‌ها قرار بگیریم؛ یعنی کار آن‌ها در آینده ادامه منطقی همان کاری است که ما انجام می‌دهیم. پس، آن‌ها باید بدانند این مسافر از چه ایستگاه‌هایی گذشته و چه مهارت‌هایی دارد و قرار است به کجا برود.

سنگری: عرصه‌های دیگری هم همانند رسانه‌های مکتوب و رسانه‌های ملی وجود دارد. آیا در برنامه‌های سازمان هست که کتاب‌ها را به رسانه‌ها بدهد تا بررسی کنند و نظر دهند؟

آیا می‌توانیم کتاب‌ها را به دانشگاه‌ها ارائه دهیم و بگویم این‌ها تولید آموزش‌وپرورش است. محصول این کتاب‌ها فردا به دانشگاه شما خواهد آمد؛ درباره محتوای کتاب‌ها چه نظری دارید؟ اگر با خانواده‌ها گفت‌وگو کنیم ممکن است پیشنهادهای دیگری برای کتب درسی داشته باشند؛ مثلاً بگویند فرزندان ما دچار این آسیب هستند، در کتاب‌های درسی این موضوع را تعبیه کنید.

من اندکی فضا را تغییر می‌دهم چون بخش کتاب فارسی ناگفته مانده است. در خدمت خانم دکتر عبادتی هستیم که مسئولیت گروه تألیف کتاب فارسی پایه دوازدهم را برعهده دارند.

پیش‌تر به اجمال آقای دکتر قاسم‌پور کتاب‌ها را معرفی کردند. کمی جزئی‌تر کتاب فارسی پایه دوازدهم را معرفی کنید.

عبادت: چپ‌نشین محتوای کتاب فارسی از جنبه ساختار شباهت زیادی به کتاب فارسی دهم و یازدهم دارد. ساختار فصول همان ۸ فصل است، با عناوینی که در کتاب فارسی دهم و یازدهم داشته‌ایم.

سنگری: با همان نظم؟

عبادت: با همان نظم و با همان ترتیب فصول. پیشنهادی که دکتر قاسم‌پور بنا به درخواست دبیران داشتند، کاهش حجم درس بود. ما از حجم درس کم کردیم تا دبیران بهتر بتوانند به آموزش بپردازند. سال آخر دبیرستان هم هست و دغدغه کنکور.

پیشنهاد دوم در پایه دوازدهم که هنوز

تصویب نشده و در مرحله بررسی است، این است که به درآمدهای فصل‌ها بپردازیم. علاوه بر کاهش حجم، پیشنهاد دیگری هم داده شده و آن این است که دو درس آزاد به یک درس آزاد تقلیل یابد.

سنگری: یعنی در مجموع چند درس می‌شود؟

عبادتی: ۱۷ درس می‌شود. این کاهش حجم مجال آموزش کیفی بهتری را فراهم می‌کند.

سنگری: آیا درس‌ها کوتاه‌تر می‌شوند یا تعداد آن‌ها کاهش می‌یابد؟

عبادتی: به هر دو جنبه توجه می‌شود. **سنگری:** الان یک درس از کتاب کم شده است.

عبادتی: فعلاً در این مرحله یک درس کاهش یافته است. الان در مرحله پیشنهاد است و به بررسی بیشتری نیاز دارد. البته شاید چند صفحه‌ای به حجم کتاب افزوده شود که در راستای تکمیل محتوای انواع ادبی است. درآمد کوتاه یا توضیح مقدماتی در ابتدای هر درس یا هر فصل افزوده می‌شود تا دانش‌آموزان بینش کامل‌تری نسبت به آثار ادبی و صاحبان آن‌ها داشته باشند.

سنگری: یعنی شبیه کتاب‌های دوره گذشته؟

عبادتی: بله، تقریباً. یکی از اهداف و رویکردهای حاکم بر کتاب فارسی دهم و یازدهم و دوازدهم، که می‌خواهیم دیده شود، ارتقای سواد خواندن با تأکید بر تفکر انتقادی است. در فارسی دهم سعی کردیم محتوایی را انتخاب کنیم که مهارت دانش‌آموز را در پرسشگری و تفکر انتقادی متن افزایش دهد. همین رویکرد در فارسی یازدهم و دوازدهم مدنظر است.

در فارسی یازدهم کارگاه متن‌پژوهی ما در سه قلمرو زبانی، ادبی و فکری تنظیم شده بود. هدف این بود که معلم و به ویژه دانش‌آموز به کمک آموزه‌های قلمرو زبانی و ادبی سطح فکری خود را تقویت کند؛ یعنی دریافت او از متن مهم‌تر از آموزه‌های دستور زبان بود.

تمام آموزه‌های زبانی ما، چه در بخش زبان‌شناسی و چه دستور، قرار است دانش‌آموز را به سمتی سوق دهد که موفق

به استنباط و فهم درست‌تر از متن شود. چیزی که مورد نظر ماست و در این جلسات فرصت پردازش به آن را نداریم، این است که رویکرد کتاب فارسی رویکرد روان‌شناختی است یعنی مبتنی بر روان‌شناسی و اصول روان‌شناختی کتاب تدوین شده است.

مثلاً به کتاب فارسی یازدهم اشاره می‌کنم که در اولین درس آن بر تلاش برای به دست آوردن رزق و روزی مبتنی بر هرم نیازهای واجب تأکید می‌شود؛ یعنی از همان درس اول دانش‌آموز می‌آموزد که برای پاسخگویی به نیازهای اولیه قدم بردارد.

آخرین درس کتاب فارسی یازدهم درسی به نام ادبیات جهان است که با خواندن آن دانش‌آموز با توجه به هرم نیازها به رأس هرم و خودشکوفایی و زندگی کردن در سطوح بالاتر می‌رسد. این آموزه‌ها برای ما در قلمرو فکری بسیار اهمیت دارد و شیوه مؤلفان آموزش کاملاً غیرمستقیم است.

اگر دروس یازدهم را بررسی کنیم، روان‌شناسی مذاکره را مدنظر داشته‌ایم که دانش‌آموزان در مذاکره اصولی از ارزش‌های خود دفاع کنند یا در ادبیات پایداری به آموزه‌های روان‌شناسی انتقادی و اعتراض پرداخته‌ایم. در برخی از درس‌ها، روان‌شناسی توافق را بررسی کرده‌ایم. در کنار پرداختن به آموزه‌های زبانی، ادبی و فکری از نگاه رویکرد روان‌شناختی غافل نبوده‌ایم.

گروه مؤلفان سعی کرده‌اند به‌طور غیرمستقیم دانش‌آموزان را با فرهنگ گفت‌وگو آشنا کنند.

معلمان محترم گاه این دغدغه را دارند که حجم کتاب زیاد و وقت کم است. چنانچه به پیوستگی این کتاب‌ها توجه کنند، گاهی مباحث تکرار شده است و دانش‌آموزان در فارسی آموزه‌های نگارش را دائماً تکرار می‌کنند.

سنگری: تکرار در جهت تقویت و تثبیت آموزش است؟

عبادتی: بله، تکرار در جهت تقویت است و زائد نیست.

سنگری: شاید بتوان بهتر و بیشتر کار کرد. فرض کنید درس دهم فارسی نامه‌نگاری است. من معلم می‌توانم در دیگر کتاب درسی همان پایه، تمرینی متناسب با

نامه‌نگاری مطرح کنم تا ارتباط کتاب‌ها با هم حفظ شود.

عبادتی: شاید در نقد داستان در فصل ادبیات داستانی یازدهم به زمان و مکان اشاره کرده‌ایم ولی شماره صفحه نزده‌ایم که بگوییم به کتاب نگارش رجوع کنید. این هم اشاره خوبی است.

سنگری: کار سختی است ولی شدنی است. بعد از اینکه کتاب‌ها تألیف شدند، مجموعه مؤلفان مطالعه کنند و بگویند در کجای هر یک از کتاب‌ها می‌توان تمرین‌های مناسب و متناسبی مطرح کرد.

کمالی‌نهاد: خانم دکتر عبادتی اشاره کردند که این‌ها ارتباط دارند و ارتباط بیشتر از این‌هاست. منتها کاش از ابتدا ساماندهی یا طرحی کلی داشتیم. همین مسائل می‌تواند به فهم بهتر در سال‌های آینده کمک کند که مطمئناً در نگارش هم نگاهی به این قسمت خواهد شد.

مثلاً در علوم و فنون مبحث سبک‌شناسی داریم یا در تاریخ ادبیات دوره بیداری را بیان می‌کنیم. کاش این کار را از آغاز قدری منسجم‌تر انجام می‌دادیم که در تعیین متن و انتخاب متن و تحلیل و حتی انتخاب برای کارگاه تحلیل فصل و مسائل دیگر این ارتباط‌ها را برقرار کنیم.

هنوز کتاب‌ها کامل نشده است و دبیران کتاب دوازدهم را تدریس نکرده‌اند اما مطمئناً نقد و تحلیل‌ها و گلایه‌ها و انتقادهایی که خواهند داشت، به ساماندهی بهتر کتاب منجر خواهد شد.

سنگری: کاش دبیران ممتاز و شاخص و مسلط در هر سال، سه کتاب درس را با هم تدریس کنند. در آن صورت، تصویر روشن‌تری از سه کتاب را می‌توانند به ما گزارش دهند.

کاش در یک سال بتوانیم در پایه‌های جدید تعدادی دبیر داشته باشیم که هم‌زمان سه کتاب را تدریس کنند؛ به‌خصوص اگر دبیران ممتاز و شاخص و مسلطی هم باشند.

قاسم‌پور: معمولاً نقشه تألیف کتاب‌ها همراه با فرم‌هایی تحت‌عنوان شناسنامه کتاب یا سرفصل‌هایی است که کتاب در آینده پیگیری خواهد کرد، این فرم‌ها قبل از تألیف توسط گروه ادبیات تکمیل می‌شود

و در وبگاه تألیف کتب درسی قرار می‌گیرد. دبیران با مراجعه به آن فرم‌ها شناخت و تصویری کلی از کتاب خواهند داشت. این کار به آن‌ها کمک می‌کند که بدانند چه مباحث و درس‌هایی قرار است در پایه دوازدهم گنجانده شود. نکته دوم اینکه ساختار و محتوا همواره از برنامه درسی تبعیت می‌کند؛ بنابراین تمام سرفصل‌ها طراحی شده و الان در انتخاب متن‌ها دست گروه تألیف بازر است. آن‌ها می‌توانند در دوره‌های همانند «دوره بیداری» از بین ده‌ها متن مناسب یکی را انتخاب کنند.

نکته بعدی این است که تألیف کتاب از رویکردهای برنامه تبعیت می‌کند. در دوره‌های رویکرد ما دانش‌محور بود؛ یعنی در پی دانش بودیم و این به ما حکم می‌کرد که کتاب‌ها را به صورت تفکیکی تألیف کنیم؛ چون موضوعاتی مانند تاریخ ادبیات و دستور زبان فارسی در کتاب‌های جداگانه مطرح می‌شد.

اما در برنامه درسی جدید رویکرد ما رویکرد تلفیقی است. وقتی رویکرد یکپارچه یا تلفیق درون رشته‌ای را انتخاب می‌کنید، موضوعات درسی به جای اینکه منفک از هم باشند، با هم ترکیب می‌شوند؛ یعنی در گذشته، متن وسیله‌ای برای آموزش موضوعات بود. شما بیت را می‌آوردید تا مبحث دستوری را آموزش دهید. در حالی که در کتب درسی جدید برعکس می‌شود؛ یعنی متن هسته اصلی کتاب است و همه موضوعاتی که می‌توانند به فهم و بررسی متن کمک کنند، به خدمت آن درمی‌آیند. به همین سبب می‌بینید سه قلمرو در کتاب‌های جدید پیدا می‌شود؛ در کتاب‌های جدید چیزی را حذف نکرده‌ایم بلکه نوع چینش را تغییر داده‌ایم. دستور، تاریخ ادبیات، عروض و قافیه و آرایه‌های ادبی سر جای خود هستند و چیزی کم یا زیاد نشده بلکه از همان موضوعات بر بنیاد رویکرد و شیوه تألیفی که اتخاذ شده است، کتاب تازه را با سازماندهی تازه عرضه کرده‌ایم. پس دبیران به جای اینکه موضوع مستقلی به نام دستور زبان یا آرایه‌های ادبی را تدریس کنند، متن را تدریس می‌کنند و در حین تدریس متن، مباحثی را آموزش می‌دهند.

در برنامه درسی جدید نگاه ما این است که

موضوع‌محوری ویژه نظام آموزش عالی باشد؛ یعنی در دانشگاه واحد درسی‌ای به نام دستور زبان فارسی باشد که استاد به تفصیل بگوید و دانشجو به نحو احسن بیاموزد. ما در پی آنیم که دانش‌آموزانمان از زبان و ادبیات فارسی ابعاد مهارتی را بیشتر بیاموزند و برای اینکه مهارتی را بیاموزند، هم ساعات محدود است و هم محتوای ما محدود است. اگر بخواهیم هم مهارت به بچه‌ها آموزش دهیم و هم دانش مربوطه را بیاموزیم، زمان نداریم. محتوا را به اندازه کافی نمی‌توانیم در آن محدوده زمان بگنجانیم. به همین سبب، بعضی همکاران تصور می‌کنند برخی از موضوعات حذف شده اما اصلاً چنین اتفاقی نیفتاده است. از دوستان در کتاب معلم خواسته‌ایم که موارد مطرح شده در قلمروها را فهرست کنند. وقتی فهرست شود می‌بینید که علم مربوطه در مجموعه دروس پایه‌های ۱۰ تا ۱۲ به صورت پراکنده پخش شده است و از نظم منطقی علمی برنامه‌ریزی شده تبعیت می‌کند.

فکر می‌کنم نکته ضروری برنامه درسی ما این است که تا حد امکان بین سه کتاب اتحاد و تلفیق و ترکیب را به لحاظ کاربردی و آموزشی ایفا کنیم. یعنی کتاب‌های فارسی، نگارش و علوم و فنون با هم هماهنگ باشند. **سنجری:** این احتمال وجود دارد که برخی از مطالب در کتاب درسی وارد نشده و یا کمتر مطرح شده باشند. طبق طرحی که اکنون در دست داریم، حدود ۱۰۰ کتاب تألیف می‌کنیم که قرار است تماماً به مسائل کتب درسی بپردازند، یعنی کمیوها و نقص‌های کتب درسی را جبران یا این کتاب‌ها را تقویت می‌کنند.

این کتاب‌ها می‌توانند گنجینه بزرگی برای دانش‌آموز، معلم و خانواده‌هایی باشند که می‌خواهند در این زمینه کار کنند و خلأ احتمالی را که ممکن است در کتاب درسی موجود باشد، جبران می‌نمایند. ناشر این کتاب‌ها انتشارات مدرسه است.

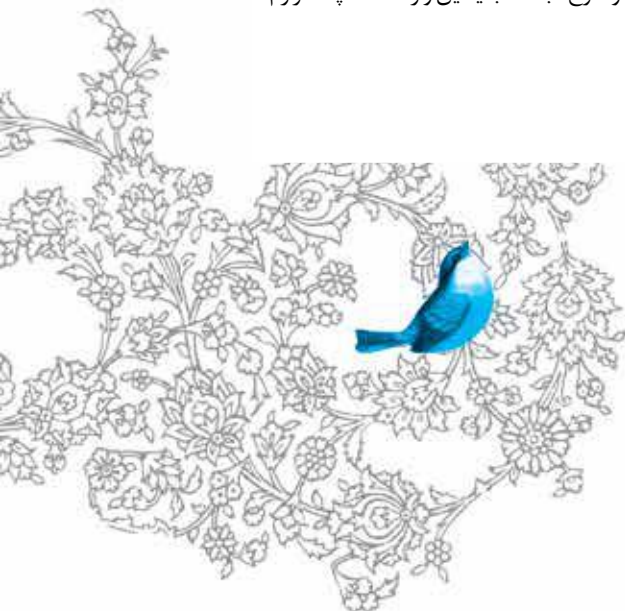
کمالی‌نهاد: بله. این بخش تدوین شده است. معلم‌ها می‌توانند در آینده پیشنهادهای خود را مطرح کنند؛ یعنی آنچه را احساس می‌کنند در کتاب درسی نیست یا ناقص طرح شده است، پیشنهاد کنند و دفتر انتشارات مدرسه حتماً به این

نیاز پاسخ خواهد داد. من امیدوارم بخشی از این کتاب‌ها امسال همراه با کتاب‌های درسی منتشر شود و بتواند به‌عنوان کمک درسی و کمک آموزشی در کلاس در سطح معلم و دانش‌آموز و خانواده مورد استفاده قرار بگیرد. **عبادت‌ی:** نکته دیگری هم وجود دارد که نمی‌دانم آن را می‌توان در این فضا طرح کرد یا خیر. در واقع، من پیام‌رسان دبیران محترم در خصوص آموزش‌های ضمن خدمت کتاب‌های درسی هستم. ما در فارسی دهم در این زمینه شروع خوبی داشتیم و در گفت‌وگوها و آموزش‌های حضوری مؤلفان به یافته‌های خوبی رسیدند.

در فارسی یازدهم و مجموعه کتاب‌های تازه نگاشته شده پایه یازدهم این اتفاق نیفتاد و تنها در فضای مجازی آموزش مطرح شد که تا حد زیادی موفق بود. شاید آن هم محاسن خاص خود را داشت ولی نتوانست در رساندن معلمان و مؤلفان به اهداف مورد نظر موفق شود.

سنجری: یعنی دوره آموزشی.

عبادت‌ی: دوره مجازی؛ امسال دوره آموزشی ضمن خدمت به‌طور مجازی برگزار شد. **سنجری:** نشست در اراک هم برگزار شد. **عبادت‌ی:** بسیاری از معلمان از شرکت در آن دوره محروم بودند؛ چون مخاطب اصلی دبیرانی هستند که مدرس ضمن خدمت و سرگروه آموزشی نیستند. **سنجری:** از دوستان برای حضور در جلسه و طرح مباحث بنیادین و راه‌گشا سپاسگزارم.



نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی (۲)

از نظر محتوا و عناصر برنامه درسی

میناصحاف امین

دبیر زبان و ادبیات فارسی دبیرستان‌های تبریز

مقدمه

مقاله حاضر با هدف بررسی و شناخت انواع سبک‌های ادبی و نیز عوامل مؤثر در ایجاد این سبک‌ها که ریشه در طرز فکر و اندیشه‌های اجتماعی و اخلاقی و مذهبی یک جامعه و نیز گرایش روحی نویسنده و شاعر دارد، همچنین بررسی اهمیت آشنایی با پیشینه ادب ایران زمین و شناخت شاعران و نویسندگان صاحب سبک و مشهور در هر برهه از تاریخ ادبیات فارسی، و نیز آموزش اوزان اشعار فارسی به طریق اصولی و فراگیری نمونه‌هایی از آرایه‌ها و صناعات ادبی که در کتاب علوم و فنون ادبی پایه یازدهم آمده، نگارش یافته است. در عین حال، برای افزایش این سطح از شناخت، نقاط قوت کتاب مطرح می‌شود و سپس، چند پیشنهاد جهت اصلاح کاستی‌های جزئی آن ارائه می‌گردد.

تجربه نشان داده است که توجه اصولی و کاربردی به فحوای مطالب کتب درسی، از یک‌سو موجب علاقه‌مندی و گرایش دانش‌پذیران و بهبود نتیجه ارزشیابی‌های ماهانه و سالانه می‌شود و از سوی دیگر، ماندگاری مطالب ادبی را در ذهن و زبان آنان به‌دنبال دارد. پس، تحلیل کتب درسی می‌تواند گامی سازنده در راه رسیدن به اهداف فوق باشد.

کتاب درسی و اهداف آن

کتاب علوم و فنون ادبی پایه یازدهم از

چهار فصل تشکیل شده و محتوای آن عبارت است از: تاریخ ادبیات، سبک‌شناسی، موسیقی شعر و زیبایی‌شناسی شعر. به‌منظور درک و فهم هر چه بیشتر دانش‌آموختگان و افزایش شناخت آنان از محتوای آثار ادبی، بهترین شیوه آموزش متون ادبی، بررسی و تحلیل هر اثر ادبی بر مبنای سه قلمرو زبانی، ادبی و فکری است که هدف کتاب فنون ادبی پایه‌های دهم و یازدهم نیز بر آن استوار است. در این مقاله، ابتدا سعی شده است به منظور افزایش این سطح از شناخت، کتاب فنون ادبی پایه یازدهم بررسی شود و سپس به پاره‌ای از نکات مهم اشاره گردد.

کتاب درسی و محتوا

۱. هماهنگی محتوای کتاب با اهداف به‌طور کامل و جامع رعایت شده است.
۲. رعایت ارتباط عمودی کتاب در پایه‌های دهم و یازدهم به‌وضوح دیده می‌شود.
۳. تناسب محتوا با روش‌های فعال تدریس از جمله، استفاده از نرم‌افزار آموزشی، میسر است.
۴. محتوای کتاب درسی با روش‌های ارزیابی موجود هماهنگی کامل دارد.
۵. محتوا با پرورش تفکر منطقی در دانش‌آموزان در بخش تاریخ ادبیات و زیبایی شعر متناسب است اما در بخش موسیقی شعر، به توجه بیشتری نیاز دارد.
۶. محتوا با تناسب ذهنی دانش‌آموزان متناسب است.

۷. تناسب محتوا با توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموختگان در بخش تاریخ ادبیات و موسیقی به‌طور کامل رعایت نشده است و بسط و گسترش بعضی از مطالب لازم به‌نظر می‌رسد.
۸. تناسب محتوا با زمان در نظر گرفته شده برای تدریس و تمرین رعایت شده است.
۹. رعایت محور عمودی درس‌های موجود در کتاب به‌خوبی رعایت شده است.
۱۰. ارتباط افقی بین کتاب فارسی و فنون ادبی برای دانش‌آموختگان رشته انسانی کاملاً مشهود است.
۱۱. انسجام کلی کتاب از طریق پیوند قسمت‌های مختلف، به تناسب رعایت شده است.

۱۲. رعایت توالی در تنظیم محتوا از آسان به سخت و به‌عبارتی از عینی به ذهنی است.
۱۳. تناسب محتوا با پرورش روحیه دانش‌آموختگان و بروز استعدادهاى آنان در خلق آثار ادبی، به‌ویژه موسیقی نوشتاری، کاملاً هویداست.

بررسی کتاب درسی و روش‌ها

۱. تناسب روش با تجارب و توانایی‌های دانش‌آموختگان؛
۲. تناسب محتوای کتاب از نظر فعالیت‌های گروهی و مشارکتی؛
۳. وجود فعالیت‌هایی از قبیل معرفی کردن دقیق شاعر یا نویسنده و آثار وی، تقطیع اشعار دیگر شاعران توسط دانش‌آموختگان

(اشعاری که در کتب درسی نبوده است و دانش‌آموز با مراجعه به کتب دیگر آن‌ها را تقطیع می‌کند؛ از جمله دیوان حافظ و ...)

۴. استفاده از مصادیق و مثال‌های مرتبط در متن (به‌ویژه در بخش موسیقی شعر و همچنین بخش زیبایی‌شناسی شعر و نثر) برای درک مطلب و حل کردن خود ارزیابی‌های کتاب؛

۵. تنظیم محتوا براساس روش‌های فعال تدریس از جمله استفاده از نرم‌افزارها (پاورپوینت)؛

۶. تناسب محتوای دروس کتاب در تقویت تفکر خلاق؛

۷. ارائه نمونه سؤالات و اگر، در پایان هر درس و نیز وجود کارگاه‌های تحلیل به منظور فعالیت دانش‌آموختگان.

بررسی کتاب درسی و ارزشیابی آن

۱. تناسب محتوای کتاب با نوع، ابزار و شیوه نگارشی ارزشیابی موجود؛

۲. تناسب نوع ارزشیابی در کتاب با خصوصیات و توانایی دانش‌آموختگان؛

۳. تناسب و همسویی شیوه ارزشیابی با اهداف آموزشی کتاب.

بررسی شکل ظاهری کتاب

۱. تناسب ابعاد و اندازه کتاب با پایه تحصیلی دانش‌آموختگان.

۲. متناسب بودن نوع کاغذ؛

۳. سلیس و روان بودن جملات کتاب و رعایت قواعد نگارشی؛

۴. رعایت فاصله بین بند (پاراگراف)‌ها و مناسب بودن فاصله بین خطوط؛

۵. علمی بودن زبان نوشتاری کتاب.

با امید به اینکه در چاپ‌های بعدی، اشتباه‌های تاییبی رفع گردد، به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود.

۱. صفحه ۲۴، خود ارزیابی اول قسمت ب، جدول رسم شده یک خانه بیشتر دارد.

۲. صفحه ۲۵ خود ارزیابی دوم قسمت الف، واژه «پیمان‌های» می‌بایست «پیمان‌های» باشد. این اشکال تاییبی موجب اختلال در وزن شعر شده است.

۳. صفحه ۴۷ در اولین جدول، رکن سوم

بهرتر است بین «د» و «هد» فاصله ایجاد شود.

و اینک چند پیشنهاد که انتظار می‌رود در بهبود آموزش مؤثر واقع شود:

۱. در درس دوم قبل از پرداختن به پایه‌های آوایی، ارکان شعری به صورت تک‌هجایی، دو هجایی و سه هجایی با ذکر نام معرفی شود؛ به نظر می‌رسد با این روش دانش‌آموختگان بهتر می‌توانند با اوزان و ارکان آشنا شوند.

مثلاً: ارکان یک هجایی (-)

ارکان دو هجایی (U) و (- -)

ارکان سه هجایی:

U - - / - UU / - U - / U - - -

ارکان چهار هجایی: فاعلاتن / فاعلاتن / فاعلاتن /

در درس دوم قبل از پرداختن به پایه‌های آوایی، ارکان شعری به صورت تک‌هجایی، دو هجایی و سه هجایی با ذکر نام معرفی شود

فاعلاتن / مستفعلن / مستفعلن / مفتعلن / مفاعیلین / مفاعیل ...

در حالی که فقط در صفحه ۴۷ به برخی از اوزان اشاره شده است.

۲. قانون پایان مصراع، یعنی حذف هجای کوتاه، در ابتدای درس دوم ذکر شود (یعنی هجای کشیده در پایان مصراع در حکم هجای بلند است) که در اوزان دوری یا پایه‌های آوایی همسان نیز در نیم مصراع کاربرد دارد. در حالی که این مطلب در صفحه ۹۲ سطر اول و دوم در مبحث اوزان دوری بیان شده است.

بهترین نمونه برای اثبات این سخن، در صفحه ۹۲ و در تقطیع بیت

سلسله موی دوست حلقه دام بلاست

هر که در این حلقه نیست فارغ از این ماجراست

در جدولی که پایه‌های آوایی و وزن و خوشه‌های هجایی بیان شده است نمود پیدا می‌کند و دانش‌آموزان در رکن دوم مصرع دوم، با قانون پایان بیت و پایان مصرعی آشنا می‌شوند.

۳. در درس دوم بهتر است یادآوری شود که در تقطیع هر گاه واج «ن» بعد از مصوت بلند قرار گیرد حذف می‌شود.

۴. در اولین جدول صفحه ۴۶ در قسمت وزن واژه در خانه سوم، «مفاعی» نوشته شده است. بهتر است در پایان جدول توضیح داده شود که مفاعی با فعولن مطابقت دارد و در تقطیع از فعولن استفاده می‌شود نه مفاعی. (ذکر مفاعی در ذهن دانش‌آموز نامأنوسی ایجاد می‌کند.)

۵. درباره مصوت مرکب و نوع هجای آن توضیح داده شود؛ مثلاً در کلماتی مانند خسرو و دولت.

۶. همچنین در درس دوم، یادآوری این مطلب که گاهی هجای کوتاه به هجای بلند تبدیل می‌شود، برای روشنگری ذهن دانش‌آموزان در تقطیع لازم و ضروری است.

۷. در صفحه ۵۶ تمرین دوم قسمت الف، نوعی ابهام برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند؛ چون اغلب از مجاز بودن واژه مرغ در معنای ققنوس، بی‌اطلاع‌اند، بهتر است مثال دیگری جایگزین گردد.

۸. در صفحه ۷۶ چنین آمده است:

«گاه در این نوع استعاره، مشبه موجودی بی‌جان و غیرانسان و مشبه‌به محذوف، انسان است که باعث پیدایش جان‌بخشی یا تشخیص در کلام می‌شود.»

پس از پایان این جمله اگر به موضوع جاندارمداری اشاره‌ای شود و چند مثال ذکر گردد (پنجه مرگ، چنگال قدرت و ...) حق مطلب به شایستگی ادا خواهد شد؛ زیرا دانش‌آموز تفاوت جاندارمداری و تشخیص را بهتر دریافت خواهد کرد.

۹. در پایان، پیشنهاد می‌شود به منظور زیباسازی کتاب، در لابه‌لای درس‌ها از اشعار شاعران به صورت نقوش خط نستعلیق یا از نقاشی و پرتره شاعران نیز استفاده شود.

نقد و بررسی کتاب فنون ادبی پایه یازدهم و روش‌های تدریس این کتاب

مهدی رنجبر سلیمانی

دبیر زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه شهرستان سراب

چکیده

کتاب علوم و فنون ادبی (۲)، پایه یازدهم ضعف‌ها و قوت‌هایی دارد که نویسنده این مقاله به آن‌ها پرداخته است. جز این، روش تدریس این کتاب اصلی‌ترین محور و موضوع مقاله است. نویسنده در تحلیل حاضر کوشیده است با اشاره به نقاط قوت و ضعف کتاب، تا حد امکان راهکارها و روش‌های مناسب برای پیشبرد بهتر اهداف برنامه آموزشی جدید نیز ارائه کند.

کلیدواژه‌ها: علوم و فنون ادبی (۲)، روش

تدریس

مقدمه

آنچه در امر آموزش دانش‌آموزان فعلی ما مطلوب‌تر و ضروری‌تر به نظر می‌رسد، تربیت محقق و تحلیلگر است نه انباشت انبوه اطلاعات غیرضروری در ذهن دانش‌آموز، و به نظر می‌رسد کتاب‌های ادبیات جدیدالتالیف با این رویکرد طرح‌ریزی و آماده شده‌اند. مبحث کالبدشکافی نظم و نشر، که دانش‌آموزان در سال دهم با آن روبه‌رو می‌شوند، می‌تواند مقدمه همین محقق‌پروری باشد. هرچند به نظر می‌رسد برای دانش‌آموز تازه وارد به دوره متوسطه دوم، این حجم از کارهای علمی مستلزم داشتن زمینه‌های اطلاعاتی وسیع در زمینه

علوم ادبی است که البته هنوز آن را کسب نکرده‌اند.

در کالبدشکافی متن معمولاً دبیران دوره متوسطه با توجه به زمینه اطلاعاتی که از برنامه درسی سال‌های قبل دارند، به محض برخورد با متون، حجم انبوهی از اصطلاحات فنی و علوم ادبی را رگبارگونه بر ذهن و اندیشه دانش‌آموز فرو می‌ریزند؛ در حالی که دانش‌آموزان، اغلب بسیاری از آن‌ها را نمی‌شناسند و قرار است در نیمه دوم کتاب و سال‌های آتی با آن‌ها آشنا شوند و چه بسا کتاب جدید در نام و چگونگی آموزش آن‌ها نیز متفاوت با سال‌های قبل برنامه‌ریزی شده باشد؛ از جمله آرایه‌هایی که در قلمرو ادبی مطرح می‌شوند. بنابراین، هرچند موضوع، نقد کتاب علوم و فنون یازدهم است این نقد بر کتاب علوم و فنون دهم نیز ضروری به نظر می‌رسد.

محتوای کلی کتاب علوم و فنون یازدهم

کتاب علوم و فنون یازدهم شامل چهار فصل و هر فصل شامل چهار درس است. درس اول از هر فصل را مبحثی از مباحث تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی تشکیل می‌دهد. دروس مربوط به تاریخ ادبیات، که از همان بدو ورود به متوسطه اول دانش‌آموزان کم‌کم با آن‌ها آشنا می‌شوند،

به نظر می‌رسد روند بسیار مطلوبی در آینده داشته باشند و برآیند آن‌ها در صورت توجه به روحیه تحقیق و پژوهش در دانش‌آموزان مثبت باشد ولی در صورتی که با تحقیق و پژوهش توأم نشوند، با توجه به کاسته شدن از حجم و محتوای این دروس و اینکه کتاب‌های فارسی دهم و یازدهم متوسطه هم توجهی به معرفی چهره‌های ادبی به شکل تاریخ ادبیات در ابتدای دروس نکرده‌اند، یقیناً برآیندی جز ارائه مقداری اطلاعات ناقص در مورد دوره‌های مختلف تاریخ ادبیات نخواهند داشت؛ هرچند ساده‌تر شدن و کاهش حجم محتوای ارائه شده به نفع دانش‌آموز باشد.

در کتاب‌های تاریخ ادبیات پیشین، محور طبقه‌بندی مشاهیر و معرفی آن‌ها براساس شاخص‌های ادبی در نظر گرفته شده بود. نام‌گذاری فصول نیز به همین شکل صورت گرفته بود؛ مثلاً هر فصل از کتاب را به نام یک فرد شاخص نام‌گذاری کرده بودند: مثل عصر رودکی یا عصر کسایی و... این روند در کتاب‌های حاضر تغییر کرده و سلسله مراتب تاریخی محور تقسیم‌بندی شده است که به نظر می‌رسد با توجه به هماهنگی‌ای که هر درس تاریخ ادبیات با یک درس سبک‌شناسی دارد، روند مناسبی باشد؛ چرا که جریان تغییر سبک در شعر و نثر فارسی نیز بیشتر روندی تاریخی و تدریجی

است که حوادث تاریخی و سیاسی حاکم بر جامعه در آن مؤثر بوده‌اند.

در علوم و فنون یازدهم در فصل اول تاریخ ادبیات قرن هفتم تا نهم و متناسب با آن در فصل دوم سبک عراقی آموزش داده می‌شود. در فصل سوم، تاریخ ادبیات قرن دهم و یازدهم و در راستای آن در فصل چهارم سبک هندی یا اصفهانی ارائه می‌گردد. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، نظم ارائه شده به شرط همراهی با تحقیق و پژوهش می‌تواند در راستای هدف کلی آموزش ادبیات، یعنی توانایی تحقیق در آثار ادبی و تحلیل متون، دانش‌آموز را یاری نماید؛ به‌ویژه در قلمرو فکری و تشخیص فکر غالب بر اثر. چرا که قضاوت درباره اندیشه و فکر یک نویسنده و شاعر، فارغ از آگاهی بر شرایط تاریخی و سیاسی حاکم بر عصر او نمی‌تواند چندان دقیق باشد. اما صرف‌نظر از نظم منطقی، که بر نحوه ارائه دروس تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی حاکم است، ایرادهایی هم می‌توان به آن گرفت؛ از جمله این ایرادها یکی ارائه ندادن نمونه‌های شعر و نثر شاعران و نویسندگان در ذیل توضیحات مربوط به هر کدام از آن‌هاست؛ یعنی کتاب می‌بایست در معرفی شاعران و نویسندگان، آن‌گونه که در همه کتاب‌های تاریخ ادبیات رایج است، نمونه‌هایی از شعر و نثر آن‌ها را نیز معرفی می‌کرد و این امر در سبک‌شناسی بسیار ضروری‌تر بود. وقتی ویژگی‌های شعر و نثر یک دوره یا یک سبک خاص معرفی می‌شود، باید این ویژگی‌ها در مثال‌های منتخب و مناسب به شکلی ملموس نشان داده شود تا دانش‌آموز در مثال‌های مشابه نیز مهارت لازم در استخراج آن ویژگی‌ها را کسب کند.

در درس چهارم که ویژگی‌های نثر سبک عراقی برشمرده شده، ورود واژگان عربی و ترکی به فارسی به‌عنوان یک ضعف و عامل سستی زبان در این دوره معرفی گردیده است؛ حال آنکه یک زبان ناگزیر است برای رفع کمبود واژگانی خود تولید واژه کند و تبادل واژگانی با زبان‌های دیگر، در صورتی که معادل قابل پذیرش و مرسوم در خود زبان وجود نداشته باشد، طبیعی و لازم است. واژه‌هایی چون «فشلاق» و «بیلاق»

یقیناً اگر معادل‌های مناسب‌تر بومی داشتند، هرگز در زبان فارسی استخدام نمی‌شدند؛ همچنان که بعدها نیز واژگان بسیاری به سبب کمبود واژگانی از زبان‌های مختلف دنیا چون روسی، فرانسوی و انگلیسی وارد زبان فارسی شده و جایگاه خود را در زبان ما تثبیت کرده‌اند و بر این اساس، مورد، یک ویژگی زبانی معرفی می‌شد نه یک ضعف و سستی. ضعف و سستی زبان در این دوره خاص تکلف نویسندگان است نه نتیجه ورود چند واژه ترکی یا عربی به آن. وقتی

در ارائه تاریخ ادبیات این عصر، خلاصه‌گویی در حد اغراق رعایت شده است و باز هم حذف نمونه‌های شعری، به‌ویژه ابیاتی که معرف ویژگی‌های خاص سبک هندی چون خیال‌پردازی‌های رنگین، توجه به تجارب شخصی و اسلوب معادله و حس‌آمیزی‌های غریب این سبک است، کاملاً به چشم می‌خورد

نویسنده‌ای محتوا و مضمون را در پیچ و تاب فنون و صنایع و سجع‌پردازی گم می‌کند و خواننده را در حل معماها و گشودن این رمز و رازها سرگردان می‌گذارد، وجود چند واژه دخیل چه نقشی می‌تواند در این همه سستی زبان ایفا کند؟

درس هفتم تاریخ ادبیات قرن دهم و یازدهم

در ارائه تاریخ ادبیات این عصر، خلاصه‌گویی در حد اغراق رعایت شده است و باز هم حذف نمونه‌های شعری، به‌ویژه ابیاتی که

معرف ویژگی‌های خاص سبک هندی چون خیال‌پردازی‌های رنگین، توجه به تجارب شخصی و اسلوب معادله و حس‌آمیزی‌های غریب این سبک است، کاملاً به چشم می‌خورد. البته بخشی از آن‌ها را در قسمت خود ارزیابی می‌بینیم ولی وجود نمونه آثار، هر چند اندک در متن درس لطفی دیگر دارد که به آن توجه نشده است.

در نگارش متن درس دو مورد وجود دارد که خوش‌ننشستن عبارت و جمله در جایگاه خود را در آن‌ها می‌توانیم ببینیم. یک بار در صفحه ۶۰ بند آخر در جمله زیر آمده است:

«بعد از ظهور شاعران بزرگی چون سعدی مولانا و حافظ در دوره عراقی به دنبال تسلط طولانی‌مدت مغول و تیموری جایی برای رشد زبان و ادبیات فارسی و ادیبان باقی نماند.»

آوردن نام یک قوم بدون هیچ نشانه و نام قومی دیگر همراه با پسوند «ی» نسبت، آن هم به شکل دو واژه معطوف، چندان ادبی و صحیح به نظر نمی‌آید؛ مثلاً اگر «مغولان و تیموریان» گفته می‌شد رساتر و زیباتر بود، مورد بعدی در صفحه ۶۱ بند دوم است:

«در این دوره، از یک سو به دلیل بی‌توجهی و بی‌مهری‌های شاهان صفوی نسبت به شاعران و از سوی دیگر، شاعرناواری و ادب‌گرایی سلاطین هند، شاعران به دربارهای هند روی آوردند و به همین دلیل با شوق و شور تمام راهی آنجا شدند.»

به نظر می‌رسد با وجود فعل «روی آوردند» مقصود جمله به‌طور کامل بیان شده و جمله بعد در حکم اطناب، و مخل فصاحت و بلاغت کلام است.

همسو با شناخت تاریخ ادبیات قرن دهم و یازدهم در فصل آخر کتاب درسی مباحثی به نام سبک هندی گنجانده شده که در آن اطلاعات کلی و مختصری درباره این سبک ارائه می‌شود اما همچنان در ارائه ویژگی‌ها، نمونه‌های قابل ذکر نیامده است.

در صفحه ۸۲ بند «ب» از غزل ۴۰ بیتی آمده که با توجه به تعاریفی که از غزل و موارد تمایز آن با قصیده در سالیان گذشته ارائه می‌شود، در تناقض است و ابهام ایجاد می‌کند.

روش پیشنهادی برای تدریس دروس تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی

با توجه به حجم مطالب و نوع ارائه آن‌ها، روش‌های زیر برای تدریس دروس یاد شده پیشنهاد می‌شود:

۱. روش کارایی گروه (گروه‌بندی)

تدریس هر مبحث از درس بر عهده یکی از اعضای گروه نهاده می‌شود. بعد از پایان مطالعه فردی، اعضای دارای مبحث مشترک به تبادل نظر می‌پردازند و پس از کسب آمادگی کامل، هر یک مبحث مورد تدریس خود را در گروه ارائه می‌کنند.

۲. پرسش و پاسخ

معلم با طرح پرسش‌هایی هدفمند درباره مباحث مختلف درس، دانش‌آموز را به کشف محتوای آموزشی رهنمون می‌شود.

شاید کارایی این روش در سبک‌شناسی بیشتر از تاریخ ادبیات باشد.

۳. روش تلفیقی

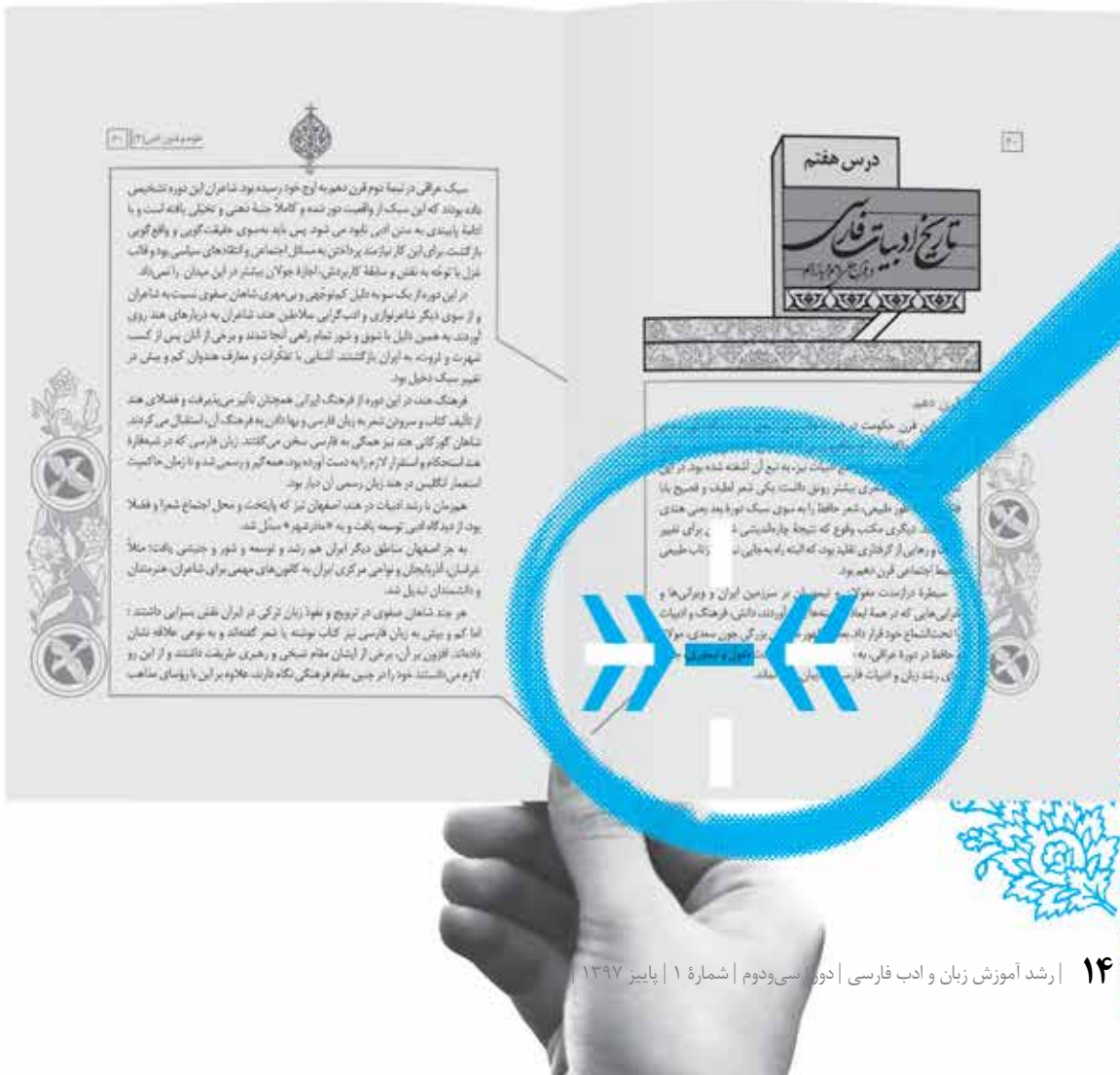
معلم پرسش‌های هدفمند خود را به صورت کتبی یا شفاهی در اختیار گروه‌ها قرار می‌دهد و از آن‌ها می‌خواهد که با تقسیم کار و مطالعه گروهی، پاسخ پرسش‌های او را کشف و ارائه کنند.

۴. تحقیق و پژوهش فردی و گروهی

همان‌گونه که در ابتدای این مبحث نیز اشاره کردیم، بخشی از فرایند آموزش این بخش از دروس کتاب باید با تحقیق و پژوهش پوشش داده شود، و گرنه با مختصرنویسی و کلی‌گویی، که کتاب در پیش گرفته است، اطلاعات تاریخی و سبک‌شناسی دانش‌آموزان در زمینه ادبیات بسیار ناچیز خواهد بود.

دروس مربوط به موسیقی شعر (عروض)

در دومین درس از هر فصل، یک درس مربوط به موسیقی شعر ارائه شده است. از میان مباحث مربوط به آرایه‌های لفظی و ابزار موسیقی‌آفرین در کلام، کتاب علوم و فنون ادبی ۲ در اقدامی بسیار مثبت، بحث تسلط بر عروض سماعی را پیش می‌کشد. این تحول در شیوه تدریس عروض خدمت بزرگی هم به علم عروض و هم به دانش‌آموزان است؛ عروضی که سال‌های پیش فقط با مختصر آشنایی دانش‌آموز با صامت‌ها و مصوت‌ها و هجاهای شعر فارسی در درس آرایه‌های ادبی سوم دبیرستان آغاز می‌گردید و به یکباره وارد مباحث پیچیده عروض در دوره پیش‌دانشگاهی می‌شد و دانش‌آموز را در پیچ و تاب تقطیع و تقسیم‌بندی و تشخیص اختیارات زبانی و وزنی اسیر خود می‌کرد و سرانجام هم به



نتیجه‌های نمی‌رسید. در این کتاب، دانش‌آموز به شکلی بسیار جذاب‌تر و در روندی بسیار معقول اندک‌اندک با عروض آشنا می‌شود. تقطیع سمعی از ضریب اشتباه در ارکان به میزان قابل توجهی می‌کاهد و شعر را تبدیل به سازی در دست دانش‌آموز می‌کند که اندک‌اندک با تسلط بر زیر و بم نت‌ها شروع به نواختن آن می‌کند تا به تدریج نوازنده‌ای قابل شود.

اقدام ابتکاری و مثبت دیگری که در این بخش صورت گرفته، ارائه تمرین‌هایی در قالب کتاب کار در پایان درس‌های عروضی است که نقش مهمی در ورزیده‌تر شدن دانش‌آموزان در این درس دارد. هرچند کسانی که کتاب حاضر را تدریس می‌کنند، کم‌وبیش به نواقص و اشتباهاتی نیز در این عرصه برخوردند که اغلب سهوی است؛ مثل رسم چهارخانه برای بیتی که هر مصرع آن سه رکن بیشتر ندارد. (صفحه ۲۴) یا غلط تایی در نمونه شعری صفحه ۲۵ که حتماً در سال‌های بعد مرتفع خواهد شد.

همچنین آوردن ابیاتی مشتمل بر اختیارات شاعری، در جایگاهی که هنوز دانش‌آموز با اختیارات شاعری آشنا نشده است و توضیح اشتباه آن در پاورقی ایجاد ابهام بیشتر می‌کند. در صفحه ۴۵ که بیت دارای اختیار شعری زبانی از نوع بلند تلفظ کردن مصوت کوتاه است، در هجای کوتاه «م» در پاورقی به اشتباه «ه» نوشته شده است.

نکته‌ای که در شیوه تدریس این بخش به‌طور حتم مدنظر مؤلفان بوده ولی همکاران در تدریس‌های نمونه‌ای که در پیام‌رسان‌ها ارائه می‌شود اغلب به آن بی‌توجهی کرده‌اند، این است که رویه آموزش موسیقی شعر در این کتاب از سمعی شروع شده و در فصل اول به کلی از اشار به نام ارکان و خوشه‌های هجایی پرهیز گردیده است؛ حال آنکه در اغلب فیلم‌های آموزشی که همکاران به پیام‌رسان‌های داخلی ارسال می‌کنند، از همان ابتدا نام ارکان را به همراه تدریس تقطیع سمعی بر زبان می‌آورند که برای دانش‌آموز مبتدی جای سؤال است که این نام‌ها چگونه ابداع شده‌اند و چگونه

تشخیص داده می‌شوند. اگر همکاران این روند را رعایت کنند و وزن واژه‌ها را از همان درس دوم شروع به تدریس نمایند، نتیجه بهتری در بر خواهد داشت. هم‌آوایی در تقطیع سمعی، اگر معلم آن را به شکل صحیحی مدیریت کند، یقیناً در آموزش تأثیر مثبتی خواهد داشت. هماهنگی با موسیقی در هنگام تقطیع سمعی نیز می‌تواند ضمن نشاط بخشیدن به کلاس، در تعمیق آموزش مؤثر واقع شود.

در آخرین درس از دروس مربوط به موسیقی شعر، یعنی درس یازدهم، کتاب گامی به جلو نهاده و اوزان دوری را مطرح کرده است؛ منتها باز هم با نامی متفاوت با سال‌های قبل، یعنی «پایه‌های آوایی دولختی» که اتفاقاً نام مناسبی نیز به نظر می‌رسد. در همین درس، گریزی هم به آن گروه از اوزان دولختی می‌زند که بر پایه ۳ برش ۳ تایی و برعکس ۴ تایی سه‌تایی قابلیت تقسیم دارند اما به هیچ وجه به صراحت بیان نمی‌کند که آیا یکی از این دو شکل بر دیگری ترجیح دارد یا نه، و آیا رکن‌بندی به هر دو صورت ذکر شده صحیح است یا نه، که این موضوع نیز سبب ابهام و سردرگمی دانش‌آموز خواهد شد.

روش‌های تدریس پیشنهادی

این بخش از دروس کتاب علوم و فنون با آنکه یکی از جذاب‌ترین و پرنشاط‌ترین بخش‌های کتاب است و دانش‌آموز به سبب فعال بودن در آن احساس ملال و خستگی نمی‌کند، به سبب ظرافت‌هایی که در تقطیع و تشخیص ارکان وجود دارد برای معلم گاهی مشکلاتی پدید می‌آورد. بسیار پیش آمده است که من خود در تقطیع و تشخیص ارکان و هجاها دچار اشتباه و دوباره‌نویسی شده‌ام. این امر با توجه به شرایط حاکم بر کلاس‌ها و میزان تسلط معلم، در درجاتی متفاوت برای هر معلمی ممکن است پیش بیاید که در صورت بروز آن در امر تدریس با مشکلاتی روبه‌رو می‌شود. وجود تخته‌های هوشمند در سالیان اخیر به شکل قابل ملاحظه‌ای از میزان این مشکلات کاسته ولی متأسفانه با وجود سپری شدن سال‌ها از طرح تجهیز و

هوشمندسازی مدارس، هنوز حتی بهترین مدارس ما نیز از این امکانات بی‌بهره‌اند. لذا برای غلبه بر این مشکل احتمالی، پیشنهاد من این است که دبیران محترم مثال‌های مورد استفاده در تدریس خود را قبلاً در لوح‌های مقوایی با ابعاد مناسب و با استفاده از ماژیک‌های رنگی مناسب تهیه کنند و با خود به کلاس ببرند. اگر هر مثال در لوحی مجزا تنظیم گردد و به ترتیب تدریس پای تخته آویزان شود، مطمئناً ضمن صرفه‌جویی در زمان از بروز اشتباهات احتمالی به میزان زیادی خواهد کاست.

با امید به اینکه در آینده با تجهیز مدارس به تابلوهای هوشمند یا پروژکتور و رایانه و آموزش‌های مناسب به دبیران، تدریس چنین مواردی سهل‌تر و مؤثرتر صورت پذیرد.

در بخش بیانی کتاب به ترتیب به مباحث تشبیه مجاز استعاره و کنایه پرداخته می‌شود. در فصل اول، درس سوم تعریف مختصر تشبیه و ارکان و پایه‌های تشبیه، ارکان اصلی و ارکان فرعی معرفی می‌شود. سپس، تشبیه را به دو نوع گسترده و فشرده طبقه‌بندی می‌کند. در معرفی تشبیه فشرده آن را به دو نوع ترکیبی و غیر ترکیبی مجزا می‌کند. آنچه در تدریس تشبیه در این کتاب متمایز می‌نماید، نحوه نام‌گذاری تشبیه‌های بلیغ است که ضمن اشاره مختصر به نام سنتی آن، یعنی تشبیه بلیغ، آن را با عنوان «تشبیه فشرده» معرفی می‌کند. علت و ضرورت این تغییر نام‌ها و اصطلاحات هرچه باشد، به‌طور حتم کارشناسی شده و از نظر مؤلفان لازم بوده است که البته برای من چندان قابل درک نیست؛ چون به نظر من این علوم، علوم جدیدی نیستند که نام‌های جدیدی بطلبند و این تغییر نام‌ها فقط بین نسل جدید عالمان ادبیات و نسل‌های گذشته فاصله می‌اندازد و موجب می‌شود هیچ‌کدام زبان دیگری را نفهمند؛ همان بلایی که بر سر دستور زبان آمد. حتی این فاصله اطلاعاتی در علوم ادبی بین دو گروه متفاوت از یک نسل نیز به چشم می‌خورد؛ چرا که دانش‌آموزی که امسال فارغ‌التحصیل می‌شود با اصطلاحاتی که فارغ‌التحصیلان سال آینده به کار می‌گیرند، کاملاً بیگانه

خواهد بود.

تشبیه فشرده در کتاب‌های گذشته «بلیغ اضافی» و «بلیغ اسنادی» نامیده شده بود که اسامی بسیار مناسب و با مسامی به نظر می‌آمدند. چرا که تشبیه بلیغ اضافی در قالب یک ترکیب اضافی و تشبیه بلیغ اسنادی در قالب یک جمله اسنادی ارائه می‌شود؛ حال آنکه نام‌هایی چون تشبیه فشرده ترکیبی و غیرترکیبی و رسایی و وضوح لازم را ندارند؛ مخصوصاً تشبیه فشرده غیرترکیبی که بسیار نارساست و گنگی محسوسی در معرفی خود دارد.

مجاز

در ادامه مباحث بیانی در درس ششم، کتاب مجاز را معرفی می‌کند. شیوه کار کتاب در ارائه مفهوم مجاز کماکان شبیه کتاب‌های سال‌های قبل است؛ غیر از اینکه اصطلاحات قدیمی مثل معنی ما وضع له و غیر ما وضع له - که بعدها به معنی حقیقی و مجازی تغییر یافته بود - دوباره تغییر نام یافته و به صورت «معنی نهاده» و «معنی نانهاده» درآمد است که با وجود تغییر نام چندان غریب نیست. آنچه در این بخش قابل نقد می‌نماید، این است که حداقل می‌بایست از تعدادی از علاقه‌های پرکاربرد نام برده می‌شد (حداقل سه مورد پرکاربرد)؛ در حالی که کتاب به ذکر نام علاقه و قرینه اکتفا نموده و به انواع علاقه‌ها اشاره‌ای نکرده است و ما معلمان برحسب عادت می‌داریم، این برنامه عمده کتاب را نیز بر هم می‌زنیم و نام چند علاقه معروف را ذکر می‌کنیم، که نمی‌دانم با اهداف کلی کتاب در تضاد است یا نه. به هر حال، من خود نیز نمی‌توانم بدون ذکر علاقه مجاز، مجاز بدون واژه‌ای را توجیه کنم. دیگر نقد وارد به این بخش از کتاب درسی، این است که در صفحه ۵۴ یک مثال شعری قدیمی ذکر شده است:

«به یاد روی شیرین بیت می‌گفت

چون آتش تیشه می‌زد کوه می‌سفت»

پس از توضیح مجاز به کار رفته در آن، در معنی نهاده آن نوشته است: «کوچک‌ترین واحد کلام موزون و شاعرانه»؛ حال آنکه می‌دانیم این تعریف از بیت درست نیست و مربوط به تعریف عرب‌ها از مفهوم بیت

است که بیت را واحد شهر می‌دانند و ما در سال‌های گذشته در کتاب آرایه‌های ادبی سوم دبیرستان خوانده‌ایم که کمترین مقدار سخن موزون مصراع است نه بیت؛ چرا که در شعر فارسی بسیاری از مصراع‌ها خود حاوی معنی کامل کلام هستند. نمونه آن هم ابیاتی که دو مصراع آن‌ها با هم اسلوب معادله دارند یا بسیاری از مصراع‌هایی که در شعر فارسی به مثل تبدیل شده‌اند و حتی در اوزان دوری برخی از نیم مصراع‌ها می‌توانند واحد موزون در کلام تلقی شوند. به نظر من، اگر مثل کتاب‌های قدیم معنی «نهاده» را یک جفت مصراع از یک شعر یا اصلاً جزئی از یک شعر، و معنی نهاده را در خود شعر می‌گرفت، چه بسا راسختر و برای دانش‌آموز قابل فهم‌تر بود. با مورد ذکر شده من در کلاس تجربه برخورد عملی داشته‌ام؛ چرا که هم‌زمان چند نفر خواستار توضیح در مورد آن شده‌اند.

استعاره

درس دیگر از برنامه دروس یازدهم «استعاره» است که در فصل سوم به‌عنوان نهمین درس قرار گرفته است. ابتدا به معرفی استعاره مصرحه می‌پردازد و آن را نوعی مجاز با رابطه شباهت معرفی می‌کند؛ بی‌آنکه از نوع آن - یعنی مصرحه - نامی به میان آید و از استعاره مکنیه فقط به نوع تشخیص آن قناعت می‌کند؛ چه در قالب شکل اضافه استعاری و چه شکل غیراضافی آن.

ترتیب زمانی قرار گرفتن این درس بعد از مجاز شاید از نظر مؤلفان که استعاره را در زیرمجموعه مجاز معرفی می‌کنند، قابل توجیه است اما این توجیه در مورد استعاره مکنیه از نوع تشخیص - که در ادامه بحث آورده‌اند - چندان صادق نیست. برای مثال: «باغ سلام می‌کند» را چگونه می‌توان در مقوله مجاز قرار داد و برای چنین مجازی علاقه و قرینه تراشید؟ در این بخش نیز کتاب با حذف نام‌های سنتی استعاره «مصرحه» و «مکنیه» به نظر می‌رسد فقط در پی قطع رابطه علوم ادبی جدید و علوم ادبی قدیم است؛ بی‌آنکه نامی مناسب جایگزین آن کند به استعاره مصرحه فقط

با نام «استعاره» اشاره می‌کند و به استعاره مکنیه هیچ نامی نمی‌دهد. تشخیص را در مقوله استعاره معرفی می‌کند اما نمی‌گوید که به چنین استعاره‌هایی چه باید اطلاق شود. دانش‌آموز از سال‌های قبل تشخیص یا انسان‌نگاری را آموخته اما رابطه آن را با استعاره نمی‌داند. آنچه این رابطه را توجیه می‌کند، درک استعاره مکنیه است که کتاب از طرح آن سر باز می‌زند.

کنایه

در آخرین درس بیانی کتاب، کنایه مطرح می‌شود و کنایه باز گونه‌ای مجاز می‌گردد. این برقراری ارتباط بین آرایه‌های بیانی، برای دانش‌آموز جز ابهام نتیجه دیگری ندارد. دانش‌آموز در این سردرگمی می‌ماند که اگر هم استعاره و هم کنایه گونه‌ای مجازند، چه لزومی دارد برای هر یک از آن‌ها نام جداگانه‌ای ذکر کنیم، و شاید اگر فردی بهانه‌جو باشد، اشتباهات خود را در پاسخ‌گویی به سوالات امتحانی نیز بر این اساس توجیه کند.

شیوه پیشنهادی

همکاران بزرگوار من سال‌هاست که این مباحث را در کلاس‌های خود به نحو احسن تدریس کرده‌اند و چه بسا صاحب ایده‌ها و ابتکاراتی نیز در این زمینه هستند. من فقط در شیوه‌های پیشنهادی خود برای این درس به این نکته بسنده می‌کنم که این مباحث شبیه مباحث ریاضی هستند و بیش از مهارت‌های تدریس به مهارت‌های پس از تدریس نیاز دارند و بهترین شیوه تثبیت آموخته‌ها در این درس، کار کلاسی و ارائه تمرین به‌صورت کار در کلاس است. تعیین یک تکلیف خارج از کلاس نیز می‌تواند به این یادگیری عمق بیشتری بدهد.

پیشنهاد دوم من این است که در چاپ کتاب در سال آینده، برای این بخش نیز تمرین‌های بیشتر به شکل دفترچه کار ارائه شود؛ کاری که به درستی در بخش عروض صورت گرفته و نتیجه مطلوب آن را می‌بینیم.

دل می‌تپد

که مدرسه‌ها باز می‌شود ...

فاطمه جعفری کلیبر

دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس ناحیه ۴ آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان تبریز

با درس، مهربانی با آموختن و شوق تغییر، گام برداشتن به سوی کمال و دانش‌اندوزی. آذر اندیشه‌ات تو را «بهمن» و بهمن انسان می‌سازد. دی، خردورزانه پندت می‌دهد که «از دی که گذشت هیچ از او یاد مکن» اما اسفند تقدسی ویژه دارد. روزهای روشن اسفند، نوید نو شدن دارد؛ نو شدن زمین، سبزه، درخت و سرتاسر هستی؛ و از آن پس سال نو، روز نو، طبیعت نو، شکوفه و طراوت و زایش و افزایش. فروردین ارمغان اردیبهشت بهشتی را با خود دارد و خرداد، خرد تو را محک می‌زند، اما چرا هر سال پاییز که می‌رسد، در من شوقی غیرقابل وصف بیدار می‌شود؟

«بدرک و لا یُوصف.» با تمام وجودم زیبایی و برکت پاییز را حس می‌کنم اما نمی‌توانم بیان کنم. پس بیایید با مهر، مهربان باشیم تا پاییز بهارمان گردد.

مادرم اسفندماه هم نور آفتاب را که به اتاق می‌تابید، نشانم می‌داد و می‌گفت: «هر وقت این نور به طاقچه رسید، بهار می‌آید» و من هر روز صبح که از خواب بیدار می‌شدم، فاصله اسفند تا فروردین را با انگشتان کوچکم متر می‌کردم. در دامن طبیعت، گل نوزاد هم مترصد بهار است و مقدم بهار را جشن می‌گیرد؛ اولین گلی که بی تابانه از زیر برف و یخ سرک می‌کشد و رسیدن لشکر باشکوه بهار را جار می‌زند. شهرپور و اسفند را دوست دارم؛ چون مهر را و بهار را در آستین دارد. گمان می‌کنم این گفته صائب به مذاق خیلی‌ها خوش نیاید؛ آنجا که فرموده است: فکر شنبه تلخ دارد جمعه اطفال را عشرت امروز بی اندیشه فردا خوش است

شهرپور و اسفند برایم آسمانی و سفید و شاد و زیباست؛ نجیب و باساخت است و روزهای خوب متفاوتی را نوید می‌دهد؛ چرا که اولی جای خود را به بهار علم و دانش و دومی به بهار طبیعت می‌سپارد. همیشه از کودکی تا امروز رسیدن پاییز و بهار را به انتظار نشسته‌ام و چه شیرین است این روزشماری. بچه که بودم، هر روز از مادرم می‌پرسیدم: «چند تا دیگر بخوابیم فصل مدرسه می‌رسد و فصل بهار؟» و امروز هم کودک درونم می‌پرسد و می‌یابد و در من همان شغف کودکانه تکرار می‌شود. مادرم در شهرپور، درخت‌های میوه باغمان را نشان می‌داد و می‌گفت: «هر وقت این میوه‌ها رسید و چیدیم و تمام شد، به مدرسه می‌روی» و من هر روز به درختان و میوه‌ها سرک می‌کشیدم و با شتابی در دل، ساعت‌ها بدان درختان و میوه‌ها زل می‌زدم تا برسند، و این چنین از تابستان به پاییز کوچ می‌کردیم و با شوقی سرشار از رضایت، صبح اولین روز مدرسه را وقتی زود به مدرسه می‌رسیدم لمس می‌کردم. با گرفتن کتاب‌های تازه، دیدن معلمان و دوستان و فضای سراپا زنده و بانشاط مدرسه، حسی تازه در دلم بیدار می‌شد.

امروز پشت غبار زمان در ذهنم ماه‌ها را مرور می‌کنم و با خود می‌گویم چه حکمتی دارد که تابستان با تمام گرمی‌اش هر سال با تیر می‌آید؟ انگار سر جنگ دارد! اما از قله مرداد خوب که نگاه می‌کنم گرچه پشت‌سر تیر است و گرما، دوردست‌ها چشم‌اندازی زیباست. مهر است که با آبان پیوند دوستی دارد و مهربانی آغاز می‌شود. حس خوبی است دل سپردن به مهر و مدرسه، مهربانی

نقد و بررسی کتاب فنون ادب پایه یازدهم

هانیه جباریلر خسروشاهی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر ادبیات
و سرگروه درسی ناحیه سه تبریز

چکیده

قدرتمند و اغلب بحث‌برانگیز سیاسی و ایدئولوژیک در مطالعات برنامه درسی است و بر ساختار خاصی از واقعیت و روش‌های خاصی از انتخاب و سازماندهی اطلاعات و دانش دلالت دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). در تدوین متون درسی باید به تحولات زمانه و شیوه‌های نوین آموزشی توجه کرد؛ زیرا مسلماً زمانه و دانش آموز امروز با زمانه و دانش آموز چند دهه پیش متفاوت است. پس در هر دوره‌ای با توجه به تغییرات اجتماعی و... لزوم نقد و بازنگری کتب درسی احساس می‌شود. بازنگری و تجدیدنظر و اصلاح محتوای کتاب‌های درسی، زمینه‌های رشد و تکامل برنامه‌ریزی درسی و به تبع آن، رشد و بهبود و پیشرفت تحصیلی را فراهم خواهد کرد. بنابراین، با آگاهی از نقش و اهمیت کتاب‌های درسی در پیشرفت امر آموزش و با توجه به تغییر نظام‌های آموزشی ضروری است به ارزیابی کتاب‌های درسی و تحلیل محتوای آن‌ها پرداخته شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۸).

در این مقاله، کتاب فنون ادبی ۲ از نظر نوع نگارش، محتوا و شیوه‌های انتقال مطلب نقد و بررسی شده است. روش تحقیق نیز تحلیل محتوا به شیوه توصیفی - تحلیلی است.

نقد و بررسی ساختار کتاب و روش انتقال مطالب

ویژگی‌های کتاب درسی متعددند؛ از نظر احمد رضی، مهم‌ترین شاخص‌های این گونه کتاب‌ها عبارت‌اند از: ۱. شکل ظاهری (تناسب حجم کتاب،

یکی از اصلی‌ترین وظایف خطیر آموزش و پرورش، تألیف کتب درسی است و در تألیف کتب درسی باید تمامی پیش‌زمینه‌های علمی، فرهنگی و آموزشی کشور را در نظر گرفت. در این مقاله کتاب «فنون ادبی ۲» پایه یازدهم نقد و بررسی شده است. دو سؤال اصلی تحقیق این است که آیا این کتاب با معیارهای اصلی آموزش کشور نوشته شده و آیا در نگارش آن اصول نگارشی، فرهنگی، تربیتی و آموزشی رعایت شده است؟ در این راستا، کتاب در سه زمینه زبان نوشتاری، ساختار و روش انتقال مطالب و محتوای متن بررسی شده است.

کلیدواژه‌ها: فنون ادبی، دانش آموز، نقد، ادبیات

مقدمه

بر همگان روشن است که مدرسه جایگاه مهمی در آینده‌سازی هر کشور دارد. اینکه چگونه، با چه روشی، با چه آموزشی و با چه نیروی کاری، دانش‌آموزان را برای روشن کردن چراغ فردا هدایت کنیم، مهم است اما یکی از مهم‌ترین ضروریات مدرسه، کتاب درسی است. کارگروه‌های متخصص در هر کشور گرد هم می‌آیند تا با تألیف متون درسی، این هدایت را بر عهده بگیرند و معلمان رسالت دارند که متون درسی را به بهترین نحو در ذهن دانش‌آموزان تثبیت کنند و دانش‌آموزان موظف‌اند درس بخوانند. مسلماً رسیدن به این هدف، بر محور یک کتاب درسی مناسب می‌چرخد. کتاب درسی نشان‌دهنده نمادهای

تناسب حجم صفحات هر فصل با فصل‌های دیگر، کیفیت حروف‌نگاری، صفحه‌آرایی، صحافی، نوع کاغذ و جلد؛ ۲. محتوا (روزآمدی، جامعیت، مرتبط بودن مطالب کتاب با سایر دروس وابسته، طرح سؤال‌های جدید و افق‌های تازه، ظرفیت مطالب کتاب در ایجاد ارتباط با موضوعات میان‌رشته‌ای و ظرفیت مطالب کتاب در برقراری ارتباط با یادگیرنده و اثرگذاری بر او) و ۳. ساختار (طبقه‌بندی فصل‌های کتاب براساس نظام منطقی، بیان اهداف کل کتاب یا هر فصل، ارائه مقدمه، داشتن پیشگفتار، مباحث مقدماتی، جمع‌بندی مباحث و نتیجه‌گیری. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۹-۲۲).

ساختار کلی کتاب، متناسب با شاخص‌ها و روش‌های کتاب درسی تدوین شده است. روش، نحوه مواجهه با دانش را تعیین می‌کند و می‌تواند موجب توقف و رکود علم یا سرعت و پیشرفت آن شود (همان: ۱۳). در مورد فنون ادبی ۲ به روشمندی در ارائه مطالب دقت شده، انسجام در ارائه مطالب در سیری منطقی ایجاد شده است و پرش محتوا وجود ندارد. وجود خودارزیابی و کارگاه تحلیل فصل هم با متن کتاب هماهنگ است.

تعداد صفحات، صفحه‌آرایی، فصل‌بندی، نوع نگارش در راستای دیگر متون نظام آموزشی عملکرد خوبی دارد و تناقضی ایجاد نشده است. ادامه منسجم فنون ادبی ۱ است، هر دو کتاب در چهار فصل تنظیم شده‌اند، عنوان با محتوای کلی ارتباط مستقیم دارد، مؤلفان سعی کرده‌اند در فنون ادبی ۱ کلیاتی را طرح کنند تا در فنون ادبی ۲، مباحث به سهولت درک شوند. توضیحات مطالب، متناسب فهم دانش‌آموز و نیاز جامعه است. مثال‌های شعری از شاعران کلاسیک و معاصر انتخاب شده که انتخاب صحیحی است و دانش‌آموز را با گستردگی ادبیات کشورمان آشنا می‌کند اما با توجه به همان گسترده بودن ادبیات فارسی، انسجام مطالب در برخی موارد دچار ضعف شده است. در فنون ادبی ۱ که هدف مؤلفان ارائه کلیاتی از علوم و فنون ادبی بود، انتظار می‌رفت در کلیه فصل‌ها، مبانی و کلیات اساس قرار

بگیرند. چه بهتر می‌شد در فصل چهارم در قسمت «زیبایی‌شناسی» مختصری درباره کلیات زیبایی‌شناسی شعر صحبت کنند و دانش‌آموز را با شیوه‌های گوناگون زیباسازی شعر، علم بیان و علم بدیع آشنا سازند و در فنون ادبی ۲ بدیع را در یک فصل بگنجانند. منابع پایانی کتاب کامل نیست. مؤلفان فقط به آوردن منابع مهم بسنده کرده‌اند؛ در حالی که برای آشنایی معلم و دانش‌آموز آوردن تمامی منابع ضروری به نظر می‌رسد. در مواردی انسجام و هماهنگی در انتقال مطالب کم‌رنگ است. برای نمونه، در خودارزیابی شماره ۴ فصل اول درس یکم، آمده است: «فکر و اندیشه غالب بر آثار مولانا جلال‌الدین را بیان کنید». (ص ۱۹)

منابع پایانی کتاب کامل نیست. مؤلفان فقط به آوردن منابع مهم بسنده کرده‌اند؛ در حالی که برای آشنایی معلم و دانش‌آموز آوردن تمامی منابع ضروری به نظر می‌رسد

سؤال مفهوم روشن و آشکاری دارد اما در رجوع برای پاسخ‌گویی به جواب می‌بینیم که پاسخ روشن در متن برای آن آورده نشده است. مؤلفان مولانا را در دو خط معرفی کرده و گفته‌اند: «از شاخص‌ترین شاعران عارف است، که در دو محور اندیشه و احساس آثار جاودانه‌ای پدید آورد. او در مثنوی معنوی و دیوان شمس، بسیاری از معارف بشری و مسائل عرفانی را بیان کرده است» (همان: ۱۴).

در قسمت پایه‌های آوایی، تبیین مطالب به روشنی صورت نگرفته است. در فنون ادبی ۱ دانش‌آموز با وزن و هجانبندی و تقطیع آشنا شده است. در اینجا بدون ارائه تعریفی روشن از رکن و نحوه به دست آوردن آن، با

قرار دادن مثال‌های نه‌چندان مرتبط سعی داشته‌اند دانش‌آموز را با رکن عروضی آشنا کنند. البته صلاح این است که به طریق علمی گفته شود لازمه دانستن افعیل عروضی و دسته‌بندی هجا براساس افعیل است. این انسجام در معرفی فنون تشبیه، مجاز، استعاره و کنایه به صورت علمی دیده می‌شود و قابل تحسین است.

در معرفی معروف‌ترین شاعران، عطار فراموش شده است؛ در حالی که وی یکی از قله‌های شعر فارسی و نامش در کنار مولوی زنده است. در فنون ادبی ۱ نیز نامی از او برده نشده است.

در معرفی شعرا نیز عجله شده است؛ مثلاً مولانا را به صورت کوتاه در حد چند جمله معرفی کرده‌اند. در حالی که اهمیت مولانا چنان است که حداقل یک بند باید برای شناسایی او در کتاب گنجانده شود.

البته کتاب، حسن‌هایی هم دارد؛ از جمله، بیان معنی واژگان دشوار در زیرنویس خوب است و راهنمای شناخت دانش‌آموز شده است. از شاعران کلاسیک و معاصر به یک میزان در مثال‌ها استفاده شده که این نیز راهنمای شناخت دانش‌آموز است؛ مثلاً از زیب‌النساء نمونه شعر آورده‌اند (همان: ۷۶) که حتی در متون ادبی بزرگسالان به او کمتر پرداخته شده است.

محتوا

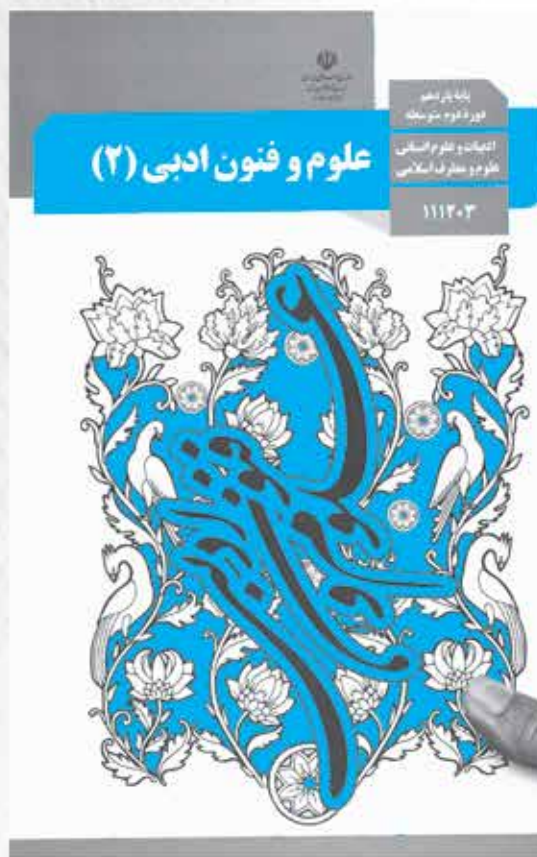
شاید بشود اشکالات زبانی و ویرایشی را نادیده گرفت اما در محتوا باید بیشتر دقت کرد. در هدف تدوین کتاب درسی باید به این امر توجه شود که «دانش‌آموزان به چه باید دست یابند» (نیکلس و نیکلس، ۱۳۷۷: ۳۸). آیا کتاب فنون ادبی ۲ به این سؤال پاسخ روشنی داده است؟ با توجه به اینکه موضوع کتاب تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی است و با تاریخ و فرهنگ کشور ارتباط دارد، نحوه تدوین محتوا نسبت به دیگر متون از اهمیت بیشتری برخوردار است. در چگونگی تدوین متون درسی آمده است: «کتاب درسی بر مبنای اهداف یادگیری مشخص تألیف می‌شود. در محتوای کتاب درسی باید فعالیت‌های یادگیری مناسب لحاظ شده باشد، زمینه‌های ایجاد انگیزه در

گذشته از نحوه انتقال حمله مغول، که اشکالاتی دارد، در چگونگی گرایش به تصوف گفته‌اند: «اغلب منزوی شدند و به تصوف پناه بردند تا به آرامش برسند...» همه می‌دانیم که تصوف از قرن دوم هجری براساس آموزه‌های قرآنی و روایات و احادیث وارد ادبیات ایران شد. ابتدا در متون نثر نمود پیدا کرد و چندین کتاب منثور در این رابطه نوشته شد تا در قرن ششم - یعنی یک قرن قبل از حمله مغول - به شعر وارد شد و بنیان‌گذار آن سنایی است. سنایی را آغازگر شیوه نوین در ادبیات فارسی دانسته‌اند که شعر را به عرصه عرفان وارد کرد (صفاء، ۱۳۶۹)؛ (زرین کوب، ۱۳۶۲: ۳۲-۳۱). بعد از سنایی، عطار نیشابوری در عرفان، شاعر شاخص شد. عطار عارف برجسته‌ای بود که تا قبل از مغول چندین کتاب عرفانی سروده بود و عاقبت به دست مغول شهید شد. این به معنای آن است که ما قبل از مغول به تصوف رسیده بودیم. مولانا در همان بحبوحه مغول پرورش یافته که اکنون اندیشه‌هایش جهانی است. این مسئله انکارپذیر نیست که حمله مغول تصوف را تشدید کرد. این را قبول داریم که مردم بی‌پناه منزوی شدند، تباهی در فرهنگ و ادب ما ایجاد شد، به گفته «تاریخ جهانگشا» سیمای کلی فرهنگ و ادب در آن دوران به کلی نابود شد، علما و فضلا کشته شدند، کتاب‌ها از بین رفتند و علم و ادب به انحطاط رسید و اوضاع جامعه مثال این بیت شد:

هنر اکنون ز دل خاک طلب باید کرد

زانکه اندر دل خاکند همه پرهبران (جوینی، ۱۳۸۸: ۱۱۵).

اما تصوفی که در عرفان مورد نظر است، از این شکست تاریخی فراتر رفته است و انزوا در آن مطرح نیست. در آن برهه تاریخ، کشور به لحاظ سیاسی ضعیف بود و توان مقابله با مغول را نیافت. ادبیات ما در آن دوران شاید اگر به ادب پایداری گرایش پیدا می‌کرد، نمود بهتری می‌یافت؛ زیرا لازمه کار چنین بود اما یأس مانع پایداری شد. البته تاریخ گواه است که ادب‌دوستان و بنیان فرهنگ این مرزوبوم دست از تلاش برای احیای فرهنگ و ادب فارسی برنداشتند و با این حمله به انزوا نرفتند؛ چرا که اگر می‌رفتند، سعدی و حافظ خلق نمی‌شد. این را قبول می‌کنیم که همه چیز به تباهی رسید، یأس فراگیر شد چنان که آن را توصیف نمی‌توان کرد اما این را باید بدانیم که رسالت ما انتقال فرهنگ و تربیت ایرانی - اسلامی به دانش‌آموزان است و در شیوه تدوین محتوا باید به این امر مهم توجه ویژه شود. بار دیگر در درس بعدی در سبک‌شناسی این دوره با همان نگرش و جملات به



بادگیرنده، تدارک دیده شده باشد، [و] کتاب درسی باید با توجه به شرایط و واقعیات تألیف شده باشد» (ملکی، ۱۳۸۷: ۱۳).

اگر با این دید به محتوای کتاب نظر اندازیم، در مواردی باید به شدت به آن خرده بگیریم. برای نمونه، مؤلفان در گرایش شاعران به تصوف، دلایلی ذکر کرده و ادب عرفانی را به گونه‌ای به مخاطب دانش‌آموز نشان داده‌اند که باعث ایجاد شبهه و سؤال می‌شود. در فصل اول قسمت تاریخ ادبیات آورده‌اند: «با حمله ویرانگر مغولان و بعد از آن، هجوم وحشیانه تیمور و حکومت ظالمانه این دو، نه تنها بناها و آبادانی‌ها بلکه بنیان فرهنگ و اخلاق نیز تباہ و ویران گردید و دستداران فرهنگ و اخلاق، که سرخورده و مأیوس شده بودند، اغلب منزوی شدند و به تصوف پناه بردند تا به آرامش برسند و برای تسکین خود به ادبیاتی روی آوردند که بر عواطف انسانی، ترویج روحیه تسامح و تساهل، خدمت به خلق، آزادگی و اعتقاد به بی‌ثباتی دنیا تکیه داشت» (ص ۱۳).

حمله مغول و تغییر ادبیات نگریسته و نوشته‌اند: «بعد از حمله مغول و خدشه‌دار شدن غرور و احساسات ملی ایرانیان، نیاز به سخنان آرام‌بخش و توجه به امور اخروی بیشتر می‌شود و همین باعث رواج بیشتر تصوف می‌گردد و برخی اندیشه‌ها، از جمله بی‌اعتباری دنیا، اعتقاد به قضا و قدر و اینکه هر چه از دوست می‌رسد نیکوست، رواج بیشتری می‌یابند» (همان: ۳۹). تحلیل مؤلفان محترم از مضامین شعر قابل تأمل است؛ آیا ما نمی‌توانیم بگوییم سخن گفتن از بی‌اعتباری دنیا نمونه‌های فراوانی در آثار رودکی دارد، یا این نمونه‌ها در شاهنامه فردوسی - که نمونه والای ادب حماسی است - بسیار است؟ این جمله که غرور ایرانیان خدشه‌دار شد، آیا نوعی سرخوردگی را به دانش‌آموز منتقل نمی‌کند؟ حال آنکه وظیفه ما این است که در آن‌ها امید و پایداری ایجاد کنیم و نقاط مثبت ادبیات و فرهنگ کشور را برجسته سازیم. در کل، خط سیری که از ادب عرفانی در این کتاب ارائه شده مغشوش است. می‌توان گفت قسمت نظری تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی ضعیف ولی آموزش فنون ادبی راضی‌کننده و قابل تحسین است. البته می‌توان گفت در آموزش فنون به صورت غیرمستقیم می‌توان با انتخاب شاهد مثال‌هایی زیبا، بُعد فرهنگی و تربیتی ادبیات را نیز در نظر گرفت و از مثال‌ها در جهت تعلیم و تربیت و رسالت ادب فارسی بهره برد.

زبان نوشتاری کتاب

از آنجا که کتاب درسی یک کتاب علمی است، باید زبان مخصوص به خودش را داشته باشد، در کتاب علمی سن مخاطب در نظر گرفته می‌شود اما لازم نیست که مؤلف زبانش را تا حد فهم مخاطب پایین بیاورد بلکه انتظار می‌رود در جایگاهی چون مدرسه، زبان علمی باشد و دانش‌آموز با زبان علمی درس را بیاموزد. «زبان علمی، زبانی است، شفاف با تعبیرهای مستقیم و دارای ساخت منطقی و نظم و آراستگی که الفاظ در آن، معانی حقیقی دارند و ما را مستقیم و بدون آنکه بر سر کلمات و تعبیرات درنگ کنیم، به مدلول رهنمون می‌شود» (سمیعی، ۱۳۷۸: ۴).

در مواردی که مؤلفان در اصطلاح می‌خواهند با مخاطب نوجوان صمیمی‌تر باشند، از زبان علمی دور شده و اصول نگارش علمی را رعایت نکرده‌اند. مانند نمونه زیر در فصل اول در سقوط خلفای عباسی به دست مغول که گفته‌اند: «بساط حکومت آخرین خلیفه عباسی (المستعصم بالله) برچیده شد.» «برچیده شدن بساط» اصطلاحی است عامیانه و به جای آن می‌توانستند بگویند «حکومت آخرین خلیفه

عباسی، (المستعصم بالله) به دست مغول سقوط کرد یا به پایان رسید.»

در ادامه، در معرفی حافظ گفته‌اند: «در غزل او، فرهنگ گذشته ایران با همه کمال ایرانی - اسلامی خود رخ می‌نماید» (صفحه ۱۷). مؤلفان می‌خواسته‌اند با فعل «رخ می‌نماید» متن را ادبی‌تر کنند؛ در حالی که طبق زبان علمی، «رخ نمودن» می‌تواند کنایه باشد و برای زبان علمی ارجحیت ندارد و به جای آن می‌توان افعالی مثل «جلوه کرده است و آمده است» را به کار برد.

کتاب از نظر اشکالات تایپی موردی ندارد اما برخی غلط‌های ویرایشی به جهت بی‌دقتی در ویراستاری، در متن راه یافته یا از چشم ویراستاران مخفی مانده است که البته طبیعی می‌نماید ولی به خاطر حساسیت کتاب درسی، بهتر است بازخوانی متن صورت بگیرد و نواقص برطرف شود؛ زیرا کتاب درسی می‌تواند یک الگوی نگارشی و ویرایشی باشد. به اصول نگارشی فقط در متن توجه شده و در خودارزیابی‌ها و سؤالات و تحلیل کارگاه فصل از این مورد غفلت شده است؛ در حالی که ضروری است اصول نگارشی در همه جای کتاب رعایت شود.

در قسمت ستایش در شعر الهی در همان بیت اول «عالم‌انداز» با نیم‌فاصله آمده است؛ در حالی که باید با یک فاصله می‌آمد و «عالم انداز» نوشته می‌شد یا در صفحه ۷۹ خط فاصله‌ها رعایت نشده است و گویی برای گنجاندن بیت در یک خط، از نیم‌فاصله استفاده کرده‌اند. این امر باعث شده است که واژه‌ها تنگاتنگ هم قرار بگیرند و درست خوانده نشوند.

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه کتاب در زمینه شناخت ادبیات پهناور کشورمان است. لازم است علاوه بر آموزش فنون، به آموزش ادبیات و فرهنگ اهمیت بدهیم؛ بنابراین با نقد و بررسی متون تازه منتشر شده می‌توان در این راه قدمی برداشت. کلیت کتاب از نظر اهداف آموزشی عملکرد خوبی دارد اما در نحوه انتقال مطالب، انسجام متن، اصول نگارشی و چگونگی تدوین محتوا نقایص کوچکی هست که با بازخوانی و توجه به لایه‌های فرهنگی در محتوای کتاب می‌توان آن‌ها را برطرف و متن را اصلاح کرد.

منابع

۱. جوبنی، علاءالدین عطاملک محمد. (۱۳۸۸). تاریخ جهانگشا. به تصحیح محمد قزوینی. تهران: نگاه.
۲. رضی، احمد. (۱۳۸۸). شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. سخن سمت، ش ۲۱، ص ۲۱-۳۰.
۳. رضی، احمد. (۱۳۸۶). روش در تحقیقات ادبی ایران. گوهر گویا، شماره ۱.
۴. زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۶۲). ارزش میراث صوفیه. تهران: امیرکبیر.
۵. سمیعی، احمد. (۱۳۷۸). نگارش و ویرایش. تهران: سمت.
۶. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۸). مبانی روش شناختی تربیت. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۷. صفاء، ذبیح‌الله. (۱۳۶۹). تاریخ ادبیات ایران. تهران: فردوس.
۸. ملکی، حسن (۱۳۸۷). کتاب درسی (طراحی و تألیف). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
۹. نیکلسن، اردی؛ نیکلسن، هاوارد. (۱۳۷۷). راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه احمد دهقان. تهران: قدیانی.

درنگ بر تشبیه

در کتاب علوم و فنون ادبی (۲)

محمد امین شمسی نیا

دبیر مدارس پیرانشهر و دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

چکیده

نگارنده در این پژوهش، محث تشبیه از کتاب علوم و فنون ادبی (۲) را مورد بررسی قرار داده و به استناد کتب بیانی، تعاریف و مصادیق به کار رفته در کتاب درسی را نقد و تجزیه و تحلیل کرده است.

کلیدواژه‌ها: تشبیه، گسترده، فشرده، اضافه تشبیهی، تشبیه بلیغ

مقدمه

یکی از مقولات دانش بیان تشبیه است. تشبیه را ادعای همانندی بین دو چیز تعریف کرده‌اند (علوی مقدم، ۱۳۷۹: ۸۵). در کتب بیانی انواع و اقسامی برای تشبیه بر شمرده‌اند. این تقسیم‌بندی براساس ذکر یا حذف ارکان تشبیه، حسی یا عقلی بودن طرفین تشبیه و برخی دیگر از ویژگی‌های آن و نیز طرقی است که سخنوران در ادای معنای مقصود بدان دست یافته‌اند. در کتاب جدیدالتألیف علوم و فنون ادبی (۲) بحث تشبیه به صورت مجمل مطرح شده (علوم و فنون ادبی ۲: ۳۵-۲۸)، و اصطلاحات و تعاریفی در آن به کار رفته است که جای درنگ و بازنگری دارد. نگارنده در این پژوهش به دنبال چستی

پرسش‌های زیر است:

۱. اصطلاح تشبیه «گسترده» از کدام کتاب بیانی برگرفته شده یا ترجمه کدام

اصطلاح در کتب بیانی است و دایره شمول آن چیست؟
۲. آیا اضافه تشبیهی همواره از مصادیق تشبیه فشرده (بلیغ) است؟

۱. در صفحه ۳۱ کتاب علوم و فنون ادبی (۲)، تشبیه به دو دسته «گسترده» و «فشرده» تقسیم شده است. اصطلاح فشرده، چنان که در همان صفحه اشاره شده، منطبق است با تشبیه بلیغ یا رسا (علوم و فنون ادبی ۲: ۳۱) اما روشن نیست که اصطلاح گسترده از کدام کتاب بیانی گرفته شده یا ترجمه کدام اصطلاح در کتب بیانی است. ظاهراً این اصطلاح در برابر تشبیه «فشرده» بر نهاده شده است؛ یعنی، تشبیه از نظر ذکر یا حذف ارکان اگر فشرده نبود گسترده است، اما کتب بیانی بین این انواع فرق گذاشته‌اند. در واقع نیز میان تشبیهی که چهار رکن آن ذکر می‌شود و تشبیهی که سه رکن آن در کلام می‌آید، باید تمایزی باشد؛ زیرا هر اندازه تشبیه فشرده‌تر شود، بلاغت آن نیز پایه‌ای فراتر می‌رود. برای دریافت تشبیهی که ادات تشبیه یا وجه‌شبه آن حذف گردیده، به تأمل بیشتری نیاز است. پس، این هر سه از نظرگاه بلاغت در یک پایه نیستند که

با بررسی نمونه‌های اضافه تشبیهی و تجزیه و تحلیل مصادیق آن روشن می‌شود که اضافه تشبیهی همواره تشبیه بلیغ نیست؛ زیرا در بسیاری از موارد، با وجود اضافه کردن مشبه به مشبه‌به یا به‌عکس، وجه شبه نیز در تشبیه حضور دارد. در این صورت، تنها اضافه تشبیهی است و تشبیه فشرده (بلیغ) نیست. برخی از مثال‌های ذکر شده در کتاب علوم ادبی (۲) از مصادیق این تعارض‌اند

آن‌ها را تحت یک عنوان نام‌گذاری کنیم. استاد پورنامداریان تشبیه گسترده را چنین تعریف کرده است: «تشبیه گسترده تشبیهی است که به صورت ترکیب اضافی بیان نشده باشد. در تشبیه گسترده، ممکن است هر چهار رکن تشبیه ذکر شود و ممکن است وجه شبه یا ادات تشبیه و یا هر دو حذف شود» (پورنامداریان، ۱۳۸۱: ۲۱۵). روشن است که بخش اخیر تعریف پیش گفته، در واقع تعریف تشبیه بلیغ است. به عبارت دیگر، ایشان تشبیه بلیغ اسنادی را نیز گسترده قلمداد نموده است.

در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) تعریف تشبیه گسترده چنین آمده است:
«به تشبیهی که چهار رکن یا سه رکن را در خود داشته باشد، تشبیه گسترده می‌گویند» (۱۳۹۶: ۳۱).

براساس این تعریف، تشبیه فشرده سه نوع است: الف) تشبیهی که هر چهار رکن آن ذکر شده باشد. این نوع از تشبیه را در کتب بیانی «تشبیه مرسل مفضل» گفته‌اند (گلی، ۱۳۸۷: ۱۲۷). ب) تشبیهی که ادات تشبیه در آن حذف شده است. این قسم از تشبیه را «مؤکد» می‌نامند (تجلیل، ۱۳۷۴: ۵۸).

ج) تشبیهی که وجه شبه در آن حذف شده باشد. این نوع از تشبیه، «مجمل» نامیده می‌شود (رجائی، ۱۳۷۹: ۲۷۶).

این نوع قرائت از تشبیه، امری بدیع است و می‌طلبد که طراحان محترم کتب درسی، دبیران را با منویات خود در این زمینه آشنا سازند.

۲. مطلب بعدی این است که آیا اضافه تشبیهی همواره تشبیه بلیغ است؟ اغلب کتب بیان اضافه تشبیهی را تشبیه بلیغ قلمداد کرده‌اند (کزازی، ۱۳۹۰: ۷۳؛ علوی مقدم، ۱۳۷۹: ۸۹؛ شمیسا،

۱۳۷۳: ۱۱۰؛ گلی، ۱۳۸۸: ۱۲۸). با بررسی نمونه‌های اضافه تشبیهی و تجزیه و تحلیل مصادیق آن روشن می‌شود که اضافه تشبیهی همواره تشبیه بلیغ نیست؛ زیرا در بسیاری از موارد، با وجود اضافه کردن مشبه به مشبه‌به یا به‌عکس، وجه شبه نیز در تشبیه حضور دارد. در این صورت، تنها اضافه تشبیهی است و تشبیه فشرده (بلیغ) نیست.

وجه شبه	مشبه به	مشبه
عمارت کردن	خانه	دل

□ حریر باورم از شعله ندامت سوخت
که بر کویر عطشناک نیستم چو ابر
(همان جا)

وجه شبه	مشبه به	مشبه
سوختن	حریر	باور

برخی از مثال‌های ذکر شده در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) از مصادیق این تعارض‌اند. شایسته است استادان طراح کتب درسی از مثال‌های دقیق‌تری در این باب بهره ببرند. برخی از مصادیق قابل توجه عبارت‌اند از:
□ آتش خشم اول در خداوند خشم افتد (علوم و فنون ادبی ۲: ۱۳۹۶: ۳۲).

وجه شبه	مشبه به	مشبه
افتادن در	آتش	خشم

پس این‌گونه اضافه‌های تشبیهی، مصادیق تشبیه گسترده‌اند نه فشرده (بلیغ).

فرجام سخن

در بیان انواع تشبیه، شایسته است تعاریف و مصادیق آن روشن و مستند باشد. از تشبیه «گسترده» تعریف روشنی ارائه نگردیده است؛ به طوری که چندین مورد از انواع تشبیه در تعریف ارائه شده از آن جای می‌گیرد. اضافه تشبیهی همواره تشبیه فشرده (بلیغ) نیست. برخی از نمونه‌های اضافه تشبیهی، از مصادیق تشبیه «مفصل» (که در آن وجه شبه ذکر می‌شود) و بنا بر تعریف کتاب درسی، از مصادیق تشبیه گسترده‌اند.

□ او را خود التفات نبودی به صید من
من خویشتن، اسیر کمند نظر شدم
(همان جا)

وجه شبه	مشبه به	مشبه
اسیر شدن	کمند	نظر

□ دل گرفتار بلای عشق توست
جان شهید کربلای عشق توست
(همان: ۳۳)

وجه شبه	مشبه به	مشبه
گرفتار بودن	بلا	عشق

□ مرا کز جام عشقت مست هستم
وصال و هجر یکسان می‌نماید
(همان: ۳۴)

وجه شبه	مشبه به	مشبه
مست شدن	جام (مجازاً شراب)	عشق

□ گاهی که سنگ حادثه از آسمان رسد
اول بلا به مرغ بلند آشیان رسد
(همان جا)

وجه شبه	مشبه به	مشبه
از آسمان رسیدن	سنگ	حادثه

□ خانه دل ما را از کرم عمارت کن
پیش از آنکه این خانه رو نهد به ویرانی
(همان: ۳۵)

منابع

۱. پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۱). سفر در مه. چاپ اول. تهران: نگاه.
۲. تجلیل، جلیل. (۱۳۷۴). معانی و بیان. چاپ هفتم. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳. رجائی، محمدخلیل. (۱۳۷۹). معالم البلاغه در علم معانی و بیان و بدیع. چاپ پنجم. شیراز: دانشگاه شیراز.
۴. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۳). بیان، چاپ چهارم. تهران: انتشارات فردوس.
۵. علوی مقدم، محمد و اشرفزاده، رضا. (۱۳۷۹). معانی و بیان. چاپ دوم. تهران: سمت.
۶. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۹۴). بیان. چاپ یازدهم. تهران: نشر مرکز.
۷. گروه مؤلفان (۱۳۹۶). علوم و فنون ادبی (۲). چاپ اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۸. گلی، احمد. (۱۳۸۸). بلاغت فارسی. چاپ دوم. تبریز: آیدین.

نقد بر دُرُوس سَبک‌شناسی

علوم و فنون ۱ و ۲ دوره متوسطه دوم

ستار پیرعین‌الدین

دبیر ادبیات ناحیه ۲ تبریز، مدرس دانشگاه فرهنگیان
و دانشجوی دکتری دانشگاه ارومیه

به سه کتاب تقسیم می‌شود. دانشجوی ابتدا کلیاتی درباره سبک‌شناسی می‌خواند و سپس به‌طور مجزا سبک‌شناسی نثر و سبک‌شناسی نظم را به‌طور مفصل و واضح فرا می‌گیرد. حال این سه کتاب را در دو سه درس فنون ادبی دهم و یازدهم به‌صورت خیلی فشرده آورده‌ایم؛ به‌طوری که معلمان سردرگم می‌شوند؛ زیرا مواردی را که امروز تدریس می‌کنند، یا خواننده‌هایشان در دانشگاه یکی نیست. حتماً می‌پرسید کدام موارد؟ در ادامه، به توضیح چند مورد جزئی ولی مهم می‌پردازیم. امید است مؤلفان محترم این موارد را اصلاح کنند یا برای اقناع معلمان عزیز توضیح جامعی درباره آن‌ها ارائه دهند. در کتب سبک‌شناسی، متون منثور را به چند دسته تقسیم می‌کنند و برای هر یک ویژگی‌هایی می‌نویسند. با مطالعه این ویژگی‌ها خواننده به میزان مهارت و دقت آن‌ها پی می‌برد و درمی‌یابد که چقدر در میان متون غور کرده و به جزئی‌ترین موارد نیز دقت کافی داشته‌اند. متون منثور از نظر سبک‌شناسان ادب فارسی به ده قسمت تقسیم می‌شود:

۱. نثر مرسل معادل سبک خراسانی (قرون سوم و چهارم و نیمه اول قرن پنجم)
۲. نثر بینابین (اواخر قرن پنجم و اوایل قرن ششم)
۳. نثر فنی (در قرن ششم)
۴. نثر مصنوع یا صنعتی (در قرن هفتم)
۵. نثر صنعتی و نثر ساده (در قرن هشتم)
۶. نثر ساده (قرن نهم تا اوایل قرن دهم)
۷. نثر ساده معیوب (از قرن دهم تا میانه

مملکت باید درباره فرهنگ و ادبیات غنی مرز و بوم خویش یاد بگیرند به‌طور دقیق و موثق از منابع معتبر برگرفته و در کتب درسی نوشته شود. موضوع کتاب فنون ادبی ۱ و ۲ دوره دوم دبیرستان کلیات، تاریخ ادبیات، سبک‌شناسی، موسیقی شعر و زیبایی‌شناسی آن است. در بحث سبک‌شناسی، سیر تاریخ زبان و ادبیات فارسی تبیین شده و در کنار ویژگی‌های تاریخی، ویژگی‌های آثار نظم و نثر ادبی نیز بررسی شده است. با توجه به مطالبی که در این کتاب آمده است، به‌نظر می‌رسد برخی مطالب کاستی‌ها و نقایصی دارند و آن‌چنان که باید، نتوانسته‌اند حق مطلب را ادا کنند. بر این اساس، در این نوشته موارد یاد شده به اختصار تبیین شده‌اند.

بحث و بررسی

در کتاب‌های علوم و فنون پایه‌های دهم و یازدهم از میان انواع سبک‌های فارسی سبک‌های خراسانی و عراقی و نیز انواع نثرها شامل مرسل و موزون، مسجع و مصنوع بررسی شده است. هر یک از این موارد توضیح داده شده و خصوصیات و ویژگی‌های زبانی، ادبی و فکری آن‌ها در کتاب آمده است. با کمی تأمل در متن این دروس می‌توان دریافت که در آن‌ها اندکی تسامح و تساهل صورت گرفته و حق مطلب آن‌گونه که بایسته و لازم بوده ادا نشده است. به بیانی، چنان که باید به آن‌ها نپرداخته‌اند و متون به نوعی دچار نقص و کاستی هستند. بحث سبک‌شناسی در دوره بالاتر (دانشگاه)



چکیده

در دوران حاضر، مطالب متنوعی درباره سبک و سبک‌شناسی ارائه شده است که طرح و تنظیم همه آن‌ها در یک کتاب درسی با صفحات محدود غیرممکن می‌نماید. با این حال، به مصداق بیت «آب دریا را اگر نتوان کشید/ هم به قدر تشنگی باید چشید» می‌توان توضیحی جامع و کافی درباره مباحثی که در کتاب‌های فنون ادبی دوره دوم دبیرستان ارائه می‌شود، آورد. چنین به‌نظر می‌رسد برخی مطالبی که در این کتاب‌ها آمده‌اند، به اصلاح و بازنگری نیاز دارند. در این نوشته کوتاه این مطالب مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: فنون ادبی ۱ و ۲، نثر فنی، نثر مصنوع، عرفان در قرن هفتم

مقدمه

با توجه به ارزش و جایگاه بلند برنامه درسی در مدارس و تربیت دانش‌آموزان، لازم است محتوای دروس و مطالبی که این آینده‌سازان

قرن دوازدهم)

۸. نثر قائم‌مقام و تجدیدحیات نثر دوره قاجار

۹. نثر مردمی دوره مشروطه، نثر روزنامه‌ای
۱۰. نثر جدید، نثر رمان و نثر دانشگاهی» (شمیسا، ب، ۱۳۷۸: ۱۱)

در کنار نثر فنی، نثر موزون را نیز مطرح می‌کنند و برای آن دو جنبه قائل می‌شوند: «۱: نثر موزون مرسل، مثل مناجات‌نامه خواجه عبدالله انصاری
۲: نثر موزون فنی، مثل مقامات حمیدی» (همان: ۱۲).

در کتاب علوم و فنون دهم صفحه ۵۶ درباره نثر فارسی در سده‌های پنجم و ششم مطالبی آمده است. در این صفحات بعد از نثر مرسل، نثر مصنوع معرفی شده است. «در این دوره، تألیف کتاب در موضوع‌های گوناگون علمی رواج یافت و نثر ساده به کمال رسید و نثر مصنوع هم رایج شد.»

در ادامه، به نثر موزون اشاره مختصری شده است. در صفحه ۵۷ دوباره این مطلب آمده است که «پس از نثر موزون، به شیوه دیگری می‌رسیم که نثر مصنوع نام دارد. منظور از نثر مصنوع آوردن آرایه‌های ادبی فراوان، امثال و اشعار گوناگون از عربی و فارسی و اصطلاحات علمی است. دوره رواج این گونه نثر، قرن ششم هجری است و نخستین نمونه آن کتاب کلیله و دمنه [اثر] ابوالمعالی نصرالله منشی است که در سال (۵۳۶ هـ. ق) در اواسط نیمه اول قرن ششم تألیف شد.»

در منابع مورد استفاده مؤلفان عزیز، که نامشان در پایان کتاب ذکر شده و گویا مطالب مربوط به سبک‌شناسی از کتاب‌هایی چون «سبک‌شناسی» یا «تاریخ تطور نثر فارسی» اثر محمدتقی بهار، «سبک‌شناسی شعر و نثر» و همچنین «کلیات سبک‌شناسی» اثر سیروس شمیسا استخراج شده است، این منابع به چشم می‌خورد. با مرور این کتب سبک‌شناسی در می‌یابیم که در هیچ یک از آن‌ها چنین مطلبی ذکر نشده است؛ یعنی در «سبک‌شناسی نثر» بعد از نثر مرسل به نثر مصنوع و اینکه آغازگر آن هم نصرالله منشی باشد، بر نمی‌خوریم.

برای روشن شدن مطلب، نظر هر یک از این استادان ادبیات در مورد نثر قرن ششم

آورده می‌شود. محمدتقی بهار درباره نثر قرن ششم می‌نویسد: «قرن ششم را باید قرن نثر فنی نامید» (بهار، ۱۳۴۹، ج ۲: ۲۴۴). «در نثر قرن ششم، مانند شعر به استعمال صنایع و تکلفات صوری و سجع‌های مکرر و

در منابع مورد استفاده مؤلفان عزیز، که نامشان در پایان کتاب ذکر شده و گویا مطالب مربوط به سبک‌شناسی از کتاب‌هایی چون «سبک‌شناسی» یا «تاریخ تطور نثر فارسی» اثر محمدتقی بهار، «سبک‌شناسی شعر و نثر» و همچنین «کلیات سبک‌شناسی» اثر سیروس شمیسا استخراج شده است، این منابع به چشم می‌خورد. با مرور این کتب سبک‌شناسی در می‌یابیم که در هیچ یک از آن‌ها چنین مطلبی ذکر نشده است؛ یعنی در «سبک‌شناسی نثر» بعد از نثر مرسل به نثر مصنوع و اینکه آغازگر آن هم نصرالله منشی باشد، بر نمی‌خوریم

آوردن جمله‌های مترادف المعنی و مختلف اللفظ متوسل گردیده‌اند و در همان حال برای اظهار فضل و اثبات عربی دانی، الفاظ و کلمات تازی بی‌شمار به کار برده شد و شواهد شعریه از تازی و پارسی بسیار گردید و تلمیحات و استدلالات از قرآن کریم در همه آثار این قرن پدید آمد و حتی بعضی فلاسفه برای احتراز از سوءظن عوام

و خواص کتب خود را به آیات و احادیث آراستند» (همان: ۲۴۸). سیروس شمیسا نیز می‌نویسد: «قرن ششم دوره نثر فنی است. آغازگر این سبک نصرالله منشی است که در نیمه اول قرن ششم می‌زیست. کلیله و دمنه به نثر فنی معتدل است و نمونه افراطی تر آن تحت عنوان نثر مصنوع یا صنعتی است. نثر فنی می‌خواهد تشبیه به شعر کند و بدین لحاظ از نظر فکری و هم از نظر مختصات ادبی دیگر نمی‌توان آن را دقیقاً نثر دانست.

نثری است دشوار که مخیل است و زبان تصویری دارد و سرشار از صنایع ادبی است و در یک کلام، نثری است که با شعر یک قدم بیشتر فاصله ندارد» (شمیسا، ب، ۱۳۷۸: ۷۶). چنان‌که ملاحظه می‌شود، نثر رایج در قرن ششم نثر فنی است که ویژگی‌ها و مختصاتی دارد و با نثر مصنوع و متکلف، که بعدها رایج می‌شود، بسیار متفاوت است. در معرفی نثر فنی و بیان مختصات آن، سیروس شمیسا

مورد زیر را بیان می‌کند:

«۱: کثرت لغات عربی؛

۲: استفاده از آیات و احادیث و ضروب

الامثال و اشعار عربی؛

۳: در آمیختگی نظم و نثر؛

۴: تحلیل شعری؛

۵: اطناب؛

۶: سجع و موازنه و ترصیع و قرینه‌سازی؛

۷: حضور صنایع بدیعی و بیانی؛

۸: استعمال افعال در معانی مجازی؛

۹: موسیقایی بودن کلام؛

۱۰: بیشتر مخیل بودن تا مخبر بودن؛

۱۱: وصف؛

۱۲: آوردن مترادفات پی‌درپی» (همان).

چنان‌که ملاحظه می‌شود، این نثر از ترکیب زبان فارسی با زبان عربی پدید آمده و به نوعی، اوج تلفیق زبان عربی و ادبیات فارسی است. نه آن چنان فارسی است که یک فارسی زبان به راحتی آن را دریابد و نه آن چنان عربی است که یک عرب‌زبان آن را بفهمد. نثری است که از آمیختگی این دو زبان پای به عرصه نهاده و آثار بزرگ و سترگی به کمک آن پدید آمده است. چنان‌که «زیباترین کتب به نثر ادبی در این سبک دیده می‌شوند. نثر فنی عالی‌ترین نوع نثر از دید فضلاست» (همان: ۷۹). از آنجا که نثر کلیله و دمنه فنی معتدل

است، نمی‌توان آن را مصنوع دانست که شکل افراطی‌تر نثر فنی است؛ زیرا نثر این کتاب به‌رغم همهٔ تفنن‌ها و پیروی از شیوه‌های ترسل، هیچ‌گاه مغلوب صنعت محض نیست و سرمشقی خوب برای مترسلان به‌شمار می‌آید و کسانی چون رشید و طواط در «منشآت» و قاضی حمیدالدین در «مقامات» از آن پیروی کرده‌اند. «نثر فنی یکی از سبک‌های نگارش متون نثر است که در قرن ششم هجری ظهور کرد، اما زمینهٔ پیدایش آن به پیش‌تر باز می‌گردد. نویسندگان در رشته‌های مختلف از جمله تاریخ، ادبیات و مذهب، از آن استفاده کرده‌اند. کتاب کلیله و دمنه از جملهٔ مشهورترین کتاب‌هایی است که با استفاده از نثر فنی نوشته شده است» (قاسمی‌پور، ۱۳۹۵: ۷۲).

در آغاز ظهور نثر فنی و مصنوع، نویسندگان سیر طبیعی را ادامه می‌دادند ولی به تدریج با قبول تکلفات لفظی جانب معنی را رها کردند؛ به طوری که در پایان این دوره، افراط در به‌کارگیری نثر باعث ایجاد نثر متکلف و بسیار مصنوعی سرشار از بازی با کلمات، عبارات متقارن، واژگان مترادف و ترکیبات عربی شد. جمله‌ها طولانی شدند و تمثیل‌ها و لطیفه‌ها و روایت‌های مغلق به کار رفت و بدین گونه، سبک مصنوع یا متکلف پدید آمد. این نثر نیز تا اوایل قرن هشتم ادامه می‌یابد و پس از آن آهنگ زوال می‌کند و به سستی می‌گراید. «از اواخر قرن هفتم و اوایل قرن هشتم، ضعف ادبی و سستی و فتور و عدم توجه و اعتنا به اصلاح و علاج نثر پدیدار می‌گردد و مقدمات فساد نثر و عدم نمود و تعمق در ادای لغات و عبارات و از یاد رفتن دستور صرف و نحو و لطافت لفظ و معنی آشکار می‌شود» (بهار، ۱۳۴۹، ج ۳: ۱۷۹). با توجه به موارد ذکر شده، نثر رایج در قرن ششم نثر فنی است و نثر مصنوع در اواخر قرن هفتم و اوایل قرن هشتم رواج می‌یابد. بنابراین، کتاب فنون ادبی پایهٔ دهم که در آن نثر قرن ششم، مصنوع و آغازگر آن نصرالله منشی دانسته شده است، باید اصلاح شود؛ زیرا دانش‌آموزانی که این مطالب را امروز یاد می‌گیرند، بعد از دو سه سال وارد دانشگاه می‌شوند و در کتاب‌های خود خلاف این مطالب را مشاهده خواهند کرد و آن موقع

شاید نگاهی منفی نسبت به کتب درسی پیدا کنند.

در کتاب فنون ادبی پایهٔ یازدهم نیز در صفحهٔ ۴۲ درباره قلمرو فکری حاکم بر سبک عراقی که در قرن‌های هفتم، هشتم و نهم رایج بوده چنین آمده است: «مدعیان عرفان که با اقتضای زمانه با مغولان کنار آمده بودند، اندک اندک اصالت خود را از دست دادند و به درسی کردن عرفان و شرح اصطلاحات و پیچیده جلوه دادن مفاهیم آن پرداختند. ناگزیر در این دوره کتاب عرفانی معتبری نوشته نشد.»

این بند بیشتر دربارهٔ عرفان حاکم بر بعد از نیمهٔ دوم قرن هشتم و تمام قرن نهم صدق می‌کند؛ در حالی که در قرن هفتم کتب عرفانی معتبری داریم و امروزه بیشتر جنبه‌های عرفان را با این کتب می‌شناسیم: «عرفان در قرن هفتم در آثار عطار (الهی‌نامه، منطق‌الطیر) و مولانا (مثنوی و غزلیات) به اوج خود می‌رسد. در قرن هشتم حافظ از مطالب عرفانی در ساخت غزلیات خود بهره می‌گیرد و طردالباب به مسائل مهم عرفانی اشارات ظریفی دارد. در قرن نهم و دهم از حرکت بالندهٔ عرفان خبری نیست بلکه شاعران و شارحان به تقریر و توضیح نکات عرفانی گذشتگان می‌پردازند و به اصطلاح، عرفان درسی می‌شود. شیخ محمود شبستری در «گلشن راز» به توضیح رموز عرفانی گذشتگان می‌پردازد و جامی «لوايح» را در تبیین اصطلاحات عرفانی مهم و معروف می‌نویسد» (شمیسا، ۱۳۸۷: ۱۳۳). «شعر عرفانی در قرن هفتم بعد از سنایی و عطار به وسیله کسانی چون سعدی، مولانا جلال‌الدین، اوحدی کرمانی و دیگران به کمال رسید و شهرت و رواج فراوان یافت» (سجادی، ۱۳۸۳: ۱۰۷). «در قرن هشتم، تصوف علمی و مدون و مرتب مورد آموزش قرار گرفت و در کتبی مانند «نقایس‌الفنون» شمس‌الدین محمدبن محمود آملی، علم تصوف در عداد سایر علوم درآمد» (همان: ۱۵۹). «در قرن هشتم، عرفان ذوقی و شاعرانه با وجود شاعر عارف بزرگ و غزل‌سرای نامی، شمس‌الدین محمد حافظ به حد کمال رسید» (همان: ۱۶۱). «در قرن نهم هجری قمری به علت توجه تیموریان به

صوفیه، تعداد صوفیان و فرقه‌های آنان زیاد شد اما از کیفیت و عمق و حقیقت‌جویی تصوف و عرفان کاست» (همان: ۱۶۲).

سیروس شمیسا در جایی دیگر می‌نویسد: «در شعر در قرون هفتم، هشتم و نهم وجوه مشترک خاصی است... بارزترین نمود با مختصهٔ فکری این دوره، عرفان است. صنایع بدیعی رواج می‌یابد و بر نفوذ لغات عربی افزوده می‌شود. اشاره به معارف اسلامی گسترده می‌شود» (شمیسا الف، ۱۳۷۸: ۷۱). چنان‌که ملاحظه می‌شود، عرفان در قرن‌های هفتم و نیمهٔ اول قرن هشتم در شعر حافظ هنوز در اوج خود است و بعد از این دوره به افول و درسی شدن روی می‌آورد و آثار عرفانی معتبری پدید نمی‌آید. بنابراین، پدید نیامدن آثار ادبی عرفانی از نیمهٔ دوم قرن هشتم به بعد را نمی‌توان به کل این دوره (قرن‌های هفتم، هشتم و نهم) تعمیم داد.

نتیجه‌گیری

۱. با توجه به کتب سبک‌شناسی، نثر حاکم بر قرن ششم، نثر فنی است و آغازگر این نوع نثر، نصرالله منشی است. بنابراین، مصنوع خواندن این نوع نثر در کتاب فنون ادبی ۱ درست نیست.
۲. نثر متکلف، که نوع افراطی‌تر نثر مصنوع است، بعد از نثر فنی و در قرن هفتم رایج می‌شود.
۳. عرفان و تصوف در قرن هفتم، هنوز در آثار عطار و مولوی و ... سیر صعودی خود را حفظ کرده است ولی در نیمهٔ دوم قرن هشتم و بعد از آن، به افول و تنزل می‌گراید و آثار برجستهٔ عرفانی پدید نمی‌آیند.

منابع

۱. بهار، محمدتقی. (۱۳۴۹). سبک‌شناسی. ج ۲ و ۳، تهران: امیرکبیر.
۲. سجادی، ضیاءالدین. (۱۳۸۲). مبانی عرفان و تصوف. چ دهم. تهران: سمت.
۳. شمیسا، سیروس. (الف ۱۳۷۸). کلیات سبک‌شناسی. چ پنجم. تهران: فردوس.
۴. ... (ب ۱۳۷۸). سبک‌شناسی نثر. چ سوم. تهران: میترا.
۵. ... (۱۳۸۷). سبک‌شناسی نظم. چ پانزدهم. تهران: پیام‌نور.
۶. قاسمی‌پور، قدرت و قیصری، مجتبی. (۱۳۹۵). مقایسهٔ سره‌نویسی و نثر فنی از دیدگاه زبان. مطالعات ادبیان عرفان و فلسفه. تابستان. دورهٔ دوم. شمارهٔ ۲/۱، صص ۷۱-۷۷.

مفهوم هویت

در کتاب فارسی پایه یازدهم

زهر اکمندلو

دانشجوی ارشد رشته مشاوره مدرسه

چکیده

گذر از کودکی به سمت بزرگسالی، در نوجوانان سبب تغییرات عمده در رفتار، خودمحوری، تغییرات شناختی و تمایل برای وقت‌گذاری بیشتر با همسالان می‌شود. در واقع، نوجوانان به دنبال شکل‌دهی هویت «من» در خود هستند؛ احساسی که به انسان می‌گوید کیست و در نظام اجتماعی چه جایگاهی دارد. آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اجتماعی، نقشی تأثیرگذار در مسئله هویت‌یابی بر عهده دارد. پژوهش حاضر با هدف تحلیل این نقش، به بررسی مفهوم هویت در کتاب فارسی پایه یازدهم پرداخته است. روش تحقیق، تحلیل محتوای کیفی است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که هویت شخصی دارای بیشترین تنوع است و هویت ملی و دینی در مرتبه‌های بعد از آن قرار می‌گیرند.

کلیدواژه‌ها: هویت، هویت‌یابی، کتاب فارسی یازدهم، نوجوان

مقدمه

دست‌یابی به هویت یکی از تکالیف اصلی تحول در دوره نوجوانی است (اریکسون، ۲۰۰۶). در این دوره، تغییرات در زمینه‌های مختلف زیستی، شناختی و اجتماعی سبب می‌شود افراد قبل از هویت‌یابی روی گزینه‌های مختلف هویت تأمل کنند و در حوزه‌های گوناگون آن تعهداتی کسب

کنند. (کراستی و دیگران، ۲۰۱۳). عوامل اجتماعی مختلف بر هویت نوجوانان مؤثرند. شناخت این عوامل و برنامه‌ریزی برای کاربست مطلوب آن‌ها زمینه را برای پیشگیری از بحران هویت در نوجوانان فراهم می‌آورد. از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر هویت نوجوانان، مدرسه است که از طریق فعالیت‌های فوق برنامه و کتاب‌های درسی و ارائه فرصت‌های غنی و گوناگون برای جست‌وجو و اکتشاف می‌تواند تأثیری اساسی بر رشد هویت نوجوانان بگذارد (کوپر، ۱۹۹۸؛ لقمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰). هر چه نوجوانان بیشتر در برنامه‌های درسی و فوق برنامه مدرسه شرکت کنند، این تأثیرپذیری بیشتر خواهد بود (واین و وایت، ۱۹۹۷). در واقع، نظام و متون آموزشی رسمی هر کشور، تعمیق و اشاعه ارزش‌ها و هنجارهای حاکم و به تعبیری، هویت و فرهنگ جمع‌ی را در چارچوب مرزهای ملی به عهده دارد. در ضمن، متون درسی علاوه بر برخورداری از بُعد آموزشی، وظیفه انتقال معانی و پیام‌ها را نیز به عهده دارند و همچون رسانه، و به تعبیر دقیق‌تر تولید رسانه‌ای، عمل می‌کنند. به همین جهت، آنچه از این طریق بازنمایی و به تصویر کشیده می‌شود، اهمیت متون درسی را مضاعف می‌سازد. در میان کتاب‌های درسی، کتاب‌های فارسی نقش بسزایی در انتقال مفاهیم ارزشی دارند؛ زیرا از سویی محور اساسی هویت ایرانی - یعنی

زبان فارسی - را آموزش می‌دهند و از سوی دیگر، قالب‌های ادبی همچون شعر، داستان، ضرب‌المثل و سرود را در اختیار دارند و با بهره‌گیری از آن‌ها، آموزش و انتقال مفاهیم هویتی را ماندگار می‌سازند؛ ابزارهایی که سایر کتاب‌ها از آن بی‌بهره‌اند. در این میان، مسئله نگارنده مقاله این بوده است که کتاب فارسی پایه یازدهم تا چه اندازه به مقوله هویت، به‌عنوان تکلیف اساسی دوره نوجوانی، پرداخته است. به همین منظور، کتاب مذکور به شیوه درس به درس و با استفاده از روش تحلیل محتوای جمله بررسی شده است.

درباره هویت، هویت‌یابی، بحران هویت و عوامل مرتبط با آن تحقیقات بسیار زیادی انجام شده است. منصوره و فریدونی در پژوهشی، هویت ملی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی را بررسی کرده‌اند. نتایج بررسی آن‌ها نشان می‌دهد که مقوله‌های هویت ملی در کتاب‌های مذکور، تقریباً ۷ درصد کل محتوای کتاب‌ها را شامل می‌شود (منصوره و فریدونی، ۱۳۸۸). همچنین فروزنده جعفرزاده، در پژوهش خود با عنوان «کتاب‌های درسی و هویت ملی»، پژوهش‌هایی را که تا سال ۱۳۸۸ به موضوع هویت ملی در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند به روش فراتحلیل، جمع‌بندی و تحلیل کرده است. بر این اساس از شانزده پژوهش مورد بررسی، سه مطالعه درباره کتاب‌های ابتدایی انجام شده و این کتاب‌ها

باید آن را پشت سر گذارد تا بتواند مطابق با الگوی سالم تحول به زندگی ادامه دهد. بحران اساسی در مرحله پنجم، که در دوره نوجوانی رخ می‌دهد، بحران هویت‌یابی در برابر سردرگمی نقش است و ریشه بسیاری از مشکلات دوره نوجوانی در چگونگی پشت سر گذاشتن این بحران است (شاملو، ۱۳۸۲).

مارسیا، مهم‌ترین هدف دوره نوجوانی را رشد تعهد، وفاداری و تبعیت مشخص از مجموعه‌ای از اعتقادات، اهداف و ارزش‌ها می‌داند که در سایه دل‌بستگی رخ می‌دهد. در الگوی مارسیا، شکل‌گیری هویت در ابعاد اکتشاف و تعهد مطرح می‌شود. اکتشاف به سطحی اشاره دارد که افراد، فعالانه ارزش‌ها، اعتقادات و اهداف را بررسی، و نقش‌های مختلف اجتماعی، برنامه‌ها و ایدئولوژی‌های گوناگون را تجربه می‌کنند. تعهد نیز به میزان سرمایه‌گذاری شخص و تصمیم‌گیری برای پذیرفتن ارزش‌ها و اعتقادات و مسیرهای شغلی ویژه، قطع نظر از اینکه این موارد توسط خود فرد انتخاب شده‌اند یا به‌وسیله دیگران در او پرورش یافته‌اند، اشاره می‌کند. این تعهدات شالوده هویت دریافتی توسط فرد است که اریکسون آن را نتیجه مطلوب بحران هویت نوجوان در مقابل سردرگمی هویت معرفی می‌کند (روبن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵).

انواع هویت در کتاب فارسی پایه یازدهم

لورا برک برای کمک به تشکیل هویت سالم در نوجوانان روش‌هایی را برمی‌شمارد که از میان آن‌ها این دو مورد در حیطه مدرسه و متون آموزشی است: «۱. بحث‌هایی را آغاز کنید که به تفکر سطح بالا در خانه و مدرسه کمک کنند؛ این کار انتخاب منطقی و سنجیده از بین عقاید و ارزش‌های متضاد را ترغیب می‌کند؛ ۲. فرصت‌هایی را برای صحبت کردن با بزرگسالان و همسالانی که روی مسائل هویت کار کرده‌اند، فراهم آورید؛ این امر موجب فراهم آمدن الگوهایی برای کسب هویت و توصیه‌ای درباره نحوه حل کردن مسائل هویت می‌شود» (لورا برک، ۲۰۰۷). از همین رو و با توجه به



هویت‌یابی را به‌عنوان گامی مهم در گذار از نوجوانی و ورود به مرحله بزرگسالی مطرح کرد و ضمن تعریف هویت به‌عنوان مفهومی سازمان‌یافته از «خود»، که شامل ارزش‌ها، باورها و هدف‌هایی است که فرد به آن پایبند است، نظامی هشت مرحله‌ای را برای توصیف تحول روانی و اجتماعی انسان در طول زندگی تدوین کرد. او بر این باور است که فرد در هر مرحله با یک تکلیف یا بحران تحولی مواجه می‌شود که

را بررسی و تحلیل کرده است. در پژوهشی دیگر هاشمی و قربانعلی‌زاده هویت ملی در کتب اجتماعی دوره ابتدایی را تحلیل کرده‌اند ولی تا آنجا که پژوهشگر بررسی نموده تاکنون در زمینه موضوع هویت و هویت‌یابی در کتاب‌های فارسی پایه یازدهم پژوهشی صورت نگرفته است.

هویت و هویت‌یابی

اریکسون (۱۹۶۸) اولین کسی بود که

مورد اول، درس‌های کتاب فارسی یازدهم از جنبه ارزش‌های اخلاقی تحلیل شدند و در نهایت، توجه به حیطة ارزش‌ها، در سه بخش هویت شخصی، هویت دینی و هویت ملی قرار گرفتند. در ادامه، هر کدام از انواع هویت توضیح داده می‌شود.

هویت شخصی: هویت عبارت از مجموعه خصوصیات و مشخصات اساسی اجتماعی و فرهنگی و روانی و فلسفی و زیستی و تاریخی همسان است که به رسایی و روایی به ماهیت یا ذات گروه، به معنی یگانگی یا همانندی اعضای آن با یکدیگر، دلالت کند و آن را و آن‌ها را در یک ظرف زمانی و مکانی معین به‌طور مشخص و قابل قبول و آگاهانه از سایر گروه‌ها و افراد متعلق به آن‌ها متمایز سازد (الطائی؛ ۱۳۷۸: ۱۳۹).

هویت دینی: منظور از هویت دینی که به معنای «هویت‌یابی دینی، احساس تعلق فرد به فرهنگ و اجتماع دینی» می‌باشد (حاجیان، ۱۳۸۸: ۴۵۴) با توجه به مؤلفه‌های هویت دینی این است: ۱. باورها و اعتقادهای دین اسلام شامل توحید، معاد، نبوت و غیره و اعتقاد به ولایت علی (ع)؛ ۲. اعمال و مناسک و احکام دینی شامل نماز، روزه، حج و غیره، ۳. تاریخ اسلام و تشیع، ۴. سیره پیامبر (ص) و ائمه اطهار (ع).

هویت ملی: منظور از «هویت ملی، میزان احساس تعلق و تعهد فرد به مشخصه‌های اصلی ملیت ایرانی است» (حاجیان، ۱۳۸۸: ۴۰۱). عناصر اصلی ملیت ایرانی، با تأکید بر بعد فرهنگی آن عبارت‌اند از:

۱. میراث فرهنگی: موسیقی، معماری، جشن‌های باستانی، سنت‌های فرهنگی، مشاهیر ادبی و شخصیت‌های تاریخی؛
۲. نمادهای ملی و میهن‌پرستی: پرچم، سرود و ترجیح سرزمین مادری، عشق ورزیدن به ایران؛
۳. فرهنگی و روش زندگی: آداب و رسوم، تابوها و ارزش‌های اجتماعی؛
۴. احساس افتخار به هویت تاریخی مشترک و دلبستگی تاریخی.

نتیجه‌گیری

طبق نظریه آریکسون، هویت دستاورد مهم شخصیت نوجوانی است. نوجوانانی

که تعارض روان‌شناختی هویت در برابر سردرگمی نقش را با موفقیت حل می‌کنند، خودپنداره محکمی را می‌سازند که از ارزش‌ها و هدف‌های خود برگزیده، تشکیل می‌شود. از طرفی، مدارس و جوامعی که فرصت‌های غنی و متنوع برای کاوش ارزش‌ها و اعتقادات فراهم می‌آورند نیز به تشکیل هویت کمک می‌کنند. به همین جهت، کلیهٔ دروس

در میان کتاب‌های درسی، کتاب‌های فارسی نقش بسزایی در انتقال مفاهیم ارزشی دارند؛ زیرا از سویی محور اساسی هویت ایرانی - یعنی زبان فارسی - را آموزش می‌دهند و از سوی دیگر، قالب‌های ادبی همچون شعر، داستان، ضرب‌المثل و سرود را در اختیار دارند و با بهره‌گیری از آن‌ها، آموزش و انتقال مفاهیم هویتی را ماندگار می‌سازند

و سرفصل دروس و نیز تناسب محتوای دورهٔ تحصیلی با توانمندی‌های ذهنی دانش‌آموزان ممکن و منطقی نیست. در نظام آموزش‌وپرورش، برخی اهداف از اهمیت بیشتری برخوردارند؛ برای مثال، اولین هدف کلان سند تحول بنیادین به بحث تربیت انسان اختصاص دارد. برخی ویژگی‌های مطلوب انسان در این سند عبارت‌اند از: موحد، مؤمن، حقیقت‌جو، عاقل، عدالت‌خواه، جهادگر، جمع‌گرا، وطن‌دوست، ولایت‌مدار، منتظر، آزادمنش، با اراده، متخلق به اخلاق اسلامی، قانون‌مدار، خلاق، پاک‌دامن و ... (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۵). بر این اساس، نظام آموزش‌وپرورش تربیت اخلاقی انسان را اولین هدف خود در آموزش قرار داده است و از این‌رو، عدم توازن در بیان مؤلفه‌ها نتیجه‌ای طبیعی خواهد بود. به‌طور کلی، این هدف کلان به خوبی در کتب تحول بنیادین مورد توجه قرار گرفته است. از نقاط قوت کتاب فارسی پایهٔ یازدهم توجه به ارزش‌های اخلاقی، تأکید بیشتر بر قلمرو فرهنگ، تنوع شخصیت‌های ملی و معرفی مهم‌ترین آثار مکتوب است. نقاط ضعف این کتاب بی‌توجهی به شخصیت‌های معاصر در حوزه‌های علمی و فلسفی، ادبی و هنری، بررسی نکردن برخی از دوره‌های تاریخی، بی‌توجهی به وقایع علمی و فرهنگی و نادیده گرفتن مشاهیر در حوزه ورزش و اساطیر است.

منابع

۱. الطائی، علی. (۱۳۷۸). بحران هویت قومی در ایران. تهران: نشر شادگان.
۲. برک، ل. (۱۳۸۸). روان‌شناسی رشد. (جلد دوم). ترجمهٔ سید محمدی. تهران: نشر ارسباران (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۷).
۳. حاجیان، ابراهیم. (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی هویت ایرانی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
۴. روبن‌زاده، شرمین؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم؛ قربانی، نیما؛ عابدین، علی‌رضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر فرایند خودشناسی، میزان تعهد و مؤلفه‌های روابط موضوعی بر شکل‌گیری هویت نوجوانان. مجلهٔ علوم پزشکی صدر، دوره ۴، شماره ۴، ص ۲۷۶ - ۲۶۷.
۵. شاملو، سعید. (۱۳۸۲). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت. تهران: انتشارات رشد.
۶. منصوری، علی؛ فریدونی، آرینا. (۱۳۸۸). تبلور هویت ملی در کتاب‌های درسی؛ بررسی محتوای کتاب‌های دورهٔ ابتدایی، فصلنامهٔ مطالعات ملی، س ۱۰، ش ۲۸، ص ۴۷ - ۲۶.

دورهٔ اول دبیرستان از نظر محتوا و آموزش باید به این نکته توجه لازم را داشته باشند. پژوهش حاضر با این هدف به تحلیل محتوای کتاب فارسی پایهٔ یازدهم پرداخته است. نتایج تحلیل محتوایی کیفی نشان می‌دهد که در این کتاب به شکل متوازن و یکسان به ابعاد هویت توجه نشده است و به ترتیب، مؤلفه‌های هویت شخصی و هویت ملی از بیشترین تنوع و مؤلفهٔ هویت دینی از کمترین تنوع برخوردار بوده‌اند. البته، توجه برابر به تمامی ابعاد هویت ملی به دلیل اولویت هدف‌گذاری‌ها، موضوع

نقدی بر مبحث تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی پایه یازدهم

محمد قاسمی خزینه جدید

سرگروه زبان و ادبیات فارسی شهرستان بناب

دبیر مرکز استعدادهای درخشان علامه طباطبایی شهرستان بناب

چکیده

تشبیه از مباحث مهم علم بلاغت است که تعدادی از آرایه‌های ادبی هم براساس آن شکل گرفته‌اند. نگارنده این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی به نقد مبحث تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی (2) پرداخته است. مقایسه مبحث تشبیه در دو کتاب علوم و فنون ادبی (2) و آرایه‌های ادبی نشان‌دهنده بهبود و ارتقای آن از لحاظ شیوه طرح مطالب و محتوای آموزشی آن است. توجه به نقش تجارب و زاویه دید گوینده در تشبیه، تغییر نوع تشبیهات در دگرگونی سبک‌ها، چینش اصولی مطالب، استفاده از اصطلاحات تشبیه گسترده و فشرده و آوردن مثال‌های زیاد از ادبیات معاصر از نقاط قوت مبحث تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی (2) است. امید است کاستی‌های اندکی هم که در نقد مبحث تشبیه به آن‌ها اشاره شده است، به همت مؤلفان رفع شود.

کلیدواژه‌ها: علوم بلاغی، بیان، علوم و فنون ادبی (2)، تشبیه

1. مقدمه

هم‌زمان با تغییر نظام آموزشی، متعلقات آن از جمله کتب درسی هم دچار تغییراتی شد. یکی از این کتب جدید در دوره متوسطه دوم، کتاب علوم و فنون ادبی (1) و (2) است که مباحث تاریخ ادبیات، سبک‌شناسی، موسیقی شعر (وزن و قافیه) و علوم بلاغی (بدیع لفظی و معنوی و بیان) را به صورت

فشرده پوشش می‌دهد. این کتاب با روشی نوین و با رویکردی مهارت‌محور نوشته شده است و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که از آموزه‌های خود در این کتاب در درک زیبایی متون کتب فارسی و تولید متن در کتب نگارش به خوبی استفاده کنند. کتاب علوم و فنون ادبی (2) در ادامه مباحث کتاب علوم و فنون ادبی (1) برای پایه یازدهم در چهار فصل تألیف شده است. هر فصل شامل سه درس است که از میان آن‌ها یک درس به مباحث علم بیان (تشبیه، مجاز، استعاره و کنایه) اختصاص دارد. درس سوم از فصل اول به مبحث تشبیه اختصاص یافته است که پایه و اساس تعدادی از آرایه‌های مهم دیگر چون استعاره و اسلوب معادله است. تشبیه، «ابتدایی‌ترین لوازم خیال‌انگیزی و هسته و مرکز اغلب خیال‌های شاعرانه» (پورنامداریان، 1374: 181) و مانند کردن ادعایی چیزی به چیز دیگر است (شمیسا، 1376: 67). این آرایه ادبی، اولین تصرف هنرمند در طبیعت است. تخیل هنری شاعر و نویسنده هنرمند با تشبیه اوج می‌گیرد و به خلق تصاویر زیبا و بدیع می‌انجامد؛ تصاویری که با زیبایی‌آفرینی، تجسم‌بخشی، بزرگ‌نمایی و اغراق، ایجاز، خیال‌پردازی و جان‌بخشی همراه است. راز زیبایی تشبیه این است که شاعر در مقایسه اشیا و امور، صفات مشترک و اوصاف همانندی بین آن‌ها می‌یابد و ظرافت‌هایی در آن میان کشف می‌کند که به یاری تشبیه پیوند زیبایی بین آن‌ها برقرار می‌کند و ابعاد و محدوده کلام را گسترش می‌دهد و سخن



را شکوه و اعتلا می‌بخشد (تجلیل، ۱۳۸۵: ۴۸ - ۴۷).

در این مقاله کوتاه، مبحث تشبیه در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) با روش توصیفی - تحلیلی به صورت اجمالی نقد می‌شود. این مبحث در بین مباحث علم بلاغت، جایگاه و اهمیت والایی دارد.

۲. تشبیه از کتاب آرایه‌های ادبی تا کتاب علوم و فنون ادبی (۲)

مبحث تشبیه در کتاب آرایه‌های ادبی سوم انسانی در دو درس (دروس هشتم و نهم) در یازده صفحه (۶۰ - ۵۰) ارائه شده بود اما در کتاب علوم و فنون ادبی پایه یازدهم در یک درس (درس سوم) در هشت صفحه (۳۵ - ۲۸) آمده است. در کتاب آرایه‌های ادبی، تشبیه بدین شکل طرح و تشریح شده است که ابتدا چند مثال آمده و در ادامه، با طرح پرسش‌هایی مبحث تشبیه بررسی شده است اما در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) بعد از توضیحات هر بخش تشبیه، مثال‌های آن ذکر شده است.

از آنجا که رویکرد آموزشی علوم و فنون ادبی (۲) مهارت‌محور، فعالیت‌بنیاد و مشارکتی است، فراوانی و تنوع مثال‌ها در مقایسه با کتاب آرایه‌های ادبی زیاد است. در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) آرایه تشبیه با ۳۸ مثال (۱۸ مثال در داخل درس و ۲۰ مثال در خودارزیابی درس) و در کتاب آرایه‌های ادبی با ۲۶ مثال (۱۰ مثال در داخل درس و ۱۶ مثال در خودآزمایی درس) تبیین شده است. از میان مثال‌های هر دو کتاب، تنها ۸ نمونه یکسان است. در هر دو کتاب، بیشترین مثال‌ها از آن سعدی است که این امر بیانگر اهمیت تشبیه در سبک و اندیشه اوست.

از نکات قابل توجه و شایسته تقدیر در کتاب جدیدالتألیف علوم و فنون ادبی (۲) آوردن مثال‌های فراوان از ادبیات معاصر است. در کتاب آرایه‌های ادبی تنها سه نمونه از ادبیات معاصر (یک مورد از فریدون توللی و دو مورد از شهریار) و در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) شانزده نمونه از ادبیات معاصر آمده است. اغلب نمونه‌های ذکر

شده در هر دو کتاب، از آثار منظوم است. از آثار منثور مطرح شده در کتاب آرایه‌های ادبی، چهار نمونه، همه از گلستان سعدی، و در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) پنج نمونه، شامل سه نمونه از گلستان و دو نمونه از کشف‌الاسرار و کلیله و دمنه، آمده است.

۳. تشبیه، ثمره تجارب، نوع نگاه و تفکر گوینده

در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) (۱۳۹۶: ۲۹) در ذیل توضیحات تشبیه آمده است که «هر تشبیه ریشه در نوع نگاه و تفکر گوینده دارد و آنچه موجب زیبایی تشبیه می‌شود، وجه شباهتی است که شاعر و نویسنده به آن دست یافته است.» این اشاره بسیار ارزشمند و مغتنم است اما جای آن بود که با آوردن مثال‌هایی، این موضوع برای مخاطبان کاملاً روشن می‌شد که نوع نگاه و تفکر گوینده چگونه در تشبیه تأثیرگذار است. می‌توان تصور کرد که مؤلفان کتاب، توضیح این موضوع را به عهده دبیران نهاده‌اند. تشبیه، بیانگر وسعت و زاویه دید شاعر یا نویسنده است و نشان می‌دهد که گوینده چگونه توانسته است، میان اشیا و عناصر به ظاهر بی‌ارتباط، پیوند ایجاد کند. بررسی تشبیهات یک اثر، میزان خلاقیت یا تقلید

نویسنده یا شاعر آن را به خوبی مشخص می‌کند. از میان ارکان تشبیه، مشابهه برای پی بردن به نوع نگاه و تفکر گوینده از بقیه ارکان مهم‌تر است. گویندگان خلاق و توانا با تیزبینی و تیزهوشی خاص خود، روابط تازه‌ای بین پدیده‌ها ایجاد می‌کنند که این امر با پیدا کردن مشابهه تازه و بدیع امکان‌پذیر است اما مقلدان بی‌هنر با کاربرد مشابهه‌های پیشینیان، تشبیهات و تصاویر تکراری خلق می‌کنند.

شاعر در خلق تشبیه تحت تأثیر افکار و اندیشه‌ها، محیط اطراف، تجارب شخصی و احساسات عمیق درونی خویش است. «تشبیه زیبا و اصیل، تشبیهی است که حاصل تجربه خود شاعر باشد» (احمدنژاد، ۱۳۷۲:۹۴). برای مثال، منوچهری که در خدمت مسعود غزنوی بارها در لشکرکشی‌ها به کارگیری فیلان عظیم‌الجثه را دیده بود، برای بیان شدت لرزش زمین در اثر زلزله و قدرت تخریب آن از این تجربه خویش استفاده می‌کند و می‌سراید:

بلرزیدی زمین لرزیدنی سخت
که کوه اندر فتادی زو به گردن
تو گفתי هر زمانی ژنده‌پیلی
بلرزاند ز رنج پشگان، تن

شیوا/ارسطویی هم که به‌عنوان یک زن، روزانه زیاد با کارهای منزل سروکار دارد، مشابهه خود را از میان آن‌ها انتخاب می‌کند. او در یکی از اشعارش، عشق را به پیش‌بند ظرف‌شویی همانند کرده است که آن را از کمر خود باز می‌کند: «پیش‌بند عشق تو را باز می‌کنم/ تا میان ظروف خانگی آشیانه کنم» (ارسطویی، ۱۳۸۴: ۱۷) *خاطره حجازی* هم مشابهه را از حوزه خیاطی و بافندگی برگزیده و خود را به نخ مانند کرده است: «و من که از دوریات نخ شده بودم/ می‌توانستم از روزن ماه بگذرم/ و پیراهن کهنه‌ات را بدوزم» (حجازی، ۱۳۷۱: ۱۴).

۴. سبک‌شناسی تشبیه

در یکی از خودارزیابی‌های درس سوم علوم و فنون ادبی (۲) خواسته شده است که در ادبیات مربوط به شاعران سبک عراقی در

خودارزیابی‌های همین درس، نوع تشبیه (گسترده یا فشرده) مشخص شود. همین اشاره اجمالی نشان‌دهنده توجه مؤلفان به اهمیت تشبیه در تغییرات سبکی است و هر کدام از معلمان می‌توانند با صلاح‌دید خود، با توجه به شرایط کلاشان به این موضوع بپردازند.

از علل عمده تغییرات سبک شعر و نثر فارسی، دگرگونی‌های سیاسی، جغرافیایی،

در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) (۶۹۳۱: ۹۲) در ذیل توضیحات تشبیه آمده است که «هر تشبیه ریشه در نوع نگاه و تفکر گوینده دارد و آنچه موجب زیبایی تشبیه می‌شود، وجه شباهتی است که شاعر و نویسنده به آن دست یافته است. این اشاره بسیار ارزشمند و مغتنم است اما جای آن بود که با آوردن مثال‌هایی، این موضوع برای مخاطبان کاملاً روشن می‌شد که نوع نگاه و تفکر گوینده چگونه در تشبیه تأثیرگذار است

فرهنگی و اجتماعی است که تأثیر مستقیمی در نوع تفکر و اندیشه شاعران و نویسندگان دارد. «وقتی سبکی دچار دگرگونی شود، ساختارهای تشبیهی و استعارات از جمله نخستین محمل‌هایی است که این تحول را نشان می‌دهد» (رضایی جمرکرائی، ۱۳۸۴: ۸۸). پس، «در مطالعات عالی سبک‌شناسی دست‌یابی به نثر هر دوره فقط با مسائل آوایی و لغوی و نحوی نیست بلکه اهم

مطلب، پی بردن به نثرم زبان ادبی یعنی تشبیه و استعاره است» (شمیسا، ۱۳۸۲: ۳۷۸). شاعران و نویسندگان صاحب سبک با چشم خویش می‌نگرند و با ذهن خلاق و تجربه‌های منحصر به فرد، تشبیهاتی بدیع و زیبا می‌آفرینند اما «شاعران مقلد از تشبیهات و استعارات ایشان استفاده می‌کنند و در واقع، از چشم ایشان می‌بینند و از زبان ایشان می‌گویند» (شمیسا، ۱۳۷۶: ۳۷۸).

از مهم‌ترین ویژگی‌های سبک خراسانی، واقع‌گرایی و برون‌گرایی است. همین ویژگی اقتضا می‌کند که اغلب تشبیهات این سبک از نوع تشبیه گسترده باشد. سبک خراسانی پر از تشبیهات مرکب زیبایی است که در آن‌ها شاعر با به‌کارگیری واژگان، تصاویر زیبایی برای مخاطبان خود ترسیم کرده است. در مقابل، مهم‌ترین ویژگی سبک عراقی، ذهنی‌گرایی یا توجه به دنیای درون است که به تشبیهات فشرده انجامیده است. فراوانی تشبیه در سبک عراقی در مقایسه با سبک خراسانی بسیار بالاست؛ چون تشبیه از لوازم متناسب با ذهنی‌گرایی است.

۵. تخیل هنری

در مقدمه درس تشبیه آمده است: «شاعران و نویسندگان به زبان نگاه زیباشناسانه دارند. آن‌ها معانی ذهنی خود را با استفاده از آرایش‌های لفظی و معنوی و عناصر علم بیان به اشکال گوناگون به دیگران منتقل می‌کنند و کلام ساده و عادی را به سخنی ادبی و هنری تبدیل می‌کنند» (۱۳۹۶: ۲۸). این عبارت بیانگر این مسئله است که هدف اول گویندگان در موارد بسیاری، رساندن پیام نیست بلکه انتقال مفاهیم مورد نظر خود به زیباترین شکل ممکن است، که در نهایت به التذاذ هنری می‌انجامد. در کتاب درسی برای تبیین ارتقای سخن عادی به سخن ادبی از طریق تشبیه و استعاره، مثال‌هایی ذکر شده است اما اگر مثالی آورده می‌شد که به ترتیب، مراحل تبدیل سخن عادی به هنری را نشان می‌داد درک آن برای دانش‌آموزان و تبیین آن برای معلمان راحت‌تر میسر

می‌شد. برای نمونه:

جمله عادی:

بعد از غروب ستارگان، خورشید طلوع می‌کند.

جملات تشبیهی:

الف) ستارگان که چون نرگس‌اند غروب می‌کنند و خورشید که همچون گل زرد است، طلوع می‌کند. (تشبیه گسترده)

ب) نرگس ستارگان غروب و گل زرد خورشید طلوع می‌کند. (تشبیه فشرده)

جملات استعاری:

الف) ستارگان در کمین‌گاه خود مخفی می‌شوند و خورشید از مخفیگاه خویش بیرون می‌آید. (استعاره مکنیه/تشخیصی)

ب) بعد از غروب نرگس‌ها گل زردی طلوع می‌کند. (استعاره مصرحه)

شاعر برای سرودن بیت زیر، همه این مراحل را در ذهن خود طی کرده است:

هزاران نرگس از چرخ جهانگرد

فرو شد، تا برآمد یک گل زرد

(نظامی، ۱۳۷۷: ۷۷)

۶. رعایت شرایط تشبیه

در درس تشبیه علوم و فنون ادبی (۲) (۱۳۹۶: ۳۰) برای تبیین «وجه شبه»، مصراع «گرت ز دست برآید چو نخل باش، کریم» آمده است که «کریم» به‌عنوان وجه شبه مشخص شده است. حال سؤال این است: آیا در جملات غیرخبری، مثل جملات امری و پرسشی، به صرف آمدن ارکان تشبیه می‌توانیم ادعا کنیم که تشبیه وجود دارد؟ آیا با تشبیه فرض کردن چنین جملاتی، هدف از آوردن تشبیه محقق می‌شود و آیا این تشبیه‌ها ارزش زیبایی‌شناسانه دارند؟

تشبیه ادعای شباهت بین دو چیز است که در جملات خبری قابل تصور است؛ در حالی که در مصراع بالا هیچ‌گونه ادعایی شکل نگرفته است. مصراع فوق تنها در ظاهر، ارکان تشبیه را با خود دارد و تشبیه هنوز محقق نشده است. در نتیجه، در این مصراع ذهن مخاطب درگیر رابطه تشبیهی نمی‌شود تا برای او زیبایی و جذابیت داشته باشد. هدف از تشبیه «بیان حال مشبه و تقریر آن در ذهن مستمع است؛ یعنی

روشن و مجسم ساختن وضعیت و موقعیت مشبه» (شمیسا، ۱۳۷۶: ۱۲۲). در مثال فوق، مشبه کریم و بخشنده نیست تا با تشبیه آن به نخل، وضعیت و موقعیت او در ذهن مخاطب روشن شود. پس با تشبیه فرض کردن مصراع بالا، غرض از آوردن تشبیه تحقق نمی‌یابد. انتخاب چنین مثالی^۱ برای توضیح «وجه شبه» با وجود امکان انتخاب مثال‌های دیگر جای تعجب دارد.

در خودارزیابی ششم درس تشبیه علوم و فنون ادبی (۲) (۱۳۹۶: ۳۵) بیت زیر

شایسته است بعد از
معرفی تشبیه گسترده،
برای هر کدام از انواع
آن (چهار رکنی، سه
رکنی با ادات، و سه
رکنی با وجه شبه)
مثال‌هایی آورده شود.
این در حالی است که
برای حذف وجه شبه
مثالی نیامده است و
برای تشبیه چهار رکنی
دو مثال آمده است

از مشفق کاشانی آمده و از دانش‌آموزان خواسته شده است که پایه‌های تشبیه را پیدا کنند:

حریر باورم از شعله ندامت سوخت
که بر کویر عطشناک نیستم چون ابر
بسیاری از کتب کمک‌آموزشی و به تبع آن‌ها اغلب معلمان ادبیات فارسی، مصراع دوم بیت مذکور را تشبیه گرفته‌اند؛ در حالی که «تشبیه مربوط به جملات ایجابی است نه سلبی»^۲ (شمیسا، ۱۳۷۶: ۶۶). پس، تشبیهات مورد نظر خودارزیابی در مصراع اول قرار دارد که «حریر باور» و «شعله ندامت» از نوع تشبیه فشرده (بلیغ)

هستند و در مصراع دوم هیچ‌گونه تشبیهی وجود ندارد. شایسته و ضروری است که توضیحی در پاورقی کتاب افزوده شود یا این بیت از خودارزیابی حذف گردد.

۷. نکات

- در کتاب علوم و فنون ادبی (۱) مباحث بدیع لفظی مطرح شده، و برخلاف انتظار اغلب مخاطبان، در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) مباحث علم بیان آمده است. این چینش، بسیار هوشمندانه و واقع‌بینانه صورت گرفته است. زیربنای برخی از مباحث بدیع معنوی، آرایه‌های علم بیان است. پس، شایسته است که علم بیان قبل از بدیع معنوی مطرح و تبیین شود.

- چینش آرایه‌های علم بیان هم در کتاب علوم و فنون ادبی (۲) نسبت به کتاب آرایه‌های ادبی تغییر یافته است. این تغییر ضروری و لازم بود؛ چون تبیین استعاره از یک طرف به تشبیه و از طرف دیگر به مجاز وابسته است. پس، طبیعی است که استعاره بعد از تشبیه و مجاز مطرح شود.

- در توضیح ارکان تشبیه شایسته است به نقش زیاد و اهمیت مشبه‌به و وجه شبه در بین ارکان تشبیه اشاره شود. زیبایی تشبیه در مشبه‌بھی است که انتخاب می‌شود. نو بودن این مشبه‌به به نوآوری در تشبیه می‌انجامد و برعکس، تکراری و تقلیدی بودن آن، تشبیه را مبتذل و عامیانه می‌سازد. مرگ و زندگی تشبیه هم به وجه شبه بستگی دارد. «مرگ تشبیه زمانی فرا می‌رسد که مانروی [وجه شبه] ارزش زیباشناختی نداشته باشد؛ دیگر تشبیه چنان ترفندی شاعرانه به کار نیاید» (کزازی، ۱۳۶۸: ۶۰).

- تقسیم تشبیه به گسترده و فشرده بسیار خوب است. تشبیه گسترده همه انواع گروه خود را پوشش می‌دهد و دیگر مثل گذشته نیازی به ذکر تشبیه مفرد، مقید و مرکب نیست.

- در توضیح تشبیه فشرده آمده است: «به این تشبیه، تشبیه رسا (بلیغ) نیز می‌گویند» (۱۳۹۶: ۳۱). بهتر است کلمه «رسا» حذف و به ذکر «بلیغ» اکتفا شود. در کتب بلاغت، به این نوع تشبیه «بلیغ»

گفته‌اند نه «رسا»، آوردن «رسا» و ذکر «بلیغ» در داخل کمانک جای تعجب دارد.

- در تبیین تشبیه فشرده گفته شده است: «این تشبیه کلام را ادبی‌تر و زیباتر می‌کند» (۱۳۹۶: ۳۱). هر چند در تشبیه فشرده، ادعای شباهت به اوج خود می‌رسد و مبالغه بیشتری در کلام وجود دارد اما اگر زیبایی تشبیهات مرکب از این نوع تشبیه بیشتر نباشد، کمتر هم نخواهد بود.

- در برخی موارد - نه تنها در تشبیه بلکه در سایر آرایه‌های بیان هم - تعداد مثال‌ها زیاد است و نیازی به آوردن این همه مثال برای تبیین آن نیست. مثلاً برای تشبیه فشرده اضافی شش مثال آمده است؛ در حالی که دانش‌آموزان از پایه‌های پایین‌تر با این نوع تشبیه آشنا شده‌اند و در کتب فارسی هم نمونه‌های فراوانی از آن را می‌بینند.

- شایسته است بعد از معرفی تشبیه گسترده، برای هر کدام از انواع آن (چهار رکنی، سه رکنی با ادات، و سه رکنی با وجه شبه) مثال‌هایی آورده شود. این در حالی است که برای حذف وجه شبه مثالی نیامده است و برای تشبیه چهار رکنی دو مثال آمده است. - در مثال‌هایی که برای تشبیه فشرده ذکر شده، برای تشبیه فشرده غیر ترکیبی یک مثال و برای تشبیه فشرده اضافی شش مثال آمده است. در خودارزیابی برای تشبیه فشرده غیر ترکیبی نمونه‌ای ذکر نشده است. بهتر است برای تشبیه فشرده غیر ترکیبی (اسنادی) هم چندین مثال ذکر شود؛ چون تشخیص آن دشوارتر از تشبیه فشرده اضافی است.

- از آنجا که در این فصل، تاریخ ادبیات قرن‌های هفتم، هشتم و نهم آمده است، مؤلفان با علم به این مسئله اغلب مثال‌های کلاسیک تشبیه را از شاعران این دوره انتخاب کرده‌اند.

- مؤلفان محترم در تبیین آرایه‌های علم بیان به ادبیات معاصر توجه ویژه‌ای داشته‌اند که شایسته قدردانی است. نمونه‌های انتخاب شده از ادبیات معاصر هم بسیار زیبا و جذاب است و در جلب توجه دانش‌آموزان به مطالعه آثار معاصران نقش مؤثری دارد.

- در خودارزیابی نهم درس تشبیه، بیت «چو دریای خون شد همه دشت و راغ/ جهان چون شب و تیغ‌ها چون چراغ» از دانش‌آموزان خواسته شده است که پایه‌های آوایی را مشخص کنند. انتخاب چنین مثال‌هایی که از یک طرف، برای مرور مطالب درس قبل مفید است و از طرف دیگر، آرایه تشبیه مطرح شده در همین درس را هم دارد، هوشمندانه و ارزشمند است.



نتیجه‌گیری

کتاب علوم و فنون ادبی (۱) و (۲) که براساس رویکرد مهارت‌محور نوشته شده، در مقایسه با کتاب‌های آرایه‌های ادبی، تاریخ ادبیات (۱) و (۲) و ادبیات تخصصی نظام آموزشی قبلی برای آموزش و تفهیم مسائل ادبی بهتر است. در نظام آموزشی قبلی هر کدام از کتب مذکور، چون جزیره‌های مجزا از هم بودند و هیچ پیوندی میان آن‌ها نبود اما در کتاب علوم و فنون ادبی (۱) و (۲) این مباحث با یکدیگر پیوند خورده و نظم و انسجام بهتری گرفته‌اند. بررسی و نقد مبحث «تشبیه» از کتاب علوم و فنون ادبی (۲) به خوبی نشان می‌دهد که شیوه طرح مباحث این کتاب در مقایسه با گذشته، بهبود و ارتقا یافته است. امید است معایب اندک آن هم - که در مباحث کتاب آرایه‌های ادبی هم وجود داشت - در آینده نزدیک برطرف شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. این مصراع در کتاب آرایه‌های ادبی سوم انسانی هم در خودآزمایی‌ها آمده است.
۲. البته در «تشبیه تفضیل» قضیه فرق می‌کند؛ چون به صورت ایجابی تأویل می‌شود. برای نمونه، در بیت زیر از حافظ:
«روشنی طلعت تو ماه ندارد
پیش تو گل، رونق گیاه ندارد»
هدف شاعر تفضیل مشبه مشبه‌به بوده است؛ یعنی ابتدا طلعت معشوق را به ماه تشبیه کرده اما بعد از تشبیه خود عدول کرده است و ادعا می‌کند که طلعت معشوق از ماه هم زیباتر است.

منابع

۱. احمدنژاد، کامل. (۱۳۷۲). فنون ادبی. تهران: پایا.
۲. ارسطویی، شیوا. (۱۳۸۴). گم‌گشته. تهران: قطره.
۳. پورنامداریان، تقی. (۱۳۷۴). سفر در مه (تأملی در شعر احمد شاملو). تهران: زمستان.
۴. تجلیل، جلیل. (۱۳۸۵). معانی و بیان. ج ۳. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۵. حجازی، خاطره. (۱۳۷۱). مکاشفه حوا. تهران: روشنگران.
۶. رضایی جمکرانی، احمد. (۱۳۸۴). نقش تشبیه در دگرگونی‌های سبکی. دو فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی. دوره جدید. شماره پنجم. صص ۸۵ - ۱۰۰.
۷. سعدی، مصلح‌الدین عبدالله. (۱۳۸۸). کلیات سعدی. به کوشش محمدعلی فروغی. چاپ دهم. تهران: ققنوس.
۸. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۶). سبک‌شناسی شعر. چاپ نهم. تهران: فردوس.
۹. شمیسا، سیروس. (۱۳۸۲). سبک‌شناسی شعر. چاپ پانزدهم. تهران: فردوس.
۱۰. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۶۸). بیان، زیبایی‌شناسی سخن پارسی. چاپ اول. تهران: نشر مرکز.
۱۱. نظامی، الیاس‌بن یوسف. (۱۳۷۷). خمسه نظامی. تصحیح وحید دستگردی. تهران: علمی.

کتاب‌های نونگار

نقدی بر فارسی دوره متوسطه دوم

مریم سعدزاده

دکترای زبان و ادبیات فارسی، دبیر و مدرس دانشگاه، شهرستان بهشهر

چکیده

کتاب‌های فارسی نونگاشت دهم و یازدهم متوسطه دوم به‌عنوان کتاب‌های مهم و فرهنگ‌ساز در میان سایر کتاب‌های درسی اهمیت فراوانی دارند؛ چرا که ضامن پاسداری از زبان و فرهنگ و هویت ایرانی و ملی اسلامی ما هستند. بر این اساس، نگارنده در این جستار بر آن بوده است تا ابتدا نقش و جایگاه ادبیات را بررسی کند، سپس به نقد این کتاب‌ها در چهار بخش قلمرو زبانی، محتوای فصل‌های کتاب، روان‌خوانی و درس‌های آزاد بپردازد و ضمن نگاه اجمالی به کتاب‌های پیشین، تغییر رویکرد این کتاب‌ها را به ادبیات معاصر و ادبیات داستانی نقد و واکاوی کند. همچنین، با ارائه راهکارها و پیشنهادهایی بر غنا و گستردگی کتاب بیفزاید و در عین حال، اشکالات عمده آن را برطرف سازد تا بستر مناسب‌تری برای درک و دریافت و التذاذ ادبی دانش‌آموزان فراهم گردد.

کلیدواژه‌ها: فارسی دهم، فارسی یازدهم، انواع ادبی، روان‌خوانی، درس‌های آزاد، ادبیات معاصر، ادبیات داستانی

مقدمه

آیا ادبیات برای زندگی امروز بشر لازم و ضروری است یا جنبهٔ فنی و تجملی دارد؟ بی‌شک، اگر نقش ادبیات را تجملی بدانیم، بشر قاصر خواهد بود هر وقت خواست از آن چشم ببوید و تفنن دیگری را که با روح زمان او سازگار باشد، جانشین

کند، اما با گسترش فضا و علوم و فناوری نه تنها ادبیات نقش و جایگاه گذشتهٔ خود را از دست نداده بلکه به صورت امری ضروری در زندگی بشر قرار گرفته است و هر چند تغییر سیما و هیئت داده، تغییر ماهیت نداده و پرتنگ‌تر از گذشته فرا روی انسان مدرن قرار گرفته است. بر این اساس، اگر بگوییم درس زبان و ادبیات فارسی، فانوس راه پرییچ‌وخم علم‌اندوزی دانش‌آموزان است و حتی قادر است مسیر رشد و تعالی آنان را در سایر دروس نیز روشن کند، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. چند سالی بود که همواره از تغییر کتب درسی متناسب با اهداف جدید آموزش و پرورش سخن گفته می‌شد تا اینکه از سال گذشته این هدف محقق گردید و کتاب‌های نونگاشت فارسی به همت جمعی از فرهیختگان و آشنایان وادی تعلیم و تربیت تهیه و تدوین شد.

بدیهی است تألیف یک کتاب درسی با رویکرد مهارتی، که از اهداف خاص برنامهٔ فارسی‌آموزی است، کاری بسیار زمان‌بر و در عین حال دقیق و حساس است و می‌بایست برای این کار از مؤلفان کتاب‌های فارسی دوره متوسطه دوم نهایت سپاس و قدردانی را به‌عمل آورد. توجه ویژه‌ای که این کتاب‌ها به سه قلمرو زبانی و ادبی و فکری جهت کالبدشکافی شعر و نثر داشته‌اند سبب انسجام فکری و ذهنی فراگیرندگان و همچنین معلمان این دروس شده است. در واقع، در این کتاب‌ها تکلیف دانش‌آموز با متن پیش‌رویش کاملاً

مشخص است و این از محاسن این نوع تقسیم‌بندی محسوب می‌شود و درک و فهم آنان را از محتوای اثر بسیار افزایش خواهد داد. به‌ویژه، تقسیم‌بندی کارگاه‌های متن‌پژوهی براساس این سه قلمرو به غنای کار و دریافت روح اثر بسیار کمک کرده است. نگارنده ضمن تقدیر و سپاس فراوان از کسانی که با دغدغه و احساس مسئولیت در برابر زبان و ادبیات گران‌سنگ فارسی به تألیف این کتاب‌ها پرداخته‌اند، با توجه به اهمیت درس فارسی، به‌عنوان معلم این کتاب با تجربهٔ بیست‌سالهٔ تدریس دروس فارسی و تعامل با دانش‌آموزان و دریافت نظرات آنان و همچنین هم‌اندیشی با همکاران مدرس این درس، بر خود لازم دیده است تا نقدی بر کتاب‌های فارسی نونگاشت پایهٔ دهم و یازدهم بنویسد و گامی هر چند کوچک به فراخور بضاعت خود در راه گسترش و اعتلای فرهنگ و ادبیات این مرز و بوم بردارد. نگارنده نقد خود را در ۴ بخش فراوری مخاطبان قرار می‌دهد:

۱. نقدی بر قلمرو زبانی
۲. نقدی بر محتوای فصل‌های کتاب
۳. نقدی بر روان‌خوانی‌ها
۴. نقدی بر درس‌های آزاد.

نقدی بر قلمرو زبانی

ما ادبیات می‌خوانیم که از بندها رها شویم نه اینکه زنجیرهای محکم‌تری به پای ذهن و روح فرزندانمان ببندیم. خوشحال بودیم که این بار لذت معنا و حلاوت سخن را در جان

و روح دانش‌آموزان خواهیم ریخت و جرعه جرعه عشق را، اما هنگامی که تکه‌های بریده بریده، در هم و وامانده یک شعر را می‌بینیم که آن را از اندام‌وارگی موزونش به شلختگی و بدقوارگی کشانده‌اند، روحمان می‌لرزد و احساس قرار گرفتن در سرآشویی سقوط بار دیگر در جانمان می‌نشیند، و چقدر افسوس می‌خوریم که حتی معلمان ادبیات این سرزمین که می‌بایست پاسبانان و حافظان واقعی اندیشه‌های سترگ و آسمانی شاعران و نویسندگان ما باشند، تکه پاره‌های شعر را در فضاهای مجازی و حتی کانال‌های رسمی دبیران ادبیات به هم تعارف می‌کنند و به‌به و چه‌چه راه می‌اندازند. چه شده است ما را و به کدامین سوی می‌رویم؟ مادامی که غول بی‌شاخ و دم کنکور همچون بختک بر فضای کتاب‌های فارسی چنگ انداخته است، راه به جایی نخواهیم برد. از سال پیش که دستور آرایه‌های ادبی توأمان به قلمرو فارسی گام نهاد، کلمه به کلمه شعرها سلاخی شد و معنا، قربانی لفظ و ظاهر شد و این‌گونه است که روز به روز در بند ظاهر ماندیم و به‌سان نوکیسگانی که چند صباحی چشمانشان به خرده دیناری افتاده است، به نوکیسگی علمی دست یازیدیم. این چه بلایی است که بر سر شعر مولوی و فردوسی و حافظ درآورده‌ایم؟ مفاهیم سترگ و آسمانی و بلند مولانا را وانهادیم و تمام تمرکز و قوای ذهن و روح فراگیرندگان را به قلمرو نکات دستوری و آرایه‌ای کشانده‌ایم. با ادبیات که هنر است، به‌سان علم رفتار کرده‌ایم و می‌خواهیم در اختیار و در دایره تصرف ما باشد و به‌سان یک فرمول، «شبح‌وار به جایگاه خویش در قفسه طبقه‌بندی‌های علمی بخزد و تنها هنگامی حضور وجود خویش را نمایان کند که آن را فراخوانده باشیم در حالی که ادبیات و شعر و هنر فرمان‌گذار اراده ما نیستند بلکه آزادانه جلوه می‌کنند و این دستگاه حساس ماست که نقش‌پذیر آن‌هاست. در اینجا نه اراده کنشگر (فعال) بلکه احساس کنش‌پذیر در کار شناخت است» (آشوری، ۱۳۷۳: ۱۲۶).

به نظر نگارنده، مباحث دستوری می‌بایست متناسب با زبان معیار امروزی تعریف و

تدریس شود. مخاطب امروز و کاربر زبان هیچ نیازی ندارد که نکات پیچیده دستوری قرون گذشته را دریابد. در حالی که کتاب‌های فارسی جدید با چنین رویکردی دست تاجران و فرهنگ‌فروشان را آنقدر باز کرده‌اند که اسب سرکش خود را بی‌محابا در این وادی جولان می‌دهند و بسیاری از معلمان خام‌اندیش را نیز با خود همراه کرده‌اند. حرفی به گزاف نگفته‌ام اگر اذعان کنم که در کل یک غزل یا یک متن ادبی شاید دستور - جز مواردی بسیار اندک - به کمک معنا نمی‌آید اما آرایه‌های ادبی هنر است و دریچه‌ای به روی معنا می‌گسترده. هرچه دانش‌آموز بیشتر به آرایه‌های ادبی مسلط باشد، دریافت او از مفهوم و حقیقت یک متن بیشتر خواهد شد. در عین حال، اوج زیبایی یک شعر زمانی بازیافته می‌شود که توان فوق طبیعی یک شاعر در چینش کلمه‌ها و اعجاز آرایه‌ها فراروی نگاه مخاطبان شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، تجزیه و تحلیل آرایه‌ها دریافت معنی و مقصود شعر است و نثر، همانی که هدف نهایی ادبیات است، کشف معنی و درک التذاذ ادبی. بر این اساس، نگارنده جای دادن مباحث دستوری در قلمرو کتاب فارسی را نمی‌پسندد و پیشنهاد می‌کند که فصول جداگانه‌ای برای آن در نظر گرفته شود؛ چرا که بسیاری از قواعد دستوری در حوزه دستور تاریخی است که امروزه، از بین رفته است و به نظر می‌رسد که مسائل مهم‌تری در حوزه دستور وجود دارد که باید دانش‌آموزان با آن مفاهیم آشنا شوند. زمانی که دانش‌آموز پایه یازدهم «رای» نشانه مفعول را که در زبان معیار امروزی می‌بایست به کار ببرد، نمی‌شناسد چگونه انتظار داریم «رای» فک اضافه را در همه ابیات و متون تاریخی ۷۰۰ یا ۸۰۰ سال پیش تشخیص دهد یا فعل مجهول را در متن تاریخی «قاضی بُست» بشناسد؟

حدود و ثغور قلمرو زبانی در مقدمه کتاب‌های فارسی مشخص شده است اما متأسفانه برخی از معلمان پا را از این نیز فراتر نهاده‌اند و انواع مصادر جعلی و حروف اضافه و فعل‌های تاریخی را بدان افزوده‌اند و به خورد ذهن و روح دانش‌آموزان بیچاره

داده‌اند تا جایی که اگر جلوی این کار گرفته نشود، دستور تاریخی دکتر ابوالقاسمی را هم به کلاس‌های درس خواهند کشاند. دستور قلمرو زبانی جز آنجا که به کمک معنا می‌آید نمی‌بایست در شرح و تفسیر متون و اشعار مورد توجه باشد؛ چرا که به گفته خود مؤلفان به انباشت دانش و فرسایش ذهنی دانش‌آموزان منجر می‌شود. به نظر می‌رسد که اگر دستور در فصول جداگانه‌ای تدریس شود و سپس رویکرد مهارتی فراگیرندگان در قلمرو زبانی متون معاصر مورد توجه معلمان باشد، نتایج بهتری خواهد داشت و به کاربر زبان امروزی کمک خواهد کرد که بهتر سخن بگوید و بهتر بنویسد. همچنین، به نظر می‌رسد مفاهیمی که تحت عنوان «بیاموزیم» در کتاب‌های زبان فارسی گذشته آموزش داده می‌شده، بسیار کاربردی بوده و بسیاری از اهداف زبان‌آموزی دانش‌آموزان را محقق می‌کرده است. «بیاموزیم»ها بسیار کاربردی و مهارتی هستند و از نکات برجسته کتاب‌های سال‌های گذشته محسوب می‌شده‌اند.

نقدی بر محتوای فصل‌های کتاب

اولین و مهم‌ترین موضوع در بررسی کتاب‌های فارسی چیدمان فصل‌هاست و همچنین موادی که به‌عنوان دروس مرتبط به آن فصول در اختیار مخاطبان قرار گرفته است. کتاب‌های فارسی دهم و یازدهم از نظر فصل‌ها (ادبیات تعلیمی، ادبیات سفر و زندگی، ادبیات غنایی، ادبیات پایداری، ادبیات انقلاب اسلامی، ادبیات حماسی، ادبیات داستانی و ادبیات جهان) ساختاری یکسان دارند.

در این میان، می‌بایست به سؤالاتی از این نوع پاسخ‌های قانع‌کننده‌ای داده شود: ۱. آیا درون‌مایه همه متون نظم و نثر ادبیات متوسطه و همچنین جایگاه آن‌ها در تقسیم‌بندی جهانی محتوا مشخص شده است؟ ۲. چرا سیر تاریخی تقسیم‌بندی انواع ادبی در این کتاب مورد توجه قرار نگرفته است؟ ۳. آیا سلیقه تعریف‌کنندگان از گونه‌های ادبی در قرار دادن دروس در



یک فصل اثرگذار نبوده است؟ ۴. آیا ادبیات انقلاب اسلامی که محتوا و درون‌مایه آن همان «ادبیات پایداری» است، نمی‌توانست در همین فصل جای گیرد و به جای آن ادبیات معاصر، که غنا و گستردگی بیشتری داشته است، جانشین آن شود؟ ۵. آیا شناخت و تبیین مفاهیم نظری انواع ادبی - هر چند اندک - گستره معنا و مفهوم را برای دانش‌آموزان و فراگیرندگان آسان‌تر نمی‌کرد؟

از آنجا که مؤلفان خواسته‌اند کتاب‌های فارسی دوره متوسطه را به موازات هم و در ساختاری یکسان به پیش ببرند، انواع گونه‌گون ادبی را در این میان قربانی کرده‌اند و آن‌ها را فقط با این هشت نوع به بند کشیده‌اند؛ ضمن اینکه سیر تاریخی تقسیم‌بندی انواع ادبی در این کتاب‌ها مورد توجه قرار نگرفته و جایگاه تقسیم‌بندی جهانی محتوا با توجه به درون‌مایه متون نظم و نثر مشخص نشده است. هرگاه پای تقسیم‌بندی موضوعی به میان می‌آید، بی‌گمان سلیقه‌های تعریف‌کنندگان از گونه‌های ادبی هم در کنار آن جای خواهد گرفت، ضمن اینکه «موضوع یک اثر را به راحتی نمی‌شود تشخیص داد؛ مثلاً رمانی مثل «وداع با اسلحه» را که یکی از مطرح‌ترین و شناخته‌شده‌ترین آثار ادبیات جنگی جهان است، اگر بخواهید واقعاً منصفانه نگاه کنید چطور می‌توانید بگویید که واقعاً یک رمان جنگی است یا رمانی است درباره عواطف انسانی، عشق در مورد تنهایی و خیلی مسائل دیگر» (محمودی، ۱۳۸۸: ۱۱۶ و ۱۱۵). بر این اساس، نگارنده تقسیم‌بندی انواع ادبی را به شکل گذشته خود در کتاب‌های فارسی می‌پسندد؛ چرا که تا حدودی چارچوب‌های خاص خود را داشت و در آن پای سلیقه شخصی کمتر به میان می‌آمد. ضمن اینکه انواع ادبی براساس تقسیم‌بندی جهان با ارائه مبانی نظری آن فراروی مخاطبان قرار می‌گرفت و در سال‌های بعد دانش‌آموز با انواع فرعی گونه‌های ادبی چون (ادبیات تمثیلی، ادبیات عرفانی، ادبیات تطبیقی و ...) نیز آشنا می‌شد و گستردگی و غنای فراوان ادبیات و متون نظم و نثر را درمی‌یافت. یکی

دیگر از نقدهای عمده بر این کتاب، حذف «درآمدها» و همچنین تاریخ ادبیات است. درست است که هدف نگارندگان این کتاب‌ها خلاصه کردن و گنجانیدن بیشتر متون در کتاب‌های درسی بوده ولی باید اذعان داشت که درج اثر، بی‌معرفی نویسنده و شاعر - هرچند اندک و مختصر - کاری عبث و بیهوده است. تاریخ ادبیات شناسنامه یک ملت و آینه اندیشه‌ها و فرهنگ‌هاست. چگونه می‌شود غزلی از حافظ را به دانش‌آموز درس داد ولی به او نگفت که حافظ که بوده و نقش و جایگاهش در ادبیات ایران چیست؟

نگارنده اذعان دارد که دانستن همه آثار یک نویسنده و شاعر در حیطه دانش است و راه به جایی نمی‌برد اما توضیح مختصر و کارگشا لازم و ضروری به نظر می‌رسد. مؤلفان می‌توانستند چند خطی درباره شاعر و نویسنده بنویسند اما در طراحی سؤال امتحانی آن را مدنظر قرار ندهند، نه اینکه یکباره حذفش کنند و آن را حتی در بخش اعلام و در پیوست کتاب هم نگذارند. شعرها و متن‌های کتاب‌های جدید گویی فقط خوانده می‌شوند و هیبت و شکوه شاعر و نویسنده مدنظر فراگیرندگان قرار نمی‌گیرد. به نظر نگارنده، بیش از شعر و غزل حافظ، مقام او و بیش از نثر بیهقی، شکوه امانت‌داری و تعهد او در تاریخ‌نگاری می‌بایست فراروی دانش‌آموزان قرار گیرد. لازم است دانش‌آموزان با شاعران و نویسندگان کشور خود هرچند کوتاه و مختصر آشنا شوند، نه اینکه فقط آثار آنان را بخوانند. شاید بگویید معلم پیش از درس خود، آگاهی لازم را درباره شاعر و نویسنده به دانش‌آموزان بدهد اما نیک می‌دانید آنچه نوشته می‌شود کجا و آنچه بر زبان جاری می‌گردد کجا! تفاوت فراوانی است بین این دو. نوشتن چندسطر از زندگی و آثار و سبک نویسنده و شاعر به تثبیت مفاهیم شعری نیز کمک فراوانی می‌کند. در بخش ادبیات حماسی آنجا که اشعار خوانده می‌شود، دانش‌آموز هیچ شناختی از حماسه و ویژگی‌های آن ندارد، خرق عادت را نمی‌شناسد و حوادث و زمینه‌های ملی و قهرمانی را در نمی‌یابد. به نظر می‌رسد که

درآمدها و تاریخ ادبیات درچه‌های ورود به مفهوم‌شناسی و کسب التذاذ ادبی بوده‌اند که از کتاب‌های فارسی حذف شده‌اند و هیچ جایگزین مناسبی نیز برای آن ارائه نشده است. برگردیم به محتوای درس‌ها که در فصل‌های مختلف گنجانده شده است؛ نگارنده معتقد است که بسیاری از درس‌ها متناسب با انواع ادبی موردنظر نیستند. از این‌رو، شایسته بود که مؤلفان کتاب، دلایل قانع‌کننده خود را برای قرار دادن هر یک از دروس در زیرمجموعه فصل‌ها مطرح می‌کردند تا معلم به‌عنوان آموزش‌دهنده محتوای فصل‌ها به جوابی روشن برای تعارض‌ها و تضادهای خود در این مورد دست می‌یافت.

برای نمونه، هرچند درون‌مایه ادبیات پایداری وسیع و گسترده است، نقطه اصلی و محوری آن مقاومت و جهاد در برابر تجاوز بیگانگان است. این نوع تقسیم‌بندی به دنبال جنگ‌های گوناگون طی صد سال اخیر در جهان رنگ و بوی خاصی یافت؛ ادبیات مقاومت فلسطین و لبنان و همچنین ایران در دوره جدید و یا آمریکای لاتین و آفریقا که در کتاب ادبیات سال دوم پیشین به آن‌ها اشاره شده است. مؤلفان کتاب شعر «در سایه‌سار نخل ولایت» از موسوی‌گرم‌رودی را که حال و هوای ادب غنایی دارد، چون احساسات و عواطف شاعر درباره امام علی(ع) است، در فصل ادبیات پایداری جای داده‌اند که به نظر با روح و محتوای شعر هم‌خوانی ندارد؛ ضمن اینکه فصلی با عنوان ادبیات انقلاب اسلامی نیز به فصول کتاب افزوده شده که تمام محتوای اشعار و نثرهای آن حال و هوای ادبیات پایداری دارد. واضح است که درس «دریادلان صف‌شکن»، که با صدای ماندگار و اثرگذار شهید مرتضی آوینی در مجموعه روایت فتح پخش شده است، درون‌مایه‌ای جز دعوت به مبارزه و جهاد در برابر دشمنان ندارد. سایر درس‌های گنجانده شده در بخش ادبیات انقلاب اسلامی نیز تقریباً از نظر نوع ادبی، در زیر مجموعه ادبیات پایداری قرار می‌گیرند. به نظر می‌رسد که اگر به‌جای ادبیات انقلاب اسلامی فصلی به نام ادبیات معاصر ایران در کتاب گنجانده می‌شد، به غنا و طراوت

کتاب بیشتر می‌افزود. دانش‌آموز امروز باید با چهره‌های شاخص و اثرگذار ادبیات معاصر خود آشنا باشد. در این دو کتاب اثری از شاعران برجسته معاصر به چشم نمی‌خورد. قابل تأمل‌تر اینکه در کتاب فارسی دهم شعری از نیما در قالب مثنوی و در نوع ادبی تعلیمی فراروی دانش‌آموزان قرار گرفته است؛ نیمایی که بنیان‌گذار و نماینده مسلم شعر نو ایران است، با قالبی کلاسیک به دانش‌آموزان معرفی شده است و این حق مطلب را درباره نیمای بزرگ، که توانست تحولی وسیع و شگفت در گستره شعر ایران به وجود آورد، ادا نمی‌کند. همه می‌دانیم که «هشت کتاب» سهراب سپهری هنوز هم از پر فروش‌ترین کتاب‌های شعر معاصر است و نوجوانان از علاقه‌مندان به شعر او هستند اما دریغ که در این کتاب‌های فارسی، عقلانیت شناخت‌دائمه مخاطبان این نسل، جای خود را به سلیق و علایق شخصی داده است. دو خط از یک شعر در درک و دریافت روان خوانی «اولین روزی که به خاطر دارم» به نام سهراب سپهری آمده است که آن هم از او نیست. زنان شاعر ما کجا هستند و نقش آنان چیست؟ تا کی اندیشه‌ها فدای مصلحت‌اندیشی‌ها می‌شوند؟ نگارنده تقاضای عاجزانه دارد که این کتاب‌ها حتماً بازنگری شوند و فصل ادبیات معاصر در آن‌ها گنجانده شود. بگذاریم جوانان این مرز و بوم با زمان پیش بروند و فقط در گذشته نمانند. همیشه جای خالی ادبیات معاصر در واحدهای درسی دانشگاهی احساس می‌شد و من، به‌عنوان معلم، همواره مفتخر بودم که نسل جوان امروز را با سهراب و اخوان و نیما و نویسندگان مشهوری چون سیمین دانشور و بزرگ علوی آشنا می‌کنم. به خود می‌بالیدم که نظام آموزش و پرورش از این نظر حتی از دانشگاه‌ها نیز جلوتر است اما به نظر می‌رسد هر چه به سمت جلو آمده‌ایم، ضرورت نوآندیشی و نوگرایی را به‌بوته فراموشی سپرده و نام و یاد این شاعران و نویسندگان بزرگ را از متون درسی دوره دبیرستان پاک کرده‌ایم. مگر چه می‌شد دانش‌آموزان مانند گذشته در فصل ادبیات داستانی با نویسندگان بزرگ داستان‌پرداز سرزمین خود چون جمال‌زاده، بانو سیمین

دانش‌سور و بزرگ علوی آشنا می‌شدند؟ چرا باید شعر «مولوی» و «نظامی» در کتاب فارسی دهم در زیرمجموعه ادبیات داستانی قرار بگیرد؟ اگر با چنین رویکردی بخواهیم به متون نظم و نثر نگاه کنیم، پس کل مثنوی و شاهنامه و حتی خسرو و شیرین و لیلی و مجنون نظامی باید در نوع ادب داستانی قرار داشته باشند. چرا و براساس چه متغیرهایی مؤلفان کتاب، ادبیات داستانی را این‌گونه تعریف کرده‌اند؟ با توجه به گستردگی و رشد و اعتدالی ادبیات داستانی ایران پس از مشروطه و همچنین علاقه‌مندی دانش‌آموزان به شعر و ادبیات معاصر جای خالی این بخش به شدت احساس می‌شود و معلم در برابر سؤالات مکرر دانش‌آموزان بی‌سلاح و پاسخ مانده است. همچنین، ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که با قرار دادن دو فصل ادبیات پایداری و انقلاب اسلامی در کتاب، چرا در فصل ادبیات جهان فارسی دهم شعر «سپیده دم» از نزار قبانی با درون‌مایه مقاومت و پایداری گذاشته شده است؟ در حالی که اشعار عاشقانه نزار قبانی در نوع خود در جهان طرفداران زیادی دارد. بر این اساس، می‌توان گفت کتاب‌های فارسی دهم و یازدهم در بخش‌های عمده‌ای به مفاهیمی چون مقاومت و جهاد و ادب پایداری پرداخته‌اند. نگارنده این نوع ادبی را در دوره معاصر بسیار پویا و سیال می‌داند اما زیاده‌روی یا کوتاهی در طرح یک مضمون و موضوع در کتاب فارسی - که نماینده تام و تمام فرهنگ و اندیشه‌های ملت ما و آیین باورها و عقاید و هنجارها و ارزش‌های جامعه ماست - نمی‌تواند زمینه‌ساز جهت‌گیری صحیح به سمت تعالی و رشد معنوی و فکری دانش‌آموزان باشد. ادبیات فارسی ایران در طول تاریخ چندین هزار ساله خود سربلند و هدفمند، همه موانع را پشت سر نهاده و شکوهمند و بالنده به دست ما رسیده است. بر این اساس، مسئولیت ما به‌عنوان دبیران ادبیات فارسی بسیار سنگین است. یک‌جانبه‌نگریستن با فضای امروزین جهان مغایرت دارد. جهان با سرعت نور حرکت می‌کند، مخاطبان ما هوشمندند، انتقاد می‌کنند، نظر می‌دهند، با فضاهای مجازی و اینترنت و هزاران رسانه گروهی در ارتباط‌اند،

اقتناع نسل جدید نسبت به گذشتگان بسی سخت‌تر است. شکوه یک غزل بهجت‌انگیز و حلاوت یک شعر عاشقانه محض، سالیان سال بر کام و جان دانش‌آموزان می‌ماند و نباید این لذت از آنان گرفته شود. هر چند ادبیات همپای تحولات سیاسی و اجتماعی و در بطن جامعه روییده و بالیده است لیکن روح پرنشاط و سرشار از عاطفه و احساس دانش‌آموزان این سرزمین با عشق و شور و هنر پیوندی دیرینه دارد.

نکته دیگر اینکه دانش‌آموزان در فصل ادبیات حماسی در فارسی دهم ۸۹ بیت از شاهنامه فردوسی و در فارسی یازدهم ۴۶ بیت از فردوسی و ۲۸ بیت از باذل مشهدی را می‌خوانند و قرار است این ابیات در سه قلمرو بررسی و نقد شوند. بدیهی است حجم گسترده ابیات لذت و حلاوت خوانش شاهنامه را از دانش‌آموزان خواهد گرفت؛ چرا که آنان به این می‌اندیشند که می‌بایست تک‌تک این ابیات را بخوانند و بررسی کنند و در امتحان پاسخ‌گو باشند. می‌شد در این فصل برای کاستن از حجم ابیات، بخشی به شکل نثر و بخشی به شعر فراروی دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و به این شکل، لذت خوانش شاهنامه برای آنان دو چندان می‌شد.

انتخاب داستان «گردآفرید» از شاهنامه دقیق و بجا بوده است اما هم این داستان و هم سایر داستان‌های انتخاب‌شده، درون‌مایه‌ای یکسان دارند؛ در حالی که بر همگان واضح و آشکار است که «شاهنامه» فردوسی علاوه بر آنکه ترجمانی از تاریخ پرافتخار ایران و شناسنامه‌ای معتبر از پیشینه فرهنگ و ملت ماست، کارنامه روشن‌ترتیب و اخلاق و آیین آرمان‌ها و مظاهر گوناگون زندگانی ملتی است که از نخستین طلایه‌داران فضیلت و آزادی در جهان است» (البرز، ۱۳۶۹: ۹).

بر این اساس، گزینش و انتخاب یک متن که هم‌زمان نکاتی از چند داستان شاهنامه با درون‌مایه‌های متفاوت را بررسی می‌کرد، می‌توانست ابعاد گسترده‌ای از رویکردهای متفاوت شاهنامه را فراروی مخاطبان قرار دهد.

اگر دانش‌آموزی نتواند شاهنامه بخواند یا



ابیات آن را تحلیل کند چندان نمی‌توان بر او خرده گرفت ولی به دور از شأن فرهنگی یک ایرانی است که قهرمان ملی کشور خود، «رستم»، را نشناسد یا نداند قهرمان رویین تن شاهنامه کیست و یا مادر او چه نام دارد و جایگاه سیمرغ در شاهنامه چیست. بر این اساس، مؤلفان کتاب‌های درسی می‌توانند رویکرد خود را در این فصل به نفع اهداف مطرح شده، که آشنایی با فرهنگ و اسطوره‌های ملت ایران و همچنین پاسداشت زبان فارسی است، تغییر دهند.

در بخش ادبیات جهان نیز مؤلفان می‌توانستند از متن‌ها و شعرهای آن دسته از شاعران و نویسندگان جهانی استفاده کنند که وامدار بزرگان و شاعران سرزمین ما - ایران - بوده‌اند. به این ترتیب، هم شاعران آن سوی مرزها معرفی می‌شدند و هم شکوه و عظمت شاعران سرزمین ما، که دست‌مایه خلق آثار ادبی بزرگ برای جهانیان شده‌اند، شناخته می‌شد. مثال: «آلفرد دوموسه مضمون داستان زیبای خود به نام «سرگذشت سار سفید» را از گلستان سعدی گرفته است و آندره ژید فرانسوی به خیام و حافظ عشق می‌ورزیده و توفیل گوتیه براساس مضامین خیام داستان‌هایی نوشته است.» (امیری، ۱۳۷۶: ۱۴۱).

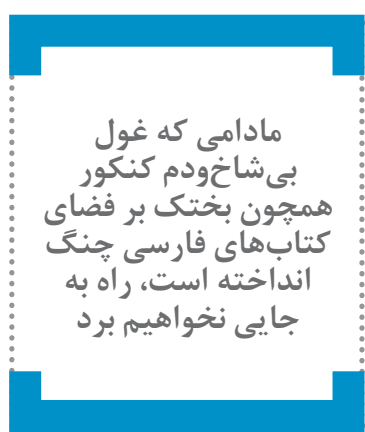
در کتاب فارسی دهم متنی از کتاب «مآذهای زمینی» اثر آندره ژید آمده ولی دانش‌آموز بی‌خبر است که نویسنده، کتابش را مانند گلستان به هشت باب تقسیم کرده و حتی باب چهارم آن را «عشق و جوانی» نامیده است.

همچنین در میان اسامی مؤلفان کتاب‌های فارسی، نام نویسندگان مطرح حوزه نوجوان به چشم نمی‌خورد. علاوه بر این، در تألیف کتاب‌های درسی از روان‌شناسان استفاده نشده است؛ کسانی که می‌توانند علایق نوجوانان را بشناسند و آن را در محتوای کتب لحاظ کنند.

نقدی بر روان‌خوانی‌ها

همان‌گونه که در مقدمه کتاب فارسی آمده، یکی از اهداف گنجاندن «روان‌خوانی» در

این کتاب تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به کتاب‌خوانی است اما به‌نظر می‌رسد «روان‌خوانی» به تنهایی این هدف را تأمین نمی‌کند؛ چرا که در کتاب درسی گنجانده شده و مانند سایر دروس، از یک نویسنده متنی برگزیده شده است و دانش‌آموزان آن را می‌خوانند و تنها تفاوت این است که از این بخش نباید سؤالی در امتحانات طرح شود؛ هر چند که بسیاری از طراحان سؤالات به این نکته نیز توجه چندانی نشان نداده‌اند. نظر نگارنده این است که کلاس درس ادبیات بستر مناسبی برای ترویج و گسترش فرهنگ کتاب‌خوانی



است اما اگر تدابیری اندیشیده می‌شد که در فرصت اختصاص یافته به «روان‌خوانی»، دانش‌آموزان با کتابی جز کتاب درسی خود مواجهه مستقیم داشته باشند، زمینه تشویق آنان به کتاب‌خوانی بیش‌تر فراهم می‌شد. در این باره در این درس، نگارندگان می‌توانستند یک کتاب و نویسنده آن را معرفی کنند و معلم از دانش‌آموزان بخواهد که آن کتاب را با خود همراه داشته باشند و نقد و تحلیل کنند. بر اساس تجربه‌ای که در سالیان تدریس به‌دست آورده‌ام، بسیاری از دانش‌آموزان در انتخاب کتابی که می‌خواهند بخوانند مشکلات فراوانی دارند. دوست دارند کتاب بخوانند اما به محض خواندن چند صفحه از کتاب دل‌زده می‌شوند؛ چون کتاب به مقتضای حال و مقام آنان نیست. بر این اساس، معرفی و دعوت دانش‌آموزان به شکل مستقیم به

خوانش کتاب و آشنا کردن آنان به‌طور عینی با انواع کتاب‌های متناسب با شرایط، سن و فرهنگ و ... آن‌ها، گامی مؤثر جهت تحقق اهداف کتاب‌خوانی در سطح جامعه‌ای خواهد بود که فرهنگ کتاب‌خواندن در آن بسیار کمرنگ است.

در عین حال، بدیهی است که فرصت خوانش برای همه دانش‌آموزان فراهم نیست و لذت خواندن همیشه از آن چند دانش‌آموز همیشه داوطلب می‌شود. هر چند با سپردن هر بند به یک دانش‌آموز می‌توان عدّه بیشتری از دانش‌آموزان را سهیم کرد ولی خوانش نامناسب یک نفر در این میان، حلاوت متن را برای دیگران به تلخی بدل می‌کند و گسست فکر و اندیشه را در پی دارد. همچنین، در بخش روان‌خوانی می‌توان از دانش‌آموزان خواست که روزنامه‌ها و نشریات روزمره عمومی را مطالعه کنند؛ چرا که دیده شده است آنان متأسفانه در امر خواندن ضعیف‌اند و حتی متن معیار امروز را خوب نمی‌خوانند؛ به این ترتیب، چگونه می‌توان انتظار داشت که متون مربوط به سده‌های گذشته زبان فارسی را بخوانند؟ «خواندن» از جمله مواردی است که برای آموزش و ایجاد مهارت در آن بیش از پیش باید چاره‌اندیشی و برنامه‌ریزی شود. به عبارت جامع‌تر، ادبیات فارسی یعنی خوانش دقیق متن، که راه ورود به قلمرو فکری و ادبی است. پیش‌نیاز ورود به هر بحثی در حوزه ادبیات، خوانش است و اختصاص دادن فصلی جداگانه به روان‌خوانی، یعنی نادیده گرفتن این اصل مهم که ادبیات به معنای مهارت خواندن است و در نظر گرفتن این نکته که اگر دانش‌آموز با مهارت خواندن آشنا نباشد، هیچ‌یک از اهداف فارسی محقق نمی‌شود. به قول ژان پل سارتر، «همه‌انگهی کلمات و زیبایی آن‌ها و توازن جملات وسیله‌ساز انفعالات خواننده است؛ یعنی زمینه‌های ذهنی او را بی‌آنکه هشیار شوند می‌چینند» (سارتر، ۱۳۷۰: ۴۵). با توجه به موارد یاد شده، ضرورت توجه به روان‌خوانی و مهارت خوانش دانش‌آموزان باید بیش از پیش حتی در ارزشیابی‌ها مورد توجه و اهتمام مؤلفان قرار گیرد. حتی شیوه ارزشیابی

کتاب‌ها نیز باید تغییر کند. از آنجا که امر خواندن بسیار مهم است، حتماً بخشی از نمره تکوینی و پایانی دانش‌آموزان باید به این امر مهم اختصاص یابد؛ در حالی که این مورد هیچ جایی در نظام ارزشیابی دروس فارسی متوسطه دوم ندارد.

«خواندن درست چون عاشق شدن، به هیچ وجه کنش‌منفعانه نیست. این مستلزم صرف انرژی ذهنی، عاطفی و حتی فیزیکی بسیاری است. انسان باید تمام قوای عقلانی‌اش را به بازآفرینی جهان تخیلی‌اش، به کامل‌ترین و روشن‌ترین نحو ممکن، در درون خویش اختصاص دهد. داشتن سرعتی معین در خواندن برای فعلیت بخشیدن به این مهم ضروری است؛ درست مانند موسیقی» (میلر، ۱۳۸۳: ۱۴۱).

همان‌گونه که از عبارات فوق بر می‌آید، خواندن مهارتی است که به آموزش فراوان نیاز دارد؛ در حالی که هیچ جایگاهی برای آموزش آن به دانش‌آموزان وجود ندارد و در عین حال، معلمان نیز خود با شیوه‌های آموزش خواندن آشنا نیستند.

نقدی بر درس‌های آزاد

در کتاب‌های درسی جدید، دروسی با عنوان ادبیات بومی گنجانده شده است. بی‌شک توجه به زبان و ادبیات بومی، به‌عنوان برادر زبان فارسی، در هر منطقه و استان امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. توجه به زبان و ادبیات بومی، زمینه‌های رشد و تعالی زبان و ادبیات فارسی را نیز فراهم می‌آورد و این مسئله ضروری می‌بایست از سالیان گذشته در برنامه آموزش و پرورش جای می‌گرفت. البته در این زمینه نکات مهمی مورد توجه نگارنده است که طی تدریس این دو کتاب عاید او شده است. اولین نکته و مهم‌ترین آن، ناآشنایی دانش‌آموزان با شیوه تحقیق و گردآوری اطلاعات، و همچنین مشخص نبودن اهداف و شاخص‌های واقعی این درس‌ها جهت تطبیق عملکردها با آن است. از آنجا که دانش‌آموزان از دوره متوسطه اول با ادبیات بومی سروکار داشته‌اند، به گفته خودشان یک نوشته واحد را طی چهار یا پنج سال به شکل تکراری به معلم سال بعد ارائه کرده‌اند و معلم بی‌خبر از اینکه

محتوای درسی طراحی شده از سوی دانش‌آموزان تکرار سال گذشته است. دلیل این امر آن است که در نظام تعلیم و تربیت، بدیهی‌ترین مسائل تحقیق و آموزش، که صداقت در کار و تعهد و مسئولیت در برابر وجدان است، به دانش‌آموزان آموخته نشده است. در عین حال، چگونه انتظار می‌رود که در یک کلاس ۳۰ یا ۴۰ نفره مدرسه، با توجه به حجم گسترده کتاب و زمان ناکافی بتوان ارزشیابی دقیقی از همه دانش‌آموزان داشت؟ به‌نظر نگارنده، توجه به ادبیات بومی هر منطقه باید جزء اهداف مهم درس ادبیات فارسی باشد و برای این کار باید تدابیر لازم هم اندیشیده شود. با مشاوره و هم‌فکری دانش‌آموزان و معلمان این نتیجه حاصل شد که اگر گروه زبان و ادبیات فارسی هر استان متناسب با شرایط و موقعیت قومی و هنجارها و آداب و رسوم و زبان و فرهنگ خود کتابچه‌های کوچکی حاوی معرفی چند تن از شاعران استان، ریشه‌شناسی ضرب‌المثل‌های محلی، اشعار محلی، بررسی گویش و زبان محلی و ... تهیه می‌کرد و به‌عنوان راهنمای کار در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار می‌داد، کار در این درس‌ها با نظم و اهداف دقیق‌تری پیش می‌رفت و در پایان سال با خاطر جمع می‌توانستیم به پیاده شدن اهداف درس آزاد ایمان داشته باشیم.

ضمن اینکه چون کشور ما از جهت حافظه تاریخی بسیار ضعیف است و ما تاریخ شفاهی نداریم، فصل ادبیات بومی فرصت مغتنمی است برای تاریخ شفاهی هر منطقه و شهر و روستا. چه بسیار بزرگان و شاعران و نویسندگان که در دل خاک دفن شدند و ما حتی صدا و تصویری از آن‌ها نداریم. هر یک از مادر بزرگ‌ها و پدر بزرگ‌ها معادنی از خاطره‌های گران‌سنگ گذشته و پیشینه هر منطقه‌ای هستند و می‌توان از دانش‌آموزان خواست که با آن‌ها صحبت کنند، خاطره جمع کنند، صدایشان را به‌عنوان گنجینه‌های ملی و بومی ضبط کنند اما بی‌شک تحقق همه این اهداف در گرو برنامه‌ریزی دقیق و هدفمند است؛ چرا که معلم در یک کلاس ۸۰ دقیقه‌ای در طول یک هفته نخواهد توانست به همه

اهداف مورد نظر خود دست یابد. امید است دست‌اندرکاران تألیف کتاب‌های درسی به نیازها و دغدغه‌های معلمان بیش از پیش پاسخی درخور و شایسته دهند تا ما به‌عنوان پاسبانان زبان و ادبیات فارسی بتوانیم در انجام رسالت معلمی خود سرفراز باشیم. نکته پایانی اینکه نقاشی‌ها و تصویرپردازی‌های کتاب نیز با روح هنر و ادبیات همخوانی چندانی ندارد. بی‌شک مؤلفان می‌توانستند برای صفحه‌آرایی کتاب‌های فارسی از نقاشی‌های شکوهمندتری بهره ببرند؛ چون تصاویر نسخ خطی، کتیبه‌ها و عکس‌های تذهیبی.

نتیجه‌گیری

کتاب‌های نونگاشت فارسی دهم و یازدهم در برخی از موارد می‌بایست مورد تجدیدنظر مؤلفان قرار گیرد. برای مثال در بخش محتوا متناسب با انواع ادبی آن و قلمرو زبانی، روان‌خوانی و درس‌های مربوط به ادبیات بومی. همچنین، تغییر رویکرد به ادبیات معاصر ایران و ادبیات داستانی در این کتاب‌ها از خلأهای اساسی این دو کتاب به‌شمار می‌آید که نگارنده به آن‌ها اشاره کرده است.

منابع

۱. آشوری، داریوش. (۱۳۷۳). شعر و اندیشه. تهران: مرکز.
۲. البرز، پرویز. (۱۳۶۹). شکوه شاهنامه. تهران: دانشگاه الزهراء.
۳. امیری، کیومرث. (۱۳۷۶). زبان فارسی در جهان و فرانسه، ج ۸، تهران: شورای گسترش زبان.
۴. محمودی، محمدحسن. (۱۳۸۸). کدوکاوی پیرامون ادبیات و داستان جنگ. تهران: بنیاد حفظ آثار.
۵. سارتر، ژان پل. (۱۳۷۰). ادبیات چیست؟ مترجمان: ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی. تهران: زمان.
۶. میلر، جوزف هیلینس. (۱۳۸۳). ادبیات چیست. مترجم: سهیل سمی. تهران: ققنوس.
۷. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). فارسی ۱ پایه دهم دوره متوسطه. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
۸. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). فارسی ۲ پایه یازدهم. دوره دوم متوسطه. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

نقد کتاب فارس و سحر

شاخه فنی - حرفه‌ای
و کاردانش

سیمایگ نژاد

دبیر مدارس استان خوزستان، خرمشهر
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

چکیده

نقد و نقادی در هر جامعه‌ای می‌تواند سازنده و مفید باشد. هنگامی که نویسنده و هنرمند اثر خود را زیر نگاه تیزبین و دقیق منتقدان می‌بیند، تمام تلاش خود را صرف این موضوع می‌کند که کارش با دقت بیشتری به سرانجام برسد. در واقع، نقد کتاب بررسی نوشتاری است که در آن نقاط ضعف و قوت مشخص می‌گردد و درست و نادرست، سره و ناسره از یکدیگر جدا می‌شوند. بنابراین، نقد و نقادی موجب رشد و توسعه نوشته‌های علمی و ادبی می‌شود و اگر نویسنده نیز به نظرات دقیق و صحیح منتقدان توجه کند، کتاب و نوشتار وی می‌تواند بهتر و ارزشمندتر شود. لزوم نقد و بررسی کتاب‌های دوره دوم متوسطه با توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان دبیرستانی اهمیت چشمگیری دارد و به کارگیری نقدها در راستای آموزش بهتر و سازنده‌تر این کتاب‌ها به شدت احساس می‌شود. در این پژوهش، کتاب «فارسی و نگارش» (۲)، شاخه فنی حرفه‌ای و کاردانش «ویژه پایه یازدهم با نگاهی آسیب‌شناسانه و انتقادی بررسی شده است.

کلیدواژه‌ها: فارسی و نگارش (۲)، کتاب‌های دوره دوم متوسطه، آسیب‌شناسی، نقاط ضعف، نقاط قوت

۱. مقدمه

نقد کتاب همواره سازنده و مفید است. ناقد با نگاه تیزبین و دقیق خود نکات مهم را می‌بیند و با گوشزد کردن آن‌ها به نویسنده و مخاطبان کمک شایانی می‌کند. با نقد کتاب نقاط ضعف و قوت آن مشخص می‌شود؛ بنابراین، نقد موجب رشد و توسعه نوشته‌های علمی و ادبی است. نقد کتب درسی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا کتب درسی تأثیر مستقیمی بر آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان کشور می‌گذارد؛ کسانی که جامعه فردای کشور را می‌سازند. نقد و نقادی مفید و سازنده می‌تواند راه‌گشای نویسندگان باشد. منتقد باید بدون حب و بغض نسبت به نویسنده و اثر، با رعایت جانب اعتدال و تنها با هدف بهبود نوشتار، با نگاهی دقیق و تیزبین به سمت کتاب و نوشته برود و تا آنجا که می‌تواند نظرات ارزشمند خود را از نویسنده دریغ نکند. تنها در این صورت است که نقد کتاب می‌تواند در کسب ایده و گردآوری ایده‌ها راه‌گشا باشد. همچنین، منتقد با نقد ارزشمند خود می‌تواند مهارت‌های پژوهشی و نگارشی نویسنده و دیگر مخاطبان کتاب را ارتقا دهد و به این ترتیب، یاریگر آن‌ها باشد. علاوه بر این، با کمک به درک مطالب و اهمیت کتاب‌ها به جامعه علمی خود کمک کند.

بنابراین، به‌طور کلی توسعه فرهنگ نقد و تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ارزش‌های فرهنگ عمومی جامعه بسیار قابل توجه است و هر کتاب یا نظریه‌ای باید از دیدگاه منتقدان بزرگ سنجیده شود. در دین مبین اسلام نیز همواره بر این امر تأکید شده است:

«و انزلنا الیک الذکر لتبین للناس ما نزل الیه» (سوره نحل، آیه ۴۴)
یعنی، پیامبر باید شرح، بسط و تفسیر و تبیین کند تا پیروان دین اسلام در قرآن و بیانات پیغمبر بیندیشد.

۲. نقد کتب درسی

آموزش و پرورش یکی از نهادهای بنیادی و کلیدی برای پرورش افراد جامعه است. «یکی از ابزارهای مهمی که حکومت‌ها برای حفظ تمامیت ارضی و بقای سیاسی خود از آن سود می‌جویند، نهاد آموزش و پرورش است. این نهاد بخش عمده‌ای از دوران پایه‌ریزی شخصیت و چارچوب فکری افراد جامعه را در ابعاد مختلف شکل می‌دهد و هدایت می‌کند. بنابراین، نهاد یاد شده در قالب‌های مختلف، به‌ویژه با استفاده از کتب درسی مناسب، می‌تواند نقش برجسته‌ای در تقویت و ترویج هویت ملی هر کشوری ایفا نموده، حیات آن را تضمین کند. (لطفی، ۱۳۸۳: ۵۸).

در این میان، کتاب‌های درسی جایگاه ویژه‌ای دارند. مؤلفی که کتاب درسی می‌نگارد، از همان ابتدا مخاطب تعریف‌شده‌ای را در ذهن دارد و می‌کوشد محتوای نوشته‌ی خود را متناسب با او مطرح کند. هر قدر این تناسب بهتر و بیشتر برقرار شود، ارزش و اهمیت محتوا افزایش می‌یابد. اهمیت کتاب درسی در این است که به قصد تعلیم و تربیت گروهی خاص طراحی و تولید می‌شود؛ بنابراین، در تألیف آن باید به معیارهای خاصی متعهد بود. اصولاً هر چه برای تربیت تولید می‌شود، باید ضابطه‌مند باشد.

مؤلفان متون درسی پیش از نگارش کتاب خود باید به چند نکته‌ی مهم توجه داشته باشند؛ نخست اینکه متون درسی‌ای که تألیف می‌کنند باید از نظر انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی مبتنی بر فلسفه‌ی اسلامی باشد، محتوای متون درسی باید متناسب با نیازها و مسائل اجتماعی جامعه‌ی تدوین شود، همچنین مضامین دروس با یافته‌های علمی همخوانی داشته باشند. در عین حال، لازم است به علایق و سلیقه‌های دانش‌آموزان و همچنین رده‌ی سنی آن‌ها دقت و توجه ویژه شود که این مضامین برای آن‌ها خسته‌کننده و کسالت‌آور نباشد و به‌طور کلی مطالب درسی برای دانش‌آموزان جذاب باشد. همچنین، مؤلفان باید به مهارت‌های ارتباطی به‌طور دقیق توجه کنند و طی مطالب درسی، سعی در پرورش این مهارت‌ها داشته باشند. در نهایت نیز ضمن توجه به همه‌ی نکات یادشده، انسجام و یکپارچگی مطالب دروس را به‌طور ویژه مدنظر داشته باشند؛ زیرا هر قدر هم محتوای متون درسی خوب و مفید باشد، تا زمانی که انسجام کافی نداشته باشد دانش‌آموز نمی‌تواند از آن بهره‌ی کافی ببرد. این پژوهش بر آن است کتاب فارسی و نگارش ۲، شاخه‌ی فنی - حرفه‌ای و کاردانش را به‌طور همه‌جانبه بررسی و نقد کند و با آسیب‌شناسی صحیح نقاط ضعف و قوت آن را برای نویسنده و دیگر مخاطبان آشکار سازد و برای هر چه بهتر شدن کتاب نیز پیشنهادهایی ارائه دهد.

۳. چارچوب ساختاری کتاب فارسی و نگارش (۲)

۳-۱. ساختار بیرونی

کتاب فارسی و نگارش ۲ از نظر شکل ظاهری و چینش محتوا، بسیار مناسب و با نگرش نوین و مناسب سلیقه و پسند دانش‌آموزان امروزی و دوره‌های سنی مربوط طراحی شده است. در طراحی جلد کتاب که ارتباط خوبی با عنوان و محتوای کتاب دارد، گرافیک و نگاه نوینی به کار گرفته شده است.

در بخش ادبیات معاصر تنها به چند نمونه از رباعی‌های انقلابی یا مذهبی بسنده شده است و از شعرهای سبک نیمایی، سپید و موج نو خبری نیست. همچنین، به نظر می‌رسد پیش از آوردن نمونه‌هایی از رباعی‌ها، ارائه‌ی تعریفی جامع از رباعی‌های دیروز و امروز، حق مطلب را بهتر ادا می‌کند

۳-۲. ساختار درونی

ساختار درونی کتاب شامل محتوای آن است و از قضا، در بخشی از یکی از دروس کتاب نیز موضوع ساختار درونی و بیرونی اثر بررسی شده است.

هر کتابی چارچوب مشخصی دارد و مباحث اصلی و فرعی متناسب با آن تقسیم‌بندی شده‌اند.

مباحث اصلی کتاب فارسی و نگارش ۲، شامل متون نظم و نثر فارسی، بخش نگارش و شیوه‌های نگارش‌نویسی، متون کوتاه آموزنده، شعرخوانی، حکایت‌خوانی و کارگاه‌های پژوهشی است. این مباحث در چهارده درس تقسیم‌بندی شده است و هر کدام از این درس‌ها دو یا سه مبحث را دربرمی‌گیرد.

بر این اساس، در ادامه ابتدا ساختار درونی کتاب را بررسی می‌کنیم و سپس، درباره‌ی ضعف‌ها و قوت‌های آن و مسائل مهم در این زمینه سخن می‌گوییم.

۴. بررسی ضعف‌ها و قوت‌های کتاب

همان‌طور که در مقدمه‌ی کتاب هم آمده است، کتاب به دو بخش کلی فارسی و نگارش تقسیم شده و به‌صورت یک در میان، یک درس از مبحث نگارش و یک درس از مبحث نظم و نثر فارسی ارائه گردیده است. این روش به‌طور متوالی تا پایان کتاب ادامه دارد. در این بخش، هر کدام از مباحث به‌طور جداگانه تحلیل و بررسی می‌شود.

۴-۱. متون نظم و نثر فارسی

از چهارده درس کتاب، هشت درس به متون نظم و نثر فارسی اختصاص یافته که شامل پنج متن شعر و سه متن نثر است. چنین به نظر می‌رسد که برای کتاب درسی با عنوان فارسی و نگارش که به یک سال تحصیلی اختصاص داده شده تعداد این متون بسیار اندک است و واقعاً حق مطلب ادا نمی‌شود. همچنین، با وجود تعداد زیاد متون فارسی که در اختیار مؤلفان بوده است، به نظر می‌رسد همه‌ی گزینه‌ها مناسب نیست. در بخش شعر

صفحه‌آرایی کتاب نیز بسیار زیبا، با رنگ‌بندی چشمگیر است و به‌گونه‌ای هنرمندانه و نوجوان‌پسند انجام شده است. نقاشی‌ها و عکس‌های کتاب با دید هنری خوبی چیده و طراحی شده‌اند.

قلم‌های کتاب کاملاً متناسب با محتوا و دوره‌ی سنی دانش‌آموزان است و به شکلی نو و مطلوب گزینش شده است. نوع قلم‌های به کار گرفته شده در کتاب، به فهم محتوا و انس گرفتن دانش‌آموز با آن بسیار کمک می‌کند.

متون زیر انتخاب شده‌اند:

- شعری از بوستان سعدی (یکی روبه‌ی دید بی‌دست و پای/ فرو ماند در لطف و صنع خدای)

- بخشی از منظومه لیلی و مجنون (پرونده عشق)

- رباعی‌های امروز (چند رباعی از چند تن از شاعران معاصر)

- بخشی از شاهنامه (داستان کاوه دادخواه)

- ترجمه شعری از گوته.

همان‌طور که مشخص است، فقط پنج متن شعر برای یک کتاب فارسی انتخاب شده است. اگر چه شعر کاوه دادخواه برای بخش حماسی، لیلی و مجنون برای ادبیات غنایی و بخشی از بوستان برای ادبیات تعلیمی بسیار مناسب‌اند و همچنین آمدن یک ترجمه هم نیک است، جای بسیاری از گونه‌ها خالی به نظر می‌رسد. در بخش ادبیات معاصر تنها به چند نمونه از رباعی‌های انقلابی یا مذهبی بسنده شده است و از شعرهای سبک نیمایی، سپید و موج نو خبری نیست. همچنین، به نظر می‌رسد پیش از آوردن نمونه‌هایی از رباعی‌ها، ارائه تعریفی جامع از رباعی‌های دیروز و امروز، حق مطلب را بهتر ادا می‌کند.

علاوه بر این، باید توجه داشت که رباعی‌های یاد شده همگی در زمینه ادبیات پایداری هستند. علاوه بر این، به نظر می‌رسد اگر چه ترجمه بسیار خوب است و رباعی‌های معاصر یاد شده هنرمندانه‌اند، برای آشنایی با ادبیات فارسی در دوره معاصر ضرورت حضور آن گونه اشعار بیشتر احساس می‌شود.

اگر به‌طور کلی هم به این اشعار گزینشی بنگریم، متوجه می‌شویم که اغلب صیغه دینی، مذهبی و عرفانی دارند یا پر از پند و نصیحت‌اند و به این ترتیب، جای خالی دیگر گونه‌ها و مضامین ادبی احساس می‌شود. درست است که یکی از معیارهای اساسی کتاب درسی باید آموزش و تعلیم باشد ولی اگر درسی با عنوان فارسی قرار است به دانش‌آموزان تدریس شود، باید بتواند دانش‌آموزان را با گونه‌ها و سبک‌های

متنوع محتوایی و ادبی آشنا کند. در گزینش‌ها باید به این مسائل بسیار دقت شود؛ چون کتاب‌های درسی در آشناسازی مخاطبان با ادبیات و ترویج آن بسیار مؤثرند. بنابراین، با آوردن فقط پنج شعر در بخش اصلی دروس، دانش‌آموز چگونه می‌خواهد در یک سال تحصیلی با ادبیات کشور خود آشنا شود؟

همان‌طور که گفته شد، ادغام ادبیات فارسی و نگارش به این سبک و سیاق باعث شده است که در زمینه ادبیات فارسی اصلاً حق مطلب ادا نشود.

در بخش نثر که اوضاع از این هم بدتر می‌شود. در این کتاب فقط سه درس به نثر اختصاص یافته که این امر واقعاً حیرت‌آور و در عین حال غم‌انگیز است؛ یعنی از میان این همه متن نثر که از گذشته تا به امروز در ادبیات فارسی خلق شده است، فقط سه متن نثر به‌عنوان مبحث اصلی دروس این دوره تحصیلی انتخاب شده‌اند. این سه درس شامل متون زیرند:

- بخشی از کتاب «روزها» اثر محمدعلی اسلامی ندوشن

- بخشی از داستان «عباس میرزا» از مجید واعظی

- بخشی از کلیله و دمنه (داستان کبوتر طوق‌دار).

بررسی نوع ادبی این متون نشان می‌دهد که دو متن صرفاً جنبه تعلیمی دارند و یکی دیگر از آن‌ها دارای جنبه پایداری و انقلابی است.

اسلامی ندوشن نویسنده و پژوهشگر برجسته ادبیات معاصر ماست ولی به نظر می‌رسد خواندن کتاب «روزها» زمانی بسیار ارزشمند است که دانش‌آموز ابتدا با شخصیت برجسته این پژوهشگر آشنا شود و او را الگوی خود قرار دهد و سپس، کتاب «روزها» را بخواند؛ و گرنه در صورتی که بخواهیم متن درس را از نظر روانی نثر و نوع روایت بررسی کنیم، متون روایی بهتری در نوبت گزینش قرار می‌گیرند؛ مثلاً روایت‌های داستانی از کتاب‌هایی چون سووشون و کلیدر، و از روایت‌های زندگی‌نامه‌ای، روایت‌های نادر ابراهیمی قرار می‌گیرند که در این زمینه بسیار

دل‌نشین هستند.

به‌طور کلی، آوردن فقط سه نثر ادبی در کتاب فارسی یک دوره تحصیلی، بسیار بسیار اندک و ناچیز است. همچنین، مشاهده می‌شود که در این سه نوع نثر ادبی، تنوعی وجود ندارد و موضوع‌های مطرح شده چندان شوق و هیجان برانگیز نیستند و در طرح مسائل تعلیمی افراط شده است. مؤلفان در گزینش آثار حتماً باید به سن دانش‌آموزان توجه داشته باشند و براساس آن، متونی را برگزینند که از نظر نوع ادبی و مضمون، متناسب با سن و سال دانش‌آموزان باشد ولی بررسی‌ها نشان‌دهنده این است که موضوعات این دروس همگی درباره مسائل حماسی، انقلابی و ادبیات پایداری است و به گونه‌های دیگر همچون ادبیات غنایی توجهی نشده است.

می‌توان پیشنهاد کرد که در این بخش‌ها به مباحثی جز مباحث انقلابی و حماسی نیز توجه شود و مؤلفان آن دسته از متون نظم و نثر را گزینش کنند که مفاهیمی همچون صلح‌طلبی و ارتباط‌های سودمند اجتماعی را در بردارند؛ یعنی در گزینش‌های متون درسی برای دانش‌آموزان، به تأثیرگذاری این متون بر روح و روان آن‌ها نیز توجه ویژه داشته باشند.

همچنین در این کتاب ادبیات فارسی، جای متون ویژه کودک و نوجوان بسیار خالی است. خوشبختانه ادبیات کودک و نوجوان در کشور ما رشد چشمگیری یافته است و امروزه نویسندگان و شاعران بزرگی داریم که فقط کودکان و نوجوانان را مخاطبان آثار خود به شمار می‌آورند و آفرینش‌های ادبی خود را به این گونه ادبی اختصاص داده‌اند. بنابراین، باید بزرگان ادبیات کودک و نوجوان به دانش‌آموزان معرفی شوند و نمونه‌هایی از آثار آن‌ها در کتاب‌های درسی ارائه شود؛ برای مثال، در زمینه داستان کودک و نوجوان می‌توان آثار بسیار خوبی از داستان‌نویسانی چون احمد اکبرپور، هوشنگ مرادی کرمانی، منصور علیمرادی و رسول پرویزی انتخاب کرد که خوانش آن‌ها دانش‌آموز را بر سر ذوق می‌آورد. این داستان‌های ویژه کودک



مطرح و مراحل آن به ترتیب و به‌طور مفصل بیان می‌شود. هر مرحله از نگارش شامل یک یا دو فعالیت است که دانش‌آموز را به‌خوبی با موضوع آشنا می‌کند و او را به تمرین نوشتن وا می‌دارد. در پایان هر بخش هم کارگاه نوشتن است. هر کدام از این درس‌های مربوط به مبحث نگارش، تقریباً سه تا چهار برابر درس‌های فارسی است و همان‌طور که گفته شد، به‌طور کلی گستردگی این مبحث ایرادی ندارد، ولی این بخش باید به‌صورت کتابی جداگانه بیاید و بخش فارسی مفصل‌تر و دقیق‌تر ارائه شود.

این مبحث با تمام خوبی‌ها و نظم دقیقی که دارد، دارای ایرادهایی نیز هست. مباحث مطرح شده در این بخش شامل قسمت‌های زیر است که پس از شرح آن‌ها، نکاتشان نیز گفته می‌شود:

یک. اجزای نوشته است که ساختار و محتوای متن در آن بررسی می‌شود. متن

که دیگر آثار نویسندگان را بیابند و با مطالعه آن‌ها دانش خود را بیشتر و دنیای علمی و ادبی خویش را گسترده‌تر نمایند.

۲-۴. بخش نگارش فارسی

از چهارده درس کتاب، شش درس آن به‌طور کامل به نگارش اختصاص یافته است و مباحثی هم که در این بخش آمده‌اند، بسیار گسترده و مفصل بیان شده‌اند. نمی‌توان به گستردگی این بخش ایراد گرفت ولی ای کاش این بخش از کتاب به همین سبک و سیاق در کتابی جداگانه می‌آمد و ساعتی جداگانه در هفته به آن اختصاص داده می‌شد؛ چون امری بسیار ضروری است که دانش‌آموزان به یادگیری آن خیلی نیاز دارند. از این جهت، می‌توان گفت بخش نگارش کتاب بسیار دقیق و ضابطه‌مند طراحی و تألیف شده است.

در هر بخش، ابتدا یک متن به‌عنوان نمونه می‌آید و پس از آن، مباحثی از نگارش

و نوجوان، با زبان شیرین و روایت دلچسپی که دارند برای دانش‌آموز هیجان‌انگیزند و برخلاف برخی متون که پر از بند و اندرز مستقیم‌اند، کسالت‌بار نیستند. این متون حتی اگر در بردارنده محتوای تعلیمی هم باشند، تعالیم در لایه‌های درونی آن‌ها نهفته است و خواننده را آزار نمی‌دهد.

نکته دیگری که درباره ضعف‌ها و نواقص این بخش از کتاب درسی می‌توان گفت این است که در سال‌های پیشین، گزیده‌ای از شرح زندگی و آثار نویسندگان یا شاعر متون، پیش از ارائه متون نظم و نثر به عنوان بخش تاریخ ادبیات آورده می‌شد، که در این کتاب درسی حذف شده است. دانش‌آموزان باید با آفرینندگان این آثار ادبی حداقل آشنایی را داشته باشند. علاوه بر این، خود معلم نیز با توضیحات بیشتر باید این شاعران و نویسندگان را به دانش‌آموزان معرفی کند؛ به امید اینکه آن‌ها علاقه‌مند شوند و به این فکر بیفتند

نمونه از کتاب «هبوط در کویر» اثر علی شریعتی آمده است. به نظر می‌رسد گزینش خوبی برای تمرین نگارش صورت گرفته ولی ایراد کار این است که متن گزینش شده با علائم سجاوندی اشتباه آمده است و ایرادهای فراوانی دارد. سطرهای نخستین این بخش به‌عنوان نمونه می‌آید:

«بیابان یا نام زیباتر آن، که در گوش، خوش‌آوا و در دل، تأثیرگذار است: کویر؛ با پهنه وسیعی که هیچ ساختمانی وسعت آن را محدود نمی‌سازد و آسمانی که تا چشم کار می‌کند عمیق است و پرستاره.

کویر، با سکوت عمیق و بی‌هیاهو با دشت‌های وسیع و نامحدود و با مرگ رنگ.....»

(صفحه ۱۶ کتاب فارسی و نگارش ۲)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، علائم سجاوندی در این متن نادرست آمده است: - پیش از حرف ربط «که» نشانه درنگ‌نما (،) نمی‌آید.

- پیش از واژه «خوش‌آوا» و پس از واژه «دل» نیازی به نشانه درنگ‌نما نیست.

مشکل اساسی قرار دادن این نشانه‌ها در متن این است که اغلب متن را با خطابه اشتباه می‌گیرند. در خطابه هر جا درنگی صورت می‌گیرد به ازای آن نشانه درنگ‌نما می‌آید؛ درحالی که در متن این‌گونه نیست. دو. در مبحث گسترش محتوا ابتدا به

زمان و مکان پرداخته شده است. متن نمونه یک عبارت کوتاه از تولستوی است. تولستوی یکی از برترین نویسندگان جهان است. ولی چه خوب بود که برای مثال یکی از توصیفات قوی زمان و مکان را از یکی از نویسندگان بزرگ کشورمان می‌آوردند! و البته، چه بسا دانش‌آموز ما با چنین توصیفی بهتر انس بگیرد و از آن بهتر بیاموزد. مثل توصیفاتی که در روایت‌های داستانی نویسندگانی چون صادق چوبک، یا دولت آبادی یا دیگر داستان‌نویسان ایرانی وجود دارد. حتی در میان آثار تولستوی، انتخاب و گزینش خوبی برای این کتاب صورت نگرفته است.

سه. در همان مبحث گسترش محتوا در درس نگارش بعدی، به توصیف شخصیت پرداخته شده است. نمونه انتخاب شده بند

بسیار کوتاهی از آل احمد است. گزینش خوب است ولی برای شرح این امر، بسیار کوتاه به نظر می‌رسد. به نسبت حجم و تعداد صفحات هر کدام از درس‌های نگارش، بهتر است نمونه‌ها طولانی‌تر باشند تا دانش‌آموز بهتر متوجه قضیه شود.

چهار. عنصر گفت‌وگو در مبحث گسترش محتوا در درس بعدی نگارش آمده است. به نظر می‌رسد نمونه گزینش شده بسیار مختصر است و نمی‌توان با آن حق مطلب را ادا کرد. گفت‌وگو زمانی در گسترش محتوا مؤثر واقع می‌شود که بتواند زمان، مکان، شخصیت و ... را توصیف کند. به نظر می‌رسد که می‌بایست نمونه‌های بهتری از آثاری که در گفت‌وگو بسیار قوی بوده‌اند، برای این بخش انتخاب می‌شد. برای نمونه، ابراهیم گلستان در آثار داستانی خود به گفت‌وگو بسیار اهمیت داده است و بخش اعظم بعضی از داستان‌هایش را از طریق گفت‌وگو روایت می‌کند. شاید آوردن چنین نمونه‌هایی بهتر بتواند حق مطلب را ادا کند.

پنج. درس‌های بعدی سفرنامه و کاهش محتوا (خلاصه‌نویسی) هستند که خوب به نظر می‌آیند. به‌طور کلی، مبحث نگارش بسیار دقیق و علمی طراحی شده و بخش زیادی از کتاب را به خود اختصاص داده است ولی می‌بایست در کتابی جداگانه می‌آمد که جا را برای ادبیات تنگ نکند. همچنین می‌توان پیشنهاد کرد که در بخش نگارش، چند متن پر از ایراد نگارشی آورده شود و به‌عنوان فعالیت کلاسی از دانش‌آموز خواسته شود که ایرادها را بیابد و برطرف کند. چنین فعالیت‌هایی ذهن دانش‌آموز را پویاتر و او را نسبت به مسائل نگارشی و ویرایشی حساس‌تر می‌کنند.

۴-۳. کارگاه درس پژوهی

در بخش کارگاه‌های درس پژوهی، درک مطلب و پرسش درباره‌ی واژگان دشوار و مطالب دیگر همگی در یک قالب و به‌عنوان یک مجموعه آمده است، که از نظر دبیران ادبیات، بیشتر کاستی و ضعف تلقی می‌شود.

بی‌گمان، امکان اختصاص دادن یک

کتاب مثلاً به آرایه‌های ادبی جهت آموزش دانش‌آموزان رشته‌های عمومی وجود ندارد و این امر ضرورتی نیز ندارد اما آوردن مباحث به شکل حاضر در این کتاب نیز غیر علمی و ناکافی است. باید توجه داشت که پرسش‌های مهمی مثلاً درباره‌ی مبحث اضافه‌های تشبیهی و استعاری در کنکور سراسری یا آزمون‌های استخدامی یا آزمون‌های پایان هر نیمسال مطرح می‌شود. به شکل حاضر و مطابق آنچه در این کتاب طراحی شده است، نه معلم می‌تواند به قدر لازم و با کیفیت علمی مناسب به آموزش این نکته‌ها بپردازد، نه دانش‌آموز در لابه‌لای این همه مطالب گوناگون که در یک جلسه ارائه می‌شود، توانایی درک و دریافت و یادگیری درست و بسنده را دارد. به بیان دیگر، بخش مهمی از دانش‌آموزان در این رابطه فرصت یادگیری و دریافت درست این مفاهیم و مطالب تخصصی و مهم را ندارند.

بهتر بود از حجم درس‌ها (که بعضی از آن‌ها به ۱۸ صفحه یا بیشتر می‌رسد) کاسته می‌شد و صفحات و بخش‌هایی مجزا و مستقل به آموزش نکات دستوری و ادبی اختصاص می‌یافت. این نکات آسیب‌گونه در مورد کتاب فارسی و نگارش (۱) نیز صدق می‌کند و لازم است مؤلفان کتاب و طراحان محتوایی آن به نکاتی از این نوع توجه کنند و برای رفع این کاستی و آسیب مهم تدبیری بیندیشند.

همچنین، به‌طور ضمنی به ارائه چند نکته مختصر درباره‌ی آرایه‌های ادبی و نکات دستوری بسنده شده است. به نظر می‌رسد که بهتر است آرایه‌های ادبی با مثال‌ها و نمونه‌های بیشتر و به‌طور مفصل‌تری مطرح شوند. همچنین، دستور زبان فارسی آن قدر مهم است که باید چندین درس جداگانه به آن اختصاص یابد. وقتی دستور زبان فقط در حد دو سه نکته، آن هم این قدر خلاصه و در یک کارگاه درس پژوهی مطرح می‌شود، نه حق مطلب ادا می‌گردد و نه دانش‌آموز به‌طور دقیق به آن توجه دارد و مسئله واقعاً بی‌اهمیت جلوه می‌کند. چنین به نظر می‌رسد که بهتر است نگارش و دستور در کتابی جداگانه مطرح شوند

ولی در این کتاب درسی نکات دستوری با پرسش‌ها ادغام شده‌اند و از اهمیت هر دو کاسته شده است.

مباحث دستوری نیز باید همانند مباحث نگارش به ترتیب و با تفسیر دقیق بیان شوند. یادگیری دستور زبان به همان اندازه آموزش آیین نگارش اهمیت دارد. اگر در دوران تحصیل به دستور زبان توجه ویژه و دقیقی نشود، دانش‌آموزان نیز برای یادگیری آن هزینه نمی‌کنند و عواقب آن در سال‌های آتی بر همه آشکار می‌شود. برای مثال، ممکن است قشر تحصیل‌کرده جامعه در نوشته‌های خود ساده‌ترین نکات دستوری را هم رعایت نکنند، که این امر به زبان و ادبیات فارسی آسیب‌های جدی و جبران‌ناپذیری وارد می‌سازد.

در این کتاب دیده می‌شود که برای تمرین نکات دستوری و یادگیری آن‌ها، از شعر به‌عنوان نمونه استفاده می‌شود. به‌نظر می‌رسد بررسی و تجزیه و تحلیل اشعار و کشیدن نکات دستوری از دل آن کار مناسبی نیست و از ارزش شعر می‌کاهد و باعث می‌شود ذهن معلم و دانش‌آموزان به هنگام شعرخوانی، پیوسته به سمت نکات دستوری برود. بنابراین، باید سعی شود که نمونه‌ها اغلب غیرشعری باشند.

۴-۴. بخش‌های دیگر کتاب

بخش‌های شعرگردانی، حکایت‌نگاری:

بخش شعرگردانی، که برگردان شعر به نثر است، بسیار مفید به‌نظر می‌رسد. این بخش در تمرین نوشتن و درک مطلب بسیار مؤثر است و نگارش و انشای دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. بخش حکایت‌نگاری نیز، مطلوب و خوب است. البته به نظر می‌رسد عنوان این بخش اشتباه است و باید حکایت‌گردانی باشد؛ زیرا دانش‌آموز خود، حکایتی را نمی‌نگارد، بلکه حکایت را از زبان کهن به نثر روان امروزی برمی‌گرداند.

مثل‌نویسی: این بخش نیز بسیار جالب و ارزشمند است. آشنا کردن دانش‌آموزان با فرهنگ عامه، که یکی از گونه‌های مهم و گسترده ادبی است، مهم و ضروری به نظر می‌رسد. حتی می‌شود به‌عنوان فعالیت درسی از دانش‌آموزان خواسته شود که

چندین ضرب‌المثل جمع‌آوری کنند. **بخش گنج حکمت:** بخش خوب و آموزنده‌ای است و به دلیل وجود متون کهن، برای تمرین خوانش نیز مفید است. علاوه بر این، موجب ترویج و آشنایی با کتب گوناگون ادبیات در دوره‌های مختلف می‌شود. این بخش شامل متونی از روضه خلد مجد خوافی، جوامع الحکایات عوفی، اسرارالتوحید، تذکرةالاولیا، گلستان سعدی، ترجمه‌های از جبران خلیل جبران و متنی درباره ۲۲ بهمن ماه از سیدضیاءالدین شفیع است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، اغلب این متون جزء نوع مذهبی و پایداری هستند.

شعرخوانی: این بخش نیز برای خوانش و درک مطلب مفید است. اشعاری که برای این بخش گزینش شده‌اند عبارت‌اند از زاغ و کبک (جامی)، آفتاب حسن (غزلیات شمس)، مثنوی عاشقی (سیدحسن حسینی)، وطن (نظام وفا). این گزیده‌ها نیز همگی مذهبی، عرفانی یا انقلابی هستند و از سایر گونه‌های ادبی در این بخش خبری نیست.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد که این کتاب به‌طور کلی به دو بخش ادبیات و نگارش تقسیم شده است. بخش ادبیات شامل پنج شعر و سه متن نثر می‌شود که نسبت به کل کتاب بسیار اندک است؛ کتابی که عنوان آن فارسی است و برای یک سال تحصیلی دانش‌آموزان تألیف شده است. پیشنهاد می‌شود متون نظم و نثر کتاب بیشتر شوند و در گزینش متون دقت بیشتری صورت گیرد؛ زیرا اغلب این متون جزء گونه‌های حماسی و انقلابی هستند و به دیگر گونه‌های ادبی توجه اندکی شده است. همچنین، توجه به ادبیات معاصر بسیار ناچیز است که این امر موجب غریب ماندن ادب معاصر نزد دانش‌آموزان می‌شود.

بخش نگارش کتاب بسیار گسترده و کامل است و نواقص و ایرادهای آن بسیار اندک. تنها نکته‌ای که درباره این بخش می‌توان گفت این است که به نظر می‌رسد بخش نگارش می‌بایست در کتابی جداگانه

می‌آمد و در طول هفته برای یک جلسه درسی جداگانه تعریف می‌شد.

در بخش کارگاه‌های درسی نیز نکات دستوری، آرایه‌های ادبی، درک مطلب و پرسش‌ها همگی با هم آمده‌اند که این امر به یادگیری دقیق دستور زبان آسیب جدی می‌زند؛ چرا که وقتی نکات دستوری به صورت یکجا با دیگر عناصر می‌آید، از توجه جدی به آن کاسته می‌شود. در بخش شعرگردانی و حکایت‌گردانی و دیگر بخش‌های کتاب نیز تمام گزینش‌ها اغلب رنگ و بوی مذهبی و تعلیمی دارند و به سایر گونه‌های ادبی توجه چندانی نشده است.

مؤلفان باید به شرایط جامعه مدرن و علایق و سلیقه‌های زمانه نیز توجه ویژه داشته باشند و بر اساس آن به تألیف کتب درسی همت گمارند. به‌نظر می‌رسد مسائلی چون آشنایی دانش‌آموزان با تحقیق‌های کتابخانه‌ای و ارتباط مداوم با کتابخانه، اجرای نقالی، دیدن نمایش‌ها و کلیپ‌های فیلم، توجه به ادبیات اقلیمی و ... ذهن دانش‌آموزان را فعال‌تر می‌کند و با سلیقه و روحیات آن‌ها سازگاری بیشتری دارد.

منابع

۱. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). **فارسی و نگارش ۱**. پایه دهم دوره متوسطه (زیر نظر گروه مؤلفان). چاپ نخست، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۶). **فارسی و نگارش ۲**. پایه یازدهم دوره متوسطه (زیر نظر گروه مؤلفان). چاپ نخست، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۳. لطفی، مریم و عبدی، عطاءالله. (۱۳۸۳). **جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزشی و پرورش مورد مطالعه کتب تاریخ دوره دبیرستان**. فصلنامه مطالعات ملی. سال نهم، شماره ۱۳، صص ۷۳-۵۳.

تحلیل صلوات در عرفان و تصوف اسلامی

محمد قاسمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

و دبیر زبان و ادبیات فارسی مرکز استعداد‌های درخشان علامه

طباطبایی شهرستان بناب

چکیده

ولایت از اصول اساسی عرفان و تصوف در همه دوره‌ها و در میان همه جریان‌های متصوفه است. ولایت، چیرگی و امامت مراد بر نفس خود و مرید در همه زمینه‌هاست. اولیاءالله در تربیت و هدایت مرید همچون صافی، آلودگی‌های وجودی او را پاک می‌کنند. مطابق اصل ولایت، مرید بی‌چون و چرا پیرو شیخ و مراد خود است؛ زیرا «که سالک بی‌خبر نبود ز راه و رسم منزل‌ها». در عرفان و تصوف، انسان کامل صاحب ولایت و نگین انگشتر عالم آفرینش است، ولی خدا با تزکیه نفس و پالایش روح خویشتن، صاحب کرامات می‌شود. در دوره‌های انحراف و ابتدال تصوف، عده‌ای از عرفای گندم‌نمای جوفروش به بحث کرامات دامن زدند و خود نیز به کرامات‌سازی پرداختند.

کلیدواژه‌ها: عرفان، ولایت، مراد، انسان کامل، کرامت

مقدمه

مسئله ولایت یکی از مهم‌ترین عناصر تصوف اسلامی و از اصول بنیادین آن است. بر همین اساس در اسرارالتوحید آمده است: «مدار تصوف و طریقت بر پیر است.» (منور، ۱۳۸۱: ۴۶) معنای واژگانی ولایت، نزدیکی (نسفی، ۱۳۷۱: ۱/۱۳۱۶) و محبت (هجوری،

عارفان و صوفیان در ولایت به آیه مشهور «انما ولیکم الله و رسوله والذین امنوا الذین یقیمون الصلاة و یؤتون الزکاة و هم راکعون» استناد می‌کنند. طبق این آیه، ولایت الهی منحصر در سه مرتبه است:

الف) حضرت حق تعالی

ب) پیامبر اسلام

ج) مؤمنین (اولیاءالله) که در کتب صوفیه تعداد آن‌ها به صورت‌های متفاوتی ذکر شده است. هجوری تعداد آن‌ها را به شکل هرمی این‌گونه ذکر می‌کند: «از ایشان چهار هزارند که مکتومانند و مرید دیگرانشانند جمال حال خود هم ندانند و اندر کل احوال از خود و از خلق مستورند... اما آنچه اهل حل و عقدند و سرهنگان درگاه حق جل‌جلاله سیصدند که ایشان را اخیر خوانند و چهل دیگر که ایشان را ابدال خوانند و هفت دیگر که مرایشان را ابرار خوانند و چهارند که مرایشان را اوتاد خوانند و سه دیگرند که مرایشان را نقیب خوانند و یکی که او را قطب خوانند و غوث خوانند. و این جمله مرید دیگر را بشناسند و اندر امور به اذن یکدیگر محتاج باشند و بدین، اخبار مروی ناطق است و اهل سنت بر صحت این مجتمع» (هجوری، ۱۳۷۵: ۲۶۹).

ادامه مطلب در وبگاه

۱۳۷۵: ۲۶۶) و ولایت نیز به معنی امارت (همان: ۲۶۶)، سلطنت، تولیت و امامت است. همچنان که مؤلف «مجمع‌البیان» آورده است، ولایت و ولایت‌مانند و کالت و وکالت، وصایت و وصایت به جای یکدیگر به کار می‌روند و به معنی واحد گرفته می‌شوند (طبرسی، ۱۴۰۶: ۴۷۰/۶). در معنای اصطلاحی نیز «ولایت آن باشد که او (ولی) را ولایت باشد بر نفس خویشتن، و بر صفات خویشتن، و بر کلام خویشتن، و سکوت خویشتن، و قهر در محل قهر، و لطف در محل لطف» (شمس تبریزی، ۱۳۷۷: ۸۶-۸۵).

نویسنده این مقاله با استفاده از روش کتابخانه‌ای - توصیفی، اصل ولایت در عرفان و تصوف اسلامی و مسائل مرتبط با آن را به اجمال بررسی کرده و تا حد امکان کوشیده است که اطلاعات حاصل را به زبانی ساده و خلاصه بیان کند.

ولایت و انواع آن

بحث درباره عرفان و تصوف، بدون تبیین اصل ولایت راه به جایی نخواهد برد. صوفیان نخستین چون بایزید بسطامی و ابراهیم ادهم از ولایت سخن گفته‌اند اما حکیم ترمذی آن را به صورت نظریه‌ای نسبتاً کامل و منسجم درآورد. (زرین کوب، ۱۳۸۳: ۱۰).

چگونه داستانک بنویسیم؟

داستانک‌نویسی در کلاس درس انشا

بهرام رضایی ویشه سرایی

کارشناس ارشد ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های ناحیه ۲ رشت

چکیده

از عمر حدود چهارصدساله داستان چند سال آن به داستانک مربوط می‌شود؟ آغازگر آن که بود و یا اصلاً آیا می‌توان آغازگری برای آن تراشید و یا با جست‌وجو در متون ادبی و غیرادبی او را یافت؟ نویسنده در این مقاله درصدد پاسخ گفتن به این سؤال‌ها و سؤالات مشابه نیست و حتی بدون اینکه در پی یافتن تعریفی جامع برای داستانک باشد، بیشتر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که چگونه می‌توانیم داستانک بنویسیم و کلاس درس انشا را به کلاس داستانک‌نویسی تبدیل کنیم و یا چگونه می‌توانیم از داستانک‌نویسی در کلاس‌های انشا برای تقویت نویسندگی دانش‌آموزان استفاده کنیم. در این مقاله، انواع داستانک و ویژگی‌های آن‌ها نیز معرفی می‌شود.

نویسنده مقاله کوشیده است در حدّ توان تجربه کلاس‌های انشای خود را در اختیار خوانندگان محترم بگذارد؛ چون معتقد است که احیای کلاس‌های انشا در مدارس اگر بدون استفاده از تجارب همکاران فرهنگی صورت گیرد، نه‌تنها مشکلی را حل نمی‌کند بلکه خود مشکلی می‌شود مزید بر مشکلات دیگر.

کلیدواژه‌ها: داستانک، مینی‌مال، داستان کوتاه

مقدمه

داستانک از نوشته‌های مینی‌مال است که به علت جذابیت، کوتاهی و شاید آسانی در آموزش و یادگیری آن (دست‌کم در مراحل ابتدایی) می‌تواند در تمام دوره‌های تحصیلی در کلاس‌های درس انشا مورد استفاده قرار گیرد. دانش‌آموزان با تمرین نوشتن این‌گونه ادبی می‌توانند بسیاری از خاطرات، لطیفه‌ها، مطالب علمی و دانسته‌های دینی، سیاسی، فرهنگی خود را به داستانک تبدیل کنند و با این کار ضمن تأمل بیشتر در دانسته‌های خود، به تدریج به نویسنده‌ای خلاق تبدیل شوند.

موضوع این مقاله بی‌سابقه نیست اما نویسنده آن به جای کلی‌گویی درباره داستانک و داستانک‌نویسی، با ارائه نمونه‌هایی به عنوان الگو به خواننده کمک می‌کند تا گام‌به‌گام با نوشتن آن نوع ادبی آشنا شود و در نهایت، خود قلم بردارد و نوشتن را در کنار خواندن مقاله تجربه کند.

داستانک و انواع آن

از داستانک تعریف جامعی ارائه نشده است. در ایران زمانی به اسم «چیزها» و بعد به اسم «گلیوته‌ها» شهرت یافت (یوسفی، ۱۳۸۸: ۷۸). آنچه مسلم است، داستانک‌نویسی به شیوه‌ای که امروزه با نام و عنوان جدید و به عنوان قالبی مستقل رایج شده، پدیده‌ای نو است و

به ماهیت این مقاله (که در مورد انواع داستانک و تمرین داستانک نویسی در کلاس‌های انشاست)، به وقت و مقاله‌ای دیگر وا می‌گذاریم و به همین مقدار بسنده می‌کنیم که «اولین جستار تئوریک درباره داستان کوتاه که به قلم ادگار آلن پو نوشته شده است، مبنای مهمی در تکوین ساختار داستان‌های

از انواع داستان‌های مینی‌مال و یا به عبارتی داستانک هستند که متفاوت با داستان‌هایی است که داستان کوتاه نامیده می‌شوند و تعداد کلمات آن‌ها را در حد معمول بین هزار تا چهار هزار کلمه (یوسفی، ۱۳۸۸: ۸) نوشته‌اند. با وجود این، صرف‌نظر از این تقسیم‌بندی، تشخیص داستان کوتاه از داستانک نوع



باید در رابطه با جریان مینی‌مال که «به معنای حداقل‌گرایی» (سلیمانی، ۱۳۷۲: ۸۸) است، به آن پرداخت و شاید منافاتی نداشته باشد که با اندکی اغماض، آن را نه گونه‌ای دیگر بلکه ادامه همان حکایت‌هایی بدانیم که از دیرباز در میان ملل مختلف، به‌ویژه در مشرق زمین، رواج داشته است.

در اینکه چند سال از عمر چهارصد ساله داستان (درویشیان و دیگران: ۱۳۸۲: ۷) سهم داستانک‌نویسی - به عنوان قالبی مستقل - می‌شود حرف‌ها و سخن‌ها گوناگون است و این مبحث را که بیشتر در حوزه بحث‌های تاریخی داستان و داستانک‌نویسی است، با توجه

مینی‌مالیستی به حساب می‌آید. گروهی از منتقدان ادبیات داستانی، این مقاله آلن پو را اولین بیانیه غیررسمی مینی‌مالیست‌ها محسوب کرده‌اند؛ بی‌آنکه تأثیر آثار کسانی چون روبرت والترز، فرانتس کافکا، برتولت برشت و ساموئل بکت را در دید آمدن آن و یا آنتوان چخوف و ارنست همینگوی را در تکوین ساختار داستان‌های مینی‌مالیستی نادیده بگیرند» (جزینی، ۱۳۷۸: ۳۵).

میکروفیکشن که بین ۱۰ تا ۳۰۰ کلمه و فلش فیکشن که بین ۳۰۰ تا ۱۰۰۰ کلمه است (جی . دبلیو. توماس، ۱۳۸۸: ۸۰) دو گونه رایج

دوم (فلش فیکشن) چندان راحت و شاید در مواردی اصلاً ممکن نیست. با توجه به آنچه بیان شد، انواع داستانک را می‌توان به شرح زیر معرفی کرد: میکروفیکشن (داستان کوتاه کوتاه داستانک).

فلش فیکشن (داستان کوتاه کوتاه): (بین ۳۰۰ تا ۱۰۰۰ کلمه).

از این تقسیم‌بندی چنین برمی‌آید که حجم کم داستانک و به عبارتی شدت ایجاز، اصلی‌ترین و اساسی‌ترین مؤلفه داستانک است و به تعبیر رابرت براونینگ «کم هم زیاد است» (جزینی جواد، ۱۳۷۸: ۳۶)؛ یعنی برای نوشتن

داستانک هر چه کم هم گفته شود، زیاد است یا فقط چیزی را باید نوشت که لازم و ضروری است. کلام یا کلمه اضافی نه تنها مشکلی را حل نمی‌کند بلکه بر مشکلات می‌افزاید. چون اساساً اغلب افرادی که به خواندن داستانک روی می‌آورند، اگر نگوییم همیشه، دست کم در همان لحظه‌ای که به خواندن این‌گونه ادبی مشغول‌اند، حوصله زیاد خوانی و کش و قوس دادن اصل مطلب را ندارند. چنین افرادی در ظرف چند دقیقه می‌خواهند به اصل مطلب برسند.

برای نوشتن داستانک، آشنایی با اصول داستان‌نویسی شرط لازم نیست اما شناخت این اصول می‌تواند در پیشرفت کار و بهتر شدن اثر تا حد زیادی به نویسنده کمک کند؛ به شرط اینکه به جای تمرین نوشتن داستانک، همه همت خود را صرف یادگیری این اصول نکند. به عبارتی، برای موفقیت در امر نوشتن بیش و پیش از هر چیز باید به تمرین نوشتن پرداخت نه یادگیری اصول نوشتن. البته صبر و حوصله داشتن، خواندن نوشته‌های خوب و تدبیر در آن‌ها نیز در کنار تمرین نوشتن می‌تواند موجب توفیق روزافزون ما در امر داستانک‌نویسی باشد. نوشته‌ها فرزندان اندیشه‌های ما هستند. اگر با این فرزندان رفتار مناسب نشود، درست تربیت نخواهند شد و ممکن است قبل از اینکه به سن بلوغ برسند، دچار انحراف گردند و یا به خاطر ابتلا به ویروس وسواس نوشتن، دیر یا زود از چرخه زندگی روزمره ما خارج شوند.

پس، این نکته مهمی است که باید در کلاس انشا به آن توجه کرد و دانش‌آموزان را بیش و قبل از هر چیز به نوشتن تشویق کرد نه به یادگیری اصول نوشتن. اگر دانش‌آموز به نوشتن تشویق شود، خود به دنبال اصول نوشتن هم خواهد رفت ولی اگر با اصول و قواعد متنوع نوشتن آشنا شود و در نوشتن تشویق نشود، بیشتر بر وسواس نگارش و در نتیجه اضطراب او برای ارائه یک نوشته مقبول افزوده خواهد شد.

در ادامه، چند توصیه لازم در مورد چگونگی نوشتن داستانک را می‌آوریم و بعد، با ذکر نمونه‌ها به چگونگی داستانک‌نویسی در کلاس‌های درس انشا می‌پردازیم.

چند توصیه لازم در مورد داستانک‌نویسی:

با بررسی داستانک‌های موفق پی می‌بریم که برای نوشتن داستانک بهتر است:

- ۱- مقدمه چینی نکنیم؛

اگر دانش آموز به نوشتن تشویق شود، خود به دنبال اصول نوشتن هم خواهد رفت ولی اگر با اصول و قواعد متنوع نوشتن آشنا شود و در نوشتن تشویق نشود، بیشتر بر وسواس نگارش و در نتیجه اضطراب او برای ارائه یک نوشته مقبول افزوده خواهد شد

- ۲- داستانک را از بطن اتفاق آغاز کنیم؛ برای مثال، مردی در حال دویدن است و بمبی در مسیر حرکت او قرار دارد. شرح بیشتری از جزئیات لازم نیست. خواننده خودش می‌تواند جاهای خالی داستان را پر کند؛

- ۳- یک معمای کوچک جذابیت داستان را تا انتها حفظ می‌کند؛ خواننده داستان ما تا حد ممکن نباید از ابتدا حدس بزند که چه حادثه‌ای در حال شکل‌گیری است و لازم است سؤال معروف «بعد چه خواهد شد» از ابتدا تا انتهای داستانک ذهن او را به خود مشغول کند.

- ۴- از ارجاعات بینامتنی استفاده کنیم؛ یعنی با بهره‌گیری از ارجاع به داستان‌های مشهور (مثل لیلی و مجنون و ...) و اتفاقات مورد توجه (مثل انفجار برج‌های دوقلو)، می‌توانیم از به کار بردن کلمات و توضیحات اضافی پرهیز کنیم.

- ۵- سعی کنیم پایان داستانک ما پرکشش

باشد و حرف اصلی را در پایان آن بزنیم؛

- ۶- داستانک فضای کافی برای شخصیت‌پردازی و توصیف‌های پرکش و قوس ندارد؛ پس بهتر است از شخصیت‌پردازی و توصیف‌هایی که حوصله خواننده کم حوصله داستانک را سر می‌برد، پرهیزیم. همچنین باید توجه داشتیم که شخصیت‌های داستانک محدود و اغلب ایستا هستند؛ چون پرداختن به شخصیت‌های زیاد و پویا در حجم کم داستانک مقدور نیست و امکان تغییر شخصیت در اشخاص داستانک تقریباً وجود ندارد.

منابع

۱. جزینی، جواد. (۱۳۷۸). ریخت‌شناسی داستان‌های مینی‌مالیستی. ماهنامه کارنامه. دوره اول. شماره ۶.
۲. جسی دلیو، توماس. (۱۳۸۸). هفت شیوه برای نوشتن فلش فیکشن. ترجمه علیرضا اجلی. مجله انشا و نویسندگی. دوره اول. شماره ۲.
۳. درویشیان، علی اشرف؛ خندان، رضا. (۱۳۸۲). داستان‌های محبوب من. ج اول. تهران: نشر چشمه.
۴. سلیمانی، محسن. (۱۳۷۲). واژگان ادبیات داستانی. تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.
۵. یونسی، ابراهیم. (۱۳۸۸). هنر داستان‌نویسی. ج سوم. تهران: امیرکبیر.
۶. یونسی، محمدرضا. (۱۳۸۸). داستانک راه ورود به قلب بچه‌ها. مجله انشا و نویسندگی. دوره اول. شماره ۱.

پوزش و اعتذار:

در شماره ۱۲۳

۱. نام خانم فاطمه دیناروند، به عنوان یکی از نویسندگان مقاله رمزگشایی نمادها در کتاب‌های درسی ادبیات متوسطه از قلم افتاده است.

۲. نام «دکتر اکبر شاملو» نویسنده مقاله «پرورش واژه و هنجارگریزی در کتب فارسی متوسطه اول» که در صفحه ۱۳ به چاپ رسیده؛ به اشتباه به جای «اکبر» به صورت «احمد» تایپ شده است.

تشبیه استعاره و مجاز

تدریس

با رویکردی زبان شناسانه

رشید خدای افشاری

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی و سرگروه ادبیات منطقه مراغه

زکيه کمالی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان های تبریز

چکیده

اهمیت روش تدریس خوب و کارآمد، امروزه بر کسی پوشیده نیست و همه پذیرفته‌اند که شیوه و کیفیت ارائه محتوای آموزشی به مخاطب، ارزشی برابر با محتوا دارد. متأسفانه به این مسئله مهم در مورد مباحث ادبی بیان (تشبیه، استعاره و مجاز) در نظام آموزشی ما کمتر توجه می‌شود و در نتیجه، در کتاب‌های درسی بستر مناسبی برای به‌کارگیری روش‌های تدریس بهتر فراهم نمی‌شود. وجود ذخایر زبانی در سرشت انسان و قدرت او در کاربرد زیبایی‌ها به جای یکدیگر، راهی برای فرار از محدودیت‌های واژگانی زبان و اثبات این مدعاست که هر انسانی از همان دوران کودکی ذاتاً توانایی خلق تشبیه، استعاره و مجاز را دارد. قبول این اصل، مسیر آموزش مبحث بیان را هموارتر می‌سازد و ما را در رسیدن به هدف خود، که همانا تدریس اصولی و قاعده‌مند این بخش از آرایه‌های ادبی به‌وسیله روش‌های فعال و نوین است، یاری می‌کند.

در این مقاله، ضمن بیان ناکارآمدی و عیب‌های روش‌های سنتی آموزش در کتاب‌های جدید - که با روش‌های پیشین تفاوت اساسی ندارند - روشی فعال، آزموده و اصولی معرفی می‌شود که دو پیش‌توانه بسیار مهم و با ارزش

علمی و تحقیقی دارد؛ آزمون‌های معتبر روان‌شناسی و نظریه‌های جدیدتر زبان‌شناسی.

کلیدواژه‌ها: تشبیه، استعاره، مجاز، روش‌های فعال تدریس

استعاره اهمیت خاصی دارد؛ زیرا از یک سو با تشبیه و از سوی دیگر با مجاز در ارتباط تنگاتنگ است و این هر سه سبب غنای زبان و رشد و شکوفایی فرهنگ جامعه می‌شوند.

«چون زبان واقعیت است، استعاره بیان واقعیت است. اگر زبان امکان استفاده از استعاره را در اختیارمان نمی‌گذاشت، به هیچ وجه نمی‌توانست ما را در بیان بهتر مقصودمان یاری کند» (هاوکس، ۱۳۸۰: ۹۹).

اما در زمینه آموزش این آرایه‌ها با چند پرسش اساسی روبرو هستیم؛ اولین سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا به راستی این شگردهای ادبی از مباحث دشوار ادبی هستند؟ اگر جواب «بله» است، پس چرا یک کودک، بدون داشتن سواد خواندن و نوشتن، یا یک بزرگسال بی‌سواد، به راحتی می‌تواند این آرایه‌ها را در گفت‌وگوهای روزانه خود به کار ببرد؟ ما در این مقاله با تکیه بر دو پیش‌توانه بسیار مهم علمی - روان‌شناسی و زبان‌شناسی - به این سؤالات پاسخ داده و از این رهگذر، شیوه جدیدی در آموزش این مباحث ارائه کرده‌ایم.

کاربرد این آرایه‌ها در محاورات روزمره افسرد به وضوح نشان می‌دهد که آن‌ها [آرایه‌ها] صرفاً شگردهای هنری نیستند

آن‌ها [آرایه‌ها] صرفاً
شگردهای هنری نیستند
بلکه امکانات عالی
زبان‌اند که همانند خود
زبان نقش بسیار مهمی
در ایجاد ارتباطی مؤثرتر
و انتقال اطلاعات دارند

مقدمه

مبحث بیان یکی از بخش‌های گسترده و جذاب آرایه‌های ادبی است. کاربرد تشبیه، استعاره و مجاز، انسان را از محدودیت‌های واژگانی زبان آزاد می‌کند و گستره محسوسات و مفاهیم و ادراکات وی را به تصویر می‌کشد. در این میان،

بلکه امکانات عالی زبانی اند که همانند خود زبان نقش بسیار مهمی در ایجاد ارتباطی مؤثرتر و انتقال اطلاعات دارند. با دانستن این نکته مهم، ارزش و اهمیت آموزش اصولی و قاعده‌مند این مباحث بیش از پیش بر ما آشکار می‌شود و ضرورت می‌یابد.

هدف اصلی ما از نگارش این مقاله، اثبات این مدعاست که فقط با کنار گذاشتن روش‌های تدریس غیرفعال، معلم‌محور و سنتی است که می‌توان به شیوه‌های نوین، کارآمد و فعال دست یافت و به اهداف عالی یادگیری رسید.

ارائه درس به شیوه جدید و فعال از مهم‌ترین ویژگی‌های یک تدریس برتر و موفق به حساب می‌آید. به کارگیری روش تدریس جدید و پویا علاوه بر جذاب کردن موضوع درسی، سبب تسریع روند یادگیری، ایجاد شوق و انگیزه در دانش‌آموزان و در نهایت، پایداری آموخته‌ها در ذهن آن‌ها می‌شود.

به‌طور معمول، انتخاب یک شیوه خلاق و مناسب را وظیفه دبیر می‌دانند ولی کتاب درسی به‌عنوان یک رسانه رسمی آموزشی، جایگاهی ویژه در یاددهی دارد و علاوه بر گیرایی و جذاب بودن برای دانش‌آموز باید بستر مناسبی برای نوآوری و شکوفایی استعداد یاددهی دبیر فراهم آورد. پس، شایسته است که در کنار تغییر کتاب‌های درسی، روش‌های جدید و اصولی آموزش نیز مد نظر باشد و ارائه گردد.

متأسفانه به این امر مهم در کشور ما کمتر توجه می‌شود و این ضعف در دروس رشته ادبیات فارسی بیشتر هویداست. به جرئت می‌توان گفت، استفاده از روش‌های سنتی یکی از عوامل کم شدن رغبت دانش‌آموزان به یادگیری مباحث ادبی است. باید بپذیریم که امروز محتوا، هر چند هم فاخر و با ارزش باشد، اگر به شکل دلخواه نسل جدید عرضه نگردد برای آن‌ها کششی نخواهد داشت.

می‌دانیم که آرایه‌های ادبی و به‌ویژه بیان، از درس‌های پایه ادب فارسی است. در این بخش، سه مبحث تشبیه، استعاره و مجاز

ارتباط بیشتری با هم دارند. برای نمونه، استعاره از یک سو با تشبیه و از سوی دیگر با مجاز در ارتباط است و هر سه با معنای متن (چه نظم و چه نثر) ارتباط تنگاتنگ دارند؛ چرا که بخشی از جریان فهم عمیق متن، منوط به آشنایی کامل با این شگردهای هنری است. همین دلیل ما را قانع و وادار می‌کند که روش‌هایی جدید، کارآمد، قاعده‌مند و البته ساده برای آموزش این مباحث جست‌وجو کنیم و در تدریس به‌کار گیریم.

نگرش کنونی کتاب به مباحث استعاره و مجاز، تماماً سنتی است. به این ترتیب، استعاره و مجاز هر دو فقط به‌عنوان یکی از فنون و آرایه‌های ادبی در نظر گرفته شده‌اند و بنابراین «استعاره از زبان تفکیک می‌شود» (هاشمی، ۱۳۸۹:

استفاده از روش‌های سنتی یکی از عوامل کم شدن رغبت دانش‌آموزان به یادگیری مباحث ادبی است

۱۲۱). همچنین، در این نگاه مجاز به عنوان یک آرایه ادبی در برابر «حقیقت» قرار می‌گیرد و رابطه معنایی بین معنای حقیقی و مجازی در قالب «علاقه» بررسی می‌گردد (گندمکار و طیب‌زاده، ۱۳۹۶: ۱۵۴).

این نوع نگرش چند نارسایی عمده دارد؛ چون اولاً اجازه نمی‌دهد از امکانات دیگر استعاره و مجاز بهره‌مند شویم؛ مثل امکانات استعاره در کمک به رشد زبان. «برای مثال، بدن انسان خود منبع ویژه‌ای برای تولید محصول‌های استعاری است که موجب خلق تمایزهای غیرقابل بیان زیادی در انبوهی از زمینه‌ها می‌شود. مانند «سر» در: سرلشکر، سرنخ، درد سر،

سبک سر و ...» (جینز، جولیان، ۱۳۷۹: ۹۹) یا نقش مهم استعاره در شناخت و درک پدیده‌ها و امور که در حقیقت یک مدل فرهنگی در ذهن ایجاد می‌کند (هاشمی، ۱۳۸۹: ۱۲۰) در حالی که با شیوه تدریس کنونی دانش‌آموز فقط قادر است مصادیق استعاره، مجاز و تشبیه را سریع و دقیق تشخیص دهد. این نتیجه از نظر ادبی اصلاً راضی‌کننده نیست؛ چون همه مخاطبان ما در کلاس از نظر علاقه و استعداد یادگیری و سطح دانش یکسان نیستند و بنابراین طبیعی است که انتظار داشته باشیم حداقل بخشی از آنان بتوانند تشبیه، استعاره و مجازهای شاعرانه بسازند و به قول استاد شفیعی کدکنی، روابط جدیدی میان پدیده‌ها کشف کنند و به نوعی شعر بسرایند: «شعر، زاده این کوشش شاعر برای نمایش ادراک او از نسبت‌های میان انسان و طبیعت و طبیعت و انسان یا انسان و انسان است» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۹: ۳).

می‌توان گفته خود را با توضیحی اجمالی درباره درس نگارش دهم بهتر بیان کرد. در این کتاب، چهار درس برای نوشته‌های عینی و چهار درس برای نوشته‌های ذهنی در نظر گرفته شده است. اگر مخاطب درس‌های عینی را همه دانش‌آموزان در نظر بگیریم که به کمک آن می‌توانند مهارت نوشتن خود را تقویت کنند، مخاطب نوشته‌های ذهنی، بیشتر دانش‌آموزانی هستند که رغبت و علاقه زیادی به نوشتن دارند و در حقیقت دروس ذهنی نگارش، بستر مناسبی برای بروز استعداد نویسندگی آن‌ها به حساب می‌آید؛ هر چند دانش‌آموزان دیگر نیز خواه‌ناخواه از منافع این درس‌ها بهره‌مند می‌شوند.

به نظر نمی‌رسد این اهداف در مورد درس‌های علوم و فنون قابل تشخیص باشد. با روش کنونی، در حقیقت ما همه دانش‌آموزان را از هر نظر یکسان می‌بینیم و به همه آن‌ها مطالب یکسانی می‌دهیم. برای همین، در پایان این دوره تحصیلی دانش‌آموزان رشته انسانی با وجود خواندن سه جلد کتاب علوم و فنون ادبی، به همان میزان توانایی تشخیص مصادیق استعاره،

مجاز و تشبیه را دارند که دانش‌آموزان رشته تجربی، و چه بسا بنا به ضرورت‌های آزمون سراسری، دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی در تشخیص مصادیق ورزیده‌تر نیز باشند.

اما شاهد مهم‌ترین ضعف نگاه سنتی به این شگردهای هنری، فراهم بودن زمینه برای شیوه تدریس قدیمی، یعنی معلم‌محوری، است که آسیب جدی نظام آموزشی ما محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد تا زمانی که شرایطی مهیا نگردد که دانش‌آموزان به جای شنیدن توضیح درس، روابط میان واژه‌ها - اعم از مجاورت (= علاقه‌های مجاز مرسل) و شباهت - را کشف کنند، معلم‌محوری بر کلاس‌ها سایه افکن خواهد بود و استفاده از ابزار و فناوری‌های جدیدی چون ویدیوپروژکتور و رایانه نیز بی‌ثمر خواهد ماند. پخش ویدیوی تدریس یک دبیر به مراتب کم‌ارزش‌تر از تدریس حضوری دبیر است. پس، صرف استفاده از این امکانات موجب فعال شدن دانش‌آموزان در جریان تدریس نمی‌شود؛ چرا که در این شیوه، دانش‌آموزان به‌عنوان شاهد تدریس یا بیننده فیلم، فقط در زمان پرسش و پاسخ احتمالی وارد روند تدریس می‌شوند و بلافاصله پس از پاسخ دادن، از این روند خارج می‌شوند. شاهد زنده اجرای این روش سنتی با ابزار الکترونیکی، آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان با فیلم‌های آموزشی است که در آن فقط گاهی عبارت «روش‌های تدریس فعال» را از زبان مدرسان محترم می‌شنویم.

با این اوصاف، قابل پیش‌بینی است که فراگیرندگان به یادگیری آرایه‌های ادبی، به‌ویژه بحث بیان، رغبتی نداشته باشند و دائم این حس ناخوب در آن‌ها تقویت شود که این شگردهای هنری و امکانات زبانی، صرفاً مطالبی بی‌مصرف و تاریخ گذشته‌اند و در عصر فناوری، لزومی به دانستن این مطالب نیست.

به گمان ما حتماً روش‌های بهتری برای تدریس مجاز، استعاره و همچنین تشبیه وجود دارد؛ البته تا زمانی که نوع نگاه خود را نسبت به این مقوله‌ها تغییر ندهیم، این

روش‌ها در دسترس ما نخواهند بود. کاش تاکنون درباره جهت‌گیری خود تجدیدنظر می‌کردیم یا حداقل امکانات دیگر روش‌ها را می‌آزمودیم.

در ادامه، می‌کوشیم از دیدگاه زبان‌شناسی به استعاره و مجاز بنگریم و امکانات آن‌ها را برای تدریس این درس‌ها بررسی کنیم. هدف اصلی ما معرفی روش تدریس مناسب و پویا از این رهگذر است. پیش از این گفتیم که زبان‌شناسان مجاز و استعاره را فقط به‌عنوان شگرد هنری در نظر نمی‌گیرند و این دو را مسئله‌ای زبانی

از آنجا که استفاده از تصاویر آسان و ساده‌تر است، می‌توان تصاویری مناسب سن دانش‌آموزان دوره متوسطه اول نیز برگزید و با این شیوه جدید تشبیه، استعاره و مجاز را به راحتی به آن‌ها یاد داد

می‌دانند «به این دلیل که این دو فرایند، بخش اعظم مکالمات روزمره سخن‌گویان زبان را به خود اختصاص می‌دهند» (گندمکار و طیب‌زاده، ۱۳۹۲: ۱۵۳).

به نظر می‌رسد که یک فرد سالم از نظر ذهنی، همان‌طور که با گذشت زمان و به مرور، گفتار را به‌طور طبیعی یاد می‌گیرد، به دلیل داشتن توانایی تشخیص رابطه مجاورت (= علاقه‌های مجاز) و شباهت میان پدیده‌ها، ناخودآگاه مجاز و استعاره را نیز در گفتار به کار می‌برد. «در یک آزمون روان‌شناسی مشهور، تعدادی اسم برای گروهی از کودکان خواندند و از آن‌ها خواستند که پس از شنیدن هر اسم، اولین کلمه‌ای را که به ذهنشان خطور

می‌کند، بر زبان آورند. پاسخ کودکان برای هر کلمه، یا اسمی بود که می‌توانست جانشین آن شود، یعنی استعاره، یا اسمی بود که می‌توانست در کنار آن قرار گیرد، یعنی مجاز» (سجودی، ۱۳۸۰: ۱۱۶).

در سال ۱۹۸۶ نیز آزمون‌های دیگری چون چند گزینه‌ای و اجرای نمایش، همین نتایج را درباره استعاره تأیید کردند و براساس آن‌ها معلوم شد که «کودکان از سنین ۳-۴ سالگی توانایی اندکی در پردازش زبان مجازی دارند؛ هر چند در این سنین توانایی کاربرد خلاقانه استعاره‌ها یا توضیح منطقی نهفته در آن‌ها را ندارند و این توانایی به موازات افزایش سن و رشد شناختی کودکان به تدریج افزایش می‌یابد» (صادقی، ۱۳۹۲: ۱۴۹).

پژوهش دیگری در سال ۲۰۱۰ بر تأثیر افزایش سن در درک استعاره و مجاز تأکید کرد: «نتایج این پژوهش همچنین نشان دادند که با افزایش سن تقویمی، رشد درک مجاز در مقایسه با رشد استعاره ۲۱ درصد بهتر بوده است» (همان: ۱۵۵). امیدواریم نتایج این پژوهش‌ها ما را قانع کند، ماهیت این دو شگرد، زبانی است و همچنان که یک فرد سالم، از نظر ذهنی، می‌تواند براساس طرح‌واره یا کوبسن از شش کارکرد متفاوت از جمله کارکرد ارجاعی، عاطفی و ... زبان استفاده کند (نبوی، ۱۳۹۲: ۲۱)، همان فرد سالم ذهنی می‌تواند با استفاده از گزینش و ترکیب واحدهای درست زبانی از استعاره و مجاز مرسل استفاده کند» (احمدی، ۱۳۸۰: ۸۲).

توجه به نتایج این پژوهش‌ها و همچنین نظر یاکوبسن چند پرسش را به ذهن می‌آورد؛ نخست اینکه چرا با وجود اینکه هر شخص سالم به‌طور طبیعی - حداکثر در ۷ یا ۸ سالگی - از این توانایی بهره‌مند است، عمده دانش‌آموزان ما در دوره متوسطه دوم نیز توانایی تشخیص استعاره، مجاز و حتی درک درست تشبیه را ندارند؟ آیا توانایی دانش‌آموزان عمدتاً مربوط به روش نادرست یاددهی - یادگیری است؟ و نهایتاً اینکه آیا عوض

کردن شیوه آموزش می‌تواند تا حدود زیادی این نارسایی را جبران کند؟ با اینکه ما خود با استفاده از این روش در تدریس این درس‌ها عملاً به نتایج بهتری دست یافته‌ایم، یک آزمون رسمی کارشناسانه بر روی دو گروه از دانش‌آموزان می‌تواند تا حدود زیادی به روشن شدن مسئله کمک کند. اجرای این آزمون‌ها بسیار ضروری است؛ چون نتایج آن‌ها هم به ارتقای کیفیت یادگیری کمک می‌کند و هم از هزینه‌های مادی و معنوی آموزش می‌کاهد.

روش پیشنهادی ما

برای دست یافتن به بهترین نتایج آموزشی، می‌توان این شیوه یادگیری را در دو مرحله تصویرری و واژگانی به دانش‌آموزان ارائه کرد. مبنای این شیوه، کشف پاسخ به وسیله دانش‌آموز است. دبیر در این روش عملاً و فقط می‌تواند راهنمایی کند و قادر نخواهد بود که به‌طور مستقیم به سراغ درسی مانند مجاز برود و فقط با ذکر چند مثال و اضافه کردن توضیحات، آن را تدریس کند. پیش‌تر در یکی از آزمایش‌ها دیدیم که کودکان پس از شنیدن هر واژه، اسم‌هایی را بر زبان می‌آوردند که یا با واژه مورد نظر رابطه شباهت و یا رابطه مجاورت داشت. همچنین، نتیجه آزمون دیگری نشان داد که با بالا رفتن سن تقویمی، توانایی درک مجاز و استعاره در افراد سالم رشد می‌کند. با توجه به این مقدمات، می‌توانیم فرض کنیم که یک دانش‌آموز در دوره متوسطه دوم و حتی متوسطه اول خیلی راحت می‌تواند روابط مجاورت (علاقه‌های مجاز) و شباهت تصاویر را با هم تشخیص دهد؛ بنابراین اگر چند جفت تصویر - روی صفحه کتاب یا روی کارت - را که دو به دو با هم رابطه شباهت یا مجاورت دارند، به دانش‌آموزان دوره دوم یا حتی اول متوسطه نشان دهیم، قادر خواهند بود تصاویر را براساس روابط بالا دسته‌بندی کنند و درباره روابط هر کدام (شباهت یا مجاورت) توضیحاتی بدهند. حال اگر این تصاویر با توجه به واژه‌هایی

برگزیده شوند که در نمونه‌های شعر یا نثر کاربرد مجازی یا استعاری دارند، طبیعی است که دانش‌آموزان با راهنمایی معلم خیلی راحت بتوانند تصاویر مربوط به هر مثال را انتخاب کنند و بعد با جایگزین کردن هر تصویر به جای واژه‌ای که مجاز یا استعاره از کلمه دیگری است، پاسخ درست را دریابند و درباره رابطه مجاورت و شباهت آن‌ها توضیح دهند.

با توجه به سهم عمده چشم‌ها در یادگیری، چون در این روش نیز حس بینایی نقش بسیار زیادی در یادگیری دارد، قطعاً ما به نتایجی بهتر از روش توضیحی دست خواهیم یافت. در روند این آموزش به ذکر اصطلاحاتی چون حذف یا ذکر مشبه و مشبه‌به و علاقه هیچ نیازی نیست؛ هر چند دبیر می‌تواند برای آشنایی دانش‌آموزان با آن‌ها، این اصطلاحات را نیز به آنان بگوید.

شاید گمان کنیم که در آموزش تشبیه نیازی به استفاده از تصاویر نیست اما در حقیقت، ما در آموزش تشبیه از طریق توضیح مثال‌ها نیز مشکل داریم. می‌دانیم که اساس تشبیه بر مقایسه و یافتن همانندی‌ها میان دو پدیده است، بنابراین، دانش‌آموزان با کنار هم قرار دادن تصاویر، خیلی راحت، شباهت‌های آن دو را پیدا می‌کنند. چه بسا همانندی‌های دیگری نیز میان آن تصاویر پیدا کنند که ما از درک آن‌ها عاجزیم و همین امر موجب تقویت قوه تخیل آنان می‌شود.

در مرحله دوم می‌توانیم به جای تصاویر از واژه‌ها استفاده کنیم. با توجه به اینکه دانش‌آموزان در مرحله اول با مفهوم مجاورت و شباهت میان پدیده‌ها کاملاً آشنا شده‌اند، اکنون می‌توانند واژه‌هایی را که با هم رابطه شباهت یا مجاورت (علاقه‌های مجاز) دارند، در میان تعدادی از واژه‌ها تشخیص دهند. در این مرحله، دانش‌آموزان برای کشف روابط میان واژه‌ها بیشتر از قبل از قوه تصور خود استفاده می‌کنند. به ترتیبی که در مرحله تصویری گفتیم، آن‌ها در اینجا نیز می‌توانند واژه‌ای را بر اساس مثال‌های شعری با نثر انتخاب کنند و سپس همان

را که مناسب شعر است، براساس روابط شباهت یا مجاورت برگزینند. از آنجا که استفاده از تصاویر آسان و ساده‌تر است، می‌توان تصاویری مناسب سن دانش‌آموزان دوره متوسطه اول نیز برگزید و با این شیوه جدید تشبیه، استعاره و مجاز را به راحتی به آن‌ها یاد داد.

نتایج زیر به ترتیب حاصل بحث مقاله است:

۱. بخشی از مشکلات یادگیری مباحث تشبیه، استعاره و مجاز به دلیل استفاده از روش‌های تدریس سنتی است؛ پس لازم است روش تدریس مباحث بیان را تغییر دهیم؛

۲. وقت آن رسیده است که در نگرش

خود به این مباحث تجدید نظر کنیم؛

۳. رویکرد زبان‌شناسانه به تشبیه، استعاره و مجاز به مراتب بهتر از نگاه سنتی به آن‌هاست و مزیت‌های زیادی، به‌ویژه در روش تدریس دارد؛

۴. از آنجا که بینایی سهم زیادی در یادگیری این آرایه‌ها دارد، بهتر است در مرحله اول آموزش آن‌ها، بیشتر از تصاویر کمک بگیریم و در مرحله بعد با واژه‌ها آموزش بدهیم.

منابع

۱. احمدی، بابک، (۱۳۸۰)، **ساختار و تأویل متن**، چاپ نهم، تهران: نشر مرکز.
۲. جولیان، جینز و نیلی‌پور، رضا، (۱۳۷۹)، «زبان استعاری ذهنی»، نامه فرهنگ، شماره ۳۸.
۳. سجودی، فرزانه، (۱۳۸۰)، **ساختارگرایی، پساساختارگرایی و مطالعات ادبی**، تهران: انتشارات حوزه هنری.
۴. شفیعی کدکنی، محمدرضا، (۱۳۸۹)، **صور خیال در شعر فارسی**، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات آگاه.
۵. صادقی، شهره، (۱۳۹۲)، «ارزیابی رشد زبان استعاری در کودکان فارسی‌زبان: بررسی مقایسه‌ای»، علم زبان، سال اول، شماره ۱.
۶. گندمکار، راحله و طیب‌زاده، امید، (۱۳۹۶)، «بررسی مجاز در زبان فارسی بر مبنای نظریه مفاهیم واژگانی و الگوهای شناختی»، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء (س)، سال نهم، شماره ۲۳.
۷. گیرو، پیر، (۱۳۹۲)، **نشانه‌شناسی**، محمد نبوی، چاپ چهارم، تهران: انتشارات آگاه.
۸. هاشمی، زهره، (۱۳۸۹)، «نظریه استعاره مفهومی از دیدگاه لیکاف و جاسون»، ادب پژوهی، شماره ۱۲.
۹. هاوکس، ترنس، (۱۳۸۰)، **استعاره**، مترجم: فرزانه طاهری، چاپ دوم، تهران: انتشارات مرکز.

جلوه‌های پیوند اندیشه امام عاشورا با ادبیات دفاع مقدس

مریم سپیدکار

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر دبیرستان‌های شهرستان قائم‌شهر

دشمن شکل بگیرد و ادبیاتی در کشور ما به وجود آید که ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ عاشورا دارد.

واقعیت این است که بعد از انقلاب اسلامی، احساسات شورانگیز مذهبی در تار و پود ادبیات ما تنیده شد و رفته‌رفته بر پختگی و قوت آن افزوده گشت. البته این رویکرد در بخش شعر پررنگ‌تر است؛ چرا که اغلب سرودهای موفق شاعران ما در توصیف صحنه‌های نبرد هشت‌ساله و پایداری ما در برابر بیگانگان از اندیشه و حماسه بزرگ عاشورا تأثیر مستقیم پذیرفته است. شعرهایی که در ظاهر با عاشورا مرتبط نبودند اما وامدار شعر عاشورایی شدند و همین نکته عامل پیوند بیشتر مخاطبان با این آثار گردید.

«شعر گویاترین زبان در طرح و انتقال عاشورا و رساترین صدا در معرفی حماسه ستم ستیز و ایمان‌ساز کربلاست» (سنگری، ۱۳۸۶: ۱۵۷).

شاید بتوان گفت در طول قرن‌ها مبارزه در تاریخ شیعه هیچ انقلاب و حرکتی همچون انقلاب اسلامی و هیچ صحنه‌ای همچون صحنه دفاع مقدس شبیه انقلاب عاشورا و کربلای حسینی نبوده است. هزاران آیت و نشانه در جبهه‌های دفاع مقدس امروز را به دیروز عاشورا پیوند می‌زند و بوی کربلا را به مشام می‌رساند.

درنگ و تأملی اندک در شعارها و وصیت‌نامه‌ها، عملیات‌ها، سخنان رهبر، امام و مقتدای رزمندگان، خاطرات، تابلونوشته‌ها و همه مظاهر و جلوه‌های جبهه‌ها نشان می‌دهد که می‌توان پیوندی شگفت و قابل

تشنگان حقیقت‌راشیفته‌تر می‌سازد. از شهادت حسین، آتشی در قلب مؤمنان افروخته می‌شود که هرگز سردی و خاموشی نمی‌پذیرد. کربلا بازمانده، زاینده و فزاینده است؛ کوثری است که می‌جوشد و هر عصر و نسلی به نسبت توان و تکاپو و ظرفیت خویش

یاران امام خمینی (ره)
نیز همچون شهیدان
کربلا کانون عرفان و
محبت الهی و مشتاق
شهادت و فداکاری و پیرو
رهبر و مرشد خویش
هستند

از آن بهره می‌گیرد. کربلا به روح‌ها طراوت، زیبایی، سیرزندگی و شیوه خوب زیستن می‌آموزد و آشکار می‌سازد که حسین یعنی خلاصه همه خوبی‌ها. در این راستا، وقوع جنگ تحمیلی عراق علیه جمهوری اسلامی ایران که با تجاوز به خاک میهن با رفتارهای وحشیانه با ملت مسلمان کشورمان همراه بود، زمینه‌ای را فراهم ساخت که بار دیگر فرهنگ حماسه و مقاومت در بین مردم فراگیر شود و نوعی نگاه عاشورایی در میان رزمندگان و ملت ایران در مقابل تجاوز

شعر دفاع مقدس در سیر تحول و کمال خویش، عناصر فراوانی را از فرهنگ عاشورا به عاریت گرفته و در فاصله سال‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۴ از جلوه‌های فرهنگ عاشورایی سرشار شده است. پیوستگی عاشورا با انقلاب تا امروز همچنان پایدار مانده است.

اگرچه شعر دفاع مقدس اغلب حول محور وقایع هشت سال جنگ تحمیلی - که برای ما مقوله‌ای اعتقادی است - دور می‌زند و در آن از دنیایی سخن به میان می‌آید که همه ارض آن کربلا و همه ایمان عاشوراست و امروز آن موضوع به ظاهر آن موضوع پایان یافته اما آتش شعر دفاع مقدس هنوز زبانه می‌کشد تا رسالت خویش در زنده نگه داشتن پیام، فلسفه، هدف و انگیزه هشت سال دفاع، شهادت، ایثار، انتقال فرهنگ مجاهده و جهاد و ارزش‌های والای آن را در گوش نسل حاضر و نسل‌های آینده که از نزدیک همه آن رشادت‌ها و مقاومت‌ها را لمس نکرده‌اند و نیز در گوش لحظه‌هایی که با شتاب تمام از ساخت خون و شهادت فاصله می‌گیرند، طنین‌انداز کند.

کلیدواژه‌ها: ادبیات، عاشورا، دفاع مقدس

داستان نهضت حسینی و قصه جان‌سوز ایثار و شهادت امام حسین (ع) و یاران وفادارش آن چنان بر قلب‌ها تأثیر گذارده که پس از گذشت چهارده قرن از آن حادثه عظیم، غبار کهنگی و فراموشی را بر خود ندیده است؛ گویی هر سال با حلول هلال محرم، خون پاک شهیدان کربلا در رگ‌های تاریخ جوششی تازه می‌یابد و عاشقان دل‌سوخته را شوریده‌تر و



هان!

به گوش می‌رسد از آن صدای پای شهادت»
(امین پور، ۱۳۶۳: ۱۰۱)

۴. صحنه‌ها و موقعیت‌هایی همچون صحنه‌های کربلا بارها در جبهه‌های دفاع مقدس اتفاق افتاده است؛ مانند تشنگی، جدا شدن سرها، اسارت و جانبازی. جانبازان دلاور این صحنه‌ها همواره ذهن‌ها را به صحنه‌های کربلا پیوند می‌زنند. این ابیات با یاد جانبازان و در تجلیل از سلحشوری آنان سروده شده است:

«تو عقل سرخ شهبایی، تو فصل سبز نیازی
تو شرح گلشن رازی، اگر درست بگویم
دل مسافر من هم به یاد ساقه‌ات ای گل
شکسته خواند نمازی، اگر درست بگویم»
(همان: ۹۳)

۵. پایداری و شکیبایی زنان امت و نقش روشنگرانه و تحمل آنان جلوه‌ای از صبوری و پیام‌رسانی قافله‌سالار اسیران کربلا، حضرت زینب(س) است:

«دلش دریای صدها کهکشانشان صبرا / غمش طوفان صدها آسمان ابر / دو چشم از گریه همچون ابر خسته / ز دست صبر زینب، صبر خسته /»

(امین پور، ۱۳۸۷: ۲۰)
۶. هر دو جریان رسواگر ستم شدند و نقاب از چهره دروغ و تزویر و نفاق برافکندند؛ در پایان هشت سال دفاع مقدس، همچون پایان عاشورا، توقفی نبود بلکه پس از آن ایمانی شکل گرفت که محصول خلوص و فداکاری رزمندگان بود و هوشیاری، تحرک و بیداری بزرگی را رقم زد که نه تنها سلامت جامعه را تضمین کرد، بلکه الهام‌بخش مبارزات در گوشه و کنار جهان شد. پیوستگی فرهنگ عاشورا با امروز انقلاب نیز همچنان باقی می‌ماند تا ضامن بقا و سلامت مکتب اسلام باشد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، عاشورا و ارزش‌های عاشورایی از شاکله‌های محوری شعر انقلاب محسوب می‌شوند. هشت سال ایثار و فداکاری ملت قهرمان ایران در صحنه‌های دفاع مقدس وام‌دار حماسه بزرگ عاشورا است؛ بنابراین، باورهای دینی - از جمله اندیشه‌های

مطالعه میان این دو قطعه تاریخی یافت. «نوشته‌های فراوانی گویای این شوق و شور و صف‌ناشدنی است؛ شعارهایی چون «گوشه چشمی یا حسین» «عالم فدای حسین» «حسین جان عاشقانت را دریاب» (فهیمی، ۱۳۷۴: ۷۸).

در یک نگاه کلی، برخی از جوه مشترک دو فرهنگ عاشورا و دفاع مقدس عبارتند از:

۱. همان مظاهر روز و شب عاشورا در جبهه‌های دفاع مقدس دیده می‌شود؛ زمزمه‌های عاشقانه نماز، عبادت، قرائت قرآن و آمادگی برای وصل و پیوند با محبوب. رزمندگان فقط معشوق و محبوب خود را طلب می‌کنند؛ همان‌گونه که شاعر می‌سراید:
«نه از تو زور و سیم، تو را می‌خواهیم
نه تخت و نه دهبیم، تو را می‌خواهیم
هر چیز که از تو، دیگران می‌خواهند
ما از تو نخواهیم، تو را می‌خواهیم»
(امین پور، ۱۳۶۳: ۱۲)

۲. رهبر هر دو حرکت فرزندان پیامبرند؛ همان صلابت، پایداری، ذلت‌ناپذیری و روح ایثار که در وجود مبارک اباعبدالله(ع) است، در وجود امام خمینی (قدس سره) تجلی یافته است. امام به پیروی از سرور و سالار شهیدان، از هیچ فداکاری‌ای در راه مکتب و آرمان الهی دریغ نکرد. یاران امام خمینی (قدس سره) نیز همچون شهیدان کربلا کانون عرفان و محبت الهی و مشتاق شهادت و فداکاری و پیرو رهبر و مرشد خویش هستند؛ به‌گونه‌ای که قیصر امین پور می‌گوید:

«این ثار حسین است نه مولود خمین
این یار محمد(ص) است و سردار حنین
این قصه ناب نامکرر، حافظ
تکرار حسین است حسین است حسین»
(همان: ۹۱)

۳. در هر دو جریان از کودکان شیرخوار تا پیران سالخورده، طعم شهادت را چشیدند. شاعر دفاع مقدس با تأثیرپذیری از حال و هوای جنگ و مشاهده از جان‌گذشتگی رزمندگان اسلام و شوق آنان برای شهادت، مفاهیم شهید و آرزوی شهادت را بارها در شعر خود مطرح کرده است:

«جوانه زد غزلی در دلم برای شهادت
دوباره کرد دلم گویا هوای شهادت
طنین نبض مرا گوش کن چه می‌شنوی؟

عاشورایی - در اشعار شاعران انقلاب برجسته است و با ادبیات دفاع مقدس پیوندی ناگسستنی دارد.

منابع

۱. امین پور، قیصر. (۱۳۶۳). تنفس صبح. تهران: سروش.
۲. (۱۳۶۳). در کوچه آفتاب. تهران: حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
۳. سنگری، محمدرضا. (۱۳۸۶). پیوند دو فرهنگ عاشورا و دفاع مقدس. قم: یاقوت.
۴. فهیمی، سیدمهدی. (۱۳۷۴). فرهنگ جبهه. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

بررسی موسیقی شعر در مرثیه عاشورایی

محتشم کاشانی

دکتر شکوه برادران

استاد دانشگاه فرهنگیان و دانشکده فنی و حرفه‌ای اطهر
و دبیر دبیرستان‌های اراک

چکیده

مرثیه عاشورای محتشم کاشانی از جمله ناب‌ترین مرثیه‌های ادب ارزشمند فارسی است و خواندن آن هر خواننده و شنونده صاحب‌ذوقی را به وجد می‌آورد. مهم‌ترین عواملی که در زیبایی و دل‌انگیزی این مرثیه نقش بسزایی دارند همان موسیقی و انسجام است که در سخن محتشم وجود دارد و باعث شده است که مرثیه محتشم به‌عنوان بهترین مرثیه برگزیده شود. این شعر با وجود برخورداری از ترکیبات بسیار ساده و روان، جملات آن کوتاه و عاری از تعقید لفظی و معنوی است. در این جستار، ابتدا به پیشینه مرثیه و چگونگی تغییر و تحول و انواع آن پرداخته شده و موسیقی درونی، کناری، بیرونی و معنوی آن همراه با ویژگی‌های هر کدام موضوع سخن قرار گرفته و در پایان نتیجه‌گیری شده است.

کلیدواژه‌ها: مرثیه، محتشم کاشانی، موسیقی درونی، موسیقی بیرونی، موسیقی کناری

مقدمه

مرثیه در اوان پیدایش و گسترش شعر فارسی پایه‌پای مضمون‌های ادبی دیگر به تقلید از شعر عربی در ادبیات فارسی به وجود آمد و در گذر زمان انواع گوناگونی به خود گرفت. در ادبیات فارسی مرثیه قالب و وزن خاصی ندارد اما در ادوار شعر فارسی برخی از قالب‌ها و اوزان به علت بسامد، «قالب و وزن اصلی» شناخته شده‌اند. بررسی سیر تطور

مرثیه نشان می‌دهد که مرثیه از نوع رسمی به نوع مذهبی متحول شده است؛ به گونه‌ای که در دوره بازگشت ادبی و معاصر، در معنای خاص خود یعنی سوگ بر سیدالشهدا به کار می‌رود. از ابتدای پیدایش شعر فارسی تا قرن هشتم هجری مرثیه غالب، مرثیه رسمی است که در قالب قصیده سروده می‌شد اما رفته رفته و بسا روی کار آمدن حکومت صفویه، مرثیه مذهبی در قالب ترکیب‌بند رایج می‌گردد. اوج مرثیه‌سرایی مذهبی به دوره بازگشت ادبی برمی‌گردد که طی آن دو شیوه دیگر مرثیه مذهبی - یعنی «نوحه» و «مقاتل منظوم» - در قالب مثنوی ابداع گردید. در تاریخ ادبیات فارسی، هر یک از شاعران براساس اندیشه و نگرش خاص خود به مرثیه‌سرایی پرداخته‌اند. زبان مرثی ساده است و حتی شاعران معلق‌گو نیز در مرثیه‌سرایی زبانی ساده دارند. واژگان مرثیه محدود به زنجیره واژگان عاطفی است. غالب مرثی در محور عمودی و افقی هماهنگی دارند. در مرثی وحدت عاطفی بسیار قوی است و در مرثیه‌های مذهبی وزن بلند مختلف‌الارکان «بحر مضارع مثنی‌اخر» مکفوف مقصور» بسامد دارد. اوج اغراق شاعرانه در مرثی مذهبی مشاهده می‌شود. در این نوع مرثی، اغراق شاعرانه با اعتقادات دینی و مذهبی شاعر در هم می‌آمیزد و تصاویر بلاغی زیبایی به وجود می‌آورد. شاعران دوره صفویه و بازگشت ادبی، کائنات را عزار ائمه می‌دانند؛ محرم را با قیامت و

رستاخیز برابر می‌نهند و در ایام واقعه عاشورا روزگار را بی حرکت توصیف می‌کنند و آسمان را عزاداری که در این مصیبت خون‌گریه می‌کند. شاعر برای اینکه بتواند زمینه روانی و عاطفی مناسبی را در خواننده و شنونده ایجاد کند، بیت اول مرثیه خود را به سؤالی بلاغی اختصاص می‌دهد. این شیوه در میان شاعران مرثیه‌سرایی گذشته و حال بسیار شایع است و به‌صورت الگو و سنت درآمده است. حسن مطلع در قصاید و ابیات آغازین بند اول ترکیب‌بند، عهده‌دار فضا‌سازی در مرثیه است. از شاعران گذشته که با این شیوه به مرثیه‌سرایی پرداخته‌اند می‌توان به انوری، وصال شیرازی و از معاصران به نصرالله مردانی و حسین اسرافیلی اشاره کرد. گزینش کلمات در مرثیه مهم است؛ زیرا کلمات مناسب مرثیه همانند وزن، میزان، علاقه‌مندی شاعر را به ممدوح می‌رساند. شاعر در مرثیه از کلماتی استفاده می‌کند که بار عاطفی آن‌ها در خدمت «سوگ و بیان اوصاف ممدوح» است. کلماتی همچون «گریه، اشک، نوحه، زاری، ماتم، عزا، سکوت، فریاد، خروش، فغان، آشوب، خون و شیون» غالب مرثی در بیان مفهوم سوگ به کار رفته‌اند. به‌طور کلی، مرثیه به دو شاخه اصلی مذهبی و غیرمذهبی تقسیم می‌شود. مرثیه‌های مذهبی شامل مرثیه عاشورایی، نوحه‌ها، مقاتل منظوم و مرثیه رهبران دینی و مرثیه‌های غیرمذهبی شامل رسمی (درباری)، شخصی، وطنی و اجتماعی،



فلسفی و داستانی است. در بین انواع مرثیه، مرثیه مذهبی از صداقت بیشتری برخوردار است و بر شنوندگان تأثیر زیادی می‌گذارد. در تاریخ ادبیات فارسی، هر یک از شاعران براساس اندیشه و نگرش خاص خود به مرثیه‌سرایی پرداخته‌اند.

۱. موسیقی درونی

یکی از جنبه‌های موسیقایی شعر این است که واژه‌ها و صامت‌ها و مصوت‌ها در هر بیت به گونه‌ای قرار بگیرند که علاوه بر اشتغال بر نقش معنایی، انسجام و تناسب آن‌ها نیز موسیقی ایجاد کند. به گونه‌ای که گاه مجموعه‌ای اصوات، به صورت غیرمستقیم مفهوم مورد نظر شاعر را ابلاغ می‌کنند و طوری هنری و با ظرافت انتخاب می‌شوند که دلالتی ذاتی میان آن‌ها و مقصود شاعر وجود دارد. «در این قلمرو است که موسیقی شعر به معنای هنری و دقیق خویش آشکار می‌شود» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸: ۳۲۱). شاعران بزرگ و صاحب اندیشه معمولاً آگاهانه یا ناآگاهانه، بزرگ‌ترین شیفتگان موسیقی بوده‌اند. شعر نیز تنها خاستگاهش رساندن زبان به موسیقی بوده و می‌توان گفت «شعر بهترین تجلیگاه موسیقایی زبان است و عامل موفقیت تمام شاهکارهای ادبی جهان نیز به میزان نزدیکی آن‌ها به این حوزه مفهومی موسیقی است». والر می‌گوید: «وظیفه شعر باز پس گرفتن چیزی است که موسیقی از آن سلب کرده است» (ارسطو،

۱۳۵۳: ۶۵). است.

تکرار

تکرار از ویژگی‌های ذاتی مرثیه است و در شعر فارسی هیچ مرثیه‌ای نیست که از تکرار به دور باشد. تکرار در مرثیه متناسب با ندبه و نوحه است. تکرار علاوه بر اینکه بر مخاطب تأثیر می‌گذارد، اهمیت فاجعه و توجه به عمق آن را نیز گوشزد می‌کند. تکرار در مرثیه اغلب «مکانیکی» است و به دو صورت عمودی و افقی به کار می‌رود. تکرار جملات و واژگان در مرثیه بسامد دارند. تکرارهای عمودی در مرثیه شالوده شعر را می‌سازند و شاعر ابیاتی با مفاهیم یکسان یا نزدیک به هم می‌سازد. تکرار، مختصه سبکی برخی

«ناقدان شعر، در تبیین جلوه‌های آن از اصطلاحاتی نظیر خوشنویابی و تنالیتی و موسیقائیت، که هر کدام در دانش موسیقی مفهومی خاص دارد، استفاده می‌کنند و صورتگران روسی آن را «ارکستراسیون» می‌خوانند» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸: ۳۹۲). در غنای این نوع موسیقی در شعر، آرایه‌هایی چون «انواع جناس، ترصیع، تکریر، اعنات، واج‌آرایی و...» نقش دارند و قافیه‌های میانی و وزن‌های درونی این نوع موسیقی را بیشتر می‌کنند. همان‌گونه که شاهد هستیم، محتشم نیز برای ایجاد پیوستگی و انسجام درونی ابیات از این عوامل بهره برده و در شعر از این موسیقی به نحو احسن استفاده کرده



از شاعران مرثیه‌گو مانند: فرخی، محتشم، وصال و از متأخران، علی معلم است. در مرثیه محتشم، تکرار به دو صورت عمودی و افقی صورت گرفته و در محور عمودی در سه بند سوم، نهم و یازدهم به کار رفته است. بند سوم: مانند:

- کاش آن زمان سراقق گردون نگون شدی
وین خرگه بلند ستون بی ستون شدی
- کاش آن زمان درآمدی از کوه تا به کوه
سیل سیه که روی زمین قیرگون شدی
- کاش آن زمان ز آه جهان سوز اهل بیت
یک شعله برق خرمن گردون دون شدی
- کاش آن زمان که این حرکت کرد آسمان
سیمابوار، گوی زمین بی سکون شدی
- کاش آن زمان که پیکر او شد درون خاک
جان جهانیان همه از تن برون شدی
(دیوان محتشم، ۱۳۷۶: ۲۸۱)

بند نهم، مانند:
- این کشته فتاده به هامون حسین توست
وین صید دست و پا زده در خون حسین
توست
- این نخل تر کز آتش جان سوز تشنگی
دود از زمین رسانده به گردون، حسین
توست
- این ماهی فتاده به دریای خون که هست
زخم از ستاره بر تنش افزون حسین توست
- این غرقه محیط شهادت که روی دشت
از موج خون او شده گلگون حسین توست
- این خشک لب فتاده دور از لب فرات
کز خون او زمین شده جیحون حسین
توست

- این شاه کم سپاه که با خیل اشک و آه
خرگاه زین جهان زده بیرون حسین توست
- این قالب طپان که چنین مانده بر زمین
شاه شهید ناشده مدفون، حسین توست
(همان: ۲۸۴)

بند یازدهم، مانند:

- خاموش محتشم که دل سنگ آب شد
بنیاد صبر و خانه طاق خراب شد
- خاموش محتشم که ازین حرف سوزناک
مرغ هوا و ماهی دریا کباب شد
- خاموش محتشم که ازین شعر خون چکان
در دیده اشک مستمعان، خون ناب شد
- خاموش محتشم که ازین نظم گریه خیز
روی زمین به اشک جگر خون، کباب شد

- خاموش محتشم که فلک بس که خون
گریست
دریا هزار مرتبه گلگون حباب شد
- خاموش محتشم که به سوز تو آفتاب
از آه سرد ماتمیان ماهتاب شد
- خاموش محتشم که ز ذکر غم حسین
جبریل را ز روی پیمبر حجاب شد
(همان: ۲۸۴ و ۲۸۵)

شاعر در این سه بند، براساس آغاز یکسان بند سوم (ای کاش آن زمان)، بند نهم (صفت اشاره این) و بند یازدهم (خاموش محتشم) ابیات خود را در یک معنی و مضمون واحد سروده است. «تکرارها در مرثیه علاوه بر انسجام ابیات برای دو منظور خاص به کار می‌روند:

۱. تکراری که موجب تأکید معنی و مضمون می‌شود.

۲. استفاده از تکرار عبارت‌ها و فعل‌ها و نظایر آن در مرثیه‌ها و نوحه‌ها علاوه بر آنکه سبب جلب توجه و حسن تأثیر در شنونده و خواننده می‌شود، تمهیدی است برای همخوانی و هماوایی آن» (یوسفی، ۱۳۷۱: ۲۸۴).

تکرار افقی، در بسیاری از بیت‌ها به شکل‌های گوناگون همچون «واج‌آرایی، هم‌حروفی و جناس» وجود دارد؛ چرا که واج‌آرایی و هم‌حروفی حاصل تکرار مصوت‌ها و صامت‌هاست.

صدای «مصوت» باعث موسیقی در سطح آوایی شده است. این واج‌آرایی که حاصل ترکیبات انبوه در درون بیت است، یکی از ویژگی‌های شاخص موسیقی درونی مرثیه محتشم است که در دیگر مرثیه‌ها خیلی کم کاربرد دارد؛ مانند:

- جن و ملک بر آدمیان نوحه می‌کنند
گویا عزای اشرف اولاد آدم است (همان: ۲۸۰)

- اهل حرم دریده گریبان، گشوده مو
فریاد بر در حرم کبریا زدند (همان: ۲۸۱)
- کشتی شکست‌خورده طوفان کربلا
در خاک و خون تپیده میدان کربلا (همان)
- اولاد خویش را که شفیعیان محشرند
در ورطه عقوبت اهل جفا ببین (همان: ۲۸۴)

تکرار مصوت «ا» در این بیت حالت تعجب

و شگفتی را القا می‌کند:

- گویا طلوع می‌کند از مغرب آفتاب
کاشوب در تمامی ذرات عالم است (همان: ۲۸۰)

تکرار صامت‌های «گ»، «ز» و «ر» صدای گریه را تداعی می‌کند:

- گر چشم روزگار بر او زار می‌گریست
خون می‌گذشت بر سر ایوان کربلا (همان)
تکرار مصوت «ا» و صامت «ل»:

- بر خوان غم چو عالمیان را صلا زدند
اول صلا، به سلسله انبیا زدند (همان: ۲۸۱)
تکرار صامت «ر» و «د»:

- اهل حرم دریده گریبان، گشوده مو
فریاد بر در حرم کبریا زدند (همان)

جناس

محتشم در مرثیه خود از دو نوع جناس استفاده کرده است:

۱. جناس زاید؛ مانند:

- وانگه ز کوفه خیل الم رو به شام کرد
نوعی که عقل گفت، قیامت قیام کرد
(همان: ۲۸۳)

- بر حریگاه چون ره آن کاروان فتاد
شور و نشور واهمه را در گمان فتاد (همان)

۲. جناس مزدوج؛ مانند:

- موجی به جنبش آمد و برخاست کوه کوه
ابری به بارش آمد و بگریست زار زار (همان)

مراعات نظیر

یکی دیگر از عوامل موسیقی درونی مرثیه محتشم، مراعات نظیر است.

این آرایه موجب انسجام و یکپارچگی و پیوند میان دو مصراع در بیت‌های ترکیب‌بند به حساب می‌آید و بعد از آرایه تکرار، مهم‌ترین آن‌هاست؛ مانند:

- بودند دیو و دد همه سیراب و می‌مکید
خاتم ز قحط آب سلیمان کربلا (همان: ۲۸۰)

- زان تشنگان هنوز به عیوق می‌رسد
فریاد العطش، ز بیابان کربلا (همان: ۲۸۰)
- وز تیشه ستیزه در آن دشت کوفیان
بس نخل‌ها ز گلشن آل عبا زدند (همان: ۲۸۱)

که در بیت اول، دیو، خاتم و سلیمان، در

بیت دوم، تشنه، بیابان، فریاد العطش و کربلا و در بیت سوم، تشنه، نخل، دشت، گلشن، زدن (به معنای قطع کردن) دارای آرایهٔ مراعات نظیرند.

موازنه

در این مرثیه، موازنهٔ به کار رفته حاصل توازن و تقارن میان مصراع‌های ابیات مرثیه است؛ مانند:

هر جا که بود آهوپی از دشت پا کشید
هر جا که بود طایری از آشیان فناد (همان: ۲۸۳)

موجی به جنبش آمد و برخاست کوه کوه
ابری به بارش آمد و بگریست زار زار (همان)

تضاد

در مرثیهٔ محتشم، در یک بیت بین دو واژه، رابطهٔ تضاد وجود دارد؛ مثلاً آسمان (عرش) مقابل زمین است و خس و بار درخت شقاوت در مقابل گل و شمشاد قرار دارد؛ مانند:

باز این چه رستخیز عظیم است کز زمین
بی‌فخ صور، خاسته تا عرش اعظم است (همان: ۲۸۰)

نخل بلند او چو خسان بر زمین زدند
طوفان به آسمان ز غبار زمین رسید (همان: ۲۸۲)

این نخل تر کز آتش جان‌سوز تشنگی
دود از زمین رسانده به گردون، حسین
توست (همان: ۲۸۳)

این ماهی فتاده به دریای خون که هست
زخم از ستاره بر تنش افزون، حسین توست (همان)

در بیت اول بین زمین و عرش، در بیت دوم بین نخل و خس/طوفان و غبار/آسمان و زمین، در بیت سوم بین زمین و گردون، و در بیت چهارم بین ماهی و ستاره، آرایهٔ تضاد وجود دارد.

۲. موسیقی کناری

«منظور از موسیقی کناری همان عواملی است که در نظام موسیقایی شعر دارای تأثیر است، ولی ظهور آن در سراسر بیت یا مصراع قابل مشاهده نیست. برعکس موسیقی بیرونی که تجلی آن در سراسر بیت و مصراع یکسان است و به‌طور مساوی در

همه جا به یک اندازه حضور دارد. جلوه‌های موسیقی کناری بسیار است و آشکارترین نمونهٔ آن، قافیه و ردیف است و دیگر تکرارها و ترجیع‌ها» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸: ۳۹۱).

در ترکیب‌بند محتشم، از دوازده بند، یازده بند ردیف دارند و از بین آن‌ها ده بند با ردیف فعلی هستند. جملات از منطق دستوری برخوردارند و اجزاء آن‌ها در کنار هم قرار گرفته‌اند. پراکندگی مصراع‌ها در جملات مرثیه بسیار اندک است و تنها یک بند با ردیف اسمی «کربلا» سروده شده است. هدف از آوردن این ردیف‌ها، بیان سوگ و القای فضای عاطفی و احساسی مرثیه است؛ مانند: «کربلا زدند، حسین توست» در بیت‌های زیر:

تکرارهای عمودی در مراثی شالوده شعر را می‌سازند و شاعر ابیاتی با مفاهیم یکسان یا نزدیک به هم می‌سازد

«وانگه سرادقی که ملک مجمرش نبود
کندند از مدینه و در کربلا زدند (همان: ۲۸۱)

این کشتهٔ فتاده به هامون حسین توست
وین صید دست و پا زده در خون حسین
توست (همان: ۲۸۴)
که بیانگر و تداعی‌کنندهٔ واقعهٔ عاشورا هستند و شاعر با استفاده از آهنگ کلمات، مفهوم و حس خود را به مخاطبانش القا می‌کند. مثلاً در بند یازدهم می‌گوید:

خاموش، محتشم که دل سنگ آب شد
بنیاد صبر و خانهٔ طاق خراب شد
قافیه و ردیف «آب شد، خراب شد»، واک
قافیه «آب» را تداعی می‌کند که در حادثهٔ عاشورا، آن را بر کاروان امام حسین (ع) بستند. همچنین، در بند دوازدهم می‌گوید:
ای چرخ، غافل که چه بیداد کرده‌ای

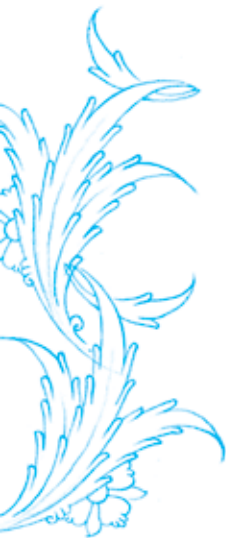
وز کین چه‌ها در این ستم آباد کرده‌ای
حلقی که سوده لعل لب خود نبی بر آن
آزده‌اش به خنجر بیداد کرده‌ای (همان: ۲۸۵)

این بیت‌ها «داد و فریاد و اندوه و نگرانی» شاعر را القا می‌کنند. در مجموع، باید گفت که قافیه و ردیف در مرثیهٔ محتشم در خدمت سوگ و تداعی واقعهٔ عاشورا است.

۳. موسیقی بیرونی

وزن شعر عامل انتقال احساس شاعر به مخاطب است و در این میان، موسیقی کناری بر تأثیر موسیقایی مرثیه می‌افزاید. تکرار و اشتراک لفظی ناشی از ردیف در انسجام عاطفی و ساختاری شعر مؤثر است. ردیف در مرثیه‌های مذهبی اغلب برگرفته از کلماتی است که حادثهٔ عاشورا را تداعی می‌کنند؛ مانند «کربلا، حسین، گریستن، بگریید». در بحث واک‌های قافیه باید گفت قافیه یکی از عناصر اصلی موسیقی شعر و وزن مضاعف بیت است. «قافیه در شعر معانی عاطفی شاعر را تداعی می‌کند و از راه آهنگ کلمات مفهوم و حس خود را به مخاطبانش القای می‌کند. در بسیاری از شعرها، قافیه از نظر صوتی، ترسیم مفهوم شعر است. اگر موضوع شعر حالت ندبه و فریاد کشیدن باشد، واک قافیه نیز این حالت را از نظر صوتی نمایش می‌دهد» (امین، ۱۳۸۷: ۲۹۲).

وجود مصوت‌های بلند و کشیده در محل قافیه در مراثی جز آنکه باعث القای مفهوم مورد نظر شاعر می‌شود، موجب می‌گردد که لحن و موسیقی مرثیه سنگین و متناسب با محتوا شود و سکوت سنگین آندوه بر شعر تحمیل گردد. در میان مراثی، انتقال احساس به وسیلهٔ واک‌های قافیه در مرثیهٔ مذهبی نمود بیشتری دارد. واک‌هایی چون «آه، آب، آی» در این نوع مرثیه بسامد دارند. به گونه‌ای که در ترکیب‌بند‌های عاشورایی یکی از بندها دارای یکی از این واک‌ها هستند، مثلاً وصال شیرازی از واک «آه» بیش از واک‌های دیگر استفاده کرده است و به این دلیل می‌توان او را «شاعر آه» نامید. «منظور از موسیقی بیرونی شعر، جانب عروضی وزن شعر است که بر همهٔ شعرهایی که در یک وزن سروده شده‌اند، قابل تطبیق است»



(شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸: ۳۱۱۹) موسیقی بیرونی از جمله مهم‌ترین عوامل تأثیرگذاری شعر به حساب می‌آید و یکی از برترین‌های سخن منظوم بر سخن منثور است. وزن مرثیه محتشم «مفعول فاعلات مفاعیل فاعلن» در بحر «مضارع مثنی» اعراب مکفوف محذوف است. این وزن به علت آهنگ غمگین و سنگین متناسب با مرثیه، یکی از اصلی‌ترین اوزان مرثیه است و بسیاری از شاعران مرثیه‌های خود را در این وزن سروده‌اند.

۴. موسیقی معنوی

گاهی تناسب معنایی و تداعی‌هایی که در حوزه معنایی شعر حاصل می‌شوند، نوعی موسیقی و ارتباط در سخن ایجاد می‌کنند که موجب التذاذ می‌شود. این نوع موسیقی از تضاد یا هر نوع تقابلی که بین واژه‌های بیت برقرار باشد، ایجاد می‌شود و موارد ایجادکننده آن همان آرایه‌هایی هستند که بر محور تداعی، تناسب و تقابل میان واژه‌ها استوارند. «بخشی از صنایع معنوی بدیع، از قبیل تضاد، طباق و ایهام و مراعات نظیر از معروف‌ترین نمونه‌هاست» (همان: ۳۹۳). طبع و سرشت زیباگزين محتشم در گزینش واژگان و اصطلاحات، هنرمندانه عمل کرده و او در ایجاد تناسب‌ها و رابطه‌های چندگانه مهارتی بی‌نظیر داشته است. بنابراین، صفات و کلماتی که به کار می‌برد، با کلمات دیگر شعر وی شبکه‌ای از روابط شاعرانه برقرار می‌کند.

– بوند دیو و ده همه سیراب و می مکید
خاتم ز قحط آب سلیمان کربلا (دیوان محتشم: ۲۸۰)

تلمیح دارد به داستان حضرت سلیمان و انگشتری او که دیو آن را زدزدید.
– از آب هم مضایقه کردند کوفیان
خوش داشتند حرمت مهمان کربلا (همان)
تلمیح دارد به بستن آب به روی امام حسین(ع) و یاران او در روز عاشورا.
– کشتی شکست‌خورده طوفان کربلا
در خاک و خون تپیده میدان کربلا (همان)
– کاش آن زمان که کشتی آل نبی شکست
عالم تمام غرقه دریای خون شدی (همان: ۲۸۱)

این دو بیت به این حدیث پیامبر تلمیح

دارند:

«ان الحسین مصباح الهدی وسفينة النجاة»
– این غرقه محیط شهادت که روی دشت
از موج خون او شده گلگون حسین توست
(همان: ۲۸۴)

روی دشت: ایهام دارد: ۱. صورت ۲. سطح.
– کاش آن زمان که این حرکت کرد آسمان
سیماب‌وار، گوی زمین بی‌سکون شدی
(همان: ۲۸۱)
آسمان و زمین تضاد دارند.

نتیجه‌گیری

سخن آخر این است که مرثیه‌های محتشم از نوع مرثیه‌های مذهبی، رسمی و شخصی‌اند و مرثیه مذهبی او از لحاظ ساختار و محتوا بهترین است؛ چون وی با سرودن این مرثیه دوران جدیدی در مرثیه مذهبی ایجاد کرد که تا عصر حاضر نیز ادامه دارد و از این لحاظ، محتشم را می‌توان شاعری دوران‌ساز نامید. مرثیه محتشم هنری است و وابسته به وقایع تاریخی نیست. در آن، جنبه‌های حماسی واقعه کربلا مطرح است و شأن و شخصیت ائمه اطهار رعایت شده است. برای درک و فهم آثار وی و آشنایی با نیک و بد این آثار بی‌بردن به نقاط قوت و ضعف آن‌ها باید با نقد سالم و بدون غرض به تحلیل آن‌ها پرداخت و عوامل این قوت و ضعف را بررسی کرد. در این میان، برای درک و شناخت عوامل مؤثر بر زیبایی و تأثیرگذاری مرثیه محتشم، یکی از جنبه‌های بسیار مهم در زیبایی و موفقیت شعر – که همان موسیقی شعر است – بررسی شد و بر مبنای مرثیه عاشورا (کربلا) چهار جنبه از موسیقی شعر محتشم ارزیابی گردید و نتایج زیر حاصل آمد:

۱. آرایه‌هایی چون واج‌آرایی، جناس و تکرار از جمله عواملی هستند که موسیقی درونی این ترکیب‌بند را تشدید می‌کند.
۲. آوردن برخی از آرایه‌ها چون تلمیح، مراعات نظیر و تضاد در موسیقی معنوی مرثیه محتشم و کمال هنری او نقش ویژه‌ای دارند.
۳. آوردن ردیف، به‌ویژه ردیف‌های فعلی (از دوازده بند تنها یک بند آن (کربلا) اسمی است) در کمال موسیقی کناری مرثیه محتشم نقش بسیار مهمی دارد.

۴. وزن به‌کار رفته در این ترکیب‌بند، خوشایند و بسیار مطبوع و جزء وزن‌های پرکاربرد مرثیه است که بر زیبایی و دل‌انگیزی آن افزوده است.

۵. قافیۀ ترکیب‌بند از جهت موسیقایی برجستگی ویژه‌ای دارد و لذت خاصی به شنونده و خواننده می‌بخشد؛ مثلاً با کاربرد «خراب شد»، «آب شد» واک قافیۀ «آب» را تداعی می‌کند که در حادثۀ عاشورا بر امام حسین(ع) و یاران باوفایش بسته شد.

منابع

۱. ارسطو، (۱۲۵۳). فن شعر. ترجمۀ عبدالحسین زرین‌کوب. تهران: نگاه ترجمه و نشر کتاب.
۲. امین، سیدمحسن. (۱۳۸۷). موسیقی شعر. چاپ اول. تهران: تحقیقات اسلامی بنیاد بعثت.
۳. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). لغت‌نامه. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴. ذوالفقاری، محسن. (۱۳۸۱). فرهنگ موسیقی شعر. چاپ اول. قم: نشر نجبا.
۵. زرین‌کوب، عبدالحسین. (۱۳۷۱). سبیری در شعر فارسی. چاپ سوم. تهران: انتشارات علمی.
۶. سعادت‌پور، علی. (۱۳۷۳). فروغ شهادت (اسرار مقتل سیدالشهدا(ع)) چاپ اول. تهران: انتشارات پیام آزادی.
۷. سنقری، محمدرضا. (۱۳۸۱). نقد و بررسی ادبیات منظوم دفاع مقدس. ج اول. چاپ اول. تهران: انتشارات پلیربان.
۸. شاه‌رخ، محمد و عباس مشفق کاشانی. (۱۳۶۹). سوگنامه امام (مجموعه شعر) گردآوری: سروش. چاپ اول. تهران: انتشارات سروش.
۹. شکبیا، پروین. (۱۳۷۰). شعر فارسی از آغاز تاکنون. چاپ اول. تهران: انتشارات هیرمند.
۱۰. شفییعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۷۰). صور خیال در شعر فارسی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه.
۱۱. _____ (۱۳۶۸). موسیقی شعر. چاپ اول. تهران: انتشارات آگاه.
۱۲. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۵). بیان. چاپ پنجم. تهران: انتشارات فردوس.
۱۳. صفا، ذبیح‌الله. (۱۳۷۳). تاریخ ادبیات در ایران. پنج جلد در هشت مجلد. تهران: انتشارات فردوس.
۱۴. قاسمی، حسن. (۱۳۸۳). صور خیال در شعر مقاومت. تهران: فرهنگ گستر.
۱۵. کوهی کرمانی، حسین. (۱۳۷۶). سوگواری‌های ادبی در ایران. تهران: کانون معرفت. انتشارات بی‌تا.
۱۶. گل‌محمدی، حسن. (۱۳۶۶). عاشورا و شعر فارسی. چاپ اول. تهران: انتشارات اطلس.
۱۷. محتشم کاشانی. (۱۳۷۶). دیوان. به تصحیح مهرعلی گرکانی. تهران: کتاب‌فروشی محمودی.
۱۸. _____ (۱۳۷۶). به کوشش مهرعلی گرکانی. با مقدمۀ سیدحسن سادات ناصری. تهران: انتشارات سنایی.
۱۹. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴). حماسه حسینی. ج ۱-۲. چاپ ۲۳. تهران: انتشارات صدرا.
۲۰. واعظ کاشفی، ملاحسین. (۱۳۳۴). روضه‌الشهدا. به تصحیح محمد رضائی. تهران: چاپخانه خاور.
۲۱. وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۷۴). وزن و قافیه در شعر فارسی. چاپ چهارم. تهران: نشر مرکز.
۲۲. یوسفی، غلامحسین. (۱۳۷۱). چشمه روشن (دیناری با شاعران). چاپ چهارم. تهران: انتشارات علمی.

مختصات زبانی و ادبی شعر

قیصر امین پور

منیر السادات هژبر

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی
و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی قزوین

چکیده

با توجه به ضرورت بررسی و سنجش ویژگی‌های زبانی، ادبی و فکری هر دوره برای فهم و نقد شعر آن دوره، در این مقاله دو ویژگی زبانی و ادبی شعر قیصر امین پور مورد بررسی قرار گرفته است. نگارنده با مطالعه کامل مجموعه‌های شعری شاعر در بخش مختصات زبانی به چگونگی کاربرد واژگان شعری و تعیین بسامد واژه‌ها در اشعار این شاعر پرداخته و در شاخه مختصات ادبی نیز تسلط وی را در به کارگیری آرایه‌های بیانی و بدیعی و صور خیال به‌ویژه آرایه «کنایه»، بیان کرده است. روش و مقیاس کاربرد موسیقی بیرونی در شعر قیصر امین پور اعم از قافیه، ردیف و وزن شعر و تعیین بسامد محور عروضی در غزلیات شاعر از دیگر موارد بررسی شده در مقاله حاضر است.

کلیدواژه‌ها: قیصر امین پور، سبک‌شناسی، ویژگی زبانی، ویژگی ادبی، کنایه، بدیع، وزن، ردیف و قافیه

مقدمه

برای آشنایی عمیق و علمی با متون نظم و نثر ادبیات فارسی به دانش سبک‌شناسی نیاز داریم و در سبک‌شناسی شعر هر دوره از ادوار ادب فارسی، به بررسی سه ویژگی زبانی، ادبی و فکری شعر آن دوره و به عبارتی نقد مختصات سه‌گانه شعر شاعر مورد نظر می‌پردازیم تا از این طریق با لحن شاعر و اندیشه او و شیوه‌های استفاده از

رباعی، دوبیتی و شعر آزاد نیمایی را به کار گرفته و طبع روان و زبان ساده و گیرای خود را در این قالب‌ها جاری کرده است. دفتر مرا ورق بزن! نقطه نقطه / حرف حرف / واژه واژه / سطر سطر / شعرهای دفتر مرا / موبه‌مو حساب کن (آینه‌های ناگهان، ۱۳۷۵: ۵۹).

بحث و بررسی
الف) مختصات ادبی:

در بخش ویژگی‌های ادبی شعر قیصر، غیر از قالب‌های شعری به ردیف، قافیه، کاربرد آرایه‌های بیان و بدیع و اوزان عروضی شعرش و همچنین گستردگی بانی از علم بیان یعنی کنایه - که از حساس‌ترین مسائل زبان است - می‌پردازیم.

قیصر امین پور قالب اشعارش را آزادانه و با توجه به محتوای آن‌ها برگزیده است و هیچ آداب و ترتیبی در انتخاب این قالب‌ها نیست؛ وقتی شعر ناگهان می‌آید و شاعر را غافلگیر می‌کند، با اولین ضربه‌ای که به دریچه ذهن شاعر می‌زند، قالب تعیین می‌شود.

در مجموعه‌هایش شعرهای کوتاه و طرح‌گونه، نیمایی‌ها، چند مثنوی و غزل‌ها در کنار هم آمده‌اند و معمولاً با رباعی‌ها و دوبیتی‌ها به پایان می‌رسند. پس، قالب شعری مسلطی برای شعرهای او نمی‌توان مشخص کرد.

در استفاده از بیان و بدیع، سبک او

علوم بلاغی در شعر او آشنا شویم و تشخیص سبکی هر شاعر را در به کارگیری واژگان و بسامد آن‌ها دریابیم.

برای معرفی شعر قیصر امین پور، در مقاله حاضر به بررسی مختصات ادبی و زبانی شعر وی می‌پردازیم و با زبان و ویژگی‌های ادبی شعرش آشنا می‌شویم.

قیصر امین پور سال‌ها پیش از آنکه «دستور زبان عشق» را منتشر کند، در پیش‌گفتار گزیده‌ای از شعرهایش گفته است: «اصولاً زبان از هیچ کس دستور نمی‌گیرد به جز از خودش؛ مخصوصاً زبان شعر که تنها از دل، دستور می‌پذیرد. در شعر، زبان، منشی دل است، هر چه دلم گفت بگو، گفته‌ام و مدت‌هاست که نظام ارباب و رعیتی در روستای شعر لغو شده است.» (گزیده اشعار، ۱۳۸۶).

در این نوشته، با یک بررسی اجمالی در دو بخش به بیان مختصات ادبی و مختصات زبانی شعر قیصر پرداخته شده است.

زبان شعری قیصر امین پور با مختصات ذاتی آنکه تا آخرین لحظه‌های عمر کوتاهش روان‌تر و مؤثرتر می‌شد، افق دید مخاطبانش را گسترده‌تر می‌کرد. قیصر شاعری بود که با تعهد و آرمان‌گرایی معترضانه‌اش در شعر معاصر خوش درخشید و با مرگ نابهنگامش همه راه، از هر جناح و مسلکی، مرثیه‌خوان خویش کرد.

او در مجموعه‌هایش قالب‌های متنوع و متعدد شعر فارسی همچون غزل، مثنوی،

اعتدال و روانی سبک خراسانی را تداعی می‌کند؛ چرا که به سادگی سخن گفته، شعر سروده و ویژگی **سهل و ممتنع** در آثار او به خوبی جلوه‌گر است؛ مثل: «لبخند تو خلاصه خوبی‌هاست/ لختی بخند، خنده گل زیباست» (تنفس صبح، ۱۳۸۹: ۷۱) که علاوه بر تصویر زیبای شعر، تکرار واج «خ» نغمه حروف خوش آهنگی دارد.

او در غزل «حسرت پرواز» تشبیه را به سادگی آمیخته با شیوایی در آغوش استعاره به کار می‌گیرد:

پیچیده در شاخ درختان چون گوزنی /
سرشاخه‌های پیچ در پیچ غرورم (دستور زبان عشق، ۱۳۸۶: ۶۲)

شعر فیصله به‌ویژه غزل‌هایش سرشار از استعاره‌های مکنیه و جان‌بخشی‌های اعجاب‌انگیز است؛ مثل:

و قاف / حرف آخر عشق است / آنجا که نام کوچک من / آغاز می‌شود! (آینه‌های ناگهان، ۱۳۷۵: ۵۷)

در کنار استعاره مصرحه‌ای که برای خود برگزیده، همه‌جا چه در شعر و چه در تصنیف‌های دلنشین و متین خود لفظ **نیلوفر** با تعبیر «نیلوفرانه» تموجی کلامی بین تشبیه و استعاره ایجاد کرده است.

کنایه که فیصله آن را به روانی محاوره‌های روزمره و یا با تلمیح به قصه‌های کهن به کار می‌برد، در سروده‌های او بسامد بالایی دارد، که در شعر همه شاعران هم‌دوره و هم‌فکر او کم‌نظیر است؛ مانند این ابیات:

خط می‌خورد در دفتر ایام نامم / فرقی ندارد بی تو غیبت یا حضورم / در حسرت پرواز با مرغابیانم / چون سنگ‌پشتی پیر در لاکم صبورم (دستور زبان عشق، ۱۳۸۶: ۶۳)

به نظر می‌رسد که او برای این بیت پایانی غزل «حسرت پرواز»، هیچ فشاری به ذهن و زبان خود نیآورده بلکه به قول خودش، برای بیان این احساس شدیداً با خودش نزدیک و اصلاً یکی شده است.

آخر دلم با سربلندی می‌گذارد / سنگ تمام عشق را بر خاک گورم /

و این جز شهود باطنی شاعر چه چیز دیگری است؟ که دیدیم عشق در مرگ او واقعاً سنگ تمام گذاشت؛ به همین سادگی تعریض گونه‌ای که در کلام اوست.

فهرست وار به تعدادی از کنایات به‌کار رفته در شعرش اشاره می‌کنم که فقط بخشی از کاربرد هنرمندانه این صفت بیانی در مجموعه آخرش، **دستور زبان عشق**، است.

چشم نداشتن روزگار / خود را به مردن زدن / بو بردن یا نبردن به چیزی (این شعر تازه را / ناگفته می‌گذارم / تا روزگار بو نبرد / گفتم که کاری به کار عشق ندارم) کاری به کار کسی یا چیزی نداشتن، (دستور زبان عشق، ۱۳۸۶: ۱۵)، در نخ چیزی رفتن (مادر کنار چرخ خیاطی / آرام رفته در نخ سوزن / سر از جایی درآوردن / جولان دادن دهان بازماندن از چیزی / دست از دامن دور بودن (دست عشق از دامن دل دور باد) / حکم کردن / تیغ را در کف مست نهادن / گل به گل شکفتن چیزی / گل کردن لبخند در دل / پل زدن بر چیزی / رعایت کردن کسی یا چیزی / وقت گل نی رسیدن چیزی / خوش بودن به جای کسی / گرد خویشتن تارتیدن / راه پس و پیش بسته بودن / گلی به گوشه جمال کسی زدن / گل کردن شعر / لب گزیدن و دم نزدن / بی‌خیال چیزی بودن / به داد کسی رسیدن / کار دل تمام شدن / دست انداختن چیزی / گل گفتن و گل شنیدن.

گاهی کنایه‌ها در متن شعر و در طول یک مصراع یا یک بیت، گسترده شده‌اند و تمام سطرها را گرفته‌اند:

بفرمایید تا این بی چراتر کار عالم، عشق /
رها باشد از این چون و چرا و چندهای ما (همان: ۴۰) یا: با دست‌هایت پل زدی ای نبض آبی / بر شانه‌های من، پلی تا بی‌نهایت /
پس دست کم بگذار تا روز مبادا / در چشم من باقی بماند جای پایت (همان: ۴۲) یا: هر شب ز چشم تو نظری چشم داشتیم /
دارد دعای ما اثری پیش چشم تو / هزار شاید و آیا به جای یک باید / گمان کنم، به گمانم نشسته جای یقین (همان: ۵۳) /
یا این تعبیر فوق‌العاده زیبا که امتزاجی از طنز و کنایه و استعاره با هم است: روزی که عابران خمیده / یک لحظه وقت داشته باشند / و آفتاب را / در آسمان ببینند (روز ناگزیر، آینه‌های ناگهان، ۱۳۷۵: ۸).

تعبیر بکر دیگری در لابه‌لای اشعار

امین‌پور به‌کار رفته که قابل تأمل است؛ مثل: تعبیر «زیباشناسی نظری» در این بیت: صورتگران چین همه انگار خوانده‌اند /
زیباشناسی نظری پیش چشم تو (دستور زبان عشق: ۴۸) / یا: کوچه به کوچه سر زده‌ام کو به کوی تو / چون حلقه در به در زده‌ام سر به خانه‌ها (همان: ۵۲) / که درهم تنیدگی تشبیه و کنایه را در آن مشاهده می‌کنیم.

در قسمت بدیع، (هم‌لفظی و هم‌معنوی) شعر امین‌پور سرشار از بازی‌های زبانی و لفظی و معنایی با واژه‌هاست. گویا او اصرار دارد که همچون حافظ، هم برای همه بسراید و هم سهمی برای خواص ادبیات در شعرش بگنجانند.

در غزل‌های امین‌پور آهنگ مکرر واج‌های صامت و مصوت، پدیدآورنده نغمه حروف یا واج‌آرایی است و ایهام، تضاد و تناقض بین واژه‌ها و شبکه درهم مراعات نظیر در شعرش حضوری فعال دارد (در شعر سطرهای سفید، ص ۵۸ آینه‌ها؛ همزاد عاشقان جهان، ص ۴۸ آینه‌ها؛ آبروی آب ص ۱۰۲ آینه‌ها).

در باب ردیف و قافیه

ردیف‌های شعر امین‌پور از حد یک حرف نشانه (را) تا جمله‌های اسنادی و استفهامی گسترش دارند.

می‌خواهمت چنان که شب خسته خواب را

می‌جویمت چنان که لب تشنه آب را

حرف نشانه (را) ردیف

می‌شدم پروانه، خوابم می‌پرد

خواب‌هایم اتفاقی ساده بود

قهر می‌کردم به شوق آشتی

عشق‌هایم اشتیاقی ساده بود

مسند و فعل (ردیف)

بغض‌های کال من چرا چنین؟

گریه‌های لال من چرا چنین؟

آواز عاشقانه ما در گلو شکست

حق با سکوت بود، صدا در گلو شکست

قید استفهام (ردیف)

متمم و فعل (ردیف)

قافیه‌ها گاه بدون حمایت ردیف، موسیقی

بیرونی شعر او را تکمیل کرده‌اند یا به همان

تناسب و هم‌خوانی معنایی با ردیف‌های

متنوع آمده‌اند: بوی بهشت می‌شنوم از صدای تو/ نازک‌تر از گل است گل‌گونه‌های تو (گل‌ها همه آفتابگردان‌اند، ۱۳۸۶: ۱۱۱).
وزن‌های انتخابی شعر امین‌پور علاوه بر دوبیتی و رباعی که وزن‌های شناخته شده دارد، در غزل بیشتر از بحرهای رمل و زحافات آن (به‌خصوص)، و بحر متقارب (همان: ۱۰۴)، رجز (همان: ۱۰۲)، مضارع (همان: ۸۶ و ۱۰۷)، محبت (آینه‌های ناگهان، ۱۳۷۵: ۱۳۷ و ۱۴۳) و هزج (گل‌ها همه آفتابگردان‌اند، ۱۳۸۶: ۱۱۶) استفاده کرده اما آوابخشی او به شعر در بحر رمل و زحافات آن بیشتر از سایر وزن‌هاست. در «دستور زبان عشق» بیش از ۱۰ بار از این وزن در حدود ۲۸ غزلی که دارد استفاده کرده است.

سیل شادی است و شادباش‌ها! سیل گل بریز و گل بپاش‌ها! (دستور زبان عشق، ۱۳۸۶: ۵۹)

این ترانه بوی نان نمی‌دهد/ بوی حرف دیگران نمی‌دهد (آینه‌های ناگهان، ۱۳۷۵: ۵۹)

فاعلاتّ فاعلاتّ فاعلن
یا:

سنگ ناله می‌کند، رود رود بی‌قرار/ کوه گریه می‌کند آبشار، آبشار (همان: ۸۱)
فاعلاتّ فاعلن فاعلاتّ فاعلاتّ فاعلن
یا:

با غم تو فارغم از کفر و دین/ چشم تو سرچشمه عین‌الیقین (گل‌ها همه آفتابگردان‌اند: ۱۳۸۶: ۱۱۸)
فاعلاتن، فاعلاتن، فاعلن

مختصات زبانی شعر امین‌پور:

تعبیر بسیار ساده و محاوره‌ای که در زبان عامیانه و طنز کاربرد دارند، در اشعار قیصر امین‌پور کم نیستند. استفاده از این الفاظ و ترکیبات که در بحث مختصات زبانی مورد نظر است، شعر او را به‌رغم سادگی و صمیمیت، از فخامت و متانت دور نکرده است. دستیابی وسیع و همه‌جانبه او به ساحت کلمات محاوره‌ای و خوش نشانیدن آن‌ها در کلامی سرشار از اندیشه و بالندگی، هر شعرشناسی را به غبطه و تحسین وامی‌دارد.

الفاظی همچون: دست کم/ خودمانیم/ سور شب عید/ روبوسی آبدار/ یکریز/ بیچ بیچ و چک‌چک/ هیس! دلشوره/ دستمال/ و حتی جملاتی مثل: دیگران اگر خوب یا خدانکرده بد! شاعرم که شاعرم/ هرچه باداباد/ از تو چه پنهان/ جای شما خالی/ موبه‌مو حساب کن/ و بسیاری دیگر بیانگر ارتباط تنگاتنگ فکر و زبان شاعر با مردم زمانه خود و باخبر بودن او از متن زندگی و درد و رنج‌های آن‌هاست. اینکه شاعر بتواند تعبیر عامیانه و طنزگونه را با هیئتی متین و فخیم در شعرش جای دهد، به‌گونه‌ای که شعر او را به لودگی و مسخرگی نکشاند بلکه حس صمیمیت با شعر و زبان شاعر را سبب شود، هنری بزرگ است. شعر امین‌پور با این ویژگی، خواننده نکته‌سنج را غافلگیر می‌کند که شاعر مثلاً چگونه تعبیر عامیانه «گلی به گوشه جمالت» را چنین باشکوه در سوگ سروده‌ای برای دوست بزرگ و عزیزش، سیدحسین حسینی، جایگزین کرده است:

هرچه شعر گل کنم، گوشه جمالت تو
هرچه نثر بشکفم، پیش پای تو نثار
(دستور زبان عشق، ۱۳۸۶: ۸۲)

در زمینه **هویت لغات** و کاربرد آن‌ها در شعر امین‌پور، دایره واژگانی او سرشار از واژه‌ها و ترکیبات کنایی فارسی است و بسامد واژگان فارسی در شعر او بالاست اما پرهیز متکلفانه‌ای از کاربرد واژگان عربی مانوس نیز در آن به چشم نمی‌خورد.

زبان شعر امین‌پور اصولاً **روان و ساده** و در عین حال، برخوردار از نظم و قاعده دستوری است. او همان‌گونه که ساده، رسا و شیوا سخن می‌گفت، ساده و بلیغ هم شعر می‌سرود. اشعارش بلاغت بی‌تکلفی دارد و هر کس به قدر فهم و ادراکش با شعر او ارتباط برقرار می‌کند. مطلع غزل شرقی او در مصراع اول سه واژه عربی دارد: این مطلع شرق تغزل چشم‌هایت/ خورشیدها سر می‌زنند از پیش پایت (همان: ۴۲)/ اما بیت‌های دیگر غزل یا واژه عربی ندارند یا فقط یک یا دو مورد دارند و تا آخر غزل در مجموع ۹ واژه عربی وجود دارد، اما مثلاً در غزل اخوانیه (در پاسخ مثنوی سیدحسین حسینی با مطلع: بیا عاشقان را رعایت

کنیم/ ز یاران عاشق حکایت کنیم/ همان: ۶۴) با توجه به مضمون عابدانه و عارفانه شعر، بسامد لغات عربی بالاست که البته همه مانوس و آشنا هستند و لغات دشوار و دیرفهم نیستند. پس، او اصراری بر استفاده نکردن از واژه‌های عربی ندارد و فارسی‌گویی نامانوس هم در بیانش نیست.

از دیگر شکرده‌های زبانی در شعر امین‌پور، کاربرد واژگان مربوط به مطلب و مقوله‌ای خاص در سراسر یک غزل اوست؛ به‌طوری که تمام محتوای شعر را با واژگان مختص به آن مقوله بیان کرده است. او در شعر مساحت رنج (تنفس صبح، ۱۳۸۹: ۴۵) با استفاده از واژگان و مفاهیم ریاضی و...، مفهوم عمیقی از زندگی خود را ارائه کرده است. در «شعر جغرافیای ویرانی» نیز از اصطلاحات و واژگان جغرافیایی مانند دریا، تنگه، آتشفشان، گدازه، انفجار، اقیانوس، آب و بیابان استفاده کرده است (تنفس صبح، ۱۳۸۹: ۴۳).

اگر بخواهیم در همه مجموعه‌های این شاعر دو واژه پرسامد را نشان دهیم، واژه‌های «درد» و «غم» چشمگیر است. درباره مختصات فکری شعر او سخنانی دراز دامن و گسترده لازم است که در این مقال و مجال نمی‌گنجد.

منابع

۱. شمیسا سیروس، (۱۳۸۲). **نگاهی تازه به بدیع**. ج ۱۴. تهران: انتشارات فردوسی.
۲. امین‌پور، قیصر. (۱۳۷۵). **آینه‌های ناگهان**. تهران: نشر افق.
۳. _____ (۱۳۸۶). **گل‌ها همه آفتابگردان‌اند**. چاپ نهم. تهران: انتشارات مروارید.
۴. _____ (۱۳۸۹). **تنفس صبح**. چاپ ششم، تهران: انتشارات سروش.
۵. _____ (۱۳۷۶). **بی‌بال پریدن**. چاپ چهارم، تهران: نشر افق.
۶. _____ (۱۳۸۶). **دستور زبان عشق**. چاپ اول. تهران: انتشارات مروارید.
۷. _____ (۱۳۸۶). **گزیده اشعار**. چاپ اول، تهران: انتشارات مروارید.

حق نوشتن

ضرورت وجود درس
نگارش در برنامه درسی

صدف گلمرادی

دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران

چکیده

نگارنده در پژوهش حاضر، تألیف کتاب‌های نگارش را مصداقی واقعی از تحول در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌داند که بار دیگر «حق نوشتن»^۱ را برای فرزندان این مرز و بوم به رسمیت شناخت. به بیان دیگر، جای‌گیری درس انشا (نگارش) در برنامه درسی نقطه عطفی است مبتنی بر خصیصه‌هایی چون ساخت شخصی معنا، ترمیم خلأ رشد تفکر خلاق، و انطباق آن با طبقه‌بندی سطوح تفکر بلوم و در راستای یک سنت جهانی قابل تفسیر و تفصیل است. این امر مستند به کتاب‌های نگارش دوره متوسطه اول، و صرفاً از بعد شکلی و نه محتوایی، مورد سنجش، ارزیابی و تأیید قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: نگارش، سطوح تفکر بلوم، تفکر خلاق، ساخت شخصی معنا

مقدمه

باید اذعان کرد که فضای جامعه ما بیانگر حاکمیت یک فرهنگ شفاهی تقلیل‌گرا و فرهنگ مکتوب بسیار متروک است. در کشور ما، نوشتن به صورت عمومی، امر مهجوری است. حذف درس انشا، در گذشته به منزله شکل رسمی آموزش نوشتن، از برنامه رسمی مدارس جمهوری اسلامی ایران مصداق بارز این مهجوریت است.

قبل از آن نیز این درس مهم فاقد برنامه‌ریزی خاص و هرگونه اعتبار علمی در مدارس بود. به عبارت دیگر، به نوعی دانش‌آموزان خود را از «حق نوشتن»^۱ محروم کرده بودیم. چند

سالی است که مؤلفان کتاب‌های درسی با چرخشی میمون و اندیشمندانه با مشروعیت بخشیدن به درس انشا یا به بیان دیگر نگارش، روح تازه‌ای به پیکره کاملاً منفعل و بی‌جان درس ادبیات و حتی علوم انسانی

اگر انشا را تلفیقی از
تجارب و تأمل و تفکر
دانش آموز بدانیم، «به
خاطر آوردن» و تداعی
ذهنیت‌های پیشین او
گام آغازین نگارش یک
متن خلاق است

جمهوری اسلامی را بی‌اغراق مصداق تحولی بنیادین می‌داند که در این پژوهش مورد تأیید و تدقیق قرار گرفته است. در عین حال، به برخی از ظرفیت‌های بی‌نظیری که حضور مبارک این درس در مدارس خواهد داشت^۲ اشاره شده است. با امید به اینکه این نوشتار بتواند گریزی هر چند اندک به اهمیت درس انشا در راستای دستیابی به اهداف متعالی نظام تعلیم و تربیت اسلامی همچون تقویت قوه استدلال و تفکر خلاق دانش‌آموزان داشته باشد و زمینه‌ساز عنایت هر چه بیشتر همکاران به این مهم شود.

بر این اساس، نگارنده بسیار مختصر و در قالب موارد زیر به ظرفیت‌هایی می‌پردازد که این درس در دانش‌آموزان ایجاد خواهد کرد: ساخت شخصی معنا، ترمیم خلأ رشد تفکر خلاق در مدارس، انطباق نگارش با طبقه‌بندی سطوح تفکر بلوم و تحلیل و تفسیر در راستای یک سنت جهانی.

درس نگارش و ترمیم خلأ رشد تفکر خلاق

صاحب‌نظران رشد تفکر خلاق را حاصل روندی انتقادی و تأملی دانسته‌اند (اچ، لین، ۱۳۹۴: ۴۵). کتاب نگارش متوسطه اول - چنان که در پی خواهد آمد - دانش‌آموز را در موقعیت با هر دو سطح نگاه متاملانه و انتقادی قرار می‌دهد؛ به این ترتیب که در بخشی از این کتاب دانش‌آموز ابتدا با شیوه‌های پیشنهادی (ببینیم، بشنویم، و ...) به تأمل در دنیای پیرامون خود می‌پردازد و پس از آن،

دمیده‌اند و می‌توان ادعا کرد که گامی تاریخی و ماندگار در راه پرورش قدرت تفکر خلاق دانش‌آموزان این مرز و بوم و نیز گذر از جامعه شفاهی به کتبی برداشته‌اند. نگارنده با اینکه نسبت به فقدان «دانش روش کاوی» (اچ، لین، ۱۳۹۴: ۲۴۲)، کاهش درگیری ذهن مفهومی دانش‌آموزان و نیز پایین بودن سطح استانداردها در کتاب‌های نگارش انتقادهای جدی دارد و معتقد است که نوعی نگاه کم‌نگر بر آن‌ها حاکم است، نفس به رسمیت شناختن درس انشا در برنامه درسی

توجه درس حاضر است. دیگر اینکه، او در مقام ارزیاب با در نظر گرفتن معیارهایی که کتاب درسی در اختیارش قرار داده است، به داوری نوشته‌های هم‌کلاسی‌های خود می‌پردازد ضمن اینکه در این مسیر در واقع او میان دانش پیشین خود با موقعیت جدیدی که توسط دوستانش ایجاد شده است نیز دست به سنجش می‌زند. در نهایت، این خلاقیت و کشف متأثر از آن با خارج کردن کلاس درس از کسالت نوعی رضایت درونی متعلم را نیز به همراه خواهد داشت» (مهر محمدی، ۱۳۹۲: ۷۳).

ساخت شخصی معنا توسط دانش‌آموز

در جهان از درس «انشا به‌عنوان فرایندی برای کشف دانش‌های جدید و معنای تازه بخشیدن به پدیده‌هایی که هر فرد تجربه یا مشاهده می‌کند، یاد می‌شود» (واتانابه، ۱۳۹۱: ۱۶۷). در یک بیان ساده، منظور از ساخت شخصی معنا این است که در بخشی از درس نگارش، هر دانش‌آموز با درک مستقیمی که از دنیای پیرامون خود پیدا می‌کند و تلفیقی که از این درک و تجارب شخصی خود به وجود می‌آورد، در نهایت نوشتار و معنایی تولید می‌کند که رنگ و بوی خاص خود را دارد. در واقع، با تحریک حواس دانش‌آموز نسبت به دنیای پیرامون خود نوعی «حیرت‌زایی» (مهر محمدی، ۱۳۹۲: ۷۳) را در او رشد می‌دهیم که چون دریچه‌ای نو به ذهن و زبان دانش‌آموز می‌گشاید، از اهداف کانونی نظام‌های تعلیم و تربیت محسوب می‌شود.

در کتاب پایه هشتم، تخیل و ترکیب بینش‌مندانانه اشکال، صداها، رنگ‌ها، کلمات و ایده‌ها را در مواردی از قبیل «ببینیم و بنویسیم»، «بشنویم و بنویسیم»، «لمس کنیم و بنویسیم» و بهره‌گیری از حواس پنج‌گانه مشاهده می‌کنیم که در راستای ساخت شخصی معنا توسط دانش‌آموز قابل تفسیرند. «این دید معطوف به حواس پنج‌گانه، نگاهی واقع‌گرایانه را در دانش‌آموز تقویت می‌کند که در مراحل ثبت و تأیید نوشتار، نوعی خودآموزی و خودتنظیمی را در او نهادینه می‌نماید که کاملاً منطبق بر تعریفی است



با ریختن اندیشه در ظرف واژگان و تدقیق دوباره در آن به تولیدی خلاقانه، منسجم و ساختارمند دست می‌یابد. در ادامه این مسیر او موظف است در دو مرحله دیگر نیز نگاه نقادانه را در خود پرورش دهد و به نقد و نظر بپردازد؛ «مرحله نخست زمانی است که موظف به بررسی انتقادی نوشته‌های موجود در کتاب درس و استخراج ملاک‌های مورد

که تربیت را بازنگری در تجربیات شخص و تشکیل دوباره آن‌ها می‌داند؛ به نحوی که موجبات رشد بیشتر انسان را فراهم می‌نماید» (شریعتمداری، ۱۳۶۴: ۲۲).

نگارش و سطوح تفکر بلوم

مروری بر روند آفرینش یک نوشتار در کتاب‌های درسی نگارش مبین این امر است که سیر یک نوشتار از ابتدا تا مرحله خلق و تولید، تمام سطوح یادگیری و سنجش براساس طبقه‌بندی تجدیدنظر شده بلوم را - اگر چه به صورت ابتدایی - پوشش می‌دهد. به نظر می‌رسد که اگر معلمانی که خود تجربه نوشتن دارند تدریس و اجرای این کتاب را به عهده داشته باشند، قطعاً دسترسی به انتظارات آرمانی طبقه‌بندی بلوم هم امکان‌پذیر است.

طبقه‌بندی تجدیدنظر شده بلوم شامل به‌خاطر آوردن، فهمیدن، به کار بردن، تحلیل کردن، ارزش‌یابی کردن و در نهایت، خلق کردن است. (چ لین، ۱۳۹۴: ۷۱)

اگر انشا را تلفیقی از تجارب و تأمل و تفکر دانش‌آموز بدانیم، «به‌خاطر آوردن» و تداعی ذهنیت‌های پیشین او گام آغازین نگارش یک متن خلاق است. او با فهمیدن و درک درست‌تری که از دانش موجود پیدا می‌کند و تلفیق آن با دانش و تداعی‌های پیشین به مرحله «به کار بستن» می‌رسد و با «تحلیل» نوشته خود و نیز متن‌های پیشنهادی کتاب و نوشته‌های دوستانش، ضمن آنکه به یک هم‌افزایی مفهومی می‌رسد، مرحله تحلیل و نیز «ارزشیابی» را تجربه می‌کند و در نهایت، با ارائه انشای خود خلق کردن را به نمایش می‌گذارد. لازم به یادآوری است در این طبقه‌بندی تجدیدنظر شده، «خلق» همان «ترکیب» در طبقه‌بندی پیشین است که در تبیین و معرفی آن گفته می‌شد (ترکیب) عبارت است از به هم پیوستن عناصر و اجزا به منظور تشکیل یک کل واحد... تا به صورت انگاره یا ساختاری کلی در آید؛ اغلب با خلاقیت همراه است و برخی از اهداف آن عبارت‌اند از توانایی نوشتن داستان و مقاله، توانایی بیان تجارب شخصی به شیوه‌ای کارآمد، توانایی طراحی ابزار ماشینی ساده یا ساختمان، توانایی کشف روابط ریاضی و

تعمیم آن‌ها... (صفوی، ۱۳۷۴).

نگارش و سنت جهانی

«نوشتن از معتبرترین ابزارهای پرورش استعدادها و بروز خلاقیت است. در تاریخ زندگی نوابغ عالم، کمتر نابغه‌ای را می‌توان یافت که نویسندگی نکرده باشد. حتی اگر نویسندگی به‌عنوان سرگرمی و رفع ملالت انتخاب شود، امکان بروز خلاقیت‌های ذهنی را بالا می‌برد (رنوف، ۱۳۹۰: ۷۲). این امر در جهان هم از سابقه‌ای دیرین برخوردار است. در مصر باستان، نوشتن از ملزومات یادگیری بود و بحث و تبادل نظر دانش‌آموزان درباره انشاهای هم در کلاس درس راز سنت [های] به جا مانده از یونان و روم باستان دانسته‌اند (واتانابه، ۱۳۹۱: ۱۷۰).

«امروزه در نظام‌های آموزشی مدرن دنیا نیز نوشتن ارزش و جایگاه والایی دارد؛ چرا که آن را نوعی کشف کردن می‌دانند و فعالیتی است که ناقل و حامل و حافظ میراث فرهنگی انسان‌ها، یعنی تمام تجربه‌ها و ادراکات انسانی، به‌شمار می‌آید» (فاضلی، ۱۳۹۱: ۱۷۴).

«در آمریکا از پایه اول ابتدایی نحوه نوشتن مقاله را تعلیم می‌دهند و تا سطح دانشگاه از آن به‌عنوان ابزاری برای سنجش توانایی تحصیلی استفاده می‌کنند» (واتانابه، ۱۳۹۱: ۳۵). انشای مدارس در دو سطح انشای مقاله‌وار و خلاق برگزار می‌شود و در ایالت نیویورک همه دانش‌آموزان سال پنجم دبستان می‌بایست در امتحان انشانویسی شرکت کنند و کسانی که نتوانند این امتحان را با موفقیت پشت‌سر بگذارند باید در یک دوره جبرانی شرکت کنند (همان، ۱۰۴). نظام آموزشی ژاپن هم با وجود اشتراکات افتراق‌هایی که با نظام آموزشی آمریکا دارد، درس انشا را در کانون توجه قرار داده است؛ به نحوی که برخی این دو را با هم مقایسه کرده‌اند (همان). در برنامه درسی ملی انگلستان نیز دانش‌آموزان تا پایان تحصیل مدرسه‌ای، انواع نگارش را در سطوح مختلف آموزش می‌بینند (فرشیدنیک، ۱۳۸۶: ۹). جای‌گیری و مشروعیت یافتن نگارش در ایران نیز ضمن آنکه در راستای این سنت جهانی قابل تفسیر است، کاملاً مبتنی

بر راهبرد کلان شماره شش سند تحول بنیادین تحول در نظام آموزش و پرورش ایران است که در بخشی از آن بر گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری تأکید می‌شود.

نتیجه‌گیری

فرجام سخن اینکه کتاب‌های نگارش با ویژگی‌هایی چون پرورش قدرت استدلال، خودتنظیمی و خودآموزی، تفکر و تأمل مستقیم، نگاه معطوف به واقعیت و نیز بهره‌گیری از حواس پنج‌گانه، دانش‌آموز را مجبور به تفکر در دنیای اطراف خود می‌کنند و با نوعی مشارکت در نقد عملی در پایان هر درس، از بهترین‌ها در این حوزه‌اند. از این رو، این کتاب‌ها می‌توانند نه تنها در برنامه درسی ادبیات فارسی و علوم انسانی بلکه در کل ساختار نظام آموزشی ایران و در برنامه درسی آموزش و پرورش ایران بی‌تغییر باشند. از آنجا که کتاب‌های یاد شده تفکر را در مرکز توجه قرار می‌دهند، می‌توان این کلاس‌ها را کلاس تفکر نامید که خط پایانی بر بی‌سوادی پنهان ناشی از ترس از نوشتن است.

پی‌نوشت‌ها

۱. «حق نوشتن» عنوان کتابی از جولیا کامرون است که سیمین موحد آن را ترجمه کرده و توسط نشر هیرمند به بازار آمده است.
۲. مرجع مورد بررسی و استناد، اغلب کتاب‌های متوسطه اول است که شکل تکمیلی تألیف نگارش هر سه پایه را در اختیار داریم.

منابع

۱. اچ. لین، اریکسون. (۱۳۹۴). برنامه درسی و آموزش مفهوم‌محور (رویکردی به پرورش تفکر). تهران: مدرسه.
۲. رنوف، علی. (۱۳۹۰). انشا رویداد در خود، تهران: آیز.
۳. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۴. شریعتمداری، علی. (۱۳۶۴). فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: جهاد دانشگاهی.
۵. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). مردن‌نگاری هنر. تهران: فخرآکیا.
۶. فرشیدنیک، مینا. (۱۳۸۶). کلاس انشای مؤثر (کتاب اول - اهداف و استانداردهای آموزش). تهران: قطره و منظومه خرد.
۷. کامرون، جولیا. (۱۳۹۵). حق نوشتن. ترجمه سیمین موحد. تهران: هیرمند.
۸. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
۹. نگارش متوسطه اول. (۱۳۹۵). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.



دعا

زاهدی کیسه‌ای گندم نزد آسیابان برد. آسیابان گندم او را در کنار سایر کیسه‌ها گذاشت تا به نوبت آرد کند. زاهد گفت: «اگر گندم مرا زودتر آرد نکنی، دعا می‌کنم خرت سنگ بشود.» آسیابان گفت: «تو که چنین مستجاب‌الدعوه هستی، دعا کن گندمت آرد بشود.»

این نیز بگذرد

پادشاهی حکیم شهرش را فرا خواند و از او خواست که جمله‌ای برایش بنویسد که در همه لحظات آرامش‌بخش و باعث تسلای روحش باشد. حکیم انگشتر پادشاه را خواست و نوشته‌ای درون آن قرار داد و

ساحل و صدف

در کنار ساحل دورافتاده‌ای قدم می‌زد. مردی بومی را دید که مدام خم می‌شد و صدف‌هایی را که به ساحل می‌افتادند، در آب می‌انداخت. از او پرسید: «چه می‌کنی؟» مرد گفت: «اکنون موقع مد دریاست؛ این صدف‌ها را دریا به ساحل آورده است. اگر آن‌ها را توی آب نیندازم، از کمبود اکسیژن خواهند مرد.» دوباره پرسید: «نمی‌بینی کارت بیهوده است؟ هزاران صدف در ساحل وجود دارد. تو که نمی‌توانی همه آن‌ها را به آب برگردانی. کارت هیچ تفاوتی در اوضاع ایجاد نمی‌کند.» مرد بومی لبخندی زد؛ دوباره خم شد و صدفی برداشت و به داخل دریا انداخت و گفت: «برای این یکی اوضاع فرق کرد!»

با پادشاه شرط کرد که فقط زمانی آن را باز کند که احساس می‌کند به آن نیازمند است. چندی بعد، میان آن شهر و شهر همسایه جنگی در گرفت؛ جنگی سخت که باید به دشواری از پس آن بر می‌آمدند. جنگ رو به شکست می‌رفت و پادشاه خسته و درمانده بالای تپه‌ای به دام افتاده بود که در اوج ناامیدی به یاد انگشتر افتاد و آن را گشود و دید که در آن نوشته است: این نیز بگذرد!

او با خواندن این جمله، جان تازه‌ای گرفت و با تمام وجود به نبرد ادامه داد و سربلند و پیروز از جنگ بیرون آمد. زمان بازگشت به شهرش مردم جشنی برایش برپا کردند و او را غرق در شادی و سرور نمودند. پادشاه در پوست خود نمی‌گنجید. در همین حال احساس بزرگی و غرور او را فرا گرفته بود که باز به یاد انگشتر افتاد و آن را گشود و بار دیگر این جمله را دید: این نیز بگذرد!

بخشی از منظومه روز دهم

شعری از زنده‌یاد قیصر امین‌پور

داستان کودکی تنها که شمشیر
بلندش کربلا را شخم می‌زد

(عمروبن‌جناده، شهید ۱۱ ساله کربلا)

روز عاشورا است

کربلا غوغاست

کربلا آن روز غوغا بود

عشق، تنها بود!

آتش سوز و عطش بر دشت می‌بارید

در هجوم بادهای سرخ

بوته‌های خار می‌لرزید

از عرق پیشانی خورشید، تر می‌شد

دم به دم بر ریگ‌های داغ

سایه‌ها کوتاه‌تر می‌شد

سایه‌ها را اندک اندک

ریگهای تشنه می‌نوشتید

زیر سوز آتش خورشید

آهن و فولاد می‌جوشید

دشت، غرق خنجر و دشنه

کودکان، در خیمه‌ها تشنه

آسمان غمگین، زمین خونین

هر طرف افتاده در میدان:

اسب‌های زخمی و بی‌زین

نیزه و زوبین

شور محشر بود

نوبت یک یار دیگر بود

خطی از مرز افق تا دشت می‌آمد

خط سرخی در میان هر دو لشکر بود

آن طرف، انبوه دشمن

غرق در فولاد و آهن بود

این طرف، منظومه خورشید روشن بود

این طرف، هفتاد سیاره

بر مدار روشن منظومه می‌چرخید

دشمنان، بسیار

دوستان، اندک

این طرف، کم بود و تنها بود

این طرف، کم بود اما عشق با ما بود

شور محشر بود

نوبت یک یار دیگر بود

باز میدان از خودش پرسید:

«نوبت جولان اسب کیست؟»

دشت، ساکت بود

از میان آسمان خیمه‌های دوست

ناگهان رعدی گران برخاست

این صدای اوست!

این صدای آشنای اوست!

این صدا از ماست!

این صدای زاده زهراست:

«هست آیا یآوری ما را؟»

باد با خود این صدا را برد

و صدای او به سقف آسمان‌ها خورد

باز هم برگشت:

«هست آیا یآوری ما را؟»

انعکاس این صدا تا دورترها رفت

تا دل فردا و آن‌سوتر ز فردا رفت

دشت، ساکت گشت

ناگهان هنگامه شد در دشت

باز هم سیاره‌ای دیگر

از مدار روشن منظومه بیرون جست

کودکی از خیمه بیرون جست

کودکی شور خدا در سر

با صدایی گرم و روشن

گفت: «اینک من،

یآوری دیگر!»

□
شهید راه حرم جان برای ایمان داد
به هر بهانه و تأخیر، درس پایان داد
به جان هر چه شهید است منتظر هستیم
به محسنی که به دنیا نیامده، جان داد

□
ضریحی از نور
ایستاده تا سقف آسمان
و مردی امیدوار
در انتظار پایان شب
خواب سپیده دم می بیند
الهم عجل لولیک الفرج

مرضیه احمدیان

کارشناس ارشد و دبیر ادبیات
دبیرستان های دهقان اصفهان

من در اطرافم نمی بینم کسی
محو دیدار توام، زیباترین

فاش می گویم گرفتارت شدم
گیر لبخند توام، گیراترین

غنچهات را هر زمان وا می کنی
لکنتم گل می کند، شیواترین

خوب می دانی قیاسی نابجاست
گفته ام ابریشمی! دیباترین

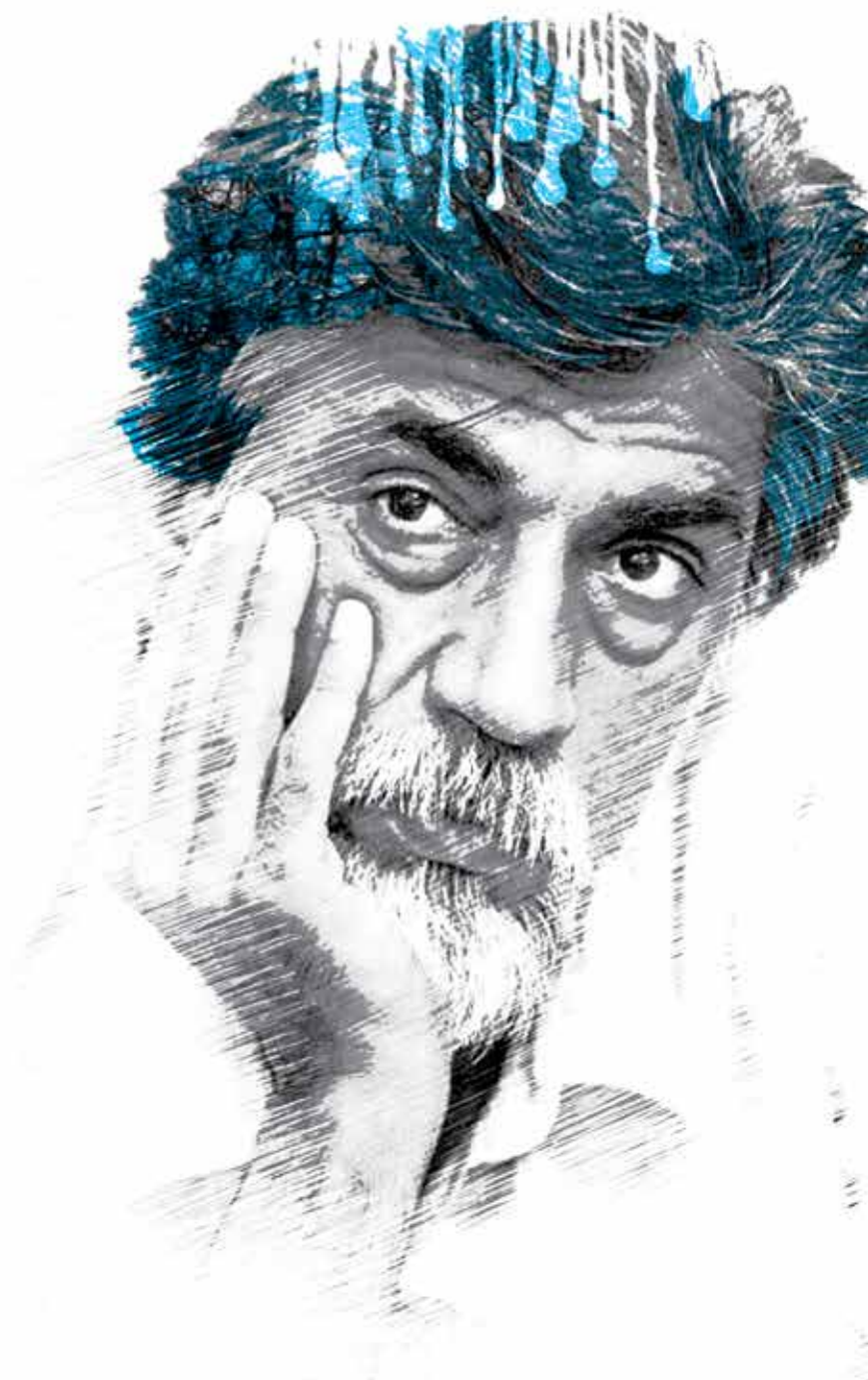
گم شدم من در میان خویشتن
کاش پیدایم کنی، پیداترین

از دم خود زنده کن این مرده را
ای طیب عشق، ای عیسی ترین

ما همه کوریم، دست ما بگیر
ای سراسر دیده و بیناترین

احمد بهمنی پویا،

دبیر ادبیات فارسی



گمشده در غبار گمنامی

دانشی از شعر و مقاله‌های «بازار»

در آغوشم پاینده

بسیج خلخال

جلال‌الدین نمناسلی

پرویز شاپور

...

نگارنده:
منیر ماکری

انتشارات آتش پلایر

کتاب

«گمشده در غبار گمنامی»

از «صفرعلی کرمی»

مؤسسه چاپ و نشر سلام، انتشارات

آشیانه برتر،

چاپ اول ۱۳۹۶،

شمارگان: ۱۰۰۰ جلد

۱۵۲ صفحه،

قیمت ۱۵۰۰۰ تومان،

تلفن: ۰۳۱-۳۳۳۹۰۰۸۳

کتاب گمشده در غبار گمنامی،

نوشته صفرعلی کرمی، دبیر ادبیات

دبیرستان‌های اصفهان و شامل

گزیده‌ای از اشعار ایشان و مقاله‌هایی

در باره ابوالقاسم پاینده، بسیج خلخال،

جلال‌الدین همایی، پرویز شاپور و... است.

هدف اصلی ادبیات، التذاذ است و بعد از آن آموزش نهایی است

پای صحبت معصومه عبادی،
دبیر ناحیه دو اراک (استان مرکزی)
دکتر علی اکبر کمالی نهاد

اشاره

خانم معصومه عبادی از دبیران سخت کوش و خوش فکر ناحیه دو اراک (استان مرکزی) است. این گفت و گوی صمیمانه ابعادی از ویژگی های دانشی و روشی ایشان را مشخص می سازد.

معلم موفق را چگونه شخصی می دانید؟

اصل اول در موفقیت هر کس در کار، عدم احساس تکامل است. بر این اساس، معلم همواره تشنه است و خود را دائماً در چالش یادگیری می بیند و سعی می کند بر دانش خویش بیفزاید. این آموزش لحظه به لحظه اتفاق می افتد. یک معلم در عین آموزگار بودن، مشاور، مادر یا پدر و دوست هم هست؛ بنابراین، تمام مهارت ها را باید هم زمان با هم داشته باشد و هر روز آن ها را توسعه دهد، هیچ گاه خود را از آموختن - حتی از دانش آموزان - بی نیاز احساس نکند و سراسر زندگی اش را برای خود کلاس درس بداند؛ به ویژه در تخصصی که دارد، خود را به دانش روز مجهز کند و برای دست یافتن به شیوه های

بدیع و آموزش های نوین بکوشد.

ویژگی های بایسته دبیر ادبیات چیست؟

دبیر ادبیات به خاطر دانش تخصصی خود ویژگی های شاخص و جامعی دارد؛ درست مانند وسعت ادبیات که هدف اصلی آن التذاذ است و بعد از آن آموزش مفاهیم با جلب تأمل و برانگیختن قدرت تفکر و تخیل دانش آموزان؛ از این رو، لازم است دارای شخصیتی جذاب باشد تا بتواند تأثیر کافی را بر یادگیرندگان بگذارد. این ویژگی کلی در جزئی ترین بخش ها نیز باید مورد توجه باشد؛ از جمله در ظاهر، چهره، نوع پوشش، خلق و خو و از همه مهم تر روش تدریس

جذاب و تعامل صحیح با همکاران و دانش‌آموزان.

از خاطرات به یادماندنی دوران معلمی و تدریس خود بگویید.

معلمی هر روزش خاطره است و اصولاً دوستی با دانش‌آموزان خاطره‌آفرین. به اعتقاد من، ماندگار کردن خاطره و تجربه‌اندوزی از این رهگذر مهم‌تر از خود خاطره است. به یاد دارم که در اولین سال تدریس، در یکی از شهرستان‌های استان مرکزی مشغول به کار شدم که حدوداً شصت کیلومتر با محل زندگی‌ام فاصله داشت و من این مسافت را هر روز با اشتیاق خاصی طی می‌کردم. سال تحصیلی رو به پایان بود و من از دانش‌آموزان سال چهارم انسانی امتحان گرفتم. یکی از سؤالات این بود: «اخلاق ناصری از کیست؟»

پاسخ یکی از دانش‌آموزان به این سؤال دانشی برایم جالب و قابل تأمل بود: «خواجه نصیرالدین خاکستری!» در ابتدا خطی روی پاسخش کشیدم اما پاسخ عجیب او مرا رها نمی‌کرد. در پایان تصحیح تصمیم گرفتم بر پاسخ او صحه بگذارم؛ چون چیزی را به من آموخت که هیچ‌گاه فراموش نکردم و همواره از مهم‌ترین نقاط قوت تدریس من شد؛ دریافتیم که حتی گاهی کدگذاری هم حافظه را ازین بست نمی‌رهاند و در ادبیات هم تفکر و مهارت اصل آموزش

است؛ از این رو همواره دانش‌آموزان را به چالش تفکر می‌کشانم. از خاطرات دیگری که در تدریس، راه‌گشای من بوده، تذکری است که دانش‌آموزان در کلاس آرایه‌های ادبی با دیدن لباس شیری‌رنگم و با شرم و حیایی خاص بیان کردند. آن‌ها از من خواستند زمانی که درس آرایه‌های ادبی داریم، لباس مشکی یا تیره نپوشم؛ چون در شادابی و نشاط آن‌ها و در نتیجه یادگیری‌شان تأثیر فوق‌العاده‌ای دارد. از آن زمان من جز در مواقع ضرورت و مناسبت‌ها لباس تیره رنگ به تن نکردم.

در تدریس، از چه روش‌های بدیعی استفاده کرده‌اید؟

من در تدریس معمولاً از چند روش متناسب با کتاب و درس و ظرفیت کلاس استفاده می‌کنم. دو یا سه روش، روش‌هایی معمولی هستند که در همه کلاس‌ها به کار می‌بندم. کار گروهی، مشارکت و یادگیری معکوس از روش‌هایی هستند که با هم به نتایج خوبی می‌رسند و کلاس پویایی را مهیا می‌سازند. در مباحث دانشی مانند تاریخ ادبیات که معمولاً خسته‌کننده هم هست، تنوع شگردی بسیار مؤثر است. من در تدریس این‌گونه مباحث گاه از بازی کمک گرفته‌ام و علاوه بر روش‌های معمول و همیشگی، برای رفع خستگی و خمودگی ناشی از ماهیت این درس‌ها، بازی‌های رایج را به کلاس درس آورده‌ام؛ مانند بازی بیست سؤال و پانتومیم.

نظرتان درباره محاسن و معایب کتاب‌های درسی

کتاب تازه‌تألیف از بین سه نسل کتابی که بنده در دوران خدمت تدریس کرده‌ام، به جرئت می‌توانم گفت به دلیل رویکرد مهارتی، بهترین کتاب‌ها هستند. کتاب نگارش که در پرورش مهارت دانش‌آموزان بسیار مؤثر است یا بخش قلمرو فکری که

دانش‌آموزان فکور و تحلیلگر می‌پرورد یا بخش‌های روان‌خوانی و شعرخوانی با هدف تقویت روخوانی و کسب مهارت در لحن و صحیح‌خوانی متون، شاخصه‌های برجسته کتب جدیدند و نقطه قوت این کتاب‌ها محسوب می‌شوند. البته در این میان، کمبود یا عدم تناسب ساعت تدریس با محتوا از معضلاتی است که دست معلم را برای رسیدن به همه اهداف فوق می‌بندد و محسنات کتب را کم‌رنگ می‌کند.

نظرتان درباره مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی چیست؟

این مجله بسیار وزین و متناسب با نیاز دبیران ادبیات است؛ به‌ویژه در بخش مقاله‌ها و مطالبی که در ارتباط مستقیم با کتب درسی هستند و باعث دانش‌افزایی دبیران می‌شوند، تنها یک مجله نیست بلکه مرجعی مطمئن محسوب می‌شود. همچنین بخشی که به معرفی دبیران ادبیات شاعر و نویسنده اختصاص دارد، مشوق دبیران هنرمند است و قرار دادن آن در مجله جای سپاس و تشکر دارد.

فناور

در آموزش زبان و ادبیات فارسی

سعید بیات

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی و دبیر آموزش ابتدایی آموزش و پرورش استان مرکزی
فاطمه سادات هاشمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دبیر آموزش متوسطه آموزش و پرورش استان مرکزی

چکیده

همگام با تأسیس مراکز آموزشی و ارائه آموزش، همواره از ابزارهای متفاوتی برای تسهیل فرایند یادگیری و افزایش بعد کمی و کیفی فعالیت‌های آموزشی بهره گرفته شده است. این ابزارها که امروزه از آن‌ها با عنوان «رسانه‌های آموزشی» نام برده می‌شود، در گذر زمان و همگام با پیشرفت در علم و فناوری، تغییر و تحولات چشمگیری یافته‌اند. اکنون، نسل جدیدی از رسانه‌ها تحت عنوان «رسانه‌های نوین» به عرصه آموزش وارد شده‌اند که با بهره‌گیری بجا و متناسب از آن‌ها در حوزه زبان و ادبیات فارسی می‌توان تا حدودی شرایط لازم را صرف به فعلیت درآوردن توانایی‌های بالقوه فناوری در آموزش کرد تا از این طریق بتوان به نتایج درخشانی در زمینه افزایش گستره کیفی و کمی آموزش‌ها و در نتیجه، توسعه پایدار دست یافت.

کلیدواژه‌ها: آموزش، فناوری‌های آموزشی، آموزش زبان و ادبیات فارسی

مقدمه

رسانه‌های آموزشی در گذر فناوری زمان و همگام با پیشرفت در علم و فناوری، از تغییر و تحولات چشمگیری برخوردار

صوتی و تصویری نیز در قالب پخش صدا و نمایش تصویرهای ثابت و متحرک (به صورت انیمیشن و فیلم) استفاده کرد (حقانی، ۱۳۸۵).

هدف آموزش

هدف از آموزش برقراری ارتباط مفید و مؤثر است؛ به گونه‌ای که منظور و مقصود فرستنده پیام به‌طور کامل از سوی گیرنده درک شود. یکی از جنبه‌های مشخص جوامع پیشرفته امروزی، استفاده کیفی از فناوری مبتنی بر علم است که نه تنها بر زندگی اجتماعی و اقتصادی کشورها تأثیر عمیقی گذاشته، بلکه نظام آموزش و پرورش آن‌ها را نیز به کلی متحول کرده است. تغییرات گسترده جهان حاصل از کاربرد علم و فناوری در زندگی روزمره، که نوگرایی نامیده می‌شود، فرایند سنتی یاددهی - یادگیری را سخت دگرگون کرده و تلاش‌های نویی را در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش به وجود آورده است. در واقع، آنچه امروزه در آموزش مطرح می‌باشد، استفاده از فناوری‌های جدید، به ویژه رایانه و شیوه‌های استفاده از آن‌هاست (بیات، ۱۳۹۱: ۱).

در شیوه محاوره‌ای با تأکید بر جنبه‌های شخصی آموزش (با استفاده از کلماتی مانند تو و من) می‌توان آموزش را از

شده‌اند و به همین دلیل، در هر دوره و متناسب با امکانات موجود، رسانه‌های آموزشی متفاوتی مورد استفاده مراکز آموزشی قرار گرفته‌اند. دوران جنگ جهانی دوم و به‌خصوص دهه‌های پس از آن، سرآغاز تحولی عمده در عرصه رسانه‌های آموزشی به «رسانه‌های نوین» به‌شمار می‌رود. با شروع دهه‌های ۵۰ و ۶۰ قرن گذشته میلادی، نسل جدیدی از رسانه‌ها به عرصه آموزش وارد شد. رسانه‌های نوین که در واقع طیف متنوعی از رسانه‌های صوتی، صوتی - تصویری و اخیراً دیجیتالی را در برمی‌گیرند، به سرعت مورد توجه متخصصان آموزش قرار گرفته‌اند. در واقع، این رسانه‌ها - به‌خصوص رسانه‌های صوتی تصویری و دیجیتالی - به واسطه برخورداری از قابلیت‌های خاص خود، تا حدودی نیاز مخاطبان به یادگیری انفرادی و همچنین تعمیق مهارت‌های آموخته شده را در داخل و خارج مراکز آموزشی برطرف می‌کنند. در حال حاضر، پیشرفت‌های صورت گرفته در حوزه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و همچنین گسترش اینترنت، امکان ارائه دیجیتالی و چندرسانه‌ای محتوا در قالب تلفیقی از داده‌های متنی، گرافیکی، صوتی و تصویری را فراهم نموده است؛ به گونه‌ای که می‌توان در آموزش، علاوه بر متن، از امکانات رسانه‌های

حالت غیرصمیمی خارج کرد. در نتیجه، یادگیرنده می‌تواند مفاهیم و اطلاعات را به آسانی دریافت کند. براساس نظریهٔ ارائهٔ اطلاعات در فرایند آموزش، وظیفه مربی ارائهٔ اطلاعات و وظیفهٔ فراگیرنده، کسب این اطلاعات می‌باشد. طبق این نظریه، برنامهٔ آموزش باید کیفیت انتقال اطلاعات را بهبود بخشد. حجم انتقال اطلاعات از طریق روش رسمی بیشتر از روش محاوره‌ای است. حال با توجه به این مطلب، چرا اکثر محققان با انتقال



اطلاعات از این طریق موافق نیستند؟ اگرچه انتقال اطلاعات منطقی به نظر می‌رسد، با نحوهٔ کارکرد ذهن انسان ناهماهنگ است. براساس نظریهٔ شناختی یادگیری، انسان تلاش می‌کند با استفاده از فرایند شناختی مناسب، مواد آموزشی ارائه شده را پردازش کند. بنابراین، در آموزش نه‌تنها باید اطلاعات انتقال یابد، بلکه یادگیرنده، باید اطلاعات را براساس شناخت خود پردازش کند، جایگاه آن را در هرم ساخت‌شناختی خود بیابد و ارتباطات لازم را با سایر اطلاعات موجود در آن برقرار سازد. تحقیقات انجام شده در روش محاوره‌ای نشان می‌دهد که در این روش، یادگیرندگان سعی می‌کنند موضوع مورد بحث را به خوبی متوجه شوند، تا اینکه فقط اطلاعات را دریافت کنند (بک و همکاران، ۱۹۹۶). بنابراین، یادگیرنده در یک محیط چندرسانه‌ای که در آن ارائهٔ مطالب به‌صورت محاوره‌ای است، تصور می‌کند در یک مکالمه

شرکت کرده است و تلاش زیادی می‌کند تا منظور فرد مقابل خود را درک کند. به‌طور خلاصه، بیان و انتقال اطلاعات به روش محاوره‌ای راهی است برای آسان‌سازی فرایند پردازش اطلاعات در یادگیرنده (کلارکو مایر، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه یک فرایند یاددهی - یادگیری اثربخش باید اشتیاق ذهنی را برانگیزد و حس لذتی که دانش‌آموزان را از نقش منفعل گیرنده اطلاعات، به نقش فعال تولیدکننده دانش سوق می‌دهد ایجاد کند (پاپرت، ۱۹۹۳)، درگیر کردن فراگیرندگان در این فرایند، برای معلمان می‌تواند چالش‌برانگیزترین کار باشد. رسانه‌های نوین آموزشی، ابزارهای آموزشی اثربخشی برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری هستند. این رسانه‌ها علاوه بر اطلاعاتی که فراهم می‌کنند، دستگاه حسی دانش‌آموزان را از طریق تصاویر، رنگ‌ها، صدا و حرکت تحریک می‌نمایند (بیات، ۱۳۹۱: ۳۵).

معرفی برخی از رسانه‌های نوین آموزشی

در این بخش چند نمونه از رسانه‌های آموزشی از جمله آموزش مجازی، یادگیری الکترونیکی، کتاب‌های الکترونیکی، وبلاگ‌های آموزشی، چندرسانه‌ای‌های آموزشی و اینفوگرافیک‌ها، به‌طور مختصر معرفی و به برخی مزایای آن‌ها اشاره می‌شود.

آموزش مجازی

عناوینی چون محیط‌های یادگیری مجازی، آموزش آنلاین و... به مؤسسه‌ای داده می‌شود که استراتژی‌های جدید را برای ارائهٔ تعلیم و تربیت با استفاده از شبکه‌ها به‌کار می‌برند (عبادی، ۱۳۸۳، به نقل از عبداللهی، ۱۳۹۰).

مزایای آموزش مجازی

۱. در آموزش مجازی کلیه ارتباطات از طریق اینترنت انجام می‌شود و در نتیجه، به حضور فیزیکی معلم و دانش‌آموز در کلاس نیازی نیست.

۲. آموزش مجازی امکان دسترسی به برنامه آموزشی را به‌صورت تمام‌وقت در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد.

۳. کیفیت دروس ارائه شده به مؤلفه (پارامتر)‌های زیادی بستگی دارد؛ از قبیل شرایط روحی معلم و دانش‌آموز، گرما و سرمای محیط ارائهٔ دروس و... اما این مشکلات در آموزش مجازی به حداقل می‌رسد.

۴. دسترسی آنلاین به منابع و کتابخانهٔ دیجیتال (عبادی، ۱۳۸۳).

۵. آموزش مجازی فرصت‌های آموزشی برابر، متناسب با نیازهای کاربران مناطق جغرافیایی مختلف را به وجود می‌آورد و در آن امکان‌هایی از دوره‌های آموزشی وجود دارد.

در سیستم‌های چندرسانه‌ای، متن، تصاویر گرافیکی، تصاویر ویدئویی، انیمیشن (پویانمایی) و صوت عمده‌ترین عناصرند

۶. برخی از عوامل ایجاد انگیزه در این شیوهٔ آموزشی عبارت‌اند از جذابیت‌های استفاده از کامپیوتر، امکان استفاده از صوت، انیمیشن و...

یادگیری الکترونیکی

در چند سال اخیر، پیشرفت‌های قابل توجهی در فناوری رایانه‌ای به وجود آمده است. با افزایش استفاده از فناوری، یادگیری که از طریق استفاده از رسانه‌های الکترونیکی مدرن ارتباطی ایجاد شد، موجب گردید و از راه‌های جدید به نام یادگیری الکترونیکی e-learning به وجود آید (میلتون و

ویلار، ۲۰۰۶). کلارک و مایر (۲۰۰۸) این نوع یادگیری الکترونیکی را نوعی یادگیری می‌دانند که توسط اینترنت و رایانه و از طریق CD-RAM صورت می‌گیرد و ویژگی‌های زیر را در بردارد:

- شامل محتوایی متناسب با اهداف آموزشی است؛

- برای تسهیل یادگیری از روش‌های مختلف آموزشی نظیر مثال‌ها و تمرین استفاده می‌کند؛

- برای انتقال محتوا و روش‌ها، عناصر رسانه‌ای نظیر تصاویر و واژه‌ها را به‌کار می‌گیرد؛

- می‌تواند توسط مربی آموزش داده شود (یادگیری الکترونیکی هم‌زمان) یا برای مطالعات خودآموز فردی طراحی گردد (یادگیری الکترونیکی غیرهم‌زمان)؛

- بر مبنای اطلاعات و مهارت‌های جدید که با اهداف یادگیری فردی ارتباط دارند، شکل گرفته است و یا عملکرد سازمانی را بهبود می‌بخشد.

کتاب‌های الکترونیکی

پیدایش کتاب‌های الکترونیکی (E-BOOKS) به سال ۱۹۷۱ برمی‌گردد. این نوع کتاب‌ها صرفاً با به‌کارگیری لامپ‌های اشعهٔ کاتد، تصاویری روی پرده پدید می‌آوردند که می‌توانست جایگزین چاپ و کاغذ شود. کتاب‌های الکترونیکی فقط شامل مطالب مکتوب نیستند بلکه می‌توانند صوت و تصاویر و... را نیز شامل شوند. سادگی اجرا، سادگی بودن مطالب، امکان عرضهٔ Text، HTML، PDF و فایل‌های اجرایی EXE، جست‌وجو در متن، داشتن قالب زیباتر منسجم یا فروش ساده‌تر و وسیع‌تر، داشتن قابلیت امکانات مالتی‌مدیا و... از جمله ویژگی‌های کتاب‌های الکترونیکی است. بدین ترتیب، تعریف کتاب به‌عنوان مجموعه‌ای از کاغذ چاپ شده یا دست‌نویس، با ورود کتاب‌های الکترونیکی به چالش کشیده شد (بیات، ۱۳۹۰).

مزایای کتاب‌های الکترونیکی

* دسترسی هم‌زمان به نسخه‌ای واحد از



کتاب برای تعداد بی‌شماری از خوانندگان
 * افزودن اطلاعات چندرسانه‌ای و امکانات جست‌وجوی آسان
 * انعطاف‌پذیری بیشتر برای اصلاح یا انتشار ویرایش جدید
 * انسجام مطالب و تنوع کاربرد
 * تناسب بالاتر جهت بهره‌گیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (مثل نابینایان)
 * مناسب بودن قیمت به دلیل هزینه کمتر برای تولید و انتشار
 * تبادل بنیادین مطالب با یکدیگر (همان).

چندرسانه‌ای‌های آموزشی

مایر (۲۰۰۱) در کتاب «یادگیری چندرسانه‌ای»، ابتدا چندرسانه‌ای را این‌گونه تعریف می‌کند: «من چندرسانه‌ای را به مثابه ارائه مطالب با استفاده از کلمات و تصاویر تعریف می‌کنم؛ منظور من از کلمات، ارائه مطالب به شکل کلامی و لفظی نظیر متون چاپ شده و متون گفتاری [مانند صدای گوینده برنامه در یک برنامه آموزشی چندرسانه‌ای] می‌باشد و منظور من از تصاویر، ارائه مطالب به شکل تصویری نظیر گرافیک‌های آماری شامل اشکال مختلف، نمودارها، عکس‌ها و نقشه‌ها و یا استفاده از گرافیک‌های پویا شامل انیمیشن و ویدئو می‌باشد. او سپس به تعریف چندرسانه‌ای آموزشی می‌پردازد: «یک پیام چندرسانه‌ای آموزشی عبارت است از ارتباط با استفاده از کلمات و تصاویری که منجر به اشاعه یادگیری می‌شود».

چندرسانه‌ای‌ها به گسترش دانش در عصر اطلاعات کمک فراوانی می‌کنند. به همین خاطر، بازار این نوع رسانه‌ها در جهان به سرعت در حال گسترش است. بهره‌گیری از چندرسانه‌ای‌ها در موقعیت‌های آموزشی مزایای فراوانی دارد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:
 - استفاده از حواس چندگانه برای یادگیری: در نظام‌های آموزشی چندرسانه‌ای از حواس بینایی، شنوایی

و... استفاده می‌شود. دریافت محرک‌های یادگیری از طریق حواس بیشتر، به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر می‌انجامد.
 - تکرار و تمرین بیشتر برای رسیدن به حد تسلط: چندرسانه‌ای چون یک معلم صبور و شکیبا عمل می‌کند و با فراهم آوردن فرصت تکرار و تمرین، به یادگیری هرچه بهتر مهارت‌ها کمک می‌کند.
 - تسهیل مشارکت میان دانش‌آموزان: برخی از چندرسانه‌ای‌ها به گونه‌ای طراحی می‌شوند که نیازمند وجود مشارکت میان یادگیرندگان‌اند.
 - کمک به دانش‌آموزان برای ایجاد ارتباط بین مفاهیم: آموزش و یادگیری مفاهیم در صورتی که به ایجاد ارتباط بین مفاهیم منجر نشود، نمی‌تواند به ایجاد شناخت در یادگیرنده کمک کند. چندرسانه‌ای فرصتی برای ارتباط بهتر مفاهیم در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد و فهم اصول و قواعد را آسان می‌کند.
 - انعطاف‌پذیر بودن برنامه در مقابل نیاز یادگیرندگان: برنامه‌های چندرسانه‌ای شاخه‌ای یا غیرخطی می‌توانند مطابق با نیازهای یادگیرندگان، آنان را در موقعیت‌های مناسب قرار دهند.

- برقراری تعامل با کاربر: چندرسانه‌ای با فراهم آوردن فرصت‌های مناسب یادگیری، کاربران را به تعامل دعوت می‌کند. یادگیرندگان می‌توانند در زمان و مکان مناسب و براساس سرعت یادگیری خود، از چندرسانه‌ای مطلب بیاموزند.
 مهم‌ترین مزیت چندرسانه‌ای نسبت به اشکال دیگر آموزش، انعطاف‌پذیری در عرضه اطلاعات و دستیابی سریع فراگیرنده به بازخورد است. هدف اصلی از به‌کارگیری چندرسانه‌ای این است که به یادگیری یادگیرندگان کمک می‌کند و میزان سواد آن‌ها را بالا می‌برد (رضوی، ۱۳۹۰).

شروع چندرسانه‌ای‌ها غالباً با انیمیشن پویا و شاد، متناسب با رده سنی دوره‌های ابتدایی است. این انیمیشن‌ها برای جلب توجه دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آن‌ها و نیز کاهش رسمیت و خشکی تدریس معمول کلاسی، مفید خواهد بود اما بهتر

است امکاناتی فراهم شود که اگر کاربر تمایلی به مشاهده انیمیشن شروع نداشت یا خواست چند بار از یک تولید بهره گیرد، مجبور به تحمل مشاهده آن نباشد و بتواند به صفحه اولیه (شروع) دست یابد. همچنین، کاربران برای بهره‌گیری هرچه بهتر و ورود به بخش‌های مختلف چندرسانه‌ای، به راهنمایی نیاز دارند، که بهتر است به این بخش، آیکن متداول‌الشکل در تمام تولیدات چندرسانه‌ای، اختصاص یابد.

کاربر پس از ورود به صفحه شروع، با صفحه‌ای جدید روبه‌رو می‌شود که در آن عناوین دروس مربوطه قرار دارد. با حرکت موش‌واره (ماوس) و قرار گرفتن نشانگر آن روی هر عنوان می‌توان وارد مرحله آموزش شد. در بیشتر چندرسانه‌ای‌ها، محل قرار گرفتن این عناوین در تصویر زمینه محو شده که این هم مزیت است و هم نقص. مزیت است که عنوان به‌صورت عنصر جدا و اضافه در صفحه وجود ندارد و نقص است؛ چون کاربر برای دسترسی به بخش مورد نظر سردرگم خواهد شد. برای رفع این مشکل، می‌توان در بخش راهنمایی، نحوه دسترسی به بخش‌های مختلف را برای کاربر توضیح داد.

قاب‌های استفاده شده در صفحات آموزش، باید قاب‌هایی باشند که با خطوط مایل (و نه خطوط عمودی یا افقی محض) ساخته شده‌اند، که در خود معنای ملاطفت و عدم رسمیت را القا می‌کنند. برای ورود به بخش آموزش هر درس، با کلیک روی عنوان درس مورد نظر، باید کاربر با صفحه‌ای روبه‌رو شود که در تمام صفحات مشابه یکسان باشند تا کاربر احساس سردرگمی نکند و تمرکز بیشتری روی محتوا داشته باشد البته این به معنای عدم استفاده از رنگ‌های شاد و متناسب سن کودک نیست که باعث جذابیت محتوا می‌شود و حس علاقه و شادی را در کودک ایجاد می‌کند، بلکه به معنی رعایت پیوستگی در تمام صفحات است.

تحلیل عناصر چندرسانه‌ای‌های آموزشی

در سیستم‌های چندرسانه‌ای، متن، تصاویر گرافیکی، تصاویر ویدئویی، انیمیشن (پویانمایی)، صوت و تعامل عمده‌ترین عناصرند که در ادامه هر کدام مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

- متن: بهتر است از متن در یک پروژه چندرسانه‌ای برای عنوان‌ها، فهرست‌ها، پیمایش و بیان محتویات پروژه استفاده شود و در جایی (مثل سؤالات و تمرین‌ها و...) که نیاز به نوشته است، با بهره‌گیری از متنی با نوع فونت و سایز مناسب دانش‌آموزان دوره ابتدایی، ویژگی‌های رشد شناختی و عاطفی این رده سنی رعایت شود. همچنین، از به‌کارگیری غیرعلمی تنوع فونت‌ها خودداری گردد و نابرابر اصل افزونگی یا مازاد مایر (۲۰۰۱)، از کاربرد متن به‌صورت عنصر اضافه همراه تصویر یا صوت یا انیمیشن پرهیز شود. در تمام پروژه‌های تولید شده در زمینه مهارت‌های خوانداری و نوشتاری درس فارسی دوره ابتدایی این اصول رعایت نشده‌اند؛ برای مثال، هنگام روخوانی درس، همان متن اسکن شده توسط صفحه نمایش ارائه و متن روخوانی می‌شود که این بزرگ‌ترین نقص در تولید چندرسانه‌ای است. برای جبران این نقص می‌توان متن‌های مورد نیاز را با برنامه‌های مشخص تایپ کرد و در نرم‌افزار جای داد که در این حالت، امکان ارائه محتوا به‌صورت فرامتن^۱ جهت آموزش به‌صورت شاخه‌ای فراهم می‌آید.

- تصاویر گرافیکی: تصاویر گرافیکی به‌کار گرفته شده به دلیل حذف جزئیات غیرضروری و برجستگی نکات مهم، می‌توانند زمینه یادگیری گسترده‌تری را برای فراگیرندگان فراهم آورند. همچنین، استفاده از تصاویر گرافیکی مربوط به موقعیت رجعی (کاربرد آموخته‌ها در زندگی واقعی)، علاوه بر فعال کردن پیش‌دانشته‌های فراگیرندگان، موجب جلب توجه آنان و عامل ایجاد انگیزه برای ادامه یادگیری است.

- تصاویر ویدئویی: تصاویر ویدئویی

بهترین ابزار برای به‌نمایش درآوردن یک ماجراست. استفاده از ویدئو مخاطب را به نقطه اصلی ماجرا می‌برد و صدا و تصویر شخصیت اصلی را منتقل می‌کند. کاربرد تصاویر ویدئویی در آموزش می‌تواند آموزش را عینی‌تر کند و منجر به ایجاد تجارب واقعی و ملموس برای مخاطبان شود. در چندرسانه‌ای‌ها، بهتر است با بهره‌گیری از تصاویر ویدئویی، زمینه ایجاد تجارب واقعی و ملموس برای مخاطبان فراهم آید. با بهره‌گیری از تصاویر ویدئویی می‌توان موقعیت رجعی را به مخاطبان نشان داد تا آنان با زمینه بهره‌برداری از آموخته‌های خود

مبتناسب با ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان این رده سنی (حضور در مرحله حسی - حرکتی) می‌باشد که در ایجاد یادگیری و شکل‌گیری یادداری مفید است. نقص مشاهده شده فراگیر در پخش انیمیشن‌های توضیح دروس، عدم امکان کنترل پخش و جلو یا عقب نمودن محتوا، قطع یا کم و زیاد کردن موسیقی زمینه توسط استفاده‌کننده نرم‌افزار است؛ چرا که اگر مخاطب به تکرار محتوا نیاز پیدا کند، باید مسیر کلی پخش درس را مجدداً طی کند.

- صوت: صدای خوب و تأثیرگذار، به تصاویر و فیلم‌های ویدئویی ساکن جان می‌دهد؛ در حالی که صدای بد می‌تواند فیلم را بدتر از آنچه هست، نشان دهد و حتی ممکن است حداقل حس عکس‌های ساکن را نیز خراب کند. در چندرسانه‌ای، با بهره‌گیری از صوت برای توضیح دروس توسط شخصیتی حاضر در تمام صحنه‌ها (جانشین معلم در آموزش مجازی)، از این قابلیت چندرسانه‌ای به‌طور آگاهانه استفاده می‌شود. همچنین در طول ارزشیابی، برای بیان سؤالات به جای کاربرد متن، از صوت می‌توان بهره گرفت. در رابطه با نحوه ارائه مطالب گفتاری، که یکی از عناصر مهم چندرسانه‌ای است، از اصل شخصی‌سازی مایر (۲۰۰۱)، یعنی ارائه مطالب کلامی به سبک محاوره‌ای، به جای سبک رسمی باید بهره گرفته شود. این نقص نیز به‌طور آشکار به‌خصوص در چندرسانه‌ای‌های درس فارسی دیده می‌شود.

- تعامل: در تولیدات چندرسانه‌ای درس فارسی، از این امکان فقط در بخش آزمون و به صورتی محدود و ساده بهره گرفته شده ولی در بخش آموزش این امکان نادیده انگاشته شده است. برای حل این مسئله می‌توان در حین آموزش از فناوری‌های جدید کامپیوتری چون تبلت‌ها، بردهای هوشمند^۲، قلم لمسی^۳ جهت وارد کردن اطلاعات توسط کاربر و فعال نمودن وی بهره گرفت. همچنین، با بهره‌گیری از آزمایشگاه مجازی زبان فارسی در قالب چندرسانه‌ای، می‌توان

نوشتار و زبان تنها یک نماد یا رمز است که انسان‌ها آن را به‌صورت قراردادی پذیرفته‌اند و نمی‌تواند با مفهوم مورد نظر ارتباط منطقی داشته باشد

آشنا شوند و انگیزه یادگیری‌شان افزایش یابد. متأسفانه از این مزیت در تولیدات در زمینه درس فارسی ابتدایی استفاده نشده است.

- انیمیشن (پویانمایی): نکته قابل توجه برای تولید چندرسانه‌ای‌ها در زمینه درس فارسی، امکان بهره‌گیری از انیمیشن برای آموزش محتوای تمام دروس است که این مهم علاوه بر حذف ضرورت بهره‌گیری از متن مجزا، آموزش را از قالب خشک و رسمی خارج می‌کند و علاوه بر استفاده از عنصر داستانی در آموزش، دو حس دیداری و شنیداری را دخیل می‌کند که این مهم از منظر نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای لازم‌الاجراست. به علاوه، این نحوه تدریس

زمینه تعامل هرچه بیشتر فراگیرنده و فعال نمودن وی در جریان یادگیری را فراهم آورد.

وبلاگ‌های آموزشی (به‌عنوان نماینده رسانه‌های اجتماعی)

از «وبلاگ» تعریف‌های مختلفی ارائه کرده‌اند اما شاید ساده‌ترین تعریفی که بتوان از آن ارائه داد، بدین صورت باشد: «وبلاگ، سایت اینترنتی است که توسط مردم معمولی، مثل من و شما، راه‌اندازی می‌شود و آن‌ها داستان، شعر، قطعه ادبی، عکس یا مطالبی شبیه سایر وبگاه‌ها را به وبلاگ خودشان پست می‌کنند». به عبارت دیگر، وبلاگ محیطی در وب است که به شما اجازه می‌دهد افکار، عقاید، اشعار، داستان‌ها، مقالات و در کل آنچه را دوست دارید دیگران بخوانند، در اینترنت منتشر کنید. معمولاً نوشته‌های یک وبلاگ‌نویس، برگرفته از ذهنیات او پیرامون مسائل مورد علاقه‌اش است؛ بدون اینکه نوشته‌ها به‌طور کامل بررسی شده باشد. وبلاگ‌نویسان حرفه‌ای هرچه را به ذهنشان می‌آید، بدون اینکه روی کاغذ بیاورند در وبلاگ خود می‌نویسند و وقت خود را صرف ویرایش آن نمی‌کنند (یعقوبی، ۱۳۸۳).

از نظر کاربران، وبلاگ صفحه‌ای است با: ۱. محتوای مرتب شده که مطالب آن به‌صورت متن، پیوند (لینک) و تصویر با نظم تاریخی معکوس منتشر می‌شود؛

۲. برجسب زمان برای هر مطلب، تا خواننده زمان ارسال مطالب را بداند؛

۳. آرشو مطالب قدیمی‌تر که به سادگی قابل دسترسی است (لوفت، ۲۰۰۴).

مزایای کاربرد وبلاگ‌ها در آموزش و یادگیری

کاربرد وبلاگ‌ها به خاطر آسانی یادگیری و کاربرد، در حال رشد روزمره است و این فرصت خوبی برای توسعه کاربرد وبلاگ‌ها در امر آموزش و یادگیری است. برخی از مهم‌ترین مزایای کاربرد (رسانه‌های اجتماعی) وبلاگ در آموزش و یادگیری عبارت‌اند از:

۱. رسانه‌های اجتماعی (از جمله وبلاگ)، فرصت‌های مناسبی را برای آموزش و یادگیری فراهم می‌کنند. یکی از این فرصت‌ها آن است که می‌توان محیط یادگیری را از حالت انفعالی به فعال تبدیل کرد و تمرکز برنامه‌ریزی و اجرای آموزش را کاهش داد (ایزدینا، ۱۳۸۴).

۲. یکی دیگر از فواید استفاده از وبلاگ‌ها در آموزش آن است که این رسانه‌ها می‌توانند با ایجاد محیط یادگیری غیررسمی‌تر، مشارکتی‌تر و تعاملی‌تر، فاصله و مانع ارتباطی بین یادگیرنده و معلم را کمتر کنند (بوزارت، ۲۰۱۰).

۳. وبلاگ‌ها این امکان را فراهم می‌آورند که یادگیرندگان بتوانند در خارج از ساعات کلاس با سایر شاگردان و معلم، مذاکره و گفت‌وگو کنند و ارتباط داشته باشند و با ایجاد یک اجتماع یادگیری، فضای آموزش و یادگیری را به خارج از مرزهای کلاس درس گسترش دهند (همان).

۴. دانش‌آموزان می‌توانند از وبلاگ‌ها به‌عنوان وسیله‌ای برای باخبر شدن از تازه‌ترین پیشرفت‌ها و اخبار در زمینه علوم مختلف، استفاده نمایند و به بحث و تبادل نظر در مورد مسائل کلاسی خود بپردازند. بنابراین، فراگیرندگان در سراسر جهان می‌توانند از ایده‌ها و نظرات یکدیگر مطلع شوند و با هم‌فکری گروهی و بحث درباره مسائل مختلف، راه را برای حل مشکلات هموار سازند (آدلاید، ۲۰۰۳).

۵. وبلاگ‌ها به‌عنوان فضای یادگیری: از وبلاگ‌ها می‌توان به‌عنوان رسانه ارائه مطالب درسی یا ابزار ارائه مواد درسی مکمل کلاسی استفاده کرد.

۶. وبلاگ‌ها به‌عنوان فضای یادگیری مشارکتی: روشن است که برای هر کس، مشارکت با دیگران بهتر از رقابت است. پیاژه تأکید می‌کند که تعامل در گروه‌ها می‌تواند در پیشروی فرایند یادگیری مفید باشد (سیف، ۱۳۸۶).

اینفوگرافیک‌ها

اینفوگرافیک‌ها یا گرافیک‌های اطلاع‌رسان، نمایشگران تصویری اطلاعات

و داده‌ها هستند. از این نگاره‌ها در جاهایی که نیاز به توضیح ساده یا سریع داده‌هاست، استفاده می‌شود. استفاده از گرافیک‌های اطلاع‌رسان باعث می‌شود بیننده با نگاهی کوتاه، حجم قابل توجهی از اطلاعات را که شکل نوشتاری آن ممکن است مقاله بلندبالایی را تشکیل دهد، به سادگی از طریق بصری دریافت کند و حتی آن را به خاطر بسپارد.

اولین اینفوگرافیک‌ها را می‌توان در نگاره‌های داخل غار انسان‌های نخستین یافت. با گذشت زمان و پیشرفت بشر، اینفوگرافیک‌ها جنبه علمی‌تر و کاربردی‌تری به خود گرفتند؛ به گونه‌ای که در اواخر سال ۱۴۰۰ میلادی، لئوناردو داوینچی برای بیان ایده‌ها و تشریح مسائل علمی خود از اینفوگرافیک استفاده نمود. یکی از نخستین اینفوگرافیک‌های مدرن و کاربردی، در کتاب «اطلس سیاسی و تجاری» ویلیام سیلوستر مورد استفاده قرار گرفت. این کتاب با استفاده از هیستوگرام‌ها و چارت‌های میله‌ای، اقتصاد انگلستان قرن ۱۸ را توضیح داده بود (فیروزمندی، ۱۳۹۱).

مغز ما علاقه زیادی به تحلیل و ذخیره اطلاعات به‌صورت بصری دارد و حتی ارتباط میان اشیا و اطلاعات را به شکل بصری ذخیره می‌کند نه لغوی. برای مثال، به سه لغت مداد، تلفن و تلویزیون فکر کنید؛ چه چیز اول به ذهنتان می‌آید؟ آیا به حروف تشکیل‌دهنده این لغات فکر می‌کنید یا به شکل فیزیکی آن‌ها؟ پس، همان‌طور که مشاهده می‌کنید، درک و یادگیری صورت فیزیکی و بصری داده‌ها و اطلاعات برای مغز ما به مراتب آسان‌تر از فهم شکل نوشتاری آن‌هاست (همان)؛ زیرا نوشتار و زبان تنها یک نماد یا رمز است که انسان‌ها آن را به‌صورت قراردادی پذیرفته‌اند و نمی‌تواند با مفهوم مورد نظر ارتباط منطقی داشته باشد. شاید به همین دلیل باشد که یادگیری یک زبان جدید این‌قدر دشوار جلوه می‌کند و به سرعت فراموش می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

امروزه استفاده از نرم افزارهای چندرسانه‌ای آموزشی، جایگاه خاصی پیدا کرده است. طی سال‌های اخیر، سی‌دی‌های چندرسانه‌ای آموزشی مختلفی از دوره ابتدایی گرفته تا سطح دانشگاه به بازار راه یافته‌اند. اگر این چندرسانه‌ای‌ها تحت استانداردها و اصول علمی طراحی و تولید شوند و در ادامه مورد نقد و ارزیابی قرار گیرند، می‌توانند به‌عنوان یک ماده آموزشی تأثیرگذار، نیازهای فراگیرندگان را برطرف سازند. رسانه‌های آموزشی ابزار مهمی برای آموزش زبان و ادبیات فارسی هستند؛ به طوری که معلم با استفاده از آن‌ها، منظور و مقصود خود را روشن‌تر بیان می‌کند. ضمن آنکه از منظری دیگر و به عبارتی از جایگاه معلم، رسانه‌ها با به‌کارگیری حواس مختلف و به تعبیری، تحریک کانال‌های ورود اطلاعات، امکان توجه به تفاوت‌های فردی و برقراری تعامل و رابطه دوسویه با دانش‌آموز، موجب ذخیره‌سازی و ثبات بیشتر داده‌های اطلاعاتی در ذهن متعلم می‌شوند. همچنین ایجاد خلاقیت، صرفه‌جویی در زمان، حذف فعالیت‌های غیرمفید، افزودن زمان برای ارتباط با شاگرد و مباحثه با وی، ارائه مطالب در قالب‌های متنوع، شناسایی سبک‌های متفاوت یادگیری، یادگیری فعال همراه با بازخورد، امکان تکرار محتوا (رضوی، ۱۳۸۶ به نقل از شاه‌جعفری، ۱۳۸۴ و ذاکری، ۱۳۸۳) و افزایش سطح خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان (بیات، ۱۳۹۱) از دیگر مزایای استفاده از رسانه‌های آموزشی است. علاوه بر این کارکردهای ناشی از تنوع رسانه‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری، می‌توان با بهره‌گیری از رسانه‌های نوین آموزشی مانند کتاب‌های الکترونیکی، وبلاگ‌های آموزشی و چندرسانه‌ای‌های آموزشی بر برخی مشکلات و موانع اجرای کامل و با کیفیت آموزش شامل کمبود وقت معلم در کلاس جهت توجه به تفاوت‌های فردی فائق آمد یا عدم امکان حضور به موقع و دائمی فراگیرندگان در تمامی جلسات درسی را با ارائه آموزش مجازی یا

الکترونیکی جبران کرد و همچنین کمبود تخصص و امکان تبادل تجربه‌های مناسب را برای دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم از طریق ایجاد وبلاگ‌های آموزشی گروهی فراهم آورد. همچنین، با بهره‌گیری بجا و متناسب از ابتکارات نوین آموزشی می‌توان برخی اشکالات آموزش شامل جواب‌گو نبودن روش‌های تدریس در مدارس در برابر نیازهای افراد مختلف، رکود تحصیلی فراگیرندگان یا رنج ناشی از تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس را تا حدودی جبران نمود. همان‌طور که مطرح شد، زبان یک نماد و رمز است و نمادها را نمی‌توان به آسانی در هرم ساخت‌شناختی مغز جایگذاری کرد و میان نمادها و مفاهیم و واقعیت‌های عینی آن‌ها ارتباط برقرار نمود. بنابراین، یکی از ساده‌ترین راه‌ها برای آموزش زبان و ادبیات فارسی استفاده از اینفوگرافیک‌ها یا هر رسانه دیگری است که بتواند امکان درک بیشتر و بهتر مفاهیم را فراهم آورد.

پیشنهادها

۱. ایجاد وبلاگ گروهی برای دانش‌آموزان هر پایه با هدف به اشتراک‌گذاری دانش و اطلاعات با عنوان «دوستان علمی و ادبی»؛
۲. ارائه مفاهیم جدید در قالب چندرسانه‌ای، تا تمام حواس فراگیرندگان در پردازش درس جدید به‌کار گرفته شود؛
۳. ارائه مطالب رمزگونه و نمادین در قالب اینفوگرافیک‌ها؛
۴. تهیه کتاب‌های الکترونیکی که تجربه عینی و واقعی‌تری را برای یادگیرندگان امکان‌پذیر می‌سازد؛
۵. استفاده از چندرسانه‌ای‌ها و شبیه‌سازها برای ارائه تمرین‌های بیشتر در منزل.

پی‌نوشت‌ها

1. Hyper text
2. Smart board
3. touch pen
4. Infographic

منابع

۱. ایزدپناه، پرهام. (۱۳۸۴). وب ۲، شوق یک جهان نو، ماهنامه شبکه، شماره ۶۳.
۲. بیات، سعید. (۱۳۹۱). ساخت کتاب الکترونیکی با نرم‌افزار Flip album. برگرفته از وبلاگ دانش‌جوین کارشناسی ارشد دانشگاه اراک به نشانی: www.araku-et.blogfa.com.
۳. ———. (۱۳۹۱). تأثیر چندرسانه‌ای مفاهیم علوم بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اراک، مدارس چندپایه ابتدایی شازند در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰.
۴. حقانی، نادر. (۱۳۸۵). رسانه‌های نوین آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری زبان، رشد آموزش زبان، شماره ۷۸، صفحات ۱۱-۴.
۵. رضوی، سیدعباس. (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری آموزشی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
۶. ———. (۱۳۹۰). مباحث نوین در فناوری آموزشی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
۷. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی، چاپ هفتم، تهران: انتشارات دوران.
۸. عبادی، رحیم. (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش، تهران: آفتاب مهر.
۹. عبدالهی، اسماعیل. (۱۳۹۰). آموزش و دانشگاه مجازی، برگرفته از سایت «تکنولوژی آموزشی چیست؟» به نشانی: <http://edutechnology.blogfa.com>.
۱۰. فیروزمندی، هادی. (۱۳۹۱). اینفوگرافیک، ابزاری قدرتمند برای انتقال مفاهیم پیچیده، برگرفته از سایت: <http://tazeh.net/news>.
۱۱. یعقوبی، حسین. (۱۳۸۳). راهنمای ساخت وبلاگ، انتشارات ناقوس.
12. Adelaide, Joyce (2003). "weblogs and Libraries". Retrieved from: <http://www.Topical.brief.com>.
13. Beek, L., McKeown, M.G., Sandora, C., Kucan, L., and Worthy, J. (1996). Questioning the author: A year-long classroom implementation to engage students in text. *Elementary School Journal*, 96, 385-414. full text available in: (full text available in: <http://etb.lib.fsu.edu>).
15. Bozarth Jane (2010). Social media for trainers: techniques for enhancing and extending learning. CA: Pfeiffer.
16. Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2008). e-learning and the science of instruction. (2nd ED. 2008). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
17. Loft, J. B. (2004). Understanding community weblogs. *Dissertation Abstracts International*, 65 (07), 2790. (UMI No. 3138565). Retrieved January 12, 2005 from <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3138565>.
18. Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
19. Milton, M.N.F., Vilar, B.F. (2006). *advances in computer supported learning*. London: information science.
20. Papert, S. (1993). *the children's machine: re-thinking school in the age of the computer*. New York: basic books.

واکاوی سخن

در کتاب فارسی
پایه نهم
«متوسطه اول»

مهرداد روشن زاده

کارشناس زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های بوشهر

چکیده

لحن در ادبیات فارسی عبارت است از نگرش و احساس گوینده یا نویسنده نسبت به محتوای پیام ادبی. در شعر، لحن با تکیه بر عناصری چون قالب شعر، معنی اصلی واژه‌ها، عبارت‌های برجسته، ساختمان جمله‌ها، وزن، هجاهای شعر، تصاویر توصیفی و صور خیال شکل می‌گیرد. در هر اثر ادبی، یک یا ترکیبی از چند لحن اصلی و تعدادی لحن جزئی یا موضعی وجود دارد که از جهت ارتباطی که بین آفریننده اثر و خواننده آن برقرار می‌کند، از اهمیت والایی برخوردار است. در پژوهش حاضر، لحن به کار رفته در نظم و نثر کتاب خواننداری پایه نهم براساس روش توصیفی-تحلیلی واکاوی می‌شود تا مفهوم لحن، عناصر آن و ضرورت به کارگیری این مؤلفه تأثیرگذار در آثار ادبی هرچه بیشتر روشن و مشخص گردد.

مقدمه

لحن سخن، از زمان زاده شدن زبان، با آن همراه بوده است و جزء جدا نشدنی آن به شمار می‌آید اما به لحاظ نظری، موضوع نوظهور و نوزادی است و شاید دانایان زبان، به دلیل سادگی و سهولت موضوع، کمتر درباره آن سخن گفته و نوشته‌اند. امروزه ضرورت شناسایی لحن بیشتر از پیش

روش تحقیق

این جستار به روش توصیفی-تحلیلی است و به دنبال استخراج و دسته‌بندی دریافت تأثیر گونه‌های مختلف لحن، در کتاب فارسی خواننداری پایه نهم است. در این پژوهش، در آغاز لحن تعریف می‌شود و سپس به نمونه‌هایی از سخن شاعران و نویسندگان اشاره می‌گردد. نمونه‌های برگزیده صرفاً مثال‌هایی برای اثبات این است که هر شاعر و نویسنده با استفاده از نوعی لحن توانسته است فضا و پیامی متفاوت خلق کند.

پیشینه تحقیق

با توجه به جست‌وجوهایی که نگارنده انجام داده، تاکنون هیچ تحقیق مستقیمی درباره موضوع موردنظر صورت نگرفته است.

اهداف تحقیق

هدف اصلی این پژوهش، نشان دادن نقش لحن در کیفیت کتاب خواننداری ادبیات فارسی پایه نهم، همچنین چگونگی ساخت لحن و میزان خلاقیت شاعران و نویسندگان در این عرصه و نشان دادن جایگاه و اهمیت هنری این اثر است.

بحث و بررسی

لحن در ادبیات فارسی، عبارت از نگرش

برای فراگیرندگان و کاربران زبان احساس می‌شود؛ شاید بدین خاطر که بیشتر مورد عنایت قرار گرفته است. موضوع خوانش متن با لحن درست نیز راه نرفته و جاده ناهمواری است که باید با تلاش و کوشش مستمر آن را کوبید و هموار ساخت و این امر جز با همت صاحبان قلم و عالمان زبان، امکان‌پذیر نخواهد شد. نگارنده مقاله حاضر در تلاش است با بررسی لحن، زمینه آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با این مقوله مهم را فراهم آورد و مقوله لحن را در کتاب فارسی پایه نهم بررسی کند. لذا، موقعیت‌هایی که از این رهگذر به وجود می‌آید، مورد واکاوی و تحلیل قرار گرفته است.

بیان مسئله

شعرا و نویسندگان برای انتقال اندیشه، احساس و موضوعات عینی و ذهنی عصر خود از قالب‌های ادبی مختلف مدد می‌گیرند و به تناسب نوع ادبی‌ای که برگزیده‌اند، با لحن‌های گوناگون به ارسال پیام خود می‌پردازند. سؤال تحقیق حاضر این است که آیا شاعران و نویسندگان از لحن واحدی استفاده می‌کنند؟ آیا به سبب تعلیم تنها از لحن جدی بهره‌گیری کرده‌اند یا از لحن‌های غیرجدی نیز مدد جستند؟

و احساس گوینده یا نویسنده نسبت به محتوای پیام ادبی است که با یاری جستن از دیگر عناصر از قبیل قالب (در شعر)، معنی اصلی و ضمنی واژه‌ها، عبارتهای برجسته، ساختمان جمله، وزن و هجاها (در شعر)، تصاویر توصیفی و صور خیال شکل می‌گیرد.

بنابراین، لحن بر محتوا و ترکیب همه عناصر سخن تأثیر می‌گذارد و در همین راستا، عادت‌های گفتاری یا شیوه بیان، لحن کلی سخن را ایجاد می‌کند. در ادامه سخن، تعاریف مختلف لحن در بیان ادیبان بررسی خواهد شد.

لحن چیست؟

از لحن تعاریف مختلفی ارائه شده است. برخی آن را «طرز برخورد نویسنده یا شاعر با موضوع داستان» می‌دانند؛ «به طوری که خواننده بتواند آن را متوجه شود» (داد، ۱۳۸۵: ۴۱۳). برخی دیگر معتقدند که «لحن در فضای تنگ‌تر عبارت از سبک و شیوه بیان یک شخصیت است» (براهنی، ۱۳۶۸: ۳۲۵).

خوانش

در این پژوهش، منظور از خوانش، قرائت، روخوانی و خواندن درست متن فارسی است. خوانش درست برخاسته از دانش زبانی است و در انتقال درست مطلب به کار می‌آید. خواننده با آگاهی از قواعد و علائم نشانه‌گذاری (سجاوندی)، واحدهای زبرنجیری (مکت، درنگ، تکیه) و علم عروض (وزن شعر)، باید گسست و پیوسته‌های خوانداری را به خوبی رعایت کند.

تنوع الحان

حال بعد از ذکر تعاریف مختلف لحن و چگونگی استفاده از خوانش متن برای استفاده از آن به‌عنوان یکی از عناصر داستانی در نظم و نثر کتاب خوانداری فارسی پایه نهم، اقسام الحان و مصداق‌های آن را در شعر و نثر بررسی می‌کنیم.

۱. لحن حماسی

لحن کوبنده و پرحلاکت مربوط به بیان شجاعت‌ها، دلوری‌ها و افتخارات است. یکی از ویژگی‌های این لحن آن است که مصوت‌های متن باید با کشش بیشتری ادا گردد تا عبارت، ابهت و صلابت یابد. «شعر حماسی در پایان مصراع‌های خود به برداشت گرایش دارد؛ یعنی خواننده این اشعار، آن را به گونه‌ای می‌خواند که در پایان هر مصراع با کشیدگی صدا و تلفظ دقیق صامت‌ها و مصوت‌ها، شکوه و عظمت موارد بیان شده و شخصیت‌های افسانه‌ای و اسطوره‌های آن را به نمایش بگذارد.» (کجانی حصار، ۱۳۸۸: ۴۴).

لحن غنایی

لحن غنایی، بیانگر هیجان‌ها و احساسات راستین، فردی و خاص است؛ همچنین، عواطف را به خوش‌ناترین شکل خود بیان می‌کند. در لحن غنایی، گوینده بیشتر از واژه‌های لطیف، ساده، هماهنگ و پُرطنین بهره می‌برد که در ترکیب خویش به موسیقی شعر کمک می‌کنند.

لحن تعلیمی و اندرزی

در لحن تعلیمی، خواننده با حفظ روحیه خیرخواهی، نرمی و ملایمت در گفتار را به کار می‌گیرد. تلاش گوینده بر این است که با به‌کارگیری این لحن - که به لحن اندرزی (لحن آمرانه یا پدران) نیز موسوم است - با گویشی آرام و آهسته در دل شنونده نفوذ کند و نکات مهم خوب زیستن را به وی القا نماید.

در ایران نوشته‌های تعلیمی، بیشتر برای پند و اندرز به‌کار می‌روند. این مبحث همواره مورد توجه سخنوران بوده و درباره آن در مباحث مرتبط با شیوه موعظه اثربخش، سخن گفته شده است. ابن‌سینا، در نبط نهم کتاب «الاشارات و التنبیهات» چهار ویژگی وعظ و پند تأثیرگذار را برمی‌شمرد که یکی از آن‌ها بیان سخن با لحنی نرم است: «نفس الکلام الواعظ، من قائل ذکی بعبارة بلیغة و نعمة رخيمة و سمت رشید» (ابن‌سینا، ۱۳۶۸: ۴۴۷)؛ یعنی، سخن پندآموز باید از گوینده‌ای پاک با عبارات

بلیغ و لحنی خوش و به شیوه‌ای روشن و اقناع‌کننده شنیده شود تا مؤثر واقع شود و هدف موعظه تحقق یابد.

بنابراین، نویسنده این گونه متون، خود را به جای انسانی آگاه می‌گذارد و از زبان او که بیشتر شبیه به پدران یا معلمان دلسوز است، با مخاطب خود سخن می‌گوید؛ به همین دلیل، لحن متن‌های تعلیمی پدران است و خواننده آن‌ها نیز باید به هنگام خواندن، خود را پدر یا معلمی فرض کند که می‌خواهد نکاتی را به فرزندان یا شاگردانش بگوید.

لحن عاطفی

لحن عاطفی با احساسات، عواطف و خواست‌های انسان پیوند دارد. خوانش متن با این لحن، با کشش روایی و نرمی آهنگ کلام و تکیه و درنگ‌های مناسب همراه است و با عواطف و احساسات لطیف همراه می‌شود.

لحن توصیفی و روایی

لحن توصیفی با هدف شرح و توصیف خصوصیات و ویژگی‌های پدیده‌ها به کار گرفته می‌شود. این لحن، آهنگی نرم و ملایم دارد.

لحن‌های توصیفی عبارت‌اند از: بشارت‌بخش و شاد، طنزآمیز، تحذیری، شاکرانه و امیدوارانه، فروتنانه، مؤدبانه، دادخواهانه، مسئولیت‌پذیر، دعایی، تحسین‌آمیز، تأکیدی، ستیزه‌گر و عصبانی، تشویق‌کننده، رکیک، استهزاکننده، امیدبخش، پهلوانانه، پیروزمندانه، گزارشی، دستوری، گفت‌وگویی و ...

واکوی لحن در کتاب فارسی

نهم

سیاست آموزشی کتاب‌های درسی فارسی در دوره اول متوسطه در بین مهارت‌های خوانداری، بیشتر بر ویژگی‌های گفتاری و روایی زبان فارسی مانند لحن، تکیه و خرده مهارت‌های دیگر استوار است. این رویکرد تازه به محتوای آموزشی، از نقاط قوت کتاب‌های درسی در حال حاضر است.

در طول دوره متوسطه اول، دانش‌آموزان به تدریج با انواع لحن و نحوه به‌کارگیری آن‌ها آشنا می‌شوند. این رویکرد تازه به کتاب فارسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که زمینه درک درست را در روند یاددهی - یادگیری فراهم می‌سازد. در کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه، یعنی از پایه هفتم تا نهم، پرداختن به لحن

و آشنایی دانش‌آموزان با آن به صورت تدریجی آغاز می‌شود و در پایه نهم به اوج خود می‌رسد. شناخت انواع جمله‌های پرسشی، عاطفی، امری و خبری نیازمند درک درستی از مفهوم لحن هر یک از این جمله‌هاست. در درس‌های دیگر کتاب فارسی در این پایه نیز کمابیش با مقوله لحن به‌صورت غیرمستقیم سر و کار داریم.

ستایش

این درس نوعی تحمیدیه یا حمد و ستایش خداست. در سنت‌های دینی، حمد و ستایش الهی در آغاز هر کار، ضروری است؛ چنان‌که، پیامبر اکرم (ص) فرموده است: «کل امر ذی بال لم یبدء بسم‌الله فهو ابتر»؛ هر کاری که با نام خداوند شروع نشود، ناتمام است. از این رو، آغاز این کتاب نیز با ذکر نام و یاد خداوند آراسته شده است.

در سنت ادبی و فرهنگی ما معمولاً هر کتاب و نوشته‌ای با تحمیدیه و ستایش پروردگار آغاز می‌شود و با نیایش به فرجام می‌رسد. در این نوشته، بر این تأکید شده است که با نگاه عمیق و خردگرایانه به پدیده‌های گوناگون آفرینش می‌توان به شناخت خداوند دست یافت. لحن مناسب خوانش این گونه متن‌ها (تحمیدیه و ستایش) متواضعانه همراه با آهنگی ملایم است.

درس اول: آفرینش همه تنبیه خداوند دل است

شعر «آفرینش همه تنبیه خداوند دل است» از بخش مواظ کلیات سعدی انتخاب شده است. اصل شعر، ۴۳ بیت دارد که به‌صورت خلاصه در کتاب درسی آمده است. به شعرهای حکمی، «مواظ» می‌گویند که شامل اندرز و پند و نصیحت‌اند. گاه مواظ در شعر به شیوه غیرمستقیم در قالب داستان، حکایت و گاه به صورت مستقیم در قالب قصیده-غزل و قطعه بیان می‌شوند. نگارنده، نمونه‌هایی از ابیات این درس را بررسی کرده است.

بامدادی که تفاوت نکند لیل و نهار
خوش بود دامن صحرا و تماشای بهار
آفرینش همه تنبیه خداوند دل است
دل ندارد که ندارد به خداوند اقرار
این همه نقش عجب بر در و دیوار وجود
هر که فکرت نکند، نقش بود بر دیوار
کوه و دریا و درختان، همه در تسبیح‌اند
نه همه مستمعی، فهم کند این اسرار
در آغاز قصیده، لحن شاعر متواضعانه و ستایشی است اما او در ابیات پنجم تا دهم، لحن پرسشی را به کار گرفته است:



خبرت هست که مرغان سحر می گویند:
آخر ای خفته، سر از خواب جهالت بردار
تا کی آخر چو بنفشه، سر غفلت در پیش؟
حیف باشد که تو در خوابی و نرگس، بیدار
شاعر، در ابیات پایانی با مخاطب قرار دادن
خویش، به نوعی خود را با مخاطب آغاز
غزل همراه و یکی نشان می دهد؛ گویی
توصیه های غزل خطاب به خود اوست.
لحن غالب در ابیات پایانی به نوعی تعلیمی
و متواضعانه و همراه با شکرگزاری پروردگار
است.

نعمتت بار خدایا، ز عدد بیرون است
شکر انعام تو هرگز نکند شکر گزار
سعدیا، راست روان گوی سعادت بردند
راستی کن که به منزل نرسد کج رفتار
در مجموع، لحن سعدی در این قصیده
ستایشی، مشفقانه و تعلیمی است. چون
قصیده سعدی در فصل زیبایی آفرینش
آمده، برای تحقق اهداف فصل لازم
است شیوه ها و مهارت های بهره گیری از
نعمت های خداوند و چگونگی ستایش،
حمد و شکرگزاری از نعمت ها، تبیین و
تحلیل شود.

درس دوم: عجایب صنع حق تعالی

این درس از کتاب «کیمیای سعادت»
امام محمد غزالی به فراخور دانش آموزان
پایه نهم متوسطه انتخاب شده است. لحن
غالب متن، تعلیمی است؛ نویسنده به حکم
آموزه های قرآنی نظیر «فلینظر الانسان
الی طعامه» (عبس/ ۲۴) پس انسان باید به
خوراکش با تأمل بنگرد؛ «فلینظر الانسان
مم خلق» (الطارق/ ۵) پس انسان باید با
تأمل بنگرد که از چه چیز آفریده شده
است؟^۱ و... فراگیرندگان را به خوب دیدن و
خوب اندیشیدن درباره آفریده های خداوند
فرا می خواند. بر این اساس، در پایان درس،
شعری با عنوان «پرواز» از نیما یوشیج آمده
است که فراگیرندگان باید آن را حفظ کنند.
نگارنده سعی دارد درباره عنصر لحن در
شعر پرواز نیز توضیحاتی بدهد.

در پيله تا به کی بر خویشتن تنی؟
پرسید کرم را، مرغ از فروتنی
تا چند منزوی، در کنج خلوتی؟

در بسته تا به کی، در محبس تنی؟
در فکر رستنم - پاسخ بداد کرم -
خلوت نشسته ام زین روی، منحنی
همسال های من، پروانگان شدند
جستند از این قفس، گشتند دیدنی
در حبس و خلوتم تا واژه هم به مرگ
یا پر برآورم، بهر پریدنی
اینک تو را چه شد، کای مرغ خانگی
کوشش نمی کنی، پری نمی زنی؟
این شعر نیمایی، لحن مناظره و عاطفی
دارد و به فراخور ابیات از لحن فروتنانه
نیز بهره می برد. بسامد جملات پرشبی،

سیاست آموزشی کتاب های درسی فارسی در دوره اول متوسطه در بین مهارت های خوانداری، بیشتر بر ویژگی های گفتاری و روایی زبان فارسی مانند لحن، تکیه و خرده مهارت های دیگر استوار است. این رویکرد تازه به محتوای آموزشی، از نقاط قوت کتاب های درسی در حال حاضر است

در سخن شاعر بسیار زیاد است. این
نوعی لحن اندیشمندانه و توجه برانگیز به
وجود آورده است؛ زیرا در مخاطب نوعی
کنجکاوی ایجاد می کند. سپس، پاسخ را
به صورت تفسیری ساده بیان می نماید.
نیما در این شعر با بهره گیری از دو نماد
(کرم و مرغ خانگی) و آیین مناظره، پیام
خویش را با مخاطبان در میان می گذارد.
کرم، نماد شخصیتی است که در پی تحول
و ارتقای منش در زندگی خویش است؛ در
مقابل، مرغ خانگی که جایگاه اصلی او در

بی کران آسمان است، خویشتن خویش را
فراموش کرده و به زندگی زمینی دل باخته
است. نیما با تیزهوشی در بیت پایانی،
مخاطب شعر را با لحن پرسشی - که ناظر
بر خود آگاهی و بازگشت به اصل خویش
است - به درنگ و تفکر وا می دارد.

در شعر معاصر، با توجه به مخاطبان، بر
شخصیت های شعری و تأثیر پذیری از دیگر
انواع ادبی، مانند داستان و نمایشنامه، تأکید
شده و توجه خاصی به لحن مبذول گردیده
است. نیما یوشیج می گوید: «با زبان هر کس
که حرف می زنی کلمات خاص زبان او
را به آسانی استعمال کنی. هیچ وحشت
نداشته باشی از «وول زدن» یا «لؤلؤ».
اولی برای شعر به زبان عامیانه و دومی برای
شعر و تأثیر برای بچه ها کاملاً متناسب و
بجا هستند» (نیما، ۱۳۸۵: ۱۶۴). در جای
دیگر می گوید: «چی بگم یک کلمه عامیانه
است و در این نوع شعر که سبک نگارش آن
عامیانه نیست خوشایند واقع نمی شود. به
کار نوعی شعر به سبک عامیانه می خورد»
(همان: ۲۲۶). این توصیه نیما نشان دهنده
توجه او به لحن شعر است.

درس سوم: مثل آینه، کار و شایستگی

متن درس سوم از دو بخش نظم و نثر
شکل گرفته است. بخش اول را آموزه هایی
تشکیل می دهد که قدرت نقدپذیری
نوجوان را با لحنی تعلیمی تقویت می کند.
در ادامه، شعری از پروین اعتصامی به
بخش اول پیوند می خورد که در هر بیت
آن با بیانی آموزنده، مخاطبان نوجوان به
بهره گیری از اندرزهای فرهیختگان تشویق
می شوند.

جوانی، گه کار و شایستگی است
گه خودپسندی و پندار نیست
چو بفروختی، از که خواهی خرید؟
متاع جوانی به بازار نیست
غنیمت شمر، جز حقیقت مجوی
که باری است فرصت، دگر بار نیست
میچ از ره راست، بر راه کج
چو در هست، حاجت به دیوار نیست
ز آزادگان، بردباری و سعی
بیا موز، آموختن عار نیست



به چشم بصیرت به خود در نگر
 تو را تا در آیین، زنگار نیست
 همی دانه و خوشه، خروار شد
 ز آغاز، که شاگرد هشیار نیست
 این قطعه شعر تعلیمی لحنی توصیفی-
 ترغیبی و اندرزگونه دارد. پروین اعتصامی
 در این قطعه شعر تلاش می‌کند جوان
 را- که ظاهراً شایستگی‌های جوانی خودش
 را درک نمی‌کند- برانگیزد تا به حقیقت
 جوانی دست یابد. آغاز قطعه «جوانی» به
 شایستگی با لحن توصیفی همراه است.
 در بیت دوم، شاعر با لحن پرسشی سخن
 می‌گوید و در ابیات پایانی، دوباره لحن
 تعلیمی و اندرزگونه را به کار می‌گیرد.
 در مجموع، لحن پروین اعتصامی در این
 قطعه به مقتضای تعلیمی بودن قاطعانه
 است. علاوه بر کاربرد افعال امری در این
 قطعه، وجود کلمه‌ها و ترکیباتی که مفهوم
 قطعیت و التزام به همراه دارند، تأییدی بر
 این مدعاست. واژه‌هایی مانند غنیمت شمر
 و بیاموز بیانگر این مفهوم‌اند.

درس چهارم: هم‌نشین

متن درس از نوشته‌ها و سروده‌هایی
 تشکیل شده که هر یک متعلق به شاعر،
 نویسنده، یا شخصیتی برجسته است. هنر
 نویسندگان این بوده که بخش‌های متنوع را
 به خوبی به هم پیوند داده است؛ به گونه‌ای که
 گویی همه این قسمت‌ها از آن یک نویسندگان
 است. به این پیوستگی و یکپارچگی در متن
 «انسجام» می‌گویند. لحن غالب متن درس،
 لحنی تعلیمی و آموزشی است و با لحن
 امری و پرسشی همراه است.

درس پنجم: آداب زندگانی

این درس شامل دو بخش است: بخش
 اول از کتاب قابوس‌نامه و بخش دوم از
 کتاب اخلاق ناصری برگزیده شده است.
 لحن هر دو متن، تعلیمی و آموزشی است
 و آموزه‌های خود را در حوزه اندیشه‌های
 فرهنگی و رفتارهای مناسب اجتماعی
 نمایان می‌سازد.

این دو متن از نثرهای تاریخی و مرسَل
 زبان فارسی انتخاب شده‌اند که اگرچه از نظر
 زمانی با یکدیگر متفاوت‌اند، شباهت‌هایی

دارند. برای مثال، جمله‌های هر دو متن
 کوتاه‌اند و اشباع معنی و روانی جمله‌ها را در
 آن‌ها می‌توان مشاهده کرد. این ویژگی بر
 تأثیر آموزه‌های متن بر مخاطبان می‌افزاید.

درس ششم: پرتو امید

متن درس ششم از دو بخش نظم و
 نثر شکل گرفته است: بخش اول به
 قلم بهاءالدین خرمشاهی و دارای لحنی
 آموزشی- تحقیقی است. نقد و طنز، دو
 عنصر دنیای روان و زبان است، به نقل از
 کتاب «حافظ نامه» استاد خرمشاهی در
 پیشانی این درس جای گرفته است.

در بخش دوم با غزلی مشهور از حافظ
 شیرین‌گفتار روبه‌رو هستیم. درون‌مایه این
 شعر، امید و توکل به خداوند بزرگ است
 و لحن تغزلی و غنایی، که با احساسات و
 عواطف انسانی سر و کار دارد، مناسب
 خوانش این بخش از درس است.

یوسف گم‌گشته باز آید به کنعان، غم مخور
 کلبه احزان شود روزی گلستان، غم مخور
 ای دل غم‌دیده حالت به شود، دل بد مکن
 وین سر شوریده باز آید به سامان، غم
 مخور

دور گردون گر دو روزی بر مراد ما نرفت
 دائماً یکسان نباشد حال دوران، غم مخور
 هان مشو نومید! چون واقف نه ای از سر
 غیب

باشد اندر پرده بازی‌های پنهان، غم مخور
 ای دل ار سیل فنا بنیاد هستی بر کند
 چون تو را نوح است کشتیبان ز توفان، غم
 مخور

در بیابان گر به شوق کعبه خواهی زد قدم
 سرزنش‌ها گر کند خار مغیلان، غم مخور
 گرچه منزل بس خطرناک است و مقصد
 بس بعید

هیچ راهی نیست کان را نیست پایان، غم
 مخور

حافظا، در کُنج فقر و خلوت شب‌های تار
 تا بود وردت دعا و درس قرآن، غم مخور
 (حافظ‌نامه، ۱۳۹۱: ۸۲۶)

درس هفتم: هم‌زیستی با مام

میهن

متن درس هفتم را «فریدون اکبری

شلدره» نگاشته است و درون‌مایه و مضمون
 اصلی و محتوایی آن بر وحدت ملی، همدلی
 و یکپارچگی فرهنگی تأکید دارد.

لحن متن درس، آمیزه‌ای از لحن‌های
 تعلیمی، توصیفی و حماسی است و خواننده
 در جای‌جای آن لازم است آهنگ، تکیه،
 درنگ و فراز و فرود متن را به درستی
 رعایت کند تا پیام متن، اثرگذارتر گردد.
 درس با بیان مفهوم مام میهن آغاز می‌شود.
 سپس، با ارائه تمثیل‌هایی (پیوند مادر
 با فرزندان، پیوستگی گل‌های گوناگون با
 آب و خاک گلستان) تصویرهایی مناسب
 برای مخاطب نوجوان می‌آفریند؛ در ادامه،
 با ابیاتی از فردوسی بزرگ و سخنان مقام
 معظم رهبری، بر وحدت و هم‌زیستی ملی
 تأکید می‌کند. ایشان بر این باور است که
 مردم ایران با همه رنگارنگی گویش و لهجه
 و نژاد، در مسائل ملی هم‌صدایی و اتحاد
 خیره‌کننده‌ای دارند. نگارنده سعی کرده
 است با تکیه بر عنصر لحن، شعرخوانی با
 عنوان «دوراندیشی» را که در پایان درس
 آمده است مورد تحلیل قرار دهد.

تحلیل شعرخوانی

«دوراندیشی» با تکیه بر عنصر

لحن

کودکی از جمله آزادگان
 رفت برون با دو سه همزادگان
 پای چو در راه نهاد آن پسر
 پویه همی کرد و درآمد به سر
 پایش از آن پویه درآمد ز دست
 مهر دل و مهره پشتش شکست
 شد نفس آن دو سه همسال او
 تنگ‌تر از حادثه حال او
 آنکه و را دوست‌ترین بود گفت:

«در بُن چاهیش نباید نهفت
 تا نشود راز چو روز آشکار
 تا نشویم از پدرش شرمسار»
 عاقبت اندیش‌ترین کودکی
 دشمن او بود از ایشان یکی
 گفت: «همانا که در این هم‌رهان
 صورت این حال نمآند نهران

چون که مرا زین همه دشمن نهند
 تهمت این واقعه بر من نهند
 زی پدرش رفت و خبردار کرد

تا پدرش چاره آن کار کرد
هر که در او جوهر دانایی است
بر همه چیزیش توانایی است
دشمن دانا که غم جان بود
بهتر از آن دوست که نادان بود
این درس از مقالات شانزدهم
«مخزن الاسرار» نظامی انتخاب شده است.
البته حکایت با این دو بیت ختم می‌شود:

بند فلک را که تواند گشاد
آنکه بر او پای تواند نهاد
چون ز کم‌ویش فلک درگذشت
کار نظامی ز فلک برگذشت

این مثنوی تعلیمی دارای لحن کلی
ترغیبی است. نظامی گنجوی در این
مثنوی مخاطب را به دقت در انتخاب
دوست و هم‌نشین و بهره‌گیری از تفکر
و اندیشه و تدبیر در کارها دعوت می‌کند.
وی حس کنجکاو و دقت‌نظر مخاطب
را نسبت به این نکته برمی‌انگیزد که
دوستان دشمن‌سیرت و دشمن‌صورتان
دوست‌سیرت بسیارند. آری، دوستان نادان
کم از دشمنان انسان نیستند و برعکس،
دشمنان دانا، دوستان ناشناخته انسان‌اند.
بنابراین، انسان باید در روابط اجتماعی خود
همواره حد اعتدال را نگه دارد.

نظامی در تمام ابیات، مشفقانه و نرم سخن
می‌گوید و لحن تعلیمی دارد. در ابیات
پایانی این حکایت، ارزش دانایی نیز به
مخاطب گوشزد می‌شود. نظامی توانایی را
نتیجه دانایی می‌داند. این بیت وی، گفته
معروف فردوسی را فرا یاد می‌آورد:

توانا بود هر که دانا بود
ز دانش دل پیر بُرنا بُود (فردوسی، ۱۳۸۸: ۲)

درس هشتم: راز موفقیت

یکی از راه‌های اثرگذاری بر ذهن و زبان
مخاطبان جوان و نوجوان، بیان شرح‌حال و
سرگذشت دانشمندان و اندیشمندان عرصه
علم و فرهنگ است. در این درس، مخاطبان
با بخشی از زندگی‌نامه دو تن از نام‌آوران
این پهنه آشنا می‌شوند.

متن نخست با لحنی روایی آغاز می‌شود؛ با
توصیف همراهی می‌گردد و با گفت‌وگو پایان
می‌یابد. رعایت بیان خرده لحن جمله‌های

خبری، پرسشی و عاطفی، متن را زنده و
اثرگذار می‌کند. متن دوم نیز که روایتی
مشهور از دانش‌اندوزی ابوریحان را به
تصویر می‌کشد دارای لحنی روایی است و
با حدیثی گران‌قدر از پیامبر بزرگوار اسلام
(ص) پایان می‌یابد.

درس نهم: آرشی دیگر

منظومه «کودکی از جنس نارنجک»
سروده محمد گودرزی دهریزی (متولد
۱۳۴۸ تهران) است. شاعر در این منظومه
از زاویه‌ای دیگر به موضوع شهادت حسین
فهمیده نگریسته است. این درس لحن‌های
متنوعی دارد اما، لحن چیره بر فضای این
شعر، که مبین قهرمانی‌های یک نوجوان
است، لحن حماسی-روایی است. این لحن
ترکیبی، کوبنده و استوار است و شعر باید
به گونه‌ای خوانده شود که روح دل‌آوری‌ها و
شجاعت شخصیت‌های آن به شنونده انتقال
یابد. بخش‌هایی از این درس را می‌توان با
لحن‌های دیگری مانند لحن توصیفی، لحن
روایی، همچنین لحن گزارشی خواند.

جنگ، جنگی نابرابر بود
جنگ، جنگی فوق‌باور بود
کیسه‌های خاکی و خونی
خط مرزی را جدا می‌کرد
دشمن بد عهد بی‌انصاف
با هجوم بی‌امان خود
مرزها را جابه‌جا می‌کرد
از میان آتش و باروت
می‌وزید از هر طرف، هر جا
تیرهای وحشی و سرکش

شاعر، این واقعه را با لحنی آمیخته به
حماسه و اسطوره روایت کرده است؛ چرا
که حرکت حسین فهمیده حرکت حماسی
است و باید آن را با زبانی توصیفی، روایی و
حماسی برای کودک و نوجوان روایت کرد
تا تأثیرگذار باشد. لحن توصیفی-حماسی
از ویژگی‌های خوانش این متن است.
«ای، ای دشمن!

من حسین کوچک ایران‌زمین هستم؛
یک تنه با تانک‌هاتان در کمین هستم؛
مثل کوهی آهنین هستم».

درس دهم: زن پارسا

تذکره‌الاولیا از نخستین کتاب‌هایی است
که در شرح احوال عارفان و صوفیان به
فارسی نگاشته شده است. متن «زن پارسا»
که از این کتاب برگزیده شده، نثری ساده
و روان دارد و برای آشنایی فراگیرندگان با
این کتاب سودمند است. به عبارتی، نثر آن
نزدیک به «نثر مرسل» است. به تناسب از
آیه‌های قرآن کریم یا عبارات‌های قرآنی نیز
در آن به کار رفته است.

بند نخستین درس- که «ابعه» را معرفی
می‌کند- لحن تعلیمی-آموزشی دارد.
دیگر بندهای متن، با لحن روایی-داستانی
خوانده می‌شوند و این نکته به هنگام
آموزش لازم است مورد توجه قرار گیرد.

درس یازدهم: پیام‌آور رحمت

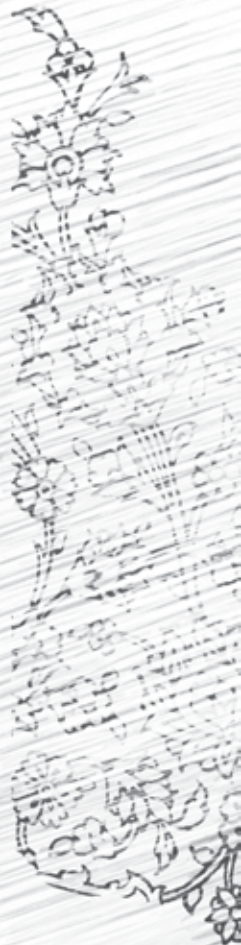
این درس مشتمل بر دو بخش است:
بخش نخست از اسلام و جهانی بودن
آن سخن می‌گوید. سپس، به کار سترگ
پیام‌آور رحمت و فرستاده خدا، حضرت
محمد(ص)، اشاره می‌کند. بهره دوم، با
سخنان گران‌قدر ایشان پی گرفته می‌شود.
لحن بخش نخست، علمی-آموزشی و لحن
بخش دوم (ترجمه) روایی-تعلیمی است.

درس دوازدهم: آشنای غریبان، میلااد گل

متن درس دوازدهم از دو غزل امام خمینی
(ره) و قیصر امین‌پور شکل گرفته است.
عنوان شعر آغازین (آشنای غریبان) دارای
تناقض (پارادوکس) است که این خود
حسن انتخابی است و به امام رضا (ع)، امام
غریبان، اشاره دارد.

لحن خوانش غزل، لحنی روایی، آمیخته
با بیان عواطف و آرزوهاست. لحن عاطفی،
با احساسات، عواطف و خواست‌های انسان
پیوند دارد و در پهنه‌های گوناگون نظم و
نثر، خود را آشکار می‌سازد. این لحن در
شعر کاربردی گسترده دارد. خواندن متن
با این لحن، با کشش آوایی و نرمی آهنگ
کلام، تکیه و درنگ‌های مناسب همراه
است.

چشمه‌های خروشان تو را می‌شناسد
موج‌های پریشان تو را می‌شناسند
پرسش تشنگی را تو آبی، جوابی



ریگ‌های بیابان تو را می‌شناسند
 نام تو رُخصت رویش است و طراوت
 زین سبب برگ و باران، تو را می‌شناسند
 هم تو گل‌های این باغ را می‌شناسی
 هم تمام شهیدان تو را می‌شناسند
 اینک ای خوب، فصل غریبی سرآمد
 چون تمام غریبان تو را می‌شناسند
 کاش من هم عبور تو را دیده بودم
 کوچه‌های خراسان تو را می‌شناسند
 عنوان دومین غزل «میلاد گل»، استعاره‌ای
 از امام مهدی (عج) است. غزل امام (ره)
 لحنی شاد، امیددهنده و بشارت‌آمیز دارد.
 لحن شاد و شوق‌انگیز غزل شنونده را به
 شادی و نشاط فرا می‌خواند. پس آهنگ
 خواندن آن باید به گونه‌ای باشد که شنونده،
 شادایی و خوش‌خبری و بشارت را احساس
 کند و با حس و حال همراه شود.

میلاد گل و بهار جان آمد
 بر خیز که عید می‌کشان آمد
 خاموش مباش زیر این خرقة
 بر جان جهان، دوباره جان آمد
 گلزار ز عیش لاله باران شد
 سلطان زمین و آسمان آمد
 آماده امر و نهی فرمان باش
 هشدار که منجی جهان آمد

درس سیزدهم: پیدای پنهان

این درس، گزیده‌ای از بخش‌های مختلف کتاب «توحید مفضل» است. در بند آغازین درس، سبب نگارش کتاب به فشرده‌گی بیان شده که دارای لحن روایی-آموزشی است. بخش عمده متن درس که ترجمه سخنان گران‌سنگ امام جعفر صادق (ع) است و علامه مجلسی آن را به فارسی برگردانده، دارای لحن تعلیمی است. متن شامل گفت‌و شنودی است که در یک سوی آن، راهبر و راهنما قرار دارد و در دیگر سو، راهجویی که حقیقت را می‌طلبد؛ حقیقتی که شگفتی‌های آفرینش را از بیکره و اعضا تا روح و روان انسان و شگفتی‌های جهان آشکار می‌سازد.

درس چهاردهم: آرزو

شعر «آرزو» توصیف فضای کلاسی بسیار گرم و تپنده، سرزنده و صمیمی است؛ در

این شعر، جز انتخاب مناسب شخصیت‌ها و گفت‌وگو از زبان آن‌ها، آرزوها و آرمان‌ها نیز مطرح می‌شود. آنچه شعر را زیباتر می‌کند، لحن روایی-داستانی و پیوستگی اجزای آن است.

فرایند داستانی این شعر در فضایی رو به تعالی پیش می‌رود. آنچه سبب شده است حرارت و شوق زیبا زیستن و رستن، پرفروغ‌تر گردد، همانا امید به آینده و داشتن آرزوهای رنگین و افکار شیرین دانش‌آموزان نسبت به فرداهاست. همان سخنی که در باورهای مردمی هم مشهور است: «انسان با آرزوها و امید به آینده زنده است».

نیایش

در خواندن نیایش، خواننده باید خاکسارانه و با شوق و نیاز به درگاه خداوند تضرع کند. لحن او می‌بایست فروتنانه باشد و آهنگی افتان داشته باشد. از ظرافت و لطافت آهنگ صدا- که متناسب با نیاز اوست- نباید غفلت نمود.

بیا تا برآریم دستی ز دل
 که نتوان برآورد فردا ز گل
 کریمه، به رزق تو پرورده‌ایم
 به انعام و لطف تو خو کرده‌ایم
 چو ما را به دنیا تو کردی عزیز
 به عقبی همین چشم داریم نیز
 به لطفم بخوان و مران از دَرَم
 ندارد به جز آستانت سرم

چراغ یقینم فرا راه دار
 ز بد کردنم، دست کوتاه‌دار
 خدایا، به ذلت مران از درم
 که صورت نبندد دری دیگرم
 مناجات از موضوعات ادبی است و ماهیت غنایی دارد. معمولاً در آن با خداوند راز و نیاز می‌کنند. همچون سایر آثار ادبی کهن ما که با سنت نیکوی تحمیدیه و منقبت آغاز می‌شوند و با نیایش، یاد خدا و شکرگزاری از پروردگار به سبب پایان نگارش اثر ادبی، پایان می‌یابند، «نیایش» زینت‌بخش این کتاب نیز هست. در حقیقت، تحمیدیه درگاه ورود به پهنه آثار ادبی و نیایش، لنگرگاه و فرودگاه مرکب فکر و قلم صاحبان اندیشه است.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ابتدا به ضرورت آشنایی با مقوله لحن در مهارت‌های خوانداری اشاراتی کردیم. همچنین لحن را از نظر لغوی و اصطلاحی به‌طور تفصیلی تعریف و سپس به دو بخش کلی و موضعی تقسیم کردیم و درباره هر کدام نیز توضیحاتی ارائه نمودیم. در ادامه، عوامل دخیل در ایجاد لحن را برشمردیم و نقش‌های زیبایی‌شناختی و ادبی آن را نشان دادیم. سپس، دروس کتاب فارسی را به‌صورت تک‌تک بررسی کردیم و لحن خوانش هر یک را مشخص نمودیم.

سپس، نشان دادیم که یک شاعر چگونه و با چه ابزارهایی می‌تواند لحن خاصی را به خدمت بگیرد و اندیشه‌ها و عواطف، احساسات گوناگون و تخیلات دور پرواز خود را چنان به دیگران منتقل کند که آنان نیز همان حال او را پیدا کنند. از این رهگذر نیز دانش‌آموزان را با خوانش درست هر یک از درس‌های کتاب فارسی خود بیشتر آشنا کردیم.

پی‌نوشت

۱. ترجمه آیات قرآن، براساس قرآن مترجم عثمان طه و انصاریان است.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. ابن‌سینا، حسین (۱۳۶۸). *الإشارات و التنبيهات، الشرح نصیرالدین طوسی و شرح الشرح محمدالرازی، جلد ۳*. تهران: نشر مطبوعه الحیدری.
۳. اکبری شلدره، فریدون و همکاران. (۱۳۹۵). *فارسی پایه نهم دوره اول متوسطه*. چاپ دوم، تهران: نشر کتاب‌های درسی ایران.
۴. (۱۳۹۴). *کتاب معلم فارسی پایه نهم دوره اول متوسطه*. چاپ اول، تهران: نشر کتاب‌های درسی ایران.
۵. براهنی، رضا. (۱۳۶۸). *قصه‌نویسی*. تهران: نشر البرز.
۶. خرّمشاهی، بهاء‌الدین (۱۳۹۱). *حافظ‌نامه (بخش دوم)*. جلد دوم، چاپ بیستم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۷. داد، سیمیا. (۱۳۸۵). *فرهنگ اصطلاحات ادبی*. تهران: نشر مروارید.
۸. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). *شاهنامه فردوسی (متن کامل)*. به کوشش سعید حمیدیان. چاپ پانزدهم، تهران: نشر قطره.
۹. کجانی‌حصاری، حجت. (۱۳۸۸). *روش‌های آموزش خواندن*. چاپ اول، تهران: نشر لوح زرین.
۱۰. نیما، یوشیج. (۱۳۸۵). *درباره شعر و شاعری (از مجموعه آثار نیما یوشیج)*. به کوشش سیروس طاهباز، چاپ سوم، تهران: نشر نگاه.

بازخوانی و نامگذاری

چند بیت از کتب

ادبیات فارسی دبیرستان دوره دوم

محمد پاک‌نهاد، عضو هیئت علمی

و استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، تهران

چکیده

زبان پدیده ثابتی نیست و دائم در حال دگرگونی و تحول است. این تحول به همه بخش‌های زبان مربوط می‌شود. گاهی معناه‌های واژه‌های تغییر می‌کند و گاهی جابه‌جایی و حذف اجزاء زبان جزء ویژگی سبکی یک اثر یا دوره تاریخی می‌شود و از طرفی همین ویژگی‌های زبان برای دوره‌های متأخر ایجاد ابهام می‌کند. به‌طور خلاصه، باید گفت دانستن ویژگی‌های سبکی، تطور زبان و دستور زبان از مهم‌ترین مسائلی است که برای روشن ساختن معنای متون نظم و نثر کهن و جدید باید از آن‌ها کمک گرفت. برای نشان دادن این امر چند بیت از کتب ادبیات فارسی دبیرستان انتخاب شده است، تا با بررسی این ابیات معنایی روشن و سر راست از آن‌ها ارائه شود. پیداست این سخن بهانه‌ای است تا این ابیات شرح و به زبان امروز بازگردانی شود و همچنین، نکاتی در روشنگری عنوان دروس زبان و ادبیات فارسی بیان گردد. این مقاله بیشتر بر دیدگاه چامسکی در زبان‌شناسی تکیه کرده است. وی معتقد است که دستور زبان برای توصیف واقعیات زبانی باید علاوه بر نشانه‌ها و روابط آشکار، به کشف روابط نهفته موجود در زیربنای جمله‌ها نیز توجه کند.

کلیدواژه‌ها: دستور زبان، حذف و تطور در زبان، ارتباط معنا و نحو زبان، حرف عطف، آزادی، رواق بالا، طرّه سیاه، بچه‌های آسمان

درآمد

یکی از ویژگی‌های زبان، تطور و دگرگونی آن است. زبان تحت تأثیر عوامل گوناگون دگرگون می‌شود و این دگرگونی همه بخش‌های زبان را دربرمی‌گیرد. تحول آواها و اصوات، تحول ساخت کلمات، تحول نحوی، معنایی و واژگانی اساسی‌ترین تحولات تاریخی هر زبان است (باقری، ۱۳۸۵: ۶). چه بسا بی‌توجهی به تطور معنی یک واژه یا ارتباط نحوی اجزاء یک جمله، ما را از فهم درست یک متن باز دارد. در این مقاله

را بررسی می‌کنیم.
- بر چنین دختری به آزادی
اختیارت کنم به دامادی (ادبیات اول)
- ای طاق نهم رواق بالا
بشکسته ز گوشه کلاهت
- مه طاسک گردن سمنند
شب طرّه پرچم سیاهت
- ایزد که رقیب جان خرد کرد
نام تو ردیف نام خود کرد (ادبیات سوم)
- نه سایه دارم و نه بر، بیفکنندم و سزاست
و گرنه بر درخت تر کسی تبر نمی‌زند
(ادبیات سوم)
- بچه‌های آسمان

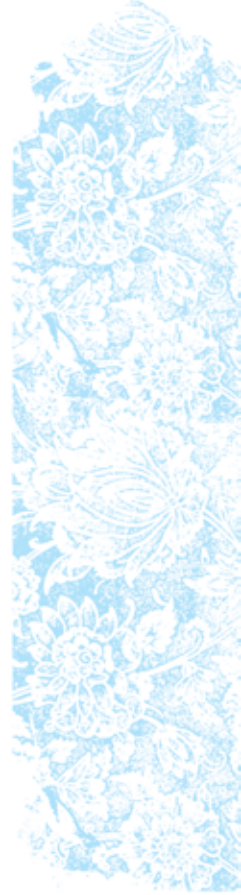
متن اصلی (طرح مقدمات و بحث)

در «ادبیات فارسی»، سال اول دبیرستان، داستانی از هفت‌پیکر نظامی بازنویسی شده است. این داستان تلخیص افسانه‌ای است که دختر پادشاه اقلیم ششم (بانوی چین) در گنبد صندلی و در روز پنج‌شنبه برای بهرام نقل می‌کند (نظامی، ۱۳۷۶: ۲۸۳). عنوان این درس در ادبیات فارسی سال اول دبیرستان «داستان خیر و شر» است.

در این داستان، بیتی وجود دارد که بدون آگاهی از تحول معنایی واژگان نمی‌توان معنای سر راستی از آن ارائه کرد. ملک‌الشعراء بهار در «سبک‌شناسی» خود کلماتی را نام می‌برد که در گذشته بسیار متداول بوده اما امروز منسوخ شده‌اند. (بهار،

رواق بالای (بلند)
طاق نهم که نقطه اوج
آسمان‌هاست در برابر
عظمت مقام حضرت
محمد (ص) اعتبار خود
را از دست داده است

سعی بر این بوده است که مفهوم ابیات و عبارات زیر که معمولاً معنایی سر راست و روشن ندارند، روشن شود. این نمونه‌ها در کتاب‌های ادبیات فارسی اول، دوم و سوم دوره دوم متوسطه است. نخست به ابیات شرح شده نظری می‌افکنیم و سپس آن‌ها



۱۳۷۳، ج: ۴۲۹) واژه آزادی در بیت زیر نیز دچار چنین تحولی شده است؛ به گونه‌ای که بسیاری از کاربردهای معنایی گذشته آن امروز منسوخ شده است:

بر چنین دختری به آزادی
اختیارات کنم به دامادی

باید دانست که «آزادی» در دوره‌های اولیه نثر فارسی دری (سامانی، غزنوی و خوارزمشاهیان) معنای مختلفی داشته است. اکثر فرهنگ‌ها مثل آندراج، برهان قاطع و معین در بیان معنای واژه آزادی، شکر و سپاس را هم علاوه بر معنای مصطلح امروز ذکر کرده‌اند.

اما در لغت‌نامه دهخدا معنای متعددی با ذکر شواهدی از متون فارسی ارائه شده است که به مواردی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- جدایی و دوری:

ز مهر خویش جز شادی نبینم
که از پیروزی آزادی نبینم

- خوشی و استراحت:

ای جهانی ز تو به آزادی

بر من از تو چراست بیدادی (فرخی)

- شکر و سپاس و حق شناسی و مدح و ثنا:
نیا طوس را دید و در برگرفت

بپرسید و آزادی اندر گرفت (فردوسی)

ابلیس پیش ایشان شد و از حال ایشان
بپرسید آدم از خدای تعالی شگری کرد و
آزادی کرد و تسبیح کرد خدای را (بلعمی)

- ضد بندگی:

آزادی آرزوست مرا دیر سال‌هاست

تا کی ز بندگی نه کم از سرو سوسنم
(عمادی شهریاری)

در مثنوی مولوی چهارده بیت وجود دارد که واژه آزادی در آن‌ها آمده است (مثنوی، ۱۳۸۸).

آزادی در این ابیات معانی مختلفی دارد که از جمله آن‌ها در ابیات زیر معنای شادی و خرمی است.

ای گروه مؤمنان شادی کنید

همچو سرو و سوسن آزادی کنید (۶، ۴۵۴۲)

بر مراد تو روم شادی کنم

بنده تو باشم آزادی کنم (۴، ۳۴۴۰)

آنکه ز هر سرو آزادی کند

قادر است از غصه را شادی کند (۶، ۱۷۴۲)

چنان‌که گفته شد، ملک‌الشعراء بهار از واژگانی نام می‌برد که بسیاری از معنای آن‌ها در گذشته، امروز از میان رفته است و کاربردی ندارد. وی در ج ۱ سبک‌شناسی برای آزادی، معانی تشکر، امتنان نمودن، متشکر بودن را آورده است (بهار، ۱۳۷۳، ج ۱: ۴۲۹). همو می‌آورد که در «تذکره‌الاولیا» آزادی به معنی نجات و آزادی از مادیات است و آزاد، درست ترجمه بُختار پهلوی است که در آداب مزد یسنا به معنی آزاد شده از سرشت «هریمن» مستعمل بوده است (همان، ج ۲: ۲۱۰).

در مقاله‌ای که در وبگاه تخصصی گروه زبان و ادبیات فارسی استان بوشهر، بهشهر و اردبیل به نمایش درآمده، با ذکر شواهدی از لغت‌نامه دهخدا و جمله‌ای از معارف بهاء

دانستن ویژگی‌های سبکی و آشنایی با علم دستور زبان در روشن ساختن معنای متون نظم و نثر کهن و جدید کمک قابل توجهی می‌کند

ولد، آزادی در بیت مذکور، حق‌شناسی و شکر و سپاس معنا شده است (گروه زبان و ادبیات فارسی بوشهر، بهشهر، اردبیل، آخرین بازنگری ۸۷/۱۰/۲۸ دسترسی در ۱۳۹۰).

با این توضیحات اگر به دقت به سیر داستان توجه شود، آوردن معنای سپاس و حق‌شناسی صحیح نیست؛ زیرا راوی ابیات مذکور در داستان، چوپان است:

جز یکی دختر عزیز مرا

نیست و بسیار هست چیز مرا

گر نهی دل به ما و دختر ما

هستی از جان عزیزتر بر ما

بر چنین دختری به آزادی

اختیارت کنم به دامادی

با توجه به نیکی‌هایی که چوپان و دختر وی در حق جوان نابینا و مال‌باخته کرده‌اند، جوان باید سپاسگزاری و قدردانی کند نه چوپان. به این دلیل، معنای سپاس و حق‌شناسی درست نمی‌نماید. از طرف دیگر، اگر به بقیه ماجرا در هفت‌پیکر توجه شود ابیاتی وجود دارد که معنای آزادی را روشن می‌سازد. البته این ابیات در داستان «خیر و شر» نیامده است.

خیر کاین خوشدلی شنید ز کرد

سجده‌ای آن چنان که شاید برد

چون بدین خرمی سخن گفتند

از سر ناز و دلخوشی خفتند (نظامی، همان: ۲۸۳)

واژه‌های خوشدلی، خرمی و دلخوشی در این ابیات و همچنین بافت حکایت و سیر داستان به گونه‌ای است که مناسب‌ترین معنی برای واژه آزادی، شادی و رضایت خاطر و خشنودی است. اگر این بیت بازگردانی شود، بدین صورت در می‌آید:

من تو را بر چنین دختری با شادی و
خشنودی و رضایت کامل به دامادی انتخاب
می‌کنم (برمی‌گزینم).

در راستای همین تحول می‌توان به تحول صرفی و نحوی زبان نیز اشاره کرد. البته نمونه قابل ذکر برای این مورد، باید از نثر فارسی انتخاب شود؛ زیرا طبیعتاً زبان شعر دارای ضرورت‌هایی است که باعث جا به جایی ارکان و اجزاء زبان می‌شود، اما گاهی این‌جا به جایی به گونه‌ای است که در نظام دستوری زبان ابهام و ضعف تألیف ایجاد می‌کند؛ مثلاً در بیت زیر جا به جایی صفت، ابهام ایجاد کرده است:

مه طاسک گردن سمنند

شب طره پرچم سیاهت

این بیت از ترکیب‌بند یازده‌بندی جمال‌الدین عبدالرزاق اصفهانی است که در ادبیات سال سوم دبیرستان، بند اول آن ذکر شده است. استاد وحید دستگردی در مقدمه دیوان جمال‌الدین می‌گوید: «ترکیب‌بندی بدین رشاق و سلاست در دیوان هیچ یک از اساتید باستان جز دیوان سعدی دیده نمی‌شود و مسلم شیخ هم در ترجیع معروف خود بدین ترکیب‌بند نظر داشته» (عبدالرزاق اصفهانی، ۱۳۷۹: ۲۹).

علی اصغر شهبازی بند اول این ترکیب‌بند را با عنوان «ای طاق رواق بالا» در نشریه پویه شرح نموده است (شهبازی ۱۳۸۶: ۳۶). این شرح جامع و درخور توجه، در بعضی موارد قابل نقد است؛ مثلاً ایشان در توضیح بیت مذکور، سیاه را صفت پرچم دانسته است؛ در صورتی که سیاه صفت طره می‌باشد.

در همین مقاله در شرح بیت «این طاق نهم رواق بالا/ بشکسته ز گوشه کلاهت» نوعی پریشانی و آشفتگی دیده می‌شود. در این بیت، «بالا»، صفت رواق و به معنای بلند است. آنچه شکسته است طاق نهم نیست بلکه رواق بالای طاق نهم می‌باشد. رواق‌های ایوان سایبان ساختمان است که به منزله سقفی است که در جلوی خانه ساخته شده است. البته این رواق می‌تواند در معنای سقف هم باشد؛ یعنی سقف بلند آسمان نهم. این رواق بالای طاق نهم (آسمان نهم) به وسیله گوشه کلاه پیامبر اکرم (ص) در هنگام معراج آن حضرت شکسته شده است. نکته مهم در این بیت که معمولاً کمتر مورد توجه بوده و حتی در بخش توضیحات درس هم به آن توجه نشده، واژه «کلاه» و «گوشه کلاه» است. کلاه‌داری به معنی ریاست و سروری است (حواشی غنی: ۲۲۷. نقل از خرمشاهی، ج ۱: ۶۵۶). کمال‌الدین اسماعیل گوید:

زهی ز شرم کلاه‌داری ات دل بدخواه / شکسته بسته و در هم شده چو چین قبا (کمال‌الدین اسماعیل: ۲۰۸. نقل از خرمشاهی، همان: ۶۵۷). با این توضیح، این بیت به فرمانروایی و عظمت مقام حضرت محمد (ص) اشاره می‌کند.

رواق بالای (بلند) طاق نهم که نقطه اوج آسمان‌هاست در برابر عظمت مقام حضرت محمد (ص) اعتبار خود را از دست داده است. شاعر می‌گوید: ای محمد، گوشه کلاه تو (مقام رفیع تو) عظمت و بلندی آسمان نهم (رواق بلند طاق نهم) را شکست داده است (تو در معراج از آخرین فلک هم بالاتر رفته‌ای و گذشته‌ای).

نکته گفتنی دیگر درباره این بند مربوط به بیت زیر است:

ایزد که رقیب جان خرد کرد

نام تو ردیف نام خود کرد

منظور این بیت تنها اشاره به آمدن نام پیامبر بعد از نام خداوند در بعضی آیات قرآن نیست بلکه آنچه شاعر در نظر داشته، برابر نهادن واژگان جان و خرد در مصراع اول با الله (خود) و رسول (تو) در مصراع دوم است. نکته ظریفی که شاعر به آن توجه دارد این است که خداوند خرد را نگهبان جان قرار داده اما برای پیامبر نگهبانی به جز خود نپسندیده است (نام تو ردیف نام خود کرد). ردیف کردن نام پیامبر با نام خود، اشاره به همین حفاظت و نگهبانی از پیامبر اکرم (ص) است که در تقابل با جان و خرد در مصراع اول روشن می‌شود؛ یعنی خداوند خرد را نگهبان جان قرار داد و خود، نگهبان تو شد.

یکی دیگر از تحولات نحوی زبان مربوط به مقوله حذف و جابه‌جایی و اجزاء جمله به‌خصوص در شعر است:

نه سایه دارم و نه بر، بیفکنندم و سزاست
اگر نه بر درخت تر کسی تبر نمی‌زند
آنچه در این بیت قابل توجه است، دو مقوله حذف و کاربرد «واو» است. قبل از اینکه با برگرداندن حذفیات این بیت معنای آن روشن شود، لازم است درباره حرف ربط «و» در این بیت توضیحی داده شود.

حرفی که دو کلمه یا جمله را به یکدیگر عطف می‌کند، در خط فارسی به صورت «و» نوشته می‌شود که تلفظ آن در زبان گفتار و شعر (جز در آغاز مصراع) به حکم وزن همزه مضموم (O) تلفظ می‌شود (خانلری، ۱۳۷۴، ج ۳: ۴۲۰). «و» با مانده «ud» فارسی میانه است. «و» چهار تلفظ دارد: و، و، و، و (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۲۹۱).

«و» حرف ربط معنای مختلف دارد:

۱. برای عطف: این همه هیچ است چون می‌بگذرد/ تخت و امر و نهی و گیر و دار
۲. استبعاد و مبنایت: من و انکار شراب این چه حکایت باشد/ غالباً این قدرم عقل و کفایت باشد
۳. حالت: اینکه پنجاه رفت و در خوابی/ مگر این پنج روزه دریایی
۴. ملازمت: چو فردا برآید بلند آفتاب/ من و گرز و گردان و افراسیاب
۵. تقابل و معیت: عمر برف و آفتاب

تموز/ اندکی ماند و خواجه غره هنوز

۶. مساوات: عیب جوانی نپذیرفته‌اند/ پیری و صد عیب چنین گفته‌اند (برای معنای گوناگون «و» نگاه کنید به: فرشید ورد؛ ۱۳۸۷: ۲۲۷ و خیامپور، ۱۳۷۲: ۱۸۶)

در نگاه اول، عده‌ای ممکن است این «واو» را زائد تصور کنند یا آن را در معنای حرف ربط وابسته ساز بدانند؛ یعنی معنای «اگر» را برای آن فرض کنند ولی می‌توان با نشان دادن ژرف‌ساخت و زیرساخت این بیت، یعنی با برگرداندن حذفیات، اجزاء سخن را به خوبی نمودار ساخت و هر گونه ابهامی را از آن برطرف نمود. ساختار اصلی این بیت قبل از حذف این گونه بوده است:

[چون] [من] نه سایه دارم و نه بر [دارم]
مرا بیفکنند و سزاست [که مرا بیفکنند]
وابسته (پیرو) هسته (پایه) وابسته (پیرو)
جمله مرکب جمله مرکب
مصراع اول بیت از دو جمله مرکب تشکیل شده است که پیوند وابستگی از سر مصراع اول حذف شده و در جمله مرکب دوم جمله وابسته محذوف است. این جمله وابسته در حکم نقش اصلی نهاد برای جمله است؛ یعنی قابل تأویل به نقش نهادی است که البته از سخن حذف شده است: افکندن من سزاست. حال کاملاً مشخص است «و» در مصراع اول برای عطف دو جمله مرکب به کار رفته است (برای شناخت پیروهای غیر موصول نگاه کنید به ارزنگ، ۱۳۸۷: ۱۹۴).

بچه‌های آسمان: اضافه وصف گونه (اضافه‌ای که در آن مضاف‌الیه ارزش وصفی دارد)



آموزشی - تحلیلی تحلیل انواع تشبیه در وصیت‌نامه شهدای استان کهگیلویه و بویر احمد

مینا دبیری
دکتر محمدرضا سنگری

چکیده

وصیت‌نامه شهدا، بخشی از فرهنگ و ادبیات انقلاب و دفاع مقدس است. در وصیت‌نامه‌ها جز پیام‌های اجتماعی و خانوادگی و باورها و نگرش‌های شهدا، عناصر زیبایی‌شناسانه‌ای نیز دیده می‌شود که انواع تشبیه یکی از آنهاست. بررسی انواع تشبیه به‌عنوان یکی از عناصر زیبایی‌شناسانه در ۱۵۰ وصیت‌نامه شهدای استان کهگیلویه و بویر احمد، موضوع این مقاله را تشکیل می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: وصیت‌نامه، تشبیه، شهدا، کهگیلویه و بویر احمد

آموزشی - تحلیلی رمانتیسیم در اشعار قیصر امین‌پور

نسرین عمران نژاد
دانشجوی دکتری زبان و ادبیات
فارسی

چکیده

وجود برخی از جلوه‌های مکتب رمانتیسیم اروپایی که پس از نفوذ به ادب ایران با ویژگی‌های خاص خود رمانتیسیم ایرانی نام گرفت، در اشعار شعرای پس از مشروطه به‌ویژه شعرای عصر نیما و حتی بعد از آن در آثار شاعران احساس‌گرایی چون قیصر امین‌پور بدیهی و آشکار است. قیصر امین‌پور، شاعر معاصر و نوپرداز، با بهره‌گیری از برخی مؤلفه‌های مکتب رمانتیسیم نظیر طبیعت‌ستایی، احساس‌گرایی، و عشق اشعاری مؤثر و توأم با تلاطم احساسات درونی سروده که گاهی همراه با نوعی حرمان و درد

باید علاوه بر نشانه‌ها و روابط آشکار به کشف روابط نهفته موجود در زیربنای جمله‌ها نیز توجه کند؛ زیرا رو ساخت دقیقاً بر صورت زیرساخت منطبق نیست. در این مقاله، بازخوانی و بازگردانی چند بیت از کتب ادبیات فارسی دبیرستان با این نگرش انجام گرفت و برای توضیح ابیات مزبور کوشش به عمل آمد.

منابع

۱. ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۵). **دستور تاریخی زبان فارسی**. تهران: سمت.
۲. داودی، حسین و ... (گروه مؤلفان). (۱۳۸۱). **ادبیات فارسی (۱)**. سال اول آموزش متوسطه.
۳. (۱۳۸۱). **ادبیات فارسی (۲)**. سال دوم آموزش متوسطه.
۴. احمدی، احمد و ... (گروه مؤلفان). (۱۳۸۳). **ادبیات فارسی (۳)**. سال سوم آموزش متوسطه.
۵. ارژنگ، غلامرضا. (۱۳۸۷). **دستور زبان فارسی امروز**. تهران: قطره.
۶. اصفهانی، جمال‌الدین محمدبن عبدالرزاق. (۱۳۷۹). **به تصحیح وحید دستگردی**. تهران: نگاه.
۷. باقری، مه‌ری. (۱۳۸۵). **تاریخ زبان فارسی**. دانشگاه پیام نور.
۸. بهار، محمدتقی. (۱۳۷۳). **سبک‌شناسی**. ج ۱. تهران: امیرکبیر.
۹. خانلری، پرویز. (۱۳۷۴). **تاریخ زبان فارسی**. ج ۳. تهران: نشر سیمرغ.
۱۰. خرمشاهی، بهاء‌الدین. (۱۳۷۳). **حافظ‌نامه**. ج ۱. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۱. خیامپور، عبدالرسول. (۱۳۷۲). **دستور زبان فارسی**. کتاب‌فروشی تهران.
۱۲. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). **لغت‌نامه**. دانشگاه تهران. مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.
۱۳. شعرا، جعفر. (۱۳۷۳). **گزیده تاریخ بلعمی**. تهران: قطره.
۱۴. شهبازی، علی‌اصغر. (۱۳۸۶). «ای طاق نهم رواق بالا»، پویه. دوره پنجم. شماره چهارم، صص ۳۶-۳۸.
۱۵. صادقی، علی‌اشرف. (۱۳۹۱). **گفت‌وگویی تلفنی**. فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
۱۶. فرشیدورد، خسرو. (۱۳۸۷). **دستور مختصر تاریخی زبان فارسی**. تهران: زوار.
۱۷. وحیدیان کامیار و عمرانی، غلامرضا. **دستور زبان فارسی (۱)**. تهران: سمت.
۱۸. گروه زبان و ادبیات زبان فارسی بوشهر، وبگاه تخصصی، آخرین بازنگری ۸۷/۱۰/۲۸.
۱۹. گروه زبان و ادبیات فارسی اردبیل، وبگاه تخصصی، آخرین بازنگری ۸۷/۱۰/۲۸.
۲۰. گروه زبان و ادبیات فارسی بهشهر، وبگاه تخصصی، آخرین بازنگری ۸۸/۱/۲۶.
۲۱. مثنوی معنوی، قسم، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی. ۱۳۸۸. (لوح فشرده)
۲۲. نظامی گنجوی، (۱۳۷۶). **هفت‌پیکر**. به کوشش سعید حمیدیان. تهران: قطره.

این نوع اضافه را، به‌خصوص زمانی که مضاف‌الیه جنس و نوع مضاف را بیان کند، اضافه بیانی دانسته‌اند. باید گفت در موارد زیر همه مضاف‌الیه‌ها قابل تبدیل به صفت‌اند. «این نوع اضافه را می‌توان از زمره اضافه اختصاصی نیز به حساب آورد» (صادقی). فرهنگستان زبان و ادب فارسی، گفت‌وگوی تلفنی، (۱۳۹۱). گاهی مضاف‌الیه از مصدرهای عربی است که به صفت بیانی ساده قابل تأویل می‌باشد:

تیغ حلم از تیغ آهن تیزتر
بل ز صد لشکر ظفرانگیزتر
(مثنوی، ۳۹۸۹/۱)

که اشتهار خلق بند محکم است
در ره این از بند آهن کی کم است
(مثنوی، ۱۵۴۹/۱)

دید کو می‌کرد ز آهن حلقه‌ها
رفت لقمان سوی داوود صفا
(مثنوی، ۱۸۴۳/۳)

مقصود از بیان این مقدمه، توضیح و توصیف عنوان یکی از درس‌های ادبیات فارسی ۲ است که به‌نظر می‌رسد در آن اسم یا مضاف‌الیه را صفت تلقی می‌کنیم: «بچه‌های آسمان» که به معنای بچه‌های آسمانی است. با این توضیح همه تأویل‌ها و تفسیرها در این رابطه به آسانی قابل حل‌اند.

نتیجه اینکه، دانستن ویژگی‌های سبکی و آشنایی با علم دستور زبان در روشن ساختن معنای متون نظم و نثر کهن و جدید کمک قابل توجهی می‌کند. این اصلی است که در زبان‌شناسی ساخت‌گرا و زایشی‌گشتاری به آن توجه می‌شود. البته در روشنگری مطالب فوق بیشتر روش دستور «زایشی-گشتاری» مورد توجه بوده و نشان داده شده است که معنی در ساخت‌های نحوی تا چه اندازه اهمیت دارد. باید توجه کرد که هر نوع ابهام در جمله به رو ساخت آن مربوط است. البته این جدا از تطور و تحول زبان می‌باشد. چامسکی معتقد است که دستور زبان برای توصیف واقعیات زبانی

است و مخاطبان فراوانی را به خود جذب می‌کند. جستار حاضر تحلیلی است از مؤلفه‌های رمانتیسیم در اشعار قیصر امین پور که همراه با توضیحات و نمونه‌هایی از شعر او مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: قیصر امین پور، آثار امین پور، شعر، رمانتیسیم، رمانتیسیم ایرانی

آموزشی - تحلیلی

مضامین اشعار هشت سال دفاع مقدس

علی خوشه چرخ آرانی

مدرس دانشگاه پیام‌نور آران و بیدگل

چکیده

جنگ تحمیلی هشت ساله بر ملت مقاوم و پایدار ایران واقعه کوچکی نیست که بتوان به راحتی از کنار آن گذشت و به سادگی آن را نادیده انگاشت. ادبیات نیز که روح حاکم بر جامعه و به سان رگ‌های جاری حیات اجتماع است. این رویداد بی تفاوت نبوده بلکه توجه به زوایا و دقایق ادبی ادبیات دفاع هشت ساله هر روز در حال زایش و تکوین است.

در این مقاله، پس از بررسی ویژگی‌های بارز سروده‌های دفاع مقدس شامل مردمی بودن، ستایش فتوحات و دعوت به مقاومت، ستایش رشادتها و دلوری‌های رزمندگان، بهره‌مندی از فرهنگ عرفانی، دینی، تلفیق نمادهای ملی و مذهبی و دینی، سوگ سروده‌ها و ... شواهد مثالی ذکر می‌شود. در پایان نیز، ویژگی‌های شعر دوره اعتراض - که پس از دوره مقاومت هشت ساله سروده شده - بررسی می‌گردد و نمونه‌هایی از شعر شاعران می‌آید.

کلیدواژه‌ها: مقاومت، دفاع مقدس، شعر، ادبیات، اسلام، وطن

آموزشی - تحلیلی

نقدی بر فارسی ۱ پایه دهم

صدف گلمرادی

مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران

چکیده

پژوهش حاضر ضمن مروری بر کتاب فارسی پایه دهم، به ذکر نقاط قوت و ضعفی می‌پردازد که از نظر نگارنده بر این کتاب تازه تألیف مترتب است. بررسی کتب درسی می‌تواند از ابعاد فنی و تخصصی صورت بگیرد. در این مجال، نگارنده فارغ از ابعاد فنی و ملزومات برنامه‌ریزی درسی، اجمالاً به بررسی محتوایی و تخصصی کتاب فارسی پایه دهم (متوسطه دوم) می‌پردازد. ابتدا از منظر کلی و ساختاری، فصل‌های کتاب و چگونگی انتخاب عنوان‌ها بررسی می‌شود و در نگاه دیگر، جزئیاتی از محتوای این فصل‌ها بیان می‌گردد. در این میان، سعی شده است که در مواردی نقاط قوت کتاب نیز از قلم نیفتد و تا جایی که امکان داشته، مواردی

پیشنهادی به‌ویژه در مورد ساختار کتاب مطرح گردیده است.

کلیدواژه‌ها: کتاب فارسی دهم، محتوای آموزشی، ساختار

آموزشی - تحلیلی

نقد و بررسی کتاب نگارش ۱ سال دهم

بهرام رضایی ویشه‌سرای

دبیر دبیرستان‌های ناحیه ۲ رشت

چکیده

کتاب نگارش ۱، پایه دهم که در ادامه کتاب مهارت‌های نوشتاری دوره متوسطه اول تألیف شده است، ضمن داشتن قوت‌های فراوان، به خاطر بعضی اشکالات شکلی، ممکن است معلم و دانش‌آموز را در امر یاددهی و یادگیری دچار مشکل کند؛ لذا نویسنده این مقاله نکاتی را که به نظرش در خور تأمل و احیاناً قابل اصلاح و تغییر است در خصوص موضوع، عنوان، بازگردانی، بازنویسی، هنجار نوشتار و ... درس به درس، یادداشت و در نهایت به صورت مقاله حاضر تدوین کرده که امیدوار است با سعه صدر، حوصله و دقت لازم مطالعه شود و در صورت درست بودن نکات مورد انتقاد، کتاب، مورد بازبینی قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: موضوع، عنوان، بازگردانی، بازنویسی، هنجار نوشتار

آموزشی - تحلیلی

نماز ظهر عاشورا به روایت شعر فارسی

علی خوشه چرخ آرانی

چکیده

در طول تاریخ حیات انسانی چه بسیاریند وقایعی که به رغم تمامی بزرگی و عظمتشان هرگز مورد استفاده و توجه اهل ذوق قرار نگرفته و با گذر زمان از صفحه ذهن و ادب ملت‌ها محو و حذف شده‌اند اما حماسه عظیم عاشورا رویداد بزرگی است که با گذشت زمان نه تنها غبار نسیان آن را فرا نگرفته بلکه شور و عشق این حماسه را هیچ‌گاه نقطه پایانی نبوده است. در این میان، نماز ظهر عاشورای حسینی در هنگامه‌های آتش و خون به عنوان موضوعی شگفت و خارق‌العاده مورد تحسین و تمجید سخن‌سرایان چیره‌دست قرار گرفته است. در این مقال، به تعداد محدودی از اشعار شاعران معاصر درباره تجلی نماز ظهر عاشورای حسینی اشاره می‌شود.

کلیدواژه‌ها: نماز، امام حسین (ع)، شاعر، عاشورا، کربلا

آموزشی - تحلیلی (نقد کتاب درسی)

نقد و بررسی علوم و فنون ۲

ناهیده اشرفی، پوران اشرفی، ابوالفضل بختیار

گروه درسی دبیران منطقه تسوج

اداره آموزش و پرورش منطقه تسوج

چکیده

در این نوشتار سعی شده است تا حد امکان برخی از فواید و

کاستی‌های کلی کتاب که حاصل فکر جمعی براساس نیاز روز بوده و در نوع خود در آموزش و پرورش کاری جدید است، ذکر شود. با بررسی مزایا و کاستی‌های کتاب علوم و فنون دو می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که در تدوین تازه این کتاب ادغام سه کتاب تاریخ ادبیات، آرایه‌های ادبی و عروض از نکات برجسته است.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ادبیات، موسیقی شعر، زیبایی‌شناسی، سبک‌شناسی، علوم و فنون یازدهم، بررسی و نقد

آموزشی - تحلیلی

بازتاب مقاومت و بیداری نهضت‌های جهان اسلام

در شعر شاعران ایرانی پس از انقلاب

عفت نجار نوبری

دکترای زبان و ادب فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب

چکیده

شعر متعهد پس از انقلاب و تأثیر شگرف هشت سال دفاع مقدس بر آن، روحیهٔ ظلم‌ستیزی و مبارزه با جور و استبداد را در شاعران جوان برانگیخت. در دوران پس از جنگ، شاعران متعهد انقلابی اگرچه به سرودن شعرهایی در حفظ ارزش‌های دفاع مقدس پرداخته‌اند، در کنار آن سروده‌هایی خلق کرده‌اند که به بیداد مستکبران جهان‌خوار و مستبدان مزدور اشاره دارد.

شاعران متعهد انقلابی با تأکید بر ظلم و مقاومت در کشورهای جهان سوم به سرودن اشعاری دست زدند که مخاطب را به درنگ و تأمل دربارهٔ نهضت‌های آزادی‌خواه وامی‌دارد و احساسات و عواطف را برمی‌انگیزد. پژوهش حاضر درصدد پاسخ دادن به این پرسش بوده که «بازتاب مقاومت و بیداری نهضت‌های جهان سوم در شعر شاعران ایرانی پس از انقلاب کدام است».

در پژوهش پیش رو مشخص شد که **غزل**، فراگیرترین قالب برای بیان مظلومیت و مقاومت کشورهای جهان سوم است و شاعران متعهد معاصر، بیشتر به بیان مظلومیت کشورهای آزادی‌خواه جهان سوم می‌پردازند تا به مقاومت و ستم‌ستیزی آنان. در نزد ایشان، مظلوم‌ترین کشور در بند، فلسطین اشغالی است که مسئلهٔ اصلی و مهم جهان اسلام به شمار می‌رود.

کلیدواژه‌ها: ادبیات مقاومت، ادبیات انقلاب اسلامی، نهضت‌های آزادی‌خواه، شاعران دفاع مقدس

آموزشی - تحلیلی

بازتاب مضامین دفاع مقدسی

در اشعار سپید و نیمایی قیصر امین‌پور

دکتر محمد رضا سنگری

استاد راهنما،

صغری یوسفی اوروند

کارشناس ارشد ادبیات فارسی

چکیده

هنر و ادبیات با اوضاع سیاسی و فرهنگی پیوندی دیرینه دارد و هر گونه تحول و تغییر در مسائل سیاسی جامعه، ادبیات و هنر را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. بی‌شک هشت سال جنگ تحمیلی و دفاع مقدس ایران نیز از این قاعده مستثنی نبوده و تأثیری شگرف بر ادبیات و دیدگاه‌های ادبی شاعران و اهل قلم گذاشته و باعث تحولاتی در عرصهٔ ادب فارسی شده است. در مقالهٔ حاضر با تکیه بر اشعار سپید و نیمایی قیصر امین‌پور شامل سه دفتر «تنفس صبح»، «آینه‌های ناگهان» و «گل‌ها همه آفتابگردان‌اند»، این تأثیر را بر اشعار شاعر گران‌قدر کشورمان به شیوه‌ای تحلیلی-توصیفی بررسی می‌کنیم.

طبق نتایج به دست آمده در تحقیق حاضر، بخش عمدهٔ اشعار دفاع‌مقدسی امین‌پور در دفتر «تنفس صبح» آمده که هم‌زمان با دوران جنگ تحمیلی سروده شده‌اند. در دفتر «آینه‌های ناگهان» این گونه مضامین رنگ کمتری دارند و در دفتر «گل‌ها همه آفتابگردان‌اند» شعری زیر عنوان مضامین یاد شده یافت نشد.

کلیدواژه‌ها: قیصر امین‌پور، مضامین دفاع‌مقدسی، تنفس صبح، آینه‌های ناگهان، گل‌ها همه آفتابگردان‌اند

آموزشی - تحلیلی

تحلیل مصداق‌هایی گزیده از متون ادب فارسی

جهت تبیین کارکرد واژهٔ چاپلوسی

نسرین ستاری نجف‌آبادی

کارشناسی ارشد هنر اسلامی

دکتر بهار مختاریان

استاد راهنما

چکیده

موضوع تملق و چاپلوسی و رواج آن در جامعهٔ ایرانی از دیرباز مورد توجه بزرگان ادب فارسی و موضوع برخی از آثار ایشان بوده است. این واژه با کارکردهایی متفاوت، گاه در فراز و نشیب تاریخ سرزمینمان تقبیح شده و گاهی نیز به دلیل برخی مصلحت‌اندیشی‌ها پسندیده شمرده شده است.

کلیدواژه‌ها: چاپلوسی، کارکرد، مصداق ادبی

آموزشی - تحلیلی

تحلیل نمایش آیینی - مذهبی

از منظر نشانه‌شناسی

محمدحسین بقایی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های خمین

چکیده

تعزیه نمایشی سنتی است برآمده از فرهنگ ایرانی - اسلامی که به تدریج و در سطوح مختلف، سیر تکاملی خویش را طی کرده و حامل نشانه‌هایی است که هر کدام از آن‌ها حتی در جزئی‌ترین شکلشان

مبین بافت چندفرهنگی هستند. این خاصیت چندفرهنگی بودن تعزیه، دست‌کم از برجسته بودن دو نظام نشانه‌های ایرانی - اسلامی آن کاملاً هویداست.

این مقاله نتیجه پژوهشی است که در آن براساس نظریه «شانه‌شناسی»، نشانه‌های موجود در مراسم آیینی - مذهبی تعزیه بررسی می‌شود و با تکیه بر نظریه «چارلز سندروس پیرس» چهار عنصر از عناصر اصلی شبیه‌خوانی (نسخه، تکیه، شبیه‌خوان و موسیقی) در سه محور شمایل، نمایه و نماد، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. البته از سال ۱۹۵۰ بسیاری از نظریه‌پردازان به بررسی نشانه‌شناسانه این مهم پرداخته‌اند اما تحلیل مراسم آیینی - مذهبی شبیه‌خوانی نشان‌دهنده آن است که سراینده‌گان و اجراکنندگان تعزیه به‌طور ناخودآگاه از این نوع نشانه‌ها و کارکرد آن‌ها بهره‌ها برده‌اند. نتیجه این مقاله نشان می‌دهد که کارکرد نشانه‌ها از شمای شمایی فراتر می‌رود و اغلب در حیطة نمایه و نماد، نمود می‌یابد.

کلیدواژه‌ها: تعزیه، نشانه‌شناسی، پیرس، شمایل، نمایه، نماد

آموزشی - تحلیلی

نقد و تحلیل ساختار محتوایی

فارسی دهم

سیما بیگ‌نژاد

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر متوسطه مدارس خرمشهر

چکیده

نگرش جدید به کتب درسی باعث می‌شود که علم در مدارس از تحولات و پیشرفت‌ها جا نماند و با آراستن و پیراستن مداوم خویش، توان هماهنگی با عصر جدید را داشته باشد و با حرکتی پویا و رو به جلو، از رکود و ایستایی در امان ماند. کتاب‌های درسی، گنجینه‌های بسیار غنی علمی در هر جامعه‌اند و انتشار یافته‌های علمی از طریق کتاب میسر می‌شود. مؤلفی که کتاب درسی می‌نگارد، از همان ابتدا مخاطب تعریف‌شده‌ای در ذهن دارد و می‌کوشد محتوای نوشته‌اش را متناسب با مخاطب کند. هر قدر این تناسب بهتر و بیشتر برقرار شود، ارزش و اهمیت محتوا بالاتر می‌رود. اهمیت کتاب درسی در این است که به‌قصد تعلیم و تربیت گروهی خاص طراحی و تولید می‌شود؛ بنابراین در تألیف آن باید به معیارهایی متعهد بود. اصولاً هر چه در جهت تربیت تولید می‌شود، باید ضابطه‌مند باشد. هدف از نقد کتاب‌ها افزایش کیفیت آن‌ها و آگاهی هر چه بیشتر و بهتر دانش‌آموزان و خوانندگان آن‌هاست. آنچه در این مقاله می‌آید، گزارش افزودن و کاستن‌ها با نگرشی اسنادی و البته بیان نکات قوت و ضعف کتاب و واکاوی طرح نویی است که نویسندگان در چاپ جدید این کتاب درافکنده‌اند و رویکرد جدیدی که در تألیف تازه خود اتخاذ کرده‌اند.

کلیدواژه‌ها: فارسی دهم، نقد، تحلیل، محتوا

در متون درسی

دکتر سیدعلی کرامتی مقدم

دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی مشهد

چکیده

مهدی حمیدی‌شیرازی که یکی از شاعران بزرگ معاصر به‌شمار می‌رود، با سرودن اشعاری همچون «امواج سند» مهارت خود را در سرودن اشعار غنایی نشان داده است. مضمون‌های اجتماعی و وطن دوستی و کاربرد زبان ساده و روان و لحن حماسی شاعر در امواج سند، این شعر را دلپذیر نموده و سبب شده است که مؤلفان کتاب‌های درسی، آن را در بخش ادبیات پایداری در کتاب فارسی ۲ (پایه یازدهم) بگنجانند. با این حال، در گزینش ابیات این شعر کاستی‌هایی وجود دارد که در این مقاله مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: حمیدی‌شیرازی، امواج سند، فارسی ۲، گزینش ابیات

آموزشی - تحلیلی

بررسی و مقایسه داستان حذف شده

«گیله‌مرد» از بزرگ علوی و داستان جایگزین

«آذرباد» اثر ریچارد دیوید باخ در کتاب

فارسی یازدهم

شیدا نجفی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات کامیاران

چکیده

تغییر متن کتاب‌های درسی و جایگزین کردن متن‌های بهتر برای پیشبرد اهداف آموزش و پرورش در همه کشورهای دنیا امری منطقی و ضروری است اما در سال‌های اخیر، تغییر متن کتاب‌های ادبیات فارسی ۲ متوسطه دوم و جایگزین کردن متن‌های جدید از منطق جایگزینی متن بهتر پیروی نمی‌کند؛ از جمله: حذف داستان کوتاه گیلهمرد از بزرگ علوی و افزودن داستان کوتاه آذرباد اثر ریچارد باخ. در این پژوهش توصیفی - تحلیلی، سه عنصر داستانی صحنه‌پردازی، شخصیت و درون‌مایه دو اثر مقایسه شده است و نتیجه نشان می‌دهد که هر چند هر دو اثر با معیارهای سنجش داستان کوتاه منطبق‌اند، بزرگ علوی در آفرینش داستان کوتاه و ادبی گیلهمرد قلم و اندیشه تواناتری دارد و داستان آذرباد هم به دلیل زبان ساده و قابل فهم و مضمون کودکانه مناسب تدریس در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر است.

کلیدواژه‌ها: داستان کوتاه، گیلهمرد، آذرباد، صحنه‌پردازی، شخصیت، درون‌مایه

آموزشی - تحلیلی

تحلیل نماد

در وصیت‌نامه شهدای استان کهگیلویه و

بویراحمد

آموزشی - تحلیلی (نقد کتاب درسی)

گزینش نادرست اشعار

دکتر محمدرضا سنگری

استاد راهنما

مینا دبیری

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادب فارسی

چکیده

جنگ ایران و عراق بزرگ‌ترین واقعه‌ای است که در طول حیات ۱۵۰ ساله ملت ایران اتفاق افتاده است. ما آغازگر جنگ نبودیم ولی رویارویی مان با آغازگران تبدیل به جنگ شد. ما هرچه کردیم دفاع بود.

بنابراین، دور از واقعیت و انصاف نیست که ادبیات برآمده در دفاع از این مظلومیت و اجحاف و ستم، ادبیات دفاع مقدس نامیده شود.

یکی از ابزارهای که یاد حماسه دفاع مقدس را به خوبی در اذهان تثبیت می‌کند، وصیت‌نامه‌هاست. وصایای شهدای جنگ تحمیلی عراق علیه ایران از جمله مکاتیبی هستند که می‌توان آن‌ها را از چشم‌اندازهای گوناگون نگریست و بسته به نوع نظرگاه انتخابی، به تحلیل آن‌ها پرداخت. یکی از این چشم‌اندازها، زیبایی‌شناسی وصیت‌نامه‌های شهداست.

نویسنده در این مقاله می‌کوشد تا با واکاوی وصیت‌نامه‌های شهدا، یکی از ابعاد زیبایی‌شناختی آن‌ها را بررسی کند و سپس با مروری بر وصیت‌نامه‌ها و ویژگی‌های آن‌ها، به ارزیابی مشابهت‌ها و اختلافات آن‌ها با تکیه بر وصیت‌نامه‌های شهدای استان کهگیلویه و بویراحمد بپردازد.

کلیدواژه‌ها: وصیت‌نامه، زیبایی‌شناسی، شهدا، کهگیلویه و بویراحمد، نماد

آموزشی - تحلیلی (نقد کتاب درسی)

نقد و تحلیل علوم و فنون پایه یازدهم

حیدر عباس پور

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

دبیر دبیرستان‌های ناحیه ۵ تبریز

سحر عباس پور

دانشجوی سال چهارم دانشگاه فرهنگیان رشته آموزش زبان

و ادب فارسی

چکیده

کتاب علوم و فنون ادبی یکی از تأثیرگذارترین کتاب‌های دوره متوسطه برای رشته‌های انسانی و معارف اسلامی است که نقش ارزشمندی در یادگیری و درک لذت از کاربردهای زبان دارد. نویسندگان این مقاله، کتاب علوم و فنون پایه یازدهم را به شیوه نگارش تحلیلی، نکات مثبت و اشکالات جزئی و کلی متن‌ها براساس ساختار ظاهری و محتوایی، به ترتیب موضوعات کتاب ارزیابی کرده‌اند و در خلال نقد کتاب، مواردی را که می‌تواند در طراحی بهتر کتاب درسی نقش داشته باشد، بیان نموده‌اند. بنابراین، مقاله حاضر

می‌تواند در بازنگری اصولی کتاب مؤثر واقع شود.

کلیدواژه‌ها: علوم و فنون ادبی ۲، نقد و تحلیل، ساختار ظاهری، سبک‌شناسی، تاریخ ادبیات زیبایی‌شناسی شعر، موسیقی شعر، اشتباهات ویرایشی.

آموزشی - تحلیلی

فک اضافه

و اشکال مختلف آن

محمد مهرجوی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی؛ دبیر ادبیات مرنده و مدرس دانشگاه فرهنگیان تبریز

چکیده

در این مقاله، فک اضافه و اشکال آن در کتب ادبیات دوره متوسطه بررسی شده است. ابتدا فک اضافه و اشکال مختلف آن توضیح داده شده و سپس شواهد گوناگونی از کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه مطرح گردیده است. نتایج به‌دست آمده از این تحقیق حاکی از آن است که به لحاظ بسامد، بعد از ترکیبات اضافی مقلوب و غیرمقلوب که در حکم کلمه مرکب واحدی هستند، بیشترین شکل فک اضافه در این کتاب‌ها تقدیم و تأثیر مضاف و مضاف‌الیه و همراه شدن مضاف‌الیه با علامت «را» می‌باشد که نشانه فک اضافه است. دیگر اینکه نقش فک اضافه در درک و فهم معنی جملات انکارناپذیر است و ضرورت دارد که دانش‌آموزان با شکل‌های مختلف آن آشنا شوند. نکته آخر اینکه در بیان برخی از این شکل‌ها امکان بروز اختلاف نظر در میان همکاران وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: فک اضافه، مضاف و مضاف‌الیه، تقدیم و تأخیر

آموزشی - تحلیلی

تاریخچه دستور زبان فارسی

رضا کریمی لاریمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد واحد

قائم‌شهر

چکیده

زبان فارسی از نظر ساختار آوایی، واژگانی و معنایی تحولاتی را طی سه دوره زمانی باستانی، میانی و جدید پذیرا شده است. برای بررسی زبان، دو شاخه مهم دستور زبان یا صرف و نحو و یا گرامر به زبان انگلیسی و زبان‌شناسی به وجود آمد. در این مقاله که بر بنیان زمانی، روش‌ها و شیوه‌های نگارش دستورنویسان ارائه شده، تاریخ دستور زبان فارسی با رعایت تقدم و تأخر تا اوایل قرن چهاردهم مورد بررسی قرار گرفته است. لازم است بگوییم که هرچند علم صرف و نحو عربی زودتر از دستور زبان فارسی نوشته شد، ایرانیان اولین کسانی بودند که اقدام به نگارش علم صرف و نحو عربی کردند.

کلیدواژه‌ها: تاریخچه، دستور، زبان فارسی، زمان، روش و شیوه نگارش



بزرگداشت حافظ غزلسرای بزرگ ایران

۲۰

مهرماه

نیاز نیم شبی دفع صد بلا بکند
که یک کرشمه تلافی صد جفا بکند
هر آنکه خدمت جام جهان نما بکند
چو درد در تو نبیند که را دوا بکند
که رحم اگر نکند مدعی خدا بکند
به وقت فاتحه صبح یک دعا بکند
مگر دلالت این دولتش صبا بکند

دلا بسوز که سوز تو کارها بکند
عتاب یار پری چهره عاشقانه بکش
ز ملک تا ملکوتش حجاب بردارند
طیب عشق مسیحادم است و مشفق لیک
تو با خدای خود انداز کار و دل خوش دار
ز بخت خفته ملولم بود که بیداری
بسوخت حافظ و بویی به زلف یار نبرد



كجائيد اى شهيدان خدايي

بلاجويان دشت كربلايي

كجائيد اى سبك روحان عاشقي

پرنده ترزمرغان هوايي ۸ مهر، روز بزرگداشت مولوي