



زبان فارسی

واژه‌آموزش

افصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان
دوره‌سی و یکم | شماره ۱ | پاییز ۹۶ | ۱۳۹۶ | ۹۶ صفحه | ۱۷۰۰۰ ریال | پیامک: ۰۵۰۸۹۹۵۰۳۰۰
www.roshtdmag.ir



کتاب تازه وراهه جدید

- در سایه‌سار نخل ولایت، جلوه‌گاه اندیشه و هنر
- چشم بیدار زبان و ادبیات فارسی
- نگاهی به کتاب نگارش دهم
- جلوه‌های نوآورانه‌ام آرزوست...



سر خورشید

دشت می بلعید کم کم پیکر خورشید را
بر فراز نیزه می دیدم سر خورشید را
آسمان گو تا بشوید با گلاب اشکها
گیسوان خفته در خاکستر خورشید را
بور یایی نیست در این دشت تا پنهان کند
پیکر از بور یا عریان تر خورشید را
چشمهای خفته در خون شفق را واکنید
تا ببیند کهکشانشان پرپر خورشید را
نیمی از خورشید در سیلاب خون افتاده بود
کاروان می بُرد نیم دیگر خورشید را
کاروان بود و گلوی زخمی زنگولهها
ساربان دزدیده بود انگشتر خورشید را
آه اشترها چه غمگین و پریشان می روند
بر فراز نیزه می بینم سر خورشید را



یادداشت سردبیر | کتاب‌های جدید و راه‌های تازه | ۲

رویکرد مهارتی، رویکرد کتاب‌های جدید ادبیات فارسی (میزگرد رویکرد مهارتی کتاب‌های جدید ادبیات فارسی) | محمد

دشتی | ۳

گزارش دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی در حوزه نقد و تحلیل کتب پایه دهم | علی اکبر کمالی نهاد | ۱۴
چشم‌بیدار زبان و ادبیات فارسی (گزارشی از چکیده سخنرانی‌های علمی در همایش ملی تحلیل و ترویج برنامه درسی فارسی

پایه دهم | ۱۸

جلوه‌های نوآورانه ام آرزوست... (بررسی جلوه‌های نوآوری در برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه)

دکتر حسین قاسم‌پور مقدم | ۲۰

اسیب‌شناسی کتاب فارسی ۱ پایه دهم | حسین یاسری | ۲۵

نیم‌نگاهی به تصاویر کتاب فارسی ۱ پایه دهم | حکیمه خوش‌نظر | ۳۰

جای خالی ادب‌نمایی در کتاب‌های ادبیات دهم | معصومه عبادی | ۳۴

راهنمای ویرایش متون آموزشی | دکتر حسین داودی | ۴۰

تحلیلی ویرایشی بر کتاب نگارش پایه دهم | دکتر علی اکبر کمالی نهاد - مرتضی توانا | ۵۰

در سایه‌سار نخل ولایت؛ جلوه‌گاه اندیشه و هنر | سید رحمان سعیدی - محمد صالح نسب | ۵۸

زنگ انشا | مدینه روزبهبانی | ۶۴

نگاهی به کتاب نگارش دهم | علی خوشه چرخ آرانی | ۶۵

یک تجربه کاربردی از ضمن خدمت نگارش پایه دهم | حمید صدیقی شهرضایی | ۷۰

نقدی بر کتاب نگارش پایه دهم | اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر | ۷۲

نقد کتاب علوم و فنون ادبی پایه دهم | علی اکبر امامی | ۷۸

درنگی در کشتن آتش در فرهنگ و ادب ایران | عباس حسن‌پور | ۸۲

جهان متن و خواندن | دکتر فریدون اکبری شلدره | ۸۴

داستان کوتاه کوتاه (عاشورایی) | جواهر مؤذنی | ۸۸

تجربه معلمی | مهدی لایموت | ۸۹

معلمان شاعر | سیدحسن حسینی - علی‌رضا حکمتی - میلاد عرفان‌پور | ۹۰

چکیده مقالات | ۹۱

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: محمدرضا سنگری
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
هیئت تحریریه:
دکتر تقی وحیدیان کامیار
دکتر حسین داودی
دکتر سیدبهنام علوی مقدم
دکتر فریدون اکبری شلدره
غلامرضا عمرانی
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان
نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۱۵۸۵
تلفن ۹ ۸۸۸۲۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمبر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
وبگاه: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi
پیامک: ۳۰۰۸۹۹۰۰۵
roshdmag:
پیام‌نگار: adabiyatfarsi@roshdmag.ir
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن بازرگانی: ۰۲۱ - ۸۸۸۲۷۳۰۸
شمارگان: ۵۵۰۰ نسخه

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

* پی‌نوشت‌ها 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 مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.
* مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام خانوادگی، رشته تحصیلی، میزان تحصیلات، شغل، پیام‌نگار (E-mail)، نشانی دقیق پستی و شماره تماس باشد.
* مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.
* ارائه کپی مدرک معتبر برای میزان تحصیلات (دکترای، دانشجوی دکترا و ...) الزامی 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 رو 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 می‌پذیرد.
* 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 اصطلاحات استفاده شود.

کتاب جدید ورایه‌های تازه

آن‌ها، بهانه «ویژه‌نامه» ای شده است که اینک بوسه بر دستان گرم شما می‌زند. در این ویژه‌نامه ابعاد، زوایا و ساحت‌های کتب چهارگانه شناسانده شده است. برپایی میزگرد، مصاحبه، یادداشت‌ها، مقاله‌ها تکاپویی در حد امکان و توان برای شناخت اجمالی تولیدات جدید گروه زبان و ادبیات فارسی است. البته ظرفیت محدود مجله و تکاپو در فراهم آوردن مطالب در فرصتی اندک ناگفته‌های فراوانی را باقی گذاشته است که در مجال و فرصت دیگر به آن‌ها خواهیم پرداخت.

همین‌جا از همه شما دبیران، صاحب‌نظران و کارآزمودگان تمنای همراهی و همدلی و هم‌سفری داریم. امید است در شماره‌های آینده، مقالاتی در حوزه مقوله‌های زیر دریافت کنیم.

- روش‌های تدریس (کلی و موردی، در زمینه درس‌های کتب پایه یازدهم)

- نقد و نظرها در حوزه کتاب‌های جدید
- پیشنهاد‌های اصلاحی درباره هر یک از این کتب

- پیشنهاد‌های روشن درباره فصول هشت‌گانه کتاب

- پیشنهاد متن‌ها و درس‌هایی برای پایه دوازدهم

- شیوه‌های بهره‌گیری از امکانات و پدیده‌های نو در تدریس در این راه از خود دانش‌آموزان و خانواده‌ها نیز می‌توان مدد گرفت.

چشم به راه یاری و همکاری شما بزرگواران هستیم.

از گروه زبان و ادبیات فارسی و همه دوستان و نویسندگانی که در این راه، خاضعانه و سخاوتمندانه و بزرگوارانه؛ ما را همراهی کرده‌اند فروتنانه سپاسگزاریم.

محمد رضا سنگری

تحول و نوآوری کار خداست. بهار آوری، بار آوری و هر روز در شأن تازه بودن، در پی شب روز آوردن، از دل «مرگ» حیات رویندن، مشی و روش حضرت پروردگار است و ما که باید صبغه او بگیریم و خلیفه الله باشیم، باید طرح‌های نو درافکنیم و راه‌های تازه بگشاییم و ماندن و مرداب شدن نشناسیم. خدا، محول الحول و الاحوال است و آهنگ هستی و ضربان

جهان، از تغییر و تحول می‌گوید. این تحول و تغییر، نظام احسن عالم را رقم می‌زند و سمت و سوی کمال را نشان می‌دهد.

برنامه‌های درسی در نظام‌واره آموزش و پرورش نیز در پی خلق «نظام احسن» اند. تغییر ذائقه نسلی، نیازهای نو، خلق اسناد بالادستی، دستاورد پژوهش‌ها و مطالعات، همه و همه فرمان می‌دهد تا کتاب درسی، که آخرین حلقه در زنجیره تولیدات نظام آموزش و پرورش است، هر از چند گاه تازه، و بازنگری و بازنگاری شود. کتاب درسی سندی ملی است؛ فراورده مطالعات، تجارب، خردجمعی و تلاش عالمانه و عاشقانه کسانی است که به

آموزش و تربیت و رشد و تعالی این نسل می‌اندیشند و مبتنی بر برنامه‌ها و اسناد بالادستی به تولید کتاب درسی می‌پردازند.

کتاب‌های درسی حوزه زبان و ادبیات فارسی در منظومه کتاب‌های درسی، فقط وظیفه آموزاندن و شناساندن ظرافت‌ها و زیبایی‌ها و ویژگی‌های زبان و ادب فارسی را به عهده ندارند بلکه تربیت و تهذیب و تعالی جان و اندیشه و آموزش مهارت‌های زندگی در کنار مهارت‌های زبانی و ادبی نیز از رسالت‌های مهم و بزرگ آن‌هاست.

در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، چهار کتاب درسی جدید در خانواده کتاب‌های درسی فارسی ولادت می‌یابد که شناختن و شناساندن

**تغییر ذائقه نسلی،
نیازهای نو، خلق اسناد
بالادستی، دستاورد
پژوهش‌ها و مطالعات،
همه و همه فرمان
می‌دهد تا کتاب درسی،
که آخرین حلقه در
زنجیره تولیدات نظام
آموزش و پرورش است،
هر از چند گاه تازه، و
بازنگری و بازنگاری شود**

رویکرد مهارت

رویکرد کتاب‌های جدید ادبیات فارسی گزارشی از میزگردی درباره نحوه تدوین کتاب‌های جدید ادبیات فارسی با حضور صاحب‌نظران تدوین: محمد دشتی

اشاره

میزگرد رویکرد تدوین کتاب‌های درسی فارسی به‌ویژه فارسی پایه یازدهم با هدف بررسی رویکرد غالب کتاب‌های درسی جدید حوزه ادبیات فارسی و با شرکت دکتر محمدرضا سنگری، سردبیر مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دکتر حسین قاسم‌پور مقدم، کارشناس مسئول گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر تألیف، دکتر فریدون اکبری کارشناس گروه زبان و ادبیات فارسی و خانم شهناز عبادتی، همکار گروه زبان و ادبیات فارسی برگزار شد.

در این میزگرد شرکت‌کنندگان درباره نحوه تدوین کتاب‌های جدید، رویکرد غالب تدوین کتاب‌ها، برنامه‌های اشاعه کتاب‌های جدید، نقش معلمان و دانش‌آموزان و جایگاه مخاطبان در این حوزه، و ترجیحات برنامه درسی ملی و اسناد بالادستی بحث و تبادل نظر کردند. آنچه می‌خوانید حاصل این میزگرد تخصصی است.

■ **سنگری:** در میزگرد امروز با عنوان رویکرد تدوین کتاب‌های درسی فارسی به‌ویژه فارسی پایه یازدهم، خدمت‌استادان و دوستان عزیز و بزرگوار هستم که رقم‌زننده تحولی بزرگ در حوزه آموزش و پرورش در عرصه زبان‌آموزی و ادبیات بوده‌اند. ما همواره به تغییر و تحول نیاز داریم و در نظام آفرینش نیز خداوند

خود هم تغییردهنده و هم تحول‌بخش است. در آغاز سال می‌گوییم «یا محول‌الحول والاحوال». در قرآن کریم نیز به تعبیر مختلف از این تغییر یاد می‌شود: «ان الله لا یغیر ما یقوم حتی یغیروا ما بانفسهم» و اساساً تغییر انسان به حال خوب، کار خداوند است و خداوند احسن حال را برای بندگانش رقم می‌زند.

پس ما هم که بنده خدا و خلیفه‌الله هستیم، باید همواره آماده تحول و تغییر باشیم. البته تغییر و تحول به چند نکته وابسته است؛ اول اینکه تحول مورد نیاز ما بایسته باشد. نکته دوم هم این است که این تغییر و تحول رو به جلو باشد. نکته سوم اینکه تحول و تغییر از مجموعه آزموده‌ها و تجربه‌های پیشین بی‌بهره نباشد و مهم‌تر این است که این تغییرات مبتنی بر برنامه، هوشمندانه، صبورانه و عالمانه باشد.

باید اذعان کنیم که قبلاً تغییر و تحولات در آموزش و پرورش چندان مبتنی بر برنامه نبوده است اما الان خوشبختانه برنامه‌ها و اسناد بالادستی همانند سند ملی و برنامه درسی ملی را داریم. این برنامه‌ها تا حد زیادی جهت و سمت و سوی ما را در کارها مشخص می‌کند؛ اینکه چه باید بکنیم، از کجا شروع کنیم و به کجا برسیم. در حال حاضر، این برنامه‌های تحولی در گروه‌های مختلف و از جمله در مجموعه گروه زبان و ادبیات فارسی نیز وجود دارد.

اکنون در سه دوره تحصیلی، یعنی، دوره ابتدایی، دوره اول متوسطه و دوره

دوم متوسطه، شاهد تحولاتی هستیم که بر مبنای همین اسناد تحولی صورت می‌پذیرد. با این توضیحات، سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که برای تغییر و تحول بر چه مبنای و اصولی باید تکیه کنیم. چه اصولی پیش روی ماست که بر مبنای آن‌ها دست به تغییر و تحول می‌زنیم؟ به عبارت دیگر، اگر روزی از ما سؤال کردند که شما برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و در نهایت کتاب‌های درسی را بر چه مبنایی تغییر دادید، ما چه پاسخی برای این پرسش داریم؟

در این میزگرد در خدمت دو استاد بزرگوار هستیم؛ آقایان دکتر حسین قاسم‌پور مقدم، مسئول گروه زبان و ادبیات فارسی که سابقه‌ای دیرینه دارند و برای همه کسانی که با کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی سر و کار دارند، شناخته شده و آشنا هستند.

همچنین دوست عزیز و بزرگوار آقای دکتر فریدون اکبری شلدره که ایشان هم سال‌های سال در این مجموعه قلم زده و اندیشیده‌اند و ذهن مبدع و نوآورشان زمینه‌ساز بسیاری از تحولات در حوزه کتاب‌های درسی شده است.

نکته مهم این است که این دوستان علاوه بر تجربه‌های زیسته در حوزه برنامه درسی، شناخت عمیق و دقیقی از حوزه زبان و ادبیات دارند و صاحب اندوخته‌ها و آموخته‌های بسیار و تجارب گران‌سنگ در این خصوص‌اند. با این مقدمه کوتاه، از



دکتر حسین قاسم‌پور مقدم

استادان عزیز تقاضا می‌کنم که به سؤال مطرح شده پاسخ دهند.

قاسم‌پور:

به سهم خود از مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی که زمینه برگزاری این جلسه را برای ما فراهم کردند، تشکر می‌کنم. فرصتی فراهم شد تا بتوانم به اشاعه نظرات و نکته‌هایی که در دوره دوم متوسطه مطرح است، بپردازم. همان‌طور که اشاره شد، تحول یکی از نیازها و ضرورت‌های اصلی نظام‌های آموزشی است و به تبع آن، برنامه‌های درسی نیز همیشه نیازمند آن‌اند که برای جامعه مخاطبان خود تحول و تغییر داشته باشند و خود را با منابعی که همواره در حال تولید است، متناسب و همراه سازند.

ما تحول را از ضروریات اساسی نظام آموزشی می‌دانیم و معتقدیم که لازم است در انجام هر تغییر و تحولی، به اصول و مبانی مشخص و معینی پایبند باشیم. از جمله این مبانی، پژوهش‌ها و مطالعاتی است که انجام می‌شود و نتایج و یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که مثلاً یک برنامه درسی در چه مرحله‌ای قرار دارد؛ آیا زمان آن گذشته است یا نه، اساساً متناسب با نیازهای دانش‌آموزان هست و اینکه آیا از لحاظ موضوعات ماده و رشته درسی و حوزه تربیت و یادگیری تناسبی با نیازهای

روز دارد یا نه. یافته‌های پژوهشی به ما کمک می‌کند بتوانیم تصمیم بگیریم که آیا اساساً به تحول نیازی هست یا خیر. منبع دوم ما اسنادی است که کارشناسان و مسئولان نظام آموزشی تولید کرده‌اند و چون این‌ها در گذر زمان و براساس ضرورت‌های حاکم بر جامعه به وجود آمده‌اند، لازم است در مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی بر بنیاد این اسناد تحولی، به روز شوند و ما بنا به شرایط مقتضی دست به تغییر و تحول بزنیم.

منبع سوم در این زمینه، سندی به نام برنامه درسی در حوزه تربیت و یادگیری است که معمولاً هرگاه تغییر می‌کند، به تبع آن کتاب‌های درسی یا بسته‌های آموزشی هم دچار تغییر و تحول می‌شوند. این تغییرات معمولاً خود نیز آب‌شخورهایی دارند که در سطح جامعه و از معلمان و دانش‌آموزان نشئت می‌گیرد. بنابراین، زمانی که می‌خواهیم تغییر و تحولی ایجاد کنیم، ناگزیر از آنیم که به همه یا بعضی از منابع اشاره شده پایبند باشیم و کار خود را از آن‌ها شروع کنیم و تحول لازم و بایسته را به وجود آوریم.

البته در این تغییر و تحول باید اصولی را هم مراعات کنیم. برای مثال، اصل توالی یکی از اصولی است که حتماً باید در نظر گرفته شود؛ یعنی لازم است توجه داشته باشیم که برنامه‌های درسی گذشته - مثلاً دوره ابتدایی و اول متوسطه - چگونه بوده‌اند و سعی می‌شود در تغییرات دوره‌های بعدی - مثلاً دوره دوم متوسطه که اکنون موضوع صحبت ما است - براساس همان تحولات دوره‌های قبل اصول اساسی کار دنبال شود.

اصل دومی که در هر تحولی ناگزیر باید به آن توجه کنیم، اصل وسعت یا یکپارچگی است. بنابراین اصل، ما باید با در نظر گرفتن نیازهای مخاطبان، آموزه‌های ارزشی، روانی، ادبی و حتی سیاسی و اجتماعی را نیز در نظر داشته باشیم و سعی کنیم این‌ها را به همان مقداری که در دوره‌های قبل وجود داشته است، در دوره متوسطه هم وسعت و گسترش دهیم تا فهم دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به زندگی و پدیده‌های عالم هستی و نیز نسبت به

حوزه یادگیری، وسیع‌تر و گسترده‌تر شود. علاوه بر این اصول، موارد دیگری را نیز باید رعایت کنیم که از جمله آن‌ها پایبندی به اصول آموزشی است. اصول آموزشی خود چندین شاخه دارد؛ مانند اصول روان‌شناسی یادگیری که در آن بیشتر دانش‌آموزان مدنظر قرار می‌گیرند، ویژگی‌های سنی آن‌ها مطرح می‌شود و ضمناً نیازهای عاطفی و جسمانی‌شان مدنظر قرار می‌گیرد.

برای مثال، در درس ادبیات باید سعی کنیم بخشی از متون ادبی را در کتاب درسی بیاوریم که برای دانش‌آموز آراش‌بخش و تسکین‌دهنده باشد. همچنین، این دروس باید به نیازهای درونی دانش‌آموزان پاسخ بدهد و در نهایت، در دانش‌آموزان ایجاد آراش و آگاهی کند.

بنابراین، در بخش نیازهای آموزشی یا اصول آموزشی می‌توانیم اصول مربوط به روان‌شناسی یادگیری را مدنظر قرار دهیم. همچنین در بخش آموزشی می‌توانیم شرایط و امکانات موجود در محیط‌های آموزشی را در حکم یک اصل در نظر بگیریم که این موضوع سطح و درجه تغییر و تحول را برای ما روشن می‌کند. برای مثال، اگر کلاس‌های ما پرجمعیت و ساعات آموزشی ما محدود است، باید به این موارد توجه داشته باشیم و این‌ها اصولی هستند که اگر مدنظر قرار نگیرند، ممکن است تحولات صورت گرفته مناسب و متناسب با جامعه‌ای که برای آن برنامه‌ریزی می‌کنیم، نباشد. این هم دومین اصل از اصول آموزشی است.

یک اصل دیگر هم که در این زمینه باید در نظر بگیریم، سطح توانمندی‌ها و نگرش‌ها و اطلاعات مجریان برنامه است. در اینجا مراد ما دبیران زبان و ادبیات فارسی است. دبیران ما در جامعه امروزی و عصر کنونی حداقل مدرکی که دارند کارشناسی است و بیشتر در دوره کارشناسی ارشد و دکترا هم یا مشغول به تحصیل‌اند یا فارغ‌التحصیل شده‌اند. خود این مسئله مبنایی است که اگر قرار است تغییر و تحولی انجام دهیم، باید به آن نگاهی آگاهانه داشته باشیم و بدانیم که جامعه مجریان ما جامعه با سوادی هستند، تحصیلات عالی دارند و به

روزند. اگر در تحولات مورد نظر خود این موضوع را در نظر بگیریم، ممکن است مواد و مصالحی را ارائه دهیم که بسیار سنتی و پیش‌پا افتاده باشند و در نهایت مورد استفاده قرار نگیرند.

جناب دکتر قاسم‌پور براسناد و منابعی که تأثیر گذارند، پژوهش‌ها و مطالعاتی که فرمان تغییر می‌دهند، خود برنامه‌درسی که اگر تغییر کند، خود به خود بر بسته آموزشی تأثیر خواهد گذاشت و نیز اصل توالی و وسعت و اصول آموزشی تکیه کردند. اگر نکته دیگری در این زمینه هست، استفاده می‌کنیم.

قاسم‌پور: شاید بحث جامعه مخاطب هم بتواند عنصر مؤثر دیگری باشد؛ یعنی ما بازتاب درس‌ها را در جامعه مخاطب خود، همان دانش‌آموزان، می‌بینیم و واکنش آن‌ها نیز - که مورد توجه گروه قرار می‌گیرد - معمولاً تأثیرگذار است. به نظر من، در گروه‌های دیگر هم به این موضوع توجه می‌شود.

■ **سنگری:** شما به کتاب‌های جدید کاملاً اشراف دارید. کتاب پایه یازدهم در چه وضعیتی است؟

قاسم‌پور: همان‌طور که در پایه دهم ۴ کتاب اصلی با عنوان‌های فارسی، نگارش، علوم و فنون ادبی، و کتاب فارسی و نگارش (ویژه رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای) داریم، همین عناوین در پایه‌های بعدی، یعنی یازده و دوازده، هم تکرار می‌شود و طبقه‌بندی و ساختار این کتاب‌ها نیز حفظ خواهد شد ولیکن هر کدام از این کتاب‌ها شرایط خاص خود را دارد.

برای مثال در کتاب فارسی، که ویژه رشته‌های نظری است، در طبقه‌بندی فصلی سعی شده است حدود ۹۰ درصد ثابت باقی بماند اما در کتاب علوم و فنون ادبی، قضیه این‌گونه نیست؛ چون آن کتاب تسلسل محتوایی دارد که فرض کنید اگر بخش عروض و قافیه را در نظر بگیریم، این بخش کلی است که در سه مرحله ارائه خواهد شد. بنابراین، هر کدام از این کتاب‌ها شرایط خاص خود را دارد اما در کل، اگر بخواهیم درباره پایه ۱۱ به‌طور

مشخص صحبت کنیم، همان ۴ کتاب پایه دهم در پایه ۱۱ هم مطرح خواهند شد.

■ **سنگری:** گاهی دبیران مسئله‌ای را از من می‌پرسند که چون در تألیف پایه دهم این مسئله کاملاً لحاظ شده است آن را در اینجا مطرح می‌کنم. سؤال این است که برخی از درس‌هایی که در کتاب فارسی آمده، در فارسی و نگارش فنی‌وحرفه‌ای کار اصلی تلقی شده است؛ در حالی که در کتاب پایه دهم در روان‌خوانی است. این انتخاب بر چه مبنایی صورت گرفته است؟ چون مشترکاتی بین کتاب فارسی و نگارش فنی‌وحرفه‌ای وجود دارد. این تفاوت در جایگاه دروس، در رشته‌های نظری و فنی‌وحرفه‌ای بر چه اساسی است؟

قاسم‌پور: شاخه فنی‌وحرفه‌ای را به‌عنوان شاخه‌ای در نظر گرفته‌ایم که دانش‌آموزان آمده‌اند تا مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی‌وحرفه‌ای را یاد بگیرند و کمتر به دنبال مسائل نظری هستند. در نتیجه، بهتر است متون ادبی‌ای که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود، لذت‌بخش‌تر، ساده‌تر و آسان‌تر باشد و ضمناً پیام‌های بیشتر و متنوع‌تری هم داشته باشد. بنابراین، وقتی در این باره دست به انتخاب زدیم، سعی کردیم مثلاً در فصل ادبیات غنایی، از بین دو متنی که برای سایر رشته‌ها در نظر گرفته‌ایم، متنی را برای رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای انتخاب کنیم که به نسبت، ساده‌تر و آسان‌تر باشد.

البته ملاحظاتی هم در نظم و نثر بودن متون داشتیم که مثلاً اگر درس اول در قالب شعر است، درس دوم به‌صورت نثر باشد و بنابراین، درس دوم اگر از ادبیات سفر و زندگی انتخاب شده است، حتماً نثر باشد. مثلاً از بین سه درسی که در سرفصل سفر و زندگی وجود داشت، مانند سفر به بصره، سعی کردیم متنی را انتخاب کنیم که برای دانش‌آموزان رشته فنی‌وحرفه‌ای جذاب‌تر و کاربردی‌تر باشد.

البته ما ساختار رشته‌های نظری را در اینجا حفظ نکرده‌ایم. مثلاً قلمروهای سه‌گانه دیگر اینجانبان آمده‌اند؛ چون احساس کردیم این موضوع برای دانش‌آموزان چندان کاربردی نیست یا ممکن است

جذاب هم نباشد؛ چون اصل را بر سادگی گرفتیم. در جنبه حکمت‌ها هم متونی را انتخاب کردیم که متناسب با سن و رشته آن‌هاست. اصل را بیشتر بر گلستان سعدی گذاشتیم و حکایت‌ها از این کتاب انتخاب شده است. فقط در یک قسمت احتمالاً مطالبی از ناصر خسرو باشد، که در آنجا بحث روان‌خوانی بود و این درس برای آن موضوع در نظر گرفته شده است.



دکتر محمد رضا سنگری

در اینجا می‌خواهم سؤالی را که اندکی فنی‌تر است، مطرح کنم. آیا در درس فارسی و نگارش فنی‌وحرفه‌ای نمی‌شود به بعد کار و پیشه مخاطب و آینده او توجه شود و این موضوع کمی پررنگ‌تر و شاخص‌تر دیده شود؟

اکبری: من هم از مسئولان مجله رشد زبان و ادب فارسی که بخشی از مجله را به موضوع کتاب درسی اختصاص داده‌اند، تشکر می‌کنم. از مدیر محترم گروه زبان و ادبیات فارسی، آقای قاسم‌پور، هم که مدیریت کارها را برعهده گرفتند و به این ترتیب، به همه ناز و نیازهای بیرونی و درونی پاسخ گفته شد، سپاسگزارم. البته دو واژه «تاز» و «تیز» را که به کار بردم، در حقیقت پاسخ پرسش اول شما هم هست. باید دید که تغییر و تحول اساساً بر چه بنیادی استوار است. از نگاه من، آن

را می‌توان در دو طبقه جای داد: یکی نیازهای درونی که منظور از آن نیازهای برنامه بنیاد است؛ یعنی آنچه از درون برنامه و پیکره نظام آموزشی و مهندسی خاص آن برمی‌آید و می‌پذیریم هر چند سال یک بار این کتاب‌ها را بازنگری کنیم.

نیازهای دوم، نیازهای بیرونی هستند که ما را به سمت و سوی تحول می‌کشند. اینجا واژه «ناز» که به کار بردم، ناظر به مخاطبان ماست. دانش‌آموزان ما اول ناهایی دارند که ما باید بکشیم و بعد نیازها را پاسخ دهیم.

نیازهای اول نیازهای برنامه بنیاد است؛ مانند اسناد فردستی است که ما را به سمت تغییر و تحول می‌کشانند. در بخش دوم خواست‌ها برونی و نهادی و بر حسب رشد زبانی زبان‌آموزان است. پس، این دو پاسخ پرشش

اول ماست؛ یعنی نیازهای برنامه بنیاد و نیازهای برونی. نیازهای برونی (اجتماعی) مخاطبان ما هستند؛ یعنی دانش‌آموزان از پایه اول تا دوازدهم و ضمناً دگردیسی‌های اجتماعی و فرهنگی در سطح کلان جامعه که به نوعی نیاز است تا کتاب‌های

درسی خود را با آستانه فکری سطح جامعه همسو کنند؛ والا از تحولات فرهنگی، اجتماعی و آموزشی در دانشگاه و جامعه عقب می‌مانند. کتاب درسی جایگاهی دارد که می‌تواند حلقه پیوند بین جامعه و دانشگاه باشد و این دو را به هم پیوند دهد.

اما در پاسخ پرسش دوم باید گفت اگر کتاب‌های پایه دهم را از دید برنامه‌ای نگاه کنید، حلقه‌ای از زنجیره‌های پیشینی است؛ یعنی ۹ حلقه پیموده شده است و به پایه دهم رسیده‌ایم و حلقه دهم قرار است آن زنجیره پیوسته شود. پیداست که این تغییر در رنگ و آهنگ باید همسو با حلقه‌های پیشینی باشد تا از این پیوست‌ها آهنگ هم‌نواپی به گوش رسد؛ نه چندصدایی که پریشان و دل‌آزار باشد. البته باید گفت آموزش در مدرسه هم چنین چیزی را بر نمی‌تابد؛ یعنی رد و نشان چیزی را که در پایه اول دبستان آموزش

داده‌ایم در پایه دهم باید در فراگیرندگان ببینیم. حلقه جدید ما باید پلکان رشد ذهنی و بالینی مخاطب را نشان دهد و پلکانی رو به فراسو و فراز باشد.

مثلاً کتاب فارسی ما در دوره ابتدایی موضوع محور است. در پایه اول دبستان موضوع را به‌طور خاص نمی‌بینیم. در این پایه بنیان کار بر زبان‌آموزی استوار است و در آنجا از نشانه‌های زبانی بحث می‌شود. از



دکتر فریدون اکبری شلدره

پایه دوم موضوعات، هویت کتاب‌های ما را تعیین می‌کند.

در دوره متوسطه اول، کتاب‌های فارسی و آموزش مهارت‌های نوشتاری مبتنی بر آموزه‌های شش ساله اول است. فارسی دوره متوسطه دوم هم همین‌طور است. یعنی آنچه در پایه‌های ۷ و ۸ و ۹ پی‌ریزی شده بر همان بنیاد است و فقط در سازماندهی محتوایی تفاوت دارد. در دوره متوسطه اول، کتاب‌های فارسی سازماندهی موضوعی دارند؛ یعنی ما فصلی به نام زیبایی آفرینش و بلوغ در نوجوانان داریم که مسئله ما در آن، گروه سنی است که با عنوان شکوفایی یا شکفتن آمده است. یاد در همان کتاب موضوعی به نام اخلاق در زندگی داریم.

در کتاب‌های متوسطه دوم این تفاوت

اصلی در چگونگی سازماندهی کتاب وجود دارد. این تصمیم براساس گفت‌وگوهای بسیاری بود که در شورای برنامه‌ریزی درسی این گروه شکل گرفت. با توجه به اینکه برنامه درسی ملی، هویت برنامه دوره متوسطه دوم را اعلام کرده است که هویتی نیمه‌تخصصی خواهد بود، بنابراین، ما در متوسطه دوم سازماندهی محتوا را براساس انواع مختلف ادبی انجام داده‌ایم.

در کتاب درسی فارسی، ۸ فصل را بر پایه انواع ادبی شناخته شده در ادب جهانی، البته با تخصیص دادن به برخی از آموزه‌هایی که درونی هستند، تنظیم کرده‌ایم. این تصمیم برای این بوده است که هویت سرزمین و فرهنگ و هویت ما را نشان می‌دهد و در کنار انواع ادبی شناخته شده قرار گرفته است. آنجا اگر ادبیات تعلیمی و غنایی داریم، ادبیات انقلاب اسلامی یا ادبیات پایداری را نیز در کنار داریم و این‌ها در حقیقت هویت سرزمینی ماست.

در کتاب مهارت‌های نوشتاری هم همین اتفاق افتاده است. کتاب نگارش، حلقه چهارم زنجیره آموزش مهارت‌های دانشگاهی در پایه‌های ۷ و ۸ و ۹ است. تمام تأکید

ما در این کتاب‌ها، چه در فارسی و چه در نگارش یا آموزش مهارت‌های نوشتاری، بر نگرش مهارتی است. مهارت‌آموزی در نگاه ما بسیار پررنگ است و تمام فرایندهای فکری را در این دوره یا در چهار بستر اصلی کتاب‌های درسی با رنگ مهارت می‌بینیم. مهارت‌های زبانی را در دو حوزه بسیار کلی، مهارت‌های گفتاری و مهارت‌های مکتوب طراحی کرده‌ایم. در حوزه درس فارسی نیز تمام تلاش این است که دانش‌آموزان مهارت خوب گوش دادن، خوب سخن گفتن و خوانش درست متن را کسب کنند و معتقدیم این مهارت‌ها با تمرین و آموزش و تکرار به دست خواهند آمد.

در مورد مهارت‌های مکتوب زبان هم همین‌طور است. در آنجا با فرایند سه مرحله‌ای شامل آموزش و بازشناسی، تولید، و داوری و ارزشیابی روبه‌رو هستیم. این فرایند سه گانه را به‌طور کلی در همهٔ دروس پیش رو مدنظر داریم: آموزش

و بازنشاسی، تولید متن‌ها - که خود دانش‌آموزان دست به نوشتن می‌زنند - و مرحله سوم هم بحث داوری است. در کتاب‌های مهارت‌های نگارش، به‌طور غیرمستقیم نقد متن را به دانش‌آموزان یاد می‌دهیم و برای همین این است که هر درس را با سنجه‌هایی همراه کرده‌ایم؛ یعنی اگر خواستیم به دانش‌آموزان نقد را آموزش دهیم تا به سمت نقد کشیده شوند، در هر درس برای آن سنجه دارند. در اینجا دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که برای اظهار نظر درباره هر چیزی، ابتدا باید سنجه‌های نقد را پیش‌رو داشته باشند و بر پایه این سنجه‌ها سخن گویند.

درباره آخرین یعنی سومین پرسش شما؛ اتفاقاً یکی از موضوعاتی که در شورای برنامه‌ریزی درباره آن بحث شده، توجه به تنوع رشته‌ای و چگونگی سازماندهی محتواست. اجازه بدهید مثالی ساده بزنم؛ چون این مشکل و گره را در دانشگاه هم داریم. در واقع، در دانشگاه یک درس فارسی عمومی دارند که برای همه رشته‌هاست و عموماً هم کتاب‌های یکسانی دارند. پس، دانشجویان رشته‌های دندان‌پزشکی، کشاورزی و معماری همه فارسی عمومی می‌خوانند. البته ممکن است در جایی بزرگ علوی، در جای دیگر صادق هدایت و جلال و یا... باشد اما اصل کار همه این‌ها یکی است. اتفاقاً یکی از گفت‌وگوهایی که در گروه هم داشتیم، این بود که متن‌ها را برحسب نیازهای رشته‌ای و آینده شغلی دانش‌آموزان طراحی کنیم تا دانش‌آموزان رشته فنی و حرفه‌ای متونی را بخوانند که یکسره درباره مشاغل آنان از گذشته تا به امروز است.

■ **سنگری:** یک بخش که آموزش زبان و مهارت‌های گفتاری است!

■ **اکبری:** بله، آنکه برای همه و واژگان متن است، اما حرف ما این است که باید کتاب فنی و حرفه‌ای را با نگاه به متن‌های تخصصی و حرفه‌ای خودشان داشته باشیم و مثلاً ابن‌سینا در پزشکی برای رشته تجربی باشد و از فارابی آثاری درباره نجوم برای رشته‌های ریاضی باشد؛ یعنی، تناسب رشته‌ای را در انتخاب و گزینش متن حتماً

ببینیم و در نظر بگیریم.

البته ما این نگاه را با اینکه در گروه مطرح شده بود، کنار گذاشتیم؛ چرا که وقتی شما به موضوع ارزشیابی یا به آزمون‌های عمومی نگاه می‌کنید، ناگزیرید تفرق و پراکندگی را کاهش دهید و تا جایی که ممکن است، کتاب‌های درسی را از چندصدایی خارج کنید. اگر ما هر کتاب را به رنگ رشته‌اش درمی‌آوریم، طراحان آزمون دچار مشکل می‌شوند.

ناگزیر کتاب را از آن تنوع و چندگانگی خارج کردیم تا در آزمون‌هایی که پیش روست، طراحان سؤال به مشکل برخوردند.

دکتر اکبری: نیازهای اول نیازهای برنامه بنیاد است؛ مانند اسناد فرادستی است که ما را به سمت تغییر و تحول می‌کشانند. در بخش دوم خواست‌ها برونی و نهادی و بر حسب رشد زبانی زبان‌آموزان است

■ **سنگری:** یک اصل پنهان در نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد و آن کنکور است که ضمناً ما را به گونه‌ای تهدید هم می‌کند؛ یعنی همواره ما گوشه چشمی به کنکور هم داریم و کنکور به ما فرمان می‌دهد که به دلخواه آن رفتار کنیم. حداقل در دوره متوسطه، ما از گذشته به شدت تحت تأثیر این موضوع هستیم.

■ **اکبری:** بله. به هر صورت - درست یا غلط این یک واقعیت بیرونی جامعه ماست و ما با هر تعبیری از آن یاد کنیم، بالاخره برنامه‌ریزی در این باره همواره یک چشمش به سمت نیازهای بیرونی است و یکی از این نیازها دیدن واقعیت‌های بیرونی است. حقیقت این است که دانش‌آموزان ما با این ابزار ارزشیابی می‌شوند و ما مجبوریم کمک کنیم تا آن حوزه دچار پریشانی

نشود.

■ **سنگری:** از بیانات دوستان خیلی استفاده کردیم و من جواب پرسش‌هایی که در این زمینه به ذهنم می‌رسید گرفتم اما سؤال بعدی این است که برای اشاعه برنامه درسی چه اقداماتی صورت گرفته است و در آینده چه اقداماتی صورت خواهد گرفت.

■ **قاسم‌پور:** ما بحث اشاعه برنامه درسی را در دو یا سه مرحله انجام دادیم. مرحله اول که جامعه کامل‌تری را در برمی‌گرفت، تحت عنوان کمیته اعتباربخشی بود که تعداد زیادی از معلمان دوره دوم متوسطه (حدود ۲۰ نفر) را دعوت کردیم. در این کمیته، معلمان متن و محتوای در دست تولید را بررسی و اشکالات و نظرات خود را بیان کردند. البته قصد اشاعه هم داشتیم؛ چون خود آن‌ها اغلب استادان دانشگاه و دانشگاه فرهنگیان هستند. بنابراین، اشاعه محدودتری را در اوایل سال ۹۵ انجام دادیم.

مرحله دوم اشاعه از طریق وبگاه طراحی شد و تحت عنوان اعتبارسنجی کتاب‌های تألیفی پایه دهم، انجام گرفت. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی خود تعداد زیادی از دبیران استان‌ها را شناسایی کرده و با آن‌ها در ارتباط بود. ما محتوا را مرحله به مرحله در آن وبگاه قرار می‌دادیم و افرادی که تعیین شده بودند، آن را می‌دیدند و آن متون را در استان و محدوده شغلی خود ارائه می‌دادند و از معلمان دیگر نظر می‌خواستند. خود این به نوعی پیش‌آگاهی منجر شد.

■ **سنگری:** آیا آن وبگاه هنوز هم فعال است؟

■ **قاسم‌پور:** بله. مرحله سوم اشاعه از طریق آموزش ضمن خدمت یا تربیت‌مدرس بود که در مرداد سال ۹۵ انجام شد و تعداد زیادی افراد انتخاب شده استانی که حدود ۲۵۰ نفر بودند، به تهران آمدند. آن‌ها در تهران در حضور مؤلفان و کسانی که در تألیف کتاب‌های درسی دستی داشتند، دوره‌هایی را گذراندند. و سپس، به مناطق آموزشی خود بازگشتند. در واقع، این اشاعه



به صورت خیلی گسترده و به شکل عام‌تری صورت گرفت.

این سه مرحله یا سه منبع، منابع رسمی ما بودند اما منابع غیررسمی هم داشتیم که در اشاعه برنامه درسی به ما کمک می‌کردند. از جمله آن‌ها فضای مجازی بود که تا به امروز نشان داده است همکاران ما و دبیران محترم زبان فارسی بسیار علاقه‌مند و دلسوز و متعهدند؛ چرا که در فضای مجازی کل متن تولید شده و محتوای کتاب‌های درسی دهم را به چالش کشیدند و درباره آن بحث و گفت‌وگو کردند. خود این هم کمک بسیار زیادی برای افرادی بود که به دلایلی نتوانسته بودند در سه مرحله قبلی در جریان این تغییر و تحول باشند و بدانند که کتاب‌های درسی قبلی چه ساختار و محتوایی را دارند.

علاوه بر این، تلاش کرده‌ایم از مجله رشد آموزش زبان و ادبیات فارسی برای اشاعه برنامه درسی کمک بگیریم که خوشبختانه در این شماره و این فرصت مغتنم، فضای این کار برای ما ایجاد شده است. در نهایت، ممکن است بگوییم از طریق ناشران کتاب‌های کمک آموزشی هم این فضا ایجاد می‌شود؛ چون معمولاً افراد و ناشرانی هستند که دوست دارند در هر پایه‌ای کتاب‌هایی برای دانش‌آموزان و معلمان فراهم کنند تا آن‌ها بتوانند در آزمون‌ها موفق شوند. این افراد منابعی را تولید می‌کنند که به گونه‌ای به اشاعه ما کمک می‌کند.

آخرین منبعی که می‌توان گفت در اشاعه برنامه درسی می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود، بسته آموزشی تولید شده با عنوان «بر فراز آسمان» بود. مؤلفان این بسته آموزشی - که شامل تعدادی نرم‌افزار و فیلم آموزشی بود - سعی می‌کردند در شهریور ماه کتاب را خیلی خوب و مفصل و دقیق و با پرداختن به جزئیات برای خوانندگان و مخاطبان تشریح کنند. این بسته معمولاً زودتر از آغاز سال تحصیلی در اختیار همکاران قرار می‌گرفت و آن‌ها از این طریق می‌توانستند از تغییرات و تحولات و اصول و رویکردهای حاکم بر کتاب‌های درسی فارسی دوره دوم متوسطه، به ویژه پایه‌های دهم و یازدهم آگاه شوند.

این‌ها شیوه‌ها و روش‌هایی بود که ما سعی کردیم از طریق آن‌ها و تا جایی که امکانات اجازه می‌داد، به اشاعه برنامه درسی بپردازیم.

■ **سنجری:** آیا دبیرخانه هم در این زمینه فعال بوده است؟

■ **قاسم‌پور:** اتفاق مبارکی که امسال خوشبختانه افتاد و می‌تواند کمک بسیاری به ما باشد، بحث تغییر مکان دبیرخانه، هم‌زمان با تغییر کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه بود. به هر حال، این هم‌زمانی فرصتی در اختیار گروه ادبیات گذاشت تا از دوستان دبیرخانه هم برای اشاعه برنامه درسی کمک بگیرد.

در رأس این دبیرخانه آقای دکتر کمالی نهاد و دوستان ایشان قرار داشتند که تا این لحظه خیلی خوب عمل کرده و توانسته‌اند در اشاعه برنامه درسی به ما کمک کنند. دبیرخانه عامل بسیار مهمی در اشاعه برنامه درسی است و این دوستان چندین جلسه و نشست علمی و همایش برگزار کردند و انصافاً نسبت به گذشته تلاش بیشتری برای معرفی کتاب‌های فارسی دهم و یازدهم نشان دادند.

■ **سنجری:** در کنار مجموعه این فعالیت‌ها، کارهای دیگری هم همانند تماس‌های تلفنی و پاسخ به نامه‌ها و سفرهایی که دارید، در اشاعه برنامه درسی مؤثر است. دکتر اکبری کار خاصی را در حوزه نگارش صورت دادند که به گمانم بازتاب آن به صورت روشن و واضح در آغاز کتاب درسی دیده می‌شود. در پایه‌های ۱۱ و ۱۲ در ادامه مباحث نگارشی احتمالاً به چه موضوعاتی پرداخته خواهد شد؟

■ **اکبری:** با توجه به اینکه کتاب‌ها حلقه‌های یک زنجیره و یک پیوستار مستمرند، پس باید به پایه‌های پیشینی، به ویژه آموزش مهارت‌های نوشتاری در پایه‌های هفتم و هشتم و نهم و دهم و بعد یازدهم و دوازدهم بازگردیم و تصویری کلی از آن‌ها ارائه دهیم.

در میان همه رویکردهای حاکم بر نوشتن، برخی در این جامعه نوشتن را پدیده‌ای فرهنگی می‌دانند؛ یعنی نسبت به آن

رویکردی فرهنگی دارند و برخی دیگر، نوشتن را پدیده اجتماعی می‌دانند؛ یعنی معتقدند که سازوکارهای اجتماعی هم در آن دخیل‌اند.

■ **سنجری:** برخی هم آن را ذاتی می‌دانند و می‌گویند به فطرت بازمی‌گردد.

■ **اکبری:** چنین نگاهی هم هست، اما از میان این رویکردهای متفاوت به موضوع نوشتن، رویکرد ما شناختی بود. به همین سبب، از پایه هفتم خاستگاه نوشتن را به سمت ذهن بردیم؛ یعنی در کتاب آموزش مهارت‌های نوشتن در پایه هفتم، زمینه شناختی را نسبت به نوشتار و نوشتن و سامانه اصلی کنش‌های زبانی در ذهن ایجاد کردیم.

کتاب پایه هفتم در حقیقت نقشه نوشتن را از راه پرورش ذهن آموزش می‌دهد. کتاب آموزش مهارت‌های نوشتن در پایه هشتم به‌طور ویژه هشت راه را برای پرورش ذهن معرفی می‌کند. همچنین، در پیچه‌هایی به دنیای ذهن شناسایی شده که همانند دریچه دو چشم است. در این رویکرد، چشم‌ها روده‌های درون‌ریزی هستند که ذهن را سیراب می‌کنند. بنابراین، اگر کسی در نوشتن ناتوان است، حتماً در خوب دیدن ناتوان است؛ چون ریشه این مسئله در آنجاست. اگر کسی خوب نمی‌نویسد، ناتوانی در خوب شنیدن



پیش‌رو داریم؛ مثلاً در کتاب فارسی هشت فصل داریم که هر کدام عنوان مشخص و روشنی دارند که همان اتفاقی که در پایهٔ دهم نیز افتاده است، در پایهٔ یازدهم و دوازدهم هم به احتمال بسیار زیاد شاید با اندک تغییری عنوان‌ها همین هشت فصل باشد. در علوم و فنون هم چند فصل داریم: بحث‌های نگارشی یازدهم، عروض و قافیه، نقد ادبی و آرایه‌ها. سؤال من این است که آیا امکان دارد در آینده دست این هشت فصل در دست هم گذاشته شود؛ به عبارت دیگر نسبتی میان این فصل و آن فصل وجود داشته باشد؟ مجموعه دروسی که زیرمجموعه یک فصل هستند پیوند موضوعی دارند. سؤال این است که آیا باید بعد از این فصل همان فصل می‌آید؟ یعنی آیا اگر فصل سوم کتاب به آخر کتاب برود، فرقی می‌کند؟ آیا چیزی یا رشته‌ای مرئی یا نامرئی دست فصل سوم یا چهارم را در دست فصل‌های پیشین می‌گذارد؟ آیا بین مجموعه‌های به ظاهر از هم جدا، نوعی پیوستگی وجود دارد؟

اکبری: خوشبختانه در بحث‌های گروه و گفت‌وگوهای شورا هم یکی از بحث‌های ما همین بود؛ همین مسئلهٔ چگونگی پیشین و پسین بودن فصل‌ها، و اگر پیوستگی در نظام پیوستاری فصل‌ها دیده می‌شود، دربارهٔ آن بحث شده بود که مثلاً این کتاب با ادبیات غنایی یا هر چیز دیگری آغاز شود.

ما برای این چند سنجه داشتیم و سرانجام این چنین بر پایهٔ آن سنجه‌ها شکل گرفته است. یکی از سنجه‌ها توجه به نیازهای مخاطبان ماست؛ یعنی اینکه نیازها در اولین روز سال تحصیلی چه چیزی است و از دید روحی و روانی، دانش‌آموزان در نخستین رویارویی با کتاب چه تصویری برایشان ایجاد خواهد شد. بنابراین، سعی می‌شود کتاب با پیشانی‌نگاشتی به نام «ستایش» آغاز شود که خود این معمولا گزینش دشواری است.

همین که از بین نمونه‌های انبوه سفارشی در تاریخ ادبیات قرعهٔ فال به نام کدام متن بیفتد که بر پیشانی یک کتاب بیاید، باید چندین سنجه داشته باشد. مثلاً اینکه زبان آن بسیار رهوار، موسیقی آن دلنشین و

دو بخش داریم: یک بخش آموزه‌های فربه‌سازی ذهن و زبان است. مثلاً اینکه می‌گوییم نوشته به دو بخش عمومی تقسیم می‌شود که شامل نوشته‌های ذهنی و زبانی است، نوعی ساماندهی ذهن است؛ چون نگاه ما به نوشتن شناختی است. بنابراین، ابتدا باید سامانه‌های ذهن خود را بسامان کنیم.

در کتاب دهم هم سعی کرده‌ایم قالب‌های نوشتاری با پیکرهٔ موضوعی و محتوایی کتاب همسانی داشته باشند. مثلاً اگر گفته‌ایم نوشته‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند، یک گونه از نوشته‌های ذهنی را گفته‌ایم. مثلاً اینکه داستان محتوایی ذهنی دارد، یا گفته‌ایم نوشته‌های عینی و دیداری هستند، یکی از قالب‌های نوشتاری عینی را آورده‌ایم که همان گزارش‌نویسی و نامه‌نویسی است.

در پایهٔ ۱۱ هم همین بنیان و پی‌ریخته شده است. قالب‌های نوشتاری نامه‌نگاری و همین‌طور چگونگی پرورش نوشته، از راه به کارگیری زاویهٔ دید با پرورش شخصیت از جمله موضوعاتی هستند که در پایه‌های ۱۱ و ۱۲ آورده شده‌اند. در کنار این موضوعات، ما قالب‌ها را هم چیده و شکل داده‌ایم.

■ **سنگری:** ما در این کتاب‌ها سیر مباحث نگارشی را به‌طور مشخص و روشن

دارد و این دریچه‌ها در او خوب گشوده نشده‌اند. بنابراین، در پایهٔ هشتم هشت راه برای پرورش ذهن و مایه‌ورسازی زبان، آموزش داده می‌شود.

برای نوشتن به نگاه رهوار و ذهن بسامان نیاز داریم. ذهن بسامان گفتار و نوشتار رهواری به ما خواهد داد. به همین سبب، در پایهٔ نهم باید به سراغ نوشتن رفت. زمانی که ذهن پرورده شد، طبیعی است که باید به سراغ نوشتن برویم. چون مواد و مصالح یا کارافزارهای نوشتن واژگان هستند. کتاب آموزش مهارت‌های نوشتن در پایهٔ نهم به سراغ چگونگی شناخت و کاربرد واژگان رفته است؛ یعنی در آن پایه ما واژگانی را در کفه‌های ذهن سبک و سنگین می‌کنیم تا بتوانیم وزن واژگان را در بافت و ساختار و نوشتار درک کنیم.

معنای این کار این است که ما در پایهٔ هفتم ساختمان نوشتن را نشان می‌دادیم اما اکنون در پایهٔ نهم می‌گوییم ساختمان یا آجرهای واژگان در کنار هم چیده می‌شود و بنایی به نام نوشتار شکل می‌گیرد که پیکره‌ای دارد؛ یعنی مقدمه، تنه و در نهایت فرجام و جمع‌بندی.

در پایهٔ دهم بعد از اینکه چگونگی به کار بستن واژگان را فراگرفتیم، به سراغ قالب‌های نوشتاری رفتیم. از پایهٔ ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ قالب‌های نوشتاری را چیدیم. بنابراین، در کتاب‌های دهم تا دوازدهم

گیرا، متناسب با اولین لحظه آهنگ آموزش سال تحصیلی باشد؛ یعنی خوش‌آهنگی متن، آهنگ سال تحصیلی را هم سامان می‌دهد. این ظرافت عمیقی را در پی دارد. در تقسیم‌بندی خود فصل‌ها، یعنی عناوین و انتخاب انواع ادبی همین توجه وجود داشت که مثلاً فصل ادبیات داستانی یا فصل ادبیات پایداری را در کجا قرار دهیم. یکی دیگر از دلایل ما میزان و سطح دشواری این فصل‌ها یا میزان جاذبه و گیرایی آن محتواسست. ممکن است فصلی از دید محتوایی برای مؤلفان خیلی مهم باشد یا از دید سیاست‌گذاران خیلی ارزشی باشد، اما نگاه دانش‌آموزان به آن به شکلی دیگر و گاه وارونه باشد.

پس اینجا توجه به سنجه‌هاست که جای یک فصل را تعیین می‌کند و یکی را پیش‌تر و دیگری را پس‌تر قرار می‌دهد. این ظرافت‌ها هم درون‌برنامه‌ای و هم متناسب با ناز و نیازهای فرایندهای است که در نهایت سبب می‌شود چینی از نظر طراحان برنامه‌ریزی درسی منطقی باشد اما از نگاه بیرونی جای چون و چرا داشته باشد.

در کتاب علوم و فنون ادبی سخن از نوعی دیگر است که منطق چینش مطالب، منطق علمی موضوعات است. ما تا تاریخ ادبیات و ابزار و روش نقد را آموزش ندهیم، نمی‌توانیم از نقد سخن بگوییم؛ یعنی یک نظام منطقی علمی در اینجا حکم می‌کند. دوم اینکه در اینجا هم پیوستگی سطوح یادگیری محتوا حاکم است؛ مثلاً علم عروض پیش‌ش‌هایی دارد که باعث می‌شود آن را ناگزیر در گام‌های پسینی قرار دهیم. در اینجا هم اگر تاریخ ادبیات را ابتدا می‌آوریم، اعتقاد بر این است که تاریخ ادبیات گشودن دری به دنیای ادبیات است. کاری مناسب برای ایجاد آشنایی اولیه و بردن دانش‌آموزان به آن فضای تاریخی، سیاسی و اجتماعی است. قرار گرفتن در این فضا شرط دیگر ما برای این انتخاب است.

به‌طور طبیعی، وقتی در عصر و زمانه‌ای با ویژگی‌های خاص آن قرار می‌گیریم، ویژگی‌های زبانی آن عصر هم برجسته می‌شود که در اصطلاح از دید علمی به آن

سبک ادبی می‌گویند. مثلاً وقتی می‌گوییم ما در قرن پنجم یا چهارم سیر می‌کنیم، می‌گوییم در آن قرن سلسله تاریخی ایران این است، نقشه جغرافیایی آن این است و در این نقشه جغرافیایی فرهنگی زبان فارسی این ویژگی‌ها را دارد و این هم چهره‌های شاخص آن است. جلوتر که می‌آییم، متن و محتوای ما نیز رنگ و بوی تخصصی‌تر به خود می‌گیرد. حتی در این فضای عمومی از آشنایی اولیه و گذر از تاریخ ادبیات و ویژگی‌های زبانی به ویژگی‌های ادبی متن می‌رسد.

در چنین ظرفی، در حقیقت کفه متن ما از زبان به سمت ادبیات سنگین می‌شود. در اینجا آموزه‌های عروضی و زیبایی‌شناختی متن برجسته می‌شوند. پس، این هم سیر منطقی دارد و هم سیری که از دید یادگیری پذیرفته است.

■ **سنجی:** این توضیحات خیلی از ابعاد چینش و هندسه متن‌های کتاب را معلوم و مشخص می‌کند. می‌خواهم یک گام جلوتر بروم. ما بعد از هر درس کارگاه متن‌پژوهی داریم که گاه برگزار می‌شود و البته خیلی کم‌رنگ است. در این کارگاه متن‌پژوهی، رابطه با درس‌های پیشین هم برقرار می‌شود. دست خود این فصل‌ها را هم می‌توان در دست هم گذاشت یعنی فصل که تمام شد مجدداً در فصول دیگر برگشت‌هایی وجود داشته باشد و از نکات فصل‌هایی پیشین در فصل‌های بعدی استفاده شود. آیا چنین زمینه‌هایی را می‌توان در فضای کارگاه متن‌پژوهی، که اقدام تازه‌ای است، ایجاد کرد؟

■ **قاسم‌پور:** این مسئله را که حلقه اتصال بین پایه‌های دهم و یازدهم چه می‌تواند باشد، من از دو زاویه نگاه می‌کنم. با توجه به اینکه رویکرد حاکم و اصلی کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه رویکرد مهارتی است، صرف‌نظر از اینکه متون از کدام دوره زمانی است، حلقه اتصال و اشتراک بین همه کتاب‌های چهارگانه پایه دهم و یازدهم جنبه مهارتی آن‌هاست. یعنی اگر مهارت تحلیل را در هر ۴ کتاب داریم، این ۴ کتاب را به هم وصل می‌کند. به همین نسبت، در درون هر کتاب - مثلاً کتاب

فارسی - ۸ فصل را از درون و به‌صورت نامرئی و پنهان به هم اتصال می‌دهد. مثلاً در ادبیات انقلاب اسلامی یا ادبیات جهان در هر دو به جنبه تحلیل متن می‌پردازیم.

■ **سنجی:** مثلاً ما می‌گوییم از پایه دهم، یازدهم و دوازدهم یک بار کل متن‌های یک فصل را کنار هم قرار می‌دهیم و می‌بینیم از کجا به کجا رسیدیم. این سامان و چینش و هندسه مناسب است. مثلاً فصلی به نام ادبیات غنایی داریم در تمام کتاب‌ها این فصل را کنار هم قرار دهیم و ببینیم این سیر چه سیری است. تمام این اجزا با دیگر فصول ارتباط خود را برقرار می‌کند. این بسیار کار سخت و پیچیده‌ای است. شاید یکی از مهم‌ترین کارها در کتب درسی همین رعایت جدول وسعت و توالی باشد.

■ **قاسم‌پور:** در این موضوع، زاویه دوم، زاویه مواد آموزه‌ای است. یعنی آموزه‌هایی که وجه آموزشی دارند، هم حلقه اتصال بین دروس قرار می‌گیرند. مثلاً در قلمرو زبانی یکی از مواد آموزه‌ای ما مطالب دستوری است. در قلمرو ادبی آرایه‌های ادبی است. خود آرایه‌های دستور زبان وقتی نگاه ابزاری به آن می‌شود و چون جنبه مهارتی آن‌ها در این کتاب غنی‌تر و عمیق‌تر است؛ بنابراین فرض کنید بحث دستوری در چهار فصل تکرار می‌شود و این‌ها را از درون همانند تاروپود یک قالیچه به هم اتصال می‌دهد. یعنی مباحث دستوری در فصل‌های مختلف با هم پیوند دارند.

آخرین نکته که شاید به آن پرداخته نشده، بحث تناسب موضوعی و زمانی در چینش فصل‌هاست. یعنی، وقتی ما موضوع فصل را هم داریم؛ منظوری این است که شاید در سال‌های قبل به تناسب زمانی توجه نمی‌شد که مثلاً ادبیات انقلاب اسلامی در بهار می‌افتاد و معلمان و دانش‌آموزان همواره گله داشتند که ادبیات انقلاب اسلامی را در بهار تدریس می‌کنیم. در کتاب‌های جدید سعی شده است به این موضوع پرداخته شود؛ به‌گونه‌ای که ادبیات انقلاب اسلامی ما دقیقاً در بهار تدریس خواهد شد که زمان و ایام پیروزی انقلاب است. در واقع، سعی شده است این موارد

هم در نظر گرفته شود تا مواد درسی ما تناسب زمانی و موضوعی هم داشته باشند.

■ **سنگری:** صحبت‌های ارزشمند دوستان نشان داد که نگارش کتاب درسی تا چه حد سخت و طاقت فرساست. توفیقی حاصل شده است و در خدمت خانم عبادتی هستیم. تا حالا معلوم شد که متن و کتاب تولید می‌شوند. اما می‌ماند که این را چگونه عرضه کنیم. اینجا درست به مسئله مهم و بزرگی با عنوان «روش» می‌رسیم. اگر روش را «بسته‌بندی فکر» بدانیم، باید بگوییم وزن روش هرگز کمتر از دانش نیست. گاه فقدان روش‌های مناسب دانش را به قربانگاه می‌کشاند. واقعیت این است که در بسیاری از موارد، متن خیلی خوب و درستی انتخاب شده است اما کسی که می‌خواهد آن را عرضه کند، نمی‌داند این کار را چگونه انجام دهد و در واقع فاقد روش است. شما در باب روش‌های تدریس چه پیشنهادها و نکاتی دارید؟

عبادتی: به نظر من، همچنان که در تدوین و تألیف مواد آموزشی به تناسب متن با مخاطب از نظر ویژگی‌های ذهنی، روانی و عاطفی توجه داریم، در ارائه آن متن به مخاطب هم همان آموزش‌ها و معیارها مدنظر است. در واقع، من به‌عنوان معلم به چند نکته باید توجه داشته باشم. اینکه آیا روشی که برای ارائه متن مورد نظر اتخاذ می‌کنم، با متن سنخیت دارد؟ اگر مثلاً متن داستانی همانند طوطی و بقال را پیش‌رو داریم که در قالب داستان روایتی را مطرح می‌کند، آیا روشی که برای تدریس آن انتخاب می‌کنم متناسب با متن است؟ بنابراین، یکی از نکات مهم انتخاب روش متناسب با محتواست. نکته دیگر روشی است که متناسب با ذائقه و ذهن و علائق مخاطب در کلاس خود باشد.

مخاطبانی که برای پایه دهم در نظر داریم، شاید ویژگی‌های مشترک روانی و ذهنی داشته باشند ولی در فضای خاص کلاس هم ویژگی‌های خاص خود را دارند و در تدریس چه از نظر اقلیمی و فضا و

مختلف با عناوین مختلف فصول و دروس را خوب می‌دانند اینک هر آموزه ما چه روشی را می‌طلبید، گزینش روش مناسب با ارائه آن آموزه خیلی حائز اهمیت است. نکته دیگری که می‌خواهم آن را با پرسش قبلی شما ارتباط دهم، این است که در تدوین سؤالات کارگاه متن پژوهی، توالی مباحث زبانی و ادبی و فکری از پایه هفتم تا دهم مدنظر بوده است.

در کارگاه متن پژوهی سعی بر این بوده است که آنچه دانش‌آموزان به‌عنوان آموزه‌ها در متوسطه اول خوانده‌اند، تحت عنوان تکرار و ممارست مطرح شود و چند آموزه جدید در کارگاه متن پژوهی در پایه دهم باشد. یکی از روش‌هایی که همکاران باید اتخاذ کنند، برجسته‌سازی است که کدام آموزه را در پایه دهم به‌عنوان آموزه جدید داریم و کدام آموزه‌ها صرفاً تکرار و تمرین هستند. برقراری ارتباط بین متوسطه یک و متوسطه دو به‌عنوان یک روش یا هر عنوانی که مدنظر است.

■ **سنگری:** شما به چند نکته مهم اشاره کردید. روش را به اعتبار مخاطب و اعتبار متن و موضوع و زمان و مکان و به‌خصوص آموزه‌های کارگاه متن پژوهی مطرح کردید. کنار این سؤال دارم که شاید عنصری همانند فضا - منظورم اتمسفر و جو فراهم شده است - هم مطرح می‌شود که دروس مربوط به ادبیات انقلاب اسلامی در همین ماه تدریس شود. این جدای از زمان است یعنی کلاس ساعت هشت صبح با ده صبح متفاوت است. زمان را در این تعبیر به کار می‌بریم. یا فصول متفاوت سال می‌تواند تأثیر داشته باشد.

منظورم از فضا آن اتمسفر و موقعیت فراهم شده‌ای است که گاهی روی روش‌های ما تأثیر دارد و باید به آن توجه داشت. کنار روش، امکانات نو و ابزار چه میزان با موضوع روش گره می‌خورد؟ آیا کاربرد این ابزار را می‌توان جزئی از روش دانست؟

عبادتی: این‌ها هم با یکدیگر ارتباط مستقیمی دارند. گاه امکانات می‌تواند روش خاصی را یاری کند؛ یعنی معلم



دکتر شهناز عبادتی

دکتر شهناز عبادتی:
در درس ادبیات باید سعی کنیم بخشی از متون ادبی را در کتاب درسی بیاوریم که برای دانش‌آموز آرامش‌بخش و تسکین‌دهنده باشد. همچنین، این دروس باید به نیازهای درونی دانش‌آموزان پاسخ بدهد و در نهایت، در دانش‌آموزان ایجاد آرامش و آگاهی کند.

چه از نظر مکان و چیزهای دیگر روش‌های متفاوت داریم.

البته نمی‌توانیم یک روش خاص را برای تمامی پرسش‌های مطرح شده در یک درس استفاده کنیم و یک روش را برای کلیه درس‌ها در نظر بگیریم. پیشنهاد این است که آنچه به‌عنوان رویکرد اشاره کردیم که در کارگاه متن پژوهی در تدوین سؤالات حاکم بوده است پرورش تفکر انتقادی بود و توجه به سطوح مختلف تفکر انتقادی مدنظر بود که از لایه‌های بیرونی متن وارد ژرف‌ساخت متن می‌شویم.

من فکر می‌کنم همکاران ما روش‌های

را در ارائه روش یاری کند. البته همیشه کمبود امکانات نمی‌تواند مانع کار شود؛ چون مدرسان ما خلاقیت‌هایی دارند و براساس خلاقیت خود کمبود امکانات را جبران می‌کنند اما قطعاً وجود امکانات و ابزار مناسب به آموزش سرعت می‌بخشد.

■ **سنگری:** لطفاً در این سرعت مصداقی‌تر صحبت کنید. ممکن است درسی را مثال بزنید که بهتر است با امکانات و ظرفیت‌ها استفاده شود.

عبادت: همان‌طور که اشاره کردم، روش متناسب با متن وجود دارد. فرض کنید برخی امکانات از پیش آماده داریم. در مثالی که عرض کردم، طوطی و بقال، شکل نمایش و تئاتر و حتی فیلم کودکانه آن وجود دارد و همکاران ما می‌توانند از آن‌ها استفاده کنند. حتی شعر «غرش شیران» که در فصل نهم آمده است، به شکل نمایش و آواز وجود دارد که خودم آن را دیده و دانلود کرده‌ام. گاهی متن‌هایی داریم که نمایشی هستند؛ نمایش پیش‌ساخته داریم و معلمان ما می‌توانند استفاده کنند.

فضایی هم که خود متن به کلاس درس القا می‌کند، مهم است. فرض کنید وقتی متنی را که در حوزه ادبیات تعلیمی جای دارد می‌خوانم، این متن تعلیمی فضایی را به ما القا می‌کند که نشان می‌دهد چینی‌ش واژگان توسط نویسنده یا شاعر چه لحنی را برای خواندن می‌طلبد. پرسش شما ناظر بر این مسئله است که بنده به‌عنوان معلم چه فضایی را می‌توانم بر فضای موجود در متن بیفزایم. فضایی که من به‌عنوان معلم می‌توانم بیفزایم، هم شیوه تدریس من است، هم لحن مناسب و هم بهره‌گیری از ابزار. برای مثال، در درس «جمال و کمال» که به‌گونه‌ای هم روایی، هم جزء ادبیات عرفانی و هم بند و اندرز مستقیم است، می‌توانیم از فیلم حضرت یوسف و نمایشی که در این خصوص تهیه شده است، استفاده کنیم یا آیاتی از قرآن کریم را مورد استفاده قرار دهیم تا کلاس زنده و ملال‌آور نباشد.

است. دوستان اگر در باب روش‌ها نکته‌ای دارند یا توصیه‌ای به همکاران دارند بیان فرمایند.

■ **قاسم‌پور:** معمولاً روش تدریس براساس اهداف کتاب‌های تولید شده انتخاب می‌شود. تعداد روش‌های تدریس بسیار زیاد است اما ما نمی‌توانیم بدون توجه به ساختار و محتوای کتاب درسی انتخاب کنیم. اگر این کار را انجام دهیم، چه بسا از هدف اصلی درس دور شویم.

با توجه به مقدمه‌ای که عرض کردم و آنچه در طول این نشست مطرح شد، هدف اصلی کتاب‌های دوره دوم متوسطه بیشتر مهارتی است. اگر قرار باشد مهارت‌هایی چون تحلیل و تولید و داوری و قضاوت را در دانش‌آموزان این دوره ایجاد و تقویت کنیم، باید به سراغ الگوها و روش‌هایی برویم که بیشتر جنبه مهارتی دارند.

برای مثال، اگر الگوی دریافت مفهوم را انتخاب می‌کنیم، خود این الگو تأکیدی اساسی بر مهارت بازشناسی ذهنی دارد. بنابراین، در کتاب علوم و فنون ادبی بسیار می‌تواند کاربردی باشد. چرا که ما از طریق این الگو به دانش‌آموزان کمک می‌کنیم تا مفاهیمی را که در فصل سبک‌شناسی وجود دارد، خود در کنار هم دریافت کنند. یک الگوی تفکر استقرایی می‌تواند در آموزش کتاب فارسی خیلی کمک کند؛ چرا که از قلمروها به قضاوت درباره مناسب بودن یا نبودن می‌رسیم.

نکته بعدی در خصوص انتخاب روش‌های تدریس، بحث رویکرد شناختی است که دکتر اکبری هم اشاراتی به آن داشتند. اگر واقعاً کتاب‌های فارسی ما بر رویکرد شناختی در حوزه یادگیری تأکید دارند، در انتخاب روش‌های تدریس هم نمی‌توانیم این را نادیده بگیریم. الگوی تدریس مبتنی بر ساخت‌گرایی به تحقق اصول و رویکرد شناختی بسیار کمک می‌کند. چرا که در کتاب‌های آموزش زبان و ادبیات فارسی، به‌ویژه از پایه هفتم به بعد بیشتر بر حوزه تفکر و ذهن و دایره شناختی تأکید داریم و از معلمان انتظار داریم که به سراغ هر روش تدریسی - حتی اگر مناسب باشد - نروند.

تکمیلی دارید بفرمایید. **اکبری:** مولانا در یک بیت این مطلب و بحث مهارت‌آموزی را به خوبی بیان کرده است؛ آنجا که می‌گوید:

حرف‌آموزی طریقتش فعلی است / دانش‌آموزی طریقتش قولی است. باید اشاره کنیم که ما تأکید داریم و می‌گوییم که رویکردها در تدوین و طراحی و تألیف این کتاب‌ها رویکردی مهارتی است. همان‌گونه که مولانا در شعر بالا تکلیف را مشخص کرده است؛ یعنی از راه عمل می‌توان آموزش داد. تمام حرف ما این است که در کتاب‌های جدید نوع نگاه ما در طراحی موضوع و آموزش، مهارتی و حرف‌آموزی است.

تأکید می‌کنیم که سراغ دانش‌آموزی نرویم. روش آموزش قولی و سخنوری را کنار بگذاریم و کم‌رنگ کنیم. خوانش متن را در فارسی برجسته کنیم و ترجمه متن را برعهده ذهن‌ها بگذاریم. ذهن‌های معناساز دانش‌آموزان درگیر شود.

■ **سنگری:** در باب نقد و تحلیل نظرگاه‌های دبیران ادبیات اگر نکته‌ای هست بفرمایید.

■ **قاسم‌پور:** بسیاری از همکاران ما انتظار دارند در این باره نظر ما را بدانند. ضمن سپاسگزاری از همه دبیران حوزه زبان و ادبیات فارسی که همواره با نقد و نظرهای خود ما را راهنمایی می‌کنند تا محتوایی مناسب برای دانش‌آموزان طراحی و تولید و بازتولید کنیم، عرض می‌کنم که از لحظه تولد محتوا و کتاب، همکارانی که ما می‌شناسیم و حتی نمی‌شناسیم احساس مسئولیت می‌کنند و در قلمروهای مختلف از طریق نامه، ایمیل یا فضاهای مجازی یا در نشست‌هایی که در استان‌ها داریم،

■ **سنگری:** همه این کارها نو و خوب

■ **سنگری:** آقای دکتر اکبری، اگر نکته

نظریه‌های خود را اعلام می‌کنند. وظیفه من و اعضای گروه این است که تا جایی که امکان دارد، نظر همکاران را بخوانیم و چنانچه بسامد و فراوانی مسئله‌ای را از حدی بالاتر دیدیم، آن را به‌عنوان نکته قابل توجه یادداشت کنیم و همه این‌گونه موارد را ابتدا در کمیته تألیف و سپس در شورای برنامه‌ریزی درسی مطرح و در صورت تأیید، تصویب کنیم. از همکاران می‌خواهیم که در این زمینه نقدها و نظریه‌های خود را بیشتر در اختیار ما قرار دهند. حالا این نظرها می‌تواند فنی باشد؛ مثل نکات مربوط به نارسایی در رسم‌الخط یا ویرایش، یا در حوزه محتوا باشد. در صورتی که بیشتر معلمان ما نسبت به یک درس نظر منفی داشته باشند و معتقد باشند که آن درس برای دانش‌آموزان مناسب نیست، سعی می‌کنیم ترتیب اثر دهیم و نظر آن‌ها را با تغییر متن، عوض کنیم. چراکه اعتقاد داریم محتوا ماده‌ای برای استفاده در کلاس است و معلم است که باید این ماده‌ها و منابع و این غذا را در شرایط یادگیری به دانش‌آموزان ارائه دهد. بنابراین، سعی می‌کنیم تا جایی که مقدور است به نقد و نظر معلمان توجه داشته باشیم.

■ **سنگری:** خوشبختانه دبیران صاحب‌نظر و ژرفاندیش و غیور فراوانی داریم؛ غیور یعنی بر نمی‌تابند که یک متن نامناسب موضوع درس فرزندان و دانش‌آموزان آن‌ها باشد اما اگر متن مناسب باشد، از آن دفاع می‌کنند و حرمتش را پاس می‌دارند. این را از مقالات و نامه‌ها و نقدهای آنان می‌توان دریافت. حقیقت این است که آنکه یک کتاب را تدریس می‌کند، می‌تواند بگوید آن کتاب چقدر می‌ارزد؛

یعنی می‌تواند آن را ارزیابی کند. در واقع، فردی که متن را عرضه می‌کند، می‌تواند بازتاب‌های آن را کامل ببیند و طبیعتاً نظر چنین فردی بسیار راه‌گشا خواهد بود. از دبیران عزیز صمیمانه ممنونم که مقالات راه‌گشا می‌فرستند و نکات دقیقی را عرضه می‌دارند که قطعاً مدنظر دوستان مؤلف هم خواهد بود. لطفاً اگر نکته دیگری باقی مانده است بفرمایید.

■ **عبادتی:** من در صحبت‌های قبلی خود نکته‌ای را مطرح کردم و اکنون می‌خواهم مجدداً آن را بازگو کنم. معلمان ما براساس غیرت شغلی خویش توجه دارند که چگونه برای انتقال هر چه بهتر محتوا به دانش‌آموزان خود را توانمندتر سازند. توانمند ساختن دانش‌آموزان نیز در به‌کارگیری تفکر انتقادی آنان است. این کتاب‌ها سعی دارند به خوانندگان خود کمک کنند که به لایه‌های بیرونی و درونی متن راه یابند. توصیه من به‌عنوان یک معلم به همکارانم این است که روش‌هایی را اتخاذ کنند که ضمن هماهنگی با رویکردهای حاکم بر متن، تناسب با متن و مخاطب، دانش‌آموزان را در تحلیل و بررسی متن توانمند سازد. یعنی دانش‌آموزان به مرور زمان بتوانند متن را در سه قلمرو بررسی کنند و این توانایی صرفاً در حوزه کتاب درسی نباشد بلکه در مورد هر آنچه دانش‌آموزان با آن روبه‌رو هستند، صدق کند. مثلاً فیلمی که می‌بینند، روزنامه‌ای که می‌خوانند یا طبیعتی که تماشا کنند. در واقع، انتظار این است که دانش‌آموز بتواند هر آنچه را می‌بیند، از دیدگاه‌های مختلف تحلیل کند. به بیان دیگر، توانمندسازی دانش‌آموزان در طرح پرسش است.

شاید همواره سعی معلمان بر این بوده است که کاری کنند که دانش‌آموزان بتوانند پاسخ پرسش‌ها را درست دریابند؛ در صورتی که یکی از تمرین‌هایی که در قلمرو فکری مطرح است، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که توانایی طرح پرسش داشته باشند. توانمند کردن آنان در طرح پرسش مهم است. دانش‌آموزان باید اعتمادبه‌نفس پیدا کنند و این باور را داشته باشند که می‌توانند جهان پیرامون

خود را مورد مشاهده و پرسش قرار دهند. دانش‌آموزانی که بتوانند متنی را مورد پرسش قرار دهند، قطعاً در رسیدن به پاسخ موفق‌تر خواهند بود.

■ **سنگری:** یکی از دبیران اظهار می‌کرد، یک‌بار به جای اینکه امتحان بگیرم و به دانش‌آموزان سؤال بدهم، به آن‌ها گفتم هر کسی از این درس سؤال‌های بیشتری مطرح کند به او نمره بیشتری می‌دهم. دانش‌آموزان برای اینکه پرسش‌های بیشتری از درس استخراج کنند، درس را به دقت خوانده بودند و این کار بهتر بود تا بخواهند به سؤالات جواب دهند.

■ **خانم عبادتی:** بله، هدف پنهان هم این است که ببینیم دانش‌آموزان از کدام زاویه به متن توجه کرده‌اند و پرسش هر یک از آن‌ها کدام وجه متن را مورد بررسی قرار می‌دهد. شاید این پرسش‌ها، از نوع پرسش‌هایی نباشد که ما معلمان مطرح می‌کنیم.

■ **سنگری:** پشت این سؤال‌ها گاهی نقد هم وجود دارد.

■ **اکبری:** از شما و خوانندگان عزیز مجله هم سپاسگزارم که تا کنون با ما بوده‌اید. در بخش نقد و داوری‌ها پیشنهاد من این است که همانند خود کتاب نقد سنج‌مند کنند و نقد با پیشنهاد همراه باشد. نقدی کارآمد و تأثیرگذار است که پیشنهادهایی هم با خود داشته باشد. اگر دوستان متنی را نمی‌پسندند، بهتر است چند جایگزین پیشنهاد دهند تا کتاب درسی با استفاده از این پیشنهادها یک گام به سمت بهتر شدن بردارد.

■ **سنگری:** شاید نکته پایانی شما را بشود به مبنای‌ترین شعار دینی ارتباط داد و آن این است که اگر می‌گوییم «نه» و چیزی را نمی‌پذیریم، باید بگوییم به جای آن چه چیزی باشد؛ یعنی متن جایگزین هم پیشنهاد دهیم. از صبر و حوصله دوستان سپاسگزارم. امیدوارم در اعتلای فرهنگ این سرزمین و خدمت به نسلی که امروز مخاطب ماست، از جانب پروردگار توفیق داشته باشیم.

چکیده سخنرانی‌های
علمی در همایش ملی:

تحلیل و
ترویج برنامه
درسی

اراک - ۴ و ۵ آذرماه ۱۳۹۵

(دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی کشور)

فارسی پایه دهم

علی اکبر کمالی نهاد

رئیس دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی کشور

دکتر محمدرضا سنگری

علی (ع) می‌فرمایند: «البصر مصحف القلب»؛ یعنی، چشم‌ها کتاب قلب انسان‌اند. اگر نتوانیم با چشم تأثیر بگذاریم، حتماً قلب‌ها را هم نمی‌توانیم تحت تأثیر خود قرار دهیم.

ما فقط معلم ادبیات نیستیم. بیشتر از آنکه ذهن را می‌ریاییم، باید دل‌ها را بریاییم. اگر دل‌ها را نباشیم، اندیشه‌ها هم نخواهیم بود. هر کس با قلبش بیشتر کار کند، چشمی تأثیرگذارتر خواهد داشت.

در برخورد با متن باید به این نکته‌ها توجه کرد:

۱. نگاه کلی، به متن؛ به این معنا که نخستین برخورد با متن، تسلط در روان خوانی است. مثلاً هیچ‌وقت غزلی از حافظ را همانند شاهنامه یا مثنوی نمی‌خوانیم. خود متن، فرمان خوانش را صادر می‌کند.

۲. پس از ایجاد ارتباط اولیه با متن کتاب درسی و یافتن تصویر و فهمی کلی از آن، باید دید هر درس چه نسبتی با دیگر درس‌ها، دیگر کتاب‌های ادبی، و نگاه با گستره وسیعی از ادبیات دارد و نهایتاً ارتباط آن با فرهنگ چگونه است. همه این‌ها رابطه طولی دارند. هر متنی دارای عقبه تاریخی است.

۳. ملاک‌ها برای گزینش متن چه بوده است؟ اگر متنی مورد توجه باشد و مورد علاقه قرار گیرد، در همان برخورد اولیه، بازتاب آن قابل فهم است و در صدا، عشق به متن را می‌توان تشخیص داد.

۴. چگونگی عرضه متن باید روشن‌مند باشد و متأسفانه ما معلمان روشن‌مند نیستیم! به قول مولانا:

«متن و رویکرد کتاب فارسی و دیگر کتاب‌های ادبی پایه دهم، مینا و پایه توجه به آن‌هاست. همه آنچه در متن قرار دارد، در این کتاب‌ها معرفی می‌شود ولی هر متنی در پنج حوزه، جلوه‌گری می‌کند. به بیان دیگر، پنج گونه متن داریم:

۱. متن‌های آشکار شنیداری: هر صدایی خود متنی قابل خواندن است و این‌ها صداهای آشکار شنیداری هستند؛

۲. متن‌های پنهان شنیداری: هر متن خاموشی هم، صدایی دارد؛

۳. متن‌های تصویری: در طول خواندن هر متن، تصویری در ذهن تجسم و تصور می‌شود. مثلاً وقتی غزلی از حافظ را می‌خوانیم، حتماً آن را با خود مجسم می‌کنیم؛

۴. هر متنی می‌تواند حس بساواپی ما را نیز برانگیزد. بهترین متن آن است که مو بر بدن راست کند. چرا به ما «بشر» می‌گویند؟ بشر از بشره، به معنای پوست می‌آید.

ما جز پنج حس ظاهری، پنج حس باطنی هم داریم. به قول مولانا:

«پنج حسی هست، جز این پنج حس

آن چو زَر ناپ و این حس‌ها چو مس»

اگر متنی نتواند این پنج حس باطنی را برانگیزد، یا موفق نبوده یا کسی که آن را عرضه می‌کند، موفق نبوده است.

نخستین خوانش متن، چهره است. حضرت

اشاره
در تاریخ
چهارم و پنجم
آذرماه ۱۳۹۵
در شهرستان
اراک نشستی
با حضور
سرگروه‌های
ادبیات کشور
برگزار شد. متن
سخنرانی‌های
این نشست
تقدیم می‌شود.



دکتر اکبری:
ما از علوم به آن اندازه
نیاز داریم که گره‌گشای
مهارت‌های ما باشد. به
بیش از آن نیازی نیست.
در پهنه‌های دانشی، باید
به حد و اندازه کتاب
بسند کرد و اصلاً نیازی
نیست دبیر هر آنچه را
فرا گرفته است، برای
دانش‌آموزان بازگو کند

اگر گوشت - که غذایی مغذی است - دهی گلوگیر شود؛ یعنی او را می‌کشید. پس، در این جهان متن (علوم و فنون، فارسی و نگارش) به دنبال دانش‌افزایی نباشید. بگذارید تکانها در سامانه‌های مغزی با رویارو شدن دانش‌آموزان با متن، اتفاق بیفتد و اتفاق در مغز افراد زمانی رخ می‌دهد که خود آن‌ها با متن روبه‌رو شوند؛ یعنی ایجاد محیط برای یادگیری. اگر کتاب فارسی نیز بدون هیچ پیش‌درآمدی آورده شده است، ریشه در همین تفکر دارد.

امروز اصل متن، پیش روی دانش‌آموز و خواننده گذاشته شده است و او خود باید در جهان متن شیرجه بزند و صید کند. نمی‌توان بیرون حوض ایستاد و به توصیف پرداخت.

درواقع، آن قسمتی هم که در پایان فصل - یعنی تحلیل متن و گونه‌شناسی - آمده به همین دلیل بوده است که نمی‌خواستیم پیشاپیش به ذهن خواننده خط بدهیم و گذاشته‌ایم جریان فکری و زایش‌های ذهنی در رویارویی با متن در ذهن خواننده ایجاد شود. فقط در پایان کار آنچه را خوانده‌اید، کوتاه و در نیم‌صفحه جمع کرده‌ایم. اینکه

«دانشمندی را بمان و بینش‌مندی را پیش گیر». بینش‌مندی همان روش‌مندی است؛ یعنی تلفیق نگاه عمیق به متن، به علاوه روش عرضه متن.

۵. جغرافیای متن؛ اینکه هر متنی دارای یک جغرافیای عرضه مختص همان متن است. مثلاً باید بدانیم درسی ایستاده تدریس شود بهتر است یا نشسته. متن تغزلی و متن حماسی، جغرافیای واحدی ندارند؛ حتی برخی از متن‌ها را نباید خواند بلکه باید اجرا کرد.

۶. مخاطب را بشناسد و حتماً در تدریس، گوشه چشمی به او داشته باشد.

۷. از چه ابزار و امکاناتی بهره گیرد و از کجا موفقیت خود را بفهمد. البته یکی از ملاک‌های خوب ارزیابی، دانش‌آموزان هستند

برای این درس‌ها باید از ظرفیت دانش‌آموزان، بهره بگیریم. البته برای این کار می‌توان موضوع‌های پژوهشی را پیشنهاد داد.»

دکتر فریدون اکبری شلدره

رویارویی با «جهان متن» به ابزاری نیاز دارد و آن، دانش‌های دبیران است؛ یعنی دانش رشته‌ها. امروزه نگاه رشته‌محوری و تخصصی، به یک سو نهاده شده است به همین سبب، کتابی به نام «علوم و فنون ادبی» هست و این نام آگاهانه انتخاب شده است. علوم، بخش دانشی کتاب است و بلافاصله در کنار آن فنون، یعنی رویکرد مهارتی، وجود دارد.

ما از علوم به آن اندازه نیاز داریم که گره‌گشای مهارت‌های ما باشد. به بیش از آن نیازی نیست. در پهنه‌های دانشی، باید به حد و اندازه کتاب بسند کرد و اصلاً نیازی نیست دبیر هر آنچه را فرا گرفته است، برای دانش‌آموزان بازگو کند.

در این بخش، حتماً روش اخفشی در نگاه مؤلفان بوده است و این روش در علوم تربیتی در فرایند یاددهی و یادگیری نیز کاربرد دارد؛ یعنی آموزش قطره‌وار که خیلی مورد تأکید است. «اخفش» شخصی بود که از کلاس رانده شد و به چوپانی رو آورد. در این میان، روزی وارد

غاری شد و دید که قطره‌های آبی که از سقف غار می‌چکد، سوراخی در کف غار ایجاد کرده است. به خود نهبی زد که سنگ به این سختی با آب به آن نرمی سوراخ شده است؛ مگر من از سنگ سخت‌ترم! در نتیجه، پس از مدت‌ها به کلاس درس بازگشت و بعدها کسی شد که او را سرآمد ادبیات عرب و علم صرف و نحو می‌دانند.

آموزش قطره‌وار این حکایت است. باید قطره‌چکانی را اصل قرار داد. با وجود اندوخته‌های زیاد دانشی دبیران، دانش‌آموزان به همه آن‌ها نیازی ندارند.

عین‌القضات همدانی جمله بسیار عجیبی دارد. می‌گوید: «ای عزیز، طفل رضیع را



آنچه امسال تولید شده، زیاد است. وقتی زیاد باشد اعتراض‌ها بیشتر است اما اگر این فاصله کم باشد، رضایت هم بیشتر است و به راحتی می‌توان محتوا را ارائه داد.

دومین مرحله این است که نیازها تشخیص داده شود و این امر با فعالیت انجمن و گروه‌های آموزشی امکان‌پذیر است. بدون در نظر گرفتن این رده‌ها، نمی‌توان به تولید دست زد. مرحله بعد توجه به مؤلفه‌های یک برنامه است؛ مثلاً این نشست دو روزه برنامه‌ای است که مؤلفه‌هایی داشته است و آقای دکتر کمالی‌نهاد و دیگر اعضا توانسته‌اند در تعامل با نهادهای مرتبط، این مؤلفه‌ها را پیش‌بینی کنند.

برخی این مؤلفه‌ها را چهار تا و بعضی، نه تا در نظر می‌گیرند. ما باید آن چهار تا را در نظر بگیریم که بسیار درباره‌اش صحبت شده است و باید گفت که آن فاصله بین مطلوب و موجود، به درستی تشخیص داده شده است. مثلاً علت برگزاری این نشست چیست؟ هدف چه بوده است؟

بنابراین، عنصر و مؤلفه نخست «هدف» است. متأسفانه عنصر اول، به رغم سفارش‌های فراوان، فراموش می‌شود و اگر از همکاران درباره هدف از آموزش کتاب نگارش بپرسیم، آنچه را خودشان فهمیده‌اند، بیان می‌کنند، نه آنچه در کتاب راهنمای معلم و حوزه یادگیری ادبیات گفته شده است. باید سرگروه یا رئیس انجمن به این هدف‌ها توجه داشته

مطرح کردند. وقتی از تولید صحبت می‌شود، عملی فکروانه را می‌طلبند که نخستین گام آن توجه به نیاز است؛ یعنی در کلاس درس و در حوزه تألیف، ابتدا باید به درستی از نیازها اطلاع داشته باشیم.

دکتر قاسم‌پور:
دومین مرحله این است
که نیازها تشخیص داده
شود و این امر با فعالیت
انجمن و گروه‌های
آموزشی امکان‌پذیر
است. بدون در نظر
گرفتن این رده‌ها،
نمی‌توان به تولید دست
زد

اگر بخواهیم نیاز را تعریف کنیم، باید بگوییم که فاصله «مطلوب» و «موجود» است. از اعضای گروه‌های آموزشی و انجمن علمی - آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی، انتظار می‌رود که وضع مطلوب را مطالعه کنند؛ چون بدون در نظر گرفتن مطلوب، نمی‌توان به تولید پرداخت. پس از آن، وضع موجود را در نظر می‌گیریم که پایه دهم است و حتماً درباره محتوای آن نظرهایی هست. این نظرها و اعتراض‌ها زمانی شکل می‌گیرد که احساس شود، فاصله بین مطلوب و

بدون آگاهی کتاب را نقد کنیم، داوری عالمانه‌ای نیست.

دکتر اکبری همچنین درباره قلمروهای سه‌گانه زبانی، ادبی و فکری گفت: «قلمرو زبانی و ادبی از نظر جوهر ماهیت، هنجاری هستند؛ یعنی مغز دانش‌آموزان میدان چندان فراخی برای پویایی و تحلیل‌های فکری ندارد و این دو قلمرو، رویکرد همگرایی دارند و پاسخ‌ها واحد و روشن و یکسان است ولی دامنه قلمرو فکری بسیار فراخ است و جنس و جوهرش با دو قلمرو پیش همگون نیست. جنس و جوهر آن بر رویکرد واگراست؛ یعنی هر خواننده به فراخور توانایی ادراکی و توانش‌های مغزی‌اش خوانش تازه‌ای دارد. البته به قابلیت متن هم برمی‌گردد. برخی از متن‌ها خوانش‌ناپذیر نیستند ولی متن‌هایی که برای متون درسی گزینش شده‌اند، عموماً این قابلیت را دارند که لایه‌هایی از متن کاویده شود. بنابراین، همکاران در قلمرو فکری به دنبال پاسخ واحدی نباشند؛ نباید متن را معنی کرد و دیکته‌وار به دانش‌آموزان گفت و آن‌ها فقط نویسنده باشند.»

■ سخنرانی دکتر حسین قاسم‌پور مقدم

دکتر قاسم‌پور به بیان تولید محتوای آموزشی پرداخت و گفت: وقتی صحبت از تولید می‌شود، باید به عملی فکروانه پرداخت. اصطلاح «عمل فکروانه» را حدود ۵۰ سال پیش اندیشه‌وران و صاحب‌نظران در حوزه آموزش و پرورش

باشد؛ چه بسا این هدف‌ها نادرست باشند و با وضعیت موجود تناسبی نداشته باشند! مؤلفه دوم محتواسـت. منظور از محتوا کتاب درسی نیست؛ محتوا، یعنی موضوع‌ها، مفهوم‌ها و تعمیم‌ها.

موضوع‌ها: در کتاب نگارش همان هشت فصل می‌شود که دایره شمول آن‌ها بسیار گسترده است.

مفهوم‌ها: کلیدواژه‌هایی هستند که معمولاً تعداد زیادی از پدیده‌های دارای ویژگی‌های مشترک را دربردارند؛ مثلاً مفهوم غنایی، حماسی. حماسه یک مفهوم است که تعداد زیادی اثر را که ویژگی‌های مشترکی دارند، در زیرمجموعه خود دارد. **تعمیم‌ها:** مجموعه قاعده‌ها و قانون‌هایی هستند که انسان‌ها یا طبیعت یا خداوند متعال وضع کرده است.

بنابراین، وقتی از محتوا حرف می‌زنیم، مراد کتاب درسی نیست بلکه موضوع‌ها، مفهوم‌ها و تعمیم‌هاست و اگر به آن‌ها عنوان دانشگاهی بدهیم، سرفصل‌ها می‌شود. مؤلف باید از سرفصل‌های آموزشی ادبیات در دوره متوسطه دوم آگاهی داشته باشد.

سومین مؤلفه که باید به آن پرداخت، مؤلفه **روش‌هاست** که باید انجمن‌ها و گروه‌های آموزشی در زمینه آموزش زبان و ادبیات فارسی کارگاه‌هایی برگزار کنند و فعالیت‌هایی داشته باشند.

مؤلفه پایانی، مؤلفه **ارزشیابی** است. مقصود از آن آزمون کلاسی نیست؛ یعنی ما هنوز در مرحله تولید هستیم و ارزشیابی به این معناست که می‌خواهیم بازخوردی از مخاطب بگیریم و خود را محک بزنیـم که آیا مؤلف خوب و توانمندی هستیم و برنامه ما مناسب بوده است یا نه. همچنین شما که مخاطب ما هستید، مطالب را یاد گرفته‌اید یا نه.

این پنج مرحله شامل چهار مؤلفه و پیش‌نیازی است که مؤلفه‌های اساسی تولید به حساب می‌آیند که اگر درباره‌اش فکر و اندیشه کنند، روشن می‌شود.

محتوا که دومین مورد از تولید محتوای آموزشی است، هم می‌تواند مؤلفه‌ای مستقل باشد و هم یکی از مؤلفه‌های

تولید به شمار آید. محتوا متنی است که می‌تواند چاپی یا غیرچاپی، دیداری یا شنیداری باشد. خلاصه محتوا عبارت است از: متنی که با حواس پنج‌گانه قابل دریافت باشد. محتوا نباید به کتاب درسی محدود شود. محتوا مجموعه جمله‌ها، تصویرها، نمودارها و موضوع‌هایی است که همگی با هم کمک می‌کنند تا ما را به هدف‌ها برسانند.

حال می‌خواهیم بدانیم که وضعیت محتوای فارسی پایه دهم به لحاظ سازنده آن چگونه است و از نظر حقیقت‌ها و تعمیم‌هایی که ارائه می‌دهد و موضوع‌هایی که درون خود دارد، آیا مناسب پایه دهم

دکتر قاسم‌پور:
محتوا نباید به کتاب
درسی محدود شود.
محتوا مجموعه جمله‌ها،
تصویرها، نمودارها
و موضوع‌هایی است
که همگی با هم کمک
می‌کنند تا ما را به
هدف‌ها برسانند

هست؟ مناسب سن دانش‌آموزان چطور؟ وقتی می‌گوییم تحلیل محتوا، مراد این نیست که از سطر اول درس تا پایان آن را بخوانیم و بگوییم این متن سنگین و دشوار است بلکه ما که مقامی مسئول هستیم، باید عمیق‌تر و علمی‌تر به بررسی محتوایی بپردازیم.

محتوای فارسی دهم با سه روش بررسی می‌شود:

۱. روش نخست، روش عام است که ما را با سطح کتاب آشنا می‌کند و به ما نگاه سطحی می‌دهد. مشخص کردن طبقه‌بندی حاکم بر کتاب فارسی، که هشت طبقه دارد و در موضوع‌های اصلی است و هر طبقه چند زیر طبقه دارد و نمودار درختی ترسیم می‌کنیم. فارسی هشت شاخه و هر شاخه‌ای دو تا می‌شود

و قلمروها در پایان این تحلیل قرار می‌گیرند.

۲. روش دوم این است که عنصرهای تشکیل‌دهنده متن استخراج شود. درس نخست به لحاظ پرداختن به این عنصرها چه تفاوت‌هایی با درس دوم دارد؟ موضوع درس چیست؟ حقیقت‌هایی که به کار رفته‌اند، کدام‌اند؟ البته منظور از حقیقت، حقیقت در حوزه علم است، نه حقیقت فلسفی!

مفهوم‌ها نیز بررسی شود که همان کلیدواژه‌ها هستند یا نه؛ همچنین تعمیم‌ها. مثلاً حافظ یا نیما پوشیج در شعرشان چند قاعده برای زندگی کردن بیان کرده‌اند.

۳. روش سوم تحلیل روان‌شناختی: ۱. دانش بیانی؛ ۲. دانش رویه‌ای.

دانش بیانی مشخص می‌کند که متن چه چیزهایی را بیان می‌کند که در قالب نثر یا شعر یا تصویر است. در دانش رویه‌ای مجموعه اطلاعات به دست می‌آید؛ مثلاً قلمروهای سه‌گانه مصداقی، عینی اطلاعات رویه‌ای است.

دکتر قاسم‌پور در پایان یادآوری کرد: «برای آموزش به تعلیم‌ورثیت نیاز است؛ همچنین معلم نباید ماده درسی را آن‌طور که در دانشگاه مطرح است، در مدرسه مطرح کند و محتوای کتاب فارسی، نباید فراتر از کتاب درسی ارائه شود.»

در پایان همایش مقرر شد که سرگروه‌های حاضر در بازگشت به استان‌های محل خدمت خود با برگزاری همایش‌ها و نشست‌های تخصصی دستاوردهای آموزشی و علمی همایش را به همکارانشان در مراکز استان‌ها و منطقه‌ها، انتقال دهند.

گفتنی است دبیرخانه هدف‌های همایش را در اشاعه برنامه درسی پایه دهم، با فرستادن بخشنامه کشوری به استان‌ها مبنی بر انجام نشست‌های استانی و انتقال دستاوردهای همایش به همه همکاران در سراسر کشور، پیگیری می‌کند.

اشاره

دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه دوم از جمله نهادهای مؤثری است که در راستای پیشبرد اهداف آموزشی و فعالیت‌های مرتبط درسی پایه‌گذاری شده و از جمله مهم‌ترین اهداف آن هماهنگی با سرگروه‌های استان‌ها و تبیین، آموزش و ترویج کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی است. دبیرخانه در سال‌های گذشته در استان‌های خوزستان، مرکزی، ایلام، فارس و ... فعال بوده است و همکاران بزرگوار این استان‌ها فعالیت‌های ارزشمند و چشمگیری در زمینه آموزش، اطلاع‌رسانی و هماهنگ‌سازی فعالیت‌های رشته زبان و ادبیات فارسی انجام داده و در مسیر پیشبرد اهداف آموزشی گام‌های ارزنده‌ای برداشته‌اند.

در اواخر بهار ۱۳۹۵، راهبری این دبیرخانه براساس ابلاغ وزارت متبوع به استان مرکزی واگذار گردید. از آنجا که این جابه‌جایی با تغییر و تحول کتاب‌های فارسی پایه دهم همراه شد، دبیرخانه فعالیت خود را از تابستان ۹۵ و پیش از شروع سال تحصیلی آغاز کرد.

براساس ابلاغ شه‌ریار فولادوند، مدیر کل محترم آموزش و پرورش استان مرکزی و معاون محترم آموزش متوسطه استان، مجتبی حیدری، دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد به‌عنوان رئیس دبیرخانه راهبری ادبیات کشور انتخاب شدند. دکتر یوسفی‌نکو، کرمی، میرصادقی، عارف و خانم‌ها عبادی، معیریان، عبدالهی، حسین‌آبادی و غفاری به‌عنوان اعضای دبیرخانه انتخاب شدند و اولین جلسه هماهنگی برای تعیین وظایف اعضا برگزار شد.

نشست دوم اعضای دبیرخانه در روز چهارشنبه ۹۵/۵/۲۰ در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی با اعضای گروه زبان و ادبیات فارسی این دفتر و مسئولان وزارتی به‌منظور هماهنگی و بررسی خواسته‌ها و انتظارات و نیز همسویی در اهداف و برنامه‌ها در دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتب درسی تشکیل شد. در پی آن، نشست مشترک مسئولان دبیرخانه‌های راهبری دروس و رؤسا و ادارات تکنولوژی استان‌ها

زبان و ادبیات فارسی

چشم‌بیدار

گزارش دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی در حوزه نقد و تحلیل کتب پایه دهم

و گروه‌های آموزشی جهت دستیابی هر چه بهتر به اهداف آموزشی؛
- استفاده از تمام ظرفیت‌های موجود استان‌ها اعم از نیروی انسانی، تجهیزات، خدمات و ... در راستای بهره‌مندی از آموزش هماهنگ، بهتر و کارآمدتر در کشور.

فعالیت‌های دبیرخانه

■ **تهیه و تنظیم برنامه عملیاتی دبیرخانه:** در جلسه اعضای دبیرخانه راهبری ادبیات کشور در شهریورماه سال جاری، جدول برنامه عملیاتی تنظیم و از طریق وبگاه دبیرخانه و بخشنامه به گروه‌های آموزشی ادبیات کشور اطلاع‌رسانی شد.

■ **پاسخ‌گویی به پرسش‌های تخصصی:** ضرورت اطلاع‌رسانی سریع و دقیق و نیز سهولت ارتباط و تعامل با سرگروه‌های آموزشی و همچنین دبیران محترم در سراسر کشور امری آشکار است. بنابراین، دبیرخانه راهبری ادبیات «کلینیک مجازی پرسش و پاسخ»، گروه تلگرامی و یک کانال با مدیریت متمرکز تشکیل داده و پاسخ‌گوی پرسش‌های

با مسئولان محترم وزارت آموزش و پرورش در استان مازندران - شهرستان بابلسر از روز شنبه ۲۳ تا ۹۵/۵/۲۵ برگزار گردید. جلسات رسمی دبیرخانه از آغاز فعالیت تا اوایل سال تحصیلی با تعیین روزهای کاری اعضا در دو روز دوشنبه و چهارشنبه شروع شد. طی هفت جلسه، مصوبات زیر به‌صورت برنامه عملیاتی و با توجه به برنامه عملیاتی کشوری مصوبه وزارت متبوع، برای اجرا توسط همکاران محترم این رشته در گروه‌های آموزشی استان‌ها تدوین و ابلاغ گردید:

- اشاعه برنامه درسی پایه دهم؛
- نشست کشوری سرگروه‌های استانی؛
- تعامل با فرهنگستان و نهادهای مرتبط؛
- تحلیل و بررسی سؤالات نهایی و ارزشیابی آن‌ها؛
- برگزاری جلسات و نشست‌های ماهانه دبیرخانه با دفتر تألیف؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی در سطح کشور با هماهنگی دبیرخانه و سرگروه‌های استان‌ها؛
- بازدید سرگروه‌های محترم آموزشی از کلاس‌های درس در استان‌ها؛
- همکاری همه‌جانبه دفتر تألیف، دبیرخانه



تخصصی همکاران در سراسر کشور است.

■ **کارگاه اعتباربخشی نگارش دهم:** دبیرخانه راهبری زبان و ادبیات فارسی، براساس ابلاغ وزارتی و واگذاری اعتباربخشی کتاب‌ها به استان‌ها، همایش دو روزه‌ای با عنوان «اعتبارسنجی نگارش پایه دهم»، در روزهای دهم و یازدهم تیرماه ۱۳۹۵ با حضور مؤلفان محترم کتاب‌های درسی، نماینده محترم فرهنگستان زبان و ادب فارسی، مسئول پایگاه کیفیتبخشی آموزش متوسطه اول و تعدادی از دبیران زبان و ادبیات فارسی استان مرکزی در اراک برگزار نمود و نتایج این اعتباربخشی را در گزارشی مکتوب برای اعمال در کتاب به دفتر وزارتی ارسال کرد.

■ **برگزاری همایش «تحلیل و ترویج برنامه فارسی پایه دهم»:** در راستای برنامه عملیاتی، طی بخشنامه‌ای از تمامی سرگروه‌های آموزشی استان‌ها، دبیران انجمن‌های علمی - ادبی معلمان ادبیات کشور، مؤلفان کتاب‌های درسی و مسئولان وزارتی خواسته شد که در همایشی که با رویکرد نقد و تحلیل کتاب‌های تازه تألیف در چهارم و پنجم آذرماه ۹۵ در اراک برگزار می‌شد، شرکت کنند.

■ **برگزاری دوره ضمن خدمت:** این دبیرخانه در حاشیه همایش دو روزه «تحلیل و ترویج برنامه درسی فارسی دهم» دوره تخصصی ضمن خدمت «درس علوم و فنون ادبی» را برای شرکت‌کنندگان برگزار کرد.

■ **برگزاری مسابقه نقد کتاب‌های درسی:** دبیرخانه راهبری در قالب برنامه عملیاتی خود، فراخوانی را برای نقد و بررسی کتاب‌های تازه تألیف پایه دهم به سراسر کشور ارسال کرد، در پاسخ به این فراخوان، همکاران آثار خود را به دبیرخانه ارسال کردند. این آثار در دفتر تألیف مورد داوری قرار گرفتند و چهار نقد به‌عنوان آثار برگزیده اعلام شدند که در روزهای همایش اراک از نویسندگان آن‌ها قدردانی شد.

■ **فراخوان مقاله، تجربه آموزشی و نرم‌افزار با رویکرد کتاب‌های پایه دهم:** در راستای نقد و تحلیل کتاب‌های حوزه ادبیات فارسی پایه دهم، نزدیک به صد اثر نقد کتاب‌های پایه دهم و تولید محتوای الکترونیکی به دفتر دبیرخانه ارسال گردید و پس از داوری، از صاحبان آثار برگزیده در همایش اراک تقدیر شد.

■ **سخنرانی‌های علمی:** در این همایش علمی - آموزشی، در کنار ارائه آثار و نقد و نظرهای کتبی و شفاهی مدعوین، آقایان دکتر محمدرضا سنگری، دکتر حسین قاسم‌پور مقدم و دکتر فریدون اکبری شلدره سخنرانی کردند و در پایان به پرسش‌ها و ابهامات همکاران پاسخ دادند. در ادامه، مقرر گردید سرگروه‌های محترم شرکت‌کننده در همایش در بازگشت به استان‌های محل خدمت خود، با برگزاری همایش‌ها و نشست‌های تخصصی، دستاوردهای آموزشی و علمی این همایش را به همکاران خود در مرکز و مناطق مختلف استان انتقال دهند.

■ **نشست‌های تخصصی دبیرخانه:** دبیرخانه همچنین چهار نشست تخصصی را برای آشنایی همکاران عضو دبیرخانه و دبیران ادبیات استان مرکزی با برنامه درسی، محتوا و ساختار کتاب‌های دهم در تاریخ‌های ۹۵/۷/۲۰ و ۹۵/۷/۲۷ و ۹۵/۸/۹ و ۹۵/۸/۱۶ با حضور اعضای دفتر تألیف کتب درسی، دکتر حسین قاسم‌پور مقدم، دکتر فریدون اکبری شلدره، دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد و خانم دکتر شهناز عبادتی در شهرستان اراک برگزار کرد.

■ **فراخوان مقاله برای چاپ در نشریه «پویه»:** احیا و راهاندازی مجدد نشریه پویه با رویکرد تازه، از اهداف دبیرخانه در سال تحصیلی جدید است. در این راستا، دبیرخانه فراخوانی برای جذب مقالات و آثار همکاران از سراسر کشور ارسال کرده است. نزدیک به یکصد و ده مقاله برای داوری و چاپ به دفتر دبیرخانه ارسال شده است.

نزدیک به صد
اثر نقد کتاب‌های
پایه دهم و
تولید محتوای
الکترونیکی به
دفتر دبیرخانه
ارسال گردید و
پس از داوری
از صاحبان آثار
برگزیده در همایش
اراک تقدیر شد

آرزوی نوآورانهای جلوه‌های

بررسی جلوه‌های نوآوری در برنامه‌درسی
زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه

دکتر حسین قاسم پورمقدم

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

برنامه‌درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی دارای سه بعد دانشی، مهارتی و ارزشی است. بر این اساس، برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های فارسی تلاش می‌کنند این ابعاد سه‌گانه را براساس انتظارات برنامه‌درسی ملی محقق سازند. تألیف کتاب‌های نو نگاشت فارسی در این دوره تحصیلی، به دنبال تغییرات بنیادین برنامه‌درسی فارسی در دوره‌های پیشین انجام شده است. یکی از ویژگی‌های درخور توجه این کتاب، نوآوری در سازماندهی محتوا و نگاهی نو به آموزه‌های زبانی و ادبی است. در این مقاله جلوه‌های نوآوری در کتاب‌های درسی فارسی نشان داده می‌شود. خواننده می‌تواند از این طریق با زیرساخت‌های فکری برنامه‌درسی آشنا شود و با پیش‌سازمان‌دهنده‌های مورد انتظار برنامه به امر تدریس بپردازد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌درسی، کتاب درسی، فارسی، نگارش، علوم و فنون ادبی

مقدمه

اهمیت زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان ابزار تفهیم و تفاهم بر کسی پوشیده نیست. بدون شک، هر فارسی‌زبانی برای آنکه بتواند مقصود دیگران را دریابد یا دیگران را از تفکر و اندیشه خویش بهره‌مند سازد، باید زبان فارسی و مهارت‌های گوش دادن، گفتن، خواندن و نوشتن را به خوبی بیاموزد. در کنار

زبان فارسی، آشنایی با گنجینه هزار ساله ادب فارسی به‌عنوان یک میراث گران‌قدر فرهنگی نیز ضروری است و علاوه بر تأثیری که در پرورش ذوق‌ها دارد، عامل مهمی در آموزش بهتر زبان و مهارت‌های آن است. از طریق زبان، وحدت ملی و انتقال میراث فرهنگی به نسل‌های آینده

کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه بر بنیاد رویکرد عام «برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، یعنی شکوفایی فطرت الهی، استوار است و با توجه به عناصر پنج‌گانه (علم، تفکر، ایمان، اخلاق، عمل) و جلوه‌های آن‌ها در چهار پهنه (خود، خلق، خلقت و خالق)، بر پایه اهداف «برنامه‌درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی»، سازماندهی و تألیف شده است

تحقق می‌یابد. روان‌شناسان معتقدند انسان از طریق زبان اظهار وجود می‌کند و بدین وسیله یکی از نیازهای اساسی‌اش برطرف می‌گردد. همچنین، از طریق زبان

می‌کوشد با فشارها و کشش‌های درونی و بیرونی سازگاری بیابد. زبان وسیله‌ای است که در روشن شدن فکر آدمی نقش فعال دارد و می‌تواند تکیه‌گاه اندیشه و تفکر او باشد. ادبیات را باید همچون معرفتی نگریست که تلاش می‌کند از منظری رفیع همه هستی را نظاره کند. رسالت حقیقی زبان، روشنگری اذهان و تلطیف احساسات بشری و بارور ساختن مهرورزی و همدردی میان انسان‌ها و ارج نهادن به آرمان‌های والای انسانی است. زبان و ادبیات فارسی مسیر صحیح زندگی را به انسان نشان می‌دهد و آثار ادبی این زبان - اعم از نظم و نثر - آمیزه‌ای از هنر و زیبایی است. زبان و ادبیات فارسی سند هویت و مهم‌ترین پشتوانه فرهنگی ایران است و آثار ادبی فارسی سرمایه‌های معنوی و یکی از گران‌سنگ‌ترین مظاهر هنر ایرانیان به شمار می‌رود. زبان و ادب فارسی زبان یک ملت نیست، بلکه میراث مشترک اندیشه‌ورزی بخش وسیعی از ملل مشرق زمین طی هزاره‌هاست. زبان و ادب فارسی، زبان ظریف‌ترین اندیشه‌ها و احساسات عرفانی و اخلاقی است. پرورش مهارت‌های زبانی زمینه درک مفاهیم را در سایر متون و موضوعات درسی فراهم کرده، به رشد مهارت‌های اجتماعی، شخصی، ذهنی، ارتباطی، فرهنگی، مطالعه و پژوهش و ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند. این حوزه یادگیری، به لحاظ فرهنگی ارتباط بسیار تنگاتنگی با حوزه‌های یادگیری فرهنگ و هنر،



و تحلیل این آثار ارزشمند، خواننده را با گنجینه گران‌بهای متون ادبی گذشته و امروز آشنا می‌کند و او را در سیر و سلوک در آفاق روشن و گسترده معرفت و حقیقت توانمند می‌نماید. برای تحقق این هدف برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، بایسته و شایسته است که دانش‌آموزان ضمن آشنایی با علوم ادبی، در فنون ادبی نیز مهارت لازم را کسب کنند و از این طریق بتوانند در زندگی خود با آثار ادبی برخوردی مناسب داشته باشند. زبان فارسی یکی از چند زبان فاخری است که از گذشته‌های دور، آثار مکتوب ارزشمندی از آن برجای مانده است. این زبان که در بردارنده ارزش‌های والای انسانی است، قرن‌های متوالی، زبان رسمی و فرهنگی بخش وسیعی از جهان، از آسیای صغیر و بین‌النهرین و تمام شبه‌قاره هند بوده است و نه تنها ایرانیان علاقه‌مند، بلکه بسیاری از غیرایرانیان این زبان را فرا گرفته، بدان شعر سروده و کتاب نوشته‌اند. زبان فارسی، حافظ وحدت قوم ایرانی و به تعبیر دقیق و زیبایی مقام معظم رهبری، «رمز هویت ملی ماست».

عناصر سازهای زبان به‌گونه‌ای روشمند و علمی آشنا می‌شوند و توانایی خلق و نگارش و آفرینش در این حوزه را کسب می‌کنند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). این حوزه یادگیری شامل دو بخش زبان و ادبیات است. زبان فرایندی است که از درک و دریافت سخن آغاز می‌شود و به تولید کلام معنادار می‌انجامد. ادبیات، تولیدی مرکب و چند سطحی است که واج، واژه، معنا، نحو، سطح و جنبه هنری را نیز شامل می‌شود. کارکرد هنری زبان در قالب ادبیات ظاهر می‌شود. در ساختار این برنامه درسی، دو قلمرو زبان و ادبیات در عین پیوستگی، جدا و مجزا از هم مطرح شده‌اند. کارکرد زبان، ایجاد پیوند و رساندن پیام است. در نتیجه، قبل از هر چیز یک پدیده اجتماعی است که در هیئت سامان‌مند، پویا و زنده رسالت انتقال مفاهیم را به عهده دارد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت زبان هر قوم روح آنان و روح آنان، زبانشان است. ادبیات نیز نوعی زبان است اما زبان برتر، که به انتقال هنرمندانه اندیشه و فرهنگ می‌پردازد. می‌توان گفت رسالت زبان «چه گفتن» و ادبیات «چگونه گفتن» است. در زبان اصل بر پیام‌رسانی است؛ پس تلاش بر سادگی، رسایی و کوتاهی واژگان است اما در ادبیات، احساس و عاطفه، خیال و موسیقی و در یک کلام، زیبا گفتن هدف است. همین است که زبان و ادبیات پیوندی ناگسستنی دارند. زبان ابزاری است در خدمت ادبیات و ادبیات، جریانی

علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، قرآن و معارف اسلامی، و آداب و مهارت‌های زندگی دارد و دستیابی به برخی از اهداف این حوزه‌ها را امکان‌پذیر می‌سازد.

چیستی و چرایی برنامه حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی

برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی در نظام آموزشی ایران اسلامی، جایگاهی ارزشمند دارد؛ زیرا از یک سو حافظ میراث فرهنگی و از سوی دیگر، مؤثرترین ابزار انتقال علوم، معارف، ارزش‌های اعتقادی، فرهنگی و ملی است. آثار ادبی ایران، آینه اندیشه‌ها، باورها، هنرمندی‌ها و عظمت روحی و معنوی ملتی است که از دیرباز همواره بالنده و شکوفا از گذرگاه حادثه‌ها و خطرگاه‌ها گذشته و به امروز رسیده است. برگ ادب و فرهنگ ایران زمین، جلوه‌گاه آثار منظوم و منثور فرهیختگان اندیشه‌ورزی چون فردوسی، ناصر خسرو، غزالی، بیهقی، سنایی، عطار، مولانا، سعدی، حافظ، بیدل و دهخدا است که با بهره‌گیری از زلال فرهنگ اسلامی، آثاری ماندگار و پرمایه را به یادگار نهاده‌اند. مطالعه دقیق و عمیق این آثار، جان را طراوت می‌بخشد، روح را به افق‌های شفاف و روشن پرواز می‌دهد و ذهن و ضمیر را شکوفا و بارور می‌سازد. ادب و فرهنگ ایران اسلامی، عصاره افکار و اندیشه‌های ملتی فرهیخته و دانشور است که در نشیب و فراز حادثه‌ها، با تکیه بر باورهای ریشه‌دار خویش، میراثی ارجمند و گران‌سنگ را به یادگار گذاشته است. توانایی و مهارت در خوانش، بررسی



زبان و ادبیات فارسی، رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و گنجینه گران‌سنگی است که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد. در این حوزه، زبان‌آموزان با پیکره نظام‌مند و



است در خدمت زبان و بارورکننده آن. پویایی زبان، زایش واژگان و ترکیب‌های نو، ره‌آورد ذهن خلاق و خیال‌پرداز ادیبان است. با این توضیحات، دو مقوله زبان و ادبیات از نظرگاه منطق آموزشی یکسان نیستند؛ زبان را با نگرشی منطقی، علمی و خردباورانه باید بررسی و تدریس کرد و ادبیات را با نگرشی هنری و ذوقی. در درس زبان، تعلیم صورت می‌گیرد ولی ادبیات بر انگیزش و تلطیف عواطف و پالایش درون استوار است. در ساختار دروس کتاب درسی، ادبیات در هیئت متن‌های درسی زیبا و رسا، اشعار، حکایات و داستان‌هایی از متون کلاسیک و نو - ایران و جهان - سامان پذیرفته است. مقوله‌های زبانی نیز در قالب آموزه‌های دستوری، نگارشی و املا، تدوین یافته‌اند (راهنمای برنامه درسی فارسی ابتدایی، ۱۳۹۰).

ابعاد نوآورانه در برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه

آموزش زبان و ادبیات فارسی بر چهار مهارت زبانی گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن از طریق رمزگشایی و رمزگذاری نمادهای آوایی (شنیداری) و خطی (دیداری) و مهارت‌های فرازبانی (تفکر، نقد و تحلیل) و چگونگی کاربرد آن‌ها و نیز ادبیات فارسی تأکید دارد. در این حوزه، متریبان به فهم زبان، باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها، ساختار زبانی، جایگاه و گشتار زبان فارسی، و پیکره نظام‌مند و عناصر سازه‌ای و عوامل هنری و زیبایی در ادبیات کهن و معاصر دست می‌یابند. عناوین دروس و موضوعات زیر مجموعه این حوزه یادگیری از میان عناوین و موضوعات کنونی و عنوانی از قبیل فن سخنوری، نقد کتاب، آشنایی با متون کهن فارسی (گلستان، دیوان حافظ، مثنوی، شاهنامه و ...) و ... برحسب دوره تحصیلی، تفاوت‌های فردی متریبان از جمله جنسیت و تفاوت‌های محیطی در راهنمای برنامه درسی این حوزه انتخاب و تعیین می‌گردد. با عنایت به رویکرد فطرت‌گرایی

توحیدی حاکم بر برنامه درسی ملی، رویکرد آموزش زبان و ادبیات فارسی، رویکرد ارتباطی است و بر انتقال ارزش‌های فرهنگ اسلامی ایرانی تأکید دارد. زبان در بستر تجارب ارتباطی طبیعی، بیشتر و بهتر آموخته می‌شود. لذا قانونمندی‌های زبانی شامل تلفظ کلمات، ساخت کلمات و ساخت دستوری، از طریق کسب تجربه‌های واقعی و وابسته به موقعیت‌های فرهنگی متریبان صورت می‌گیرد. مجموعه تجارب ارائه شده در قالب‌های گوناگون زبان و ادبیات فارسی، متریبان را افرادی پایبند به ارزش‌های ملی و دینی و متخلق به آداب و اخلاق متعلق به این سرزمین می‌پرورد و آنان را در حفظ فرهنگ و تمدن خویش توانمند می‌کند. در سازماندهی محتوای این حوزه، در دوره‌های تحصیلی ابتدایی

عمدتاً کارکرد ارتباطی زبان مورد توجه قرار می‌گیرد و کارکرد هنری زبان صرفاً با هدف لذت بردن از زبان دنبال می‌شود. در مراحل بالاتر، توجه به کارکرد هنری زبان با هدف انتقال ارزش‌های فرهنگی و رشد و تقویت توانمندی‌های هنری متریبان و کسب هویت ملی صورت می‌گیرد. در برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری در دوره دوم متوسطه، چهار کتاب درسی طراحی و تدوین شده و از آنجا که تمامیت این برنامه با خلاقیت و آفرینشگری همراه است؛ در اینجا به بررسی جلوه‌های نوآورانه این برنامه پرداخته می‌شود (برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی و نظری، ۱۳۹۵).



۱. تناسب با رویکرد برنامه درسی ملی

کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه بر بنیاد رویکرد عام «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، یعنی شکوفایی فطرت الهی، استوار است و با توجه به عناصر پنج‌گانه (علم، تفکر، ایمان، اخلاق، عمل) و جلوه‌های آن‌ها در چهار پهنه (خود، خلق، خلقت و خالق)، بر پایه اهداف «برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی»، سازماندهی و تألیف شده است. بر این اساس، کتاب‌های چهارگانه فارسی دارای عنوان‌هایی است که دانش‌آموز را به‌طور غیرمستقیم به این رویکرد پیوند می‌زند.

۲. تأکید بیشتر بر رویکرد مهارتی در کتاب‌های فارسی

در ادامه منطقی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه، رویکرد خاص برنامه فارسی دوره دوم متوسطه، رویکردی مهارتی است؛ یعنی بر آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و فرازبانی و ادبی تأکید شده است. رویکرد آموزشی کتاب، فعالیت بنیاد و مشارکتی است؛ بنابراین، طراحی و به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی متنوع و روش‌های همیاری و گفت‌وگو توصیه می‌شود. حضور فعال دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری، کلاس را سرزنده و با نشاط، و آموزش را پویاتر می‌سازد و به یادگیری ژرفای بیشتری می‌بخشد. در بخش مهارت‌های خوانداری، بایسته است ویژگی‌های گفتاری و آوایی زبان فارسی همچون لحن، تکیه، آهنگ و دیگر خُرده مهارت‌ها به‌طور مناسب مورد توجه قرار گیرد. با توجه به رویکرد مهارتی، آنچه در بخش بررسی متن اهمیت دارد، کالبدشکافی عملی متون است؛ یعنی متن‌ها پس از خوانش، در سه قلمرو بررسی می‌شوند. این کار، سطح درک و فهم را نسبت به محتوای اثر، عمیق‌تر می‌کند.

۳. تأکید بر مهارت تحلیل متن

تقویت توانایی فهم و درک متن یکی

از برجسته‌ترین اهداف آموزشی این درس است. ایجاد فرصت برای تأمل در لایه‌های محتوا و هم‌فکری گروه‌های دانش‌آموزی، به پرورش قدرت معناسازی ذهن زبان‌آموزان کمک می‌کند. یکی از آسان‌ترین و کاربردی‌ترین شیوه‌های بررسی، کالبدشکافی و تحلیل هر اثر، این است که متن در سه قلمرو بررسی شود: زبانی، ادبی و فکری.

در پایان همه «روان‌خوانی‌ها»، بخش «درک و دریافت» با دو پرسش تدوین شده است. این پرسش‌ها با هدف تقویت سواد خواندن، توانایی درک و فهم، و پرورش روحیه نقد و تحلیل متون در کتاب قرار گرفته‌اند

۱) قلمرو زبانی

این قلمرو دامنه گسترده‌ای دارد؛ از این‌رو، آن را به سطوح کوچک‌تر تقسیم می‌کنیم: الف) سطح واژگانی: در این سطح، لغت‌ها از نظر فارسی یا غیرفارسی بودن، نوع ساختمان (ساده، مشتق و مرکب)، روابط معنایی کلمات از قبیل مترادف، تضاد، تضمن، تناسب، نوع‌گزینش و همچنین درست‌نویسی واژه‌ها بررسی می‌شود. ب) سطح دستوری یا نحوی: در این قلمرو، متن از دید ترکیبات و قواعد دستوری، کاربردهای دستوری تاریخی، کوتاهی و بلندی جمله‌ها بررسی می‌شود.

۲) قلمرو ادبی

در اینجا، شیوه نویسنده در به‌کارگیری عناصر زیبایی‌آفرین در سطح‌های زیر، بررسی می‌شود. سطح آوایی یا موسیقایی: در این مرحله، متن را از دید بدیع لفظی (وزن، قافیه، ردیف، آرایه‌های لفظی و تناسب‌های آوایی مانند واج‌آرایی، تکرار،

سجع و جناس) بررسی می‌کنیم. سطح بیانی: بررسی متن از دید مسائل علم بیان نظیر تشبیه، استعاره، مجاز و کنایه؛ سطح بدیع معنوی: بازخوانی متن از دید تناسب‌های معنایی همچون تضاد، ایهام و مراعات‌نظیر.

۳) قلمرو فکری

در این مرحله، متن از نظر ویژگی‌های فکری، روحيات، اعتقادات، گرایش‌ها، نوع نگرش به جهان و دیگر جنبه‌های فکری، مانند موضوع‌های زیر، بررسی می‌شود: عینی / ذهنی، شادی‌گرا / غم‌گرا، خوش‌بینی / بدبینی، نگرش فلسفی / روان‌شناختی، محلی - میهنی / جهانی و

مطالب طرح شده در قلمرو زبانی و ادبی، برگرفته از متن درس است و پیوستگی زیادی با محتوای درس دارد. آموزش این نکات به درک و فهم بهتر متن کمک می‌کند؛ بنابراین، «متن‌محوری» از اصول مورد تأکید است.

۴. تأکید بر پرورش فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی

خواندن دقیق کتاب‌های مناسب می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری درست‌اندیشی و آسان‌نویسی باشد. کتاب‌خوانی یکی از شیوه‌های مناسب برای رشد اندیشه و افزودن بر توانایی‌های ذهن و زبان است. روان‌خوانی‌ها، شعرخوانی‌ها و حکایات با هدف پرورش مهارت‌های خوانداری، ایجاد نشاط و طراوت ذهنی، آشنایی با متون مختلف و مهم‌تر از همه، پرورش فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی در ساختار فارسی گنجانده شده‌اند. در پایان همه «روان‌خوانی‌ها»، بخش «درک و دریافت» با دو پرسش تدوین شده است. این پرسش‌ها با هدف تقویت سواد خواندن، توانایی درک و فهم، و پرورش روحیه نقد و تحلیل متون در کتاب قرار گرفته‌اند.

۵. اهمیت دادن به جلوه‌های فرهنگ بومی

درس‌های آزاد، فرصت بسیار مناسبی



شناختی و حفظ‌کردنی نیست. یکی از اصلی‌ترین دلایل کم بودن حجم درس‌ها همین است. در کتاب نگارش در هر درس، سنجه‌ها و معیارهایی وجود دارد که لازم است در نوشته‌های دانش‌آموزان و ارزیابی از آن‌ها مورد توجه قرار گیرد.

۱۰. تأکید بر تلفیق درون رشته‌ای

بر این اساس، کتاب علوم و فنون ادبی از چهار دانش موضوعی نقد ادبی، تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی، موسیقی شعر، و زیبایی‌شناسی متن تشکیل شده است. ارائه علوم ادبی در قالب یک کتاب درسی موجب می‌شود دانش‌آموز مهارت نقد و تحلیل ادبی را به صورت یکپارچه دریافت کند و در عمل، یک مهارت را از خود نشان دهد. در این شیوه سازماندهی، علوم ادبی در خدمت تقویت مهارت تحلیل متن قرار گرفته‌اند و اگر دانش‌آموز با آن‌ها آشنا می‌شود، نه برای حفظ کردن بلکه برای به کار بستن است.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی بازتاب سیاست‌ها، رویکردها و اصولی است که به درونی‌سازی رفتارهای فردی و اجتماعی منجر می‌شود. از آنجا که رفتار در سه حوزه دانشی، مهارتی و ارزشی مطرح می‌شود، از برنامه درسی فارسی دوره دوم متوسطه همانند برنامه درسی فارسی دوره‌های تحصیلی پیشین انتظار می‌رود آموزه‌های ارزشی و فرهنگی را در مخاطبان نهادینه کند. تازگی برنامه درسی بیشتر به ساختار و محتوای برنامه و کتاب درسی بستگی دارد که با نوآوری و جهت‌گیری خاصی اهداف بارورسازی ارزش‌ها را دنبال می‌کند. در این مقاله، ابعدادی از نوآوری‌های برنامه درسی فارسی در این دوره تحصیلی مورد بررسی و بازنمایی قرار گرفت. توجه به نوآوری‌های امر تدریس، آموزش کتاب‌های فارسی را معنادارتر کرده، به دبیر کمک می‌کند تا در مسیر درستی به آموزش زبان و ادبیات فارسی بپردازد.

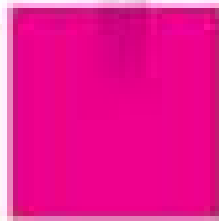
برای توجه به اصل پانزدهم قانون اساسی و تحقق آن است تا با مشارکت دانش‌آموزان و راهنمایی دبیران از گنجینه‌های فرهنگ سرزمینی و ادبیات بومی در غنی‌سازی کتاب درسی، بهره‌برداری شود. دبیران می‌توانند برای تولید محتوای این درس‌ها به موضوع‌های متناسب با عنوان فصل‌های کتاب فارسی در قلمرو فرهنگ، ادبیات بومی، آداب و سنن محلی، نیازهای ویژه نوجوانان و جوانان بپردازند.

۶. بازخوانی نمونه‌های برجسته زبانی و ادبی

یکی از ویژگی‌های کتاب‌های فارسی، نگارش، علوم و فنون ادبی، آوردن نمونه‌های فراوان از نویسندگان ایران و جهان است. این کار، افزون بر آشنا کردن خوانندگان با نویسندگان و آثارشان، آن‌ها را به‌طور عملی با شیوه‌های گوناگون نوشتن نیز آشنا می‌سازد. این نمونه‌های برگزیده از بی‌شمار آثار، گلچینی رنگارنگ از سرمشق‌های مهارت نوشتن هستند.

۷. تناسب ساختار و محتوا با نیازهای دانش‌آموزان

در هر واحد یادگیری کتاب فارسی، پس از متن اصلی (نظم و نثر) مجموعه فعالیت‌هایی برای تقویت توانایی تحلیل متن آمده است. نمونه‌هایی برای سه قلمرو یاد شده در بند ۳ ارائه شده است که دانش‌آموز با انجام دادن آن‌ها مهارت تحلیل را تمرین کند و بتواند در برخورد با متون مختلف در خارج از مدرسه آن‌ها را بررسی و تحلیل نماید. این امر باعث می‌شود دانش‌آموز یاد بگیرد که داوری و قضاوت درباره سخن دیگران باید براساس منطق و معیار مشخصی باشد. در ساختار هر درس کتاب نگارش نیز بعد از متن آموزشی، تمرین‌های نوشتنی با عنوان «کارگاه نوشتن»، در بخش‌های «تشخیص»، «تولید متن»، «ارزیابی نوشته»، «هنجار نوشتار»، «حکایت نگاری»، «مثل نویسی» و «شعرگردانی» سازماندهی شده است. ساختار و محتوای



دو کتاب فارسی و نگارش به دانش‌آموز کمک می‌کند تا از یک سو متن را تحلیل و از دیگر سو آن را تولید کند.

۸. تأکید بر شیوه مشارکتی در فرایند یاددهی یادگیری

با توجه به رویکرد مهارتی در سازماندهی محتوای برنامه درسی فارسی، در آموزش کتاب‌های فارسی نیز بر بهره‌گیری از روش‌های فعال و تقویت روحیه مشارکت‌پذیری دانش‌آموزان تأکید شده است. گفت‌وگو، هم‌افزایی، بااندیشی، کتاب‌خوانی، رایزنی، بازسازی و بازپروری فکر از بهترین شیوه‌ها برای رسیدن به اهداف فارسی‌آموزی است. در آموزش مفاهیم این کتاب، به‌کارگیری روش‌هایی چون کارایی گروه، تدریس اعضای گروه، روشن‌سازی طرز تلقی، بارش فکری، نوآفرینی (بدیعه‌پردازی)، قضاوت عملکرد و حل مسئله اثربخش و کارا خواهد بود.

۹. تأکید بر مهارتی بودن ارزشیابی

با توجه به اینکه رویکرد برنامه و محتوای کتاب‌های فارسی در این دوره «مهارتی» است، ضروری است در ارزشیابی فرایند تحلیل و کالبدشکافی متن، زایش و بارش فکری، سازماندهی ذهنی، تولید، تمرین و تکرار طی شود. بدین سبب، این درس کاملاً ورزشی و عملی است و در ارزشیابی از آن، جایی برای طرح پرسش‌های

آسیب‌شناسی کتاب‌های پایه دهم فارسی

حسین یاسری

دانشجوی دوره دکتری دانشگاه گیلان، سرگروه زبان و ادبیات

فارسی شهرستان بندرانزلی

چکیده

پرداختن همه‌جانبه یک متن، بی‌تردید مستلزم نگاه و نگرش عمیق و جامع‌الاطراف به آن است. این مقاله در حد بضاعت مزجاة به آسیب‌شناسی کتاب فارسی پایه دهم پرداخته است.

در این سطور، به بررسی و نقد صوری و شکلی و نیز نقد و بررسی جنبه محتوایی کتاب توجه شده است. بی‌شک، کتاب مذکور در برونه و درونۀ خویش نکات در خور توجهی را پیش کشیده است.

کتاب فارسی دهم از جنبه صوری به لحاظ نام‌گذاری کتاب، صفحه‌بندی، تصویرسازی، ویراستاری، نحوه ارجاع، صفحه‌گذاری و ... نکات قابل تعمق و در خور تفکری در خویش نهفته دارد.

فارسی پایه دهم به لحاظ محتوایی چه در چینش متون از نظرگاه تاریخی و اندیشگانی چه در انتخاب متون، چه در تشریح بعضی نکات ادبی مثلاً تعریف آرایه مجاز به جای استعاره، چه در آوردن متونی که کمترین سنخیت را با گونه ادبی خود دارند، نکات بحث‌انگیزی را مطرح کرده است. بررسی‌های ما نشان می‌دهد که این کتاب از جنبه‌های صوری و محتوایی نیازمند بازنگری همه‌جانبه است.

مقدمه

بی‌تردید نگاه نو و طرح نو در انداختن در هر عصری قابل ستایش و مورد تحسین جامعه علمی، فرهنگی و ادبی است. رسیدن به این مرحله از تحول، بی‌گمان مستلزم مؤلفه‌های گوناگونی است. شناخت جامعه هدف، آشنایی با ظرفیت‌های مخاطب، توجه به خواسته‌های افراد و طبقات، توجه به گرایش‌های گفتمان موجود جامعه، آشنایی با دیدگاه‌های جامعه جهانی و شناخت استعدادهای فرهنگی، علمی و ادبی جامعه هدف از جمله سازوکارهای نگرش نو محسوب می‌گردد و بی‌ریزی‌کننده سبک و راهکاری متناسب برای آیندگان است.

باری، از آنجا که یکی از سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان متولی دستگاه آموزش و پرورش در سطوح مختلف مدارس بازنگری و تغییر کتب درسی هم به لحاظ کمی و هم به لحاظ کیفی است، نگارنده بر خود لازم می‌داند که در زمینه نقد کتاب پایه دهم فارسی نکاتی را به عرض برساند.

پیش از ورود به مبحث نقد و آسیب‌شناسی کتاب، لازم است یادآوری شود که کتاب مذکور محاسن و نوآوری‌هایی دارد اما از آنجا که هدف این مقاله آسیب‌شناسی کتاب فارسی پایه دهم بوده است، نویسنده فرصت دیگری را می‌طلبد تا از زیبایی‌ها و نوآوری‌های کتاب سخن به میان آورد.

الف) نقد صوری (شکلی)

کتاب فارسی پایه دهم، به لحاظ شکل و ساختار صوری، دچار

کلیدواژه‌ها: فارسی پایه دهم، نقد صوری، نقد محتوایی

فاقد چنین نام‌گذاری‌ای است. چگونه می‌توان به این پارادکس پاسخ گفت؟

در این کتاب، به جز نکات ادبی، انباشته‌ای از نکات زبان‌شناختی، املائی، دستوری، آرایه‌ای و ... به چشم می‌خورد. با توجه به این نکات، آیا برانزده‌تر نبود که نامی برای این کتاب در نظر گرفته شود که نشان‌دهنده محتوای درونی آن باشد؟ به سخن دیگر «جامع و مانع» باشد؟ آیا بهتر نبود به جای نام فعلی، عنوان آن «زبان و ادبیات فارسی» بود که از جمیع زوایا و خفایا، نامی جامع و مانع - به قول منطقیون - برای این کتاب بود؟

عنوان «فارسی» برای کتاب‌های این چنینی یک اصطلاح عمومی، خود کاری شده و فاقد زیبایی ادبی و جهانی است. وقتی می‌گوییم «فارسی» ممکن است برای عده‌ای روشن باشد ولی آن سوی قضیه را بنگریم؛ وقتی بیگانه‌ای تازه سفر کرده به کشورمان این کتاب را ببیند یا اصلاً نه، یک فارسی‌زبان، برایش این پرسش پیش نمی‌آید که منظور از این کتاب چیست. یکی ممکن است در ذهنش فیزیک فارسی

یکی شیمی فارسی یکی ... تداعی کند. از طرف دیگر، ما در دانشگاه رشته «زبان و ادبیات فارسی» داریم نه «فارسی». پس بگذاریم این عبارت جهانی و دانشگاهی در ذهن دانش‌آموز و مخاطب نقش بندد که این کتاب یک رشته دانشگاهی و یک اصطلاح جهانی است نه ذوقی یک جمعی که دانسته نمی‌شود چه دلیل و دلایلی برای این کار دارند. به اعتقاد من، این کلمه برای پاسداشت زبان فخیم و پرقدمت این مرز و بوم نیست و نوعی سردی و بی‌مهری نسبت به آن وجود دارد. اگر چنین نیست، رویه ظاهر آن دست کم همین مدعای ما را اثبات می‌کند.

۲) این کتاب برای تدریس در رشته‌های «ریاضی و فیزیک - تجربی - ادبیات و علوم انسانی - علوم و معارف اسلامی» در نظر گرفته شده است. نقدی که در همین مورد بر مؤلفان محترم وارد است این است که وقتی دانش‌آموزان از پایه دهم رشته انتخاب می‌کنند، دیگر تألیف کتاب عمومی برای همه این رشته‌ها و به اصطلاح محاوره «یک کاسه کردن» دانش‌آموزان چه معنا و مفهومی دارد؟ آن وقت چه تفاوتی میان دانش‌آموز رشته ادبیات و علوم انسانی و دانش‌آموزان دیگر رشته‌های تحصیلی است؟ اگر با تأمل و تعمق بیشتر در این مسئله مهم بنگریم، درمی‌یابیم که این تصمیم چندان معقول نبوده است و توجیه منطقی برای آن وجود ندارد. این مورد هم نیازمند بازنگری جدی است.

۳) مطابق آنچه در بخش شناسه کتاب آمده است، مؤلفان محترم به اتفاق، رشته درسی و کاری‌شان زبان و ادبیات فارسی است. پرسش‌م این است که آیا بهتر نبود از استادان مجرب سایر رشته‌های علوم انسانی نظیر جامعه‌شناسی و روان‌شناسی

در این کتاب، به جز نکات ادبی، انباشته‌ای از نکات زبان‌شناختی، املائی، دستوری، آرایه‌ای و ... به چشم می‌خورد. با توجه به این نکات، آیا برانزده‌تر نبود که نامی برای این کتاب در نظر گرفته شود که نشان‌دهنده محتوای درونی آن باشد

آسیب‌هایی است که لازم است با ظرافت و موشکافی به نقد و آسیب‌شناسی آن پرداخته شود. بهتر است با ذکر موارد به تبیین این نکات بپردازیم.

۱) عنوان کتاب از جهات گوناگون برانزده‌ان نیست. اگر نگاهی جهانی و ملی داشته باشیم، می‌بینیم متونی که از نظر گونه زبانی ادبی باشند، با عنوان «ادبیات» نام‌گذاری می‌شوند تا هم نام دقیق و اصطلاحی آن‌ها لحاظ گردد و هم برای مردم سایر کشورها وقتی با این گونه متون برخورد می‌کنند، جا افتاده و مشخص باشد. شگفتی این است که در صفحه ۹ کتاب درسی نشانی پست الکترونیکی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری این‌گونه آمده است: www.Litetrature-dept.talif.sch.ir. حال پرسشی در ذهن نقش می‌بندد که چگونه نشانی پست الکترونیکی گروه زبان و ادب فارسی عنوان «ادبیات» در خود دارد اما کتابی با این جامعه آماری، فاقد این نام «برانزده» است؟ وانگهی فصول این کتاب با عنوان «ادبیات» نام‌گذاری شده‌اند؛ برای مثال، ادبیات تعلیمی، ادبیات حماسی و ... آن‌گاه کتابی که بیشتر گونه‌های ادبی را در خود گنجانده

و راهنمایی‌ها و نظرات آنان استفاده می‌شد. به این دلیل این سخن را بر زبان آوردم که امروز دیگر علم، «تک محور» نیست و علوم و متون در یکدیگر تنیده‌اند و به اصطلاح «بینارشته‌ای» و «بینا متنی» هستند. به گمانم، تک‌بعدی به موضوع نگرستن از جامعیت کتاب می‌کاهد. همه می‌دانیم که ادبیات مشحون است از نظریه‌های ادبی و غیر ادبی و هر روزه متون ادبی از این نظرگاه‌ها واکاوی می‌شوند که اولاً این امر باعث روزآمدی و کارآمدی ادبیات می‌شود و از جنبه ذوقی صرف آن می‌کاهد. در ثانی، این کار نفس تازه‌ای است که در ادبیات دمیده شده و طرفداران بی‌شماری پیدا کرده است. به هر روی این مورد به بازنگری جدی نیاز دارد.

۴) ویراستار این کتاب سید اکبر میرجعفری است. می‌دانیم که هر اندازه تعداد ویراستاران یک اثر بیشتر باشد، خطاهای ویرایشی کمتری به آن راه می‌یابد. در بعضی موارد نیاز به ویرایش مجدد این کتاب احساس می‌شود. مثلاً در صفحه ۱۱۶ در قسمت قلمرو زبانی در پرسش یک آمده است: «معادل معنایی کلمات زیر را از متن درس بیابید.»

ابر ... چیره‌دست ... تغییر این جمله و تبدیل آن به یک جمله با مفهوم بر عهده ویراستار محترم بوده است. ایشان باید می‌نوشت: «معادل قدیمی کلمات زیر را از متن درس بیابید.» همچنین، در صفحه ۱۵۲ بیت ۸ مصرع دوم کلمه «دل» افتاده است. به هر روی نیاز است در کتاب‌هایی این چنینی، تعداد ویراستاران بیشتر باشد

تا کتاب کمتر دچار چنین نقایصی شود. وقتی کتاب ادبیات یا نگارش آکنده از اشتباهات گوناگون باشد، نگاه دیگر گروه‌های درسی معنادار خواهد بود.

۵) اصل و مرسوم آن است که در بخش فهرست کتاب، مقابل هر درس یا هر فصل شماره صفحه لحاظ گردد اما در این کتاب در کنار هر درس - یعنی سمت راست دروس - شماره صفحه زده شده است. در نگاه نخست می‌پنداریم که این‌ها شماره دروس اند نه شماره صفحات. این‌گونه شماره‌گذاری کردن نشانه آن است که از کتاب تافته جدا بافته شده که اولاً مرسوم و رایج نیست و ثانیاً آن قدر ریز نگاشته شده که به وضوح قابل رؤیت نمی‌باشد.

۶) تصاویر به کار گرفته شده در این کتاب از چند منظر به بازنگری جدی نیاز دارند. اولاً بسیاری از این تصاویر در سطح دانش‌آموز پایه دهم نیستند و بیشتر با دانش‌آموزان دوره دبستان همخوانی دارند؛ یعنی کار تونی و کود کانه‌اند. برای نمونه، تصاویر صفحه ۱۱۵ و ۱۲۹. بعضی تصاویر با محتوا و متن همخوانی ندارند؛ مثلاً صفحه ۱۰۲ که در آن انسان صالح در پایان حکایت، فرد پیروز حکایت است ولی تصویر از چیز دیگری حکایت می‌کند. تصویر صفحه ۳۰ اولاً گویای مطلب نیست؛ چون این نکته که «ناصر خسرو سه ماه بود موی سر باز نکرده بود» در تصویر مشهود نیست. ثانیاً این تصویر بیشتر به متکدیان می‌خورد نه

به ناصر خسرو که شاعر و حکیم و ادیب زمان خود است. تصویر صفحات ۱۳۲ و ۱۳۳ بیشتر نمودار شکل زندگی در گذشته است تا ادبیات جهان.

۷) در مورد ارجاع پایان متنی کتاب باید یادآور شد که این‌گونه ارجاع امروزه در بیشتر مجلات و کتاب‌ها مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و بعد از نام مؤلف، سال انتشار، سپس نام اثر و محل نشر و ناشر ذکر می‌گردد. بهتر است ویراستار محترم از شیوه ارجاع به روز بهره می‌گرفت.

۸) صفحه‌گذاری کتاب به صورت مورب چینش شده است که نه تنها نوآوری نیست بلکه باعث آزار چشم می‌شود. این‌گونه کارها در مرحله آزمایش و خطاست. پس، بهتر آن است به همان شیوه جهانی و معمول صفحات شماره‌گذاری شود. نوآوری زمانی نوآوری محسوب می‌شود که از جمیع جهات، در آن ابداع و ابتکار وجود داشته باشد.

۹) واژه «خوانداری» که در صفحه ۸ کتاب آمده است، احساس می‌شود که براساس کلمه «نوشتاری» ساخته شده باشد. به

گمانم این کلمه با روح فارسی‌زبانان نمی‌سازد و خوش‌آهنگ و دلنشین نیست و کمتر کسی در گفتار یا نوشتار از این کلمه بهره می‌گیرد. ملاحظه بفرمایید «نوشتار و خوانداری» یا «نوشتاری و خوانداری» چه قدر نا به جا و نامتناسب در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند.

۱۰) در قسمت واژه‌نامه کتاب «درس یکم» واژه‌های «تععل، خاییدن، علیه

افضل الصلوات» آمده است. نمی‌دانم ویراستار محترم متوجه این نکته بوده است که اصلاً چنین واژگانی در متن درس وجود ندارند. به نظر می‌رسد کتاب با شتاب‌زدگی زیر چاپ رفته است. اگر نه این است، پس وجود این‌گونه اشتباهات فاحش نمایانگر چیست؟

۱۱) در میحث تازه تأسیس «روان‌خوانی»، تمامی متون نثر هستند. پرسش‌م از مؤلفان محترم این است که آیا مقوله روان‌خوانی فقط مخصوص «نثر» است؟ «نظم یا شعر» شامل روان‌خوانی نیست؟ اگر دقیق شویم می‌بینیم که اتفاقاً دانش‌آموزان به همان اندازه که به روان‌خوانی در عرصه نثر نیازمندند، در عرصه نظم این نیاز را بسی شدیدتر در خود احساس می‌کنند. باید به میحث توازن در مقوله روان‌خوانی نظم و نثر توجه کافی شود. به نظر می‌رسد این مقوله نیز نیازمند بازنگری جدی است.

ب) نقد محتوایی:

۱) در فصل اول با نام «ادبیات تعلیمی» نکات جالب توجهی نگاه منتقدین را به خود جلب می‌کند. روال معمول این است که ابتدای فصل «فضاسازی» یا به قول قدما و بلاغیون «براعت استهلالی» بیاید تا فضای فکری دانش‌آموزان آماده شود نه اینکه در پایان فصل، بعد از اینکه همه مطالب گفته شد، توضیحی از

بهتر بود سیر تاریخی و دگرذیسی‌ها از گذشته تا معاصر آورده می‌شد تا فراگیرندگان بهتر متوجه این دگرگونی‌ها شوند

آن نوع ادبی آورده شود. یکی از مؤلفان این کتاب، آقای فریدون اکبری شلدره، در تاریخ‌های ۴ و ۵ آذر ۱۳۹۵ در اراک گفتند که بهتر است چیزی در ابتدای فصل آورده نشود تا ما با ذهن دانش‌آموزان خطی عمل نکنیم؛ یعنی دانش‌آموز خالی‌الذهن وارد عرصه متن شود. بسیار خوب، اما در همین لحظه پرسشی در ذهن ایجاد می‌شود؛ مگر در درس نگارش گفته نشد که فضا سازی «باعث جذابیت نوشته می‌شود و زمینه روحی و روانی مناسب را برای خواننده فراهم می‌آورد» (حق شناس و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۸) به نظر شما این پارادکس در عمل نیست؟ اگر تأمل کنیم خواهیم دید که فضا سازی به معنی دیکته کردن تمام مطالب نیست بلکه برای آماده سازی ذهن دانش‌آموزان جهت ورود به بحث است. پس این دو را خلط نکنیم.

۲) نکته دیگر این است که متون ادبی در چپنش آثار ادبی از نظر قدمت و سابقه تاریخی از پی هم می‌آیند تا از جمیع جهات مقایسه و سنجش به وسیله خوانندگان و مخاطبان صورت گیرد. این در حالی است که در کتاب مذکور، ابتدا متنی منظوم از ادبیات معاصر به نام «چشمه و سنگ» از نیما یوشیج آمده و سپس متنی منثور از «قابوس‌نامه»، از متون سده پنجم، قرار گرفته است. یعنی ما به دانش‌آموزان و فراگیرندگان باید بگوییم که ابتدا ادبیات تعلیمی در ادبیات معاصر این خصلت‌ها را در خود داشته سپس در دوران گذشته این خصایل را پذیرفته است. بهتر بود سیر تاریخی و دگر دسی‌ها از گذشته تا معاصر آورده می‌شد تا فراگیرندگان بهتر متوجه این دگرگونی‌ها شوند. نکته دیگر این است که شعر «چشمه و سنگ» از نیما در دیوان شعر این شاعر به نام «چشمه کوچک» است. آیا بهتر نبود که همان نام در این کتاب آورده می‌شد؟ در ثانی، در این شعر «سنگ» شخصیت اصلی نیست بلکه شخصیت‌های اصلی این نظم روایی - تعلیمی «چشمه و دریا» هستند.

۳) در فصل «ادبیات سفر و زندگی» نام گذاری بر چه اساس و معیاری صورت گرفته است؟ این چپنش‌ها در ترتیب فصول بر چه ضابطه و معیاری استوار است؟ آیا به لحاظ تاریخی است (که نیست) یا براساس مکانی (که نیست) یا براساس محتوا و اندیشه است (که نیست) و یا براساس فرم نام گذاری شده (که نیست)؟ در یک کلام این فصول براساس چه الگو و معیاری در پی هم آمده‌اند؟ در این فصول، ابتدا سفرنامه «ناصر خسرو» آورده شده که از لحاظ تاریخی تقریباً نسبت به سایر سفرنامه‌ها قدیمی تر است اما در درس «کلاس نقاشی» اثر سهراب سپهری، چه سفری نهفته است؟ این متن یک قطعه ادبی، یک دل نوشته و یک خاطره است. آیا اثری دقیق تر از این نبود که در این فصل آورده شود؟ از دید رومن یاکوبسن «عنصر مسلط، محتوای متمرکز اثر هنری است که حاکم، مسلط و دگرگون کننده سایر عناصر است» (یاکوبسن، ۱۳۹۳: ۵۶۸). به نظر شما، عنصر مسلط درس «کلاس نقاشی» ادبیات سفر و زندگی است؟

۴) فصل «ادبیات غنایی» بهتر بود با شعر «حافظ» آغاز نمی‌شد بلکه متنی از ادوار گذشته می‌آمد و سیر ادب غنایی را برای

دانش‌آموزان ملموس تر می‌کرد. به یکباره از حافظ آغاز کردن برای دبیران دشوار است؛ چون در آغاز شمه‌ای از گذشته باید گفت اما مشکل این است که متنی پیش رو نیست تا ویژگی‌های ادب غنایی قبل از حافظ برای مخاطبان تشریح شود. ۵) در صفحه ۵۹ در تحلیل فصل و گونه‌شناسی در تعریف و تشریح ادبیات غنایی آمده است: «ادبیات غنایی اشعار و متونی است که احساسات، عواطف شخصی، حالات عاشقانه و امید و آرزو را بیان می‌کند». می‌دانیم که این تعریف جامع نیست؛ زیرا در دوران مشروطه ادب غنایی رنگ و بوی اجتماعی و سیاسی به خود می‌گیرد. بهتر بود این نکته لحاظ می‌گردید تا این تعریف ناقص در ذهن دانش‌آموز جای نگیرد.

۶) در «فصل ادبیات پایداری» باید اعتراف کرد که «عنصر غالب» درس هشتم ادب پایداری نیست بلکه ادب توصیفی است. بنابراین، درس یاد شده ویژگی‌های ادب پایداری را منعکس نمی‌کند. به نظر می‌رسد مؤلفان محترم هنگام انتخاب و چینش، تمام زوایا و خفایای این اثر را بررسی نکرده‌اند. از بدیهیات است که درس نهم «غرش شیران» از سیف فرغانی اثری انتقادی است تا یک اثر در زمینه پایداری. همان گونه که می‌دانیم، این درس در ادوار گذشته در کتاب ادبیات فارسی سال سوم انسانی در فصل ادب انتقادی گنجانده شده بود. در ثانی، این متن برای دانش‌آموزان پایه دهم با توجه به روحیات آنان و بعد روان‌شناسی، هم سنگین و هم نامتناسب است. به هر روی، این نکته هم باید مورد توجه جدی مؤلفان محترم قرار گیرد. به هر حال، همان گونه که پیش تر گفته شد بنا بر نظریه یاکوبسن، در یک متن «عنصر غالب» و به نظر میشل فوکو یک «گفتمان غالب» وجود دارد. این در حالی است که عنصر غالب هیچ یک از دروس در حوزه ادبیات پایداری نیست.

۷) در صفحه ۷۱ در «قلمرو ادبی» مؤلفان محترم به توضیح «آرایه مجاز» پرداخته‌اند. بیت ارائه شده برای تشریح این آرایه، این بیت است: «تا تو را جای شد ای سرو روان در دل من / هیچ کس می‌نپسندم که به جای تو بود» واژه «سرو» در لغت، گونه‌ای درخت است ولی در این بیت، سعدی آن را در معنای دیگری به کار برده است؛ یعنی «سرو» مجاز است. در ادامه این پرسش مطرح شده است: «اکنون در شعر این درس، دو نمونه مجاز بیابید و مفهوم هر یک را بنویسید». این جملات عین توضیحات کتاب است. باید بگوییم که با توجه به تعریف علمای بلاغت، این واژه به علاقه مشابهت به جای «محبوب بلندبالا» به کار رفته است و بنابراین، «استعاره» است نه مجاز. درست است که «استعاره» از گونه‌های «مجاز» است ولی مؤلفان محترم لازم بود به طور دقیق به این نکته می‌نگریستند. آیا ما نباید از همان آغاز برای توضیح یک موضوع یا نکته، با دقت علمی و به طور همه‌جانبه وارد شویم؟ به این ترتیب، مشخص می‌شود که کتاب با دقت نظر کافی مورد بازبینی قرار نگرفته است.

۸) در «فصل ادبیات انقلاب اسلامی» تمام دروس در زیر گروه ادبیات پایداری قرار می‌گیرند. در واقع، این کتاب - یعنی فارسی

پایهٔ دهم- دو فصل را به ادبیات پایداری اختصاص داده است. مؤلفان محترم می‌توانستند آثاری را برای فصل انقلاب اسلامی به گزین کنند که با فصل بعد خود، یعنی ادبیات پایداری، همپوشانی نداشته باشند. مضاف به اینکه برای دانش‌آموزان و دبیران محترم تکراری نباشند.

اگر به دروسی که در این فصل گنجانده شده است دقیق شویم، می‌بینیم که موضوع هر سه درس یعنی «دریادلان صف‌شکن، خاک آزادگان، و شیرزنان ایرانی» جنگ و پایداری است. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود (هم برای دانش‌آموزان و هم برای دبیران) این است که آیا موضوع فصل انقلاب اسلامی فقط جنگ و نبرد است و موضوع دیگری در فصل انقلاب اسلامی وجود ندارد؟ همه می‌دانیم که جنگ، هشت سال طول کشید اما از سال ۶۷ تا امروز این همه موضوعات متنوع که نشان‌دهندهٔ تاریخ این سرزمین است، به خوبی ترسیم نشده است. به نظر می‌رسد مؤلفان محترم در این زمینه جامع‌الاطراف عمل نکرده‌اند.

۹) در فصل «ادبیات حماسی» بایسته می‌نمود که از تعداد ابیات درس «رستم و اشکبوس» با توجه به کمیت زمان در تدریس کاسته شود. چه اشکالی داشت که همان متنی که در سال دوم دبیرستان قرار داشت، آورده می‌شد؟ در درس «گردآفرید» به نظر می‌رسد که چینش ابیات و حذف و اضافه‌ها به‌طور دقیق صورت نگرفته است. به هر حال، نمی‌توان فهمید که «گرد آفرید شکسته خورده» چه افتخاری در این درس به‌دست آورده و «سهراب پیروز شده» چرا تقبیح شده است.

۱۰) در بخش «ادبیات داستانی» هر دو داستان از داستان‌های سنتی انتخاب شده‌اند. منصفانه این بود که اولاً یک داستان از نظم و دیگری از نثر انتخاب می‌شد و ثانیاً یک متن از ادب سنتی و دیگری از ادبیات داستانی معاصر آورده می‌شد و یک مقایسه انجام می‌گرفت یا حداقل نام فصل این بود: «ادبیات داستانی سنتی» یا «ادبیات داستانی معاصر». به هر روی، مؤلفان محترم باید نام دقیق‌تری برای این فصل انتخاب می‌کردند. مثلاً ادبیات داستانی سنتی «نظم» یا ادبیات داستانی سنتی «نثر» یا ادبیات داستانی معاصر «نظم»، ادبیات داستانی معاصر «نثر». بررسی این نکته نیز نیازمند جامعیت و دقت لازم از سوی مؤلفان محترم است.

۱۱) در فصل ادبیات جهان باید گفت که اولاً انتخاب شاعران و نویسندگان نسبتاً عادلانه بوده و خالقان آثار تقریباً از کشورهای مختلف برگزیده

شده‌اند. ثانیاً متون نظم و نثر هر دو در این فصل سهم مناسبی دارند.

با وجود این، لازم است نکاتی را به عرض برسانم. درس هیجدهم با عنوان «عظمت نگاه» اثر آندره ژید با ترجمهٔ «مهستی بحرینی» آمده است. پرسشی که در این مورد در ذهن نقش می‌بندد این است که چرا این ترجمه به ترجمهٔ «پرویز داریوش و جلال آل احمد» ترجیح داده شده است. به چند دلیل، ترجمهٔ اخیر به نظر راقم سطور بر ترجمه این کتاب ارجح است: اولاً مطلب کتاب دوم دبیرستان نسبت به این ترجمه کوتاه‌تر بوده و گزاره‌ها بهتر موشکافی شده است. ثانیاً زبان ادبی در ترجمهٔ داریوش و آل احمد نسبت به ترجمهٔ بحرینی ملموس‌تر و زنده‌تر است. عنصر معنوی سخن ادبی، یعنی عاطفه، نیز در ترجمهٔ داریوش و آل احمد بسیار چشمگیرتر از این ترجمه است.

نتیجه

نتایج به‌دست آمده حاکی از این است که هیچ اثری بی‌نقص و عیب نتواند بود. به سخن حافظ «فکر معقول بفرما گل بی‌خار کجاست». در رویهٔ ظاهری کتاب باید تجدید نظری جدی به عمل آید؛ از جمله در نام‌گذاری اثر که عنوان «فارسی» برای کتابی که همه‌گونه سخن در آن انباشته شده است مناسب به نظر نمی‌رسد؛ نیز در تصویرسازی، صفحه‌گذاری، ارجاعات برون متنی و آوردن منابع به روز و

در رویهٔ درونی نیز کتاب مزبور نیازمند جامع‌نگری است. یکی از این موارد این است که در فصل انقلاب اسلامی متونی چینش و گزینش شده‌اند که به اتفاق بار ادبیات پایداری را در خود نهفته دارند. این در حالی است که می‌توان موضوعات متنوع دیگری را نیز در فصل ادبیات انقلاب اسلامی قرار داد.

منابع

۱. اکبری شلدرد، فریدون و همکاران. (۱۳۹۵). فارسی (۱). تهران: شرکت و نشر کتاب‌های درسی.
۲. حوشناس، علی‌محمد و همکاران. (۱۳۹۱). زبان فارسی (۲). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران (سهامی خاص).
۳. یاکوبسن، رومن. (۱۳۹۳). دانش‌نامهٔ نقد ادبی از افلاتون تا به امروز تهران: نشر چشمه.



کتاب‌فارسی

نیم‌نگاهی به تصاویر

پایه دهم

طرح روی جلد کتاب فارسی دهم



حکیمه خوش‌نظر

سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان آذربایجان شرقی
دبیر ادبیات فارسی ناحیه دو تبریز

دیگری هستند که به جذابیت کتاب درسی و یادگیری آن‌ها کمک می‌کنند. بعضی رویاهای کودکی که در حافظه ما جا مانده، مربوط به تصاویر کتاب‌هایی است که به ما کمک کرده‌اند با داستان ارتباط برقرار کنیم و حتی بعد از سال‌ها آن داستان‌ها به کمک تصاویر، یادآوری می‌شوند. همین موضوع نشان می‌دهد که تصاویر چه نقش مهمی در انتقال مفاهیم ایفا می‌کنند. بدون شک، رنگ‌آمیزی جذاب، ترکیب‌بندی زیبا، همخوانی با متن، ساده‌سازی و قطع کتاب، از جمله ویژگی‌هایی است که در صورت توجه به آن‌ها در طراحی کتاب‌ها، به ویژه کتاب‌های درسی، اثرگذاری کتاب‌ها عمیق‌تر و ماندگاری‌شان بیشتر می‌شود. امروزه بیشتر تصاویری که دانش‌آموز با آن‌ها سروکار دارد، تصاویری هستند که از تلویزیون و رایانه دریافت می‌کند. متأسفانه این دو وسیله، فرصت التذاذ تصویری را در کودک محدود و بهره‌گیری او از کتاب را دشوارتر کرده‌اند. در نتیجه، کودک به راحتی گذشته نمی‌تواند با بسیاری از کتاب‌ها ارتباط برقرار کند. به همین دلیل است که تصویرسازی کتاب‌های درسی این روزها پیچیده‌تر از گذشته شده است. تصویرگران کتاب‌های درسی برای ایجاد ارتباط بهتر با دانش‌آموزان، لازم است با تجهیز ذهن خود به دانش روان‌شناسی، موفق‌تر عمل کنند. دانش‌آموزان تصاویری را بیشتر می‌پسندند

که با نیازهای دانش‌آموزان متناسب و از ویژگی‌های علمی لازم برخوردار باشد. یک کتاب درسی باید از ابعاد مختلف شامل ۱. عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزش‌یابی)، ۲. ساختار ظاهری و نگارشی، ۳. ساختار فنی و تأثیرگذاری آموزشی، ۴. نحوه تنظیم مطالب کتاب درسی زیر ذره‌بین نقد قرار گیرد. نگارنده در فرصت اندک خود کتاب فارسی دهم را از بعد دوم یعنی ساختار ظاهری و در این بعد نیز فقط تصاویر کتاب را به بوته نقد گذاشته است.

کلیدواژه‌ها: تصویر، فارسی دهم، کتاب فارسی ۱۰، ساختار ظاهری، ساختار فنی، کتاب درسی

از زمان خرید کتاب‌های درسی تا باز شدن مدارس، دل مشغولی بسیاری از دانش‌آموزان، ورق زدن کتاب‌هایی است که یک سال تحصیلی با آن‌ها زندگی خواهند کرد. در این میان، شاید اشتیاق دانش‌آموزانی که وارد دوره جدیدی می‌شوند بیشتر باشد؛ مانند دانش‌آموزان پایه دهم که حس می‌کنند دوران نوجوانی را پشت سر می‌گذارند اما هنوز بین نوجوانی و جوانی معلق‌اند و حتی روحیات کودکی خود را حفظ کرده‌اند؛ مثلاً هنوز هم از کتاب‌های رنگارنگ خوششان می‌آید. منظور از رنگارنگ، فقط رنگ‌های به کار رفته در این کتاب‌ها نیست، بلکه محتوا، تصویر و صفحه‌بندی نیز از عناصر

چکیده

در فرایند یاددهی-یادگیری، کتب درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و فعالیت‌ها و تجارب آموزشی با راهنمایی معلم و مشارکت دانش‌آموزان، حول این کتاب‌ها سازمان‌دهی می‌شود. بنابراین، بازسازی و بهبود محتوای کتاب‌های درسی امری اجتناب‌ناپذیر در هر نظام آموزشی است؛ زیرا با نقد و بررسی محتوای کتب درسی در ابعاد مختلف با توجه و استفاده از نظرات معلمان، به عنوان مجریان برنامه درسی، انتظار می‌رود محتوای این کتب به گونه‌ای انتخاب و سازمان‌دهی شود

که شرایط کنونی را تصویر کند. اما در عین حال با تخیل همراه باشد و از اغراق‌های بامزه و خنده‌دار بهره گیرد. البته باید توصیف‌های متن از قبیل شخصیت‌ها و فضا سازی‌ها نیز در تصاویر لحاظ شوند و با این روش، به ارائه جزئیات بیشتر بپردازند. باید توجه داشت که تصاویر کتاب در صورت بهره‌مندی از تخیل و اغراق‌های بامزه، سطح بالاتری از تفکر و تخیل دانش‌آموز را برمی‌انگیزد و بر این اساس، امکان درک معنا و اهمیت آن را افزایش می‌دهد و به این ترتیب، گامی فراتر از نویسنده و تصویرگر برمی‌دارد.

بنابراین، اگر موضوعی ارزش سهیم شدن با دانش‌آموز را دارد، لازم است هوشمندانه و با ظرافت خاصی تهیه و انتخاب شود. متأسفانه، با نیم‌نگاهی کنجکاوانه به کتاب فارسی دهم می‌بینیم این امر محقق نشده است؛ تصویرگری با ظرافت و دقت صورت نگرفته و انتخاب‌ها خیلی سطحی و شاید عجولانه است.

اما تصاویر کتاب فارسی دهم به ما چه می‌گویند؟

طرح روی جلد کتاب فارسی دهم، از بخش «آزمودن فریدون سه پسر را» از شاهنامه فردوسی انتخاب شده و با تصویر درختی سبزی ترکیب یافته است. طرح و نوشته‌های داخل تصویر واضح و خوانا نیست ولی در نگاه اول، ترکیب تصویری از شاهنامه و درخت سبزی و حروف پس‌زمینه متناسب به نظر می‌رسد و حداقل چشم را آزار نمی‌دهد و به نوعی می‌شود گفت که در آن، ترکیب رنگ و تصویر سازگاری دارند.

در صفحه ۱۰ کتاب، ستایش، متأسفانه محتوا با تصویر زمینه همخوانی ندارد. در متن شعر، مفاهیمی چون بهار و طبیعت رنگارنگ و گل‌های خندان، شکوه و زیبایی آفرینش را بیان می‌کنند؛ در حالی که تصویر زمینه، زمستان و درختان کاج سر به فلک کشیده و هوای مه‌آلود سرد را با

رنگ تیره و روشن نشان می‌دهد. می‌شد به جای این تصویر سرد و بی‌روح، تصویر طبیعت زنده و شاداب را قرار داد. درست است که کیفیت کاغذ و رنگ‌های به کار رفته در تصاویر در وضوح آن‌ها بی‌تأثیر نیست اما باید گفت متأسفانه کتاب از این لحاظ هم می‌لنگد.

تصویر درس یکم، نمایی از دریا را نشان می‌دهد؛ دریایی آرام و بدون موج... انگار در

تصویر صفحه ۱۰ کتاب



انتخاب تصاویر به متن درس‌ها توجه نشده است! در کجای شعر نیما نشانی از دریای آرام است؟ ای کاش تصویری از چشمه‌ای خروشان و در حال حرکت انتخاب می‌شد

یا دریایی موج یا هر دو... از این تصاویر، حداقل در اینترنت فراوان است!

تصویر روان‌خوانی «خسرو» تصویر زیبایی است (ص ۲۱) اما ظاهراً کسی که تصویر را برای این درس انتخاب کرده، به متن درس اشراف نداشته است. در متن درس آمده است که خسرو در ورزش استعدادی شگرف داشت و با آن سن و سال با دانش‌آموزان هشتم و نهم کشتی می‌گرفت و همه را به زمین می‌زد؛ به طوری که در مدرسه حریفی در برابر او نمانده بود ولی تصویر مربوط به درس، برخلاف آنچه گفته شده، تصویر دانش‌آموزی نحیف ترسیم شده است.

در مورد دیگر، در متن درس بیان شده است که معلم قلم را در دوات می‌کند و می‌نویسد؛ در حالی که در تصویر، خودنویس در دست معلم است نه قلم (و دوات).

تصویر پایانی درس خسرو، تصویری از پنجره میله‌دار داخل نقوش اسلیمی است که تداعی‌کننده مفاهیمی چون اسارت

تصویر صفحه ۲۱ کتاب



و زندان است و با متن همخوانی دارد (ص ۲۶).

بعضی تصاویر انتخاب شده برای معرفی فصل‌ها با اهداف فصل‌ها همخوانی ندارد یا سرد و بی‌روح و سیاه و سفید است. تصویر پس‌زمینه فصل دوم با عنوان «ادبیات سفر و زندگی» سنگ‌فرش خیابان است و بی‌رنگ و بی‌روح که به هیچ روی تداعی‌کننده زندگی نیست یا در تصویر زمینه فصل سه «ادبیات غنایی» چه اشکالی داشت که تصویر رنگی از گل‌ها ارائه می‌شد نه سیاه و سفید و تار؟ یا در فصل چهار، از رنگ تصویر که بگذریم

تصویر صفحه ۲۶ کتاب



پرنده اسیر در لای سیم‌های خاردار تصویر جالبی برای ادبیات پایداری نمی‌تواند باشد. تصویر فصل پنج، رنگی و خوب است و همخوانی نیز دارد. در فصل ششم تصویر زمینه با محتوای فصل همخوانی دارد اما کدر و بسیار تیره است و کاش رنگی بود. تصویر فصل هفت سیاه و سفید و تار است. دقت داشته باشیم که سیاه و سفید کردن تصویر دلیل قدیمی بودن آن نمی‌تواند باشد؛ بنابراین، بهتر است از تصاویر رنگی و شفاف استفاده شود و موضوع تصویر حداقل با یکی از متون فصل ارتباط داشته باشد. فصل هفت، تصویری از یک تابلوی معروف نقاشی است و ای کاش مشخصات تابلو در پای تصویر نوشته می‌شد. (تصاویر پیشنه‌های به پیوست مقاله آمده است.) از نگاه یک نوجوان دبیرستانی بعضی

تصاویر کتاب خالی از لطافت و زیبایی هنری است. اغلب نوجوانان تصاویر کتاب را بی‌روح و کسل‌کننده می‌دانند. برای اثبات این مدعا به تصویری از ناصر خسرو و برادرش در درس سوم (ص ۳۰)، استناد می‌کنیم. تصویر ناصر خسرو زشت ترسیم شده است؛ به طوری که دانایی و عظمت و خردورزی او در آن هیچ نمودی ندارد. تصویر صفحه ۳۶ مربوط به حکایت گرگ و سگ است. در این تصویر، گرگ مسلط بر سگ نشان داده شده است؛ در حالی که با توجه به داستان، سگ در اوج تسلط بر گرگ، به او فرصت خوردن گوسفندان را می‌دهد.

تصاویر کتاب در صورت بهره‌مندی از تخیل و اغراق‌های بامزه، سطح بالاتری از تفکر و تخیل دانش‌آموز را برمی‌انگیزد و بر این اساس، امکان درک معنا و اهمیت آن را افزایش می‌دهد و به این ترتیب، گامی فراتر از نویسنده و تصویرگر برمی‌دارد

تصویر اسب در درس پنجم «کلاس نقاشی» بسیار بجا انتخاب شده است؛ اسبی که نشان از طراحی با گِچ دارد بر روی تخته سیاه. این تصویر کاملاً متناسب با درس است و با متن همخوانی دارد (ص ۴۰).

در روان‌خوانی «پیرمرد چشم ما بود» بهتر بود تصویر نیما به شکل سیاه قلم نباشد (ص ۲۴)؛ بجا بود که تصویری واضح از چهره نیما همراه قطعه‌ای کوچک یا بریده‌ای از قطعات زیبایی‌شناسی به همراه تصویر واضح‌تر چاپ می‌شد تا هم‌زمان دانش‌آموز با چهره و نمونه‌های دیگر از اشعار نابش آشنا شود و در نتیجه، جاذبه درس افزایش یابد. در درس ششم «مهر و وفا» تصویر با

متن شعر همخوانی ندارد. در متن شعر حرفی از گل و بلبل نیست؛ هر چند گل و بلبل نمادی از معشوق و عاشق است اما درک ارتباط این نماد با متن شعر، هنوز برای دانش‌آموز پایه دهم زود است و بهتر بود تصویری از حافظ در این درس قرار می‌گرفت.

با توجه به اهمیتی که درس هفتم از باب توجه دانش‌آموز به کتاب آسمانی قرآن دارد، بهتر بود زمینه این درس تصویری از روی جلد قرآن باشد.

در شعر خوانی بوی گل و ریحان‌ها (ص ۵۸) تصویر با متن شعر همخوانی ندارد. احتمالاً تصویرگر محترم کتاب تصویر غروب را فقط با توجه به بیت پایانی انتخاب کرده است که با توجه به مفهوم کل شعر انتخاب مناسبی نیست.

در درس نهم، غرش شیران، رابطه تصویر و درس نامفهوم است (ص ۶۹). تنها قسمت مشترک این دو، زمان شاعر و حمله مغولان در آن دوره است. سیف فرغانی مانند بسیاری از مشایخ عهد خود- که ایران را به سبب هجوم و آزار مغول و تاتار ترک می‌گفته و در کشورهای همسایه گرد می‌آمده‌اند- در تاریخ نامعلومی از زادگاه خود به آسیای صغیر رفته و همان‌جا مانده و در گذشته است. ارتباط دیگری بین ابیات و تصویر وجود ندارد.

تصویر مربوط به شعر خوانی «باز این چه شورش است» ظاهراً سینه‌زنی را نشان می‌دهد ولی چرا از آن زاویه و چرا به صورت سایه‌روشن؟ می‌شد زمینه کل صفحه را به تصویری گویا از مراسم عزاداری اختصاص داد که عظمت و شکوه ماه محرم را نشان دهد.

در درس دهم «دریادلان صف‌شکن» بهتر بود از تصویر رزمندگان غواص استفاده می‌شد.

تصویر درس یازدهم به خوبی و متناسب انتخاب شده است و با متن شعر کاملاً همخوانی دارد.

در روان‌خوانی «شیرزنان ایران» (ص ۸۸) تصویری که از بانوی آزاده مورد استفاده قرار گرفته بسیار متناسب با متن درس است. صلابتی که در چهره این بانو رسم

مسئله حساسیت کار تصویرگر را بیشتر نشان می‌دهد؛ زیرا دانش‌آموز با تصاویر زندگی می‌کند، از راه دیدن بر تجرب خود می‌افزاید، واقعیات را ارزیابی می‌کند و به درک تازه‌ای از محیط پیرامون خود دست می‌یابد. تمامی این‌ها تصویرگر را ملزم می‌کند تا درک درستی از دانش‌آموز امروز به دست آورد. تصویر، در واقع، پل ارتباطی میان دنیای درون و بیرون دانش‌آموزان

تصویر صفحه ۵۳ کتاب



درس هجدهم «عظمت نگاه» باز هم عدم تناسب تصویر و متن درس را به رخ می‌کشد (ص ۱۴۱).

در روان‌خوانی «بینوایان» (ص ۱۴۹)، تصویر کوزت تداعی‌کننده کودکی نحیف، لاغر و ریزاندام نیست.

در ادامه، باید اذعان داشت که بعضی تصاویر کتاب نه تنها از بعد زیبایی‌شناختی و هنر تصویرگری کتاب‌های درسی دچار تزلزل است بلکه در بسیاری از موارد (که ذکر شد) ارتباط دادن تصاویر با متون برای خواننده بزرگسال نیز دشوار است چه برسد به دانش‌آموز پایه دهم؛ مثل تصاویر مربوط به بعضی از گنج حکمت‌ها (صفحه ۱۰۲ و صفحه ۸۲) که به جای آن‌ها می‌شد تصویری گویا انتخاب کرد که با متن درس نیز همخوانی داشته

**از نگاه یک نوجوان
دبیرستانی بعضی
تصاویر کتاب خالی از
لطافت و زیبایی هنری
است. اغلب نوجوانان
تصاویر کتاب را بی‌روح و
کسل‌کننده می‌دانند**

باشد و مفهوم را در ذهن دانش‌آموز ماندنی کند.

تصویر گنج حکمت صفحه ۶۸ و صفحه ۵۳ بسیار گویاست؛ هر

چند سبک و سیاق تصاویر گنج حکمت به یک سبک و روال است که باز از نظر قبول یا رد از طرف دانش‌آموزان باید بررسی گردد.

در این فرصت اندک با بررسی اجمالی تصاویر کتاب فارسی دهم دیدیم که اهمیت تصویرگری کتاب درسی آن هم در ادبیات خود را پررنگ‌تر نشان می‌دهد؛ زیرا تصویر علاوه بر کمک به درک مفاهیم، می‌تواند به رشد تخیل و رویاسازی دانش‌آموز نیز کمک کند و مقدمه‌ای باشد برای درک ملزومات ورود به دنیای بزرگ‌تر. همین



تصویر صفحه ۸۸ کتاب

شده در مقابل تفنگ‌هایی که به سوی او نشانه رفته است، کاملاً گویای متن درس است. ای کاش کادر متنی در پای تصویر هم قرار نمی‌گرفت.

در درس یازدهم «رستم و اشکبوس»، تصویر با درس متناسب است اما به نظر می‌رسد اگر از تصاویر رنگی مینیاتوری شاهنامه استفاده می‌شد، بهتر بود.

در درس سیزدهم «گردآفرید»، هیچ تصویری در زمینه وجود ندارد. تصویرگر محترم می‌توانست تصویری از گردآفرید در حالت جنگ با سهراب انتخاب کند که گویای رشادت این پهلوان زن ایرانی باشد. تصویر درس چهاردهم «طوطی و بقال» مناسب متن درس است.

در درس شانزدهم، رنگ انتخابی تصاویر گاه مانع درک جزئیات پیام تصویر می‌شود. برای مثال، در ص ۱۲۳ در تصویر دشنه خون‌آلود در دست شرر، رنگ خونی که حاصل کور کردن چشمان خیر است قابل درک نیست. در عین حال، اصلاً چرا باید چنین تصویر زشت و خشنی برای این پایه سنی انتخاب شود؟

تصویر روان‌خوانی «طراران» صرف‌نظر از رنگ سایه و سفیدش مناسب انتخاب شده است.

در درس هفدهم «سپیده دم» نحوه قرار گرفتن تصاویر آشفته است. انتخاب چند تصویر هم‌زمان در صفحه ۱۳۴ و ۱۳۵ نشان از این آشفتنگی دارد و گویای دخالت ندادن هنر تصویرگری در این کتاب است.

حکایت‌های نمایش

بر ادب

در کتاب‌های ادبیات دهم

معصومه عبادی

دانشجوی دکترا، ناحیه دو اراک، استان مرکزی

چکیده

بنا بر تقسیم‌بندی جهانی، نمایش یکی از انواع چهارگانه ادبیات است و هر نمایشی، به‌عنوان یک هنر مردمی که با تحولات اجتماعی سمت‌وسو می‌گیرد و طبیعتاً بر آن نیز تأثیر می‌گذارد و به عبارت دیگر زبان مردم جامعه می‌شود، دارای زیرساخت ادبی است. همان‌طور که هنر شعر و داستان یا هر نوع نوشته با هر درون‌مایه به لحاظ بهره‌گیری از ظرفیت‌های لغوی و فنی ادبیات قابل بررسی است، نمایشنامه‌ها نیز که از جوانب گوناگون در حوزه ادبیات می‌گنجند و بخشی مهم از ادبیات را به خود اختصاص می‌دهند، در ادبیات ایران جایگاهی ویژه و در خور توجه دارند. نمایشنامه‌نویسان بنام نیز با آثار گرانمایه خود در عرصه ادب ایران درخشیده‌اند و مانند نویسندگان دیگر شایسته شناخته شدن هستند. گذشته از نمایشنامه به معنی اروپایی آن، که اکنون حدوداً دویست سال از عمر آن گذشته است، نمایش‌نامه‌هایی از دیرباز در ایران مرسوم بوده‌اند که اگر از منظر ادبیات به آن‌ها بنگریم، شناخته‌ترینشان شبیه‌خوانی است که با نسخه‌های نوشتاری خود بخشی از ادب و فرهنگ ایران را تشکیل می‌دهد. علاوه بر آن، نمایش‌هایی وجود داشته که چون به نوشتار در نیامده‌اند، می‌توان آن‌ها را بخشی از فرهنگ عامه دانست و از آنجا که بیشترشان متن نوشتاری ندارند، چندان قابل بررسی نیستند اما به دلیل تأثیراتی که در تکامل ادب نمایشی دارند، مورد توجه محققان قرار گرفته‌اند.

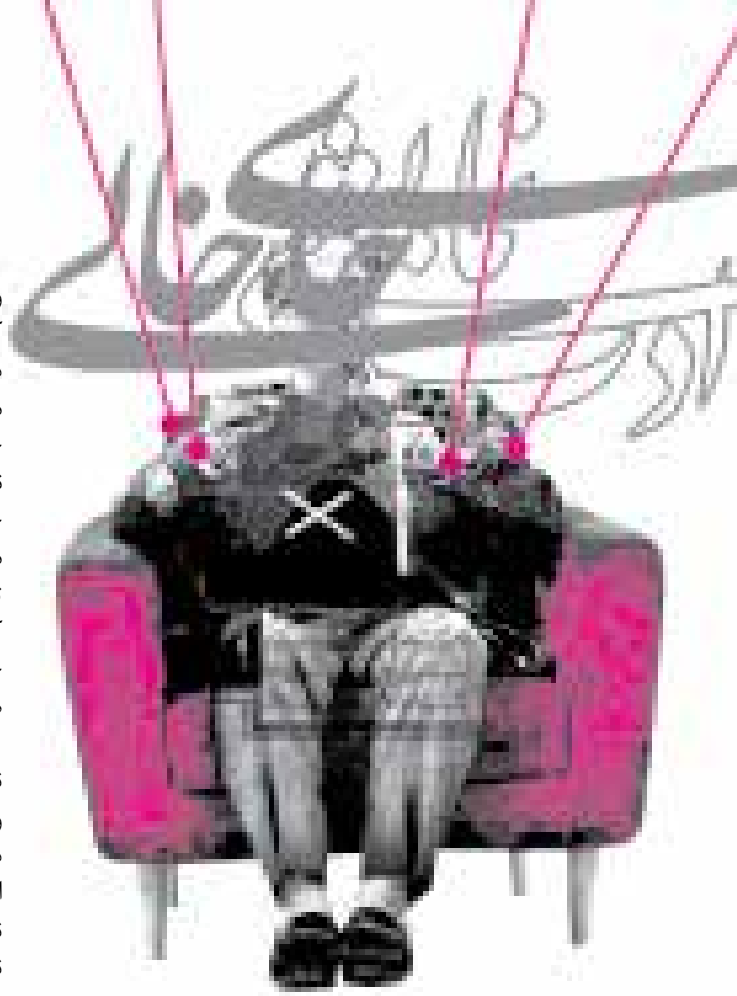
کلیدواژه‌ها: ادبیات نمایشی، کتب دهم، نمایش سنتی، نمایش اروپایی

مقدمه

راست است که ادبیات نمایشی به معنای اروپایی آن عمر چندانی در ایران ندارد ولی با همین عمر کوتاه، ریشه‌ای محکم در این خاک دوانده است و از زمان ورود هنرمندان زیادی طبع خود را در این قالب آزموده‌اند. نمایشنامه نیز مانند همزادان خود، داستان کوتاه و رمان، که بنا بر مقتضیات اجتماعی، فرهنگی

و سیاسی از غرب به ایران آمدند و بالیدند، هم‌زمان توسط روشنفکران عصر مشروطه و متجددان آن دوران و تحت شرایط سیاسی و اجتماعی به فرهنگ و ادب ایران راه یافت و بن‌مایه هنری شد که کم‌کم توانست با بومی شدن و دست‌کاری‌های لازم و متأثر از گونه‌های رایج نمایش سنتی، خود را در میان مردم جای دهد. با نگاهی به اوضاع ایران از دیرباز تاکنون، به روشنی می‌توان دریافت که این هنر نتوانسته است همپای دیگر هنرها در دل عامه مردم جای گیرد و هم‌زمان با تحولات و دگرگونی‌های رو به رشد دیگر ملت‌ها ترقی کند؛ از همین‌رو، این هنر اجتماعی حقیقتی انکارناپذیر را در خود دارد؛ خالی بودن سالن‌های نمایش حکایت از آن دارد که این هنر هنوز در میان عامه مردم ایران جایی برای خود باز نکرده است و تماشاگران آن یا عمدتاً هنرمندان این عرصه‌اند یا کسانی که تماشای نمایش را تفریحی گران‌قیمت می‌دانند و صرفاً برای وقت‌گذرانی به سالن‌های تئاتر می‌روند، اما پژوهش در تاریخ نمایش‌ها و نمایشنامه‌های ایرانی و کوشش‌های هنرمندان این هنر ناآشنا می‌تواند راهی برای یافتن دلایل این غربت ناموجه باشد.

اهمیت نمایشنامه و هنر نویسندگی در این قالب، از آنجا مشخص می‌شود که با هنرمندی گروهی دیگر چون کارگردان و بازیگر همراه می‌شود و به جامعه معرفی می‌گردد و تماشاگران نمایش به جای خواندن اثر، آن را به شکلی صریح و گویا می‌بینند و هنر نویسنده را ارزیابی و نقد می‌کنند. از زمان ورود این نوع ادبی به کشور ما، نویسندگانی با هنر خود آثاری خلق کرده‌اند که شناخت آن‌ها در حوزه ادبیات مانند دیگر نویسندگان ضرورت دارد؛ در حالی که علاقه‌مندان به ادبیات، کمترین شناخت را از این گونه ادبی و هنری دارند و ضروری است آشنایی با این گونه، از کتب دانش‌آموزان آغاز شود و رشته دانشگاهی «ادبیات نمایشی» که از شاخه‌های رشته «هنر» است بیش از گذشته به آنان شناسانده شود، اما واقعیت این است که دانشجوی ادب نمایشی در حالی جذب این رشته می‌شود که کاملاً با آن بیگانه است یا از آن اطلاعات اندکی دارد. این اطلاعات اندک را هم از منابعی جز کتب درسی خود دریافت کرده و چه بسا ممکن است



واژه «تئاترون» است که جزء اول آن، ثنا (thea) به معنی تماشا کردن و یا محل تماشا و مشاهده است و این بدان سبب است که در ازمنه دوره تماشاکنان در پشت تپه‌ها می‌نشستند و مراسمی مذهبی را که با تشریفات خاص در پای همان تپه‌ها و اغلب در جوار مقبره مردی مقدس و یا معبد یکی از خدایان بر پا می‌شد، نظاره می‌کردند. این مراسم که در بزرگداشت «دیونیزوس»، خداوند تاک و برکت و جذبه‌های عارفانه یونانیان باستان، برگزار می‌شد با پشت سر گذاشتن چند صد سال و فراهم آمدن تجربه‌های بسیار در نحوه برگزاری آن از شکلی ساده و ابتدایی که قربانی کردن بزی نر همراه با خواندن اورادی در ستایش این خدا بود، به فرآیندی سخت پیچیده و پر از رمز و راز از ادبیات و هنر میدل گشت» (مکی، ۱۳۶۶: ۱۳).

اگر از وجه اجرایی نمایش بگذریم، صورت نوشتار آن، یعنی نمایشنامه، با داستان از حیث داشتن عناصر و عوامل مشترک وجوه متشابهی دارد و به نظر می‌رسد در تقسیمات جزئی‌تر، داستان شاخه‌ای از نمایش محسوب می‌شود. به این ترتیب، اگر داستان‌های سنتی ادب فارسی را بکاویم، بعضی جنبه‌های نمایشی قوی را می‌توانیم در آن‌ها بیابیم و گذشته از عناصر نمایشی ساختار داستانی برخی از آن‌ها، اعمال نمایشی شخصیت‌های داستان را به‌عنوان یک عنصر اصلی و تأثیرگذار بررسی کنیم؛ مثلاً داستان «کبک انجیری و گربه زاهد» (نصرالله منشی، ۱۳۷۳: ۲۱۴). تأثیر نمایش و بازی مؤثر شخصیت گربه در روند داستان از زوایای مختلف در خور تأمل است و یا داستان زاهدی که در «گلستان سعدی» مهمان پادشاهی بود، با شگرد نمایشی خود روزه‌دار بودنش را به پادشاه می‌باوراند (سعدی، ۱۳۶۸: ۳۱۶). از این دست بازی‌های اشخاص داستان در ادبیات فارسی کم نیست و این می‌تواند دلیلی باشد بر اهمیت نمایش و بازی در جامعه بشری و نمودار موقعیت‌ها و روابط انسانی.

انواع نمایش در ایران

اگر مبنای تقسیم‌بندی نمایش را ورود نوع اروپایی آن به ایران بدانیم، می‌توان دو دوره را برای این نوع ادبی در ایران برشمرد: نمایش‌های سنتی یا بومی، و نمایش به سبک اروپایی.

نمایش‌های سنتی و بومی

با نگاهی به گذشته ایران کهن و با شواهدی می‌توان دریافت که انواعی از نمایش در ایران مرسوم و حتی اصطلاح «بازی» و «بازیگر» به همین معنی امروزی‌اش رایج بوده است. «از زمان ساسانیان متنی درباره نمایش باقی مانده که در کنار رقص «پاد - واژیک» و آواز (سرود - چکامک) «مکالمه دو نفری موزون و مقفی» جا دارد و «پتواژ گفتن» نامی است که ساسانیان به هنر نمایشی خود داده بودند و بازیگر «پتواژگویی» خوانده می‌شد که معنی تحت‌اللفظی آن «پاسخ‌گو» می‌شود (جنتی عطایی، ۱۳۳۳: ۱۷).

مرحوم بهار می‌نویسد: «کلمه «بازی» در اصل «واژیک» است و

در صورت ادامه تحصیل در دانشگاه، به خاطر همین بیگانگی دچار سرخوردگی علمی شود یا در نوشتن متون ساده نمایشی با اشکالاتی مواجه گردد.

نمایش، تئاتر، ادبیات نمایشی

ارسطو به‌عنوان اولین نظریه‌پرداز، انواع ادبی را در کتاب خود «فن شعر» مطرح کرده و چهار دسته حماسی، غنایی، اندرزی و نمایشی را در ادبیات برشمرده است. همچنین، از «تراژدی» و ارتباط آن با نمایش سخن گفته و هر دو را در زمره هنرهای تقلیدی جای داده است: «ارسطو می‌گوید که تقلید و محاکات به وسیله کردار اشخاص تمام می‌گردد نه اینکه به واسطه نقل روایت انجام پذیرد» (شمیسا، ۱۳۷۳: ۱۳۳).

تعریف ارسطو که بر مبنای تقلید بیان شده است، هم تراژدی و هم نمایش را در برمی‌گیرد. رفته رفته تراژدی تغییر معنا می‌یابد و به درام تبدیل می‌شود و «ادب نمایشی» یا «ادب دراماتیک» و «نمایشنامه»، که نوشته‌ای است برای اجرا در یک مکان مشخص، پدید می‌آید. «هر متن دراماتیک تا زمانی که به اجرا در نیامده باشد، ادبیات محسوب می‌شود؛ یعنی می‌توان آن را همچون داستان خواند» (کهنسال، ۱۳۸۹: ۱۷). بنابراین، متن نمایشنامه بالفعل شکلی داستانی دارد و بالقوه متنی نمایشی است. چه بسا از خواندن متن نمایشنامه بتوان به اندازه داستان لذت برد.

اما واژه «تئاتر»، که معمولاً مترادف نمایش است، از کجا در کنار نمایش نشسته است؟ «کلمه تئاتر (theatre) مشتق از

در عصر شاهنشاهی ساسانیان هر تفریح و تماشای صنعتی را که شایان توجه باشد بازی می‌گفته‌اند» (همان: ۲۳).

برخی بر این باورند که بعضی از سنگ‌نوشته‌ها و کتیبه‌ها شرح جریان‌های نمایشی را در خود دارند و تصویری از حرکات و اعمال نمایشی را نشان می‌دهند. «سعید نفیسی درباره نقل داستانی از پلوتارک می‌گوید: این گفته پلوتارک دلیل قطعی است که لااقل در سال ۵۸ پیش از میلاد در دربار ایران تئاتر معمول بوده و حتی اندازه‌های توسعه داشته که در پایان جشن‌های بزرگ درباری قسمتی از تراژدی‌های «روی پید» را در حضور شاه و مهمانانش می‌خوانده‌اند. گزنن در کتاب «بازگشت ده هزار نفر» می‌نویسد: من در ایران دیدم عده‌ای به دور چند نفر جمع بودند و آن‌ها چیزی شبیه به تئاتر نمایش می‌دادند. در زمان ساسانیان نیز ایرانیان در هر واقعه مهمی از زندگی می‌رقصیدند؛ نه تنها موقع تولد و ازدواج، بلکه هنگام مرگ هم موقعیتی برای نمایش بوده است. مراسم تدفین برای بازی موضوعی به دست می‌داده است که در آن نمایش‌ها، در اطراف نعش می‌رقصیدند و ادا در می‌آوردند و سفر روح را به آسمان با آداب مذهبی وانمود می‌کردند» (همان: ۱۶).

در غرب، نوعی نمایش همراه با موسیقی به نام «کر» وجود دارد که ویژگی عمده آن اجرای گروهی است و همواره می‌پنداریم هنری است که تعلق به غرب دارد و منشأ آن یونان باستان است و برخلاف بسیاری از انواع هنر که به اقتباس از غرب در ایران اجرا می‌شود. هم‌اکنون در ایران جایی ندارد و اگر اجرا شود گمان می‌کنیم که تقلیدی از غرب است، اما گونه‌ای از اجرای نمایش گروهی شبیه کر در ایران مرسوم بوده است؛ «فارابی و ابوعلی سینا برای ترجمه اصطلاح «کر» _ که در «بوطیقا»ی ارسطو آمده است _ لغت قدیمی «رقص دسته بند» را به کار برده‌اند. اسدی طوسی نیز رقص دسته بند را در اشعار خود آورده است:

به هر برزن آوای رامشگران

به هر گوشه‌ای دسته بند سران

و نظامی گفته است:

در صفت عیش و رقص می‌کردند

ساعتی دسته بند می‌کردند

در زمان ساسانیان، کر یا دسته بند یک نقش مذهبی به عهده داشته است. خنیاگران دور معبد آتش جمع می‌شدند و روزی پنج دفعه گات‌ها و سرودهای مذهبی دیگر از اوستا را می‌خواندند» (همان: ۱۷).

در آثار گذشتگان، نشانه‌هایی از وجود گونه‌هایی از نمایش را می‌توان دید که فقط برای آشنایی با آن‌ها به مهم‌ترینشان اشاره می‌کنیم؛ نمایش‌هایی از قبیل «نقالی» را که زبانی فاخر و لحنی حماسی دارند و نمایش‌ها گاهی به‌عنوان هنر ملی با حفظ ظاهر سنتی خود در بعضی محافل به نمایش درمی‌آیند یا «سیاه‌بازی»ها که امروزه رنگ باخته‌اند و «نمایش روحوسی» که شاید فقط نام آن برای ما آشنا باشد یا «پرده‌خوانی» که تا اوایل پیروزی انقلاب در برخی مکان‌ها رایج بود و «پرده‌خوان»

مطرق (چوب‌دستی پرده‌خوان) به دست در کنار پرده، تصاویر متراکم را برای تماشاگرانی که دور او حلقه می‌زدند با صدایی رسا و لحنی محکم که در بعضی قسمت‌ها آهنگین می‌شد شرح می‌داد و در پایان از داخل جعبه‌های خود مارهایی را به نمایش می‌گذاشت. خیلی‌ها به خاطر هیجان این قسمت، مدتی طولانی منتظر می‌ایستادند و مبالغی به پرده‌خوان می‌دادند.^۱

در آثار نثر و نظم به برخی نمایش‌ها - که پیشینه بیشتری از انواع یاد شده دارد - اشاره شده است؛ مثلاً لعبت بازی «لعبت بازی» را که «برخی آن را از کشورهای دیگر دانسته‌اند، در این رباعی سروده خیام می‌بینیم:

ما لعبت‌کنیم و فلک لعبت باز

از روی حقیقتی نه از روی مجاز

روزی دو سه آمدیم و بازی کردیم

رفتیم به صندوق عدم یک یک باز»

(عنصری، ۱۳۶۶: ۷۸)

عطار نیز از «بازی خیال» سخن گفته است:

تو چه مردان بازی خیالی

شده بالغ، چو طفلی در جوانی

استاد «محمدرضا شفیعی کدکنی» در توضیح بیت فوق می‌گوید: «نوعی نمایش تصاویر و سایه‌ها که آن را به عربی «خیال‌الظل» می‌گفته‌اند و در فارسی محل آن نمایش را «خیال‌خانه» می‌گفته‌اند» (عطار، ۱۳۹۲: ۳۱۵).

عطار در «مختارنامه» گوید:

«دو کون، خیال‌خانه‌ای بیش نبود

و اندیشه ما بهانه‌ای بیش نبود

همچنین در این کتاب به‌صورت «خیال‌بازی» هم آمده است:

چندان که به سر کار در می‌نگرم

مانند خیال بازی‌ام می‌آید»

(عطار، ۱۳۸۹: ۴۱۵)

استاد شفیعی کدکنی در شرح «منطق‌الطیر» ذیل این بیت:

گر به شاهی سرفرازی می‌کنی

طفل راهی، پرده‌بازی می‌کنی

آورده است: «عطار پرده‌بازی و خیال‌بازی و بازی خیال را به یک معنی به کار می‌برد. از این بیت خاقانی:

در پرده دل آمد دامن‌کشان خیالش

جان شد خیال بازی در پرده وصالش

روشن می‌شود که پرده‌بازی و خیال‌بازی یک چیز بوده است» (عطار، ۱۳۹۱: ۶۳۵).

ایشان بعد از اشاره به تاریخچه این نمایش در ایران، مصر و هند می‌گوید: «ما در اینجا یک سند بسیار مهم را که تاکنون کسی از آن خبر نداشته و پیشینه این بازی را - که بخشی از تاریخ تئاتر در ایران است - به حدود قرن چهارم می‌برد، نقل می‌کنیم و سپس به تحلیل آن خواهیم پرداخت» (همان: ۶۳۶).

ایشان در ادامه، مطلبی از اسرارالتوحید بیان می‌کنند و مفصلاً به بازی خیال و لعبت‌بازی و طریقه اجرای این نمایش می‌پردازند.

سماع صوفیه، نمایشی از نوعی دیگر

همان‌گونه که ذکر شد، نمایش‌های ایرانی در قرون اولیه بعد از هجرت به دلایلی که به محتوای انتقادی نمایش‌های آن روزگار برمی‌گردد، دچار فترت شد و تا مدت‌ها رواج خود را به دلیل فشار حاکم از دست داد و همواره مترصد فرصتی بود تا رویشی دیگر کند و بالندگی خود را بیابد: «تصوف و عرفان بهاری بود که پیاز هنرهای مصور و مصوت را تا اندازه‌ای نیرو داد و در حمایت و تشویق مجالس سماع که خاص صوفیه و اهل عرفان بود، موسیقی، آواز خواندن و رقص، رشد و نمو کرد. دکتر غنی در کتاب «تاریخ تصوف در اسلام» صفحه ۳۹۲ می‌نویسد: صوفیه سماع را آرام دل عاشق و غذای جان و دوی درد سالک می‌شمرد و معتقدند که ترانه دلنواز رباب و بانگ جانسوزنی سبب جمعیت حال و آرامش روح عارف است و آواز خوش و ترانه موزون نشانه‌ای است از عالم ارواح و پیکی است که از عالم قدس مژده آسمانی می‌رساند» (جنتی عطایی، ۱۳۳۳: ۲۸).

در دورانی که ایران در آتش آشوب و قتل از یک سو و زوال حکومت‌ها از سوی دیگر می‌سوخت، مجالی برای صوفیان و هنرمندان پدید آمد تا بتوانند با روی آوردن به سماع و نمایش‌های سنتی، زبانی برای بیان دردها و آلام جامعه آن روز بیابند. به تدریج، در کنار نمایش‌های بومی، نوعی از نمایش با محتوایی مذهبی در ایران شکل می‌گرفت که بدر آن پیش‌تر بر زمین بارور این سرزمین پاشیده شده بود.

تعزیه

در کنار انواعی که نام برده شد، یک نوع نمایش مذهبی با نشیب و فرازهایی

در ایران همواره رایج بوده است که معمولاً به آن «تعزیه» یا «شبه‌خوانی» گفته می‌شود و در نزد عامه مردم مقبولیت و آشنایی بیشتری یافته است. آغاز «این نوع نمایش در ایران از زمان دیلمیان ولی به صورت صامت بوده و افراد نمایش با لباس مناسب سوار و پیاده خودنمایی می‌کردند تا اینکه بعدها تعزیه‌خوانی همراه با شعر و آواز - که در واقع یک نوع «ملودرام» بود - معمول گردید» (آرین‌پور، ۱۳۷۲، ج ۱: ۳۲۲).

در دوره‌ای، هنرمندان ایران تحت شرایطی که بعد از حمله اعراب به ایران به وجود آمد نتوانستند نمایش‌های سنتی خود را - که در آن زمان محتوایی انتقادی گرفته بود - ادامه دهند و «از قرن دوم هجری چون محیط برای عرضه آثار هنری مساعد نبود، عده‌ای از مردان هنر، مسیری برای هنر خویش یافتند؛ از این تاریخ، به تدریج سطور رثاء مذهبی و آثار تمثیلی و حماسی و مضامین مربوط به شرح دلآوری و فداکاری شهدای کربلا و واژه

تعزیه و شبه‌خوانی در دفتر ادب فارسی پیدا شد و رفته رفته رو به فزونی نهاد تا بالاخره در قرن نهم فصلی معتبر را اشغال نمود» (جنتی عطایی، ۱۳۳۳: ۲۹).

شبه‌خوانی که در زمان «ناصرالدین شاه» معمول شد یا حداقل، رونقی بسزا یافت، در محلی به نام «تکیه» و روی سکویی در وسط آن به اجرا در آمد «این گونه هنری - مذهبی» راهی به بازسازی افسانه‌های دینی و حتی غیردینی گشوده بود و «شبه‌های شاد و آهنگین جایی باز کرده بود و راه تکامل می‌پیمود، که خود تحول تعزیه‌های گریه‌آور پیشین بود؛ «عروسی رفتن حضرت فاطمه زهرا» و «شهادت یحیی این زکریا» از این گونه شبه‌ها بودند که حتی خنده و مضحکه جایی خاص در این هر دو داشت، که یکی با ساز و آواز زنان و حوریان در مجلس عروسی و دیگری با رقص دختر در مجلس عیش و عشرت سلطان، شادی‌بخش تماشاگران مجلس بود» (گوران، ۱۳۶۰: ۱۵۸).

در راستای عمومیت محتوایی تعزیه، «خارج از چهارچوب حادثه کربلا برخی صحنه‌های دیگر در این نمایش به تصویر کشیده شد؛ از این گونه می‌توان «هابیل و قابیل»، «ذبح اسماعیل»، «حضرت ایوب» و «به چاه انداختن یوسف» یا موضوعات عام‌تری مانند «عاق‌والدین»، «تخت سلیمان یا تخت بالقیس»، «توب زلزله»، «عالم زر» و... را نام برد» (همان: ۱۶۵).

تعزیه در دوران مختلف با بهانه‌های گوناگون که عمده‌ترین آن‌ها وجود تضادها و تناقض‌ها در محتواهای اعتقادی است، با مخالفت‌هایی روبه‌رو بوده که گاه منجر به منع و تعطیلی آن شده و تنها عاملی که آن را همچنان زنده نگه داشته است، جنبه آیینی این نوع سوگواری است که در سایه ارادت شیعیان به اهل بیت و برپایی شور حماسی عاشورا دور از هرگونه چون و چرای خردمآبانه به حیات ادامه می‌دهد.

لازم به یادآوری است که نسخه‌های تعزیه به‌عنوان ادبیات نوشتاری مربوط به این هنر از نظر ادبی فاقد ارزش‌اند و اگر بخواهیم آن‌ها را با نادیده گرفتن ارزش‌های مذهبی و قداست درونمایه‌هایشان بررسی کنیم، ارزش چندانی ندارند و به خاطر عامیانه بودن، گاهی از نظر زبانی و فنی اشکالات زیادی در آن‌ها دیده می‌شود. اما از لحاظ نمایشی اهمیت فوق‌العاده‌ای دارند و می‌توانیم آن‌ها را جزء آثار نمایشی ابتدایی در ایران بدانیم و نام اولین تراژدی‌های نمایشی ایرانی را بر آن‌ها بگذاریم: «کت دوگوبینو و الکساندر خودسکو نخستین کسانی هستند که تعزیه نامه‌های ما را با میزان تئاتر نویسی سنجیده و به‌عنوان ادبیات دراماتیک ایران به اروپا معرفی کرده‌اند» (همان: ۳۰).

در دورانی که ایران در آتش آشوب و قتل از یک سو و زوال حکومت‌ها از سوی دیگر می‌سوخت، مجالی برای صوفیان و هنرمندان پدید آمد تا بتوانند با روی آوردن به سماع و نمایش‌های سنتی، زبانی برای بیان دردها و آلام جامعه آن روز بیابند

دوره ناصری آغاز تحول

این دوره در ادب نمایشی اهمیت زیادی دارد و نقطه عطف تحولی بزرگ در نمایش محسوب می‌شود. در این دوره، گسترش انواعی از نمایش‌های سنتی و پیوند با اروپا فصلی تازه در تاریخ نمایش پدید آورد. دوره‌ای که آغاز تجدد و بیداری ملت ایران شمرده شده و نه تنها این هنر بلکه ادبیات و علوم دیگر را نیز به موازات تحولات آن روز تحت تأثیر قرار داده است. برخی از عوامل موجد عبارت‌اند از: تأسیس دارالفنون، اعزام دانشجویان به اروپا، آشنایی شخص شاه با غرب و مسافرت به اروپا، دستیابی به کتب اروپایی و ترجمه آن‌ها، رواج روزنامه‌نگاری و... که همه این عوامل مقدمات پیدایش و ظهور تحولی به نام «انقلاب مشروطه» گردید. این جریان اجتماعی - سیاسی که متأثر از عوامل یاد شده

بود، خود بر پدیده‌های اجتماعی، فرهنگی و هنری تأثیری بسزا داشت. نمایش در این دوره با دو جریان خاص ادامه یافت. ناصرالدین شاه بعد از مسافرت به اروپا با تأثیر آشنا شد و به دستور او «عظیم‌ترین تماشاخانه تاریخ ایران، یعنی «تکیه دولت» در زاویه جنوب غربی کاخ «گلستان» با گنجایش بیست هزار نفر و صرف مبلغی معادل صد و پنجاه هزار تومان ساخته شد و چون با مخالفت ملایان مواجه شد، ناگزیر آن را به تعزیه‌خوانی اختصاص داد تا در آن محل تعزیه‌های پرشکوه برگزار شود» (گوران، ۱۳۶۰: ۷۱).

در این روزگار جز تعزیه دو نوع نمایش در کشور اجرا می‌شد: الف. نمایش‌هایی که دسته‌های تقلید به خواست شاه در دربار اجرا می‌کردند و «ضمن خنداندن عده‌ای، برای بسیاری از صاحبان نفوذ به دلیل انتقادی که از درباریان می‌شد، دلی پرخون باقی می‌گذاشت و این انتقادات به اشاره شاه صورت می‌گرفت و این مقلدان که نه به متنی از پیش ساخته نیاز داشتند و نه به اشاره‌ای از قبل پیش‌بینی شده، همیشه آماده بودند تا مسخره کنند و به باد انتقاد بگیرند. از مقلدان بنام دربار شاه می‌توان «کریم شیرهای» و «اسماعیل بزار» را نام برد» (همان: ۸۹).

از انواع نمایش‌های مقلدان، «بازی‌های فکاهی بود که عبارت بود از نوعی نمایش شبیه به نمایش‌های سیرکی و صحنه‌بازی‌ها و شیرین‌کاری‌هایی که دلقکان و مسخرگان درباری و بازاری (لوطی‌بان و مطربان) اجرا می‌کردند. کار آن‌ها ضمن بندبازی و رقص و آواز، مسخره کردن دشمنان بود و غالباً در لفافه عبارات شیرین و دوپهلوی بر حکام و فرمانروایان و حتی روحانیان می‌تاختند. متن آن‌ها مکتوب نبود و انتخاب مضمون به میل نمایش‌دهندگان و وضع و حال حضار و اقتضای مقام بستگی داشت و به‌طور کلی نمی‌توان آن‌ها را جزء آثار ادبی و هنری به شمار آورد. مشهورترین این بازی‌ها، بازی «حاجی الماس»، «خانم خرسوار» و «شمبله غوره» است که در خود نتایج اخلاقی

داشتند» (آرین‌پور، ۱۳۷۲، ج ۱: ۳۲۶).

ب. نمایش‌های عامیانه که در مکان‌های عمومی مثل کوچه و بازار اجرا می‌شد و ادامه راه مقلدان پیشین بود. اجراکنندگان این نوع نمایش، همان روش گروه الف را داشتند اما اجرایشان مخصوص شاه و دربار نبود و در بین عامه مردم و در مکان‌های عمومی اجرا می‌گردید. به تدریج، هر دو گروه مقلدان متأثر از عوامل یاد شده به سمت تحول حرکت کردند و بدین ترتیب، دوره مذکور - همان‌طور که سرآغاز تحول در ادبیات شناخته شده است - مولد پدیده جدیدی در نمایش نیز بود که تاکنون با رشد و گسترده‌گی می‌بالد و تکامل می‌یابد و آن «نمایش به سبک اروپایی» است.

نمایش اروپایی

بعد از مرگ ناصرالدین شاه و روی کار آمدن مظفرالدین شاه قاجار، اوضاع اجتماعی بیش از پیش دچار بی‌نظمی ناشی از بی‌کفایتی پادشاهان قاجار شد و مردم در پی رسیدن به نقطه‌ای روشن و امیدبخش، زمزمه‌هایی سر دادند که در نهایت به ظهور پدیده‌های تاریخی به نام «انقلاب مشروطه» انجامید. شاه در سال ۱۳۲۴ قمری فرمان مشروطیت را امضا کرد و اندکی پس از آن، درگذشت. این جریان از نقطه آغاز تا برقراری کامل مشروطه فراز و فرودهایی پیمود و در هر

برهه، پیامدهایی در ابعاد گوناگون فرهنگ و ادبیات ایران داشت. در دوران آغازین زمزمه‌های انقلاب «عملا دو درام‌نویس ایرانی می‌توان یافت که به شیوه درام غربی آثاری را خلق کرده و به چاپ رسانیدند؛ نخست «فتحعلی آخوندزاده» و دیگر «میرزا آقا تبریزی» که دومی به نوعی شاگرد غیابی و میراث‌دار معنوی اولی است» (ثمینی، ۱۳۸۷: ۲۱۰).

این دو تن «حامل نخستین طلایه‌های نمایش‌نویسی در ایران هستند، در فاصله زمانی اندکی پس از این دو و با امضای مشروطه، گویی به ناگاه موتور تأثیر ایران به حرکت درمی‌آید؛ گروه‌های نمایشی متعدد، گونه‌های نمایشی گوناگون و حتی انتشار روزنامه «تئاتر» از نشانه‌های جریان یافتن تأثیر هستند. در این میان، نمایشنامه‌نویسی نیز انگار ناگهان به حرکت درمی‌آید و به ناگاه پس از مشروطه، با نام‌ها و نمایشنامه‌های متعدد روبه‌رو می‌شویم. علت روشن است؛ مشروطه همان فضای مناسبی است که تأثیر در آن خوب رشد می‌کند و بار می‌دهد و با وجود این، گسترش ناگهانی نمایشنامه‌های دوره جدید دنباله‌رو همان نظامی هستند که آن دو تن نهاده بودند» (همان: ۲۳۱).

به این ترتیب، اولین نمایشنامه‌ها و مقالات مربوط به آن‌ها را در ایران میرزا فتحعلی آخوندزاده در زمان ناصرالدین شاه نوشت (آرین‌پور، ۱۳۸۷، ج ۱: ۲۶۰) و در همان زمان، «تمثیل»

پدیده قابل توجه این دوره، تولد روزنامه عصر کنار نورسیدگان عصر تجدد بود. روزنامه حوزه نمایش «روزنامه تئاتر» نام داشت که در عصر مشروطه پدید آمد و مسائل نوینی را مطرح می‌کرد

نمایشنامه) «طیب اجباری» را «اعتماد السلطنه» و «ژرژ داندن» را «میرزا جعفر قراجه داغی» ترجمه کردند و شخصی به نام «محمدطاهر میرزا» چند کتاب و یکی دو نمایشنامه نوشت (همان: ۲۷۲). با ترجمه‌های آثار کمدی مولیر، نمایشنامه‌نویسی به سبک اروپایی رونق گرفت: «از سال ۱۲۷۸ ه.ق که «میزان‌تروپ» توسط «میرزا حبیب اصفهانی» در استانبول به فارسی برگردانیده شد تا حوالی سال‌های ۱۳۲۰ ه.ق، یعنی نخستین سال‌های شکل‌گیری حرکت‌های مشروطه‌خواهانه، تنها آثار مولیر بود که به فارسی برگردانیده شده و انتشار می‌یابد؛ با این ترجمه‌ها نخستین دوره نمایش فرهنگستان در ایران را می‌توان «دوره مولیر» خواند (ملک‌پور، ۱۳۸۵، ج ۱: ۲۶۹). جالب است که بعضی از این نمایشنامه‌ها به شکل موزون و شعرگونه ترجمه می‌شده‌اند؛ مانند نمایشنامه «مردم‌گریز» که ترجمه منظوم میزان‌تروپ اثر مولیر بر وزن «مفاعله مفاعله مفاعله مفاعله» که ابتدا در روزنامه «اختر» و سپس در «تصویر افکار» به چاپ رسید (آرین‌پور، ۱۳۸۷، ج ۱: ۳۳۷) و میرزا حبیب اصفهانی (مقیم ترکیه و تحت تأثیر صحنه‌های نمایشی ترک) در آن زمان آن را ترجمه نمود. نه تنها در دوره ناصری بلکه بعدها هم سلیقه مترجمان ایرانی آن بود که مضامین کمدی‌های مولیر و دیگران را اقتباس و آزادانه تحریر کنند تا با مذاق خوانندگان و تماشاگران ایران سازگار افتد.

پدیده قابل توجه این دوره، تولد روزنامه در کنار نوریسیدگان عصر تجدد بود. روزنامه حوزه نمایش «روزنامه تئاتر» نام داشت که در عصر مشروطه پدید آمد و مسائل نوینی را مطرح می‌کرد. در روزنامه تئاتر، صحنه‌های دراماتیکی به صورت مکالمه و سؤال و جواب با هدف انتقاد از طرز حکومت قاجاریه و رجال عهد استبداد گنجانده می‌شد و بدین ترتیب، یکی دیگر از قالب‌های بیان اندیشه، یعنی طنز جدید، با به عرصه ادبیات نهاد. رفته رفته ادبیات و نمایش به هم پیوند خوردند و بعضی شاعران این دوره بر آن شدند که هنر خود را با نمایش همراه کنند؛ عارف قزوینی یکی از شاعرانی بود که «پرا» و «پرت» (تئاترهای موزیکال و درام منظوم) ترتیب می‌داد و همچنین تصنیف‌های خود را در همین اپراها اجرا می‌کرد. تقی رفعت سردبیر روزنامه «تجدد» نیز نمایشنامه موزون سرگذشت پرویز (که قبلاً براساس داستان خسرو و شیرین نظامی گفته شده بود) را تغییر داد و آن را در سه پرده ساخت. شخص دیگری که می‌توان از او در عرصه نمایشنامه موزون نام برد، ابوالحسن فروغی است که در سال ۱۳۳۵ ه.ق نمایشنامه «شیدوش و ناهید» را بر وزن شاهنامه سرود. همچنین نمایشنامه «رستم و سهراب» اثر کاظم‌زاده ایرانشهر نیز در برلین به چاپ رسید. یکی از افراد مهم در این عرصه، میرزاده عشقی است با نمایشنامه‌های «رستاخیز شهریان ایران» و «ایده آل»، که سبکی روایی دارند و از اشعار رئالیستی بسیار مهم به شمار می‌روند. ایرج میرزا نیز اشعاری ممتاز در قالب نمایشنامه دارد که از آن جمله می‌توان «زهره و منوچهر» را نام برد که از ویلیام شکسپیر تقلید کرده است. هم‌زمان با نگارش متون نمایشی،

شرکت‌ها و سالن‌های نمایش هم یکی پس از دیگری تأسیس می‌شدند و بدین ترتیب این سبک جدید و نورسیده توانست با فراز و فرودهای بسیار تا اکنون بیابد و ریشه‌های محکم در خاک این سرزمین بدواند. به علاوه، نمایشنامه‌نویسان توانمندی موفق به عرضه هنر خویش در این قالب شدند که پرداختن به آن‌ها مجال دیگری می‌طلبد.

نتیجه‌گیری

نمایش که از دیرباز در ایران معمول و رایج بوده و در هر دوره‌ای انواع خاصی از آن اجرا شده است، با شکل‌گیری دگرگونی‌های اجتماعی با وضعیت جدید منطبق شده و برای اینکه همچنان زبان گویای آحاد جامعه بماند، در فضاهای گوناگون نفس کشیده و بالیده است. هنر مردمی نمایش از آنجا که در نوشتار از زبان بهره می‌گیرد و برای مظرّف آن ظرف مناسبی با عنوان نمایشنامه لازم است. پیوندی محکم با ادبیات دارد و مایه داستانی نمایش با عناصر مشترکی که در هر دو موجود است، می‌تواند در زمرة ادبیات نمایشی قرار بگیرند. بر این اساس، همان‌گونه که دانش‌آموزان با دیگر انواع ادبی آشنا می‌شوند، شایسته است که از دوره متوسطه این گونه ادبی - هنری را نیز بشناسند و برای ادامه آن در دوره‌های دانشگاهی با آگاهی بیشتر به این عرصه وارد شوند. شناخت متن‌های نمایشی و نمایشنامه‌نویسان هنرمند، مانند سایر حوزه‌های هنر، در خور مطالعه و واکاوی در کتب دانش‌آموزی است.

پی‌نوشت‌ها

۱. این نوع از نمایش را در دوران کودکی در قبرستان قدیمی شهرمان، که هم‌اکنون به بوستان تبدیل شده است، تماشا کرده‌ام.
۲. نویسنده در کتاب به شکل «آق والدین» نوشته است.

منابع

۱. آرین‌پور، حبیبی. (۱۳۷۲). *از صبا تا نیما*. ج ۱. تهران: انتشارات زوار.
۲. جنتی عطایی، ابوالقاسم. (۱۳۳۳). *بنیاد نمایش در ایران*. تهران: کتاب‌فروشی ابن‌سینا.
۳. سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۶۸). *تصحیح محمد خزانی*. تهران: انتشارات جاویدان.
۴. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۳). *انواع ادبی*. تهران: انتشارات فردوس.
۵. عطار، فریدالدین. (۱۳۹۲). *اسرارنامه*. تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: انتشارات سخن.
۶. _____ . (۱۳۸۹). *مختارنامه*. تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: انتشارات سخن.
۷. _____ . (۱۳۹۱). *منطق الطیر*. تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: انتشارات سخن.
۸. عنصرالمعالی، نصرالله. (۱۳۷۳). *کلیله و دمنه*. به کوشش حسین حداد. تهران: انتشارات قدیانی.
۹. عناصری، جابسر. (۱۳۶۶). *درآمدی بر نمایش و نیایش*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۰. کهنسال، مریم. (۱۳۸۹). *جلوه‌های نمایشی مثنوی*. تهران: انتشارات سخنوران.
۱۱. گوران، هیوا. (۱۳۶۰). *کوشش‌های نافرجام*. تهران: انتشارات آگاه.
۱۲. مکی، ابراهیم. (۱۳۶۶). *شناخت عوامل نمایش*. تهران: انتشارات سروش.
۱۳. ملک‌پور، جمشید. (۱۳۸۵). *ادبیات نمایشی در ایران*. ج ۲. تهران: انتشارات توس.

راه‌نما ویرایش

متون آموزشی قسمت دوم

دکتر حسین داودی

■ اشاره

نشانه‌گذاری صحیح و دور از افراط و تفریط، انضباط متنی ایجاد می‌کند و موجب تسهیل در قرائت و فهم جمله و عبارت می‌شود.

آنچه از نظر تان می‌گذرد، فصلی از فصول کتاب «**راهنمای ویرایش متون آموزشی**» است که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی آن را چاپ و به صورت محدود و درون‌سازمانی منتشر کرده است.

انتظار می‌رود دبیران محترم زبان و ادبیات فارسی این مبحث را، که در اثربخشی و تأثیرگذاری آن تردیدی نیست، مورد توجه قرار دهند و نقدها و پیشنهادهای اصلاحی و تکمیلی خود درباره آن را برای مجله بفرستند تا در چاپ بعدی کتاب مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: ویرایش، نشانه‌های سجاوندی، متون آموزشی

نشانه‌گذاری در متون آموزشی

یکی از بخش‌های مهم ویرایش املائی - فنی متون آموزشی به‌کارگیری صحیح علائم در نشانه‌گذاری است که با توجه به ملاحظات آموزشی، ویژگی‌ها و پیام‌هایی به شرح زیر دارد:

یکم: «سجاوندی^۱»، «فصل و وصل» و «نقطه‌گذاری^۲» عنوان‌های دیگری است که به این مبحث داده‌اند

و صاحب‌نظران به کار برده‌اند. اما گزینه ترجیحی این راهنما نشانه‌گذاری است.

دوم: امساک در به‌کارگیری علائم نشانه‌گذاری توصیه عموم اهل قلم و اهل ویرایش است و در اینجا نیز توصیه می‌شود. در عین حال، استفاده بیشتر از بعضی از آن‌ها برای رفع ابهام و بدخواهی و بدفهمی محتوای آموزشی، قابل دفاع است.

برای مثال، به کاربردن **ویرگول** بین ارکان جمله صحیح نیست اما نظر به اینکه معمولاً در خط فارسی نقش نمای اضافه (کسره اضافه) - جز در مواردی خاص - رعایت نمی‌شود، گاهی به کاربردن ویرگول ضرورت می‌یابد:

(-) کتاب دوست ماست^۳.

(+) کتاب، دوست ماست.

بدیهی است، در جایی که این ابهام ایجاد نمی‌شود، ویرگول زائد خواهد بود:

(-) دریا، شمال ایران را سرسبز کرده است. دانشجو، پژوهش را ادامه داد.

(+) دریا شمال ایران را سرسبز کرده است. دانشجو پژوهش را ادامه داد.

مثال دیگر به‌کاربردن پرانتز است در جایی که می‌توان با دو نیم‌خط نیز نشانه‌گذاری را اعمال کرد، ولی پرانتز، متن را برای مخاطب و خواننده کوتاه‌تر می‌کند:

(+) در یکی از جلسات (احتمالاً بعضی از شما در آنجا حضور داشتید)، این موضوع را به تفصیل توضیح داده‌ام.

سوم: در متن‌های پژوهشی، علمی و دانشگاهی، گاه ملاحظه می‌شود بند (پاراگراف)ها طولانی است و نویسنده یا ویراستار وحدت موضوع را عامل آن می‌داند. در متون آموزشی توصیه می‌شود به کمک علائم نشانه‌گذاری و تفکیک صوری متن، از طولانی شدن بندها بکاهند. **چهارم:** به کارگرفتن این علائم و پایبندی به اصول صفحه‌آرایی، که در متون سنتی به شکل فعلی سابقه نداشته، خواه ناخواه صفحات متن را بیشتر و به تبع آن صرف وقت، هزینه کاغذ و... را نیز بیشتر کرده است. در عین حال، چه مدافعان خط سنتی و چه مدافعان خط چاپی و رایانه‌ای سودمندی و ضرورت نشانه‌گذاری و توسعه آن را تأیید کرده‌اند و چنین تبعاتی را از مصادیق افراط و اسراف ندانسته‌اند.

پنجم: در تدوین این بخش، مبحث نشانه‌گذاری دائرةالمعارف به سرپرستی غلامحسین مصاحب (ج ۱، صص ۷۲-۷۴) محور قرار گرفته است. علاوه بر آن، به دلیل حساسیت متون آموزشی و ضرورت ارائه مطالبی جامع‌الاطراف، به آثار و منابع دیگر هم مراجعه شد و در هر کدام نکاتی تکمیلی به نظر رسید به آن اضافه گردید و در پایان نکته‌های آموزشی کارشناسان مجرب سازمان نیز افزوده شد.

نقش‌های عمده علائم نشانه‌گذاری

۱. مقایسه‌ی صوری یک صفحه از نسخه‌های خطی قدیم با یک صفحه دست‌نوشته یا چاپی نشانه‌گذاری شده، صرف نظر از محتوای آن‌ها، بیانگر نقش این علائم در چینش بهتر کلمات و سامان‌دهی و فضا‌سازی چشم‌نواز سطرهای هر صفحه است.

۲. این علائم، که در شکل‌گیری اجزای جمله و عبارت جایگاهی هوشمندانه دارند، نشان‌دهنده روابط دستوری آن‌ها به اختصار و به‌صورتی نمادین است.

۳. مکث بیش از معمول کلمات و تعلیق آن‌ها، آهنگ افتان و خیزان جملات (خبری، امری، پرسشی و تعجبی) و سایر عوامل لحن کلام که در زبان گفتار اعمال می‌شود، در زبان نوشتار با این علائم به خواننده و بیننده متن منتقل می‌گردد.

۴. رفع ابهام در خواندن جمله یا عبارت یا مانع شدن از تداخل مطالب، عمدتاً با این علائم عملی خواهد بود.

۵. این علائم موجب صرفه‌جویی زبانی می‌شوند (از جمله در فیلم‌نامه‌ها، رمان‌ها...):

الف. به دوستم گفتمم چای میل داری؟
دوستم گفت: آری، متشکرم.

ب. چای؟
- متشکرم.

۶. شفاف‌سازی در خصوص اصلی و فرعی بودن جملات، نقل قول‌های مستقیم و غیرمستقیم، الحاقی بودن کلمه یا جمله در عبارت، تردیدهای مربوط به صحت مطلب و... با این نشانه‌ها امکان‌پذیر است.

۷. ارجاع به مطالب و منابع دیگر، همچنین معنی‌دار ساختن اختصاری‌ها با این علائم عملی است.

۸. این علائم به کارگیری حروف اضافه (نقش‌نماها) از جمله عطف و ربط را به حداقل می‌رسانند.

علائم نشانه‌گذاری

نقطه، علامت سؤال، علامت تعجب، ویرگول، نقطه ویرگول، دو نقطه، علامت تعلیق، علامت نقل قول، خط (خط فاصله،

آن‌ها (نسبت به کلمه داخلی) با نیم‌فاصله حروف‌نگاری می‌شوند [—]

نقطه (.)، **وظیفه اصلی: درنگ کامل:** این علامت وقف کامل^۱ را نشان می‌دهد و در پایان یک جمله مستقل یا جانشین آن می‌آید. به عبارت دیگر، هرگاه اسناد (مسندالیه و مسند و رابطه) تحقق یابد نقطه گذاشته می‌شود:

- حافظ بزرگ‌ترین شاعر در سرودن غزل عارفانه است. (خبری)

- کار امروز را به فردا می‌فکن. (امری)

- کدام کارگاه آموزشی سودمندتر بود؟ (پرسشی)

- چه تحلیل قوی و کارشناسانه‌ای! (تعجبی)

- چه کسی بزرگ‌ترین شاعر غزل عارفانه در ایران است؟

- حافظ. (جانشین جمله مستقل)

همچنین در مختصرنویسی اسامی و عناوین پس از حرف یا حروف نماینده آن‌ها می‌آید:

نیم‌خط فاصله) نقش اصلی دارند. علائم دیگر نیز عبارت‌اند از: پرانتز، قلاب، خط مورب، پیکان، ستاره، خط ممتد، ابرو (خط تاب‌دار)، علامت بند (پاراگراف) خط موازی، علامت تکرار، علائم هندسی و خط مساوی^۲.

تبصره: جایگاه این علائم (نقطه، سؤال، تعجب، ویرگول، دو نقطه، تعلیق، نقل قول، پرانتز)^۳، نسبت به کلمه قبل آن‌ها با رعایت «نیم‌فاصله» و نسبت به کلمه بعد آن‌ها با رعایت (تمام فاصله) توصیه می‌شود. با استفاده از قابلیت دقیق و تکنیکی صنعت چاپ و رایانه این توصیه تحقیق‌پذیر است، مثال:

(+)، —، —

(-)، —، —

(-)، —، —

یادآوری: جایگاه علامت قلاب [] با علائم یاد شده اندکی متفاوت است. توضیح اینکه طرفین بیرونی آن‌ها (نسبت به کلمه قبل در اولی و کلمه بعد در دومی) معمولاً با فاصله کامل: []- و طرفین داخلی



ع. اقبال آشتیانی (=عباس اقبال آشتیانی) س. م. م. (= سازمان ملل متحد) ژ. ژ. روسو (= ژان ژاک روسو)

تبصره: در موارد زیر، به افزودن نقطه نیازی نیست:

- پس از ص (صفحه)، س (= سطر)، ج (= جلد)، قس (= قیاس کنید)، ر ک (= رجوع کنید)؛

- پس از ش (= شمسی)، ق (= قمری)، م (= میلادی)، ه (= هجری)؛

- پس از پانویشت‌هایی که به صورت جمله نیستند

(-) گلستان سعدی، باب دوم، ص ۱۶.

(+) گلستان سعدی، باب دوم، ص ۱۶

پس از عنوان (اصلی و فرعی) کتاب، مقاله، فیلم و مانند این‌ها، حتی اگر این عنوان‌ها جمله کامل باشند:

(-) دیوانه از قفس پرید.

(+) دیوانه از قفس پرید

در جمله‌ای که جمله بعد از آن با «و» شروع می‌شود:

(-) این توضیحات برای امروز کافی است. و اضافه کنم برای حل مسائل درس مشکلی نخواهید داشت.

(+) این توضیحات برای امروز کافی است؛ و اضافه کنم... (یا: کافی است و اضافه کنم...)

- علامت سؤال (؟) و وظیفه اصلی:

پرسش (نام‌های دیگر: نشانه پرسش، پرسش‌نما)

این علامت پس از هر جمله استفاہمی یا استفهام انکاری می‌آید:

کجا بودی؟ آیا نور با ظلمت مساوی است؟

در نقل مستقیم یک جمله پرسشی یا خواهش مؤدبانه، علامت آن محفوظ می‌ماند:

آیا برج ایفل را دیده‌ای؟ اجازه می‌دهید پذیرایی را شروع کنیم؟

در نقل غیرمستقیم چنین جملاتی علامت پرسشی آن‌ها حذف می‌شود:

(-) از من پرسید که آیا برج ایفل را دیده‌ام؟ به حاضران گفت آیا اجازه می‌دهند پذیرایی را شروع کند؟

(+) از من پرسید آیا برج ایفل را دیده‌ام. به حاضران گفت آیا اجازه می‌دهند پذیرایی را شروع کند.

گاهی برای رسانیدن حدس و گمان یا تردید، از این علامت در داخل پرانتز استفاده می‌کنیم:

جمعیت این آبادی ۱/۲۵۹ (؟) نفر است.

چند جمله پرسشی و متوالی، علامت سؤال جداگانه می‌گیرند:

در این هفته چند فصل کتاب را خوانده‌ای؟ چند مسئله را حل کرده‌ای؟ و چند بار از خود آزمون‌ها استفاده کرده‌ای؟

در صورتی که پرسش‌ها کوتاه‌تر و تأکید بر آن‌ها کلی باشد، علامت سؤال فقط در آخر به کار می‌رود:

چه دیدی، چه فهمیدی و چه برداشت کردی؟

- علامت تعجب (!) و وظیفه اصلی:

نمایان‌دن عاطفه (نام‌های دیگر: علامت عاطفه، علامت خطاب و هیجان‌نما)

علامت تعجب، و به تعبیر بهتر علامت عاطفه و خطاب، پس از اصوات، یا پس از یک جمله یا پس از جزئی از جمله، به منظور افاده تأکید، تحذیر، دعا، نفرین، تعجب یا عاطفه شدید به کار می‌رود:

افسوس! دیگر کار از کار گذشته است. حاشا! آفرین!

چه داستان عبرت‌آموزی! چه هوای خوشی! چقدر بزرگ شده است! مواظب باش! زود باش! خدا ننگ‌دارت! زنده باد! مرده باد!

تبصره ۱: اگر جمله فاقد تأکید عاطفی باشد، نیازی به استفاده از این علامت نیست:

با درد و افسوس آنچه لازم بود گفتم. فرزندم، مواظب باش چترت را در کلاس جا نگذاری.

شعرهای زنده باد و مرده باد را باید با شعور و آگاهی همراه کرد.

تبصره ۲: علامت خطاب در جایی به کار می‌رود که مخاطب مهم و مورد تأکید باشد.

آقای رئیس! حاضراً!

در غیر این صورت از علامت ویرگول استفاده می‌کنیم.

آقای محترم، صف را رعایت کنید. برادر، به فکر برادرت باش.

تبصره ۳: اگر جمله‌ای پرسش و تعجب را با هم داشت از (؟!) استفاده می‌شود:

با قهرمان جدید چه می‌کنید؟! **توضیح:** از به کاربردن نشانه‌های مکرر سؤال و تعجب باید پرهیز کرد:

(-) واقعاً پذیرایی کردند!!!

(+) واقعاً پذیرایی کردند!

ویرگول (،) و وظیفه اصلی: درنگ کوتاه (نام‌های دیگر: بند، کاما، درنگ‌نما): ویرگول، پرکاربردترین علامت نشانه‌گذاری است. گاه برخی ویراستاران جوان تصور می‌کنند هر جا در جمله مکث باشد باید به تبعیت از لحن کلام ویرگول به کاربرد که صحیح نیست و به تعبیر و طنز اهل ویرایش، ویراستار نباید صرفاً ویرگول در موارد زیر به کار می‌رود:

پس از منادا.

معلم: آقای یزدانی، درس را توضیح دهید. (اگر منادا مورد تأکید باشد - همان‌طور که قبلاً گفته شد - از علامت خطاب استفاده می‌شود: حاضراً!)

بین دو کلمه‌ای که ممکن است با نقش‌نمای اضافه (کسره اضافه) خوانده شوند:

(-) باغ سیب فراوان دارد.

(+) باغ، سیب فراوان دارد.

(اگر نقش‌نما یا کسره اضافه الزاماً همه‌جا رعایت می‌شود، در این موارد به ویرگول نیاز نبود؛ زیرا فقدان کسره به معنی توقف تلقی می‌شد: باغ سیب فراوان دارد.)

بین دو کلمه‌ای که ممکن است اشتباهاً یک کلمه ترکیبی خوانده شود:

(-) غلام‌عباس را دید. از علی محمد و ناصر عیادت کردم.

(+) غلام، عباس را دید. از علی، محمد و ناصر عیادت کردم.

بین تکرار کلمه (صرفاً تکرار و نه ترکیب):

(-) او مدعی بود که خانه‌اوست.

(+) او مدعی بود که خانه، خانه‌اوست.

بنابراین، در جمله‌ای مانند «کودک دوان دوان آمد»، که قید ترکیبی است، به ویرگول نیاز نیست.

- قبل و بعد از جمله صلّه غیر تحدیدی:

(-) مجله آموزش رشد فیزیک که دارای مقالات علمی است آماده توزیع شد.

(+) مجله آموزش رشد فیزیک، که دارای مقالات علمی است، آماده توزیع است.

توضیح: جمله صلّه در حکم صفت است. اگر موصوف با آن محدود نشود صلّه غیر تحدیدی است و می‌توان آن را حذف کرد؛ بدون اینکه جمله ناقص شود: مجله آموزش رشد فیزیک آماده توزیع است. اگر موصوف با آن محدود شود صلّه تحدیدی است و نمی‌توان آن را حذف کرد، وگرنه جمله ناقص می‌شود:

(-) مجله‌ای، که همراه دارم، آموزش رشد فیزیک است.

(+) مجله‌ای که همراه دارم آموزش رشد فیزیک است.

در این صورت به ویرگول نیاز ندارد.

بین کلمات و جملات هم‌نقش:

کتاب، دفتر، قلم و مدادش گم شد / اینجاست (در نقش فاعلی/مسندالیهی). پدر، مادر، برادر، خواهر، سلامم را بپذیرید (در نقش منادا).

پدر دانا، تحصیل کرده، پرتلاش و مهربان او آمد (در نقش صفت). راننده اتوبوس، آرام، با احتیاط، دقیق و ساکت جلو می‌رفت (در نقش قید).

پدر از اینکه می‌دید فرزندانش بزرگ شده، دانشگاه رفته و سپس شاغل شده‌اند، احساس آرامش می‌کرد (در نقش جملات مفعولی).

توضیح: در زبان فارسی، معمولاً آخرین کلمه یا جمله هم‌نقش را، به تبعیت از الگوی فرانسوی - آلمانی، با «و» مشخص می‌کنند (در الگوی انگلیسی - که در فارسی رایج نیست - قبل از «و» ویرگول هم می‌آورند). در متون سنتی به جای این ویرگول‌ها «و» تکرار می‌شده است: خداوند حکیم و دانا و تواناست.

استفاده از «و» و بدون آن، در متون شعری به اقتضای وزن و ضرورت‌های دیگر شعری، به هر دو صورت دیده شده است:

ابر و باد و مه و خورشید و فلک در کارند تا تو نانی به کف آری و به غفلت نخوری

به قدر هر سکون راحت بود بنگر مراتب را دویدن رفتن استادان نشستن خفتن و مردن

گاهی دو به دو یا سه به سه نشانه‌گذاری می‌شوند (به اعتبار اشتراکات بیشتر): رودکی و شهید بلخی، خاقانی و نظامی، همچنین سعدی و حافظ از مفاخر ادب ایران‌اند.

پس از گروه قیدی (در آغاز جمله) و پیش و پس آن (در میان جمله):

به علاوه (وانگهی، علی‌ای حال، بنابراین)، چاره‌ای نداشت.

پس از توزیع اوراق، دانش‌آموزان برای پاسخ‌دادن سی دقیقه فرصت داشتند.

دانش‌آموزان برای پاسخ‌دادن، پس از توزیع اوراق، سی دقیقه فرصت داشتند.

برای جدا کردن بدل یا عطف بیان، جمله توضیحی و جمله معترضة:

محمدبن زکریای رازی، کاشف الکُل، از دانشمندان بزرگ ایران است.

آثار سعدی، به خصوص گلستان، نمونه برجسته‌ای از سخن بلیغ فارسی است. امام علی، صلوات‌الله علیه، حقیقتی بر گونه اساطیر بود (معترضه دعایی).

برادر مدیر شرکت، که هم‌اکنون کنارش نشسته است، دانشجویست (معترضه غیردعایی).

(در این موارد، از نیم‌خط هم استفاده می‌شود).

بین جمله قیدی (پیرو) و جمله اصلی (پایه):

همین که سؤالات توزیع شد، سکوت سالن را فرا گرفت.

تا مطالعه کتاب را تمام نکرد، نخواهید هر چند هوا سرد بود، خودش را به جلسه رسانید.

بین اسم یا ضمیر و کلمه یا جمله هم‌نشین آن‌ها:

احمدی، شاغل در دبستان روبه‌رو،

بازنشسته شد.

او، شاغل در دبستان روبه‌رو، بازنشسته شد.

به جانشینی محذوف:

سال اولی‌ها سر کلاس رفتند و سال دومی‌ها به زمین بازی، تا معلمشان از راه برسد.

- برای جدا کردن اجزای تاریخ، نشانی، مشخصات (کتاب و...):

شنبه، یکم خرداد ۱۳۸۷

تهران، خیابان پاسداران، کوی هشتم، شماره ۱۶

سمعی (گیلانی) احمد، نگارش و ویرایش، سازمان سمت، چ ۷، ۱۳۸۵، تهران

پس از نقل قول مستقیم:

«من بی‌گناهم»، این آخرین جمله دفاعیه‌اش بود.

بین اعداد:

در سال ۱۳۸۷، ۲۵۶ نفر در این دبیرستان ثبت نام کرده‌اند.

(می‌توان یکی از آن‌ها را حروفی نوشت: در سال ۱۳۸۷ دویست و پنجاه و شش نفر... یا بین اعداد فاصله انداخت: در سال ۱۳۸۷، در این دبیرستان ۲۵۶ نفر...)

مواد ۲، ۸، ۱۵، ۳۱ این مصوبه بازنگری شد.

(در کتاب‌های اختصاصی ریاضی و مشابه آن‌ها اعداد از سمت چپ نوشته می‌شوند، چه فارسی و چه لاتین، با این توضیح که از ویرگول معکوس استفاده می‌شود:

۱، ۲، ۳ / ۱، ۲، ۳)

برای رفع ابهام:

کتاب‌ها، و مجلاتی که ماهانه منتشر می‌شوند موجب ارتقای فرهنگی شده‌اند.

(بدون ویرگول، جمله مبهم می‌شود و گویی کتاب‌ها هم ماهانه منتشر می‌شوند).

تبصره: در موارد زیر، به کارگرفتن ویرگول نیاز نیست:



صلهٔ تحدیدی از جملهٔ پایه:
 (+) مسئله‌ای که مطرح شد تازگی داشت.
 (-) مسئله‌ای، که مطرح شد، تازگی داشت.
 بین نهاد و گزاره (جملهٔ اسنادی، جملهٔ فعلی)، در صورتی که فاقد توضیح و تأکید باشد:
 (+) نیما شاعر نوپرداز ایران است/ پرویز آمد.
 (-) نیما، شاعر نوپرداز ایران است. / پرویز، آمد.
 پیش از اولین عضو یک مجموعهٔ هم‌نقش:
 (+) اقدام دوستانه، مؤثر، به‌موقع و سریع مدیر شرکت قابل تقدیر است.
 (-) اقدام، دوستانه، مؤثر، به‌موقع و سریع مدیر شرکت قابل تقدیر است.
 - جمله‌های کوتاه با پیرو قیدی (در آغاز یا پایان آن)

(+) اگر ببینی خواهی پسندید. خوشحال می‌شوم اگر بیایی.
 (-) اگر ببینی، خواهی پسندید. خوشحال می‌شوم، اگر بیایی.
 اگر پیرو قیدی میان جمله قرار گیرد به ویرگول نیاز دارد:
 دوست من، اگر ببینی، خواهی پسندید. مطمئنم، اگر بیایی، پشیمان نمی‌شوی.

- علامت نقطه ویرگول (!) وظیفه اصلی: درنگ متوسط (نام‌های دیگر: نقطه‌بند، جدایی‌نما، درنگ نقطه): این علامت برای توقف متوسط و نزدیک به توقف کامل به کار می‌رود. در مقایسهٔ آن با علامت ویرگول، می‌توان گفت **نقطه ویرگول آنجا گذاشته می‌شود که ویرگول نباید گذاشت.**

همچنین به منظور آزمون نقطه ویرگول، اگر به جای نقطه بگذاریم، معمولاً بجا و درست است.
 برای جدا کردن کلمات یا جملات متعدد هم‌پایه در عبارتی که خود نشانه‌های دیگری (بیشتر ویرگول) نیز دارد:

نفر اول، که از شاگردان ممتاز کلاس بود، انشایش را خواند؛ نفر دوم، که دیر رسیده بود، اعلام آمادگی کرد و او هم

انشایش را خواند؛ نفر سوم، که قبل از ورود به کلاس به من گفته بود در صورت امکان برای خواندن انشا صدایش کنم، نیز انشای خود را خواند؛ سپس در جمع به نقد و بررسی محتوای هر سه انشا پرداختیم.

در بیان تقابل:

از یک طرف به توصیه‌های مکرر معلم توجه نمی‌کرد؛ از طرف دیگر اصرار داشت نمرهٔ مطلوب دریافت کند.

در بیان مثال و توضیح، معمولاً پیش از کلمات «مثلاً»، «یعنی»، «مانند» و به عبارت دیگر:

عدد ۷ عددی اول است؛ یعنی مقسوم‌علیهی جز ۱ و ۷ ندارد.

به جای نقطه (پیش از جمله‌ای که با «واو» عطف آغاز شود یا نهاد اختیاری آن به قرینه حذف شده باشد):

پژوهشگر، اگر کارش میدانی باشد، به نتایج خاصی دست می‌یابد؛ و اگر کتابخانه‌ای باشد، نوع نتایج به‌گونه‌ای دیگر خواهد بود.

گلستان سعدی دارای نثر مسجع است؛ باب‌های متعددی دارد.

در پایان هر یک از اجزای مجموعه‌ای که به صورت جمله نیامده باشند:

معلم: هر یک از شما سه نفر، به ترتیبی که می‌گوییم، یک مقاله را به اختصار بازنویسی و در کلاس انشا قرائت کنید: نفر اول مقالهٔ الف؛ نفر دوم مقالهٔ ب؛ نفر سوم مقالهٔ ج.

تبصره: بین جمله‌های معطوف، اگر فعل به قرینه حذف شده باشد، نقطه ویرگول گذاشته نمی‌شود.

دبیر کارگروه تخصصی فیزیک متن دست‌نوشته کتاب سال سوم مؤلف را جهت بررسی در اختیار اعضا گذاشت و دبیر کارگروه تخصصی ریاضیات متن دست‌نوشته کتاب ریاضی سال دوم مؤلف را. سپس، بررسی محتوایی آغاز شد.

تقسیم و تعدیل ویرگول‌ها در یک جمله یا عبارت:

باید در هر یک از کتاب‌های درسی، مانند فارسی، تاریخ، جغرافیا، فیزیک، شیمی؛ اهداف رفتاری، متن اصلی، متن فرعی، تمرینات و... پیش‌بینی شود.

– علامت دو نقطه (:): وظیفه اصلی: توضیح و تفسیر (نام‌های دیگر: هشدارنما، نشان تفسیر)

– قبل از نقل مستقیم (اگر حرف ربط «که» نداشته باشد):

(+) کارشناس برنامه‌ریزی درسی گفته است: محتوای تألیف پیشنهادی را امروز در جلسه بررسی می‌کنیم.

(+) خواجه عبدالله انصاری گوید: آن ارزی که می‌ورزی.

(-) به دانش‌آموزان خواهیم گفت: که این هفته امتحان می‌گیرم.

(-) به دانش‌آموزان خواهیم گفت: که این هفته امتحان می‌گیرم.

برای آوردن توضیح در بیان و تأیید آنچه پیش‌تر ذکر شده است:

بالاخره تلاش‌های شبانه‌روزی فرزندان به ثمر نشست: او در دانشگاه قبول شد.

پیش از مجموعه‌هایی از شواهد و مثال‌ها و تقسیمات و اجزا:

ارکان تشبیه چهار است: مشبّه، مشبّه‌به، وجه شبه و ادات تشبیه

به جای «یعنی» و در معنای آن: پیکار: جنگ

تبصره ۱: در صورتی که شواهد و مثال‌ها با کلماتی مانند «تظیر، مثل، مانند...» مضاف و مضاف شوند، به «این نشانه» نیاز نیست:

(+) کلمه در دستور زبان فارسی انواعی مثل **اسم، فعل، صفت، قید** و... دارد.

(-) کلمه در دستور زبان فارسی انواعی مثل: **اسم، فعل، صفت، قید** و... دارد.

تبصره ۲: در متن‌هایی که گفت‌وگو و محاوره آن‌ها غلبه دارد و جمله‌ها کوتاه‌اند، نیازی به دو نقطه ندارد: به دوستم گفتم کی حرکت می‌کنی؟

گفت یک ساعت دیگر. ضمناً به فرزندم گفته‌ام او هم هم‌زمان بیاید. گفتم بهتر است به آقای... هم بگویی بیاید. گفت سعی می‌کنم.

برای جداسازی آیه از سوره، صفحه از کتاب و دقیقه از ساعت:

قرآن، ۲: ۷، ۸، ۹ (= قرآن، سوره بقره، آیات ۷، ۸ و ۹)

بوستان سعدی، ۳: ۲۰، ۲۴ (= بوستان سعدی، باب سوم، صفحات ۲۰ و ۲۴)

۳۵: ۱۵ (= ساعت پانزده و سی و پنج دقیقه).

توضیح: اعداد اصلی و فرعی در تعیین ساعت و دقیقه از چپ به راست است.

برای انتقال پیام و توضیحات: به این بایدها و نبایدها توجه کنید:

(۱) ... (۲) ...

– برای بیان مثال یا نمونه‌ای از یک قاعده:

گاه صفت به جای اسم می‌نشیند: دانایی (= مرد دانایی) دیدم.

– علامت تعلیق (...): وظیفه اصلی: تعلیق (نام‌های دیگر: سه نقطه، نشانه حذف، نقطه تعلیق، نشانه تعلیق)

برای نشان دادن حذف کلمات یا جملاتی از متن:

سرخش را با دیباچه گلستان آغاز کرد: منت خدای را عزوجل که طاعتش موجب قربت است و به شکر اندرش

مزید نعمت... سپس درباره نثر مسجع و تفاوت آن با نثر مصنوع توضیح داد.

در بازنویسی و چاپ متون نسخه‌های خطی قسمت‌هایی را که خوانده نمی‌شود با این علامت مشخص می‌کنند.

تبصره ۱: علامت تعلیق در پایان جمله، نقطه پایانی خواهد داشت و با فاصله بیشتر آورده می‌شود: ...

تبصره ۲: سه نقطه را به چهار و پنج نقطه و بیشتر افزایش دادن دلیل بر بیشتر شدن حجم حذفیات نیست و باید همچنان سه نقطه به کاربرد؛ چه

برای یک کلمه و چه برای چند بند (پاراگراف) حذفی. در صورتی که حذف پایان جمله طولانی باشد، می‌توانیم بعد از سه نقطه توضیحات تکمیلی اضافه می‌کنیم:

.... (الخ = الی آخر) (تا پایان فصل) ... (الخ قصیده).

برای نشان دادن مکث‌های طولانی ناشی از لکنت زبان یا حالات روحی (احتضار...) در فیلم‌نامه‌ها و داستان‌ها:

صدایش خوب شنیده نمی‌شد. به زحمت به گوش می‌رسید: ما... د... ر.

– علامت نقل قول (« »): وظیفه اصلی: برجسته ساختن (نام‌های دیگر: گیومه، برجسته‌نما، دو گوشه)

این علامت برای نشان دادن ابتدا و انتهای یک قول منقول یا عین کلمات گوینده به کار می‌رود (نقل قول مستقیم):

دانش‌آموزان، بالاتفاق، از معلم خود درخواست کردند: «هفته بعد امتحان بگیرید.»

توضیح ۱: اگر اشخاص، ضمیر و شناسه افعال نقل قول تغییر کند به این علامت نیاز نیست (زیرا به نقل قول غیرمستقیم تبدیل شده است).

دانش‌آموزان، بالاتفاق، از معلم خود درخواست کرده بودند که از آنان یک هفته بعد امتحان بگیرد.

توضیح ۲: نقل قول، چه از نوع نقل قول با تلخیص باشد (فقط با حذف همراه باشد)؛ و چه نقل قول با تلخیص و تصرف (هم حذف و هم تغییر)؛ به علامت گیومه نیاز دارد. اما نقل به مضمون یا اقتباس از مقوله نقل قول غیرمستقیم است و به این علامت نیاز ندارد. در عین حال، باید در داخل پرانتز یا در پاورقی به نوع تغییرات در نقل قول اشاره کرد.

نقل قولی را که در ضمن نقل قول دیگر آمده است (نقل در نقل)، معمولاً در میان علامت نقل قول مفرد « ’ » قرار می‌دهند:

معلم: «همه دانش‌آموزان کلاس به سؤالات پاسخ کتبی دادند. فقط یکی

۴۵ | رشد آموزش زبان و ادب فارسی | دوره سی و یکم | شماره ۱ | تابستان ۱۳۹۶



تبصره ۴: امروز، در مقالات علمی علامت نقل قبول را برای معنی کلمات و عبارات نیز به کار می‌برند؛ یعنی معنا را درون علامت نقل قبول می‌آورند.

تبصره ۵: برای نقل قول‌های طولانی (بیش از سه سطر) می‌توان از سطرهای کوتاه (نیم‌سانت از هر طرف) با حروف نازک استفاده کرد. در این صورت به علامت نقل قول نیز نیاز نیست.

– علامت خط فاصله (-) وظیفه اصلی: بیوند (نام‌های دیگر: خط، خط فاصله، نیم‌خط، پیوست، دَش، تیره) ۱۱

این علامت هم کاربرد زوج دارد و هم کاربرد فرد. تأکید می‌شود، ضمن استفاده از نوع کوتاه آن، فاصله طرفین آن نیم‌فاصله باشد:

- (+) دوستم – یادش به‌خیر – در سفر حج است.
- (-) دوستم – یادش به‌خیر – در سفر حج است.

الف) کاربرد زوج

جملات و عبارات معترضه (دعایی، توضیحی، تأکیدی و...): حافظ – لسان‌الغیب – حافظه ملت ایران است. شهر و هر چه در آن بود – ساکنان و چهار پایان و بناها – در آتش سوخت.

تبصره: اگر جمله و عبارت معترضه پایان‌دهنده جمله اصلی باشد، خط فاصله دوم به کار گرفته نمی‌شود و «نقطه» پایانی کافی است:

کتاب فارسی در دوره متوسطه از کتاب ادبیات فارسی جدا شد – اقدام ضروری و مهمی که کارشناسان مجرب برای تقویت مهارت‌های زبانی و شناخت دقیق‌تر ادبیات بر آن اصرار داشتند.

ب) کاربرد فرد

– آغاز بندهای کوتاه فرعی و زیرمجموعه‌ها: برنامه درسی مطلوب آن است که

- اهداف کلی آن مشخص شود؛
- اهداف رفتاری و جزئی آن تبیین گردد؛
- ارتباط افقی و عمودی آن لحاظ شود و...

شش حرفی است.

۴. کلمه یا عبارتی که در معانی خاص یا نایجا یا تمسخرآمیز به کار رود؛ او را، که مردی لاغر اندام و کوتاه قد بود، دوستانش «رشید السلطان» لقب داده بودند.

۵. کلمه یا عبارتی که نویسنده از بابت کاربردش از خود سلب مسئولیت کند: رسانه‌های استکباری شب و روز تبلیغ می‌کنند که ایران «به‌دنبال سلاح هسته‌ای» است.

۶. نام چهره داستانی، هرگاه احتمال داده شود که آن را متعلق به چندین شخص حقیقی بیندارند.

مردم امسال (۱۳۸۷) بیش از پیش، با

۱	فرانسوی (بی‌گوشه)	«-»
۲	فرانسوی (با گوشه)	«-»
۳	آلمانی (زوج اول روی خط کرسی و دیگری پایین آن)	“-”
۴	انگلیسی فرد (یکی و بالای خط کرسی)	‘-’
۵	انگلیسی زوج (دو تا و بالای خط کرسی)	“-”

«شهریار» و «قریب» آشنا شدند.

تبصره ۱: عبارت منقول (نقل قول مستقیم) علامات نشانه‌گذاری خود را (به جز ویرگول و نقطه ویرگول در پایان) حفظ می‌کند:

گفت: «به‌به! عجب شعر زیبایی سروده است! آیا کسی هست با او برابری کند؟»

«برادر که نه در بند خویش است، نه برادر و نه خویش است.»

تبصره ۲: هرگاه عبارت منقول، پایان جمله اصلی باشد نقطه پایانی آن بعد از علامت نقل قول می‌آید، نه در داخل آن: این سخن معروف امام خمینی «ره» را همه شنیده‌اید: «مادر محضر خدا هستیم.»

تبصره ۳: اقوال در متون قدیم فارسی را بهتر است بدون علامت نقل قول بنویسیم؛ چون، هر چند به صورت نقل مستقیم است، به معنی ساخته و پرداخته نویسنده است. از بزرگ‌مهر حکیم نقل کرده‌اند: همه چیز را همگان دانند و همگان هنوز از مادر نزاده‌اند.

از آن‌ها قبل از توزیع اوراق اطلاع داد: «دو سه روز است که خانواده‌ام مشغول خانه‌کشی و جابه‌جایی هستند. از این‌رو نتوانستم درس بخوانم، من هم موافقت کردم امتحانش به هفته بعد موکول شود.»

شکل‌های متنوع گیومه: شکل‌های این علامت، که کم و بیش در خط فارسی راه یافته است، عبارت‌اند از:

شکل رایج‌تر در زبان فارسی اولی (فرانسوی بی‌گوشه «-») و پنجمی (انگلیسی زوج “-”) است.

علامت نقل در نقل هم با اولی و چهارمی معمول‌تر است: “ ” یا “ ”

– علاوه بر نقل قول، در موارد زیر نیز از گیومه استفاده می‌شود (می‌توان به‌جای استفاده از گیومه برای برجسته‌سازی از حروف سیاه یا رنگی نیز کمک گرفت. با این توضیح که یا استفاده از گیومه یا از حروف سیاه و رنگی و نه جمع هر دو):

۱. اصطلاحات علمی و فنی و کلمات و تعبیرات مهجور و ناآشنا؛ «مفهوم» و «مصدق» دو مقوله مهم در «علم منطق» است.
۲. عنوان مقاله یا عنوان فصلی از کتاب؛ مقاله «آیین فتوت» در مجله آموزش زبان و ادب فارسی شماره ۸۵ چاپ شد.
۳. کلمه یا عبارتی که لفظ آن مراد باشد نه معنی و مفهوم و مصداق آن؛ «اقبال» مصدر باب افعال است. «صفهان»

گفت و گوها در فیلم نامه‌ها، داستان‌ها:
- کی عازم هستید؟
- فردا.
- اگر ممکن است این کتاب را به دوستم
تحویل دهید.
- حتماً.

ترکیب‌های موازی:

- سفرهای زیارتی - سیاحتی
- اردوی ورزشی - فرهنگی
تبصره: این ترکیب‌ها به صورت زیارتی
سیاحتی (بدون علامت) و زیارتی و سیاحتی
(با «واو» عطف) نیز به کار می‌روند.
به جای «تا» و «به» در بیان فواصل زمانی،
مکانی و مقداری:

فروردین - خرداد ۱۳۸۷ (= تا)

قطار سریع‌السیر تهران - مشهد (= به)

۱۵۰۰ - ۲۰۰۰ کیلوگرم (= تا)

برای نشان دادن قطع یا تغییر سخن (در
نمایش نامه‌ها، مکالمات داستان‌ها):
تا او را آنجا دیدم می‌خواستیم - نه بهتر
است چیزی نگویم.

برای نشان دادن تردید یا لکنت زبان:

- نمی‌دانم بروم نروم - باید بیشتر فکر کنم.
- من - من - من شیشه را نشکستم.
(در این موارد از علامت تعلیق نیز می‌توان
استفاده کرد.)

برای رجوع به ما قبل یا جمع و خلاصه
کردن آن:

اشعار میهنی بسیار سروده است - اشعاری
که در دل‌ها جای‌گزین شد.

مال، خانواده، آبرو، اعتبار - همه را به باد داد.

برای پیوستن نام مؤلف یا نام کتاب به
عبارتی منقول از او یا از آن:

گر همه شب قدر بودی، شب قدر بی‌قدر
بودی - سعدی

(در این موارد از پرانتز هم می‌توان استفاده
کرد.)

برای جدا کردن هجاهای یک کلمه در
تقطیع

کلمه «اناشکده» دارای چهار هجاست: دا
- نش - ک - ده.

تبصره ۱: خط فاصله زوج در جداسازی
از **ویرگول** قوی‌تر و از **پرانتز** ضعیف‌تر
است. بنابراین، جملات معترضه با ویرگول
نشان داده نمی‌شوند؛ زیرا جزء بدنه اصلی

جمله نیستند. همان‌طور که توضیحات زاید
بر متن با پرانتز نشان داده می‌شوند، نه با
خط فاصله، زیرا می‌توان آن‌ها را حذف کرد
یا در پاورقی آورد.
تبصره ۲: ویرگول، نقطه ویرگول و دو
نقطه قبل و بعد خط فاصله زوج به کار
نمی‌رود.

تبصره ۳: در استفاده مکرر از خط فاصله
زوج در یک جمله خودداری و امساک شود.
تبصره ۴: در نوشته‌های به خط لاتین،
وقتی دو پاره یک واژه در دو سطر بیاید،
در آخر پاره اول نیم‌خط گذاشته می‌شود.
درمتون فارسی از شکستن کلمه باید پرهیز
کرد و تمام آن را در یک سطر جا داد.

**- علامت پرانتز () وظیفه اصلی:
توضیح (نام‌های دیگر: دو کمان،
هلالین، کمانک، گریزنا)**

برای توضیحات فرعی و حاشیه‌ای،
به‌طوری که حذف آن‌ها به اصل مطلب
صدمه‌ای نزند:

برنامه درسی مصوب سازمان (مثلاً همین
شیمی) مبنای تألیف مؤلف یا مؤلفان کتاب
درسی است.

حرف «ها»ی بیان حرکت (های
غیرملفوظ) را باید به هفت حرف جدا
(حروف منفصله) اضافه کرد.

تبصره: این توضیحات اگر طولانی باشند
در بخش پاورقی و ارجاعات می‌آیند. اما در
صورت مختصر بودن بهتر است در داخل
متن و بین پرانتز آورده شوند.

معرفی اختصاری مأخذ در متن:

فاصله‌گذاری میان کلمات، خواه بسیط و
خواه مرکب، امری ضروری است که اگر
رعایت نشود طبعاً سبب بدخواهی و ابهام
معنایی می‌شود (دستور خط فارسی: ۱۰).

سنوات ولادت و وفات یا حکومت و وزارت
و نظایر آن‌ها:

لوثی پاستور (۱۸۲۲-۱۸۹۵م)، خواجه
نظام‌الملک (وزارت: ۴۵۵-۴۸۵ ق)
معنی واژه (ترجیحاً با علامت مساوی):

روغن ورد (= گل سرخ)
اختصاری عبارت دعایی:

حضرت علی(ع)/امام(ره)

تبصره ۱: گاهی عددهای ارجاعی به

پاورقی را با پرانتز همراه می‌کنند، که به آن
توصیه نمی‌شود.

تبصره ۲: توضیحات داخل پرانتز در نقل
قول مستقیم (عبارت منقول) بخشی از
مطالب نقل قول است نه بیان‌کننده نقل
قول.

توجه کنید عین جمله را نقل می‌کنم:
«القبای یونانی (مشمتمل بر ۲۴ حرف) در
علوم و فنون فراوان استعمال می‌شود».
معمولاً توضیحات بیان‌کننده نقل قول، که
جنبه الحاقی دارد، بین دو قلاب می‌آید:
مؤلف پیغام داده است: «ده فصل از دوازده
فصل [کتاب یازده فصل است] را آماده
کرده‌ام».

تبصره ۳: توصیه می‌شود در هر بند
(پاراگراف) در هر جمله، پرانتزهای متوالی
راه جز در فرمول‌های ریاضی و... به کار
نبرید

(-) نفس اماره (از نفوس ثلاثه که در قرآن
به آن تصریح شده است)، نفس لوامه (به
این هم در قرآن تصریح شده است) و نفس
مطمئنه (سومین نفس تصریح شده در
قرآن) مراتبی از هویت نفسانی آدمی است.
(+) نفس اماره، نفس لوامه و نفس مطمئنه
(نفوس ثلاثه‌ای که در قرآن به آن‌ها تصریح
شده است) مراتبی از هویت نفسانی آدمی
است.

تبصره ۴: از به‌کاربردن علائم ویرگول،
نقطه ویرگول و دو نقطه در پایان مطلب
داخل پرانتز خودداری شود.

تبصره ۵: اگر صرفاً معنی کلمه‌ای در
پرانتز بیاید نیازی به آوردن «یعنی» یا «یا»
نیست اما برای توضیح بیشتر اشکالی ندارد.
(+) از صحت و سقم (بیماری)/(بیماری)
حالش پرسید.

(-) از صحت و سقم (یعنی بیماری)/(یا
بیماری) حالش پرسید.

(+) خدایا به حق بنی‌فاطمه/ که بر قول
ایمان کنم خاتمه (یعنی ختم زندگی‌ام را
گفتن شهادت به وحدانیت همراه کن) -
سعدی

تبصره ۶: از به‌کاربردن پرانتز در پرانتز
پرهیز شود. در موارد اضطرار می‌توان دو
پرانتز داخلی را ریزتر به کاربرد و یا از خط
فاصله (علامت جمله معترضه) استفاده کرد.



– علامت مورب (/) وظیفه اصلی:

جداکنندگی (نام‌های دیگر: خط مورب، ممیز، مایل، اسلش)

برای جدا کردن دو یا چند گاه‌شمار: قرن نهم/ قرن پانزدهم؛ ۱۳۶۹ ش/ ۱۹۹۰ م؛ ۱۳۸۶ ش/ ۱۴۲۹ ق/ ۲۰۰۸ م
گاه برای نشان دادن گونه‌های یک واژه، یا چندمعادل:

ولکن (ولیکن/ ولی/ لاکن/ لیکن)؛ ویرایش تصویری/ گرافیکی

برای جدا کردن مصراع اول از دوم (با ممیز فرد) و بیت اول از دوم (با ممیز زوج)، هر گاه فشرده‌نویسی اقتضا کند:

در بخشی از داستان کاوه‌آهنگر (شاهنامه) می‌خوانیم: به شهر اندرون هر که برنا بُدند/ چو پیران که در جنگ دانا بدند// سوی لشکر آفریدون شدند/ ز نیرنگ ضحاک بیرون شدند...

(برای جدا کردن مصراع‌ها در اشعار نیمایی تنها از ممیز فرد استفاده می‌شود).

تبصره ۱: علامت مورب یا ممیز از علائم ریاضی نیز هست. با این توضیح که کوتاه‌تر است و در پایین اعداد قرار می‌گیرد:

۷/۲۵، ۱۲/۴۵ اما برای نشان دادن درصدها، همچنان بلند و کشیده به کار می‌رود: ۴٪، ۲۵٪

تبصره ۲: تذکر مهم برای حروف‌نگاران علامت ممیز (و همچنین نقطه، ویرگول، نقطه ویرگول، علامت تعجب، علامت سؤال، علامت پرانتز) هیچ‌گاه اول سطر به کار نمی‌روند.

پیکان (←) وظیفه اصلی: ارجاع

– گاهی به جای «نگاه کنید» یا «رجوع کنید» به کار رود.

برای توضیح بیشتر ← صناعات ادبی استاد همایی

برای انتقال مطب به صفحه بعد.
تبصره: جهت این پیکان اگر به طرف بالا باشد (↑)؛ یعنی به موضوع یا مدخل یا مورد قبلی مراجعه کنید و اگر به طرف پایین باشد (↓)؛ یعنی به موضوع یا مدخل یا مورد بعدی مراجعه کنید.

– ستاره (*) وظیفه اصلی: ارجاع

ارجاع به پانوشنت (معمولاً برای ارجاع از شماره استفاده می‌شود. اما گاهی برای جلوگیری از تداخل شماره‌ها از ستاره‌ها نیز استفاده می‌شود). این نوع ارجاع‌دهی تا سه ستاره معمول است نه بیشتر، ان هم برای پانوشنت (پاورقی) نه برای پی‌نوشت (ارجاع به آخر مقاله یا فصل).

گاهی برای ارجاع به مدخل در یک لغت‌نامه یا دانش‌نامه به کار می‌رود. در این مورد، ستاره روی کلمه‌ای قرار می‌گیرد که خودش مدخل است و در مقاله‌ای دیگر آمده است.

برای شاخص شدن یک کلمه یا جمله برای نشان دادن فاصله یک بخشی از بخش دیگر متن. در این صورت معمولاً از سه ستاره افقی استفاده می‌شود. (***)
برای نشان دادن پایان یک متن. در این صورت معمولاً مثلی از سه ستاره آورده می‌شود (***)

– خط ممتد (—) وظیفه اصلی: برجسته‌سازی (نام‌های دیگر: خط کشیده، خط‌بلند)

برای توجه دادن به‌عنوان یک مطلب؛ برای شاخص شدن یک کلمه، جمله یا بند (پاراگراف) در متن؛

برای مشخص کردن متن از پاورقی؛ به جای تکرار نام نویسنده در تنظیم فهرست منابع (کتاب‌نامه‌ها)

– ابرو (˘) وظیفه اصلی: تکرار نام دیگر: خط تاب‌دار

در فرهنگ‌ها به جای تکرار مدخل اصلی به کار می‌رود.
پلاس: پشمینه ستبر || در گردن کردن: عزادار شدن

– علامت بند (§) وظیفه اصلی: ارجاع (نام دیگر: علامت پاراگراف)

در متن‌هایی که بندهای آن (پاراگراف) شماره‌گذاری شده‌اند از این علامت برای ارجاع استفاده می‌شود.

– خط موازی (||) وظیفه اصلی: جداکنندگی

تبصره ۷: از پرانتز گل‌دار ﴿﴾ برای برجسته‌سازی آیات قرآن استفاده می‌شود.

تبصره ۸: با توجه به اینکه نقش جداکنندگی پرانتز بیش از خط فاصله و ویرگول است، حذف آن در جمله، تغییری در محتوا و آسیبی در ساختار جمله ایجاد نمی‌کند

– علامت قلاب (|) وظیفه اصلی: افزایش (نام‌های دیگر: دو قلاب، کروش، پرانتز راست، دو چنگ، افزایش‌نما)

در تصحیح متون یا نقل قول‌ها برای مطالب الحاقی:

کار کنید و از دست‌رنج خویش نان خور [ید] تا بر شما گوارنده باشد.

در کتب تاریخ آورده‌اند: «وی [کریم‌خان زند] مردی کریم‌الطبع و عادل بود».

برای جداسازی توضیحاتی که مغایر با زمینه اصلی مطالب است:

این کار پول زیاد می‌خواهد [و من آه در بساط ندارم]. چگونه انتظار دارید که من به آن اقدام کنم.

یکی از دانش‌آموزان جلوی کلاس آمد و قبل از خواندن گزارش اردوی علمی تفریحی روز گذشته، گفت من در اینجا برداشت‌های خودم را نوشته‌ام و نمی‌دانم شما هم کلاس‌انتم، که در اردو شرکت کرده‌اید، مایل هستید به آن گوش بدهید و آیا ناراحت نمی‌شوید؟ [همه‌ممه دانش‌آموزان]

در نمایش‌نامه‌ها، دستورهای اجرایی در داخل آن می‌آید:

حسن [با قیافه جدی] من حاضرم جانم را در راه تو فدا کنم [دستش را روی قلبش می‌گذارد و آه می‌کشد].

برای جدا کردن مصراع اول از مصراع دوم ابیات، در آنجا که ابیات به صورت فشرده نوشته یا حروفنگاری شوند (به جای آن - همان طور که قبلاً گفته شد - از دو خط مورب یا ممیز نیز می‌توان استفاده کرد).

برای فاصله بین معانی متعدد یک کلمه در فرهنگ‌های لغت:

شوخ: بدله‌گو|| بی‌حیا|| شوخ‌چشم|| چرک|| دلیر

- علامت تکرار () وظیفه اصلی:
تکرار (نام دیگر: ایضا)

این علامت در زیر سطرها بعد به معنی تکرار کلمه یا عدد فوق آن است. از این علامت در یادداشت‌ها استفاده می‌شود و در متون رسمی نباید آن را به کار برد.

- علائم هندسی () وظیفه اصلی: برجسته‌سازی

از این علائم (توخالی و توپیر) برای برجسته‌سازی ابتدای بندها (پاراگراف) یا برای تقطیع و ایجاد فاصله میان مطالب و شروع قسمت جدید متن استفاده می‌شود.

- خط مساوی (=) وظیفه اصلی:
معادل‌نمایی

این علامت به جای «یعنی» و «معادل است» به کار می‌رود.

یادآوری مهم، قابل توجه حروفنگاران

برای برجسته‌سازی کلمه یا جمله در متن از یک امکان برجسته‌سازی استفاده شود نه بیشتر؛ مثلاً اگر خط ممتد به کار می‌بریم، دیگر گیومه اضافه نکنیم، یا قلم آن را سیاه، سایه‌دار، شکسته، رنگی و ... نکنیم یا ... و بالعکس.

در انتخاب نوع برجسته‌سازی باید ملاحظات آموزشی، توصیه‌های صفحه‌آرایی و نکات گرافیکی را مدنظر قرار داد.

۱۲-۳. اعداد و ارقام^۲

اعداد در آن دسته از متون آموزشی که برای علوم ریاضی، هندسه، فیزیک و ... به کار می‌روند رقمی نوشته می‌شوند. در سایر متون آموزشی به شرح زیر خواهد بود:

- اعدادی که در آن‌ها «واو» عطف به کار

نرفته باشد به صورت حرفی نوشته می‌شوند (بقیه اعداد رقمی نوشته می‌شوند):

یک، دو، سه، ... ده، یازده، ... نوزده؛ بیست، سی ... نود؛ صد، دویست، ... نهصد؛ هزار، میلیون، میلیارد ...

(+) قرار شد نه نفر از کلاس اول، پانزده نفر از کلاس دوم و بیست نفر از کلاس سوم در اردو شرکت کنند.

(-) قرار شد ۹ نفر از کلاس اول، ۱۵ نفر از کلاس دوم و ۲۰ نفر از کلاس سوم در اردو شرکت کنند.

اگر اعداد مجموعه‌ای از هر دو «بدون «واو» عطف و با «واو» عطف) بود تمام اعداد رقمی نوشته می‌شوند:

آثاری که به نمایشگاه تحویل داده‌اند ۲۵ تابلو از تهران، ۲۰ تابلو از اصفهان و ۳۰ تابلو از شهرستان‌های دیگر است.

اعدادی که در داخل متن می‌آیند، از راست به چپ نوشته می‌شوند (به عکس متونی که جنبه ریاضی دارند و از چپ به راست‌اند):

در صفحات ۱۸، ۲۵، ۹۴، ۱۰۴، ۱۱۵ کتاب به این قصه قرآنی اشاره شده است.

بهتر است عددهای «هزار»، «میلیون» و «میلیارد» به صورت حرفی و اعداد دیگرش رقمی نوشته شوند:

آن شهر ۷ میلیون و ۵۳۲ هزار و ۴۸۱ نفر جمعیت دارد.

مبلغ ۱۲ میلیارد و ۳۵۲ میلیون و ۶۴۹ هزار و ۸۰۰ ریال هزینه شده است.

تبصره: هیچ جمله‌ای با عدد رقمی شروع نمی‌شود:

(+) هفتاد و پنج نفر آمدند.

(-) ۷۵ نفر آمدند.

در صورتی که متن جمله‌ای اقتضا می‌کند که تمام اعدادش رقمی باشد، با تغییر مختصری در ساختار جمله، می‌توان عدد آغازی را جابه‌جا کرد:

(-) ۷۵ نفر از این منطقه و ۸۳ نفر از منطقه مجاور به این کارگزینی مراجعه کرده‌اند.

(+) تعداد ۷۵ نفر از این منطقه و ۸۳ نفر از منطقه مجاور به این کارگزینی مراجعه کرده‌اند.

عدد معرف سال، در هر موقعیتی، با رقم نوشته می‌شود:

۲۲ بهمن ۱۳۷۵؛ ۱۵ خرداد ۱۳۸۷

پی‌نوشت‌ها

۱. علامه قزوینی درباره تعریف سجاوندی می‌گوید: «آنچه علامات و رموز در قرآن‌ها برای علامت انواع وقف از واجب و مستحسن و ... یا عدم وقف مطلق و سایر علامت و رموز در قرآن‌های خطی و بسیاری از قرآن‌های چاپی می‌نوشتند و هنوز هم در بعضی می‌نویسند، مجموع این‌ها را روی مهرفته سجاوندی گویند. سجاوندی کردن کتابه از منقش کردن و سجاوند شدن مصحف و سجاوندی کردن به شجره و آب طلا نوشتن و نوشته شدن آیات قرآنی است. سجاوندی کتابی است در علم قرائت که در آن برای علامت اوقاف [نشانه‌های وقف] نقطه‌های طلا گذارند. این اصطلاح فقط در ایران و سایر بلاد شرقی ممالک اسلامی معمول شده بود و هنوز دوام دارد. چون مخترع این علامت و رموز از اهل سجاوند از محال [مخاله‌ها] غزنین - که یکی از شرقی‌ترین بلاد اسلام است - بوده [از این رو این علامت‌ها به سجاوندی مشهور شده است]. یادداشت‌های قزوینی، ج ۵ ص ۷۱ (به نقل از کتاب انواع ویرایش، ص ۲۴۳). ابوالفضل محمدبن ابوزید سجاوندی از دانشمندان علم قرائت (ف: ۵۱۰ ق) است که نشانه‌هایی برای وقف و وصل بر نهاد کتاب‌های «الوقف» و «الوقف و الإبتداء» از آثار مشهور اویند (بر ساحل سخن، ص ۱۵۱)

۲. معادل اصطلاح غربی punctuation بعضی از نویسندگان در این موارد برای اعلام وقف از نشانه سکون استفاده می‌کنند: کتاب دوست ماست، اما اشکالی که دارد آن است که به این صورت غالباً می‌توان آن را یک اسم یا صفت مرکب نیز خواند (کتاب دوست). به نظر می‌رسد در مواردی که به برداشت دیگری منجر نشود از این نشانه (سکون) هم می‌توان کمک گرفت.

۳. بنا به توصیه استاد احمد سمعی در یکی از جلسات شورای ویرایش سازمان

۴. از جمله: نگارش و ویرایش و شیوه‌نامه دانش‌نامه جهان اسلام، از استاد احمد سمعی، راهنمای ویرایش، از دکتر غلامحسین غلامحسین‌زاده، شیوه‌نامه دائرةالمعارف پزشکی اسلام و ایران، از هومن عباسپور، انواع ویرایش، از ابوالفضل طریقه‌دار و بر ساحل سخن، از سیدابوالقاسم حسینی (زرفا)

۵. استفاده از قلم‌های متنوع حروفنگاری (سیاه، ریز، کج، موج‌دار، ...) و چاپ رنگی بخش‌هایی از متن، همچنین کوتاه کردن سطرها برای برجسته‌سازی کلمات یا عبارات بسیار کارسازند و به گونه‌ای نشانه‌گذاری تلقی می‌شوند. به کارگیری صحیح چنین امکاناتی از حجم بعضی علائم نشانه‌گذاری (گیومه...) نیز می‌کاهد.

۶. شیوه‌نامه دائرةالمعارف پزشکی اسلام و ایران، ص ۹۸ به بعد.

۷. مکتب و توقف‌های کلمات در جمله چهار قسم‌اند: یکم - توقف طبیعی و معمولی (کتاب را خواندم) در این جمله بعد از «کتاب» و «را» مکتب طبیعی وجود دارد، که به علامت خاصی نیاز ندارد. دوم - توقف کوتاه (سراجام، به آرزویش رسید). که با علامت ویرگول نشان داده می‌شود. سوم - توقف متوسط (فرزندم، صرفه‌جویی و پس‌انداز را فراموش نکن؛ قطره قطره جمع گردد وانگهی دریا شود). که با نقطه ویرگول مشخص می‌گردد. چهارم - مکتب یا توقف کامل (تمرینات را حل کردم). که با نقطه نشان داده می‌شود.

۸. در جملات پرسشی و تعجبی نیز اسناد تحقق می‌یابد و به نقطه پایانی نیاز دارند. در این توضیح که نشانه‌های پرسش و تعجب (؟)، علاوه بر نقطه بخش تکمیلی نیز دارند.

۹. انواع ویرایش، طریقه‌دار: ۲۵۲

۱۰. بهتر است از به کار بردن واژه‌های دش (dash) (انگلیسی) و تیره (tiret) (فرانسوی) پرهیز نشود. ضمناً به کار بردن «خط تیره» به جای «تیره» با حسو نیز همراه است. چون این واژه در زبان فرانسه به معنی خط تیره است و به کار بردن «خط تیره» مانند گفتن «سنگ حجرا لاسود» است. (راهنمای ویرایش، غلامحسین‌زاده: ۵۸، درباره تیره)

۱۱. استفاده از ارقام فارسی در تایپ متون فارسی یک ضرورت است. بعضاً دیده شده که اعداد را جایی و صفحات متن یا اعداد مربوط به سال ولادت و وفات یا وقایع تاریخی به ارقام لاتین حروفنگاری می‌شوند، که ناشی از تسلط نداشتن حروفنگار یا ناقص بودن نرم‌افزار مورد استفاده است. برای حفظ و استقلال خط فارسی پرهیز از آمیختگی الفبای فارسی با اعداد لاتین کاملاً ضروری است.

پایه دهم

نگارش

تحلیلی و پیرایشی بر کتاب

دکتر علی اکبر کمالی نهاد

مدرس دانشگاه فرهنگیان

مسئول دبیرخانه راهبری و

دبیر اتحادیه انجمن های علمی - آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی کشور

مرتضی توانا

دانشجوی دبیری آموزش زبان و ادبیات فارسی، پردیس شهید باهنر اراک

عضو شورای اجرایی انجمن علمی - آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی استان مرکزی

فارسی، به ویژه نگارش، در میان دانش آموزان دارد، زبان کتاب نگارش، زبان معیار تلقی می شود. از سویی، الگوهای زبانی غیرمعیار اگر رواج پیدا کنند، به مرور زمان، معیار می شوند؛ در نتیجه، زبان از جنبه های مختلف شکننده می شود و اگر چه در ظاهر بتواند به نقش ارتباطی خود ادامه دهد، قاعده های فرو می ریزد و صرف و نحو آن دچار دگرگونی و اشکال می شود. پس، برای مراقبت از ارکان زبان فارسی و جلوگیری از دگرگونی آن، باید الگوهای زبانی غیرمعیار را در کتاب درسی شناخت، شیوه های کاربرد این الگوها را در لایه های سه گانه زبان کاوید و زبان های آن را معین کرد.

با به کارگیری مباحث های نظری این پژوهش، تعدادی از جمله های این کتاب به صورت تصادفی از نظر اشکال های ویرایشی، در حوزه های فنی، زبانی و بلاغی بررسی شده اند و ضمن اشاره به مهم ترین اشکال های آن ها، سعی شده است صورت های جایگزین و متناسب با زبان معیار فارسی برای آن ها پیشنهاد شود.

۲.۱. پیشینه پژوهش

با توجه به بی پیشینگی و نو نگاشتی کتاب، فرصت برای تحلیل آن کمتر بوده است. نقادان هنوز فرصت نقد آن را نیافته اند و پژوهشی در این زمینه به ثبت نرسیده است که دقیقاً الگوهای زبانی غیرمعیار را در کتاب بررسی کند.

چکیده

کتاب نونگاشت نگارش ۱ (پایه دهم) گامی تازه به سوی ایجاد مهارت نوشتن است و با وجود نکات قوت بسیار و نوآوری های نوشتاری حاکم بر آن، از نظر گاه ویرایش عیب ها و اشکال هایی دارد که در لزوم اصلاح آن ها تردیدی نیست. این عیب ها و اشکال ها گاه ناشی از بی توجهی به قاعده های ساختمان زبان فارسی و گاه بر اثر اشکال های منطقی، بلاغی، تلفظی و بیانی است؛ بنابراین، لازم است شناخته و بررسی شوند و الگوهای معیار جایگزین آن ها گردد.

این پژوهش بر آن است که اشکال های کتاب نگارش را از این دیدگاه بررسی کند؛ یعنی الگوهای زبانی غیرمعیار کتاب را جست و جو کند، به جای آن ها الگوهای زبانی معیار را مطابق قاعده های ساختمان زبان فارسی پیشنهاد دهد و در پایان، راه های پرهیز از کاربرد الگوهای غیرمعیار را معین کند. روش پژوهش به این صورت بوده است که متن کتاب به دقت خوانده و بررسی شده و مورد های غیرمعیار در بخش های ویرایش فنی، زبانی - ساختاری و واژگان مشخص گردیده است. **کلیدواژه ها:** ویرایش و نگارش، زبان معیار، الگوهای زبانی، درست نویسی، ویراستاری

۱. مقدمه

۱.۱. طرح مسئله و اهمیت پژوهش

به سبب جایگاه خاصی که کتاب های درسی

۳.۱. مبانی نظری پژوهش

در مبانی نظری این پژوهش، نظریه‌های «لایه‌های سه‌گانه زبان»، «ویرایش ساختاری - زبانی، فنی و بلاغی»، «درست و نادرست در زبان» و «زبان معیار و معیارسازی» اساس قرار گرفته است.

۲. سطوح ویرایشی متن

در این مقاله سعی شده است کتاب نگارش ۱ پایه دهم از نظر به‌کارگیری درست اصل‌ها و قاعده‌های فنی و صورتی نگارش مورد بررسی قرار گیرد. مهم‌ترین محورهای این بررسی در حوزه ویرایش فنی عبارت‌اند از: رسم‌الخط و املاهای فارسی (نشانه کسره اضافه، جدا و پیوسته‌نویسی واژه‌ها و ترکیب‌ها و ...)، نشانه‌گذاری و بهره‌گیری از امکانات رایانه‌ای در حوزه خط و حرف‌های فارسی، روان‌خوانی و انتقال بهتر مطالب، تشدید در زبان فارسی.

در قلمرو ویرایش زبانی نیز به کاربردن شکل مجهول فعل به‌جای معلوم، آوردن صفت‌های نامتناسب با موصوف، حذف بیجای فعل یا حذف نکردن آن با وجود قرینه، خطاهای کاربرد نادرست فعل (به‌کارگیری همکردهای فعلی) و درازنویسی و بی‌توجهی به گزینش اجزای ترکیب مورد توجه قرار گرفته‌اند.

در سطح واژگان هم کاربرد نادرست واژگان، تعبیرها و الگوهای بیگانه، مسئله گرتبه‌برداری (واژگان و اصطلاحات، معنایی و نحوی)، تاتولوژی و کاربرد بیش از حد واژه‌های هم‌معنی، درازگویی و حشو تحلیل شده‌اند.

۳. ویرایش ساختاری - زبانی

۱.۳ خطاهای دستوری

۱.۱.۳ خطاهای کاربرد نادرست فعل (به‌کارگیری همکردهای فعلی)

همواره اختلافی ناچیز میان دو واژه هم‌معنی وجود دارد که در گزینش واژه مطلوب‌تر دخیل است. نویسنده باید در این اختلاف‌ها دقت کند و واژه‌ای را برگزیند که قالب منظورش باشد و این همان اصل روانی و زلالی در نگارش است.

در زبان فارسی، گاه در بافت جمله دو یا سه فعل در محور هم‌نشینی از نظر معنا و مفهوم تقریباً یکسان به‌کار رفته‌اند؛ در حالی که با اندکی دقت، می‌توان محدودیت قلمرو معنایی آن‌ها را با توجه به عنصرهای دیگر جمله تشخیص داد. به‌کارگیری همکردهای «باشیدن»، «نمودن»، «گشتن»، «گردیدن» و... به‌جای فعل‌های معین «استن»، «کردن» و «شدن» جایز است اما فصحیح نیست و بهتر است فعل‌هایی را به‌کار گرفت که در زبان شفاهی و نثر معیار رایج است.

گردیدن

گردیدن و گشتن در زبان فارسی در جایی به‌کار می‌رود که مراد در آن نشان دادن دگرگونی در چیزی و از حالی به حالی گشتن آن چیز باشد؛ برای مثال می‌گویند: کتاب ترجمه گشت؛ یعنی

پیش از آن به زبان دیگری بوده است، شهر ویران گردید؛ یعنی پیش از آن آباد بوده است و... که در همه این موارد، می‌توان «شدن» را نیز به‌کار برد، اما هرگاه نشان دادن دگرگونی در چیزی مراد نباشد، نمی‌توان از «گشتن» بهره گرفت و باید «شدن» را به‌کار برد. برای مثال، گفتن «مداد پیدا گردید» نادرست است؛ چرا که چیزی در مداد تغییر نکرده است.

← «بدین‌سان، خلق و آفرینش آسان می‌شود و پرسش‌ها در ذهن و زبان جاری می‌گردد.» (صفحه ۱۵، بند پایانی، سطر ۳)

← «در مرحله قبل تعدادی پرسش عینی درباره موضوع جدا گردید.» (ص ۴۴، ب ۱، س ۱)

← «دیوارهایی چون قهر، نفرت، بدبینی، حسادت و... که هرگاه کاشته می‌شوند، باعث فاصله و جدایی می‌گردند.» (ص ۳۳، ب ۲، س ۲).

نمودن

فعل نمایید، نمود، نمودند و... در رسانه‌ها، نامه‌های اداری و نزد عموم مردم به‌ترتیب به‌معنای فعل‌های «کنید، کرد و کردند» به‌کار می‌رود؛ در حالی که بن فعل نمود، «نما» است و همه شکل‌های گوناگون آن، چیزی جز معنای «نمایش دادن» را نمی‌رساند.

← «متن و پرسش‌های زیر را بخوانید؛ آنگاه از بین پرسش‌ها، آن‌هایی را که با محتوای نوشته، ارتباط دارند، مشخص نمایید.» (ص ۴۷، س ۲)

← «معمولاً می‌توان موضوع‌ها را به کمک رابطه ذهنی به هم ربط داد؛ آن‌ها را مقایسه کرد و کار خلق و آفرینش را برای ذهن آسان نمود.» (ص ۸۷، ب ۱، س پایانی)

← «بنابراین باید مکان و زمان وقوع حادثه را مشخص کنیم؛ شهر و دیار یا محل وقوع ماجرا را معین کنیم و جزئیاتی از آن محل را توصیف نماییم.» (ص ۱۱۴، ب ۵، س پایانی)

در همه این موارد ساخت جمله به‌گونه‌ای است که می‌توان فعل نخست را به قرینه فعل دوم حذف کرد و از تکرار پرهیز نمود.

می‌باشد

در کتاب «غلط‌نویسیم» اثر ابوالحسن نجفی نوشته شده است: «به دو دلیل بهتر است از استعمال «می‌باشد» به‌جای «است» خودداری شود: اولاً «می‌باشد» و دیگر صیغه‌های باشیدن در گفتار عادی مردم رایج نیست... ثانیاً «می‌باشد»، به‌عنوان فعل اسنادی هیچ فرقی با «است» ندارد و بنابراین نیازی نیست که جانشین آن شود؛ مگر برای احتراز از تکرار، ولی تکرار فعل را لزوماً نباید از عیوب نگارش دانست. وانگهی چه لزومی هست که مثلاً به‌جای این جمله: «خانه من در کوچه هفدهم است»، بگوییم: «خانه من در کوچه هفدهم می‌باشد؟»

← «اینجا همچنین دارای آرشيو روزنامه هم می‌باشد.» (ص ۶۲، ب ۳، س ۵)

البته کاربرد این فعل‌ها در جای خود و در معنای اصلی

(غیراسنادی و غیرمعین) لازم و مناسب است: برای نمونه: گشتن در معنای تغییر وضعیت ← زمین به دور کره خورشید می‌گردد.
نمودن در معنای نشان دادن ← چنان می‌نماید که مرد عاقلی است.

گیرد
جمله درست: امور اداری را معاونت اداری باید انجام دهد.

ب. حذف «توسط» یا خانواده‌اش و افزودن «ب»
نمونه:

جمله نادرست: او با بیان اینکه در حال حاضر، برای دریافت یارانه‌های نقدی از سوی ایرانیان خارج از کشور تقاضا داریم، تصریح کرد...

جمله درست: او با بیان اینکه هم‌اکنون برای دریافت یارانه‌های نقدی ایرانیان خارج از کشور تقاضا داریم، تصریح کرد...

ج. حذف «توسط» یا خانواده‌اش و افزودن «با»
نمونه:

جمله نادرست: او گفت: «توسط مردم و اصناف به سراغ آن‌ها خواهیم رفت...»

جمله درست: او گفت: «به کمک (با) مردم و صنف‌ها به سراغ آن‌ها خواهیم رفت...»

د. حذف «توسط» یا خانواده‌اش و افزودن «از» یا «در»
نمونه:

جمله نادرست: ... و علاقه‌مندی گسترده‌ای برای همکاری با ایران، از سوی جامعه بین‌المللی، به‌وجود آمده است.

جمله درست: ... و علاقه‌مندی گسترده‌ای برای همکاری با ایران در جامعه بین‌المللی به‌وجود آمده است.

۴.۱.۳. کاربرد نادرست حرف ربط

جمله مرکب معمولاً از دو جمله پایه و پیرو یا پیرو و پایه تشکیل می‌شود. راه‌های شناخت جمله پایه از پیرو:
الف. جمله پیرو تأویل به مصدر می‌شود اما پایه چنین نیست؛ برای مثال:

اگر تلاش کنی، به هدف می‌رسی (به شرط تلاش کردن، به هدف می‌رسی).

ب. جمله پیرو همیشه با حرف ربط همراه است اما جمله پایه حرف ربط ندارد؛ بنابراین، در جمله مرکب، فقط جمله پیرو حرف ربط می‌گیرد نه جمله پایه، و اگر دو بخش جمله مرکب حرف ربط بگیرد، جمله مرکب نادرست است؛ مانند:

← «اگرچه خانه و سرا هم‌معنی‌اند اما هر یک متناسب با فضای خاصی به کار می‌روند.» (ص ۳۸، بند پایانی)

در جمله بالا هر دو بخش جمله همراه حرف ربط آمده و تشخیص جمله پایه از پیرو مشکل است و این جمله مرکب، از دو جمله پیرو ساخته شده که از نظر دستوری نادرست است؛ پس باید جمله را به یکی از دو صورت زیر درست کرد:

۱. اگرچه خانه و سرا هم‌معنی‌اند (پیرو)، هر یک متناسب با فضای خاصی به کار می‌روند (پایه).

ب) خانه و سرا هم‌معنی‌اند (پایه) اما هر یک متناسب با فضای

۲.۱.۳. حذف به قرینه لفظی

هرگاه دو جمله دارای فعلی همانند باشند، می‌توانیم یکی از فعل‌ها را حذف کنیم. این عمل در مورد اجزای دیگر جمله نیز امکان دارد. در کتاب، در بسیاری از جمله‌ها می‌توان فعل یا دیگر اجزای جمله را به قرینه حذف کرد؛ مانند:

← «... برای شخصیت‌های آفریده شده، وظیفه و نقشی تعیین می‌کنیم و کار هر یک را مشخص می‌کنیم...» (ص ۱۱۳، ب ۲، س ۳)

← «نوشته‌های زیر را بخوانید و فضای حاکم بر آن‌ها (عینی و ذهنی) را مشخص کنید و درباره پاسخ خود استدلال کنید.» (ص ۳۳، مورد ۱)

۳.۱.۳. مجهول نابجا

اصولاً در زبان فارسی ساخت فعلی و جمله مجهول کمتر به کار می‌رود. فعل مجهول جزء ساخت‌های طبیعی و رایج زبان فارسی است و هنگامی به کار می‌رود که فاعل در جمله ذکر نشود و فعل به مفعول نسبت داده شود.

← «تلفن همراه... توسط شرکت‌های سازنده گوناگونی تولید می‌شود...» (ص ۴۵، ب ۳، س ۳)

در این جمله، فعل مجهول است و فعل مجهول به عامل و فاعل نیاز ندارد اما فاعل ذکر شده است. ساخت این جمله‌ها و مانند آن، گره‌برداری نحوی از دست‌ور زبان انگلیسی و فرانسه است. در این جمله‌ها چنین کاربردهایی رواج دارد و دلیل آن «برجسته‌سازی» و تأکید است. در زبان فارسی هرگاه مفعول مورد تأکید باشد، اول آورده می‌شود اما در زبان‌های انگلیسی و فرانسه، معادل را وجود ندارد و شکل مجهول فعل به کار می‌رود. در این جمله‌ها بیشتر حرف اضافه مرکب (توسط، به توسط، از سوی، به وسیله و...) به کار می‌رود. در جمله‌های فارسی که فاعل ابتدا می‌آید، این نشانه‌ها حذف می‌شوند و فعل معلوم به کار می‌رود:

← تلفن همراه را... شرکت‌های سازنده گوناگونی تولید می‌کنند...

– چند روش کاربردی برای پرهیز از کاربرد توسط، از سوی و به وسیله در جمله معلوم

الف. حذف «توسط» یا خانواده‌اش + افزودن «را» + تبدیل فعل مجهول به معلوم؛

نمونه:

جمله نادرست: امور اداری توسط معاونت اداری باید انجام

خاصی به کار می‌روند (پیرو).

همچنین:

«اگرچه علاقه‌مادر انتخاب آنچه می‌خوانیم عامل تعیین‌کننده‌ای است اما فراموش نکنید که یک چیز برای همه نویسندگان ضرورت دارد.» (ص ۸۲، بند ۵، س ۳)
● در مورد نشانه نگارشی هم باید گفت بین دو جمله مرکب، اگر جمله پیرو مقدم باشد، نشانه «،» و اگر جمله پایه مقدم باشد، نشانه «؛» می‌آید.

۱۱۷، بند ۲، س ۱) ← نسبت زاید است.

به‌طور

«... مرحوم ثقه‌الاسلام با جمع یاران مشروطه طلب و انقلابی‌اش دیده می‌شود که **به‌طور** دسته‌جمعی به‌دار آویخته شده‌اند.» (ص ۶۵، بند ۱، س ۲) ← به‌طور زاید است.

برروی

«کیک زرد اغلب از طریق آسیاب کردن فراوری‌های شیمیایی **بر روی** سنگ معدن اورانیوم تهیه می‌شود.» (ص ۴۹، ب ۴، س ۱) ← یکی از دو مورد زاید است.

۲.۳. خطاهای واژگانی، تعبیری و اصطلاحی

۱.۲.۳. گرت‌برداری

در گرت‌برداری صورت ترکیبی و اصطلاحی یا نحوی و یا معنایی واژه‌ها به اجزای سازنده‌اش تجزیه می‌شود و ترجمه لفظ به لفظ تعمیم معنایی یا تغییر ساختاری می‌یابد. گرت‌برداری بنا بر ماهیت آن، سه نوع است: لفظی، معنایی و نحوی. گرت‌برداری لفظی و معنوی در حوزه واژه، ترکیب و اصطلاح و گروه واژه، و گرت‌برداری نحوی در حوزه جمله است.

ب. گرت‌برداری نحوی

این نوع گرت‌برداری تغییر ساخت جمله‌های زبان و ام‌گیرنده است؛ یعنی گرت‌ها دقیقاً براساس الگوهای نحوی و ساختار جمله‌های زبان مبدأ ریخته می‌شود؛ برای نمونه:

ترجمه «a» حرف تعریف به «یک» در فارسی، زاید است؛ علاوه بر آن در فارسی امروز هنگام نکره کردن اسم‌ها، «ی» به آن‌ها افزوده نمی‌شود و شایسته نیست واژه «یک» را به کار برد؛ زیرا امروزه واژه «یک» بیشتر برای «عدد» و «صفت شمارشی» به کار می‌رود:

– «گاهی پس از طرح چند پرسش درباره «یک موضوع» احساس می‌کنیم دیگر پرسشی نداریم.» (ص ۱۵، ب ۴، س ۱) ← به جای «موضوعی»

– «آیا هر فاصله‌ای را می‌توان یک دیوار دانست؟» (ص ۱۷، ب ۲، س پایانی) ← «یک» زاید است.

برای مراقبت از ارکان
زبان فارسی و جلوگیری
از دگرگونی آن، باید
الگوهای زبانی غیرمعیار
را در کتاب درسی
شناخت، شیوه‌های
کاربرد این الگوها را در
لایه‌های سه‌گانه زبان
کاوید و زبان‌های آن را
معین کرد

الف. گرت‌برداری لفظی (حرف اضافه)

زاید

این نوع گرت‌برداری که ترجمه لفظ به لفظ ترکیب بیگانه به فارسی است، اگر براساس قاعده‌های زبانی و ام‌گیرنده باشد و از الگوی زبانی و ام‌دهنده تبعیت نکرده باشد، سبب رونق و توانگری زبان و ام‌گیرنده می‌شود. البته گاهی برخی از واژه‌ها و اصطلاح‌ها به درستی ترجمه نمی‌شوند و معنای آن‌ها به فارسی، خلاف زبان اصلی است.

اشکال در به کارگیری حرف اضافه از مهم‌ترین اشکال‌های زبانی است.

۲.۲.۳. درازنویسی و بی‌توجهی به گزینش اجزای ترکیب

پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که درک مفهوم هر جمله با تعداد واژه‌های آن رابطه معکوس دارد. هر چه تعداد واژه‌های یک جمله کمتر باشد، درک مفهوم آن آسان‌تر است. (بدیعی، ۱۳۸۳: ۱۴۸)

الف. تاتولوژی (Tautology) یا مترادف‌نویسی

تاتولوژی یا مترادف‌نویسی، یعنی پی‌درپی آوردن واژه‌های هم‌معنی در جمله، بدون آنکه به همه آن‌ها نیاز باشد. در زبان عربی به آن «الغا»، یعنی بیهوده‌گویی می‌گویند. تفاوت آن با تکرار در این است که در تکرار، عین واژه تکرار می‌شود اما در مترادف‌نویسی، معادل معنایی واژه دیگر تکرار می‌شود.

← «... و کار **خلق و آفرینش** را برای ذهن آسان نمود...» (ص ۸۷، بند پایانی، س ۵)

به‌عنوان

«مدرسه اگرچه در زمان ساخت خود **به‌عنوان** مدرسه‌ای مجلل مشهور شد...» (ص ۶۲، ب پایانی، س ۳)
در این جمله «به‌عنوان»، تعبیری کلیشه‌ای و قابل حذف است؛ چرا که اغلب با فعل‌های شمردن و انگاشتن به کار می‌رود. این غلط ناشی از ترجمه «as» است که در زبان انگلیسی به‌همراه فعل‌هایی معادل فعل‌های یادشده به کار می‌رود اما در ترجمه آن به فارسی، معمولاً می‌توان «as» را از ترجمه حذف کرد؛ بدون آنکه معنا لطمه‌ای بخورد.

نسبت به

«هر فرد با توجه به **نسبت** به شناختی که موضوع دارد.» (ص

← «نوشته بالا جمله‌ای طولانی، بلند و نفس‌گیر است.» (ص ۲۳، ب ۳، س ۱)

← «این ویژگی باعث شد آنان به محیط خارج از خود بیشتر توجه کنند و به اوهام و خیالات بی‌اعتنا باشند.» (ص ۲۴، بند پایانی، س ۲)

- «تلفن همراه یا گوشی همراه وسیله‌ای برای ارسال و دریافت تماس تلفنی از طریق ارتباط رادیویی در پهنای وسیع جغرافیایی است. منظور از موبایل یا گوشی همراه یا تلفن سلولی وسیله‌ای است که برای اتصال به شبکه تلفن همراه به کار می‌رود.» (ص ۴۵، ب ۲، س ۱) ← ۴۳ واژه

تلفن یا گوشی همراه وسیله فرستادن و دریافت تماس تلفنی از راه ارتباط رادیویی در پهنای جغرافیایی است؛ به عبارت دیگر، گوشی همراه یا تلفن سلولی برای اتصال به شبکه تلفن همراه به کار می‌رود. ← ۳۳ واژه

ب. نمونه دیگری از حشو صفت‌عالی

هنگام به کارگیری نشانه صفت عالی (صفت برترین)، اگر صفت یا اضافه آورده شود، باید واژه پس از صفت، «جمع» باشد؛ مانند: «حضرت محمد (ص)، بزرگ‌ترین (باکسره) پیامبران الهی است» و هرگاه صفت عالی بدون اضافه به کار رود، اسم پس از آن، مفرد می‌آید؛ مانند: «حضرت محمد (ص)، بزرگ‌ترین (با نون ساکن) پیامبران الهی است.»

«یکی از دوستان گفت شاید این کتاب درباره بهترین گل‌زنان فوتبال باشد.» (ص ۲۸، ب ۲)

در اینجا صفت عالی بدون اضافه به کار رفته است؛ بنابراین، اسم پس از آن مفرد می‌آید ← بهترین گل‌زن.

۴. ویرایش فنی (آسیب‌های حوزه خط و املا)

اگر بپرسند «مهم‌ترین» اصل در ویرایش چیست، بی‌شک پاسخش «یک‌دستی» است. بنا به اصل یک‌دستی، اجزای متن باید با هم هماهنگ باشند و ساز واحد بزنند تا خواننده بتواند چهره‌ای منسجم و متین از اثر ببیند و انتظارش از یکسانی متن، دم‌به‌دم، نقش بر آب نشود. فهرست موردهای دوگانه و ناهمگون کتاب به شرح زیر است:

۱.۴. ناهمگونی در جدا و پیوسته‌نویسی برخی تکواژها

۱.۱.۴. پیوسته و جدانویسی «ها»ی نشانه جمع فارسی

در کتاب «ها»ی نشانه جمع در همه موارد جدا نوشته شده است. تنها مورد استثنا «آن‌ها» (صورت جمع ضمیر غایب «او») است؛ اما در همین مورد نیز دوگانگی و ناهمگونی وجود دارد؛ چنان‌که این ضمیر در صفحه ۱۱۷، بند پایانی، سطر سوم، جدا نوشته شده است: «... و هر روز به آن‌ها آب می‌دادی.»

۲.۱.۴. تر و ترین

هر چند صفت‌های حاصل از این پسوندها از نظر معنی یک واحد گفتاری هستند، به دلیل کم‌کردن استثناها و سادگی حفظ قاعده، به جز در «بهتر، کهنتر، مهتر» (که گونه‌های به، مه و که هستند) جدا نوشته می‌شوند. از این سه مورد «کهنتر» و «مهتر» در نوشته‌های امروزی کاربردی ندارند و فقط «بهتر» استثنا باقی می‌ماند.

این پسوندها نیز در کتاب در همه موارد جدا نوشته شده‌اند. با این حال، «بیشتر و کمتر» را مستثنا کرده است که ضرورتی ندارد.

۲.۴. دوگانگی و ناهمگونی در گزینش واژه و نشانه جمع

اگر بخواهیم به تمام پرسش‌ها پاسخ بدهیم... شاید علاقه‌ای به پاسخ دادن به برخی از سؤالها نداشته باشیم. (ص، ۴۴، ب ۱، س ۲)

متن زیر را بخوانید و متناسب با آن پرسش‌هایی طرح کنید. سپس با سازماندهی سؤالها نقشه نوشته را نشان دهید. (ص ۴۹، مورد ب و ص ۶۴ مورد ۱)

نویسنده برخی از ویژگی‌های ظاهری مداد را بیان کرده و هم‌زمان جملاتی نیز از فضای ذهن خود، نوشته است اما در برخی از متن‌ها فضای عینی برجسته‌تر است و در بعضی فضای ذهنی غلبه دارد. (ص ۳۲، بند پایانی، س ۲)

همچنین، دوگانگی در صفحه ۴۳، موردهای ۱۲ (چرا بعضی راننده‌ها...) و ۱۳ (چرا برخی از افراد...). همین مورد دوگانگی و ناهمگونی در به کارگیری حرف اضافه «از».

... به چگونه نوشتن جواب هم ببیندیشیم و به خودمان فرصت دهیم تا پاسخ را خوب بپرویم... (ص ۱۸، بند ۴، س ۵)

۳.۴. جمع‌های عربی در زبان فارسی معیار

نکته‌ای که هنگام به کارگیری واژه‌های زبان‌های دیگر باید به آن توجه کرد، این است که فقط واژه یا عبارت از زبانی به زبان دیگر کوچ می‌کند نه دستور زبان! منظور این است که وقتی می‌خواهیم واژه‌های زبان‌های دیگر را در زبان فارسی به کار بگیریم، نباید دست‌ور زبان مقصد را هم به زبان فارسی تحمیل کنیم؛ برای نمونه، همان‌طور که هنگام جمع بستن واژه ترکی «اتاق»، در زبان فارسی نمی‌گوییم: «اتاق‌لار» یا اگر بخواهیم واژه «تلفن» را جمع ببندیم، نمی‌گوییم: «تلفن‌ز»، درست نیست واژه‌هایی را هم که از زبان عربی آمده‌اند با نشانه‌های جمع عربی جمع ببندیم و بگوییم:

معلمین، مسئولین، ملل، دول، واقعیات، مزارع و ...

بنابراین، هیچ یک از واژه‌های عربی را با نشانه‌های جمع عربی جمع نمی‌بندیم؛ مگر:

الف. واژه با نشانه جمع عربی، بار حقوقی و قانونی پیدا کرده باشد؛ برای نمونه:

«مجمع روحانیون مبارز» که نام حزبی خاص و تغییرناپذیر است.

«وزارت اطلاعات و امنیت» که نام خاص وزارت خانه‌ای است. رشته دانشگاهی حقوق، رشته حقوق بین‌الملل، وزارت علوم و... ب. واژه وقتی با نشانه جمع عربی جمع بسته می‌شود یا با نشانه جمع فارسی همراه است، دو معنای مختلف پیدا کند؛ برای نمونه: واژه امکان:

امکانات اغلب به معنای تجهیزات و لوازم مادی نهاد یا مکانی است اما امکان‌ها، مفهوم غیرمادی و انتزاعی دارد و در مفهوم ممکن‌هاست.

ذهنی) را مشخص کنید.» (ص ۳۳)
«... از بین پرسش‌ها آن‌هایی را که با محتوای نوشته، ارتباط دارند، مشخص نمایید...» (ص ۴۷)
«در گزارش نویسی ... معمولاً ابتدا درباره عنوان، مکان و زمان گزارش اطلاعاتی داده می‌شود...» (ص ۵۹)
«... تبادل اطلاعات، طراحی نقشه ذهنی و ... همه در این مرحله انجام می‌گیرد.» (ص ۹)

۶.۴. نشانه کسره اضافه در واژه‌های پایان یافته با «های» غیرملفوظ

بر خلاف واژه‌های پایان یافته با «ها»ی ملفوظ و به اصطلاح سیر شده (مانند: فرمانده، گره و...) کسره اضافه را در واژه‌هایی که «ها» در آن‌ها غیرملفوظ است و خوانده نمی‌شود، نباید حذف کرد. در کتاب، موردهایی از دوگانگی در آوردن یا نیواوردن این نشانه در «ها»ی غیرملفوظ وجود دارد؛ مانند:

«متن زیر، نمونه دیگری از کاربرد جمله‌های طولانی است...» (ص ۲۴، س ۱)
«به دو نمونه زیر توجه کنید...» (ص ۱۱۶، س ۱)

در مواردی هم این نشانه به کار نرفته است؛ مانند:

متوسطه نظری (صص ۲، ۸ و ۱۰)
«یکی دیگر از ابزارهای انسجام متن، نشانه‌هایی هستند که معنای «تقابل» دارند؛ جمله زیر را بخوانید...» (ص ۱۰۹، بند ۱، س ۱)

اگر بپرسند «مهم ترین اصل در ویرایش چیست، بی شک پاسخش «یک دستی» است. بنا به اصل یک دستی، اجزای متن باید با هم هماهنگ باشند

پس، کاربرد اغلب واژگان با نشانه‌های جمع عربی در فارسی نادرست است؛ بنابراین، در زبان فارسی تا آنجا که ساخت زبان اجازه می‌دهد، واژه‌های عربی را هم باید با نشانه جمع فارسی جمع بست (مانند امتیازها، توصیف‌ها، مکالمه‌ها و...) و نشانه جمع فارسی را درباره همه واژه‌های بیگانه به کار برد. در کتاب واژه‌های بسیاری هست که با نشانه جمع عربی همراهند؛ در حالی که می‌توان همه آن‌ها را با نشانه جمع فارسی جمع بست که افزون بر برتری، در بسیاری موارد، در جمله خوش‌نشین‌تر نیز می‌نماید؛ مانند: موضوعات، اهداف، قطرات، اشعار، آیات، نکات، جملات، حالات.

از میان این گروه از واژه‌ها، واژه‌های موضوع، کلمه و حواس، دوگانگی و ناهمگونی دارند. آن‌ها گاهی با نشانه جمع عربی «ات» و گاهی با نشانه جمع فارسی «ها» آمده‌اند و در مورد آخر، جمع مکسر به جای جمع فارسی به کار رفته است.

۴.۴. دوگانگی و ناهمگونی در جدا و پیوسته نویسی برخی پسوندها و ترکیب‌ها

«گفت سخن مرا در حبس شکم ماهی انداخت تا وجودم در آتش وحشت، شمع وار بگداخت...» (ص ۱۱۰)
«پس از روشن شدن موضوع، برای نوشتن داستانوار به شخصیت نیاز داریم...» (ص ۱۱۲، ۲، س ۱)
«... اگر موضوع نگارش «سنگ» باشد، می‌توان اینگونه نوشت...» (ص ۷۵، ۳، س ۳)
«... بهتر است در این گونه نوشته‌ها از این کار ... پرهیز کنیم.» (ص ۶۰، بند و سطر پایانی)
«فاصله‌ها گاهی آن قدر زیادند که هیچ دیواری به پهنای آن‌ها نمی‌رسد.» (ص ۳۳، ۱، س ۲)
«کوزه پیر آفندر شرمنده بود...» (ص ۱۱۷، ۴، س ۱)

۵.۴. تشدید

در برخی از واژه‌های کتاب، در گذاشتن و نگذاشتن تشدید نیز دوگانگی و ناهمگونی هست:

«نوشته‌های زیر را بخوانید و فضای حاکم بر آن‌ها (عینی و

۷.۴. تشدید در زبان فارسی

تشدید از موردهایی است که از خط عربی گرفته شده است و در نوشتار فارسی به کار می‌رود، اما علت به کارگیری آن در فارسی با زبان عربی کاملاً متفاوت است. واژه‌های تشدیددار زبان فارسی بسیار اندک‌اند. جایگاه تشدید در این واژه‌ها یا در پایان هجای اول واژه‌های دوهجایی یا در پایان واژه‌ها به هنگام اضافه شدن به حرف، پسوند یا واژه‌های دیگر است. دلیل اصلی آوردن تشدید در زبان فارسی، گردش‌های زبانی و درگیری زبان در تأکیدهای گفتاری و موسیقی کلام است؛ پس این عنصر در زبان ما بیشتر جنبه شنیداری دارد. وجود تشدید در زبان، سبب گرفتگی آوایی و تکرار حرف می‌شود و در برخی زبان‌ها که این اتفاق بیش از حد می‌افتد، زبان به چالشی دچار می‌شود که آن را از روانی و رسایی دور می‌کند.

در زبان فارسی، همچون زبان‌های هم‌ریشه و هم‌خانواده خود (زبان‌های شاخه هند و ایرانی و هند و اروپایی)، با پژوهش در فرهنگ‌ها و لغت‌نامه‌ها، این اتفاق آوایی و واجی را تنها می‌توان در واژه‌هایی محدود مشاهده کرد. با نگاهی به واژه‌های مشدد کتاب می‌توان گفت در بسیاری از این واژه‌ها آوردن تشدید ضروری نیست؛ به علاوه بین گذاشتن و نگذاشتن تشدید روی

حرف‌های مشدد، در برخی واژه‌ها اختلاف است که پیش‌تر بیان شد.

مورد دیگر واژه «اهمیت» است که خلاف قاعده مشدد شده است؛ زیرا واژه‌های عربی که به حرف مشدد پایان می‌پذیرند وقتی «یت» مصدری می‌گیرند با دو تشدید نوشته و تلفظ می‌شوند؛ حال اینکه در کتاب، تشدید فقط روی حرف «م» قرار گرفته است. (صص ۲۳، ۴۹، ۵۴، ۵۹، ۶۰، ۷۵ و ۱۱۵)

برخی از واژه‌های مشدد کتاب

مشخص، مهمتی، طزاحی، اتفاق، پلکانی، حتی، البته، دقت، معلّم و... .

۲.۵. فاصله‌گذاری و مرزبندی واژه‌ها برای حفظ

استقلال و درست‌خوانی

رعایت قاعده‌های فاصله‌گذاری به دلیل کاستن از ابهام متن، نیاز به کارگیری نشانه‌های ثانوی یا زبرخطی (حرکت‌گذاری یا اعراب‌گذاری) را در بسیاری از موردها رفع می‌کند. رعایت این قاعده‌ها علاوه بر اینکه به حکم منطق زبان نوشتاری ضروری است، به دلیل حضور زبان فارسی در دنیای رسانه‌های الکترونیکی و فضای فناوری اطلاعات (IT)، اهمیت بیشتری هم پیدا کرده است.

۳.۵. شیوه تنظیم فاصله و نیم‌فاصله

هرگاه حروف چین در هنگام حروف چینی ترکیب‌ها، بین اجزای آن‌ها فقط کلید «Space» را فشار دهد، در اصطلاح می‌گوییم اجزای آن‌ها «بافاصله» نوشته شده‌اند (یا بین آن‌ها «یک فاصله» گذاشته شده است) و هرگاه بین آن‌ها کلیده‌های «Shift+ Space» یا «Ctrl+ خط تیره» را با هم فشار دهد، می‌گوییم اجزای آن‌ها «بی‌فاصله» نوشته شده‌اند (یا بین آن‌ها «نیم‌فاصله» گذاشته شده است).

۱. میان اجزای ترکیب‌های دوجزئی ده حرفی (ترکیب‌هایی که ده حرف یا کمتر داشته باشند) نیم‌فاصله و میان اجزای ترکیب‌های یازده حرفی (ترکیب‌هایی که یازده حرف یا بیشتر داشته باشند) یک فاصله می‌گذاریم. این قاعده، «قاعده ده حرفی/ یازده حرفی» نامیده می‌شود.

دو جزئی ده حرفی یا کمتر: هم‌اندیشی، حکایت‌نگاری، ساده‌نویسی، پاسخ‌سازی، زعفران‌خیز، جانشین‌سازی، خراب‌شدنی، غم‌انگیز، سرخ‌پوست، آتش‌نشانی، قلم‌زدن، جمع‌بندی و... .

دو جزئی یازده حرفی یا بیشتر: بدیعه‌پردازی، خرچنگ قورباغه، مشارکت‌پذیری و... .

۲. هرگاه یکی از دو حرف «س» یا «ش» در هر دو جزء و حرف پایانی جزئی، جزء حرف‌های تخت (ب، پ، ت، ث)

باشد، اگر ترکیب نه حرفی یا کمتر باشد، اجزای آن با نیم‌فاصله، و اگر ده حرفی یا بیشتر باشد، اجزای آن با یک فاصله از هم نوشته می‌شوند؛ مانند: مستضعف‌نشین.

۳. ترکیب‌های چندجزئی جدا که هشت حرف یا کمتر داشته باشند، با نیم‌فاصله از هم نوشته می‌شوند؛ مانند: لابه‌لا.

در ترکیب‌های چند جزئی جدا که بیش از هشت حرف داشته باشند، میان اجزای ده حرفی (و کمتر) که با هم یک سازه دستوری (مانند اسم

۴.۸. عددنویسی

تنها نکته بیانی در این مورد، پرهیز از نوشتن عددها هم به صورت حرفی و هم هندسی است:

«... تعداد مشترکان تلفن همراه ۷۰۲ میلیارد نفر برآورد شده... است...» (ص ۴۵، بند ۴، س ۱)

درست: ... تعداد مشترکان تلفن همراه هفتصد و دو میلیارد نفر برآورد شده ... است... .

«تعداد گوشی‌های فروخته شده ... ۳۴۰ میلیون دستگاه اعلام شده است...» (ص ۴۵، بند ۴، س ۳)

درست: تعداد گوشی‌های فروخته شده... سیصد و چهل میلیون دستگاه اعلام شده است...

۵. گزینش واژگان و برابری مناسب فارسی

به جای عربی

۱.۵ کاربرد اسم‌های بیگانه

امروزه گرایش فرهنگستان زبان و ادب فارسی و فرهیختگان و عموم مردم ایران به کار نبردن واژگان بیگانه، اعم از اروپایی و عربی، است؛ به‌ویژه واژگانی که برابری مناسب و خوش‌نشین فارسی دارند. در زیر، نمونه‌هایی از واژگان به کار رفته در کتاب نگارش ۱ همراه با برابر نهاد‌های مناسبی که می‌توانسته است به جای آن‌ها بیاید، ارائه شده‌اند:

جدول ۱: در هر دریف، در ستون راست واژه بیگانه و در سمت چپ معادل فارسی آن نوشته شده است.

قبل	پیش	طریق	راه	اعتقاد	باور
ترجیح	برتری	اضطراب	بریشانی، آشفتگی، هراس	محنت	رنج، سختی
سؤال	پریش	انتخاب	گزینش	تمام	همه، همگی
رجال	بزرگان، مردان	ظلمات	تاریکی‌ها	معلجه	درمان
قدم	گام	ارسال	فرستادن	قدمت	پیشینه، دیرینگی
آرشیو	بایگانی	حادثه	رویداد، رخداد	واقعه	پیش آمد
بیرق	پرچم	مستمر	پیوسته، فرایندی	تدوین	گردآوری
هیبت	بزرگی، شکوه	صحیح	درست	همت	تلاش، دلبری، کوشش

فاعل، اسم مفعول، عدد مرکب و...) می‌سازند یا با هم خوانده می‌شوند، نیم‌فاصله (مانند: خیمه‌شب‌بازی) و میان این اجزا و جزء یا اجزای دیگر، یک فاصله می‌گذاریم (مانند: داستان‌گونه نویسی).

۴. هرگاه هیچ‌یک از اجزای ترکیب چندجزئی با هم سازهای دستوری (مانند اسم فاعل، اسم مفعول، عدد مرکب و...) نسازند و یا با هم خوانده نشوند، همه اجزای ترکیب از هم یک فاصله می‌گیرند؛ مانند: بادمجان دور قاب چین.

• موردهای ۱، ۲ و ۳ نمونه‌هایی از کتاب‌اند که قاعده بالا در آن‌ها رعایت نشده است.

۶. اصول نشانه‌گذاری در زبان نوشتاری فارسی

از آنجا که این نشانه‌ها (، ، ؟ ، !) از زبان‌های اروپایی آمده‌اند، اصول قرارگرفتنشان هم از ضابطه‌های نگارش همان زبان‌ها پیروی می‌کند. در زبان‌های اروپایی همیشه این نشانه‌ها به واژه پیش از خود می‌چسبند و از واژه بعدی فاصله می‌گیرند. این فاصله هم باید به اندازه یک space باشد، نه بیشتر!

بنابراین، فاصله انداختن بین نشانه‌هایی چون «، ، ؟ ، !» و واژه‌های پیش از آن‌ها و فاصله نینداختن بین این نشانه‌ها و واژه‌های پس از آن‌ها نادرست است. درست این است:

[واژه] [نشانه موردنظر] [فاصله یا همان space] [واژه بعد].

رعایت این شیوه، هم شکل ظاهری متن را زیباتر می‌کند و هم باعث می‌شود نشانه‌گذاری‌های متن در هر حالتی از جمله که دیده شدند، در نمایشگر رایانه و یا چاپ روی کاغذ، به هیچ‌وجه از انتهای سطر پایین نیفتند.

نشانه‌گذاری در کتاب می‌تواند از ساده‌ترین موردهای رعایت درست‌نویسی و خوانانویسی و عامل رفع بسیاری از ابهام‌ها به‌شمار آید اما متأسفانه به این مقوله کمتر توجه شده است.

۱.۶. نمونه اشکال‌های نشانه‌گذاری در کتاب

«وقتی کسی موضوعی برای نوشتن پیدا نمی‌کند، به طنز می‌گوید: «نویسندگان، قبلاً همه چیز را نوشته‌اند، دیگر موضوعی برای نوشتن نمانده است.» (ص ۱۴، ب ۲، س ۳)

توضیح: اگر جمله درون گیومه (قلاب و پرانتز)

کامل باشد، نشانه جمله درون آن قرار می‌گیرد: جمله درست: ... «نویسندگان...».

«متن زیر را بخوانید، سپس یکی را انتخاب کنید و آن را گسترش دهید.» (ص ۳۹، س ۱)

توضیح: در جمله‌های مرکب و پیش از واژه‌های توضیحی (مانند: یعنی، مانند، زیرا، بنابراین، اما، در نتیجه، از این‌رو، چنان‌که، با وجود این، در این صورت، با این حال، با این همه، برای نمونه و...)، نقطه ویرگول می‌آید:

جمله درست: متن زیر را بخوانید؛ سپس یکی را انتخاب کنید و گسترش دهید.

نکته: پیش از نشانه نقطه ویرگول باید فعل باشد.

نشانه‌های نگارشی در کتاب یا به صورت نادرست به کار رفته‌اند، یا زائدند و یا اساساً کاربردی ندارند. این شیوه به کارگیری نشانه‌ها آشکار می‌سازد که رویه‌ای خاص و مبتنی بر اصول، مدنظر ویراستار کتاب نبوده و بیشتر کاربردها ذوقی است.

۷. نتیجه و پیشنهاد

هدف اصلی این نوشته، شناسایی مهم‌ترین الگوهای غیرمعیار کتاب، طبقه‌بندی و بررسی بسامد هر یک و در پایان، نتیجه‌گیری و ارائه راهکارهای مناسب برای رفع آن‌هاست. نوشته بر فرضیه زیر استوار بوده است:

• بیشترین الگوهای زبانی غیرمعیار در کتاب نگارش ۱، به ترتیب در حوزه‌های ویرایش فنی، زبانی و بلاغی دیده می‌شوند.

بررسی‌های انجام شده درستی فرضیه را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد وضعیت ویرایش کتاب نگارش ۱، کاملاً مطلوب نیست. این گزارش هشداری است مبنی بر اینکه کتاب نگارش - که الگوی درست‌نویسی و پیراسته‌نویسی است، خود در ساختار، نثر و سبک نوشتاری نارسایه‌ها و ناهماهنگی‌هایی دارد و باید بیش از همیشه و پیش از آنکه کنترل زبان آن از دست خارج شود، در کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت تدبیرهایی برای ویرایش دقیق و اصولی آن اندیشیده شود. تأمل در این پیشنهاد می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های آتی، نقش بسزایی ایفا کند. با توجه به حساسیت کار، با ویرایش دقیق، حرفه‌ای و با حوصله آن می‌توان گامی جدی در مسیر رفع نارسایه‌های ویرایشی کتاب برداشت.

منابع

۱. امینی، سیدکاظم. (۱۳۸۵). آیین نگارش مکاتبات. اداری، چاپ بیست و پنجم. مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۲. بدیعی، نعیم و قندی، حسین. (۱۳۸۳). روزنامه‌نگاری نوین، چاپ چهارم، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
۳. دستور خط فارسی. (۱۳۸۲). تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
۴. صافی، قاسم. (۱۳۹۱). آیین نگارش و ویرایش، چاپ ششم، ارسباران، تهران.
۵. ذوالفقاری، حسن. (۱۳۹۲). راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی، چاپ سوم، تهران: نشر علمی.
۶. نجفی، ابوالحسن. (۱۳۸۰). غلط‌نویسیم. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۷. نیکویخت: ناصر. (۱۳۹۵). مبانی درست‌نویسی زبان فارسی معیار، چاپ پنجم، تهران: چشمه.
۸. غیرمعیارهای نثر مطبوعاتی مرکز تحقیقات زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تربیت مدرس.
۹. مدرسی، یحیی. (۱۳۷۶). «پژوهشی در واژه‌های بیگانه اروپایی در نشریات فارسی (طرح پژوهشی)». تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۰. ... (۱۳۶۸).
- درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۱۱. نجفی، ابوالحسن. (۱۳۷۵). «آیا زبان فارسی در خطر است؟». درباره زبان فارسی. مرکز نشر دانشگاهی.
۱۲. سمیعی‌گیلانی، احمد. (۱۳۷۵). «زبان محلی، زبان شکسته و بهره‌گیری از فرهنگ مردم در صدا و سیما». درباره زبان فارسی، مرکز نشر دانشگاهی.
۱۳. کجانی حصار، حجت. «تشدید در زبان فارسی». aryaadib.blogfa.com

در سایه سار ولایت

جلوه گاه
اندیشه و هنر

سید رحمان سعیدی

کارشناس ارشد ادبیات دبیر ادبیات دبیرستان های عادی و نمونه و تیزهوشان دانشگاه پیام نور و مرکز علمی-کاربردی

محمد صالح نسب

کارشناس ارشد و سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان کهگیلویه و بویراحمد و مدرس دانشگاه فرهنگیان، پیام نور، آزاد اسلامی، علمی-کاربردی، فنی، جهاد دانشگاهی

چکیده

نوشته زیر خوانش یکی از اشعار ارزشمند استاد علی موسوی گرمارودی با نام «در سایه سار نخل ولایت» است که در حوزه ادبیات آیینی و مکتبی از نمونه های موفق و برتر محسوب می شود و کتاب فارسی پایه دهم دبیرستان نیز به نقل بخش هایی از آن مزین است. روش ما در خوانش این شعر به این صورت بوده است که بندهای شعر، به ترتیب و از جنبه های معنایی و محتوا و نکات بلاغی و زبانی و موسیقایی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته اند. از آنجا که مباحث محتوایی و بلاغی در این شعر در هم تنیده اند، ارائه مطالب به صورت دسته بندی شده و ذیل عناوینی همچون محتوا، تخیل، زبان، موسیقی و ... موجب نقل مکرر بسیاری از بندها و مصراع ها می شد و نوشته را به درازا می کشاند. جهت مشخص بودن توضیحات مربوط به هر بند، علاوه بر شماره گذاری، مصراع (سطر) آغازین هر بند را نیز نقل کرده ایم.

نوشته زیر خوانش یکی از اشعار ارزشمند استاد علی موسوی گرمارودی با نام «در سایه سار نخل ولایت» است که در حوزه ادبیات آیینی و مکتبی از نمونه های موفق و برتر محسوب می شود و کتاب فارسی پایه دهم دبیرستان نیز به نقل بخش هایی از آن مزین است. روش ما در خوانش این شعر به این صورت بوده است که بندهای شعر، به ترتیب و از جنبه های معنایی و محتوا و نکات بلاغی و زبانی و موسیقایی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته اند. از آنجا که مباحث محتوایی و بلاغی در این شعر در هم تنیده اند، ارائه مطالب به صورت دسته بندی شده و ذیل عناوینی همچون محتوا، تخیل، زبان، موسیقی و ... موجب نقل مکرر بسیاری از بندها و مصراع ها می شد و نوشته را به درازا می کشاند. جهت مشخص بودن توضیحات مربوط به هر بند، علاوه بر شماره گذاری، مصراع (سطر) آغازین هر بند را نیز نقل کرده ایم.

به سبب آنکه این شعر محصول دانش ذهنی و جوشش قلبی و ذوقی سراینده آن است، عنوان مقاله حاضر را چنین انتخاب کرده ایم: **در سایه سار نخل ولایت؛ جلوه گاه اندیشه و هنر گرمارودی**

کلیدواژه ها: سایه سار، نخل، ولایت، موسوی گرمارودی

استاد علی موسوی گرمارودی از معدود شاعران چندوجهی در دهه های اخیر است؛ هم از جهت پشتوانه عمیق و استوار فرهنگی و معلومات

گسترده و هم از جهت تخیل و زبان شعری و نفوذ در میان مخاطبان عام و خاص شعر. توانایی ایشان در انواع قالب های شعری (سنتی، نیمایی، سپید) با توجه به آفریده های شعری و هنری شان، واضح و آشکار است

گرمارودی به سبب انس با متون کهن، تسلط بر زبان عربی و آگاه بودن از گونه ها و اشکال زبان معاصر، نبض و نقش کلمات را به خوبی و زیبایی می شناسد و بر همین اساس، می توان ادعا کرد که وی یکی از بهترین سپیدسرایان معاصر است. ایشان به واقع، موسیقی و آهنگ درونی کلمه و کلام را کشف و بهتر بگوییم «شهود» کرده است. موسوی گرمارودی از نظر موضوعات شعری نیز دنیایی گسترده و ذهنی پرنقش و نگار و با جاذبه ها و دافعه های گونه گون دارد؛ از موضوعات دوستانه و اخوانی گرفته تا موضوعات اجتماعی و سیاسی و غنایی و عاشقانه.

یکی از مهم ترین عرصه های مورد علاقه موسوی گرمارودی در طبع آزمایی، عرصه شعر آیینی و مذهبی است. نوع و زاویه نگاه ایشان به مسئله مدح معصومین - علیهم السلام - باعث شده است که آثار او نسبت به سایر آثاری که در این زمینه و موضوع سرورده شده اند، برتری ها و امتیازاتی داشته باشد. البته غرض از این کلام، این نیست که بخواهم این نوع نگاه به مدح امامان را اختصاصاً به نام ایشان صادره کنم. طبعاً از مسائل و جریانات کلان جهانی گرفته تا مسائل خرد گروهی و بومی

کلیدواژه ها: سایه سار، نخل، ولایت، موسوی گرمارودی

استاد علی موسوی گرمارودی از معدود شاعران چندوجهی در دهه های اخیر است؛ هم از جهت پشتوانه عمیق و استوار فرهنگی و معلومات

و ملی، در این مسئله دخیل و مؤثرند و چنین روند و فضایی را موجب شده‌اند. در عین حال، از نقش شاعران نسل اول انقلاب، که استاد گرمارودی نیز یکی از آن جمع مبارک است، در ایجاد این فضا و ساحت جدید در شعر آیینی نباید غافل شد. منظورمان از این فضا و نگاه تازه در شعر آیینی، این است که شاعر به جای توصیفات کلی و دادن القاب و عناوین، به نشان دادن رفتارها و بیان گفتارهای پیامبر و ائمه و معرفی اخلاق و اندیشه‌های آن‌ها می‌پردازد؛ به گونه‌ای که قابل الگوگیری برای سایر مردمان باشند. بر این اساس، قصد داریم دیگر باره به یکی از شاهکارهای شعری ایشان نگاهی بیندازیم و ظرافت‌های اندیشه‌ای و هنری آن‌را- که چه بسا برای خوانندگان این نوشتار کشف و شناخته شده باشد- باز کنیم.

بند (۱)

خجسته باد نام خداوند، نیکوترین آفریدگاران.....

شاعر در اولین بند و اولین سطر، آیه شریفه «فتبارک‌الله احسن الخالقین» (مؤمنون، آیه ۱۴) را که درباره خلقت جنین است از مرحله نطفه و علقه تا تولد آن، در شأن و ستایش امام علی(ع) به کار برده است؛ به این معنا که خداوند به سبب خلق علی، آن مرد نامتناهی، به خود تبریک و تحسین می‌گوید. در سطرهای بعد، شاعر با زیبایی، حسّ اعجاب و شگفتی را با مسئله شناخت و معرفت گره زده است:

از تو در شگفت هم نمی‌توانم بود/
که دیدن بزرگی‌ات را چشم کوچک من
بسند نیست.

هر چه شناخت انسان از کسی یا چیزی بیشتر باشد، به همان میزان شگفتی او نیز بیشتر و عمیق‌تر خواهد بود. به خلاقیت‌های هنری و زیبایی شاعر در این بند توجه کنیم: مور، چه می‌داند... کلمه مورچه را به ذهن متبادر می‌کند. ادیبان به این تکنیک ایهام تبادر می‌گویند^۱. «فرعون تخیل» اضافه تشبیهی بسیار

مناسبی است؛ از آن جهت که فرعون در قصه‌ها و اسطوره‌ها پادشاهی قدر قدرت بوده است.

در «در چشم کوچک من» ایهام تناسب ظریفی نهفته است؛ هم می‌تواند ایهام از بصیرت و شناخت اندک باشد و هم با توجه به تشبیه خود به مور، در معنای واقعی چشم بسیار ریز مورچه باشد.

شاید برخی احساس کنند شاعر در این بند اطناب به خرج داده است و سطر «من آن کوچک‌ترین مور که بلندای تو را در چشم نمی‌تواند داشت» اضافی به نظر می‌رسد، اما توجه داشته باشیم که کلمه «چشم» در این سطر در یک گروه فعلی قرار گرفته و کلمه «بلندترین» در سطر پیشین، در این سطر به «بلندا» تغییر یافته است.

بند (۲)

در شناک چون خدا بر کاینات ایستاده‌ای.....

در این بند، شاعر امام علی را مظهر و مظهر اراده و مشیت حق تعالی می‌داند و او را فراتر از زمان، و نامتناهی وصف می‌کند. مرام و مکتب و شخصیت او فراتر از تاریخ و انسان‌های تاریخی است و فرمانروایان ابرقدرت مادی در مقابل او هیچ‌اند و پوچ. شاعر پوچی قدرت‌های مادی را با کلمه «کله» برجسته‌تر کرده است. شخصیت علی چنان بلند است که تاریخ در سیر چند هزار ساله خود هنوز به قوزک پای او نرسیده است و طبعاً تا پایان تاریخ نیز او همچنان سر و سرور و برتر از همه حماسه‌سازان و ابرمردان باقی خواهد ماند.

بند (۳)

پایبی را به فراغت بر مریخ هشته‌ای.....

این بند، از جنبه قافیه‌های کناری غنی و توانگر است؛ هشته و آغشته/ می‌نهی و می‌دهی/ می‌شکستی و می‌بستی.

مریخ (مارس) که خدای جنگ و خونریزی است و سرخ‌رنگ، در این شعر زیر پای علی افتاده است. این سلطه

معنوی علی بر آسمان‌ها (مریخ، آفتاب، ستارگان) مدیون عملکردهای زمینی اوست: روزه‌داری و قناعت، مهار شهوت طعم، و شیرینی و شجاعت در نبرد با مشرکان خدا.

بند(۴)

چگونه این چنین که بلند بر زبر ماسوا ایستاده‌ای....

این بند، تصویر مفصل‌تر و ملموس‌تری از شیوه دین‌ورزی علی ارائه می‌کند؛ علی، خدا را در کناره‌گیری از زندگی و جامعه نمی‌جوید. او جامع اعداد است؛ بالاتر و فراتر از همه مخلوقات مقرر گرفته است و در عین حال، با مردم می‌زید. به قول ابوسعید ابوالخیر «مرد آن بود که در میان خلق بنشیند و برخیزد و بخورد و بخسبد و بخرد و بفروشد و در بازار در میان خلق سستد و داد کند و زن خواهد و با خلق درآمیزد و یک لحظه از خدای غافل نباشد». در این بند، احساس و نوع موضع‌گیری شاعر در کلمات نیز منعکس شده است؛ «ک» محبت در «بچگکان»، یتیم‌نوازی و رأفت امام را نشان می‌دهد. کلمه «تنگ» در مصراع «بازار تنگ کوفه» ایهام ظریفی ایجاد کرده است و ضمن اشاره به کوچک بودن این بازار، به تنگ‌نظری مردم کوفه و نیز ننگ‌جیدن امام در ظرف درک و بینش اهل کوفه اشاره می‌کند.

بند(۵)

پیش از تو هیچ اقیانوس را نمی‌شناختم....

تصور کنیم که اقیانوس آرام به تمامی به سوی آسمان خیز برداشته و تنوره کشیده است. چه هیبت و شکوهی دارد! شاعر، علی را اقیانوسی عمود بر زمین وصف کرده و چه زیبا و غیرمستقیم، پهن شدن روی زمین را- که حالتی حاکی از شلختگی و سستی است- از ساحت امام دور کرده است.

در مصراع «پیش از تو هیچ خدایی را ندیده بودم...» شاعر ضمن توجه به معنی

کهن خدا (=خدایگان، فرمان‌روا، خلیفه)، می‌خواهد بر معنوی بودن این فرمان‌روا- که صاحب ملک و ملکوت است- تأکید کند. لذا کلمه خدایگان را به کار نبرده است؛ زیرا از آن بوی مادیت به مشام می‌رسد. از آنجا که موضوع شعر، روایت گوشه‌هایی از زندگی یک شخصیت دینی و تاریخی است، حضور کلماتی با بافت و ساخت کهن مانند پای افزار، «را» به جای کسره (برندگان را برادر باشد)، خدا (=خلیفه، حاکم)، زبر، هشته، برخی (قربانی) مقبول به نظر می‌آید.

در مصراع «آه ای خدای نیمه شب‌های کوفه تنگ» ایهام لطیفی هست؛ هم به شب زنده‌داری امام اشاره می‌کند و هم به ظلمت و تاریکی باطنی اهل کوفه، به تناسب کلمه «تنگ» و امام چون نوری الهی در این ظلمت‌ها می‌درخشید. ضمن اینکه کلمه «آه» تداعی‌گر (ماه) نیز هست و تناسب آن با نیمه شب‌ها و تشبیه ضمنی امام به ماه.

در دو مصراع «ای روشن خدا در شب‌های پیوسته تاریخ» باز هم تأکید بر یگانه بودن شخصیت امام است در طول تاریخ بشری که از قضا سراسر ظلم و ظلمت بوده است. در «ای روشن خدا» نوعی ذخیره زبانی نهفته است؛ یعنی می‌توان گفت «ای آیت روشن خدا» و مانند این‌ها.

در مصراع «چرا نسل خدایی حجاز، فیصله یافته است» در کلمه «فیصله» نیز ایهام تناسب ظریفی هست و اشاره به خاندان فیصل و سعود دارد که اینک آن‌ها به جای آن مردان خدایی، یعنی پیامبر و علی، بر تخت خلافت و حاکمیت اسلامی نشسته‌اند.

«تبار مغیلان» به کنایه یعنی تبار عرب و عربستان. از آنجا که در صحراهای عربستان خار مغیلان فراوان می‌روید؛ در بیابان گر به شوق کعبه خواهی زد قدم

سرزنش‌ها گر کند خار مغیلان غم مخور

بند(۶)

خدا را اگر از شمشیرت هنوز خون منافق می‌چکد....

در این بند، شاعر به مبارزه امام با منافقان و دو رویان اشاره می‌کند و معتقد است امام گریه یتیمان کوفه را نمی‌تواند تحمل کند. بنابراین، به مبارزه با منافقانی که «روز چون شحنه و شب باده فروش‌اند همه» می‌پردازد. امام عاملان ظلم و فقر یتیمان کوفه را در میان همین به‌ظاهر مسلمانان کوفه (و سایر بلاد اسلام) می‌جوید. کارهای شگفت امام علی و موضع‌گیری‌های عجیب و انگشت‌نهادن او بر عوامل اصلی هر فتنه و آشوب و ظلم و بدبختی، تحلیلگران تاریخ را حیرت‌زده کرده است.

بند(۷)

خرد به قبضه شمشیرت بوسه می‌زند....

در این بند شاعر به عقلانی بودن همه جنگ‌های امام علی اشاره می‌کند و اینکه ایشان در هر حادثه و فتنه‌ای، عقلانی‌ترین و خدایی‌ترین موضع‌گیری‌ها را داشته است. در مصراع «دل در سرشک تو زنگار خویش می‌شوید» معنای دو بعدی ظریفی نهفته است؛ هم اینکه دل من در میان اشک‌هایی که به یاد تو و مظلومیت تو می‌ریزد خود را شست‌وشو می‌دهد و هم اینکه: «سرشک» مجاز از جنبه رأفت و ملاحظت امام است و دل من با مشاهده این بعد از شخصیت او زنگار شک‌ها و خطاها و تصورات ناصواب را از خود پاک می‌کند.

شاعر به دو بعد جاذبه و دافعه علی و رأفت و غضب الهی او اشارت دارد. درک این شخصیت شگفت‌انگیز که آمیزه‌ای از مهر و کین است، دشوار است؛ به گونه‌ای که هر کس گوشه‌هایی از سرگذشت این انسان شگفت‌انگیز را بخواند از حیرت قبض روح می‌شود: «چون از این آمیزه خون و اشک جامی به هر سیاه مست دهند قالب تهی خواهد کرد».

بند(۸)

شب از چشم تو آرامش را به وام دارد....

در این بند، شاعر برای بیان برخی



ویژگی‌های امام علی(ع) از عناصر طبیعت و به شکل تشبیه تفضیل مدد می‌گیرد:

در مصراع «شب از چشم تو آرامش را به وام دارد» چشم می‌تواند مجاز از نگاه باشد و آرامش نگاه و نگاه آرام امام با شب زنده‌داری را توصیف می‌کند. در مصراع «کلام تو گیاه را بارور می‌کند و از نفس‌ت گل می‌روید» گیاه هم می‌تواند در معنای حقیقی باشد- به این معنا که نفوذ کلام تو حتی گیاه بی‌ادراک را به رشد و شکوفایی می‌رساند- و هم استعاره از انسان باشد؛ به این معنا که سخنان امام تکامل‌دهنده‌اند. نفس نیز مجاز از کلام است؛ بدین معنی که کلام تو مثل گل زیباست. ضمن اینکه آغاز ثمر دادن و بارور شدن را به (گل دادن و به گل نشستن) هم تعبیر می‌کنند.

مصراع «چاه از آن زمان که تو در آن نگرستی جوشان است» ایهام لطیفی دارد؛ این مصراع هم به این معناست که آب این چاه‌ها ادامه اشک‌های تو هستند؛ هم اینکه این چاه‌ها به سبب اینکه تنها آشنا و مونس غریبی تو بوده‌اند این‌گونه پر آب شده‌اند و هم اینکه این چاه‌ها در همدردی با تو گریه و اشکشان همچنان جاری است.

در معنای مصراع «سحر از سپیده چشمان تو می‌شکفت» نیز ایهام ظریفی نهفته است؛ هم بیانگر این است که تو از صبح، سحرخیزتر هستی و هم اینکه شاعر سپیده صبح را به سپیدی چشمان علی (ع) تشبیه کرده است. دو گونگی و دو رویه بودن ترکیب «سپیده چشمان» را هم فراموش نکنید؛ هم اضافه تشبیهی می‌تواند باشد و هم نوعی مضاف و مضاف‌الیه؛ سپیده (= سپیدی) چشمان تو.

در مصراع بعد نیز همین فن‌ها به کار رفته است: «شب در سیاهی آن به نماز می‌ایستد» هم تشبیه شب به مردمک سیاه چشمان امام و هم مفید معنای شب زنده‌داری و عبادت‌گزاری امام است؛ ضمن اینکه «به نماز ایستادن شب در سیاهی چشمان» به معنای تعظیم کردن و ادای احترام می‌باشد.

در مصراع «هیچ ستاره نیست که وام‌دار نگاه تو نیست» نیز ایهام وجود دارد؛ هم اشاره دارد به شب بیداری امام علی (ع) و سیر او در آسمان‌ها و آفاق، هم بیان اینکه برق و روشنای ستاره‌ها برگرفته از برق چشمان اوست و هم به‌طور ضمنی به گریستن و اشک ریختن امام نظر دارد و این با توجه به تشبیه رایج اشک به ستاره است:

«تا صبح ستاره می‌شمارم

تا صبح ستاره می‌فشانم (محمد کاظم

کاظمی: ۶۶)»

در مصراع «لبخند تو اجازه زندگی ست» نیز ایهامات بسیار نازک و ظریفی وجود دارد؛ این مصراع را اگر به شیعیان و دوستان امام نسبت دهیم، این مفهوم از آن استنباط می‌شود که «لبخند و خشنودی تو به شیعیان زندگی و شادی و فرح می‌بخشد» و اگر آن را در ارتباط با معاندان آن حضرت در نظر بگیریم، از آن چنین دریافت می‌شود: «آن کس که موجب خشنودی تو نباشد از زندگی ساقط می‌شود: «با دردکشان هر که درافتاد برافتاد». ضمن اینکه کلمه «زندگی» در این مصراع در دو سطح ظاهری و باطنی (عمر کردن و حیات معنوی داشتن) در جریان است. چیزی که لازم است در اینجا به آن اشاره شود، این است که همه این دو پهلویی‌ها و ایهام‌ها در این مصراع‌ها چگونه ایجاد شده‌اند. مسلماً مهم‌ترین عامل همانا تسلط داشتن شاعر بر جوانب گوناگون واژه در بیرون از جمله و در درون جمله است.

بند (۹)

زمان در خشم تو از بیم سترون می‌شود....

در این بند، شاعر اختصاصاً به توصیف قدرت و نیروی جنگاوری و خشم و خروش حیدری امام(ع) می‌پردازد:

شمشیر امام به قاطعیت و برندگی قضای الهی است و حتماً مرگ و فنای حریف مشرک و کینه‌ور را در پی دارد؛ همان‌گونه که سجیل سپاه ابرهه را نابود کرد. ضمن اینکه در کلمه «قاطعیت» نوعی صنعت «استخدام^۲» وجود دارد، در ارتباط با شمشیر به معنای برندگی و در ارتباط با زنده شمشیر به مفهوم استواری و بی‌تردیدی اوست در قبال موضع‌گیری خودش و در مقابل دشمن خویش.

شمشیر امام با قدرت او به روانی خون در رگ‌های بدن حریف فرو می‌رود. از آنجا که خون جاری در رگ نمادی از حیات و زندگی است، این مصراع می‌تواند به فلسفه قتال امام نیز ایهام داشته باشد؛ بدین معنا که کشته شدن یک کافر به دست علی (ع) عین زنده کردن اوست. زیرا بدین ترتیب، امام او را از فرو رفتن بیشتر در باتلاق کفر و عصیان نجات داده است؛ یک زبان زندگی یک زبان مرگ/ ذوالفقاری سخنگوی در مشت (امین‌پور، ۱۳۸۸: ۳۵۴).

در این بند، تعبیر کنایی و تشبیه محسوس به

**شخصیت علی
چنان بلند
است که تاریخ
در سیر چند
هزار ساله خود
هنوز به قوزک
پای او نرسیده
است و طبعاً
تا پایان تاریخ
نیز او همچنان
سر و سرور و
برتر از همه
حماسه‌سازان و
آبرمردان باقی
خواهد ماند**

معقول بر جمال و زیبایی مصراع‌ها افزوده است؛ «شمشیرت به رسایی شعر در مغز می‌نشیند و چون فرود آید، جز با جان بر نخواهد خاست».

به دلیل ناآشنایی با ادب عربی به‌ویژه شهر کهن آن، نگارنده نمی‌تواند حکم قطعی بدهد که گرمارودی در اینجا از شعر عرب الهام گرفته است یا نه، اما فضای دو مصراع اخیر ناخودآگاه ذهن را به صور خیال شعر عربی می‌کشاند.

بند (۱۰)

چشمی که تو را دیده است چشم خداست...

در این بند، شاعر به کنایه بیان می‌کند که فقط خدا تو را آن‌گونه که شایسته است می‌تواند ادراک کند و بشناسد: «چشمی که تو را دیده است چشم خداست». البته با توجه به ادامه مصراع، چشم خدا را باید به چشم خدایی (= چشم مردان خدا) تعبیر کرد: «گیرم به چشم خانه‌عمار/ یا در کاسه سر بوذر».

بند (۱۱)

هلا ای رهگذران دارالخلافة....

در این بند اگرچه بعد تخیل کم‌رنگ است، سادگی مصراع‌ها عاطفه و صمیمیت آن‌ها را قوی‌تر کرده و شاعر صحنه‌سازی زیبایی ارائه داده است. شاعر بصیرت خود را فدای چشمانی می‌کند که حتی ناخواسسته و ناشناخته علی را دیده‌اند. مصراع آخر در کلیت خود دارای دو سطح معنایی است؛ «گیرم که هیچ او را نشناخته باشید»؛ یعنی علی از کنار شما رد شده است ولی چون قیافه او را نمی‌شناخته‌اید، متوجه عبور او نشده‌اید، و هم اینکه: علی را به ظاهر و قیافه‌اش می‌شناختید اما شخصیت و مکتب او را نشناخته بودید.

بند (۱۲)

چگونه شمشیری زهر آگین....

در این بند، شاعر به حافظ و کاتب وحی بودن امام و قرآن ناطق بودن ایشان اشاره دارد و اینکه علی با ضربت ابن‌ملجم فنا

نشد. علی حقیقت همیشه زنده و ساری در عالم هستی است. شاعر تمثیل زیبایی در بیان بی‌مرگی علی و عجز ابن‌ملجم از فنا کردن ایشان به دست داده و دریا استعاره از معرف و بصیرت و شخصیت علی است: «چگونه می‌توان به شمشیری دریایی را شکافت؟»

بند (۱۳)

به پای تو می‌گیریم....

در این بند، شاعر به بیان حسرت‌های خود از درک نکردن زمانه و محضر علی (ع) و هم درک نشدن مکتب و مرام او در زمانه خود می‌پردازد: «به پای تو می‌گیریم با اندوهی والاتر از غم‌گزایی عشق/ و دیرینگی غم». شاعر بیان می‌کند که برای امام گریه می‌کند اما نه فقط گریه‌ای عاطفی و از سر احساسات یک شیعه بلکه با اندوهی که طبعاً ریشه در عقل و اندیشه دارد. این گریه، گریه‌ای احساساتی و منبری نیست. برای تو به جای همه آن‌ها که محروم و مستضعف و پایمال شده مستکبران‌اند، گریه می‌کنم و به جای همه چشم‌های امروزیان که از دیدن تو و درک عصر و زمانهات است محروم‌اند. در عبارت «با چشمانی یتیم ندیدنت» با توجه به هاله معنایی کلمه یتیم و هم‌نشینی آن با چشم، ظرافت‌هایی ایجاد شده است؛ چشمانی که از دیدن تو محروم‌اند. به در یتیم و تشبیه رایج اشک به در نیز نگاهی داشته باشیم. در مصراع «گریه‌ام شعر شبانه غم توست» چند لایه معنایی وجود دارد: شب‌ها که غم تو به سراغم می‌آید، تنها شعری که می‌توانم بسرایم گریه است، و هم اینکه شب‌ها که غم تو به سراغم می‌آید، به جای گریه شعر می‌نویسم. به عبارتی، شعر سرودن زبان و صدای گریه بی‌صدای من است. به شعر شبانه و تداعی ترکیب «شب شعر» هم توجه کنیم.

بند (۱۴)

هنگام که به همراه آفتاب....

در مصراع اول همین بند، توجه کنیم که چگونه با حذف «آن»، کلام از صورت نثر

به مرتبه زبان شعری رسید. هنگام که به همراه آفتاب یعنی آن هنگام که... در این بند شاعر در ورای دافعه علی و خشم و خروش حیدری او، جاذب دلنشین و پر مهر و صفای ایشان را به تصویر کشیده است و از همبازی شدن امام با طفلان بی‌سرپرست سخن می‌گوید و از شانه‌های پیامبر که برای شکستن بت‌های کعبه بر آن‌ها پای ننهاد و اینک جای بازی و شادی کودکان است.

و کیست جز علی که هم نعره‌های شیرانه‌اش در اوج مهابت باشد و هم لسان کودکان‌اش در بازی با یتیمان تا عمیق‌ترین لایه‌های احساس و درونی‌ترین پرده‌های قلب نفوذ کند؟^۱ پرسشی بودن مصراع آخر این بند «آیا تاریخ به تحیر بر در سرای خشک و لرزان نمانده بود؟» تأثیر آن را افزون کرده است. به قول محمد کاظم کاظمی: «لحن‌های پرسشی و خطایی، به‌ویژه اگر حضور انسان را در خود داشته باشد، می‌تواند صراحت این نوع ادعاها را بگیرد و کلام را اقتناع‌پذیرتر کند».^۲ منظور اینکه اگر مصراع مورد بحث به‌صورت خبری بیان می‌شد، تأثیر کمتری داشت. در فعل «مانده بود» به معنای محاوره‌ای و امروزی آن نیز توجه کنیم: حیران بود و سردرگم؛ من مانده‌ام که تو چطور این همه را تنهایی جابه‌جا کردی!

بند (۱۵)

در احد که گلبوسه زخم‌ها تنت را دشت شقایق کرده بود...

این بند تلمیحی دارد به جنبازی‌های امام علی در دفاع از جان پیامبر در غزوه احد. در این جنگ، وقتی سربازان اسلام تپه‌ای را که به فرمان پیامبر بر آن مستقر شده بودند رها کردند، خالد به همراه سوارانی دیگر از مشرکان همان تپه را دور زد و از پشت به سربازان اسلام که در حال تعقیب دشمن و جمع کردن غنیمت‌های جنگی بودند، تاخت آورد و تعدادی را شهید کرد و علی مثل پروانه‌ای به گرد شمع وجود پیامبر پریر می‌زد.^۳ گرمارودی علی را در این عشق و

سرمرستی به فردی مست، و زخم‌ها و ضربت‌هایی را که دشمنان بر بدن او فرود می‌آوردند، به اجرای تعزیر شرعی و تازیانه زدن به آن مست همانند کرده است. پرسشی بودن کلام جنبهٔ اقناع‌کنندگی و پذیرندگی آن را افزون‌تر کرده است. ضمناً توجه کنیم که کل ساختار این بند یک جملهٔ مرکب است.

بند (۱۶)

کدام وام‌دار ترید؟....

در این بند، در مصراع دوم یک ظرافت زبانی وجود دارد: «کدام وام‌دار ترید/ دین به تو یا تو بدان» شاعر از تکرار کلمهٔ دین پرهیز کرده، واژهٔ «بدان» را به کار برده و کلام را شیواتر کرده است. در مصراع «هیچ دینی نیست که وام‌دار تو نیست» ایهام تناسب هست؛ زیرا به سبب کلمهٔ «وام‌دار»، کلمهٔ «دین» تداعی می‌شود. ضمن اینکه شکل ظاهری کلمهٔ «دین» نیز به این تداعی و تبادر کمک می‌کند (ایهام تبادر).

اما اینکه شاعر می‌گوید «هیچ دینی نیست که وام دار تو نیست» چگونه قابل توجیه و توضیح است و مثلاً دین یهود و مسیحیت چه سان به وجود امام علی مدیون‌اند؟ یک جواب می‌تواند این باشد که نزد خداوند، همهٔ ادیان - در شکل اصیل و تحریف نشده‌شان - یکی هستند و تباین و تفاوت ماهوی ندارند و حقیقت آن‌ها توحید و یگانه‌پرستی بوده است: انّ الدین عندالله الا الاسلام (آل عمران/ ۱۹). همچنین، می‌توان گفت که اسلام کامل‌کنندهٔ همهٔ ادیان پیشین است؛ بنابراین، «چون که صد آمد نود هم پیش ماست» اما اینکه وام‌داری علی به دین چه تفسیری دارد، باید گفت هر دین و مکتب الهی نوعی حق برگردن انسان‌ها دارد. بدان سبب که یک پیامبر با قبول رسالت و انواع خطرات احتمالی آن، انسان‌ها را هدایت می‌کند و می‌پروراند. ضمن اینکه از نگاه عرفانی، هر گونه هدایت الهی - چه هدایت تکوینی و چه تشریحی - نعمت خداوند است و شکر آن، واجب.

بند (۱۷)

دری که به باغ بینش ما گشوده‌ای

در این بند، شاعر جنبهٔ معرفتی و علمی و فرهنگی امام علی را بر جنبهٔ حماسی و دلاوری او برتری می‌نهد و در عین حال، بر هر دو جنبه‌اش آفرین می‌گوید. واژهٔ «مرحبا» با ذکر کلمهٔ «خیبر». نام مرحب را متبادر می‌کند (ایهام تبادر). به خوش

ساختی کلمهٔ «خیبری‌تر» نیز توجه کنیم: صفت نسبی+ تر. احتمال دارد ساختن صفت از اسم یا ضمیر- که در شعر و نثر کهن رایج بوده است- ذهن شاعر را به چنین واژه‌سازی‌ای تشویق و رهنمون کرده باشد. مولوی در غزل‌های خود کلماتی مانند من تر، سوسن تر، آهن تر ... را ساخته است: «در دو چشم من نشین ای آنکه از من من تری.»

بند (۱۸)

شعر سپید من رو سیاه ماند...

در این بند، شاعر ایهام و استخدام‌های زیبایی به کار برده است: «شعر سپید من روسیاه ماند/ که در فضای تو به بی‌وزنی افتاد/ هر چند کلام از تو وزن می‌گیرد». در کلمهٔ «سپید» ایهام تناسب هست؛ زیرا به «قالب سپید» اشاره دارد که این شعر در آن سروده شده است. با توجه به آگاهی در خور توجه شاعر از شعر کهن، احتمال دارد سپید بودن در اینجا مفهوم «هیچ نوشتن» هم بدهد؛ یعنی اگرچه من چند صفحه را در ستایش تو سیاه کرده‌ام، هنوز کاغذ سفید است و انگار چیزی ننوشته‌ام. صرف‌نظر از تفاوت مقصود گرمارودی و صائب تبریزی، سفید بودن در این بیت یعنی چیزی نوشتن:

مکتوب خود سفید فرستم به نزد دوست
شرح وفای او که ندارد نوشته‌ام

بین سیاه و سفید تضاد هست. تشخیص در «روسیاه بودن» شعر شاعر را نیز مدنظر داشته باشیم. در کلمهٔ «بی‌وزنی» استخدام وجود دارد؛ به معنی وزن عروضی به قرینهٔ شعر و سپید و به معنی ارزش و اعتبار به قرینهٔ فضای تو. شاعر با هوشیاری یک سوءتفاهم احتمالی را در ذهن خواننده بر طرف می‌کند و می‌گوید: هر چند هر شعر و کلامی که در مدح و ستایش تو باشد- حتی اگر از جنبه‌های فصاحت و بلاغت و ... ضعیف باشد- اعتبار و ارزش دارد. مصراع‌های «وسعت تو را چگونه در سخن تنگ‌مایه بکنجانم/ تو را در کدام نقطه باید به پایان برد؟» به دلیل اینکه با لحن انشایی و استفهامی بیان شده‌اند، قدرت تأثیرگذاری بیشتری دارند و پذیرفتنی‌ترند. شاعر می‌گوید وصف تو بی‌پایان است. در مصراع «تو را که چون معنی نقطه، مطلق» تلمیح دارد به حدیثی از امام علی؛ امام می‌فرماید: «من آن نقطهٔ بای بسم‌الله هستم.»

پی‌نوشت‌ها

۱. ایهام تبادر: «واژه‌ای از کلام، واژهٔ دیگری را که تقریباً با آن هم‌شکل یا هم‌صداست، به ذهن متبادر کند. معمولاً واژه‌ای که به ذهن متبادر می‌شود، با کلمه یا کلماتی از کلام تناسب دارد» (شمیسا، ۱۳۸۶: ۱۳۳).
۲. استخدام: «اسمی در دو معنی با فعلی یا فعلی در دو معنی با اسمی ترکیب می‌شود و بر سه گونه است: استخدام تشبیهی، غیرتشبیهی، ضمیر. (شمیسا، ۱۳۸۶: ۱۳۷ و ۱۳۸).
۳. برای آگاهی بیشتر از مطلب (لحن ادعوار و لحن اقناع‌کننده) به کتاب «ده شاعر انقلاب» صفحهٔ ۱۱۵ تا ۱۱۷ رجوع شود.
۴. برای آگاهی بیشتر از غزوهٔ احد و شرح جانبازی‌های امام علی به کتاب «تاریخ تحلیلی اسلام» صفحهٔ ۸۰ رجوع شود.
۵. در مقدمهٔ «فصوص الحکم» این نقل را از امام علی می‌بینیم که فرموده‌اند: «من نقطه‌ای هستم که زیر بای بسم‌الله قرار دارد. حروفشان به استناد این روایت، علی را صاحب نقطه می‌خوانند» (ص ۴۸).

منابع

۱. ابن عربی. (۱۳۸۶) **فصوص الحکم**. درآمد و برگردان متن و توضیح: محمدعلی موحد و صمد موحد. چاپ دوم. نشر کارنامه.
۲. امین‌پور، قیصر. (۱۳۸۸). **مجموعه کامل اشعار**. چاپ اول. نشر مروارید.
۳. شمیسا، سیروس. (۱۳۸۶). **نگاهی تازه به بدیع**. چاپ سوم. نشر میترا.
۴. شهیدی، سید جعفر. (۱۳۷۱). **تاریخ تحلیلی اسلام**. چاپ سیزدهم. مرکز نشر دانشگاهی.
۵. کاظمی، محمد کاظم. (۱۳۹۰). **ده شاعر انقلاب**. چاپ دوم. سوره مهر.
۶. کفران. چاپ اول. نشر تکا.
۷. موسوی گرمارودی، سیدعلی. (۱۳۹۰). **در سایه‌سار نخل ولایت**. چاپ اول. نشر فرهنگ اسلامی.

زنگ انشا

مدینه روزبهانی

دبیر ادبیات دبیرستان‌های کهریزک

درس بیخودتر خودش است! با تعجب برای مدتی فقط نگاهشان کردم. بعد، چند حکایت کوتاه برای جلسه بعد به کلاس آوردم و خواندم. از یک رمان با موضوع عشق هم که شامل عشق مادر به فرزندش بود، برایشان چند صفحه خواندم و به این ترتیب، بچه‌ها به شنیدن علاقه‌مند شدند.

گفتم بقیه داستان را خودتان بخوانید و خلاصه آن را برایم بگویید.

چند نفر علاقه نشان دادند و به دنبال داستان رفتند ولی بقیه می‌گفتند: «ای بابا... کی حوصله داستان خواندن دارد؟»

یکی می‌گفت: «نوشتن سخت است؟» دیگری می‌گفت «حرف زدن راحت‌تر است»؛ یکی می‌گفت: «ای کاش کسی داستان‌ها را مثل قصه شب برایمان بخواند.»

هر کاری برای زنگ انشا انجام می‌دادم، با شکست روبه‌رو می‌شد. بچه‌ها بی‌انگیزه و بی‌حال بودند و جنبش و جوش نداشتند. کلاس انشا برایشان بی‌هدف، و حتی به قول خودشان مسخره بود.

جالب است بدانید که این ساعت حتی برای بعضی از همکارانم نیز همین‌گونه بود.

من با این بچه‌ها درس قرائت و املا نیز داشتم و میانگین نمرات آنان ۱۷ یا ۱۸ بود؛ یعنی، از نظر هوشی بچه‌های خوبی بودند.

پس به فکر تحولی افتادم که شاید دیدگاه همکاران و شاگردانم را نسبت به انشا تغییر دهم.

ادامه مطلب در وبگاه

۲۱ من سال سابقه کار دارم. هم در ابتدایی کار کرده‌ام و هم در دوره متوسطه؛ ۱۷ سال در دوره متوسطه کار کرده‌ام. در تمام این سال‌ها دانش‌آموزانی داشتم که از نظر جمله‌بندی و نوشتن جمله و تعیین فعل و فاعل حتی به زبان ساده با مشکل روبه‌رو بودند. روی روان‌خوانی آن‌ها کار می‌کردم؛ همچنین روی درس املا و قرائت، اما چندان به نتیجه نرسیدم؛ چون آن‌ها با روش‌های مختلف بالا آمده بودند و دیگر برای درمانشان راهی روشن نبود. یک روز زنگ انشا به همه بچه‌هایی که با خودم درس انشا داشتند، گفتم دو بند در مورد درس ادبیات و یا هر درسی که دوست دارند، بنویسند و در کلاس بخوانند. برایم خیلی جالب بود که از ۳ کلاس هم حتی یک نفر هم درس انشا را ننوشته بود. از همه درس‌ها مثلاً ریاضی، علوم، عربی، هنر و ورزش... صحبت کرده بودند به جز درس انشا. می‌گفتند از این



نگارش دهم

نگاهی به کتاب

علی خوشه‌چرخ آرانی

مدرس دانشگاه و دبیر ادبیات فارسی آران و بیدگل

چکیده

انشا و نگارش و خلق یک متن یکی از کامل‌ترین شیوه‌های یادگیری نوشتن و در واقع، هنری است که جنبه‌ی مهارتی دارد و از نیازهای اصلی و اساسی در جامعه امروزی محسوب می‌شود. دیر زمانی بود که این درس، خلاقیت و اثربخشی و جایگاه اصلی خود را از دست داده بود و به درسی خسته‌کننده و ملال‌آور تبدیل شده بود اما در دو سه سال اخیر، نگرش به این موضوع اصلی و محوری تغییر یافته و آثاری با رویکرد مهارت‌های نوشتاری و نگارش در حوزه کتاب‌های درسی تولید شده است. این مقاله کوتاه بر آن است که پس از بیان ویژگی‌های دوره تحصیلی متوسطه دوم، اهمیت نگارش در این دوره و مشکلات پیشین و امروزی نگارش را روشن سازد و در ادامه، در حد توان به بررسی و کالبدشکافی قسمت‌های مختلف این کتاب بپردازد.

کلیدواژه‌ها: نگارش، انشا، مهارت‌های نوشتاری، معلم، دانش‌آموز

مقدمه

گاهی مشاهده می‌کنیم که تحصیل‌کردگان ما که سال‌های سال در مدرسه، دبیرستان و سپس دانشگاه، فارسی خوانده‌اند و ساعات نگارش را سپری کرده‌اند، توانایی ندارند که از زبان فارسی و ابزار نگارش برای بیان مقاصد خود استفاده کنند. در چنین شرایطی، افسوس می‌خوریم و فکر می‌کنیم که ای کاش در کلاس‌های نگارش به

جای موضوعات کلیشه‌ای و تکراری، مهارت‌های نوشتاری و نگارشی را می‌آموختیم و امروز می‌توانستیم از این مهارت‌ها که مورد نیاز همه اقشار جامعه هم هست، استفاده کنیم. متأسفانه ما در زمینه تدریس نگارش وضع خوبی نداشته‌ایم. حتی در آموزش و پرورش نیز بیشتر دبیران خوب و صاحب نام ادبیات فارسی به تدریس انشا گرایش ندارند و عمدتاً خواهان آموزش دست‌نخور، متن شعر و یا آرایه‌های ادبی به دانش‌آموزان هستند. این نگاه در کنار بی‌تأثیر بودن موضوع انشا در کنکور و آزمون‌های ورودی مؤسسات آموزش عالی باعث شده است که انشا و نگارش و حتی تمرین‌های نگارش مغفول بماند. در این میان، باید یادآور شد که امروزه خاطره‌نویسی، گزارش‌نویسی، نوشتن نامه اداری و دیگر مهارت‌های نوشتاری، بخشی از مهارت‌های مورد نیاز انسان است. ممکن است در زندگی امروزی، یک دانش‌آموز هیچ‌گاه با بعضی از کلمه‌ها و یا شعرهای دشوار فارسی برخورد نکند و آن‌ها چندان به کارش نیایند اما پیوسته به نوشتن نیاز دارد. ضرورت نوشتن نامه برای یک دوست، یک تقاضا نامه اداری و حتی مطالب ادبی و مقالات تحقیقی در دوره‌های تحصیلی بالاتر نشان می‌دهد که همه به نوشتن نیاز دارند و این موضوع تصدیق‌کننده جایگاه ارزشمند کتاب نگارش است.

الف) پیش‌گفتار

واژه «انشاء» از ریشه «نشأ» و مصدر باب افعال

از «انشأ - ينشأ - انشاء» (المنجد - ذیل واژه) به معنای پرورش دادن، بزرگ کردن، ایجاد کردن و به وجود آوردن است (فرهنگ فارسی معین - ذیل واژه) و اسم فاعل آن «منشی» به معنای نویسنده خلاق و زبردست است. این واژه و مشتقات آن ۱۵ مرتبه در قرآن کریم ذکر شده ولی واژه خاص «انشأ» یک مرتبه در سوره واقعه آیه ۳۵ نقل شده است (رامیار، ۱۳۸۰: ۵۸). معادل انگلیسی آن نیز (writing) و (composition) است. آنچه امروزه فن نگارش نامیده می‌شود، همان ایجاد کلام و سخن و آفرینش متن است و آن به طور عام شامل هر متنی است که انسان به وسیله آن بتواند خواسته‌های خود را روی کاغذ بیاورد. به عبارت دیگر، «نگارش مرحله خلاق و فعال ذهنی است که خود هدف غایی آموزش مهارت نوشتن به شمار می‌رود و تمامی مراحل قبلی نوشتن، اعم از رونویسی، کلمه‌سازی و جمله‌سازی، در واقع مقدماتی هستند که انسان را برای نگارش خلاق و کارآمد و کارساز مهیا می‌سازند. در برنامه‌ریزی آموزشی نیز نقش مهارت نگارش این است که دانش‌آموز فرصت‌های لازم را برای یادگیری مهارت‌های متنوع نگارش همچون توصیف، خاطره‌نویسی و نامه‌نگاری در دوره ابتدایی و گزارش‌نویسی، زندگی‌نامه‌نویسی، سفرنامه‌نویسی، نامه‌های اداری و قراردادهای ... کسب نماید» (زند، ۱۳۸۵: ۱۶۰).

ب) ویژگی‌های دوره تحصیلی متوسطه دوم

با توجه به اینکه دوره تحصیلی متوسطه دوم بسیار حساس و مهم است، برنامه‌ریزی درسی باید در این دوره براساس و در جهت رشد فراگیرندگان در ابعاد گوناگون صورت گیرد. در این دوره، آهنگ رشد جسمی فراگیرندگان بسیار سریع است. از این‌رو، باید از ترتیب دادن فعالیت‌هایی که انرژی زیادی می‌طلبند پرهیز شود. همچنین، با توجه به اینکه جوان در این دوره وارد مرحله تفکر انتزاعی می‌شود، لازم است با مشغول کردن ذهن دانش‌آموز با موضوعات درسی مختلف، فرایند و شرایط جدید برای او فراهم آید. بنابراین، دوره متوسطه دوم از چند جهت حائز اهمیت است که باید در تألیف کتاب نگارش مورد توجه قرار گیرد. این دوره، دوره انتقال از محیط ساده ابتدایی و نیمه ساده راهنمایی به محیط پیچیده متوسطه دوم است و از نظر تنوع دروس و تنوع دبیر و چگونگی محاسبه نمرات نوبت‌های اول و دوم با آن دوره‌ها تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای دارد. دانش‌آموزان این دوره را جوانان تشکیل می‌دهند که به لحاظ ماهیت زیست‌محیطی - اجتماعی و عاطفی و روانی ویژگی‌های متفاوتی دارند. تفکر انتزاعی دانش‌آموزان که در دوره متوسطه اول (راهنمایی) شکل گرفته است در این دوره تکامل می‌یابد و ارائه موضوعات درسی و شیوه‌های آموزشی به آنان، نسبت به دوره‌های قبلی تفاوت بارز و قابل توجهی پیدا می‌کند و با انتخاب رشته تحصیلی زمینه بروز استعدادهاى عمومی‌شان فراهم می‌گردد. بنابراین، مؤلفان کتب نگارش، باید با ظرافت و دقت محتوا و مضمون هر درس را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان با رویکردهای مهارتی، مطالب را بیاموزند و دغدغه کنکور و بی‌تأثیر بودن این کتاب، از ارزشمندی آن نکاهد.

ج) اهمیت نگارش در دوره متوسطه دوم

نوشتن فعالیت ذهنی بسیار پیچیده‌ای است که به مراتب از خواندن دشوارتر است. این مهارت در گرو خلاقیت ذهنی و مستلزم تخیل و تفکر و رشد و فهم آدمی است. مهارت نوشتن با ذهنیت

از «انشأ - ينشأ - انشاء» (المنجد - ذیل واژه) به معنای پرورش دادن، بزرگ کردن، ایجاد کردن و به وجود آوردن است (فرهنگ فارسی معین - ذیل واژه) و اسم فاعل آن «منشی» به معنای نویسنده خلاق و زبردست است. این واژه و مشتقات آن ۱۵ مرتبه در قرآن کریم ذکر شده ولی واژه خاص «انشأ» یک مرتبه در سوره واقعه آیه ۳۵ نقل شده است (رامیار، ۱۳۸۰: ۵۸). معادل انگلیسی آن نیز (writing) و (composition) است. آنچه امروزه فن نگارش نامیده می‌شود، همان ایجاد کلام و سخن و آفرینش متن است و آن به طور عام شامل هر متنی است که انسان به وسیله آن بتواند خواسته‌های خود را روی کاغذ بیاورد. به عبارت دیگر، «نگارش مرحله خلاق و فعال ذهنی است که خود هدف غایی آموزش مهارت نوشتن به شمار می‌رود و تمامی مراحل قبلی نوشتن، اعم از رونویسی، کلمه‌سازی و جمله‌سازی، در واقع مقدماتی هستند که انسان را برای نگارش خلاق و کارآمد و کارساز مهیا می‌سازند. در برنامه‌ریزی آموزشی نیز نقش مهارت نگارش این است که دانش‌آموز فرصت‌های لازم را برای یادگیری مهارت‌های متنوع نگارش همچون توصیف، خاطره‌نویسی و نامه‌نگاری در دوره ابتدایی و گزارش‌نویسی، زندگی‌نامه‌نویسی، سفرنامه‌نویسی، نامه‌های اداری و قراردادهای ... کسب نماید» (زند، ۱۳۸۵: ۱۶۰).

این مهارت‌ها در کتاب نگارش دهم در قالب‌های گوناگون و دروس مختلف از جمله عینک نوشتن، نوشته‌های عینی و ذهنی، نوشته‌های گزارش‌گونه، جانشین‌سازی، سنجش و مقایسه و ناسازی‌های مفاهیم و نوشته‌های داستان‌گونه، با ظرافت و دقت خاصی بررسی و ارائه شده‌اند. در این میان، نکته قابل تأمل این است که تمرین این مهارت‌ها نیازمند یک عزم همه جانبه است؛ یعنی اگر مسئولان آموزشی و دست‌اندرکاران برنامه‌ها، دروس را به خوبی تدوین نمایند و رهنمودهای جامعی برای اجرای آن‌ها ارائه کنند و معلم و دانش‌آموز از وظایف و تکالیف خود آگاه شوند و پیش‌بینی‌های لازم را برای رسیدن به اهداف و نتایج مورد نظر به عمل آورند و بتوانند وظایف و تکالیف خود را به درستی و با کیفیتی عالی انجام دهند، نتایج این فرایند فراوان خواهد بود. ضمن اینکه باید همکاران و دست‌اندرکاران با ویژگی‌ها و شرایط دوره تحصیلی متوسطه دوم

از این زمان
به بعد، بخش
بزرگی از
ارتباطات
دانش آموز در
خارج از مدرسه
از طریق نوشتن
فراهم خواهد
آمد؛ ضمن
اینکه دانش آموز
با انشا و
نگارش می‌تواند
آموخته‌های
خود را ترکیب
کند و اثری نو
به وجود آورد
که خودش و
دیگران از آن
لذت ببرند



و خلاقیت ذهنی و تصویرسازی و صحنه‌آفرینی ارتباط دارد که این موضوع هم در کتاب نگارش دهم با ظرافت خاصی مورد توجه قرار گرفته است. نگارش از نظر کاربردی در زندگی دانش‌آموزان - مخصوصاً در دوره متوسطه دوم که مقدمه ورود به دنیای خارج از مدرسه است - نقش بسیار مهمی دارد؛ زیرا از این زمان به بعد، بخش بزرگی از ارتباطات دانش‌آموز در خارج از مدرسه از طریق نوشتن فراهم خواهد آمد؛ ضمن اینکه دانش‌آموز با انشا و نگارش می‌تواند آموخته‌های خود را ترکیب کند و اثری نو به‌وجود آورد که خودش و دیگران از آن لذت ببرند. نگارش می‌تواند به دانش‌آموز نیروی ابتکار و ابداع بدهد. او به وسیله نوشتن از استعدادهای نهفته خود اطلاع حاصل می‌کند و استعدادهای بالقوه خویش را شکوفا می‌سازد.

د) مشکلات امروزی نگارش

یکی از مشکلات فرهنگی امروز جامعه ما این است که بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموزان و تحصیل‌کردگان به رغم داشتن مدرک تحصیلی بالا، نمی‌توانند حتی چند سطر ساده درباره موضوعی بنویسند و اگر از آن‌ها بخواهید که مثلاً یک نامه اداری یا صورت جلسه بنویسند، گویی کار بسیار سختی بر دوششان گذاشته‌اید. در مدرسه هم اگر از دانش‌آموزان بخواهید موضوعی را در کلاس و در حضور معلم بنویسند، بلافاصله بهانه می‌آورند که در کلاس فرصت و فضا و حس و حال نوشتن وجود ندارد. این حقیقتی انکارناپذیر است که بقای فرهنگ و حتی وحدت ملی ما مرهون

حفظ و بقای زبان فارسی است و بقای زبان فارسی وابسته به این است که این زبان بتواند به صورت یک زبان زنده و در همه وجوه زندگی ما ایرانیان به کار رود. امروزه توانایی خواندن و نوشتن فعال فضل محسوب نمی‌شود بلکه یکی از شروط اصلی و اساس زندگی اجتماعی است. قطعاً توجه ویژه به مقوله نگارش در دو دوره متوسطه اول و دوم، که هم‌زمان با تولد کتاب‌های نو پدید و نو ظهور است، ناشی از این نیاز دانش‌آموز امروزی است. توجه مسئولان و مؤلفان به این مقوله ارزشمند و پرورش توانایی نگارش دانش‌آموزان، سزاوار سپاس بسیار است. آن‌ها با نگرشی جامع یادآور شده‌اند که نگارش به‌عنوان آموزش زبان و تمرین درست‌نویسی، تمرینی برای تخیل خلاق و آفرینش ادبی - هنری و نیاز جامعه امروزی و ابزاری برای آموزش مسائل سیاسی و اخلاقی و اجتماعی و فرهنگی است اما با توجه به موارد ذکر شده، باز هم مشکلاتی در نگارش دانش‌آموزان وجود دارد که برای مثال می‌توان به کمبود گنجینه لغات آنان، مشارکت نکردن دانش‌آموزان در مجالس سخنرانی و گردش‌های ادبی مرتبط با درس نگارش، تطابق نداشتن بعضی از موضوعات انشا در کتاب‌ها با سن و فهم و علاقه دانش‌آموزان، ناتوانی دانش‌آموزان در تبدیل افکار و اندیشه‌های درونی به زبان مکتوب، خطاهای نگارشی و دستوری استفاده نکردن از علائم سجاوندی به‌گونه صحیح و ... اشاره کرد. علاوه بر این‌ها، یکی از معایب آموزش نگارش این است که اکثر همکاران و حتی دانش‌آموزان، انشا و نگارش را درسی احساسی و عاطفی تلقی کنند و آن را بیشتر با تخیل مرتبط می‌سازند و بر این اساس، داستانتک‌نویسی، گزارش‌نویسی و حتی نوشتن مقالات علمی را جزء نگارش محسوب نمی‌کنند؛ در حالی که نگارش باید یک وسیله ارتباط جمعی و در خدمت اطلاع‌رسانی باشد. به عبارت دیگر، اگرچه نوشته‌های آکنده از صنایع لفظی و معنوی و بهره‌گیری از ابزار تخیل بسیار نیکوست، باید بپذیریم که نگارش جلوه‌گاه مفاهیم و معلومات و نیازهای بشری است و به همین جهت است که در کتاب نگارش، میزان پیشرفت را بر عهده معلم و دانش‌آموز نهاده‌اند.

ه) نگارش در گذشته:

۱) موضوعات کلیشه‌ای: تا قبل از تدوین کتب جدید، برخی از معلمان و همکاران محترم چندین

**تعیین جا برای
موضوعات
نگارش در کتاب
توجیهی ندارد
و به نوعی باعث
ایجاد اختلاف
بین دانش‌آموز و
معلم می‌شود**

**بخش‌های
هنجار نوشتن
به دلیل قرار
گرفتن در
زنجیره گوناگون
فعالیت‌ها،
نامفهوم بودن
بعضی از مطالب
وناکافی بودن
اطلاعات،
کارایی شایسته
و بایسته‌ای
ندارند و
به نظر می‌رسد
به بازنگری
نیازمندند**

موضوع تکراری را در ذهن داشتند و هر وقت می‌خواستند موضوعی برای نگارش دانش‌آموزان انتخاب کنند، به همان بایگانی کوچک ذهن مراجعه و یکی از موضوعات همیشگی را بدون توجه به سن و دوره تحصیلی تکرار می‌کردند. گاهی هم به دلیل به یاد نیاموردن موضوع، آزادی را انتخاب می‌کردند. خوشبختانه این معضل بزرگ در کتاب‌های جدید حل شده و موضوع برای همکاران و دانش‌آموزان از پیش مشخص و محدوده آن نیز معین گردیده است

۲) نگاه نادرست مدیران به درس نگارش یکی از راهکارهای عملی حل مشکل برنامه‌ریزی مدیران در آغاز سال تحصیلی، فدا کردن درس انشا و نگارش بود. علاوه بر این، گاهی با وجود دبیران تخصصی ادبیات، درس انشا و نگارش به دبیران غیر متخصص واگذار می‌شد که خوش‌بختانه این معضل هم با تخصصی شدن کتاب نگارش حل شده است. گفتنی است که در صورت وجود چنین نگاه نادرستی، ضربات جبران‌ناپذیری به پیکره این درس مهارتی نوپا وارد خواهد شد.

و) کالبدشکافی کتاب نگارش دهم (۱)

کتاب نگارش دهم (۱) از هشت درس تشکیل شده است که با درس «پرورش موضوع» شروع و به «نوشته‌های داستان‌گونه» منتهی می‌شود. در اکثر دروس پس از بیان موضوعات عینی، به موضوعات ذهنی پرداخته می‌شود و کار در قالب موضوعاتی همچون جانشین‌سازی، سنجش و مقایسه، ناسازی معنایی یا تضاد و مفاهیم ادامه می‌یابد.

۱. ساختار درس

در این کتاب هر درسی به چهار بخش تقسیم شده است:

* متن درس که به گونه‌ای مستقیم و در قالب ارائه اطلاعات مطرح می‌شود.

* غیرمستقیم در قالب‌هایی همچون داستان، خاطره، حسب حال، مقاله، گزارش.

نکته در خور توجه این است که در اکثر دروس، دست معلم و دانش‌آموز برای انتخاب موضوع باز گذاشته شده است و آن‌ها می‌توانند بر اساس سلیقه، علایق، دقایق و ظرایف خود و با توجه به آموخته‌های درسی و همچنین تمرین فعالیت‌های پیشین، چند سطر بنویسند و این، به‌راستی از مزایا و برجستگی‌های کتاب مذکور است، کتاب در سال جاری، انشا و نگارش را به دو گروه عینی و ذهنی تقسیم می‌کند و نوشته‌ای را عینی می‌داند که در آن، اساس کار بر مشاهده و تجربه باشد و نویسنده به روش‌های عملی و عینی هر چیزی را همان‌طور که هست وصف کند؛ نه آن‌طور که باید و یا می‌تواند باشد. در نوشته‌های ذهنی کار نویسنده استنتاج و قیاس و وجدان اخلاقی است. در این نوشته‌ها، نویسنده هر چیزی را همان‌گونه که باید باشد یا شایسته است دگرگون شود بیان می‌کند و به سود و زیان و نیکی و بدی اثرش و تأثیر اجتماعی آن در خواننده بسیار توجه دارد و سعی می‌کند که برای جامعه سودمند باشد. با توجه به تجربه دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول، که سود و زیان جامعه برای آنان مفهومی دیگر دارد، و اغلب از نوشتن در این زمینه‌ها باز می‌مانند و یا دچار گمراهی می‌شوند، یکی از بزرگ‌ترین محاسن کتاب نگارش سال دهم این است که به دو مقوله عینی و ذهنی توجه ویژه دارد و در کنار بیان موضوعات توصیفی و عینی، اعم از شهر ما، خانه ما، کلاس ما در کتاب‌های پیشین، در این دوره با مقوله ذهنی به بیان موضوعات اخلاقی در قالب‌های مثل‌نویسی و حکایت‌نگاری و ... توجه ویژه کرده است. این نکته هم درخور توجه است که با عنایت به تأکید همکاران محترم بر نگارش متون تولیدی در دفتر، به نظر می‌رسد تعیین جا برای موضوعات نگارش در کتاب توجیهی ندارد و به نوعی باعث ایجاد اختلاف بین دانش‌آموز و معلم می‌شود.

۳) هنجار نوشتن

بخش‌های هنجار نوشتن با هدف رفع خطاهای نوشتاری و دستوری در نگارش تدوین شده‌اند. این مطلب در عین مبهم بودن، در لابه‌لای مطالب هر درس ناپیداست و هیچ تمرینی برای تکرار و ممارست ندارد. بنابراین، چنان‌که یکی از دروس با عنوان هنجار نوشتن تدوین می‌شد، بسیار بهتر بود و یا حداقل تلاش می‌شد که مطلب مورد

۲) کارگاه نوشتن

فعالیت نخستین هر درس است که با هدف تقویت توانایی تشخیص طراحی شده است. این بخش از متن کتاب، نگارش را از مبحث ارزشیابی محض سال‌های قبل بیرون می‌آورد و آموزش را به‌عنوان موضوعی تازه مطرح می‌سازد. در ادامه این بخش، متن تولیدی دانش‌آموز جای می‌گیرد.

اشاره در هنجار نوشتن به نوعی با مقصود موضوع هر درس ارتباط داشته باشد. به عبارت دیگر، بخش‌های هنجار نوشتن به دلیل قرار گرفتن در زنجیره گوناگون فعالیت‌ها، نامفهوم بودن بعضی از مطالب و ناکافی بودن اطلاعات، کارایی شایسته و بایسته‌ای ندارند و به نظر می‌رسد به بازنگری نیازمندند.

۴) حکایت‌نگاری

هدف از حکایت‌نگاری‌ها، ایجاد مهارت نوشتن و تبدیل زبان حکایت به زبان فارسی معیار امروزی و بازنویسی مطلب به زبان ساده است. این بخش بر تنوع مطالب، آمیختگی باورها و هنجارهای اجتماعی، همچنین آموزش مسائل اخلاقی و اجتماعی و دعوت به فضایل اخلاقی، انسانی، اجتماعی و فرهنگی جامعه تأکید دارد.

۵) مثل‌نویسی

مثل‌نویسی، همان بازآفرینی و گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل نوشته است. این گونه نوشتن در تقویت بیان، زیبا شدن نوشته، افزایش قدرت سخنوری و نویسندگی بسیار مؤثر است و به گونه‌ای جای خالی طنز را در کتاب پر کرده است.

۶) شعرگردانی

شعر گردانی‌ها با هدف نوشتن اجزا و عناصر و تبدیل خوب اندیشیدن و ایجاد فرصت برای تفکر و تقویت آموزه‌های ادبی به نثر معیار است. نکته قابل توجه اینکه بعضی از شعرگردانی‌ها و از جمله نمونه صفحه ۵۵ برای دانش‌آموز سخت و دیرپاب است و یا حداقل فهم اولیه و یافتن ارتباط با متن به تأمل بیشتر نیاز دارد.

۷) سنجه‌های ارزیابی و ارزشیابی یک متن تا پیشین هیچ معیار شخصی مناسبی برای ارزیابی انشا و نگارش دانش‌آموزان وجود نداشت. دبیران انشا نیز گاهی بدون توجه به نوشته و کیفیت آن، نمره‌ای را در دفتر می‌نگاشتند؛ در حالی که در طول سال‌های اخیر و در کتاب نگارش سال دهم، براساس موضوع و کیفیت و حتی توجه به مقوله املا و خط و زیبایی و دیگر سنجه‌ها، نمره دانش‌آموزان ثبت و اعلام می‌شود. در بخش گزارش عملکرد توصیفی، نقاط ضعف و قوت و دلایل کسر نمره و همچنین راهنمایی‌های

لازم برای تصحیح انشا براساس آموخته‌های هر درس مشخص شده و این مورد به نوعی مشکل سلیقه شخصی در نمره نگارش را هم حل کرده است.

پیشنهادها

۱) کتاب نگارش ۱ سال دهم با «ستایش» شروع و با «نیایش» به پایان می‌رسد که با عرف ادبی ما سازگاری دارد و دارای صیغه و پیشینه‌ای بسیار کهن در آثار ادبی ماست ولی چنانچه ساختار عبارت‌ها به گونه‌ای بود که در آغازین جملات، موضوع کتاب را در ذهن فراگیرنده تداعی می‌کرد و به نوعی براعت استهلال را رعایت می‌نمود، مناسب‌تر بود.

۲) با عنایت به نوپدید بودن کتاب نگارش سال دهم ۱، لازم بود شمه و خلاصه‌ای از آموخته‌های دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول و در قالب یک درس و یا بخشی از درس اول ارائه می‌گردید.

۳) به نظر می‌رسد که بین دروس کتاب نگارش و متون کتاب‌های فارسی ۱ تناسب و همخوانی کمتری وجود دارد؛ به گونه‌ای که همکاران معتقدند بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری شکاف ایجاد شده است.

ح) نتیجه

۱) نگارش در سال‌های تحصیلی دوره متوسطه دوم باید به گونه‌ای آموزش داده شود که دانش‌آموز یقین حاصل کند که کسب این مهارت در زندگی آینده وی تأثیر مستقیم دارد.

۲) در کلاس نگارش، نقش معلم تسهیل‌کنندگی و راهنمایی است نه انتقال دادن موضوع به دانش‌آموز.

۳) انشا باید به صورت تلفیقی از دروس املا، فارسی و حتی آرایه‌ها تدریس شود، نه به عنوان یک درس محض؛ بنابراین، از آنجا که یکی از اهداف نگارش کشف استعدادها و نهفته دانش‌آموزان است، بهتر است آن موضوعات که در اکثر دروس نگارش دهم ۱ آزاد اعلام شده‌اند، به گونه‌ای باشند که ویژگی‌های شناختی، روانی و عاطفی و ... فراگیرندگان را مورد توجه قرار دهند.

۴) و در نهایت، در کلاس نگارش به دانش‌آموزان بگوییم که شروع کار نوشتن ممکن است بسیار سخت باشد اما اگر بتوانیم دست به قلم شویم و شروع کنیم، قطعاً ادامه مسیر راحت خواهد بود.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. زندی، بهین. (۱۳۸۵). روش فعال و زبان فارسی. چاپ هفتم. انتشارات سمت.
۳. معین، محمد. (۱۳۸۲). فرهنگ فارسی معین. چاپ نهم. انتشارات سمت.
۴. رامیار، محمود. (۱۳۸۰). فهرست‌نامه قرآن کریم. چاپ دوم. نشر صابرین.
۵. معلوف، لوئیس. (۱۳۸۲). المنجد. ترجمه محمد بندر ریگی. چاپ چهاردهم. انتشارات هانف.
۶. گروه مؤلفان. (۱۳۹۴). مهارت نوشتاری (پایه نهم). شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
۷. _____ (۱۳۹۵). نگارش (۱). شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

پایه کار برد

از ضمن خدمت نگارش پایه دهم

حمید صدری شهرضایی

کارشناس دبیری زبان و ادبیات فارسی دبیر ادبیات دبیرستان‌های شهرضا و بوشهر - سرگروه ادبیات فارسی جرقویه سُفلی و پژوهشگر برتر سال ۱۳۹۵

خویش به آرامش دیگران نیز ببیند، اما بعضی انسان‌ها همچنان مثل دیوارند؛ در حالی که بعضی دیوارها حرف‌هایی شنیدنی یا دیدنی دارند. از تاریخ می‌گویند و آن روزها، شنوایی بعضی از انسان‌ها در حد دیوار است اما بعضی دیوارها خودبه‌خود سخن می‌گویند.

ارزش بعضی دیوارها به نوشته‌هایشان است؛ همان‌گونه که بعضی انسان‌ها را با سخنانشان می‌توان شناخت. روی بعضی دیوارها می‌توان نقاشی کشید اما روی بعضی از انسان‌ها فقط باید خط کشید. به بعضی دیوارها می‌توان ساعت‌ها تکیه داد و نفس تازه کرد اما از سایه بعضی انسان‌ها باید گریخت.

دیوار بعضی از انسان‌ها کوتاه است اما بلندی دیوار حاشای بعضی فراتر از فراتر. بعضی از انسان‌ها از روی هر دیواری می‌پرند اما هیچ دیواری توان زیر پا گذاشتن انسان را ندارد.

بعضی انسان‌ها سنگی شده‌اند اما بعضی دیوارها همچنان خاکی باقی مانده‌اند. بعضی انسان‌ها برای لای دیوار خوب‌اند و بعضی دیوارها و انسان‌ها پرنقش و نگارند و بعضی ساده ساده مثل من، مثل تو و مثل آنکه...»

پی‌نوشت

۱. مولوی، محمد بلخی (۱۳۷۰). *مثنوی معنوی*، نیکلسون، ج ۳، تهران: انتشارات مولی.

گذر زمان نشدیم. متن را به خانه بردم و ویرایش کردم و حاصل آن این قطعه ادبی شد که آن را به دبیران ادبیات فارسی کشور نگاهبانان فرهنگ و ادبیات ایران زمین تقدیم می‌کنم.

انسان و دیوار

«انسان و دیوار یا دیوار و انسان؟ کدام مقدم بر دیگری است؟ دیوار انسان می‌سازد یا انسان دیوار می‌سازد تا به آرامش برسد؟ دیوار نیازمند انسان است یا نیاز انسان؟ و ...

رابطه انسان و دیوار پیشینه‌ای دارد به قدمت تاریخ تمدن بشر. روزی که بشر از بالای درخت دل کند و پا بر خاک گذاشت، سرنوشت خویش را به دیوار پیوند زد. دیوار پا به پای آرزوها، ترس‌ها، زیاده‌خواهی‌های او قد کشید و بالا آمد تا بالاتر از او ایستاد. رقابت برای دیوار کشیدن شدت گرفت. رومیان گفتند: «ما را کر و فرّ» و

چینیان چون از عمل فارغ شدند از پی شادی دهل‌ها می‌زدند! دیوار چین سند تفاهم انسان با زندگی است.

در هزاره سوم و عصر الکترونیک، رابطه انسان و دیوار نیز دستخوش تغییر شده است. دیوارهای شیشه‌ای و هوشمند آمده‌اند تا بشر در چهار دیواری اختیار

در دوره‌های ضمن خدمت کتاب‌های جدیدالتألیف پایه دهم به این فکر بودم که کلاس جنبه کارگاهی داشته باشد و ضمن بررسی مطالب کتاب، برای همکاران فرصتی ایجاد شود تا توانایی‌های خود را در کلاس نشان دهند. بر همین اساس، در کلاس‌های نگارش پس از توضیحی اجمالی درباره موضوع درس، بقیه زمان را به هم‌فکری می‌پرداختیم تا بتوانیم بهتر و مسائل را مفیدتر بررسی کنیم و تجربه‌ای عملی به دست آوریم.

در تاریخ ۹۵/۸/۱۳ نوبت درس ششم نگارش، سنجش و مقایسه بود. پس از توضیحی مختصر درباره اصول کار، از همکاران خواستم که چند موضوع را پیشنهاد دهند. از بین موضوعات متنوع و گاه آمیخته با طنز، این موارد را روی تخته نوشتیم: «عقل و عشق، رفتگر و آفتاب، مدیر و معلم، انسان و دیوار». موضوع «انسان و دیوار» را انتخاب کردیم و قرار شد هر نفر اولین جمله‌ای را که به ذهنش می‌رسد، بیان کند. نزدیک چهل جمله گفته شد. جمله‌هایی را که همه تأیید می‌کردند، روی تخته می‌نوشتیم. در مرحله بعد، جمله‌ها را بررسی و دسته‌بندی و ویرایش کردیم. متن خامی آماده شده بود که زمان کلاس تمام شد. همه همکاران رضایت داشتند؛ چون با درگیر شدن آن‌ها در گفت‌وگو و تبادل نظر، کلاس کاملاً فعال بود و متوجه

به نام خداوند جان و خرد
طرح درس کارگاهی در دوره ضمن خدمت شهرضا

کتاب: نگارش ۱	پایه: دهم	درس: ۶	سنجش و مقایسه	تاریخ اجرا: ۹۵/۸/۱۳
آموزشگاه: حکیم فرزانه	موضوع: مقایسه انسان و دیوار	روش اجرا: کار گروهی		

طراح و مجری: حمید صدری شهرضایی

مرحل تدریس

مرحله ۱: ابتدا با همکاران درباره درس گفت و گو شد. پس از بررسی اهداف درس، موضوع‌های زیر پیشنهاد شد: «عقل و عشق، رفتگر و آفتاب، مدیر و معلم، انسان و دیوار»

مرحله ۲: از بین موضوع‌های پیشنهادی «انسان و دیوار» انتخاب شد.

مرحله ۳: هر یک از همکاران جمله‌ای در این زمینه بیان کرد که روی تخته نوشته شد.

مرحله ۴) نوشتن جمله‌های اولیه

روی بعضی دیوارها می‌توان نقاشی کشید اما روی بعضی از انسان‌ها می‌توان خط کشید. بعضی انسان‌ها مثل دیوارند اما بعضی دیوارها مثل انسان حرف‌هایی دارند. بعضی انسان‌ها برای لای دیوار خوب‌اند اما بعضی از دیوارها پشتشان موش دارند. بعضی از انسان‌ها دیوارشان کوتاه است اما بعضی دیوارها بلندی‌شان زیاد است. بعضی از انسان‌ها رو به دیوار سخن می‌گویند اما بعضی دیوارها رو به انسان سخن می‌گویند. بعضی از انسان‌ها از روی دیوار می‌پرند اما هیچ دیواری از روی انسان نمی‌پرد. بعضی انسان‌ها سنگی‌اند اما بعضی دیوارها خاکی. ارزش بعضی از دیوارها به نوشته‌هایشان است و ارزش بعضی از انسان‌ها به سخنانشان. ارزش بعضی از دیوارها مثل بعضی انسان‌ها به نوشته‌هایشان است. بعضی دیوارها و انسان‌ها پرنقش و نگار و بعضی ساده‌اند. به بعضی دیوارها می‌توان تکیه کرد اما به هیچ انسانی نمی‌توان تکیه کرد. بعضی از دیوارها مثل بعضی انسان‌ها کاذب‌اند. بعضی دیوارها مثل آدم‌ها مهربان‌اند. بعضی دیوارها هوشمندند اما بعضی انسان‌ها هوشنگ‌اند.

مرحله ۵) ویرایش متن: در این مرحله جمله‌ها ویرایش و دسته‌بندی شدند و از آن‌ها متن زیر به دست آمد.

انسان و دیوار

«انسان و دیوار یا دیوار و انسان؟ کدام مقدم بر دیگری است؟ دیوار انسان می‌سازد یا انسان دیوار می‌سازد تا به آرامش برسد؟ دیوار نیازمند انسان است یا نیاز انسان؟ و ...»

رابطه انسان و دیوار پیشینه‌ای دارد به قدمت تاریخ تمدن بشر. روزی که بشر از بالای درخت دل کند و پا بر خاک گذاشت، سرنوشت خویش را به دیوار پیوند زد. دیوار پا به پای آرزوها، ترس‌ها، زیاده‌خواهی‌های او قد کشید و بالا آمد تا بالاتر از او ایستاد. رقابت برای دیوار کشیدن شدت گرفت، رومیان گفتند: «ما را کرّ و فرّ» و

چینیان چون از عمل فارغ شدند

از بی شادی دهل‌ها می‌زدند

دیوار چین سند تفاهم انسان با زندگی است.

در هزاره سوم و عصر الکترونیک رابطه انسان و دیوار نیز دستخوش تغییر شده است. دیوارهای شیشه‌ای و هوشمند آمده‌اند تا بشر در چهار دیواری اختیار خویش به آرامش دیگران نیز بیندیشد. اما بعضی انسان‌ها همچنان مثل دیوارند؛ درحالی که بعضی دیوارها حرف‌هایی شنیدنی یا دیدنی دارند. از تاریخ می‌گویند و آن روزها. شنوایی بعضی از انسان‌ها در حد دیوار است اما بعضی دیوارها خودبه‌خود سخن می‌گویند.

ارزش بعضی دیوارها به نوشته‌هایشان است؛ همان‌گونه که بعضی انسان‌ها را با سخنانشان می‌توان شناخت. روی بعضی دیوارها می‌توان نقاشی کشید اما روی بعضی از انسان‌ها فقط باید خط کشید. به بعضی دیوارها می‌توان ساعت‌ها تکیه داد و نفس تازه کرد اما از سایه بعضی انسان‌ها باید گریخت.

دیوار بعضی از انسان‌ها کوتاه است اما بلندی دیوار حشای بعضی فراتر از فراتر. بعضی از انسان‌ها از روی هر دیواری می‌پرند اما هیچ دیواری توان زیر پا گذاشتن انسان را ندارد.

بعضی انسان‌ها سنگی شده‌اند اما بعضی دیوارها همچنان خاکی باقی مانده‌اند. بعضی انسان‌ها برای لای دیوار خوب‌اند و بعضی دیوارها ما بین انسان‌ها. بعضی از انسان‌ها مثل بعضی دیوارها کاذب‌اند اما در عوض، بعضی دیوارها مهربان‌اند. بعضی دیوارها و انسان‌ها پرنقش و نگارند و بعضی ساده ساده مثل من، مثل تو و مثل آنکه...»

نگارش پایه دهم

نقدی بر کتاب

اسماعیل رحیمزاده آوانسر

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی و مدرس دانشگاه و

چکیده

مقاله حاضر با هدف نقد و بررسی کتاب «نگارش پایه دهم» به رشته تحریر درآمده است. نگارنده سعی کرده است در بخش اول ضعف‌های انشانویسی دانش‌آموزان را بررسی کند و سپس به بررسی نقشه ظاهری و باطنی نگارش دهم بپردازد.

کلیدواژه‌ها: نگارش، ضعف نوشتن، ضعف‌ها و قوت‌ها، نقشه ظاهری و باطنی نگارش دهم

مقدمه

نوشتن شکل پیچیده زبان است. بین قدرت نوشتن و توانایی خواندن و درک مطلب رابطه مستقیمی وجود دارد. پس، دانش‌آموز زمانی می‌تواند به خوبی از عهده این مهارت برآید که در ارکان دیگر زبان توانایی لازم را کسب کرده باشد. مهارت در نوشتن مستلزم داشتن اطلاعات مقدماتی و توانایی تبادل افکار و اندیشه‌هاست. از طرفی، یکی از اهداف اساسی درس انشا در مدارس تقویت قوه استدلال و تفکر و دقت دانش‌آموزان و وادار کردن آن‌ها به درست دیدن و درست شنیدن و سپس دیده و شنیده خود را به طرز ساده و روشن بیان کردن و نوشتن است که این کار از جمله‌سازی ساده شروع می‌شود و تا نوشتن مقاله در یک موضوع و کسب مهارت در نگارش پیش می‌رود. همه می‌دانیم که یکی از دروس محوری

زبان و ادبیات فارسی همین درس نگارش است که نقش عمده‌ای در زندگی فراگیرندگان دارد. این مقاله سعی دارد در حد توان، به نقد و بررسی کتاب تازه تألیف «نگارش دهم» با توجه به ساختار و اهداف انشا و نگارش در دوره متوسطه دوم بپردازد.

انشا

«انشا در لغت به معنی ایجاد، پرورش، ابداع و خلق کردن است و آنچه امروزه فن انشا نامیده می‌شود، از نخستین معنای آن، ایجاد، گرفته شده است؛ یعنی انشا به معنی ایجاد کلام و سخن و نگارش آن است و معادل فارسی انشا «دبیری» است که به معنی منشیگری و کتابت می‌باشد و دبیری فنی است که انسان به وسیله آن می‌تواند خواسته‌های خود را روی کاغذ بیاورد» (آیین نگارش و روش آموزش انشا، ۱۳۶۹: ۳۰).

انشا و نگارش مرحله نگارش فعال (خلاق) است که خود هدف غایی آموزش مهارت نوشتن می‌باشد. همه مراحل قبلی نوشتن، یعنی رونویسی، کلمه‌سازی، جمله‌سازی و املا، در واقع مقدماتی هستند که دانش‌آموزان را آماده نگارش خلاق می‌کنند.

در برنامه‌ریزی آموزشی، نقش انشا این است که فرصت‌های لازم را برای دانش‌آموزان جهت یادگیری مهارت‌های متنوع نوشتن فعال فراهم می‌کند؛ مانند

نوشتن توصیفی، واقعه‌نگاری، خاطره‌نویسی و نامه‌نگاری شخصی (در دوره ابتدایی) و گزارش‌نویسی، زندگی‌نامه‌نویسی (بیوگرافی) سفرنامه‌نویسی، نوشتن نامه‌های اداری و قراردادهای (در دوره متوسطه) (زندگی، ۱۳۸۵: ۱۶۰).

«برای اینکه دانش‌آموزی بتواند انشا بنویسد، نخست باید «اندیشه‌ای» یعنی حرفی برای گفتن داشته باشد. «انگیزه‌ای» و نیازی هم باید در کار باشد و بخواهد اندیشه‌اش را با دیگری در میان بگذارد.

سرانجام، باید بداند «چگونه» آن اندیشه را روی کاغذ بیاورد تا دیگری با خواندن آن، «همان» را دریابد که او می‌اندیشیده است. انشا چیزی جز بازگویی اندیشه‌ها و احساسات و عواطف و آفریدن اثری نو نیست» (آیین نگارش و روش آموزش انشا: ۳۰).

مشکلات نوشتن فعال (انشا)

۱. **ضعف در جهان‌شناسی و شناخت جامعه:** برخی از دانش‌آموزان از مفاهیم، واقعیت‌ها، طبیعت، انسان و ارتباط این مسائل با هم شناخت کافی ندارند. همچنین، سوابق تجربی آنان در زمینه‌های مختلف ناکافی یا بسیار محدود است؛ مثلاً کودکی که تجربه لازم را در مورد سفر و مسافرت ندارد، هرگز نخواهد توانست در

این زمینه انشای مطلوبی بنویسد. به همین دلیل، به کارگیری روش آموزش تجربه‌زبانی برای آموزش درس انشا به این افراد مطلوب‌ترین شیوه کار است. ترتیب دادن گردش‌های علمی و نمایش فیلم نیز برای افزایش دانش برون‌زبانی دانش‌آموزان ثمربخش است.

۲. ضعف در سازماندهی افکار خویش: برخی از دانش‌آموزان قادر نیستند افکار و پیام‌های خود را به‌طور صحیح طبقه‌بندی کنند. مطالبی که این کودکان روی کاغذ می‌آورند دچار تشتت است و جمله‌ها و بند (پاراگراف)‌های انشای آنان نیز در هم و مغشوش به‌نظر می‌رسد. تمرین انفرادی ویژه با این دانش‌آموزان یکی از چاره‌های اساسی رفع این مشکل است.

۳. ضعف در تبدیل افکار خود به زبان مکتوب: بعضی از دانش‌آموزان با وجود شناخت، تجربه کافی از موضوع انشا و همچنین توانایی لازم برای سازماندهی افکار خود، نمی‌توانند هنگام انشای عناصر و قواعد مناسب زبان نوشتاری را به‌کار ببرند. واژگان ناکافی و خطاهای دستوری و ویرایشی را می‌توان از علل این ناتوانی دانست.

واژگان ناکافی: دسته‌ای از دانش‌آموزان به‌علت ضعف در درس فارسی و همچنین نداشتن مطالعات غیردرسی، ذخیره واژگانی محدودی دارند. حتی گروهی از آنان ممکن است واژگان گفتاری و شنیداری مناسبی داشته باشند ولی واژگان خواندنی و نوشتاری آنان نسبت به سطح تحصیلاتشان اندک باشد؛ به همین دلیل، در نوشتن انشا نمی‌توانند ابزار لازم یعنی کلمات را به‌استخدام درآورند. با معرفی نشریات ویژه کودکان و نوجوانان و کتاب‌های مفید به این‌گونه دانش‌آموزان می‌توان ذخایر واژگانی آنان را تقویت کرد.

خطاهای دستوری: برخی از دانش‌آموزان هنگام نگارش انشا جمله‌هایی ناقص یا حاوی افعال نامناسب و مواردی از این قبیل می‌نویسند. این‌گونه خطاها به ضعف آموزشی آنان مربوط است و از رعایت نکردن نکات دستوری ناشی می‌شود. مهم‌ترین خطاهای دستوری در

نوشتن عبارت‌اند از:

۱. حذف کلمات لازم؛
 ۲. افزودن کلمات غیرضروری؛
 ۳. رعایت نکردن تطابق فعل و فاعل؛
 ۴. رعایت نکردن زمان جمله؛
 ۵. ناهماهنگی زمان جمله‌ها در متن.
- دادن تمرین‌های متنوع و متناسب با ضعف‌های هر دانش‌آموز تا حد زیادی این مشکل را برطرف می‌سازد.

خطاهای ویرایشی: «دسته‌ای از دانش‌آموزان به دلیل آموزش‌های ناکافی قادر نیستند مسائل فنی زبان نوشتاری را به‌خوبی رعایت کنند؛ مسائلی همچون نقطه‌گذاری نشانه‌های سجاوندی (نقطه،

یکی از معایب آموزش انشا در کشور ما این است که انشا را درسی احساسی و عاطفی تلقی می‌کنیم و بیشتر با تخیل مرتبط می‌سازیم و آن را وسیله‌ای ارتباطی نمی‌دانیم که در خدمت اطلاع‌رسانی است

علامت پرسش و...) و رسم‌الخط صحیح. گاهی دانش‌آموزان این نشانه‌ها را اصلاً به‌کار نمی‌برند و گاهی آن‌ها را به غلط و جا‌به‌جا به‌کار می‌گیرند» (زندى، ۱۳۸۵: ۲۳۰ - ۲۲۹).

یکی از معایب آموزش انشا در کشور ما این است که انشا را درسی احساسی و عاطفی تلقی می‌کنیم و بیشتر با تخیل مرتبط می‌سازیم و آن را وسیله‌ای ارتباطی نمی‌دانیم که در خدمت اطلاع‌رسانی است و این تصور در ذهن ما نقش بسته که کسی که انشاهای آکنده از صنایع ادبی و شعر بنویسد بهتر است؛ در صورتی که این یک درس فنی است و باید تجلی‌گاه مفاهیم و معلومات بشری باشد. مشکل دیگر این است که ما برای انشا مرزبندی مشخصی نداریم؛ مثلاً معلوم نیست این درس را در

هر یک از دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در چه سطحی باید بخوانیم. برنامه درسی انشا برای بیشتر دبیران ما و همچنین بچه‌ها مبهم است و برای این درس اهداف رفتاری تعریف نشده است و میزان پیشرفت آن را به‌عهده معلم مربوطه گذاشته‌اند.

چگونگی پوشش دادن خطاهای یادشده در کتاب نگارش دهم

۱. متن‌های آغازین هر درس کتاب برای تقویت گنجینه واژگانی دانش‌آموزان چندان کافی به‌نظر نمی‌آیند اما از نظر آموزشی خوب و کافی هستند؛ به‌خصوص با انتخاب عناوین مناسب مثل: پرورش موضوع، عینک نوشتن و نیز بیان مطالب آموزشی به شکل ساده و اغلب، داستان روایی.

این در حالی است که در دوره اول متوسطه، دانش‌آموزان با ساختار نوشتن و انشا آشنا شده‌اند و در این دوره، بایستی ضمن آموختن انواع نوشته - که مد نظر مؤلفان محترم بوده است - از نظر توانایی نویسندگی و تقویت گنجینه واژگانی نیز ارتقا یابند.

۲. بخش «هنجار نوشتار» که همان «درست‌نویسی» متوسطه اول است و با هدف جبران خطاهای عمدتاً نگارشی و دستوری تدوین شده‌اند، به سبب قرار گرفتن در زنجیره تنوع فعالیت‌ها و ناکافی بودن اطلاعات لازم، آن‌چنان که مدنظر مؤلفان محترم است، هدف مورد نظر را پوشش نمی‌دهد.

در این بخش به بررسی هنجارهای نوشتاری این کتاب می‌پردازیم:

- در درس اول استفاده از جمله‌های کوتاه را آورده که در عین ملموس و قابل فهم بودن، ارتباطش با درس مربوطه مشخص نیست؛ یعنی درس محمل این موضوع است یا موضوع محمل درس؟

- در درس دوم، توجه به ارتباط معنایی یا همان به‌گزینی واژه را آورده که با توجه به تمرین کم و کلی بودن موضوع در امر یادگیری دچار مشکل است.

- در درس سوم، انتخاب واژه مناسب

را به دلایل خوش‌آهنگی و ظاهر زیبا آورده است که بهتر بود با درس قبلی یک‌جا و با توضیحات کافی می‌آورد.

- در درس چهارم، **توجه به فضای حاکم بر متن در انتخاب واژه** را با متنی از دکتر شریعتی آورده که کلی و سنگین است؛ آنچنان که در برخی کلاس‌ها جا نمی‌افتد.

- در درس پنجم، **انسجام متن** را به‌صورت کلی آورده است که بهتر بود ارتباط عمودی و افقی نوشته را می‌آورد.

- در درس ششم، از ابزارهای انسجام متن **«و، هم نیز و به‌علاوه»** را آورده است که نقش افزایشی دارند.

- در درس هفتم، کلمه‌های **«اما، ولی، اگرچه... ولی، با وجود این و...»** را به‌عنوان نشانه‌های تقابلی آورده است.

- در درس هشتم، کلمه‌های **«زیرا، چون، به همین سبب، از آنجا که و بنابراین»** را به‌عنوان نشانه‌های سببی آورده است.

با نگاهی اجمالی درمی‌یابیم که موضوعات درس‌های دوم، سوم و چهارم تقریباً مشابه‌اند. از طرفی، بهتر بود این هنجارها در یک درس مستقل آموزش داده می‌شد یا اگر بنا بود به این شکل باشد، برای تکوین این موضوعات بهتر بود تمرین مستقلی داده می‌شد.

۳. دروس این کتاب‌ها با فصول کتاب‌های فارسی مطابقت ندارند؛ این امر باعث ایجاد شکاف بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری و به تبع آن، تقویت مفاهیم ذهنی دانش‌آموزان شده است.

اجزای انشا

۱. موضوع انشا

معمولاً از دانش‌آموزان می‌خواهیم که در مورد موضوعی که ما معین می‌کنیم، انشایی بنویسند اما آنچه در این میان مهم به‌نظر می‌رسد این است که ما ویژگی‌های فراگیرندگان را بشناسیم و سپس براساس همین ویژگی‌ها موضوع انشا را طرح کنیم.

به‌اعتقاد روان‌شناسان به‌خصوص ژان پیاژه،

نوجوان از لحاظ رشد در مرحله‌ای قرار دارد که می‌تواند در غیاب اشیا و پدیده‌ها به تجسم و تخیل دربارهٔ آن‌ها بپردازد. در حالی که تفکر او در دورهٔ ابتدایی، تفکر انضمامی بود؛ یعنی به‌طور عینی همراه با خود اشیا به تفکر می‌پرداخت اما نوجوان قادر به تفکر انتزاعی است (نگارش ۱، ۱۳۹۵).

اگر دانش‌آموز دربارهٔ موضوع انشایی که برای او تعیین می‌کنیم تجربه و حرفی برای گفتن نداشته باشد، شک نیست که به نوشتن «وادار» شده است نه «برانگیخته». لذا قبل از آنکه از دانش‌آموزان بخواهیم مطلب بنویسند، باید مطمئن شویم که در خواندن و درک مطلب از روی نوشته مشکلی ندارند و قادرند با خواندن متن، مقصود و منظور نویسندهٔ آن را به‌خوبی دریابند.

اگر دانش‌آموز را در گزینش موضوع مشارکت دهیم، رغبت، دانش، تجربه و توانایی او را اساس کار بدانیم، فهرستی از کتاب‌ها و نوشته‌هایی که می‌تواند از آن‌ها در زمینهٔ موضوع انشا بهره بگیرد، در اختیارش قرار دهیم، به او این آزادی را بدهیم که از افراد مطلع دربارهٔ موضوع پرس‌وجو کند، او را به مشاهده و مصاحبه و گزارش‌نویسی برانگیزیم و در کنار این‌ها امانت‌داری در استفاده از منابع را هم به وی یاد بدهیم، هم اندوخته‌های ذهنی او را گسترش داده‌ایم و هم او را به نوشتن انشای برانگیخته‌ایم.

برخی از همکاران موضوع‌های انشا را به دو گروه «توصیفی» و «توضیحی» تقسیم می‌کنند. نوشته‌ای را توصیفی می‌دانند که در آن اساس کار نویسنده بر مشاهده و تجربه باشد. در این‌گونه نوشته‌ها نویسنده با روش علمی هر چیز را همان‌طور که هست وصف می‌کند؛ نه آن‌گونه که باید باشد.

در نوشته‌های توضیحی، اساس کار نویسنده بر استدلال و قیاس و استنتاج و وجدان اخلاقی است. در این‌گونه نوشته‌ها، نویسنده هر چیز را همان‌گونه که باید باشد یا شایسته است دگرگون شود، بیان می‌کند و به سود و زیان و نیکی و بدی

اثرش و تأثیر اجتماعی آن در خواننده توجه دارد و سعی می‌کند آن برای جامعه سودمند باشد.

با توجه به تجربهٔ اندک نوجوانان، به‌خصوص در دورهٔ متوسطهٔ اول، که سود و زیان جامعه برای آنان معنا و مفهومی دیگر دارد و اغلب از نوشتن در این زمینه باز می‌مانند و یا دچار گمراهی می‌شوند، بهتر است از دورهٔ ابتدایی (تا نوجوانی) موضوع‌ها توصیفی و عینی باشند؛ مثل: «کلاس ما»، «شهر ما»، «خانهٔ من» (انزلی، ۱۳۷۸) و... اما در دورهٔ متوسطهٔ با توجه به تجربهٔ دانش‌آموزان، می‌توان موضوع‌های ذهنی مثل «تیکوکاری»، «احساس و بخشش»، و «تأثیر وسایل ارتباط جمعی در زندگی» را نیز مطرح کرد.

نکتهٔ جالب توجه دیگر این است که معمولاً همهٔ همکاران در سر جلسهٔ امتحان انشا با این سؤال بچه‌ها مواجه می‌شوند که «آقا یا خانم چند سطر بنویسیم» آیا از خود پرسیده‌ایم که چرا این را می‌پرسند؟ برای نوشتن یک انشای کامل تمرکز حواس به منظور تفکر منطقی جهت آماده‌سازی یک طرح منظم ذهنی در اندیشه، ضرورت اساسی دارد. اگر به این نکته عمیق بنگریم، متوجه می‌شویم که ما یک چارچوب و طرح منسجم و چگونگی طراحی آن را به دانش‌آموز یاد نداده‌ایم تا آغاز و پایان انشا را در ذهن خود به همراه زوایای مختلفش تصویر کند و نقطهٔ آغاز و پایان انشا را با آغاز سخن و پایان کامل مطالب قرین سازد نه با تعداد سطر. در این میان، آموزش طرح انشا اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند.

موضوع انشا در کتاب «نگارش ۱»

پایهٔ دهم

الف. از لحاظ موضوعات نوشتاری کتاب انسجام مطلوبی در مقایسه با مهارت‌های نوشتاری دورهٔ متوسطهٔ اول دیده می‌شود. در کتاب موردنظر توجه کافی به موضوعات داده شده، از نظر رشد ذهنی دانش‌آموزان شده است. (سیر موضوعی از توصیفی به توضیحی در متوسطهٔ اول و ادامهٔ آن در این کتاب) تا جایی که در مهارت‌های نوشتاری هفتم، هفت درس

کتاب به موضوعات توصیفی پرداخته‌اند که با هوش انضمامی بچه‌ها سازگاری دارد. از درس هشتم پایه هفتم و در هشت درس پایه هشتم به موضوعات توضیحی و تخیلی پرداخته و سپس در مهارت‌های نوشتاری نهم موضوعات ذهنی داده شده و در این کتاب به شرح زیر به پرورش و پربار کردن موضوعات پرداخته است.

- در درس اول «بارش مغزی، اگر نویسی و گزین گفته‌ها» را تحت عنوان پرورش موضوع مطرح کرده‌اند.
- در درس دوم «نوشته‌های عینی و ذهنی را با عنوان عینک نوشتن» مطرح کرده‌اند.

- در درس سوم «مراحل نوشته‌های عینی» آمده است.

- در درس چهارم «نوشته‌های گزارش‌گونه» آمده است.

- در درس پنجم «نوشته ذهنی (۱)، جانشین سازی» مطرح شده است.

- در درس ششم «نوشته ذهنی (۲)، سنجش و مقایسه» را آورده‌اند.

- در درس هفتم «نوشته ذهنی (۳)، ناسازی معنایی یا تضاد مفاهیم» آمده است.

- در درس هشتم «نوشته‌های داستانتان‌گونه» را آورده‌اند. ارتباط و انسجام دروس، کاربردی و تخصصی بودن، و در مسیر زندگی جوانان قرار داشتن سه ویژگی عمده موضوعات این کتاب است.

پ. این موضوعات با توجه به کاربردی بودنشان حالت روان‌شناختی دارند و مطلوب هستند. اما تطابق نداشتن با فصول فارسی (۱) از ضعف‌های عمده این بحث به نظر می‌آید. این امر باعث شده است که دانش‌آموزان مناطق دو زبانه که گنجینه واژگانی کافی ندارند، از آفرینش واژه‌های جدید ناتوان شوند. نکته دیگری که به این بحث مربوط می‌شود، این است که در هیچ‌کدام از درس‌ها موضوع انشایی ندادند. بهتر بود برای راهنمایی دانش‌آموزان این پایه، برخی موضوعات به عنوان «موضوع پیشنهادی» داده می‌شد.

پ. قوت دیگر این کتاب‌ها این است که

موضوعات انشا را براساس پایه تحصیلی طبقه‌بندی کرده است. در حالی که این مورد یکی از ضعف‌های اساسی درس انشا بوده است؛ مثلاً گزارش نویسی و داستان نویسی با سن و نیاز دانش‌آموزان این پایه کاملاً سازگار است.

طرح انشا

طرح انشا عبارت است از چهارچوبه‌ای کلی و منظم شامل قسمت‌های مختلف و مهم موضوع انشا، هدف از تنظیم طرح انشا دادن نظم و انسجام به انشا و ایجاد ارتباط و هماهنگی میان مطالب، پخته و منطقی کردن قسمت‌های مختلف و در نهایت «نوشتن» به صورتی «کامل و روان»

معلم می‌تواند با بررسی انشای دانش‌آموزان، جملات کوتاه و پر معنی آن‌ها را به عنوان نکات برجسته انشای آن‌ها مطرح کند؛ به گونه‌ای که الگویی مناسب برای سایر دانش‌آموزان باشد

است (آیین نگارش و روش آموزش انشا، ۱۳۶۹: ۳۶).

برای تهیه یک طرح خوب، نکات زیر را به دانش‌آموزان یادآور می‌شویم:

۱. تفکر، ۲. تهیه منابع برای مطالعه، ۳. مطالعه، ۴. تنظیم طرح.
- نمونه‌ای از طرح انشا برای دوره راهنمایی: موضوع: شهر خود را توصیف کنید
۱. مقدمه - معرفی
 ۲. شرح وضعیت جغرافیایی
 ۳. آثار تاریخی و فرهنگی
 ۴. مکان‌های تفریحی، آموزشی و مذهبی
 ۵. شرح کمبودها و نواقص
 ۶. نتیجه‌گیری.

طرح انشا در کتاب نگارش (۱) پایه دهم

رعایت طرح انشا یا همان طبقه‌بندی ذهن به‌عنوان بحث مهم در امر دیالگرام ظاهری نوشته در این کتاب به نوعی مغفول مانده است. شاید نظر مؤلفان محترم این باشد که این موضوع را دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول خوانده‌اند اما نباید از کنار آن به راحتی رد می‌شدند؛ چون طرح در ارتباط عمودی نوشته نیز نقش مهمی برعهده دارد.

جایگاه «رعایت طبقه‌بندی ذهن» در سنجه‌های ارزیابی خالی است.

مقدمه

این بخش به‌عنوان آغاز گفتار یا انشا، اول باید ذهن خواننده یا شنونده را برای ورود به متن آماده کند. دوم، آن چنان انفعال و کششی ایجاد کند که لازمه توجه و دقت به انشاست. سوم، در بردارنده نکات اصلی و برجسته متن و نمایانگر خط حاکم بر آن باشد. به هر صورت، باید جالب نظر و توجه باشد؛ به طوری که حتی بی‌دانستن موضوع، خواننده یا شنونده بتواند آن را حدس بزند. در واقع، مقدمه پلی است فنی و عاطفی، میان حوزه‌های موضوع و متن (ماحوزی، ۱۳۸۳: ۱۴۹).

به نظر می‌رسد در این کتاب این مهم نیز مثل طبقه‌بندی ذهن، مغفول مانده است که در قسمت سنجه‌های ارزیابی باید گنجانده شود تا مروری بر دوره اول متوسطه هم باشد.

متن

متن مهم‌ترین بخش انشاست؛ زیرا شامل بررسی و تحلیل جنبه‌های مختلف موضوع و ارائه دلایل و تبیین‌هایی است که در شرح و توضیح موضوع می‌آید. در نوشتن متن باید به چند نکته اساسی توجه کنیم:

الف. ساده نویسی: مقصود از ساده نویسی این نیست که جملات را کودکانه و بی‌پیرایه بنویسیم بلکه مقصود این است که از کاربرد کلمات نامأنوس و جملات مبهم و طولانی خودداری کنیم. نوشتن در عین سادگی، باید از استحکام و ذوق هنری و زیبایی برخوردار باشد (معینیان، ۱۳۸۰: ۴-۳).

ساده‌نویسی بیش از آنکه مربوط به لفظ باشد، مربوط به معنی و مفهوم است؛ یعنی باید مضامین نوشته‌های ما طوری ماهرانه و با لطف و دقت ترتیب یابد که قابل فهم باشد (وزین پور، ۱۳۴۹: ۵۹).

معلم انشا برای تحقق این هدف، باید فرق زبان و ادبیات فارسی را در عین درهم‌تنیدگی‌شان در طول دروس فارسی و قالب‌های زیبای ادبی بیان کند و دانش‌آموزان را به گونه‌ای برانگیزد که ادبی بنویسند.

ب. جملات کوتاه: معمولاً ۹۰ درصد مردم جمله‌هایی را که از ۸ کلمه ترکیب یافته‌اند، با یک بار خواندن متوجه می‌شوند. معلم می‌تواند با بررسی انشای دانش‌آموزان، جملات کوتاه و پرمعنی آن‌ها را به‌عنوان نکات برجسته انشای آن‌ها مطرح کند؛ به گونه‌ای که الگویی مناسب برای سایر دانش‌آموزان باشد.

در این کتاب‌ها ساختار نوشته‌ها براساس ساده و سالم‌نویسی است.

ج. انتخاب بهترین واژه: به دو دسته از کلمه‌های مترادف زیر توجه می‌کنیم:

پایان، آخر، انتها، ته
مو، گیسو، زلف، طره
در این کتاب‌ها به این مهم توجه شده اما لازم است معلمان محترم نیز در تدریس خود به آن توجه کنند.

د. استفاده از بند یا پاراگراف:
پاراگراف یا بند عبارت است از جمله یا مجموعه جمله‌هایی که فکری واحد را بیان کند. هر نوشته به بندها یا فکریایی تقسیم می‌شود. هر یک از این بندها جمله یا مجموعه جمله‌هایی است که بین آن‌ها ارتباط و هم‌بستگی لفظی و معنای وجود دارد و مجموعاً مطلب یا مفهومی کامل یا مستقل را می‌رساند (ماحوزی، ۱۳۸۳: ۱۴۹).

هر بند سه وظیفه عمده برعهده دارد:
الف) جلب توجه خواننده به موضوع و فکر اصلی نوشته؛
ب) پرورش فکر اصلی نوشته به کمک

بندها (پاراگراف‌ها) برای جلوگیری از انحراف فکر خواننده و قطع علاقه او؛
پ) اعلام نتیجه (همان: ۱۵۷).

محتوای این کتاب‌ها به‌خاطر ساختاری که از نشر ادبی معاصر تبعیت می‌کنند و نیز ساختار دروس (تقسیم هر درس به سه بخش «تدریس، تشخیص، و تولید و داوری») و نیز اختصاص متن‌های آموزشی در این خصوص، توانسته است از عهده این مهم برآید.

نتیجه

نتیجه یعنی آنچه نویسنده پس از تحلیل، توضیح، استدلال و آوردن نمونه در رد یا اثبات موضوع به آن می‌رسد و معمولاً به‌صورت یک بند در پایان انشا می‌آید؛ مگر آنکه کمیت و کیفیت نتیجه و توالی و تناسب آن با متن، وجود بند یا بندهای دیگری را ایجاب کند. گاهی نتیجه انشا در مقدمه یا متن نهفته است. در این صورت، نیازی به تکرار و تشکل آن در پایان نیست (سرکشیکی و امیری، ۱۳۶۹: ۲۹ و ۳۰).
مثل: هدف این نوشته بیان ویژگی‌های یک دانش‌آموز خوب در مدرسه است و می‌خواهد....

در مورد ترتیب باید بسیار دقت کرد. یک انشا و مقاله تقسیری باید هر چه به آخر نزدیک‌تر می‌شود، مطالب مهم‌تری را مورد بحث قرار دهد. در چنین مقاله‌ای آخرین قسمت باید مهم‌ترین، پرمعنی‌ترین، قوی‌ترین و جالب‌ترین قسمت باشد. به دلایل زیادی، نویسنده مایل است خواننده‌اش به این قسمت به‌عنوان مؤکدترین قسمت مقاله بنگرد. می‌توان مطالب این مقاله را امواجی پی‌درپی دانست که از ارتفاع هر یک از آن‌ها از موج قبلی - از حیث اهمیت نه طول مطلب - بیشتر می‌شود. پایان مقاله باید طوری باشد که خواننده ناخودآگاه به سوی آن کشیده شود و چنان ختمی بدیهی و قانع‌کننده به‌نظرش برسد.

در این کتاب‌ها نتیجه و بند نتیجه به شکل مشخص نیامده است. شاید برنامه درسی کتاب چنین مسیری را انتخاب نکرده باشد اما همان‌طور که در بخش‌های قبلی

اشاره شد، لازم است حداقل در قسمت سنجه‌های ارزیابی یکی از گزینه‌ها به این مهم اختصاص یابد تا ارتباط با پایه‌های قبلی برقرار باشد.

نقشه‌ظاهری کتاب نگارش (۱) پایه دهم ساختار کلی کتاب

۱. شروع کتاب با ستایش و پایان آن با نیایش، ساختار کتاب‌های فارسی را در ذهن مخاطب و فراگیرنده تداعی می‌کند که نکته بارزشی است و با عرف ادبی ما سازگاری دارد (نگارش بند آغازین ستایش و همگونی آن با نگارش انگیزش مناسبی برای فراگیری این درس ایجاد می‌کند).

۲. تقسیم درس‌ها به ۸ درس که از پرورش موضوع شروع و به نگارش‌های داستان‌گونه ختم می‌شود (سیر ذهنی از انضمامی به انتزاعی)، تطابق ساختاری این کتاب‌ها را با مراحل نوشتن - که از تفکر شروع و به بازبینی ختم می‌شود - بیان می‌کند. این امر پیش‌زمینه آموزش‌های سال‌های بعد فراگیرندگان است.

۳. طراحی جلد کتاب در قسمت اول و در ارتباط با موضوع کتاب جذابیت‌چندانی ندارد. آیا دانش‌آموز مثل ماهی به‌دنبال ذره‌های حروف و کلمات است؟ آیا بهتر نبود تکه کوچکی از داستانک‌های مختلف در جلوه‌ای از رنگ‌های گوناگون می‌آمد تا تداعی‌کننده آموزش‌گونه‌های نوشتاری باشد؟

در این کتاب، هر درس به سه بخش به شرح زیر تقسیم شده است:

۱. متن درس:

به دو روش مستقیم و غیرمستقیم ارائه شده.

الف. مستقیم؛ ارائه اطلاعات از سوی دانای کل

ب. غیرمستقیم به کمک قالب‌هایی چون: داستان، خاطره و حسب حال.

۲. فعالیت‌های نگارشی:

الف. فعالیت شماره یک با هدف تقویت توانایی تشخیص طراحی شده است. این بخش انشا را از بحث ارزشیابی صرف سال‌های قبل در می‌آورد و آموزش را

به‌عنوان موضوع تازه به این بخش می‌افزاید. ب. فعالیت شماره دو با هدف پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش آموزان طراحی شده است. در این بخش، نکته‌ای که لازم است گفته شود است که:

۱. موضوعات انشایی براساس پایه تحصیلی طبقه‌بندی شده‌اند و این یکی از نقاط قوت کتاب است.

۲. وقتی در مقدمه کتاب‌های قبلی هم به صراحت نوشته شده است که از دفتر استفاده کنید، گذاشتن جاهایی برای نوشتن در کتاب هیچ توجیهی ندارد و بین معلمان و دانش‌آموزان دو دستگی ایجاد می‌کند.

۳. ندادن موضوع انشا و اختیاری کردن آن یکی از ضعف‌های این قسمت است. برخی از دانش‌آموزان تجربه چندانی در انتخاب عنوان برای نوشته ندارند؛ بنابراین، لازم بود حتی به‌عنوان پیشنهاد، چند موضوع به دانش‌آموزان داده می‌شد.

ج. فعالیت شماره سه با هدف تقویت توانایی بررسی متن، تحلیل و نقدنویسی طراحی شده است.

چند نکته درباره این فعالیت:

۱. این بخش قدرت نقد و تحلیل دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و فضای بحث و تبادل نظر را پیش روی معلم و دانش‌آموزان قرار می‌دهد.

۲. سنجه‌های داده شده اغلب درجه و معیار دارند و در دسترس‌اند. درهم‌تنیدگی آموزش و ارزیابی در این قسمت رعایت شده است.

۳. هنجار نوشتار: این بخش با هدف آموزش هنجارهای درست‌نویسی تدوین شده است اما در عمل این آموزش صورت نمی‌گیرد؛ چون:

این مطالب در عین مهم بودن در لابه‌لای مطالب دروس گم شده‌اند و تمرینی ندارند. برای رفع این نقص، لازم است درسی با عنوان «هنجارهای درست‌نویسی در درس انشا» تدوین شود. نکته بعدی اینکه برخی از عناوین، برخلاف رویه دروس فارسی، برگرفته از متن درس‌ها نیستند؛ یعنی متن سوار بر این موضوع‌ها نیست.

۴. شعرگردانی: با هدف‌های زیر تدوین

شده است:

- فراهم کردن فرصت تفکر

- شکل‌گیری نظام ذهن منطقی زبان نوشتار (تثبیت در ذهن نویسنده متن)

- توانایی درک زیبایی اشعار

- شناخت دقیق ویژگی‌های زبان شعر

- پرورش توانایی نوشتن و رشد خلاقیت ذهن

- کمک به درک بهتر متن

- برقراری ارتباط ساده‌تر با محتوا (متن)

- فراهم کردن فرصت برای دست‌ورزی بیشتر فراگیرندگان در قلمرو نوشتن.

۵- حکایت‌نگاری: با هدف بازنویسی به زبان ساده مورد تأکید است. تنوع مطالب

و آمیختگی با باورها و هنجارهای اجتماع بر لذت‌بخش بودن این بخش افزوده است.

۶. مثل‌نویسی: در مثل‌نویسی، بازآفرینی و گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل نوشته مورد تأکید است.

برای تقویت بیان، زیبا نوشتن، افزایش قدرت سخنوری و نویسندگی مؤثر است.

حکایت‌نگاری و مثل‌نویسی خلأ طنز کتاب را به‌خوبی پر کرده‌اند.

نتیجه‌گیری

آنچه در نوشته حاضر به‌عنوان نتیجه می‌توان بیان کرد به شرح زیر است:

۱. انگیزش و رهبری فکر دانش‌آموز مهم‌ترین نقش معلم در انشانویسی است.

۲. نقش معلم در ساعت انشا تسهیل‌کنندگی است نه انتقال‌دهندگی.

۳. رهبری دانش‌آموزان برای کشف بهترین الگوها و به چالش کشاندن آن‌ها دیگر نقش مهم معلم است.

۴. موضوعات نگارشی این کتاب متناسب با شرایط سنی فراگیرندگان و نیازهای روزمره آنان طراحی شده‌اند.

۵. موضوعات کتاب متناسب با ویژگی‌های شناختی، روانی، عاطفی و ... فراگیرندگان طراحی شده است.

۶. دانش‌آموزان با کتاب‌های تازه‌تألیف، مراحل انشانویسی را به‌طور عملی تجربه می‌کنند نه نظری.

۷. انشا در این کتاب‌ها دانش‌آموزان را به تفکر، خلاقیت، ابداع، نوع‌آوری، تعامل

سازنده با دیگران و ... وای دارد.

۸. فراگیرندگان انشا را به‌عنوان مهارتی کسب می‌کنند که در زندگی آینده‌شان تأثیر مستقیم دارد.

۹. با آموزش صحیح انشانویسی و انواع نوشته، عزت‌نفس دانش‌آموزان حفظ می‌شود.

۱۰. انشا باید به‌صورت تلفیقی با سایر دروس، به‌خصوص فارسی و املا، تدریس شود نه به تنهایی.

منابع

۱. _____ (۱۳۶۹). آیین نگارش و روش آموزش انشا. سال اول. مراکز تربیت معلم.
۲. _____ (۱۳۹۳). آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه هفتم، کد ۱۰/۱/۱.
۳. _____ (۱۳۹۳). آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه هشتم، کد ۱۱۵/۱.
۴. _____ (۱۳۹۳). کتاب معلم (راهنمای تدریس) آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه‌های هفتم و هشتم، کد ۸۱/۷.
۵. _____ (۱۳۹۵). نگارش (۱) کد ۱۱۰۲۰۲.
۶. انزلی، حسن. (۱۳۷۸). روش نگارش یا راهنمای انشا. ارومیه: انتشارات انزلی.
۷. حسین‌نژاد، سیدحسین. (۱۳۸۴). نوشتن رویش اندیشه‌ها. کتاب نگارش (۴). چاپ اول. نشر لوح زرین.
۸. ذوالفقاری، حسن. (۱۳۷۵). کتاب کار نگارش و انشا. چاپ اول. انتشارات اساطیر.
۹. رحیم‌زاده آوانسر، اسماعیل. (۱۳۸۵). روش تدریس ادبیات فارسی در دوره راهنمایی. ارومیه: انتشارات منوچهری.
۱۰. زندی، بهمن. (۱۳۸۵). روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)، چاپ هفتم. انتشارات سمت.
۱۱. سرکشکی، منیره و امیری، ملک‌ابراهیم. (۱۳۶۹). چگونه املا و انشا بنویسیم. انتشارات رسام.
۱۲. سمعی، (گیلانی)، احمد. (۱۳۸۲). نگارش و ویرایش. چاپ چهارم. انتشارات سمت.
۱۳. طوسی، بهرام. (۱۳۷۱). هنر نوشتن و مهارت‌های مقاله‌نویسی. چاپ هفتم. انتشارات ترانه.
۱۴. قاسم‌پور مقدم، حسین و مظفریان، منوچهر. (۱۳۷۴). کتاب معلم (روش تدریس) فارسی اول راهنمایی.
۱۵. ماحوزی، مهدی. (۱۳۸۳). گزارش‌نویسی. چاپ یازدهم، تهران: چاپ خاشع.
۱۶. معینیان، مهدی. (۱۳۸۰). آموزش نگارش در کلاس، چاپ اول. چاپخانه خورشید.
۱۷. واحد دوست، مهوش. (۱۳۸۰). شیوه‌های خواندن، نگارش و ویرایش. ارومیه: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۸. وزین‌پور، نادر. (۱۳۹۹). فن نویسندگی.

پوزش و اعتذار

در شماره ۱۲۰، مقاله «بررسی حرف واو در کتاب درسی ادبیات» که در صفحه ۶۵ چاپ شده، نوشته آقای «علیرضا» غلامی‌بادی است که به اشتباه به‌صورت غلامرضا غلامی‌بادی آمده است.

علوم و فنون ادبی

پایه دهم

نقد کتاب

علی اکبر امامی

کارشناس ارشد و دبیر ادبیات فارسی حمیل اسلام آباد غرب

چکیده

این پژوهش به روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع تحلیل محتوا و به شیوه نقد انجام شده است. نگارنده پس از بررسی کتاب علوم و فنون ادبی پایه دهم متوسطه سال تحصیلی ۹۶-۹۵، سعی کرده است از نظر محتوا، مضمون و فنی و ظاهری نقدی در حد درک و فهم خویش بر این کتاب به نگارش درآورد. مقاله حاضر تلاشی است کوچک در جهت بازنگری در برنامه آموزش ادبیات متوسطه؛ به امید آنکه صاحب نظران با بررسی‌های عالمانه و نقدهای متفکرانه بتوانند به راهکارهای مناسبی برای پیشبرد اهداف آموزشی نظام مقدس جمهوری اسلامی برسند.

کلیدواژه‌ها: نقد محتوا، بازنگری و اصلاح

استفاده از چنین روشی موجب تنوع آفرینی و تسهیل فراگیری می‌شود اما متأسفانه در بیشتر مدارس کشور اجرای آن به دلیل کمبودها و مشکلات بسیار امکان پذیر نیست

مقدمه

در نظام آموزشی ایران اسلامی برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی جایگاهی رفیع و ارزشمند دارد؛ زیرا این درس از یک سو حافظ میراث فرهنگی و از سوی دیگر مناسب‌ترین ابزار انتقال فرهنگ و معارف دینی و ملی ما از نسل‌های پیشین به نسل‌های بعدی است. کتاب درسی مهم‌ترین عامل آموزش بعد از معلم است و از همین رو، ارزیابی آن در دستیابی به نتایج مفید آموزشی نقش مهمی ایفا می‌کند. ارزیابی کتب درسی باعث اصلاح روند آموزش و ارتقاء آن می‌شود. مقاله حاضر تلاشی است کوچک در جهت بازنگری در برنامه آموزش ادبیات متوسطه؛ به امید آنکه صاحب نظران با بررسی‌های عالمانه و نقدهای متفکرانه بتوانند به راهکارهای مناسبی برای پیشبرد اهداف آموزشی نظام مقدس جمهوری اسلامی برسند.

بررسی تناسب محتوای تدوین شده با توجه به مؤلفه‌ها

۱. میزان فعال بودن دانش‌آموزان در نظام آموزشی نوین، قصد بر این است که آموزش دانش‌آموز محور باشد نه معلم محور و در واقع، فراگیرندگان در امر آموزش فعال باشند. اعتقاد این نظام بر این است که شرکت دادن دانش‌پژوهان در بحث‌های کلاسی و نظرخواهی از آنان مطلوب و مفید است و میزان یادگیری آنان را افزایش می‌دهد. بر همین اساس، مبنای این کتاب این است که در تدریس مطالب از شیوه‌های تدریس فعال مانند بحث گروهی تفکر انتقادی و وسایل و ابزارهای کمک آموزشی مانند تصویر، فیلم و نوار صوتی استفاده شود. استفاده از چنین روشی موجب تنوع آفرینی و تسهیل فراگیری می‌شود اما متأسفانه در بیشتر مدارس کشور اجرای آن به دلیل کمبودها و مشکلات بسیار امکان پذیر نیست.

۲. چالش برانگیز بودن بسیاری از دروس علوم و فنون ادبی (۱) از جمله عروض و قافیه و موسیقی شعر در بردارنده مطالبی چالش برانگیزند اما به دلیل کمبود وقت و اینکه فراگیرندگان مجبورند تمام مطالب کتاب را بدون توجه به علاقه و استعدادشان مطالعه کنند و بیشتر مواقع هم تنها هدفشان حفظ مطالب و کسب نمره است، حاضر به چالش در این زمینه نیستند و حتی اگر علاقه‌مند به انجام این کار هم باشند، نبود فرصت کافی برای تدریس مطالب اجازه چنین کاری را به معلم و دانش‌آموز نمی‌دهد.

۳. تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان افراد آدمی در الگوهای زیستی همانند یکدیگر رشد می‌کنند اما با هم تفاوت دارند. یکی از

انکارناپذیرترین ویژگی‌های فراگیرندگان، تنوع استعدادها و اختلاف‌های رفتاری آنان است. روان‌شناسی رشد بیانگر این واقعیت است که کودکان و نوجوانان براساس اصول خاصی به صورت یک رشته دگرگونی‌های متوالی رشد می‌کنند اما در میزان استعدادها و توانایی‌های بدنی و روانی و شیوه‌های رفتاری‌شان تفاوت‌های مهمی دیده می‌شود. در نظام آموزشی کشور ما در تدوین برخی کتب درسی به تفاوت‌های فردی فراگیرندگان چندان توجه نشده است و آنان به اجبار تمام مطالب درسی را بدون در نظر گرفتن علاقه و استعدادشان فرا می‌گیرند. توجه به تفاوت‌های فردی ایجاب می‌کند که برنامه‌ریزی آموزشی تغییر یابد و روش و برنامه‌ای اجرا شود که براساس آن، دانش‌آموزان بتوانند هنگام انتخاب رشته - در دروسی که دارای شاخه‌های متعددی - به میل خود شاخه مورد علاقه‌شان را انتخاب کنند و به مطالعه و تحقیق و پژوهش در آن زمینه بپردازند. برای مثال، در ارزشیابی کتاب فارسی بیشترین نمره به کالبدشکافی نثر و شعر اختصاص داده شده است، در حالی که بهتر بود زمینه‌های فراهم می‌شد تا فراگیرندگان بتوانند یکی از مسائل ادبی را انتخاب کنند و به مطالعه و پژوهش بپردازند. با راه‌اندازی چنین نظام آموزشی‌ای، مشکلات یادگیری دانش‌آموزان تا حدود زیادی از بین خواهد رفت، آن‌ها با عشق و علاقه به فراگیری مطالب درسی خواهند پرداخت و در نتیجه، با فرهنگ تحقیق و پژوهش آشنا خواهند شد.

۴. ارتباط محتوا با مجموعه هدف‌های تدوین شده ارتباط هدف و محتوا به گونه‌ای است که هم می‌توان براساس اهداف آموزشی مورد نظر به تعیین محتوا پرداخت و هم با در دست داشتن محتوا و مطالب درسی، هدف‌ها را برای آموزش درس مشخص کرد. مثلاً هدف کتاب خوانش و کالبدشکافی متون که با توجه به بررسی تمام ویژگی‌های سبک‌های شعر و نثر و

تحلیل برخی متون این سبک‌ها اهداف این کتاب به خوبی به دست آمده است. ۵. تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای فردی: آموزش هنگامی اثربخشی کامل‌تری خواهد داشت که ضمن مراعات ویژگی‌ها و نیازهای سنی و جنسی یادگیرندگان، توانایی‌ها، نیازها و علایق فردی آنان را نیز مدنظر قرار دهد.

زندگی محور پی‌ریزی شده است.

پیشنهادهایی برای اصلاح کتاب علوم و فنون ادبی

۱. صفحه ۱۲؛ آغازی بسیار جذاب و شوق برانگیز، آشنا شدن با اصطلاحاتی چون متن، ادب، ادبیات، زبان، منطق زبان، فصاحت و بلاغت. این درس را می‌توان یکی

بهبتر بود زمینه‌ای فراهم می‌شد تا فراگیرندگان ادبی را انتخاب کنند و به مطالعه و پژوهش بپردازند



از بهترین درس‌های این کتاب دانست؛ البته اگر با چند نمونه و مثال همراه بود یادگیری آن بسیار راحت‌تر می‌شد. درس در ادامه از منطق زبان سخن گفته و اینکه کاربرد واژه در معنای قراردادی است و ادبیات به کمک تخیل این منطق را به هم می‌ریزد. این بند بدون بیان نمونه و مثال برای دانش‌آموز نامفهوم است و بهتر است نمونه‌ای آورده شود. ۱. صفحه ۲۰ - «در اینجا می‌خواهیم

۶. کتاب علوم و فنون بلاغی پایه دوم متوسطه به‌طور کلی براساس سه قلمرو زیبایی، ادبی و فکری تألیف و تدوین شده و این سه قلمرو بیش از پیش مورد عنایت و توجه مؤلفان قرار گرفته است. ۷. آموزه‌های کتاب علوم و فنون بلاغی بر پایه شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی استوار است؛ اکتشاف شخصی مبتنی بر دریافت شهودی و خلق معنا از طریق تجربه است و براساس همین ایده، بر پایه آموزش

از طریق تجزیه و تحلیل و مقایسه آثار به طبقه‌بندی و تعیین نوع ادبی آنها بپردازیم.» در صفحه ۱۹ به انواع ادبی اشاره کوتاهی شده و چهار نوع حماسی، تعلیمی، غنایی و نمایشی معرفی گردیده است. به علاوه، آثار ادبی براساس ساختمان و شکل نظم (شعر) و نثر تقسیم‌بندی شده‌اند. البته هیچ توضیحی در مورد تشخیص این انواع نیامده است. در همان صفحه ۱۹ به ویژگی‌های فکری و روحی و ... اشاره شده است و بدون ذکر نمونه و مثال، درباره جهان‌بینی و دیدگاه‌های شاعران مطالبی بیان شده است که از دروسهای معلم و ابهامات این درس محسوب می‌شود و نیاز به اطلاعات بیشتری هست. این اطلاعات را می‌توان در پایان درس در بخشی با عنوان «برای مطالعه» یا «بیشتر بدانیم» آورد. همچنین، در صفحه ۲۰ آثار ادبی از دو دیدگاه طبقه‌بندی شده است: یکی محتوا و دیگری شکل و ظاهر، که این توضیح صفحه قبل است و به ویرایش نیاز دارد. طرح سؤال خودآزمایی (۳) (سروده زیر را از نظر سطح موسیقایی و تناسب‌های آوایی (واج‌آرایی، تکرار و جناس) بررسی کنید). به نظر حقیر در این قسمت اشتباه است؛ زیرا دانش‌آموزان در فصل چهارم کتاب با چنین آرایه‌هایی آشنا می‌شوند و در پایه‌های نهم و هشتم نیز آرایه‌های مذکور را یاد نگرفته‌اند. بهتر بود به جای این آرایه‌ها از دانش‌آموزان خواسته می‌شد، تشبیه و مراعات‌نظیر را بررسی کنند؛ چون آنها را در پایه‌های پایین‌تر خوانده‌اند.

۲. در صفحه ۲۳، برای کالبدشکافی پنج گام معرفی شده است:

۱. خوانش
۲. شناسایی و استخراج نکات زبانی
۳. شناسایی و استخراج نکات ادبی
۴. شناسایی و استخراج نکات فکری
۵. نتیجه‌گیری و تعیین نوع.

سپس به توضیح هر گام پرداخته شده است اما در همان گام نخست، مطلبی جا افتاده نمایان می‌شود: «خواندن دقیق متن، نخستین گام مؤثر در رویارویی با متون است. البته پیش از خوانش، نگاهی کلی به متن از آغاز تا انجام برای کشف لحن

و آهنگ ضروری است.» پس، مرحله قبل از خوانش را هم باید به مراحل پنج‌گانه بیفزاییم. کشف لحن و آهنگ، که مطابق نوشته کتاب ضروری هم هست، دانش‌آموز و معلم را با چالشی جدید روبه‌رو می‌کند و اگر قدرت این کشف را نداشته باشند، تشخیص لحن و آهنگ اشعار و متون برایشان مشکل است.

لحن در اصطلاح «توجه خواندن و بیان کردن جملات با توجه به شرایط موجود و فضای حاکم بر جمله و کل متن می‌باشد. باید دانست که به هنگام تلفظ کردن متن، نه تنها هر متن بلکه هر بند و هر جمله نیز به تنهایی اعم از طنز یا جد، لحن خاص خود را می‌طلبد و ممکن است در هر بند انواع و اقسام لحن‌ها به کار گرفته شود. در کنار این

آموزش هنگامی اثر بخشی کامل‌تری خواهد داشت که ضمن مراعات ویژگی‌ها و نیازهای سنی و جنسی یادگیرندگان، توانایی‌ها، نیازها و علایق فردی آنان را نیز مدنظر قرار دهد

موارد، در هر جمله هر کلمه نیز می‌تواند آوای خاص خود را داشته باشد. به‌طور مثال، در شعرها، قافیه‌ها و ردیف‌ها در انواع مختلف، آوای متفاوت و تلفظ‌های گوناگون را می‌طلبد و یا ممکن است تأکید شاعر یا نویسنده در هر جمله کوتاه روی کلمه‌ای خاص باشد که با رعایت لحن کامل و علائم نگارشی و احوال نویسنده، شکل خاصی به خود می‌گیرد» (اکبری شلدره‌ای، ۳۱: ۱۳۹۱). با وجود اهمیت شناخت لحن‌های مختلف و کارآمد بودن همه آنها در جریان خواندن، باید دانست که شناخت لحن شخصی شاعران می‌تواند به خواننده اشعار کمک زیادی کند؛ مثلاً با دانستن این نکته که شعری که قرار است خوانده شود از فردوسی است، خواننده باید

لحن حماسی را انتخاب کند و کلماتش را با آهنگی مناسب و استوار بیان کند و به طرزی بخواند که شنونده به عظمت اتفاقات متن پی ببرد یا اگر شعری از حافظ باشد، باید دانست که حافظ لحنی چندگانه دارد: عاشقانه، طعنه‌زننده، حکیمانه، رندانه و عارفانه.

انواع لحن‌ها و آهنگ‌ها: (۱) لحن ستایش، (۲) لحن مدحی، (۳) لحن تغزلی، (۴) لحن تعلیمی، (۵) لحن حماسی و در مورد هر لحن شرحی کوتاه داده شود.

۳. در صفحه ۴۰ - اگر از تاریخ ادبیات از جمله تعریف و فایده آن سخنی به میان می‌آمد، بسیار بهتر بود.

۴. در صفحه ۴۶ و ۴۷ مطالب در مورد تقسیم‌بندی سبک‌های شعر ناقص است؛ بدین معنا که مثلاً در تقسیم‌بندی براساس موضوع و نوع، مانند سبک عرفانی، سبک حماسی، سایر سبک‌ها نیز باید ذکر می‌شد؛ زیرا دانش‌آموزان تصور می‌کنند که در این تقسیم‌بندی فقط همین دو نوع را داریم.

۵. در صفحه ۴۸ که به بررسی سبک خراسانی می‌پردازد، بهتر بود در متن درس غیر از شعری که از حنظله بادغیسی آمده است، شعر دیگری هم ذکر می‌شد که در آن بیشتر ویژگی‌های این سبک وجود داشت. مثلاً این شعر از فردوسی:

در ستایش خرد

کنون ای خردمند، وصف خرد
بدین جایگه گفتن اندر خورد
کنون تا چه داری بیار از خرد
که گوش نیوشیده زو بر خورد
خرد بهتر از هر چه ایزد بداد
ستایش خرد را به از راه داد
خرد رهنمای و خرد دلگشای
خرد دست گیرد به هر دو سرای
ازو شادمانی و زویت غم است
وزویت فزونی وزویت کم است
خرد تیره و مرد روشن روان
نباشد همی شادمان یک زمان
چه گفت آن خردمند مرد خرد
که دانا ز گفتار او برخوردار
کسی کو خرد را ندارد زبیش
دلش گردد از کرده خویش ریش



تو به دست خویش فرمای، اگر مکن
عذابی
دل همچو سنگت ای دوست، به آب چشم
سعدی
عجب است اگر نگرده، که بگرده آسیابی
برو ای گدای مسکین و دری دگر طلب
کن
که هزار بار گفתי و نیامدت جوابی
شعر زیر از سنایی غزنوی نیز در این
قسمت بی تأثیر نخواهد بود:
ای دل ار مولای عشقی یاد سلطانی مکن
در ره آزادگان بسیار ویرانی مکن
همره موسی و هارون باش و در میدان
عشق
فرش فرعونی مساز و فعل هامانی مکن
بی جمال خوب لاف از یوسف مصری
مزن
بی فراق و درد یاد پیر کنعانی مکن
در پیش یا جوج هوی سَد سکندروار
باش

ور جنان جویی غلو اندر جهانبانی مکن
آن اشاراتی که از عشقش خبریابی مکن
و آن عباراتی که از یادش جدا مانی مکن
چون ز مار و مرغ و دیو و دد بمانی باک
نیست
چون ز نعم العبد وامانی، سلیمانی مکن
پارسی نیکو ندانی حک آزادی بجو
پیش استاد لغت دعوی زبان دانی مکن
چون مسلم زمزم خانی تو را شد زان
سپس

قصه دریا رها کن مدحت خانی مکن
از سنایی حال و کار نیکوان بررس به جد
مرد میدان باش تن در می ده ارزانی مکن
۷. در صفحه ۹۸ که به بحث «واژه‌آوایی»
می‌پردازد، بهتر بود به جای این واژه از
همان کلمه تکرار کلمات استفاده می‌شد.
۸. اشکالات چاپی کتاب فنون و صنایع
ادبی:

ردیف	شماره صفحه	اشکال	تصحیح
۱	۲۰	بیار آمد	بیار آمد
۲	۲۱	زنگ	رنگ
۳	۳۳	دل فروز	دل افروز
۴	۴۵	در ذیل نقشه ساسانیان	سامانیان
۵	۵۱	ویژگی ادبی	ویژگی قلمرو ادبی
۶	۵۱	ویژگی زبانی	ویژگی قلمرو زبانی
۷	۸۰	ضرباهنگ	ضرب آهنگ
۸	۹۴	درست کردن رسم الخط بیت ۶ دو مصرع زیر هم نوشته شده است.	
۹	۹۹	واج آوایی	واج آرایبی
۱۰	۱۰۰	درست کردن رسم الخط بیت ۳، ۴ و ۵ دو مصرع زیر هم نوشته شده است.	
۱۱	۱۰۱	درست کردن رسم الخط بیت دو مصرع زیر هم نوشته شده است.	
۱۲	۱۰۱	درست کردن رسم الخط بیت دو مصرع زیر هم نوشته شده است.	

هشیوار، دیوانه خواند و را
همان خویش، بیگانه داند و را
ازویی به هر دو سرای ارجمند
گسسته خرد پای دارد ز بند
خرد چشم جان است چون بنگری
تو بی چشم شادان جهان نسپری ...
یا شعر زیر:
بوی جوی مولیان آید همی
یاد یار مهربان آید همی
ریگ آموی و درشتی راه او
زیر پایم پرنیان آید همی
آب جیحون از نشاط روی دوست
خنک ما را تا میان آید همی
ای بخارا شاد باش و دیر زی
میر زی تو شادمان آید همی
میر ماه است و بخارا آسمان
ماه سوی آسمان آید همی
میر سرو است و بخارا بوستان
سرو سوی بوستان آید همی
آفرین و مدح سود آید همی
گر به گنج اندر زبان آید همی

(رودکی)
۶. در صفحه ۶۰ که به بررسی سبک عراقی
اختصاص دارد، بهتر بود اسامی شاعرانی
چون انوری، سنایی، جمال‌الدین اصفهانی،
خاقانی، سعدی و عطار برای آشنایی
دانش‌آموزان با شاعران این سبک ذکر
می‌شد. همچنین نمونه‌ای شعری از این
سبک ذکر نشده است که دانش‌آموزان با
ویژگی‌های آن با توجه به اشعار آشنا شوند؛
مثلاً غزل زیر از سعدی:

سر آن ندارد امشب که بر آید آفتابی
چه خیال‌ها گذر کرد و گذر نکرد خوابی
به چه دیر ماندی ای صبح؟ که جان من
بر آمد

بزه کردی و نکردند مؤذنان ثوابی
نفس خروس بگرفت که نوبتی بخواند
همه بلبلان بمردند و نماند جز غرابی
نفحات صبح دانی ز چه روی دوست دارم؟
که به روی دوست ماند که برفکنند نقابی
سرم از خدای خواهد که به پیش اندر افتد
که در آب مرده بهتر، که در آرزوی آبی
دل من نه مرد آن است که با غمش بر آید
مگسی کجا تواند که بیفکند عقابی؟
نه چنان گناهکارم که به دشمنم سپاری

درنگی در کشتن آتش

در فرهنگ و ادب ایران

تحلیل بهتر بیتتی از سیف فرغانی
مندرج در صفحه ۶۹ فارسی دهم

عباس حسن پور

کارشناس ارشد ادبیات، دبیر دبیرستان‌های آمل

چکیده

آتش به‌عنوان یکی از عناصر چهارگانه در اساطیر و فرهنگ ملل ارجمندی و سرنوشت ویژه دارد. در آثار منظوم و منثور ایرانی افعال و صفات انسانی نظیر (کشتن، مردن و...) را به آتش، چراغ و شمع نسبت می‌دهند، نسبت دادن ویژگی‌های انسانی به اشیاء، عناصر و پدیده‌ها را می‌توان از دو منظر مورد مذاقه قرار داد؛ یکی تشخیص^۱ به‌عنوان یکی از عناصر خیالین، ادیبانه و بلاغت تصویر که از مباحث ادبی است و دیگری جاندار انگاری^۲ بر پایه جهان‌بینی اساطیری، که یکی از مؤلفه‌های سنتی فرهنگی است. این مقاله برای تفکیک این دو منظر متفاوت و اثبات نگره دوم در مورد کشتن آتش، چراغ و شمع نگارش یافته است.

کلیدواژه‌ها: آتش، تشخیص، جاندار انگاری، نمونه‌ها

درنگی در کشتن آتش در فرهنگ و ادب ایران

بادی که در زمانه بسی شمع‌ها بکشت هم بر چراغدان شما نیز بگذرد (فرغانی، سیف، ۱۳۹۵: ۶۹)

یکی از باورهایی که ریشه در اعماق اساطیر دارد و نیز به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی کهن، همچنان اعتبار خود را حفظ کرده، جاندار

انگاری و ارجمندی آتش است. قداست و ارجمندی آتش به‌عنوان فره و فروغ ایزدی ریشه در اعماق اساطیر و باورهای کهن یونانی، هندو ایرانی و... دارد. این عنصر در اساطیر اکثر ملل نسبت به عناصر دیگر، فراسویی تلقی می‌شود. در ایران با توجه به تأثیر آموزه‌های اساطیری در فرهنگ و باور دوران پسا اساطیری تا روزگار اکنونی، آتش در بسیاری از اعمال و مناسک و آیین‌های دینی و اجتماعی و... خود را نشان داده است. و منزلتی ویژه دارد؛ از جمله در سلام دادن به چراغ، سوگند خوردن، مراسم عقد و افروختن شمع و چراغ بر مزار مردگان. آتش «آتر» در آیین زرتشت فرزند «هورا مزدا» ست. این عنصر مقدس و ستودنی در فرهنگ هندوان «آگنی» نام دارد.

در اساطیر ایران «گرشاسب» به دلیل کشتن آتش به دستور «هورا مزدا» به‌عنوان عذاب و جریمه از رفتن به بهشت باز می‌ماند و نیز در اساطیر یونان «پرومته» به دلیل دزدیدن آتش به دستور «ژئوس»، خدای خدایان یونان باستان، شکنجه می‌شود.

در روایتی پهلوی می‌خوانیم که آتش فرزند «هرمزد» است و «گرشاسب» به علت کشتن = خاموش کردن آن در نظر هرمزد زشت می‌نماید و با سماجت‌های بسیار اجازه ورود به بهشت را نمی‌یابد. «و بدان که آتش چنان ارجمند است که «هرمزد» به

به نظر می‌آید نسبت دادن افعالی انسانی نظیر «مردن» و «کشتن» به شمع، آتش، چراغ و... فراتر از صفت تشخیص و در مجموع بلاغت تصویر و کارکردهای ادیبانه باشد و تحلیل مبتنی بر «جاندار انگاری» آن منطقی‌تر به نظر می‌رسد

«زرتشت» گفت: که چون بنگری چه کسی را بهتر پسندی؟ زرتشت گفت: آن (روان گرشاسب را) هر مزد روان گرشاسب را خواست = احضار کرد. روان گرشاسب درباره بدی‌ای که در دوزخ دیده بود، به زرتشت گفت: کاش من هیریدی بودمی و انبانی بر پشتم بودی برای زندگی خواستن = برای گذران زندگی به جهان همی‌رفتم و جهان به چشم من زشت بودی جهان از شکوه من ترسیدی. هر مزد گفت: بایستت ای روان گرشاسب زیرا به چشم من زشت هستی. چه آتش پسر مرا کشتی و پرهیز = مراقبت نکردی...» (میر فخرایی، ۱۳۶۷: ۲۹).

با توجه به این ریشه و پیشینه قداست و تأثیر «جهان‌بینی اسطوره‌ای» به نظر می‌رسد نسبت دادن افعالی انسانی نظیر «مردن» و «کشتن» به شمع، آتش، چراغ و... فراتر از صفت تشخیص و در مجموع بلاغت تصویر و کارکردهای ادیبانه باشد و تحلیل مبتنی بر «جاندار انگاری» آن منطقی‌تر به نظر می‌رسد. چرا که «در نزد اقوام کهن همه چیز جاندار بود و جمادات روح پنهانی داشتند که به آن «مانا» می‌گویند...» (شمیسا، ۲۴۵: ۱۳۸۷). این انتساب (کشتن و مردن آتش) در طول ادب فارسی نمونه‌های فراوان دارد. نگه کن تو در کار این گوزپشت که خیره چراغ دلم را بکشت (فردوسی، ۱۳۷۸، ج ۲: ۸۲۳)

فرشته‌ای که وکیل است بر خزانه باد چه غم خورد که بمیرد چراغ پیر زنی (سعدی، ۱۳۶۸: ۵۶۹)

شمع را باید از این خانه به در بردن و کشتن تا که همسایه نگوید که تو در خانه مایی (سعدی، ۱۳۸۶: ۶۱۸)

از آن به دیر مغامم عزیز می‌دارند که آتشی که نمیرد همیشه در دل ماست (حافظ، ۱۳۷۷: ۱۵)

سینه گو شعله آتشکده فارس بکش دیده گو آب رخ دجله بغداد ببر (همان: ۱۵۶)

در چراغ دو چشم او زد تیغ نامدش کشتن چراغ دریغ (نظامی، ۱۳۸۴: ۷۶۴).

بادی که در زمانه بسی شمع‌ها بکشت هم بر چراغدان شما نیز بگذرد (فرغانی، ۱۳۹۵: ۶۹)

این نوع نگاه به آتش و شمع و چراغ نه تنها در آثار منظوم، بلکه در آثار منثور ادب فارسی نیز سابقه دارد. «شبی یاد دارم که یاری عزیز از در درآمد؛ چنان

بیخود از جای برخاستم که چراغم به آستین کشته شد... چون گرانی به پیش شمع آید خیزش اندر میان جمع بکش و ر شکر خنده ایست شیرین لب آستین بگیر و شمع بکش» (سعدی، ۱۳۶۸: ۳۴۸ - ۳۴۷).

در تحفه‌الاحوان اثر کمال‌الدین عبدالرزاق کاشانی از آثار منثور قرن دهم می‌خوانیم: «... برخیز که اصلاح چراغ می‌کنم و چراغ را در اصلاح کردن بکش». (داوودی و دیگران، ۱۳۹۲: ۸۹).

با توجه به ریشه هند و ایرانی تقدس آتش، کاربرد صفات و افعال انسانی درباره آن به‌عنوان یک سنت فرهنگی در شعر شاعران هندوستان هم تماشایی است. روان با چشم گریان با دل خویش به آب اشک می‌کشت آتش خویش (دهلوی، امیر خسرو، ۱۳۷۹: ۴۴).

در بیتهی از زیب‌النسا، شاعر هندی (۱۱۱۳ - ۱۰۴۸) که در افواه عام جاری است، این نگاه و تلقی متبلور است. دزد دانا می‌کشد اول چراغ خانه را عشق چون آید برد هوش دل فرزانه را این نوع نگاه و نظر تا روزگار ما هم امتداد یافته است. اصطلاح «کشتن آتش و شمع و چراغ» آگاهانه یا آگاهانه، خواه با همان جهان‌بینی اسطوره‌ای، خواه به‌عنوان یک سنت ادبی - فرهنگی در شعر و نثر معاصر هم نما و نمودی دارد. ... آنکه بر در می‌کوبد/ شباهنگام/ به کشتن چراغ آمده است (شاملو، ۱۳۷۸: ۳۵)

بیا که طبع جهان ناگزیر این عشق است به جادویی نتوان کشت آتش جاوید (ابتهاج، ۱۳۹۴: ۳۳).

چه عمر کوتاه و پوچی که خاک شد جمشید ولی زمانه نکشته‌ست آتش سده را (اخوان ثالث، ۱۳۶۳: ۲۱۱)

«اساساً من با کشتار مخالفم؛ حتی کشتن قاتل و کشتن حیوانات و کشتن آتش. من از زوال هر چیز رنج می‌برم. نزدیک است که بگویم حتی از زوال دشمن و اگر وقتی نوع دیگر بودم، البته جوان بودم» (نیما، ۱۳۸۸: ۹۶)

ناگفته نماند یکی از معانی فعل «کشتن»، در زبان فارسی و نیز برخی از گویش‌ها «خاموش کردن» است که می‌تواند فارغ از نگاه و تحلیلی اسطوره‌گرا در موارد بالا مصداق داشته باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Personification
2. Animism

منابع

۱. ابن‌هجاج، هوشنگ. (۱۳۹۴). **سباه مشق**، چاپ سباه مشق، چاپ اول، تهران: امین دژ
۲. _____ (۱۳۶۳). **ارغنون**، ششم، تهران: مروارید
۳. حافظ. (۱۳۷۷). **دیوان حافظ**، به کوشش محمد قزوینی و قاسم غنی چاپ شانزدهم، تهران: اقبال
۴. خاقانی شروانی. (۱۳۷۷). **دیوان خاقانی**، ویراسته میرجلال‌الدین کرزازی، چاپ سوم، تهران: مرکز
۵. داوودی و دیگران. (۱۳۹۰). **ادبیات فارسی ۲**، چاپ چهاردهم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی
۶. دهلوی، امیر خسرو. (۱۳۷۹). **فرهنگ واژه‌های ایهامی در اشعار حافظ**، به کوشش محمد ذالریاستین. چاپ اول، تهران: فرزان
۷. سعدی شیرازی، (۱۳۶۸). **گلستان**، به کوشش خلیل خطیب رهبر، چاپ پنجم، تهران: صفی‌علیشان
۸. _____ (۱۳۸۶). **کلیات سعدی**، براساس نسخه محمدعلی فروغی. چاپ اول. تهران: تلاش
۹. شاملو، احمد. (۱۳۷۸). **توانه‌های کوچک غربت**، چاپ اول، تهران: زمانه
۱۰. شمیسا، سیروس. (۱۳۸۰). **نقد ادبی**، چاپ دوم، تهران: فردوس
۱۱. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۷۸). **شاهنامه**، به کوشش پرویز اتابکی، چاپ دوم، تهران: علمی و فرهنگی
۱۲. فرغانی، سیف. (۱۳۹۵). **فارسی ۱ (پایه دهم، دوره دوم متوسطه)**، اکبری شلدره و دیگران. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
۱۳. مولوی، (۱۳۷۸). **مثنوی معنوی**، به کوشش قوام‌الدین خرمشاهی (ج ۲). چاپ سوم، تهران: دوستان
۱۴. میرفخرایی، مهشید. (۱۳۶۷). **روایت پهلوی** (مثنوی به زبان فارسی میانه، پهلوی ساسانی). چاپ اول. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی
۱۵. نظامی. (۱۳۸۴). **کلیات نظامی گنجوی**، به کوشش وحید دستگردی، چاپ پنجم، تهران: نگاه
۱۶. یوشیج، نیما. (۱۳۸۸). **یادداشت‌های روزانه نیما یوشیج**، به کوشش شراکیم یوشیج، چاپ اول، تهران: مروارید

جهان متن و خواندن

دکتر فریدون اکبری شلدره

چکیده

در این نوشته، با نگاهی تازه به «متن» و «خواندن»، دریچه‌های نوی را گشوده‌ایم و فراهانی را پیش رو گسترده‌ایم که بی‌گمانیم با پویه‌های آموزشی شما نظم و سامان نیکوتری خواهد یافت.

متن همچون پدیده‌ای زنده، حس و حال، طبع و خوی و مزاج جهانی دارد. وقتی خواننده با آن رویارو می‌شود، به واقع، پیوند و ارتباط دو جهان پیش می‌آید: جهان متن و جهان خواننده.

برای رفتن به لایه‌های متن، خواننده باید از راه خوانش، با جهان متن هم‌شانه و هم‌افق شود و با آن ارتباط برقرار کند؛ کاربست بهنجار پاره‌مهارت‌های خواننداری، خواندن را رهوار و پیوند را معنادار می‌سازد و ما را به درک می‌رساند.

این جستار، در پی کالبدشکافی و تحلیل فرایند خواندن و ادراک است؛ خوانش و فهمش، دو کفه ترازوی مهارت خواندن هستند که در همه «حوزه‌های تربیت و یادگیری»^۱ و برنامه‌های درسی حضور دارند.

کلیدواژه‌ها: ادراک، بافت، جریان خطی خواندن، حال‌های متن، خواندن، سازه‌های آوایی، فضا سازی آوایی، لحن، متن، نمودار آوایی.

متن آن چیزی است که در برابر دیدگان (با ابزار یکی دیگر از حس‌ها)، جای می‌گیرد و دست مایه‌ای برای به‌کار افتادن

متن را برای خود می‌خواند، هدف او رفتن به اندرون جهان متن و کشف و صیادی معنا برای خویش است؛ در اینجا خواننده می‌کوشد خود را در آستانه ادراکی جهان متن قرار دهد و با آن هم‌افق شود تا به درک روشن‌تری برسد، پیام متن را فهم کند و سپس، به کشف معنای جدیدی برسد. در این گونه از خواندن، سامانه‌های چپ و راست مغز خواننده در کار و فعال‌اند. به فراخور میزان پیشرفت خواندن، گستره و عمق پویه‌های مغزی فراخ‌تر و ژرف‌تر خواهد شد.

خواندن برای خود (خویش‌خوانی) معمولاً بی‌صداست و در سکوت پیش می‌رود؛ البته از نگاه دیگران این‌گونه است ولی از دید خود خواننده، مغز صدای خواندن در سکوت را هم می‌شنود؛ یعنی به محض ورود سیمای یک واژه در آستانه چشم، آوا و معنای آن هم‌زمان در ذهن پدیدار می‌شود؛ مثلاً همین که واژه «گل» در پیشگاه دیدگان می‌نشیند، تلفظ و معنای آن در ذهن نمایان می‌شوند و این آشکار شدگی البته در سکوت رخ می‌دهد.

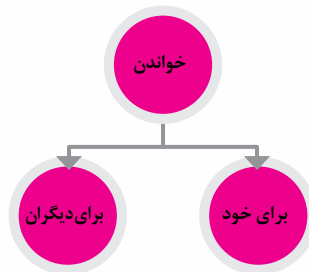
حتی آن کسی که در کنار شما نشسته است، نه بویی از گل را در می‌یابد و نه صدای تلفظ این واژه را می‌شنود؛ این همه، در نهان خانه ذهن بیننده یا «خواننده خاموش» پدیدار می‌شود.

خواننده خاموش، «جهانی است بنشسته در گوشه‌های آ»؛ جهانی سرشار از صدا و معنا که در حال پیوند با جهان دیگر یعنی جهان

چرخه‌های کارخانه مغز می‌شود و در پی آن، فرآورده‌های ذهنی در قالب گفتار و نوشتار نمود می‌یابند. به سخنی دیگر، هر صدا، صفحه، صحنه بوی، مزه و رویداد از دید ما متن است. از این رو، متن‌ها را می‌توان بر بنیاد نوع حس، رده‌بندی کرد: متن شنیداری، متن دیداری، متن بویایی، متن چشایی، متن پسوندی (اکبری شلدره، ۱۳۹۴: ۱۰۴).

متن بر حسب اینکه با چه هدفی خوانده شود یا متن از دید مخاطب را می‌توان به دو گونه بخش کرد. گاهی متن را برای درک شخصی و ارتباط با محتوا و جهان متن می‌خوانیم و زمانی دیگر، متن را با آوای بلند می‌خوانیم تا به گوش دیگران برسد. به همین روی، خواندن را از این دید می‌توان به دو رده، بخش کرد:

۱. خواندن برای خود (خویش‌خوانی)
۲. خواندن برای دیگران (دگر خوانی).



این تقسیم‌بندی در حقیقت با نگاه به شنونده شکل گرفته است؛ به بیان دیگر، در هر عمل خواندن، شنونده، یا خود خواننده است یا دیگران. هنگامی که کسی

متن است؛ خواننده هر چه در عمل خواندن پیشروی می‌کند، گستره دید او فراخ‌تر می‌شود و پهنای ارتباطی او با متن، فربه‌تر و فراخ‌تر می‌گردد.

شنونده و سخن را با سه واژه «حرف گو»، «حرف نوش» و «حرف» از یکدیگر بازشناخته و «معنا را «جان» هر سه خوانده است:

مراحل درک اصوات گفتاری را بدین‌سان برمی‌شمرند:

«اصوات گفتاری که می‌شنویم، مراحل زیر را ظرف چند ثانیه طی می‌کنند:

۱. تحلیل صوت (تبدیل اصوات و واج‌ها و هجاها)

۲. تشخیص کلمات (بازشناسی کلمات)

۳. دستور زبان (تشخیص اسم‌ها، افعال و عبارتها)

۴. معناشناسی (دسترسی به شبکه‌ای از معناها)

۵. گفتمان (چگونه معناها با معناهای قبلی در محاوره مرتبط است)

۶. اهداف (هدف گوینده سخن چیست و معنای آن برای من چیست) (بارس و گیج، ۱۳۹۴: ۴۷۸).

همچنان که در گذر از متن به درک دیده می‌شود، در اینجا، سه جهان (جهان متن، جهان خواننده و جهان شنونده) با هم رویارو می‌شوند. پیداست که هر یک از این سه جهان، حس و حال و فضای ویژه‌ای دارد.

آنچه در قلمرو آموزش عمومی و مدرسی به کار گرفته می‌شود، گونه دوم خواندن (دگرخوانی) یا خواندن برای دیگران است. گاهی معلم متن را برای اهل کلاس می‌خواند و گاهی یکی از شاگردان، متن را می‌خواند. در فرایند آموزش ارزشیابی، این داد و ستد یا رفتار زبانی اهمیت دارد. معلم هنگام خواندن متن با رعایت لحن و آهنگ و توجه به دیگر ریزمهارت‌های خوانداری، به متن روح و جان می‌بخشد. متن خاموش با خواندن معلم، جان می‌گیرد و برمی‌خیزد و در فضای کلاس جاری می‌شود. هر چه خوانش رهوارتر باشد و لحن خواندن با درون‌مایه متن همخوبی داشته باشد، پرواز آوای متن در کلاس، چشم‌نوازتر و چگونگی ارتباط دانش‌آموزان یا شنوندگان با جهان متن آسان‌تر خواهد بود. سرشت

آهنگ کلام یا به بیان میخاییل باختین «ژانر گفتاری» در ایجاد معنا در یک کنش ارتباطی با متن بسیار نقشمند و کارا است (آلن، ۱۳۸۰: ۳۲).

پس در خواندن برای دیگران یا

متن خواننده (خوانش برای خود) - انتقال به سامانه مغز - تحلیل‌های ذهنی - درک و معناسازی

این مسیر خطی از متن تا معناسازی، نشان می‌دهد که عبور واژگان از برابر چشم خواننده خاموش، جلوه‌گری صف معنا در سرپرده چشم ذهن است.

در این هنگام، ذهن خواننده خاموش غوغاگده‌ای بی‌فریاد است. سراجۀ مغز و جهان ذهن خواننده خاموش در هنگام خواندن متن، چونان «سینمای صامت» است که معانی در آنجا بی‌حرف، می‌رویند.

ای خدا، جان را تو بنما آن مقام کاندرو بی‌حرف می‌روید کلام می‌رود بی‌بانگ و بی‌تکرارها «تحتها الأنهار» تا گلزارها (مولوی، ۱۳۶۲، دفتر اول، بیت ۳۰۹۱ و ۳۰۹۲)

خواندن برای دیگران، پیچیدگی خواندن برای خود را ندارد. در «خواندن برای دیگران» هدف خواننده، پل بستن و رسانایی است. پلی که سوی آن متن و سوی دیگر آن، ذهن شخص یا اشخاص شنونده است. خواننده در اینجا می‌کوشد «صدای متن» را به گوش دیگران برساند؛

صدایی که سیما و معنا را نیز با خود دارد. رنگ رخسار متن از چگونگی خوانش پدیدار می‌شود. در خواندن «مصوت‌ها» را می‌کشیم و زیر و بمی خاصی به آن‌ها می‌دهیم؛ طیف وسیعی از هیجانات از طریق آهنگ گفتار، ابراز می‌شود» (بارس و گیج، ۱۳۹۴: ۴۸۶).

به بیان دیگر، آوا، معنا و سیمای متن رهگذرانی هستند که از روی پل خوانش عبور می‌کنند و از طریق گذرگاه‌های گوش به اقلیم ذهن شنونده راه می‌یابند؛ یعنی ذهن شنونده، متن را به رنگ و آهنگ خوانش خواننده می‌شنود و می‌بیند و آن را به فراخور حال و سامانه ادراکی خویش تصویرسازی ذهنی و بازآفرینی می‌کند.

مولوی هم با نگاه ریزبینانه خود گوینده،

حرف گو و حرف‌نوش و حرف‌ها هر سه جان کردند، اندر انتها نان‌دهنده و نان‌ستان و نان‌پاک ساده کردند از صور، کردند خاک لیک، معنی‌شان بود در سه مقام در مراتب هم ممیز هم مدام خاک شد صورت، ولی معنی نشد هر که گوید شد، تو گویش نه، نشد (مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ششم، بیت‌های ۷۲ تا ۷۵)

پس، در «خواندن برای دیگران» خوانش خواننده (حرف‌گو)، بسیار نقشمند و اثرگذار است. گفتیم که در «خواندن برای خود»، خواننده خاموش است اما در خواندن برای دیگران، خواننده گویا و خواناست. متن خاموش و بی‌صدا با خواندن رسای خواننده جان می‌گیرد، برمی‌خیزد و پرن می‌شود. در «خواندن برای خود» که معمولاً خواننده، خاموش است، گوش ذهن یا مغز خواننده از گذرگاه چشم، صدای سکوت خوانش را می‌شنود و به درک و خلق معنا می‌رسد.

در «خواندن برای دیگران»، این صدای خواننده و چگونگی خوانش اوست که گوش سر دیگران را به خود فرامی‌خواند و مغز آنان را به تکاپو وامی‌دارد.

در این‌گونه از خواندن، صدا یا آوای خوانش خواننده، جانشین متن می‌شود. متن شنیداری جای متن دیداری را می‌گیرد و رسانه چشم، جای خود را به رسانه گوش می‌سپارد. به همین سبب، درک دیداری هم جای خود را به درک شنیداری می‌دهد؛ یعنی صداهایی که از خواندن متن، شنیده می‌شود (اصوات گفتاری) در چند مرحله، به درک پیام متن و ارتباط با آن می‌انجامد. «بارس و گیج»



دگر خوانی، کشف و کار بست «لحن» به فراخور اندرونه اثر مهم‌ترین گام است. لحن در نگاه ما، نبض متن و نشان‌دهنده جوهر و جان‌مایه محتوایی متن است. خواست ما از لحن: «فضاسازی در بافت آوایی کلام به فراخور حال متن» است. مقصود از «بافت آوایی»، زنجیره صوتی یا حلقه‌های آوایی واژگان است که در پی هم می‌آیند و یک زنجیره و بافت را سامان

هم رونق زمان شما نیز بگذرد
نمودار آوایی آن این‌گونه ترسیم می‌شود:



یا به نمودار خوانشی بیت «بود بقالی و وی را طوطی‌ای

می‌بخشند. رولان بارت متن را این‌گونه توصیف می‌کند: «یک بافته، یک بافت در هم تنیده... چیزی تماماً به هم بافته از نقل‌قول‌ها، ارجاع‌ها، پژواک‌ها و زبان‌های فرهنگی پیشین و معاصر» (آلن، ۱۳۸۰: ۱۱ و ۱۰۰).

در این تعریف لحن، چند عنصر به چشم می‌آیند که شایسته درنگ‌اند: فضاسازی، بافت، آوایی، حال متن. اکنون این چهار عنصر را به کوتاهی شرح خواهیم داد.

– **فضاسازی**: خواست ما از فضاسازی بهره‌گیری از خرده مهارت‌های آوایی مانند تکیه، درنگ یا مکث، کشش و گسست آوایی و فرود و فراز در صوت به هنگام خواندن است. به بیان دیگر، گسترش فضای آوایی برای ایجاد جاذبه، گیرایی و تأثیرگذاری کلام را فضاسازی آوایی می‌نامیم. این عناصر یا پاره مهارت‌های آوایی در حقیقت، عناصر لحنی یا سازنده لحن متن هستند.

– مثلاً وقتی به هنگام خواندن: «آی آدم‌ها» سروده نیما، در مصوت بلند «آ» در واژه «آی» کشش و امتداد ایجاد می‌کنیم و مصوت بلند «آ» در آدم را با تکیه بر زبان می‌آوریم، فضای آوایی و ظرفیت آن را گسترش داده‌ایم و با این کار فضاسازی کرده‌ایم. خط‌آوانگار این خوانش را می‌توان این‌گونه نشان داد:



یا هنگامی که بیت زیر را می‌خوانیم:
هم مرگ بر جهان شما نیز بگذرد

**آوا، معنا و سیمای متن
رهگذرانی هستند که
از روی پل خوانش عبور
می‌کنند و از طریق
گذرگاه‌های گوش به
اقلیم ذهن شنونده راه
می‌یابند**

خوش‌نویسی سبزگویا طوطی‌ای» توجه کنید:



بیت زیر از شاهنامه، فراز و فرودهای آوایی را آشکارتر نشان می‌دهد:

بیامد که جوید ز ایران، نبرد
سر هم نبرد اندر آرد به گرد



– **بافت**: مقصود ما از بافت این است که متن، تنیده‌ای از تار و پودهای واژگانی است. جمله، زنجیره‌ای است که از چند حلقه یا واژه سامان می‌یابد. هنگامی که جمله را می‌خوانیم، بافت آوایی آن هم پدیدار می‌شود. پس متن، عناصر سازهای و ساختاری دارد که به آن «بافتار» می‌گوییم؛

بافتار خطی، دیداری است و بافتار آوایی، شنیداری است. شناخت چگونگی بافت متن را «بافتارشناسی» متن می‌نامیم. – **آوایی**: این واژه، جنس و جوهر لحن را به ما نشان می‌دهد؛ یعنی لحن، چیزی از جنس آوا و صوت است.

– **حال**: ما بر این باوریم که متن، پیکره‌ای جاندار است و همچون هر زنده‌ای برای خود آن، جان و حس و حالی دارد. حس و حال، جان و آن متن، زمانی پدیدار می‌شود که در جایگاه خواندن و در برابر خواننده‌ای قرار گیرد. پس، متن بی‌روح نیست. با خوانش ما برمی‌خیزد، خوانش رهوار و بهنجار، متن را به پرواز درمی‌آورد. حال‌های متن به فراخور درون‌مایه و محتوای آن گوناگون است؛ مثل حال‌های آدمی. طبع و مزاج انسان‌ها متفاوت است؛ همچون حال طبیعت که گاهی بهاری، زمانی تابستانی، هنگامی پاییزی و زمستانی است. به هر روی، آهنگ خواندن باید به سبک و سانی باشد که حال راستین متن را از طنین آوایی آن بتوان درک کرد. البته، افزون بر حال متن، حال خواننده و حال شنونده و موقعیت و فضا هم در رفتار لحنی، اثرگذار هستند. از این رو، سخن از گونه‌های لحن به میان می‌آید (ر. ک: مبانی خواندن در زبان فارسی).



پی‌نوشت‌ها

۱. در سند «برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» از بازده حوزه‌ی تربیت و یادگیری به ترتیب زیر یاد شده است:
 - حکمت و معارف اسلامی؛
 - قرآن و عربی؛
 - زبان و ادبیات فارسی؛
 - فرهنگ و هنر؛
 - سلامت و تربیت‌بدنی؛
 - کار و فناوری؛
 - علوم انسانی و مطالعات اجتماعی؛
 - ریاضیات؛
 - علوم تجربی؛
 - زبان‌های خارجی؛
 - آداب و مهارت‌های زندگی. (برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۹)
۲. اصل بیت از امیرفخرالدین محمود طفرایی مستوفی بیهقی فریومدی معروف و متخلص به «ابن یمین» (متولد حدود سال ۶۸۵ و در گذشته به سال ۷۶۹ ه.ق) چنین است:

هر آن‌کس ز دانش بزد توشه‌ای
چنانی است بنشسته در گوشه‌ای

منابع

۱. آلن، گراهام؛ (۱۳۸۰). بینامتنیت، ترجمه‌ی پیام یزدانجو. چاپ اول، تهران: نشر مرکز.
۲. ابن یمین فریومدی؛ (۱۳۴۴). **دیوان اشعار ابن یمین فریومدی**، به تصحیح و اهتمام حسین‌علی باستانی‌راد، چاپ اول. تهران: کتابخانه‌ی سنایی.
۳. اکبری‌شلدره، فریدون؛ (۱۳۹۴). **صداهایی برای نوشتن، آواهایی برای نوشتن**، چاپ اول، تهران: نشر روزگار.
۴. اکبری‌شلدره، فریدون؛ کجانی‌حصاری، حجت و خاتمی، رضا (۱۳۹۲). **مبانی خواندن در زبان فارسی**، چاپ سوم. تهران: انتشارات لوح زرین.
۵. بارس، برنارد و گیج نیکول؛ (۱۳۹۴). **مبانی علوم اعصاب‌شناختی**، ترجمه‌ی سیدکمال خرازی، تهران: انتشارات سمت، مرکز تحقیق و توسعه‌ی علوم انسانی، پژوهشکده‌ی علوم‌شناختی.
۶. **برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران**، ۱۳۹۱ وزارت آموزش‌وپرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۷. مولوی، جلال‌الدین محمد؛ (۱۳۶۲). **مثنوی معنوی**، به سعی و اهتمام و تصحیح نیکلسن، چاپ نهم، تهران: انتشارات امیرکبیر.

نتیجه‌گیری

خواندن یکی از رفتارهای پیچیده‌ی زبانی است که ریشه در کارکردهای مغزی دارد. با عمل خواندن، مغز از راه یکی از حس‌ها اطلاعاتی را دریافت می‌کند و پس از چرخه‌هایی دست به پردازش و تولید می‌زند. تولید زبانی در گفتار یا نوشتار نمود می‌یابد. به بیان دیگر، هر نوع تولید زبانی در خوانش ریشه دارد؛ از این رو، خواندن مهارتی بنیانی است که در همه‌ی علوم و حوزه‌های یادگیری، و شکل‌گیری سامانه‌ی ذهنی حضوری اثرگذار دارد. خواندن، پاره‌مهارت‌ها یا سازه‌هایی دارد که یکی از اصلی‌ترین آن‌ها «لحن» است. بهره‌گیری از لحن مناسب، بخش اعظمی از جهان و حس و حال محتوای متن را به سراچه‌ی ذهن شنونده انتقال می‌دهد. متن با لحن جان می‌گیرد. خواندن بدون

توجه به لحن، نشان دادن پیکره‌ای بی‌روح است. پیکر بی‌جان نمی‌تواند با کسی پیوند برقرار کند؛ یکی از دلایل بی‌روحي کلاس‌های درس و عدم ارتباط مناسب با متن، ندیدن روح مناسب به متن در هنگام خوانش است. بنابراین، در آموزش خواندن باید به اهمیت آن در رشد و پرورش ذهن و توانایی‌های ادراکی توجه داشته باشیم؛ زیرا از طریق رفتارهای خوانشی و چگونگی ارتباط با درونه‌ی متن می‌توان به توانش‌های هوشی، دریافتی و قابلیت‌ها و سطوح درک زبان‌آموزان پی‌برد.

انتخاب: جواهر مؤذنی

اجابت

پرسیدند: «چرا...؟»
«هفتاد و دو» دلیل آورد.
جهان مجاب شد.

شهرام جعفریان - مازندران

دلواپسی

شب عاشورا بود...
نگاه کرد به آتش‌های فراوان سپاه
دشمن... خم شد.
چیزی از زمین برداشت.
باز خم شد.
چیزی از زمین برداشت.
دوباره و چندباره.
نزدیک رفتم به پرسش...
فرمود: «فردا کودکانم در این بیابان، پی
پناهی می‌دوند.»
دست‌هایش پر بود از خارهای بیابان.

عطیه رحمانی - تهران

روشنایی

گذر بازارچه را قرار بود شرکت برق
روشنایی بزند. بعد از انجام کار، بازرس
رفته بود و دیده بود. در گزارشش نوشته
بود: «روشنایی در گذر بازارچه نصب شده
است و مشکلی وجود ندارد. فقط روبه‌روی
مسجد و کنار سقاخانه هیچ روشنایی‌ای
نصب نشده است. با توجه به رفت‌وآمد
زیاد مردم به مسجد بهتر است...»

رئیس اداره گزارش بازرس را فرستاد
برای پیمانکار مسئول پروژه. پیمانکار
گزارش را که دید، خندید و زیرش نوشت:
«مردم روبه‌روی مسجد جلوی سقاخانه
نذر چشم‌های عباس، شمع روشن
می‌کنند. احتیاجی به روشنایی نیست.»
بعد از جواب پیمانکار، بازرس شب رفت

گذر بازارچه. روبه‌روی مسجد از همه‌جا
روشن تر بود.

مهدی قزلی - تهران

کی...؟

کی پدر را صدا می‌زد؟؛ اگر می‌دانست با
«سر» می‌آید!

احمد ایزدی - کرمان

سختی

پدرش در رکوع بود، که سائل آمد و
انگشتریش را بخشید. به پدرش رفته بود؛
خودش، انگشتریش را می‌بخشید؛ اگر
امانش می‌دادند.

زهرا نوری لطیف - تهران

حسرت

دشمن، دورتادور او حلقه زده بود.
خودش را از روی زمین کند. دستانش،
چند قدم آن طرف‌تر در نگاه آب، بال‌بال
می‌زدند. به سختی نگاهی به خیمه‌ها
انداخت؛ رویش را برگرداند. نیم‌نگاهی هم
به فرات کرد: «اگر به سمت خیمه‌ها بروم،
آب ندارم؛ اگر به سمت فرات، دست...»

ابراهیم باقری حمیدآبادی - ساری

سیاه سفید

مسئول کفشداری بود. موقع روضه‌خوانی،
چراغ‌های مجلس که خاموش می‌شد،
شروع به تمیز کردن و واکس زدن
کفش‌های امانتی می‌کرد؛ می‌گفت:
«سیاهی این واکس، سیاهی دل آدم را
سفید می‌کند.»

سجاد سجادی فر - اصفهان

عباس بچه‌ها!

به دست‌هایش که رسید مداد رنگی را
محکم‌تر فشار داد و زیر لب گفت: «دیگه
هیچکی هیشکی نمی‌تونه دستاتو ببره...»
مریم کمالی نژاد - شیراز

نگاهی به مشک

از زمانی که از مکه به سمت کربلا راه
افتاده، نگاهش مدام به عباس (ع) است.
چه رشادتی، چه عظمتی، چه هیبتی.
وقتی عباس (ع) هست، حسین (ع) یاد
جوانی‌های پدر می‌افتد. وقتی عباس (ع)
هست همه احساس امنیت می‌کنند. اما
یک سؤال فکر حسین (ع) را از مکه تا اینجا
به خود مشغول ساخته. با وجود عباس،
چگونه تقدیر الهی تحقق می‌پذیرد؟ برای
چند لحظه چشمانش را می‌بندد و دوباره
باز می‌کند. نگاهی به آسمان، نگاهی به
عباس، نگاهی به مشک...

صادق آخوندی - اصفهان

حسرتی که به دل ماند و
نماند

از بچگی آرزو داشت ظهر عاشورا، علامت
را روی دوشش بگذارد و جلودار دسته
باشد. همه می‌گفتند: «کوچکی، بزرگ
که شدی بیا.» بزرگ شد، میان کسانی
که داوطلب بودند علامت را بلند کنند، از
همه لاغرتر بود. گفتند: «برو سربازی، بر و
بازو که پیدا کردی بیا.» سرباز شد. جبهه
رفت. اسیر شد.

محرم بود که برگشت، با آستین‌های
خالی که به سر‌شانه‌اش سنجاق شده بود
و نگاهی که هنوز رنگی از حسرت داشت.

نیلوفر مالک - تهران

تختی مصلحت

مهدی لایموت

آن عصاها را که دیدم برجهید
برق از چشمان من چون آدرخش
زود فهمیدم که من پیموده‌ام
جاده ناپختگی را مثل رخس

مانده بودم همچنان مبهوت و منگ
بیشتر بودم به یک کودک شبیه
شد نگاه بچه‌ها سنگین و تلخ
چون نگاه عاقلان اندر سفیه!

شد زبانم در دهانم مثل سنگ
بر دهانم خورد مَه‌ری از سکوت
پایه‌های اقتدارم سست شد
سست‌تر از تارهای عنکبوت

پیش او رفتم کشیدم دست مهر
بر سرش، گفتم پسر شرمندهام!
بیشتر از هر کسی در این کلاس
آنکه باید درس گیرد بنده‌ام!

رو به شاگردان دیگر در کلاس
کردم و گفتم در این روز نخست
چون نگاهم بود از روی غرور
این چنین کردم قضاوت نادرست

بی‌گمان، فرجام او چون بنده است
هر که باشد در قضاوت‌ها عجول
غیر از اینکه بشکند دل‌های پاک
می‌شود در بین جمعیت خجول

عینک دودی‌ست خودبینی، اگر
شد برای دیدنت قاب نگاه
بی برو برگرد بدبین می‌شوی
هر سفیدی را تو می‌بینی سیاه

تا به حال اصلاً نبودى در کلاس
تا بخوانى مشق آداب ادب؟
این سخن را ای پسر نشنیده‌ای
«بی ادب محروم ماند از لطف رب»؟

تا شنید او حرف‌هایم را کشید
دست را از زیر صورت بی‌درنگ
رنگ آرامش پرید از چهره‌اش
صورت معصوم او شد زرد رنگ

همچنان ساکت به رویم خیره ماند
در نگاهش موج می‌زد اضطراب
باز گفتم: ای پسر آخر چرا
حال خوبم را چنین کردی خراب؟

احترام هر معلم واجب است
بر شما در هر کلاسی هر زمان
هر کسی می‌داند این را بی‌گمان
از بزرگ و کوچک و پیر و جوان

من ندیدم در تمام خدمتم
دانش‌آموزی چنین بی‌معرفت
زودتر برخیز از جای پسر
تا ببینم هیکل بی‌مصرف!

در همین هنگام بالا برد دست
در کنار او یکی از بچه‌ها
منتظر در بند رخصت هم، نماند
ترک کرد او نیمکت را بی‌صدا

رفت سوی گوشه‌ای برگشت زود
بود اما دست او جفتی عصا
داد عصاها را به آن هم تختی‌اش
تا که برخیزد برای من به پا!

مهر بود و اولین روز کلاس
حال خوبی داشتم از صبحدم
پرتوان و پرتوقع پرغرور
با سری پرشور «تق تق» در زدم

در گشودم پا نهادم در کلاس
یک صدایی گفتم: «بر پا بچه‌ها»
با تمام قد همه برخاستند
گام‌ها گشتند با هم، هم‌نوا

غنچه لب‌ها شکوفا شد دمی
پرکشید از غنچه‌ها مرغ کلام
نغمه‌ها با یک‌دگر آمیختند
حاصلش شد جمله «آقا سلام»

از سر ناپختگی کردم نگاه
تا ببینم آن شکوه و اقتدار
مثل یک فرمانده که از لشکرش
سان ببیند با غرور و افتخار

لحظه‌ای دیدم نشسته یک نفر
زیر صورت دست را کرده ستون
برخلاف دوستان دیگرش
داده لم بر نیمکت بی‌چند و چون

تا که دیدم این چنین بی‌حرمتی
من عنان صبر را دادم ز دست
فرستی شد در همان آغاز سال
تا دهم از خود نشان یک ضرب شست

در همان هنگام باریدن گرفت
تیرهای سرزنش بی‌معطلی
تو نمی‌دانی مگر رسم ادب
این چنین چسبیده‌ای بر صندلی!



مدد یا عشق! علی رضا حکمتی

از داغ تو می لرزد، پیشانی دریاها
سنگینی داغت کوه، اندوه تو صحراها
ما را تو مدد یا عشق! ما را که پریشانیم
سرها همه سرگردان، افتاده زیا... پاهای
همواره فروزان باد این شعله که می سوزد
در سینه عاشقها، در لهجه دریاها
دردی که نمی گنجد، بر شانه آما - ها
دردی که جوابی نیست در پاسخ آیا - ها
این داغ که خم کرده است هر قامت
سروی را
داغی که پراکنده ست در باور فرداها

شیشه عطر میلا د عرفان پور

با دشمن خویشیم دمدام در جنگ
او با دم تیغ آمده، ما با دل تنگ
ما رود مدامیم، بگوئید به تیغ
ما شیشه عطریم بگوئید به سنگ

آخر مجلس

ما سینه زدیم و بی صدا باریدند
از هر چه که دم زدیم آن ها دیدند
ما مدعیان صف اول بودیم
از آخر مجلس شهدا را چیدند

و دلت
مهمان سرای داغهای رشید است

ای زن!
قرآن بخوان
تا مردانگی بماند
قرآن بخوان
به نیابت کل آن سی جزء
که با سرانگشت نیزه
ورق خورد...

تاریخ زن
آبرو می گیرد
وقتی پلک صبوری می گشایی
و نام حماسی است
بر پیشانی دو جبهه نورانی می درخشد:
زینب!

روایت پانزدهم

برای صبور کربلا - زینب
کبری (س)
سید حسن حسینی

پلک صبوری می گشایی
و چشم حماسه ها
روشن می شود
کدام سرانگشت پنهانی
زخمه به تار صوتی تو می زند
که آهنگ خشم صبورت
عیش مغروران را

منقص می کند؟

می دانیم
تو نایب آن حنجره مشبکی
که به تاراج زوبین

رفت

آموزشی - تحلیلی

نقدی بر ساختار کتاب فارسی (۱) پایه دهم دوره دوم متوسطه

علی اکبر امامی

کارشناس ارشد ادبیات فارسی و دبیر آموزش و پرورش منطقه
حمیل

حجت‌اله یوسفی نژاد

کارشناس ارشد ادبیات فارسی و دبیر آموزش و پرورش منطقه
چوار

چکیده

این پژوهش به روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع تحلیل محتوا و به شیوه نقد انجام شده است. نگارنده پس از بررسی کتاب فارسی پایه دهم متوسطه سال تحصیلی ۹۵/۹۶ کوشیده است نقد محتوایی و ظاهری کتاب را در حد درک و فهم خویش به نگارش درآورد. مقاله حاضر تلاشی است هر چند کوچک، در راستای بازنگری در برنامه آموزش ادبیات متوسطه؛ به امید اینکه صاحب‌نظران با بررسی‌های عالمانه و نقدهای متفکرانه بتوانند به راهکارهای مناسبی در جهت پیشبرد اهداف آموزشی نظام مقدس جمهوری اسلامی برسند.

کلیدواژه‌ها: نقد ظاهری و محتوا، بازنگری و اصلاح

آموزشی - تحلیلی

بهره‌گیری از تفکر انتقادی در تدریس فارسی دهم

فلورا بختیار پورامیری

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس دبیرستان
فرزانگان استان مرکزی

چکیده

از کاربرد قوه تعقل و اندیشه، به دلیل نقشی که در تعالی انسان‌ها دارد، در قرآن کریم بارها به صراحت سخن به میان آمده است. اندیشه‌وران حوزه تعلیم و تربیت نیز همواره بر نقش آن در تعیین خط مشی زندگی انسان‌ها صحنه گذاشته‌اند؛ چرا که کیفیت زندگی و یادگیری ما تحت تأثیر نظام تفکر و اندیشه ماست و شکل‌گیری یک جامعه موفق منوط به پرورش افرادی متفکر با قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر است. این پژوهش با رویکردی تحلیلی و با هدف ارائه شیوه‌های ایجاد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان در پنج مقوله تفکر انتقادی، زمینه‌های شکوفایی تفکر انتقادی، موانع تفکر انتقادی، مراحل آن، و بهره‌گیری از بسترهای تفکر انتقادی با توجه به کتاب فارسی پایه دهم صورت گرفته است. با توجه به هدف تحقیق، در این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده و تجزیه و تحلیل اطلاعات، کیفی بوده است. یافته‌های کلی پژوهش نشان داد که دو عامل بازدارنده درونی و بیرونی هر یک با فاکتورهایی جداگانه و البته اثرگذار بر هم در دانش‌آموزان، آن‌ها را از افرادی پرسشگر و خلاق به افرادی منزوی کمر و منفعل تبدیل می‌کند. در سنین پایین‌تر، کودکان سرشار از کنجکاو و خلاقیت‌اند؛ این را از سؤالات فراوانی که می‌کنند، می‌توان تشخیص داد، اما با ورود به پایه‌های بالاتر به دلیل ترس از انتقاد و شکست، عادت‌زدگی، کم‌رویی و نداشتن اعتمادبه‌نفس و از سوی دیگر،

نظام آموزشی معلم‌محور و سنتی، ویژگی‌های خلاقانه دانش‌آموزان از بین می‌رود. توجه به زمینه‌های شکوفایی تفکر انتقادی، شناخت موانع تفکر انتقادی، شناخت ویژگی‌های افراد خلاق، توجه به شیوه‌های نوین آموزشی از سوی معلمان، تغییرات بنیادین در نظام آموزشی و رویکردهای جدید کتاب‌های درسی می‌تواند از عوامل اثرگذار در ایجاد فضای تفکر انتقادی در مدارس ما باشد. رویکرد جدید کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول و به دنبال آن، متوسطه دوم و توجه به بعد فلسفی مفاهیم آموزشی از نقاط مثبت و در خور تأمل در بهبود وضعیت آموزشی مدارس ما بوده است. نوآوری و تجدید نظر در کتاب فارسی دهم و توجه بیشتر به محتوا و پرداختن به سطوح بالای آموزشی در بخش‌های آموزشی و ارزشیابی این کتاب درسی زمینه‌ساز بهره‌گیری از شیوه‌های تفکر انتقادی در امر تدریس است که در نهایت، به بروز رفتارهای تازه و توانایی پیدا کردن راه‌حل‌های بدیع برای حل مسائل پیش‌رویشان منجر می‌شود. هر چند میزان تأثیرگذاری نوآوری کتاب‌های فارسی این دوره برای رسیدن به اهداف آموزشی و ایجاد یک جامعه خلاق در سال‌های آینده نمود بیشتری خواهد یافت.

کلیدواژه‌ها: تفکر، تفکر انتقادی، فارسی دهم، خلاقیت، دانش‌آموزان، موانع، زمینه‌ها

آموزشی - تحلیلی

تأملی در روش آموزش املا

جدا و پیوسته‌نویسی حرف «ب» و روش تدریس آن
در زبان فارسی

دکتر فریدون اکبری شلدرد

علی‌رضا چنگیزی

چکیده

خط و دستور خط از عوامل پیوندساز اجتماعی و فرهنگی هر جامعه به‌شمار می‌آید. نگهداری و گسترش آن نیز پایه‌ها و مبناهای علمی و آموزشی مناسبی را می‌طلبد و اتفاق نظر در کاربست این بنیان‌ها ضروری است.

پیوسته و جدا نویسی برخی از تکواژها مانند: «بی، به، ها، تر، و...» از مقوله‌هایی است که در آموزش باید به آن توجه ویژه‌ای شود.

املا یا درست‌نویسی شکل نوشتاری کلمات، بر هنجارهای خط و عادت‌های بصری استوار است. گاهی تفاوت‌های رسم الخطی و سلیقه‌های نوشتاری سبب دشواری املا و اختلال در یادگیری می‌شود.

این مقاله به بررسی پیشینه حرف «به، ب» و چگونگی تدریس آن در محیط‌های آموزشی پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: املا، روش آموزش، دستور خط، تکواژ «به، ب»، مقوله «الترام» و «انتخاب»، روش پیش‌سازمان‌دهنده، روش دریافت مفهوم

آموزشی - تحلیلی

آسیب‌شناسی روش تدریس نگارش و املا

در کتاب‌های زبان فارسی دبیرستان

فهیمة حسینیان، کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

یومیه عربیان، کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

چکیده

حذف درس‌های املا و انشا به‌عنوان دو درس مستقل از ساعت‌های درسی دانش‌آموزان دبیرستان، کاستی عمیقی در میزان سواد فارغ‌التحصیلان دبیرستانی و دانشگاهی به‌وجود آورده است. اگر حداقل سواد را درست خواندن و درست نوشتن بدانیم، جای خالی آموخته‌های املا و انشا به‌خوبی احساس می‌شود.

هدف این مقاله، نشان دادن معایب حذف این واحدهای درسی و نیز ارائه راهکارهایی برای حل این مشکل است.

متأسفانه آمارها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان املا و انشایی دانش‌آموزان تا چه حد ناچیز است و این مسئله ننگ خطری بزرگ برای زبان و ادب فارسی به‌شمار می‌آید.

بدیهی است رفع این مشکل، به همکاری همه‌جانبه گروه‌های مختلف تأثیرگذار در حوزه فرهنگ و ادب نیاز دارد و نقش دبیران محترم زبان و ادبیات فارسی در این رابطه بسیار است.

کلیدواژه‌ها: املا، انشا، آفرینش ادبی، لذت‌آفرینی

آموزشی - تحلیلی

چگونه توانستم علاقه دانش‌آموزان (دوره متوسطه اول) را به درس انشا و نگارش تقویت کنم؟

مریم احمدپناه

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

دبیر ادبیات فارسی دوره متوسطه اول، شهرستان کنگاور

چکیده

درس انشا و نگارش از مهم‌ترین دروسی است که در دوره‌های مختلف تحصیل با آن روبه‌رو هستیم؛ درسی که به دلایل مختلف از جایگاه واقعی خویش فاصله گرفته است. اهمیت درس انشا و نگارش بر هیچ‌کس پوشیده نیست. این درس مادر تمام دروس محسوب می‌شود؛ زیرا اگر دانش‌آموز با شیوه‌های کارآمد نتواند به مهارت چهارگانه خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن مسلط شود، در سایر دروس نیز موفق خواهد شد، اما متأسفانه در حاشیه قرار گرفتن آن موجب گردیده است که بیشتر دانش‌آموزان هم به این درس علاقه‌ای نشان ندهند. این امر موجب بروز مشکلاتی در ساعت انشا شده است. اقدام پژوهی حاضر با هدف بررسی علل بی‌علاقگی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول به درس انشا، ارائه بعضی راهکارها برای حل این مشکل و اجرای الگوهای فعال تدریس در راستای بهبود وضع موجود انجام پذیرفته است.

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، انشا، نگارش، معلم، دانش‌آموز

آموزشی - تحلیلی

مثنوی، پدر شعر نو

و چند ایراد در فارسی پایه دهم

امید نقوی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دبیر ادبیات شهرستان شهریار

چکیده

کتاب «فارسی دهم» دوره دوم متوسطه که به تازگی تألیف و منتشر شده، یک کتاب عمومی برای تمام رشته‌های نظری و یکی از پرشمارگان‌ترین و پرخواننده‌ترین کتاب‌های درسی کشور است. این امر لزوم دقت و وسواس در تألیف آن را افزون‌تر می‌کند.

با نگاهی گذرا به این کتاب، اشکالات کوچک و بزرگ فراوانی در آن مشاهده می‌شود که نمی‌توان به راحتی از کنارشان گذشت. در این مقاله به بیان چند مسئله مهم در درس‌های آغازین کتاب پرداخته می‌شود. سایر مسائل موجود در کتاب نیز ان‌شاءالله در مقاله دیگری به تفصیل بیان خواهد شد. به این امید که علاوه بر رفع آن‌ها در چاپ بعدی، از این پس شیوه کم‌ایرادتری در تدوین کتاب‌های درسی به‌کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: فارسی (۱)، نقد، ایراد، پایه دهم، دوره متوسطه دوم

آموزشی - تحلیلی

مطالعه راهبردهای یاددهی و یادگیری درس

زبان فارسی دوم متوسطه نظام آموزش از راه

دور بر مبنای کتب مربوط از نظر دبیران استان

چهارمحال و بختیاری

مریم جعفری دهکردی

دبیر ادبیات فارسی ناحیه ۱ شهرکرد

چکیده

در این پژوهش به مطالعه راهبردهای یاددهی و یادگیری درس زبان فارسی دوم متوسطه نظام آموزش از راه دور بر مبنای کتب مربوط از نظر دبیران استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ پرداخته شده است. آموزش و پرورش رشته‌های تخصصی و پیچیده است که اداره امور آن، به کارشناسان مجرب نیاز دارد، سازمان آموزش و پرورش نیز با دیگر سازمان‌ها هم از نظر دامنه وظایف و عمق تجارب و هم از جهت وظیفه‌ای که در ارتباط با تعلیم و تربیت افراد به‌عهده دارد، کاملاً متفاوت است و توجه خاصی می‌طلبد. هدف اساسی و کاربردی این تحقیق آن است که میزان تأثیر کتاب خودآموز زبان فارسی را در یادگیری فراگیرندگان مشخص کند تا از این طریق، مسئولان آموزش و پرورش و مؤلفان را در تألیف کتب یاری نماید. این تحقیق براساس چهار هدف به انجام رسیده است: ۱. بررسی تأثیر کتاب خودآموز زبان فارسی دوم در فرایند یاددهی و یادگیری؛ ۲. بررسی دیدگاه دبیران درباره میزان بهره‌گیری از کتاب خودآموز زبان فارسی دوم متوسطه با توجه به مطالب مکمل و تکمیلی؛ ۳. بررسی کتاب خودآموز با توجه به ویژگی‌های تعریف شده برای طراحی متون درسی خودآموز و یادگیری مستقل؛ ۴. بررسی کتاب‌های خودآموز زبان فارسی دوم متوسطه با تکیه بر اصل دانش‌آموز محور. جامعه آماری ۹۲ نفر دبیر ادبیات فارسی بوده است که کتاب خودآموز زبان فارسی دوم متوسطه آموزش از راه دور را تدریس کرده‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده خوشه‌ای ۴۰ نفر از آنان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نظر دبیران با استفاده از پرسش‌نامه نظرخواهی از دبیران که حاوی ۳۲ پرسش بود، براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم و جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده براساس روش‌های آماری توصیفی و استنباطی انجام گرفت و برای توصیف داده‌ها

از روش‌های آماری نظیر فراوانی و درصد و در آمار استنباطی از مجذور خی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. براساس نتایج به‌دست آمده، مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش عبارت‌اند از اینکه کتاب خودآموز و کار و تمرین آموزش از راه دور برای یاددهی و یادگیری دبیران و دانش‌آموزان مؤثر و مفید بوده است. از نظر دبیران، مطالب تکمیلی کتاب خودآموز برای یاددهی و یادگیری کارایی و اثربخشی خود را در سطح بالایی نشان داده است. کتاب خودآموز و کار و تمرین، دانش‌آموزان را به یادگیری مستقل هدایت می‌کند و تکیه کتاب خودآموز بر دانش‌آموز محوری است.

کلیدواژه‌ها: راهبردها، آموزش و پرورش، معلم، سیستم آموزش حضوری، آموزش از راه دور، یاددهی، یادگیری

آموزشی - تحلیلی

جغرافیای فرهنگی ادبیات پایداری در ادبیات فارسی متوسطه دوم

ابرج صادقی

چکیده

با مطالعه کتاب‌های درسی ادبیات فارسی متوسطه دوم (دبیرستان) با توجه به ادبیات پایداری این پرسش مطرح می‌شود که آیا ادبیات پایداری فقط بیان جنگ و ستیز با رویکرد بیرونی است یا رویکرد و چهره‌های دیگری هم دارد. هدف پژوهشگر از این پژوهش، بیان منظرهای مختلف ادب مقاومت و انعکاس فرهنگی اثر است. نویسنده در این پژوهش با روش عمومی تحقیق و روش تلفیقی، مؤلفه‌های شعری ادب پایداری دبیرستان را با روش استقرا، ارزیابی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که ادب مقاومت تاریخچه‌ای به بلندای آفرینش انسان دارد و از درون و پایداری اخلاقی انسان، شروع می‌شود. بنابراین، آن را در حالت کلی به دو دسته ادبیات پایداری برون‌گرا و ادبیات پایداری درون‌گرا تقسیم می‌کند که هر یک جغرافیای فرهنگی خاصی دارد و به بررسی و تحلیل آن‌ها می‌پردازد. پژوهشگر گاهی هم به روند بازتاب ادب پایداری برون‌گرا و درون‌گرا و دگردیسی جغرافیای فرهنگی می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: جغرافیای فرهنگی، ادبیات پایداری، وطن، انسان، شعر، بازتاب

آموزشی - تحلیلی

رابطه غلط‌های املائی دانش‌آموزان کرد زبان و فرایندهای آوایی

حسین کمری

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی و شناسایی آن دسته از غلط‌های املائی دانش‌آموزان کردزبان که ناشی از فرایندهای آوایی است، انجام گرفته است. از آنجا که تفاوت‌های آوایی زبان‌ها در شکل نوشتاری و گفتاری ساخت واژه‌ها تأثیر دارد، اهم مشکلات املائی و نگارش درس زبان فارسی دانش‌آموزان کردزبان دوره ابتدایی ناشی از فرایندهای آوایی است. مثل (قلب، حذف و ابدال) ایجاد می‌شود. از زاویه روان‌شناسی زبان، تأثیر

فرایندهای آوایی در مواردی مثل حساسیت شنیداری ناشی از ضعف در حافظه شنوایی، توالی دیداری و ضعف در حافظه بصری هویدا می‌شود. به‌طور قطع، می‌توان گفت املا یک فعالیت زنده و نیمه‌فعال نوشتن است و هم‌زمان که شنیده می‌شود، نوشته نیز می‌شود. فرایند این پژوهش با شناخت جامع خطاهای املائی دانش‌آموزان کردزبان و کشف ارتباط آن با اشکال فرایندهای آوایی شروع شده و نسبت به دسته‌بندی آن اقدام شده است تا راهبردهای لازم آموزشی از سوی معلمان و مدرسان و مؤلفان دوره ابتدایی ارائه شود. این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی بوده و به پیروی از مدل تحلیل خطای سلینگر (۱۹۲۲) انجام گرفته است. جامعه آماری آن نیز شامل دانش‌آموزان کردزبان شهرستان سرپل زهاب بوده و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای - تصادفی تعداد ۸۲ نفر دختر و ۸۲ نفر پسر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: زبان کردی، فرایند آوایی، کردی کلهری، زبان فارسی، املا، خطا

آموزشی - تحلیلی

بررسی خط و مسائل مربوط به آن در

برنامه‌ریزی زبان

شهریار شادی‌گو، دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان ایلام

محمدرضا کمری، کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دبیر دبیرستان‌های شهر ایلام

چکیده

برنامه‌ریزی زبان از جدیدترین جنبه‌های برنامه‌ریزی است و در سال‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین مباحث در رشته جامعه‌شناسی زبان تبدیل شده است. این فعالیت سازمان یافته در جهت ایجاد تغییرات آگاهانه در ساخت یا کاربرد زبان (گفتاری و یا نوشتاری) انجام می‌گیرد. یکی از موضوعاتی که در برنامه‌ریزی زبان به آن پرداخته می‌شود، خط و مسائل مربوط به آن است. در این مقاله، نویسنده کوشیده است نخست از برنامه‌ریزی زبان و مراحل آن تعریفی ارائه کند و سپس، در مورد ارتباط زبان و خط، تاریخچه پیدایش خط و مسائل مربوط به خط که در برنامه‌ریزی زبان به آن‌ها پرداخته می‌شود، مطالبی را فراروی خواننده بگذارد. سرانجام نیز نتیجه می‌گیرد که هدف برنامه‌ریزان زبان، ایجاد یک نظام نوشتاری ساده و در عین حال دقیق، برای ثبت گفتار است.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی زبان، برنامه‌ریزی زبان، خط

آموزشی - تحلیلی

تکرار در کتاب فارسی پایه هفتم دوره اول

متوسطه

محمدحسین بقایی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های خمین

چکیده

نظر به عنایت مؤلفان ارجمند کتاب فارسی هفتم (پایه اول متوسطه) به آرایه تکرار و اهمیت آن، که همواره مورد توجه نقادان، نویسندگان و

نقد و تحلیل ساختار و محتوای کتاب فارسی

دهم

زهرا خستو

سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان البرز

چکیده

مهم‌ترین ابزار رسیدن به آموزش مطلوب، کتاب‌های درسی است. از گذشته‌های دور، زمانی که علم و دانش مورد توجه قرار گرفت و بنای مکاتب و مدارس گذاشته شد، اهمیت کتب درسی و کیفیت و کمیت آن اساس آموزش به حساب می‌آمده است.

کتاب‌های درسی در هر دوره باید با توجه به پیشرفت‌ها و فرهنگ هر سرزمین تألیف شود. در واقع، این آثار چراغ راه عالمان هر عصر محسوب می‌شود.

اصل مهم در تألیف کتب درسی، توجه به نیاز روز است. اهمیت دادن به خواسته‌ها، نیازها و آرزوهای فراگیرندگان می‌تواند انگیزه و امیدی برای آموختن بیافریند. در حقیقت، این انگیزه اهرم اصلی ماشین آموختن است.

ناگفته نماند هر کتابی که نوشته می‌شود، بسیار والا و ارجمند است و باید به‌عنوان یک موجود زنده به آن نگریم؛ اگرچه توانمندی‌ها و ضعف‌هایی نیز داشته باشد.

کتاب فارسی دهم در قالب هشت فصل و هجده درس تدوین شده است. این کتاب تلخیصی از کتاب‌های ادبیات ۱ و ۲ گذشته است ولی دروس جدیدی هم به آن اضافه شده که جای نقد و بررسی دارد.

کلیدواژه‌ها: فارسی دهم، نقد، ساختار، محتوا

آموزشی - تحلیلی

بررسی ادبیات داستانی در کتاب

تاریخ ادبیات ۱ و ۲

محمد چهارمحالی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های شوستر

چکیده

«ادبیات داستانی» یکی از پویاترین گرایش‌های ادبی است که به دو نوع سنتی و معاصر تقسیم می‌شود و هر کدام از این شاخه‌ها نیز انواعی دارند. این نوع ادبیات در کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه دوم جایگاه ویژه‌ای دارد؛ به گونه‌ای که درصد قابل توجهی از صفحات این کتاب‌ها را پر کرده است. با وجود این، در کتاب تاریخ ادبیات ۱ و ۲ سهم ناچیزی بدان اختصاص داده شده و درسی یا بخشی با این مضمون نیامده است. مخصوصاً از «ادبیات داستانی معاصر» هیچ‌گونه یاد نشده است. در مقاله حاضر، نویسنده ضمن معرفی انواع ادبیات داستانی، به تحلیل این موضوع و اهمیت وجود آن به شکل برجسته در کتاب تاریخ ادبیات ۱ و ۲ می‌پردازد و در پایان پیشنهاد می‌کند که با حذف برخی مطالب غیرضروری، بخش یا درسی با عنوان «ادبیات داستانی معاصر» یا «عصر جمال‌زاده»، به عنوان پدر داستان‌نویسی مدرن در ایران، در ادبیات ۲

شاعران در طول تاریخ ادب فارسی بوده، این نوشته به بررسی و کارکرد این آرایه در این کتاب پرداخته است. حاصل این بررسی نشان می‌دهد که مؤلفان ارجمند در انتخاب اشعار که در هفت قالب از قالب شعری آمده‌اند، به جز شعری از ملک‌الشعرای بهار در قالب مسمط - که شناخت آن برای دانش‌آموز دشوار است - از لحاظ محتوا و موسیقی موفق عمل کرده‌اند و گزینه‌هایشان درخور دانش‌آموزان این دوره بوده است.

همچنین، حاصل این نوشتار نشان می‌دهد که مؤلفان محترم در گزینش متون عاطفی (ادبی) موفق بوده‌اند و فقط تکرار اسم‌های خاص در برخی از این متون، گاه ملال‌آور می‌شود. به نظر می‌رسد درس «قلب کوچکم را به چه کسی بدهم؟» با عنایت به بهره‌گیری از شگرد خیال‌سازی، درخور دانش‌آموزان این دوره نیست. اگرچه این درس به‌طور اختصاصی برای آموزش این هنر ادبی در کتاب گنجانده شده است، درج آن در کتاب دوره تحصیلی پایین‌تر، عاقلانه‌تر به نظر می‌رسد.

کلیدواژه‌ها: تکرار، فارسی هفتم، شعر و متون عاطفی

طرح درس

طرح درس مبتنی بر آی تی (IT) درس

دوازدهم کتاب فارسی پایه دهم دوره دوم

متوسطه با عنوان رستم و اشکبوس

علی اکبر امامی

کارشناس ارشد و دبیر زبان و ادبیات فارسی جمیل

تعریف طرح درس

طرح درس که به آن راهنمای آموزشی (Instructional Guide) هم گفته می‌شود، سندی است که اجزای فرایند آموزشی فعال برای مشارکت فراگیر به منظور دستیابی به اهداف آموزشی را ترسیم می‌کند. طرح ساختاری سازمان‌یافته برای تدریس و نقشه‌ای کلی برای هدایت فعالیت‌های آموزشی است و در آن مفاهیم، اهداف، فرصت‌های آموزشی و روش‌های ارزیابی یک درس مشخص بیان می‌شود. در یک طرح درس، مجموعه فعالیت‌هایی که آموزش دهنده از پیش برای رسیدن به یک یا چند هدف آموزشی ویژه تدارک می‌بیند، پیش‌بینی و تنظیم شده است و به کمک آن، آموزش دهنده می‌تواند فعالیت‌های ضروری آموزشی را به ترتیب و در مراحل و زمان‌های مشخص و به شیوه‌ای منطقی پیش ببرد.

تنظیم طرح درس

طرح درس را می‌توان به اشکال مختلف تنظیم کرد. معمولاً آن را آموزش دهنده‌ای که برای یک دوره آموزشی برنامه‌ریزی می‌کند، آموزش دهنده دیگری که در تدریس دوره آموزشی همکاری دارد و یا شخصی که ممکن است دوره آموزشی را برای آموزش به فراگیرندگان و در جای دیگری طراحی کند، می‌نویسد. در ضمن، نوشتن طرح درس‌های دوره‌ای (سالانه، نیم‌سال یا ماهانه) با طرح درس‌های روزانه متفاوت است. طرح درس به‌عنوان یک نقشه، ترتیب اجرای آموزش را مشخص می‌کند ولی باید انعطاف‌پذیر باشد. اگر آموزش دهنده در روند آموزش با مشکلات خاصی مواجه شود یا موضوعات جدیدی مطرح گردد و یا نیازهای فراگیرندگان متفاوت باشد، طرح درس را می‌توان تغییر داد.

آموزشی - تحلیلی

گنجانده شود.

کلیدواژه‌ها: ادبیات داستانی سنتی، ادبیات داستانی معاصر، تاریخ ادبیات ۱ و ۲، دوره متوسطه دوم

آموزشی - تحلیلی

آسیب‌شناسی حذف دو درس املا و انشا به‌عنوان درس‌های مستقل در دوره متوسطه

محمدعلی گلستانی شیشوان

دبیر زبان و ادبیات فارسی مرکز پیش‌دانشگاهی رازی عجب‌شیر

چکیده

بعد از اتمام دوران تحصیل، برای هر فرد به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم دو مقوله خواندن و نوشتن باقی می‌ماند و این دو، در درس‌های املا و انشا، جلوه‌گر می‌شوند. بنابراین، با حذف آن‌ها دروس دوره متوسطه، در حقیقت امتیاز خواندن و نوشتن از فرد سلب می‌شود. نگارنده در این مقاله سعی دارد آسیب‌هایی را که از قیل حذف املا و انشا در وهله اول، متوجه فرد و در وهله دوم متوجه جامعه می‌شود، با آوردن دلایل و شواهد کافی توضیح دهد و لزوم احیای این دو درس را به‌عنوان واحدهای درسی مستقل، بیان کند.

کلیدواژه‌ها: املا، انشا، خواندن، نوشتن، گوش دادن، آسیب‌شناسی

آموزشی - تحلیلی

راهکارهایی برای بهبود کیفی آموزش زبان فارسی سال اول دبیرستان

جواد بامشادی، کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی،

دانشگاه پیام‌نور مرکز مهریز (یزد)

پارسا بامشادی، دانشجوی دکترای زبان‌شناسی همگانی،

دانشگاه شهید بهشتی تهران

چکیده

این پژوهش در پی رسیدن به دو هدف است: الف) اهداف کلی ناظر بر همه کتاب‌های درسی دوره دبیرستان به‌ویژه زبان فارسی (۱)؛ ب) اهداف جزئی ناظر بر برخی از دروس و صفحات این کتاب درسی. در زیرگروه اهداف کلی، مواردی که در همه کتاب‌های درسی دوره دبیرستان و حتی دوره راهنمایی فراچشم می‌آید، بیان و راهکارهایی برای آن‌ها پیشنهاد شده است. در بررسی کتاب زبان فارسی (۱) نیز ایرادهای فنی، ساختاری و دستوری موجود در آن شناسایی و پیشنهادهایی برای اصلاح آن‌ها ارائه گردیده است. نتیجه این پژوهش می‌تواند در تدوین و نگارش کتاب‌های درسی و به‌ویژه کتاب‌های زبان فارسی راه‌گشا و یاریگر باشد.

کلیدواژه‌ها: نقد کتاب درسی، زبان فارسی (۱)، آموزش زبان فارسی، نقدزبان‌شناختی

آموزشی - تحلیلی

نقد و بررسی آثار بزرگان ادب فارسی در متون ادبی دوره متوسطه

مطلب غفاری

دانشجوی دکتری زبان و ادب فارسی و مدیر دبیرستان نمونه دولتی ۱۷ شهر یور، منطقه ۱۵ تهران

چکیده

در این مقاله کتاب‌های ادبیات فارسی آموزش متوسطه نظام سالی واحدی آموزش و پرورش مورد نقد و بررسی اجمالی قرار گرفته است. نگارنده ابتدا چهار کتاب ادبیات فارسی عمومی را در چهار پایه و سپس دو کتاب ادبیات فارسی پایه‌های سوم و چهارم رشته ادبیات و علوم انسانی را بررسی نموده و حاصل پژوهش را به ایجاز و اختصار در دو فصل به رشته تحریر درآورده است. در فصل نخست ابتدا مباحث کلی ذکر شده سپس به معایب و محاسن این شش کتاب با ذکر مصادیق پرداخته شده است. در فصل دوم، نگارنده به راهکارها و پیشنهادهای عملی که باعث رفع یا کاهش معایب ذکر شده در تحقیق می‌شوند، پرداخته است. در این پژوهش، چهار تن از بزرگان ادب فارسی (حافظ، سعدی، فردوسی و مولانا) در کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفته‌اند اما به جهت محدودیت‌ها، قسمت‌هایی از این تحقیق در قسمت پیوست ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها: کتب ادبیات مقطع متوسطه، شاهنامه، دیوان حافظ، آثار سعدی و مولوی

آموزشی - تحلیلی

نقد و بررسی فصل پنجم (اسلام و انقلاب اسلامی) کتاب فارسی جدیدالتألیف پایه نهم متوسطه اول

مریم احمدپناه

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات فارسی کنگاور

چکیده

موضوع این نوشته، نقد و بررسی فصل پنجم (انقلاب اسلامی) کتاب فارسی پایه نهم متوسطه اول است، که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در مدارس سراسر کشور به‌صورت رسمی اجرا شده است. در این راستا، فصل پنجم کتاب موردنظر از چند جهت مورد نقد و بررسی قرار گرفته است:

۱. نگاهی کلی به کتاب؛

۲. بررسی دروس فصل پنجم (اسلام و انقلاب اسلامی)؛

۳. بررسی فعالیت‌های خواندن و نوشتن فصل؛

۴. معایب و مزایای فصل.

کلیدواژه‌ها: نقد و بررسی، فارسی نهم، اسلام و انقلاب اسلامی

آموزشی - تحلیلی

خلاق‌ترین الگوی تدریس انشای فارسی در دوره متوسطه اول

محمدنمدمال

دبیر ادبیات فارسی دبیرستان شاهد نور، دزفول

چکیده

الگوی تدریسی که در کارگاه انشا می‌تواند کاربرد فراوانی داشته باشد الگوی بدیعه‌پردازی است. این الگو فراگیرندگان، را در جریان تدریس

فعال نگه می‌دارد و کار به صورت گروهی ادامه می‌یابد. علت بارز بودن الگوی بدیعه‌پردازی، پرورش تفکر خلاق دانش‌آموزان در نوشتن است. این الگو در چند مرحله اجرا می‌شود و یاددهنده به تناسب درس یا ... می‌تواند یک مرحله آن را اجرا نکند.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، فعالیت گروهی، الگوی تدریس، چیزی نو، بدیعه‌پردازی

آموزشی-تحلیلی

نقد و ارزیابی کتاب علوم و فنون ادبی

زهرا علیزاده گلعدانی

چکیده

تحول در آموزش زبان و ادبیات فارسی که در دهه اخیر و از دوره ابتدایی شروع شده بود، اکنون به دوره دوم دبیرستان رسیده است. این تحول در برگیرنده ابزارها، روش‌ها، محتوا و برنامه درسی است. شیوه‌ها و موضوعات آموزشی و حتی بازخوردها، همگی درگیر تحولی مثبت شده‌اند. لازمه رسیدن به نتایج بهتر در سایه این تحول بنیادین، همسویی معلمان و دانش‌آموزان، بالاتر از همه، مؤلفان کتب درسی با این تحول و دگرگونی است.

کتاب علوم و متون ادبی (۱) در راستای همین تحول با تغییر در ساختار آموزش مباحث تخصصی و علوم و فنون ادب فارسی، وارد عرصه آموزش شده است. با توجه به اینکه کتب درسی کارآمدترین ابزارهای آموزش مهارت‌ها و آموزه‌های مورد نظر برای فراگیرندگان در عرصه تعلیم و تربیت‌اند، برای نیل به اهداف به شکلی دلخواه و مفید ضروری به نظر می‌رسد که این کتب مورد بازنگری و ارزیابی قرار گیرند. در نگاه کلی به کتاب علوم و فنون ادبی (۱) آنچه چشمگیر و در خور توجه می‌نماید، شمول آن بر کلیات علوم ادبی هر چند به‌طور مختصر و ارائه اصول و روش‌هایی علمی و دست‌یافتنی برای ورود به عرصه ارزیابی و نقد متون ادبی است؛ البته در کنار این محاسن انتظار می‌رود تغییراتی مختصر برای رسیدن به نتایج مطلوب‌تر در چاپ‌های آینده کتاب صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: تحول آموزشی، نقد و ارزیابی کتب آموزشی، علوم و فنون ادبی (۱)

آموزشی-تحلیلی

طرح ابتکاری و آموزشی

همگام‌سازی تصویر و معنی لغات در آزمون ادبیات فارسی

رحیم صالحی

دبیر زبان و ادبیات فارسی دبیرستان‌های شهرستان رامشیر

مقدمه

آشنایی با شیوه‌ها و فنون سنجش و ارزشیابی به‌منظور بهبود پیشرفت تحصیلی از اهداف مهم آموزش و پرورش است. بی‌شک، مطرح کردن و ارائه شیوه‌ها گامی مثبت در جهت بهبود ارزشیابی و ایجاد انعطاف و تنوع در یادگیری و پایداری آموخته‌هاست. از آنجا که در آزمون ادبیات فارسی دوره متوسطه، نزدیک به نیمی از کل

نمره آزمون به معنای لغات و کاربست آن‌ها در متون نظم و نثر تعلق دارد، ابداع شیوه‌ای در طرح سؤال که بتواند همگام‌سازی تصویر و معنای لغات را در برداشته باشد، می‌تواند عامل مؤثری در بهبود یادگیری و تثبیت آموخته‌های دانش‌آموزان باشد. برخی از دروس کتب ادبیات فارسی که ظرفیت این‌گونه طرح سؤال را داشته‌اند، به این شیوه طراحی شده‌اند. با امید به اینکه همه ما بتوانیم در شناخت و به‌کارگیری شیوه‌های نوین ارزشیابی گامی سازنده برداریم.

کلیدواژه‌ها: تصویر، سنجش، ادبیات، نظم، نثر، آزمون

آموزشی-تحلیلی

نقد و بررسی کتب تازه تألیف فارسی و کتاب

آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه هشتم

علی درویشیان

دانشجوی کارشناسی ارشد و دبیر رسمی مدارس کرج

چکیده

کتاب فارسی پایه هشتم، دوره اول متوسطه، که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ با تغییرات و مطالب جدید به زیور طبع آراسته شده، دارای نکات قوت و ضعف‌هایی است که در این نوشتار به آن‌ها خواهیم پرداخت. همچنین، کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری (انشا و نگارش)، که برای اولین بار در نظام آموزشی ما تألیف و تدوین شده است، موضوع بحث و نقد و نظر قرار خواهد گرفت.

کلیدواژه‌ها: نقد و بررسی، فارسی هشتم، مهارت‌های نوشتاری

۲۳ سال در یک نگاه

سیر تاریخ ادبیات در دو دوره ابتدایی و راهنمایی از

سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۰

دکتر فریدون اکبری شلدره

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و کارشناس گروه زبان و

ادبیات فارسی دفتر تألیف

مریم حق‌شناس

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

چکیده

تاریخ ادبیات به واقع بررسی روند تغییر و تحول ادبیات در بستر تاریخ است. ما هرگز تاریخ ادبیات در این معنا و مفهوم در بین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی نداشته‌ایم اما از آنجا که همواره هر دانشی پیشینه و پشتوانه‌ای دارد (همچون تذکره‌ها که پیشینه کتاب‌های تاریخ ادبیات ایران هستند)، ما ذکر نام شاعران و نویسندگان در دوره ابتدایی و توضیحات مختصری از آنان را در دوره راهنمایی، پیشینه تاریخ ادبیات در دوره دبیرستان می‌دانیم. بنابراین، هدف ما از بررسی مغفول‌ترین بخش کتاب‌های فارسی ابتدایی و راهنمایی، شناساندن ابتدایی‌ترین نوع تاریخ ادبیات و در ادامه پیشنهادی برای تدوین کتاب تاریخ ادبیاتی مستقل برای دوره ابتدایی است.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ادبیات، ابتدایی، راهنمایی



باز آید بوی ماه مهر

باز گشایی مدارس

مبارک باد

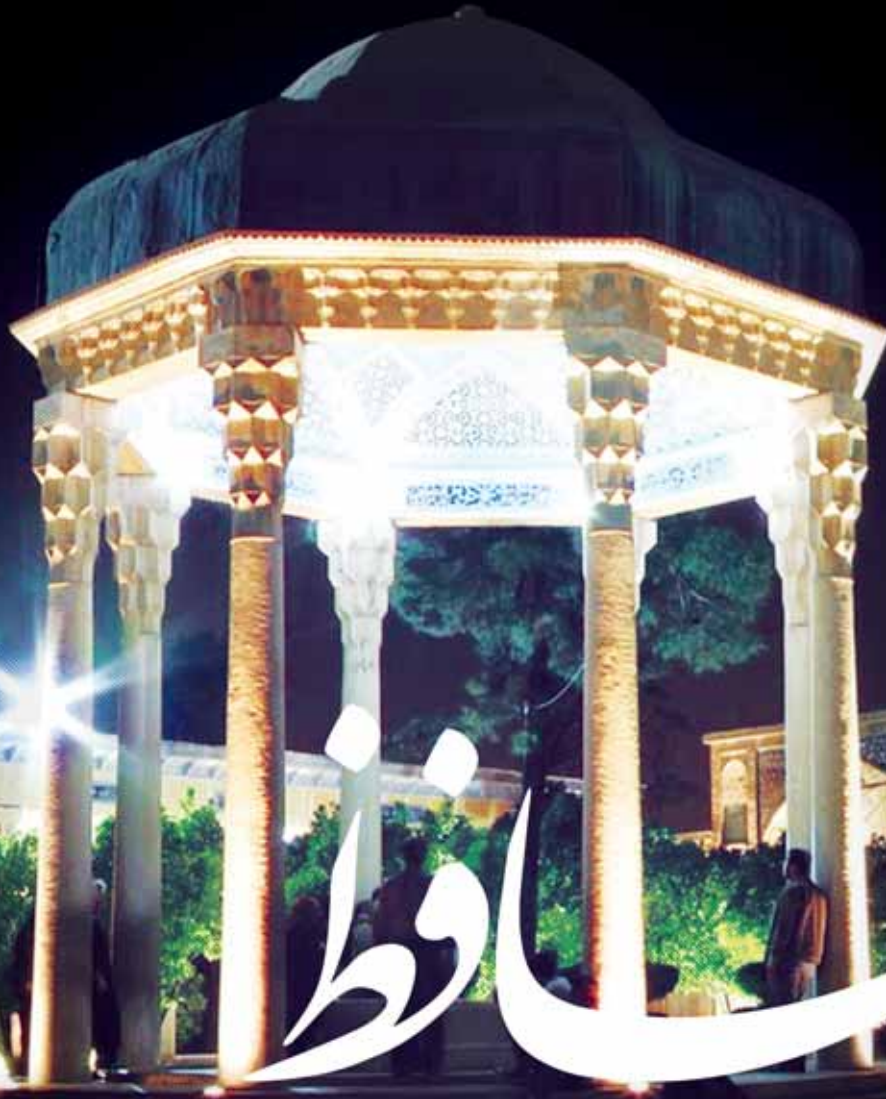
عید آمد و عید آمد

یاری که رمید آمد

عیدانه فراوان شد

تا باد چنین بادا

مولانا



حافظ

بزرگداشت حافظ

غزلسرای بزرگ ایران

۲۰

مهرماه

الایا ایها الساقی ادر کاسا و ناولها

که عشق آسان نمود اول ولی افتاد مشکلها