

Persian Poetry and Prose Literature for Non-Persian Languages: In Search of a Criteria for Organizing the Content of Textbooks

Dr. Amir Reza Vakili fard *

Zoya Rezaei Mahallati **

Fatemeh Jannati Rad ***

Abstract

It seems that content sequencing upon empirical work is the most significant steps for upgrading the quality of educational resources in the literature teaching. This investigation focuses on content sequencing in Persian literary texts. The principles for content sequencing are literary genre, chronology, stylistic periods etc. It seems that there are not appropriate criteria for sequencing the content of materials for teaching Persian literature to non-Iranian language learners. This investigation attempts to answer this question “what is the most appropriate criterion for sequencing the content of resources in the teaching of Persian poetry and prose to to speakeres of other languages?” To this goal, a researcher-made questionnaire, after being piloted, was randomly distributed among 52 Persian language teachers teaching Persian to non-Iranian Persian language learners. The results showed that the participants significantly preferred the chronological content sequencing as the most appropriate criteria in teaching Persian prose literature; they considered the literary genre and stylistic periods as the second and third criteria in this regard. Unlike Persian poetry literature, the participants did not show statistically significant difference concerning the use of existing criteria, and they considered all criteria appropriate for content sequencing in teaching Persian prose.

Keywords:Teaching Persian literature, Content Organization, Literary genre, Chronology, Stylistic periods.

* (Corresponding Author): Associate Professor, Department of Persian to Non-Persian Languages, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

** M. A of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. z.rezaei@edu.ikiu.ac.ir

*** M. A of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. f.janatirad@edu.ikiu.ac.ir

Date of receipt: 2020-05-11, Date of acceptance: 2020-09-13

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

ادبیات منظوم و منثور فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی: در جستجوی معیاری برای سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی

(مقاله پژوهشی)

دکتر امیررضا وکیلی‌فرد*

زویا رضایی محلاتی**

فاطمه جنتی‌راد***

چکیده

یکی از مهم‌ترین گام‌ها برای افزایش کیفیت منابع آموزش ادبیات، تدوین آن‌ها بر پایه‌ی دانش آموزشکاو ادبیات است. این پژوهش در پی آن است تا دریابد بهترین معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات منظوم و منثور برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته کدام

* (نویسنده مسئول): دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه

بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی،

قزوین، ایران z.rezaei@edu.ikiu.ac.ir

*** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی،

قزوین، ایران f.janatirad@edu.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۲/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۳

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

است. معیارها برای سازماندهی محتوای آموزش ادبیات می‌تواند انواع ادبی، سده‌های تاریخی، دوره‌های سبک‌شناسی یا ... باشد. در این راستا، به کمک یک پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته، معیار مناسب سازماندهی محتوا در تدوین منابع ادبیات فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی بررسی می‌شود. پس از اعتبارسنجی پرسشنامه، ۵۲ مدرس ادبیات فارسی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به پرسشنامه پاسخ دادند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که از نظر مدرسان، معیارسازماندهی محتوای آموزشی برای ادبیات منظوم به صورت معناداری بر اساس سده‌های تاریخی بالاترین رتبه‌ی در میان الگوها به خود اختصاص می‌دهد و انواع ادبی و دوره‌های سبک‌شناختی در رتبه‌ی دوم و سوم قرار دارند. در مورد ادبیات منثور، با آن‌که ترتیب میانگین معیارها همانند ادبیات منظوم است، اما بین سه معیار تفاوت معناداری از نظر رتبه وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش به تدوین‌کنندگان درس‌نامه‌های آموزش ادبیات کمک می‌کند که با رویکرد روشمند و علمی دست به نگارش منابع آموزش ادبیات برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی بزنند.

کلیدواژه‌ها: آموزش ادبیات فارسی، نظم فارسی، نثر فارسی، سازماندهی محتوا، نوع ادبی، سده‌ی تاریخی، دوره‌ی سبک‌شناسی.

۱. مقدمه و بیان مسأله پژوهش

ادبیات فارسی همواره برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی از جذابیت فراوانی برخوردار بوده است. یادگیری ادبیات نیازمند درک صورت‌های گوناگون زبانی است و گوناگونی‌های بی‌پایان زبانی، در ادبیات نمود چشمگیری پیدا می‌کند (بلندو و همکاران، ۲۰۰۵: ۳). لازار (۲۰۰۹: ۲) ادبیات را به معنای بیان احساسات و اندیشه‌ها در قالب واژه‌ها می‌داند که زبان را در راستای برانگیختن واکنش مخاطب به‌کار می‌گیرد و دنیایی سرشار از خیال، هراس، احساسات، پندارها و ... است که واژه‌ها ابزاری برای به تصویر کشیدن آن‌ها هستند. مطالعه‌ی ادبیات به دلایل بسیاری سودمند است از جمله، فراهم آوردن متون پرمعنا،

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۴۹

طیف گسترده‌ای از واژه‌های ژرف، گفتگوها و نثر، نوآوری، تخیل و همچنین تفکر انتقادی (بیمویلی، ۲۰۱۵: ۱۴).

به گفته‌ی بلانژه (۲۰۱۵: ۴۱) درک ذاتی از زیبایی ادبیات وجود ندارد. به بیانی دیگر، انسان‌ها ادبیات را بدون آموزش دیدن نمی‌توانند به راحتی درک کنند و یادگیری به گسترش مهارت‌های درک ادبیات یاری می‌رساند. به دلیل پیچیدگی‌های زبان در متن‌های ادبی، نیاز به وجود ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی مناسب برای خارجی‌هایی که در پی آشنایی با ادبیات فارسی هستند، بیش از پیش به چشم می‌خورد. بلومرت (۲۰۱۶: ۱۶۹) بیان می‌کند که انجام پژوهش‌ها در حوزه‌ی آموزشکاوای از سال ۱۹۸۰ به این سو نشانگر علاقه‌ی روزافزون پژوهشگران به آموزش علمی ادبیات بوده‌است که این مهم، گنجینه‌ای از ابزارهای یاددهی و روش‌های تدوین کیفی منابع آموزشی را فراهم آورده است.

یکی از پرکاربردترین روش‌های طبقه‌بندی متن‌های ادبی، تقسیم آن‌ها به دوگونه‌ی اصلی شعر و نثر است. صفوی (۱۳۷۸) شعر را براساس تعاریف سنتی کلامی مخیل و موزون می‌داند و از دیدگاه کسانی که وجود وزن را در شعر ضروری نمی‌دانند، اصل موزون بودن از شعر می‌تواند حذف شود. شعر کلام مخیلی است که دربرگیرنده‌ی هنجارگریزی‌های شاعرانه است. اما نثرسخنی است که در آن وزن و قافیه رعایت نمی‌گردد و حالت نثر به سبک گفتاری نزدیکتر است. نثر بیشتر در توضیح واقعیات و بحث در مورد اندیشه‌ها و نظرات به کار می‌آید و در رسانه‌های گروهی، زندگینامه، دانشنامه‌ها، ... دیده می‌شود.

مطالعات و بررسی‌های برخی نویسندگان و پژوهشگران نشان می‌دهد که «متاسفانه علی‌رغم این که آموزش ادبیات فارسی همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های استادان و دست‌اندرکاران گسترش زبان فارسی بوده است، تاکنون کتاب درسی مناسب [...] تدوین

نشده است. عموم استادان و مدرسان، ادبیات فارسی را مبتنی بر تجربه‌ی شخصی خود آموزش می‌دهند و سطح آموزش را نیز به ارائه‌ی نمونه‌هایی از آثار ادبی و تفسیر آنها محدود می‌کنند.» (صحرائی و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۱) برخی از کاستی‌های زبانی دانشجویان غیرایرانی از جمله کمبود واژه و ناآشنایی با ارجاعات فرهنگی زبان هدف همگی باعث می‌گردد که انتقال توانمندی و جوهره‌ی ارزشمند آثار ادبی، نیازمند بهره‌گیری از دانش روز و تخصص کافی برای برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی برنامه‌ی درسی مؤثر باشد. مسأله این‌جاست که به نظر می‌رسد که انتخاب متون دردیاری بیکران ادبیات و تألیف کتاب‌های آموزش ادبیات به غیرایرانیان نمی‌تواند به صورت غیرعلمی و بر اساس سلیقه‌ی شخصی مؤلفان کتاب‌ها صورت گیرد.

در زمینه‌ی آموزش ادبیات نیز جایگاه منابع آموزشی و درس‌نامه‌ها انکار ناشدنی است. ارتقای شیوه‌های آموزش ادبیات و تهیه‌ی درس‌نامه‌های تخصصی، دانش‌محور و نظریه‌بنیاد ضروری می‌نماید. با توجه به حرکت رو به تکامل دانش آموزشکاو ادبیات و روشمند شدن بیش از پیش آن، بایسته است که آموزشکاو ادبیات فارسی نیز در این راه گامی هرچند کوچک بردارند. برای تهیه‌ی درس‌نامه‌های آموزشی، نخستین گام طراحی برنامه‌ی درسی مناسب بر پایه‌ی دانش آموزشکاو است.

اثربخشی تدریس و برنامه‌ی درسی تا اندازه‌ای بازتابنده‌ی این موضوع است که کدام محتوا برای برنامه‌ی درسی برگزیده و چگونه سازماندهی شده است، زیرا پیامد‌گزینش نامناسب و چیدمان ضعیف محتوا، برونداد آموزشی ضعیفی را به همراه خواهد داشت. سازماندهی محتوا، یکی از مهم‌ترین مراحل تدوین محتوای آموزشی است. ترتیب مطالب هر حوزه براساس ملاحظات و محدودیت‌های آموزشی، مانند علاقه‌ی یادگیرندگان، استفاده از منابع موجود و امکان بازیافت مواد، مشخص می‌شود. مبنای برای سازماندهی محتوای آموزش ادبیات می‌تواند انواع ادبی، سده‌های تاریخی، دوره‌های سبک‌شناسی یا حتی

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۵۱

چهرهای شاخص و اوجهای زبان فارسی باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که اطلاعاتی در مورد مناسبترین شیوه‌های سازماندهی محتوای منابع آموزش ادبیات به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی وجود ندارد و اصولاً مؤلفان منابع آموزش ادبیات سخنی از مبنای علمی خاصی برای سازماندهی محتوای آموزشی در تدوین درس‌نامه‌های خود به میان نیاورده‌اند. مسأله‌ی اصلی این پژوهش این است که درحوزه‌ی آموزش‌شکای ادبیات فارسی، هنوز آموزش‌شکاوان نمی‌دانند که چگونه باید محتوای آموزش ادبیات را سازماندهی کرد و اگر درس‌نامه‌ای با رویکرد ادبی برای آموزش ادبیات به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی تدوین شده، معیار خاصی را پیشنهاد نکرده است. آن چیزی که در واقعیت اتفاق می‌افتد، این است که در تهیه‌ی مواد آموزشی آثار ادبی، معمولاً به صورت شهودی و غیرعلمی، یکسری متن از میان انبوه متن‌های ادبی انتخاب شده و برخی واژه‌ها و اصطلاحات این متن‌ها برگزیده و سپس به شرح و توضیح آن‌ها پرداخته می‌شود.

هدف از انجام این پژوهش این است که ضمن واکاوی منابع آموزشی موجود برای تدریس ادبیات فارسی به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، نحوه‌ی معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات در تهیه و تدوین مواد آموزشی آثار ادبی برای آموزش ادبیات به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی، به‌ویژه از دیدگاه آموزش‌شکاوان ادبیات فارسی روشن شود. به نظر می‌رسد که نتایج این پژوهش به تهیه و تدوین علمی منابع آموزشی درحوزه‌ی کاربرد ادبیات کمک می‌کند.

این پژوهش در پی آن است که بهترین شیوه‌ی سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات منظوم و مثنوی را برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی به دست آورد. در این راستا، دو پرسش پژوهشی مطرح می‌گردد:

۱. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر چه اساسی باید باشد؟

۲. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر چه اساسی باید باشد؟

۳. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، چه تفاوتی میان معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم با معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی وجود دارد؟

با توجه به پرسش‌های فوق، سه فرضیه‌ی زیر مطرح می‌شود:

۱. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر اساس سده‌های تاریخی مناسب است.

۲. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر اساس سده‌های تاریخی مناسب است.

۳. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، میان معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم و معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی تفاوتی وجود ندارد.

پژوهش پیش رو میدانی و ابزار آن، پرسشنامه است. پرسشنامه حاوی گویه‌هایی در مورد معیارهای سازماندهی محتوای آموزشی در درس‌نامه‌های آموزش ادبیات منظوم و آموزش ادبیات مثنوی به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی است. پرسشنامه به صورت

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۵۳

تصادف ساده در میان اعضای نمونه‌ی آماری که از مدرسان ادبیات فارسی هستند توزیع و با بهره‌گیری از ابزارهای آماری به واکاوی پاسخ‌های آنان پرداخته می‌شود.

دستاورهای انجام پژوهش‌هایی از این دست می‌تواند نقطه‌ی آغازی برای نگاهی علمی‌تر به تهیه و تدین منابع آموزش ادبیات فارسی به غیرایرانیان چه در داخل و چه در خارج از ایران باشد. نتایج این پژوهش نه تنها به دست‌اندرکاران و تدوین‌کنندگان منابع آموزشی زبان و ادبیات فارسی برای تدوین بهتر منابع آموزش ادبیات کمک خواهد کرد، بلکه در تسهیل یادگیری ادبیات و گسترش توانش ادبی نقش به‌سزایی خواهد داشت.

۲. مبانی نظری پژوهش

ادبیات فارسی به طور کلی به دو گونه‌ی اصلی نظم و نثر تقسیم می‌شود که در اینجا، پس از ارائه‌ی تعریف کوتاهی از آنها، به تفاوت میان آنها پرداخته می‌شود.

۲.۱. سخن منظوم و سخن مثنوی

آثار منظوم به آثاری اطلاق می‌شود که به صورت شعر، موزون و موقوف هستند و صنایع ادبی در آن به کار رفته است و آثار مثنوی به آثاری که بدون وزن (غیرشعری) هستند و کمتر آرایه‌ها و صنایع ادبی در آن به کار رفته باشد، اطلاق می‌گردد. این آثار به صورت داستان، تاریخ و یا حتی هر کتاب علمی یا دینی که به صورت مکتوب در آمده است، ظاهر می‌یابد.

میان سخن منظوم و سخن مثنوی تفاوت‌هایی از نظر چگونگی بیان مضمون و محتوا نیز وجود دارد. این تفاوت‌ها، چگونگی بیان معنی، زمان و مقدار سخن و واژه‌ها یا عوامل بیان هستند. از نظر چگونگی بیان، در شعر بیان هدف به صورت دلنشین و با مهارت، دقت و هنرمندی انجام می‌شود که در نثر این گونه نیست. همچنین در سخن منظوم (شعر)، شاعر برای بیان منظور خود، فرصت محدودی دارد و باید در کوتاه‌ترین زمان ممکن، به بیان معانی و محتوای مورد نظر خود

پردازد. گزینش واژه‌ها، اصطلاحات و ترکیبات موجود در زبان برای کاربرد در کلام منظوم (شعر)، نقش و اهمیت بسیاری دارد. نحوه‌ی استفاده از این ابزار در شعر و نثر متفاوت است. شاعر، با کمترین مصالح، به بیان معانی می‌پردازد، اما در نثر برعکس است (وزین‌پور، ۱۳۷۰: ۷۰-۷۵). البته ناگفته نماند که این تعریف‌ها از سخن منظوم و سخن منثور نسبی است؛ چراکه گاه شعری آنقدر بی‌آرایه و تکلف است که گویی فردی به زبان عامه آن را سروده و گاهی یک نوشته‌ی منثور به حدی تصنعی و متکلف است که از پرآرایه‌ترین شعرها نیز ثقیل‌تر و سنگین‌تر به نظر می‌رسد.

۲.۲. برنامه‌ی آموزشی

طراحی برنامه‌ی آموزشی (curriculum design) فرایند پیچیده‌ای است که بخش‌های آن شامل اهداف آموزشی، اصول آموزش‌کاوی، واکاوی نیازها (بایسته‌ها، کاستی‌ها و خواسته‌ها)، واکاوی محیط آموزشی (یاددهنده، یادگیرنده و موقعیت) و برنامه‌ی درسی می‌باشد. طراحی برنامه‌ی درسی (syllabus design) خود شامل زیربخش‌های محتوا و سازماندهی، قالب و ارائه و نیز واپایی و ارزیابی است (نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۱). در این پژوهش، پرداختن به تمامی این بخش‌ها جزو اهداف آن نیست و فقط به زیربخش محتوا از بخش طراحی برنامه‌ی درسی پرداخته خواهد شد. البته نگاه تدوینگر محتوای یک دوره‌ی آموزشی همیشه به سایر بخش‌های یادشده همچون اهداف، اصول یاددهی و یادگیری، محیط برگزاری دوره، نیاز یادگیرندگان و ... است.

۲.۲.۱. محتوا

اهداف درس‌های آموزش ادبیات می‌تواند یک یا چند حوزه را دربرگیرد، مانند اندیشه‌ها، مهارت‌ها، انواع ادبی، سبک‌های ادبی یا دوره‌های تاریخی. محتوای دوره‌ی آموزشی را می‌توان با نگاه به این حوزه‌ها تهیه کرد. برای تهیه‌ی محتوا در هر یک از این حوزه‌ها به‌ناچار باید دست به

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۵۵

گزینش زد. از آنجا که تمام محتوای هر یک از این حوزه‌ها یا حتی بخشی از آن را نمی‌توان بدون گزینش یا ناآگاهانه آموزش داد، گزینش جزو ویژگی‌های ذاتی هر تدوین برنامه‌ی درسی به حساب می‌آید. بنا بر این، تدوین‌کنندگان منابع آموزشی باید بخشی از کل این حوزه‌ها را که نیاز است، آگاهانه انتخاب و بخش‌های دیگر را حذف کنند.

از آنجایی که متون آموزشی نشانگر نیازها، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و باورهای هستند که ممکن است با پندارها و پیشینه‌ی فکری یادگیرندگان به‌طور چشمگیری متفاوت باشد، در انتخاب محتوا باید معیارهایی را در نظر گرفت، از جمله گروه مخاطبانی که به آنان تدریس خواهد شد و روش‌های آموزشی که آن‌ها استفاده خواهند کرد. به‌طور کلی، فرایند گزینش و تنظیم محتوای سودمند دقت فراوانی را می‌طلبد و از برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان، زمان و انرژی بسیاری را می‌گیرد.

در یک دوره‌ی آموزشی ادبیات، می‌توان اندیشه‌های ادبی را با سازماندهی درس‌ها پیرامون موضوعات خاصی ارائه کرد یا به‌گسترش و آموزش مهارت‌ها پرداخت. هدف در آموزش ادبیات، بیشتر دستیابی یادگیرندگان به توانش ادبی است. در این راستا، بسیار مهم است که آنان بر درک متون ادبی چیره شوند. این بدان معناست که آنان اصول ادبی پیشنهادی برای درک انواع ادبی را آموزش ببینند. به‌عنوان نمونه، لازار (۲۰۰۹: ۱۳) اصول ادبی خاص را که برای درک نوع ادبی (literary genre) رمان نیاز است، چنین برمی‌شمرد. در نوع ادبی رمان، بتواند پی‌رنگ داستان را دنبال کند؛ درونمایه‌های ویژه‌ی آن را بازشناسد؛ دریابد که چگونه درونمایه‌های پی‌رنگ اصلی ممکن است در درونمایه‌های پی‌رنگ‌های فرعی بازتابیده شوند؛ چگونه روایت داستان با دیدگاه خاصی شکل می‌گیرد؛ چگونه شخصیت‌ها به‌برخی نمادهای ارزش‌ها و نگرش‌ها جان می‌بخشند و مانند این‌ها. البته مهم است که تمام مهارت‌هایی که برای شکل دادن به توانش ادبی در انواع گوناگون ادبی نیاز است، استخراج و مشخص گردد.

۲.۲.۲. معیارهای سازماندهی محتوا

اندیشمندان و پژوهشگران در راستای طبقه‌بندی و جهت‌شناسایی ویژگی‌های مشترک موجود در آثار ادبی دسته‌بندی‌هایی ارائه داده‌اند. از آن جمله می‌توان به بخش‌بندی آثار ادبی بر اساس معیارهایی چون سبک ادبی، نوع ادبی، دوره‌های تاریخی یا ... اشاره کرد. اما تمرکز در این پژوهش بیشتر بر همین سه معیار است که در بخش‌های زیرین به آن پرداخته خواهد شد. در اینجا، شایسته است به این موضوع اشاره گردد که می‌توان برای سازماندهی محتوای آموزشی ادبی، دو رویکرد متمایز درونی یا بیرونی در پیش گرفت: رویکرد درونی سازماندهی محتوای آموزشی بر توصیف سبک‌ها، قراردادها، بن‌مایه‌های ادبی و روابط بینامتنی مبتنی است، اما در رویکرد بیرونی، سازماندهی محتوای آموزشی بر پایه‌ی نظام‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و نگرش‌هاست (سارلی، ۱۳۹۷: ۱۰۳-۱۰۱). از این رو، سازماندهی محتوای آموزشی بر اساس نوع ادبی یا سبک ادبی، رویکردی درونی و بر حسب دوره‌های تاریخی، رویکردی بیرونی محسوب می‌گردد.

۲.۲.۲.۱. سبک‌های ادبی

لازار (۲۰۰۹: ۳۱) در مبحث سبک‌شناسی معتقد است که لازمه‌ی سبک‌شناسی مطالعه‌ی دقیق متن است. متن‌های ادبی از نگاه آموزش‌کاوی ادبیات ممکن است انگیزه‌دهنده باشند، اما یک جنبه از این انگیزه که منحصر به ادبیات است، مربوط به سبک نویسندگی است. کیفیت سبک نوشتاری ممکن است یادگیرندگان را درگیر کرده، به انگیزه‌ی آنها برای خواندن متون ادبی کمک کند. به همین دلیل، سبک اغلب به‌عنوان عامل محرک بالقوه ذکر می‌شود (پیکن، ۲۰۰۷: ۱۴).

به‌طور کلی، سبک ادبی از جمله نخستین مقوله‌هایی است که در هنگام طبقه‌بندی آثار ادبی از آن یاد می‌شود. از نظر شمیسا (۱۳۸۴: ۱۵-۱۶)، سبک وحدتی است که در آثار کسی به چشم می‌

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۵۷

خورد. یک روح یا یک ویژگی یا ویژگی‌های مشترک و متکرر در آثار کسی است و سبک‌شناسی در بنیاد خود دانش تحلیل و تفسیر بیان‌ها و شکل‌های متفاوت سخن بر پایه‌ی عناصر زبانی است. برت و همکاران (۲۰۱۰: ۲۱۹) سبک‌شناسی را مطالعه‌ی دقیق واژگانی و دستوری متون نوشتاری با هدف مشخص کردن الگوهای کاربرد آن‌ها و تأثیر این ویژگی‌ها بر معنای متون می‌دانند.

پژوهشگران در راستای طبقه‌بندی و در جهت شناسایی سبک‌های موجود در آثار ادبی، دسته‌بندی‌هایی از انواع سبک ارائه داده‌اند؛ تعریف جامع و مانع سبک دشوار است. تقسیم‌بندی که در ذیل می‌آید، ادبیات منظوم فارسی را دربرمی‌گیرد و دکتر سیروس شمیسا (۱۳۷۴: ۱۲-۱۳) در کتاب سبک‌شناسی شعر، بخش‌های اصلی کتاب خود را بر این اساس نهاده است: ۱. سبک خراسانی (ترکستانی یا سامانی)؛ ۲. سبک حد واسط یا دوره‌ی سلجوقی؛ ۳. سبک عراقی؛ ۴. سبک حدواسط یا مکتب وقوع و واسوخت؛ ۵. سبک هندی؛ ۶. سبک بازگشت؛ ۷. سبک حدواسط یا دوران مشروطیت؛ ۸. سبک نو.

رستگار فسایی (۱۳۸۰: ۸۴-۸۵) با در نظر گرفتن اشتراکات لفظی، موضوعی و سبکی، نثر فارسی را به دو دسته‌ی کهن و معاصر تقسیم می‌کند. او انواع نثر کهن را از آغاز نثر فارسی تا دوره‌ی بیداری به پنج دسته و انواع نثر معاصر را از دوره‌ی بیداری تا به امروز به هفت دسته تقسیم کرده است: نثر کهن: ۱. نثر مرسل؛ ۲. نثر فنی؛ ۳. ترسل و انواع آن؛ ۴. خطابه؛ ۵. داستان و نثر داستانی و نیز نثر معاصر که شامل دسته‌بندی زیر است: ۱. نثر داستانی؛ ۲. نثر علمی و پژوهشی؛ ۳. نثر روزنامه‌ها و مجله‌ها؛ ۴. نثر نمایشنامه و فیلمنامه؛ ۵. نثر مقاله و گزارش و نامه‌های اداری و خصوصی؛ ۶. نثر ترجمه؛ ۷. نثر کودک و نوجوان.

آموزش ادبیات با این رویکرد با هدف توانا ساختن یادگیرندگان در تعبیر و تفسیرهای معنادار از متن صورت می‌گیرد. از این رو، به‌کارگیری سبک‌شناسی کمک به دانشجویان در عمیق‌تر

خواندن ادبیات است. آموزش ادبیات مبتنی بر سبک‌ها به این موضوع می‌پردازد که چگونه صورت‌های زبانی خاص، پیام‌های خاص را انتقال می‌دهد. در این رویکرد، دانشجویان اصطلاحات و مجموعه‌ای از روندها (procedures) را مانند توصیفات دستوری که با آن‌ها آشنا هستند، به کار می‌گیرد تا درک آنی از متن ادبی برسد. در نتیجه، هم دانشجویان را برای بهره‌گیری از دانش زبانی برای فهم و پی بردن به ارزش متن‌های ادبی یاری می‌رساند و هم دانش زبانی آنان را ژرفا می‌بخشد (لازار، ۲۰۰۹، ۳۲).

۲.۲.۲.۲. انواع ادبی

نوع ادبی یکی از راه‌های انتقال معنای مورد نظر نویسنده است (همان: ۱۴۴، به نقل از هرش، ۱۹۶۷). به اعتقاد دوپرو (۱۳۸۹: ۱۷) انتخاب نوع ادبی بر محتوا، لحن و قالب اثر، تأثیر می‌گذارد و نقشی اساسی در انتقال معنای اثر به عهده دارد. از دیدگاه شمیسا (۱۳۸۳: ۲۰)، مبنای اصلی طبقه‌بندی کردن در انواع ادبی، ساختمان آثار ادبی و مختصات درونی و ساختاری آن‌هاست. وی به این موضوع اشاره می‌کند که همه‌ی انواع دارای اهمیت یکسانی نیستند. به عقیده‌ی او از دیرباز مهمترین انواع همان حماسه و غنا و تراژدی و کمدی است که بسیاری از انواع فرعی را می‌توان در ذیل آن آورد (۱۳۸۳: ۴۰). همچنین منتقدان دوره‌ی رنسانس ژانرها را به ۸ دسته‌ی تراژدی، کمدی، تراژدی-کمدی، فارس، حماسه، حماسه‌ی عشقی، ژانر غنایی و رمانس طبقه‌بندی کرده‌اند (زرقانی و قربان‌صباغ، ۱۳۹۵: ۱۲۳-۱۳۵). افلاطون به طور ضمنی ژانرها را به سه دسته‌ی اصلی روایت محض، نمایشی و تلفیقی تقسیم می‌کند (همان: ۲۵)، همچنین منتقدانی همچون ژرار ژنت ژانرها را به سه نوع اصلی حماسی، نمایشی و غنایی تقسیم‌بندی کرده‌اند (همان: ۳۱). بسیاری از آثار عالی‌رتبه‌ی ادبی ممکن است در هیچ یک از انواع ادبی محدود و مقید نشود. از ایراداتی که فرای به طبقه‌بندی ژانری می‌گیرد، کم‌توجهی آن به آثار مشهور است. (زرقانی و قربان‌صباغ، ۱۳۹۵: ۳۳۲، به نقل از فرای، ۱۳۷۷: ۲۶).

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۵۹

همان‌طور که پیشتر نیز ذکر شد، سابقه‌ی انواع ادبی همچون غالب علوم ادبی به آثار ارسطوی یونانی و هوراس رومی می‌رسد. شمیسا (۱۳۸۳: ۳۳) بیان می‌کند که در فن شعر ارسطو و هوراس، حماسه و تراژدی دو نوع عمده‌اند. هرچند ارسطو از ادب غنایی بحث نمی‌کند؛ ولی به طور کلی می‌توان گفت انواع عمده‌ی ادبی در نزد قدمای غرب عبارت بود از: ۱. نوع حماسی، ۲. نوع غنایی، ۳. نوع نمایشی که خود دو گونه است: الف. سوگنامه یا تراژدی، ب. شادی‌نامه یا کمدی.

تقسیم‌بندی در حوزه‌ی نوع ادبی، در ایران بیشتر صوری بوده است و مثلاً شعر را با توجه به تعداد ابیات و وضع قافیه‌ها و به اصطلاح رنه و لک از روی شکل بیرونی به غزل، قصیده و قطعه و رباعی تقسیم کرده‌ایم. نقص این طبقه‌بندی این است که شعر را به لحاظ معنی بررسی نمی‌کند. مثلاً در قالب قصیده، هر معنایی از مدح و هجو و پند و اندرز و عرفان و ... ممکن است دیده شود و در قلب غزل، هم غنا می‌بینیم و هم عرفان و هم سیاست و هم وصف (همان، ۵۲ و ۵۳). البته به‌ندرت برخی طبقه‌بندی‌ها بر اساس محتوا نیز شکل گرفته که یکی از رایج‌ترین آن‌ها بدین صورت است: الف. ادبیات حماسی (شاهنامه‌ی فردوسی، گرشاسب‌نامه، فرامرزنامه، حمله‌ی حیدری و....)؛ ب. ادبیات غنایی (خسرو و شیرین نظامی، لیلی و مجنون نظامی، ویس و رامین فخرالدین اسعد گرگانی، غزلیات حافظ و سعدی و....)؛ پ. ادبیات تعلیمی (آثار رودکی، بوستان و گلستان سعدی، مخزن‌الاسرار نظامی، مرزبان‌نامه، قابوس‌نامه و....)؛ ت. ادبیات نمایشی (تعزیه، سوگ سیاوش، آثار غلامحسین ساعدی، بهرام بیضایی، اکبر رادی و....). آنچه که روشن است و از تقسیم‌بندی بالا نیز برمی‌آید، این است که انواع ادبی بیشتر بر اساس مضمون آثار ادبی طبقه‌بندی می‌شوند و کمتر به ظاهر، ساختار و یا قالب آثار توجه می‌شود (همان).

از نظرگاهی باید بحث قالب‌های شعری نیز در انواع ادبی مطرح گردد، زیرا به هر حال نوعی طبقه‌بندی محسوب می‌شود و باعث تشخیص گونه‌های مختلف شعری از یکدیگر می‌شود و

نیز می‌توان از راه طرح مطالب جدید و تغییر دیدگاه‌های سنتی به این طبقه‌بندی صوری، جنبه‌ی معنایی نیز داد (همان، ۵۳). قالب‌های سنتی شعر فارسی عبارتند از: قصیده، غزل، مثنوی، رباعی، دوبیتی، قطعه، مفرد، مسمط، تضمین، ترجیع‌بند، ترکیب‌بند، مستزاد، چارپاره و قالب‌های نو در شعر فارسی عبارتند از: شکل نیمایی (آزاد)، شکل شاملویی (سپید) و موج نو (همان: ۲۸۹-۳۳۲).

شمیسا (۱۳۸۳: ۲۹) نوع ادبی را بیشتر، ناظر و متکی به معنی می‌داند و سبک را بیشتر ناظر و متکی به صورت. مفهوم سبک از نوع گسترده‌تر است و برعکس، مفهوم نوع، مشخص‌تر و محدودتر از سبک است. به عقیده‌ی وی، نوع بیشتر به جوهره‌ی اثر مربوط است و زمان و مکان تغییری اساسی در آن ایجاد نمی‌کنند. این در حالی است که سبک به صورت و نوع عرضه و نحوه‌ی بیان مربوط می‌شود و زمان و مکان باعث تغییر آن می‌شود (۱۳۸۳: ۵۰). وی بر این اعتقاد است که هنگامی که اثری ترجمه می‌شود، نوع (معنی و جهان‌بینی) آن حفظ می‌شود. اما معمولاً سبک (صورت و لفظ و نحوه‌ی بیان) تغییر می‌کند. وی تحریرهای مختلفی از کلیله و دمنه - از داستان‌های بیدپای گرفته تا انوار سهیلی و عیار دانش - را به عنوان نمونه می‌آورد که به لحاظ نوع، همه‌ی آن‌ها ادب تعلیمی تمثیلی هستند، اما سبک داستان‌های بیدپای مرسل و سبک کلیله و دمنه فنی است.

از دیدگاه فتوحی رودمعجنی (۱۳۹۲: ۱۰۸)، اساساً برای شناسایی گروهی از متن‌های همگون ابتدا باید از شناخت سبک فردی آثار ادبی شروع کرد و سپس ویژگی‌های مشترک کلی آثار شناسایی شود؛ چراکه عوامل سبک‌ساز یکی از عناصر سازنده‌ی یک گونه‌ی ادبی هستند و هر نوع ادبی، ویژگی سبکی مخصوص به خود را دارد. به بیان دیگر، شکل‌گیری برخی از اصول یک نوع ادبی، بر مبنای ویژگی‌های سبکی است که می‌تواند مؤلفه‌های زبانی، ساخت‌های بلاغی و فرم و محتوا را شامل شود.

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۶۱

در آموزش ادبیات با این رویکرد بیشتر ویژگی‌های گونه‌های مختلف متون ادبی ارائه می‌شود، تفاوت آن‌ها با یکدیگر مقایسه و دلیل این تفاوت‌ها بررسی می‌شود. در درس‌نامه، گونه‌های مختلف متن‌ها با همدیگر بدین علت مقایسه می‌شود تا دریافت گردد که انواع متن‌ها چگونه کارکردهای اجتماعی گوناگونی را برعهده می‌گیرند. برای نمونه، تمرین‌هایی داده می‌شود که از دانشجویان خواسته می‌شود توصیف شخصیتی در رمان با اطلاعات ارائه شده در مورد فردی در گونه‌ای دیگر با یکدیگر مقایسه شود (لازار؛ ۲۰۰۹: ۳۱).

۳.۲.۲. دوره‌های تاریخی

آثار ادبی را در تاریخ ادبیات و گاهی در سبک‌شناسی بر اساس دوره‌های تاریخی یا زمان و مکان پیدایش آن‌ها تقسیم می‌کنند. دوره‌بندی یکی از ابزارهای اصلی و نسبتاً جدید مطالعات تاریخی و ادبی است. این عمل چارچوبی در اختیار مورخ برای بخش‌بندی تاریخ عمومی یا ادبی است که دائمی و واقعی نیست و اغلب به صورت مصنوعی و موقتی به‌کار گرفته می‌شود. در تعریف دوره می‌توان گفت که «رویدادها به دوره‌ای خاص مربوط می‌شوند و با آن معنا می‌یابند. دوره از یک سو خود حاصل شرایط و رویدادهاست و از سوی دیگر به هم‌هی این رویدادها معنا و ویژگی مشترک می‌بخشد. [و نیز] مقطع یا برشی از زمان که ابتدا و انتهای دارد؛ هرچند حد و مرز زمانی آن به دقت تعیین نشده باشد» (سارلی، ۱۳۹۷: ۲۶).

طبقه‌بندی و نام‌گذاری دوره‌ها خاستگاه‌های متفاوت و متنوعی همچون سده، دهه و سال، سلسله‌های حکومتی، نام پادشاهان و حاکمان، نام شاعران و نویسندگان بزرگ، انواع ادبی اندیشه‌ی غالب هر عصر، سبک غالب، قوم و نژاد، شرایط اقتصادی و اجتماعی مانند دوره‌ی انقلاب، وقایع تاریخی مانند جنگ جهانی اول و دوم، جنبش‌های ادبی عمومی یا منطقه‌ای و ... دارند. آنچه روشن است نام دوره‌ها بر اساس هر مبنایی که انتخاب شوند، مجموعه‌ای از پدیده‌های متنوع را زیر عنوانی واحد متحد می‌سازد.

برخی از منتقدان ادبی از این شیوه‌ی دوره‌بندی انتقاد کرده‌اند و آن را نوعی نام‌انگاری افراطی خوانده‌اند. کاربرد این ابزار دشواری‌های خاص خود را دارد. به ویژه درباره‌ی ادبیات فارسی کار دوره‌بندی بسیار دشوار است (همان: ۸۲-۸۳). دوره‌بندی بر اساس سده‌های تاریخی نوعی طبقه‌بندی خنثی است و به مفهوم دوره دلالت نمی‌کند (همان: ۹۴). هنوز هم دوره‌بندی مهم‌ترین اندیشه‌ی تقسیم‌بندی در تاریخ ادبیات به‌شمار می‌رود و دوره‌بندی، تنها مخصوص تاریخ ادبی نیست، «بلکه فراهم کردن شناخت‌نامه (anthology) از شعر یا ادبیات یک کشور یا زبان و نیز برنامه‌های آموزشی ادبیات هم در نهان یا آشکار طرحی از دوره‌بندی ادبیات عرضه می‌کنند. برای مثال، برنامه‌ی درسی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی در عرضه‌ی متون نظم و نثر نوعی دوره‌بندی را مفروض می‌گیرد که خالی از مسئله هم نیست» (همان: ۶۱).

در اینجا، پس از ارائه چارچوب نظری و طرح معیارها و مفاهیم کلی نوع ادبی، سبک ادبی و دوره‌های تاریخی برای سازماندهی محتوا، به آثار انتشاریافته در زمینه‌ی آموزش ادبیات در زبان فارسی و دیگر کشورها پرداخته خواهد شد.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

الف. کتاب «شعر ساده‌ی فارسی ویژه‌ی فارسی‌آموزان غیر ایرانی» (دانشگر، ۱۳۸۹)، منتشر شد که در آن، از میان آثار کهن و معاصر، شعرهای ساده‌ی فارسی گزینش شده است و برای هر درس پس از اتمام شعر، واژه‌های دشوار و سخت و اصطلاحات و موارد دشوار به زبانی نسبتاً ساده توضیح داده شده است. در نهایت با استفاده از چند پرسش استنباط و ادراک فارسی‌آموزان نیز سنجیده شده است. در پایان نیز پس از اختصاص یک بخش به تمرین در فصلی جداگانه به توضیح واژه‌ها و اصطلاحات ادبی به زبان ساده پرداخته شده است. از جمله کاستی‌هایی این کتاب آموزشی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی، مشخص نبودن معیار انتخاب محتوا و متن‌ها، نبود سطح‌بندی، آموزش ندادن راهبردهای آموزشی، اکتفا به مهارت و درک مطلب

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۶۳

خوانداری و نادیده‌انگاری سایر مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی و توانش ادبی و ... است که در این کتاب به چشم می‌خورد.

ب. کتاب «شعر فارسی از آغاز تا قرن ششم هجری» (نیکوبخت، ۱۳۹۱)، با هدف تدوین متن درسی برای دانشجویان غیرایرانی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی به نگارش درآمده است. در این کتاب کوشش شده است که سرآمدان شعر فارسی و نمونه‌هایی از آثار آنان بر اساس سیر تاریخی و انواع ادبی معرفی شود و در ضمن آن مخاطبان با فضای فکری و ادبی شاعران آشنا شوند. نکته‌ی شایان توجه در این کتاب، بیان پیشینه‌ی تاریخی و سبکی شعر هر دوره قبل از معرفی شاعران است. در این کتاب، تنها به ذکر زندگی‌نامه و نمونه اشعاری از شاعران اکتفا شده و صرفاً توضیح برخی واژگان در پی‌نوشت درج شده و استفاده از دیگر راهبردهای آموزش مغفول مانده است.

پ. کتاب «نثر ساده فارسی» (فاضلی، ۱۳۸۹)، کوششی برای یاددهی زبان و ادبیات مثنوی فارسی با هدف تأمین محتوا و منبع درسی مناسب برای فارسی‌آموزان و ایران‌شناسان برون‌مرزی است. این اثر در بردارنده‌ی ۳۳ درس است که چپ‌نشین محتوای آن روندی ساده به دشوار دارد. بخشی با عنوان «بیاموزیم» با هدف ارائه‌ی اطلاعات سودمند در زمینه‌ی مهارت‌های تلفظی، گفتاری، نوشتاری و... در بخش پایانی هر درس وجود دارد. پس از ارائه‌ی متن هر درس بخشی با عنوان «معنای واژه‌ها» وجود دارد که شامل معنی واژه‌های جدید متن با توجه به مفهوم آن در بافت است. در کتاب فعالیت و تمرینی برای پرداختن به قواعد دستوری به چشم نمی‌خورد. به نظر می‌رسد انتخاب متون کتاب در جهت نمایاندن فرهنگ و گنجینه‌ی ادبی فارسی باشد؛ اما از آن‌جا که یکی از شاخص‌های مطالعه‌ی ادبیات، دسترسی به متون اصیل و آموزشی نشده است، بازنویسی و ساده‌سازی بیشتر متون غیرمعاصر که در سرتاسر کتاب به چشم می‌خورد، ارزش علمی آن را کم‌رنگ می‌کند. به بیان دیگر، این کتاب به رغم کوشش نویسنده در معرفی فرهنگ

و بزرگان این سرزمین و دارا بودن تمرین‌هایی در جهت افزایش دانش و مهارت‌های زبان فارسی، نمی‌تواند نمونه و بازتاب مناسبی از ادبیات فارسی و آموزش آن باشد. در مورد ویژگی‌های ظاهری کتاب، هیچ تصویر، رنگ‌آمیزی و عکسی در جهت بهبود فرایند یادگیری وجود ندارد.

ت. «برگزیده متون نثر فارسی» (خدیش، ۱۳۹۳)، کتابی است در بردارنده‌ی مجموعه‌ی متون ادب فارسی و هدف اصلی آن به گفته‌ی مؤلف آن، آموزش ویژگی‌های زبان و ادب فارسی به یادگیرندگان و دانشجویان غیرفارسی‌زبان و آشنایی آنان با آثار برجسته ادبی بوده است. روند تنظیم این اثر براساس سده‌های تاریخی است، به این ترتیب که با مقدمه‌ی شاهنامه‌ی ابومنصوری آغاز می‌گردد و تا نثر معاصر که درس پانزدهم و پایانی آن است ادامه می‌یابد. همچنین پس از درس پانزدهم متونی تحت عنوان «برای خواندن بیشتر» به آن پیوست شده است که هیچ‌گونه تمرین و تکلیف زبانی یا ادبی دربر ندارد. در ابتدای هر درس بخش کوچکی به منظور آشنایی با متن، نویسنده‌ی آن، تاریخ اثر و اطلاعاتی از این دست وجود دارد که به خواننده در همراه شدن با سیر تاریخی متون یاری می‌رساند. پیش از ارائه‌ی هر درس بخشی با عنوان «پرسش‌های پیش از متن» وجود دارد که پیش زمینه‌ای مناسب برای آشنایی مخاطب با محتوای متن محسوب می‌شود و می‌توان آن را از نکات مثبت این اثر قلمداد کرد. همان‌طور که اشاره شد، چینش کتاب صرفاً براساس روندی تاریخی است و سطح‌بندی خاصی یا یکی از قواعد چینش محتوا که همانا چینش از ساده به دشوار است، در آن رعایت نشده است. همانند اثر پیشین، یکی دیگر از کاستی‌های این کتاب نیز آن است که هیچ تصویر یا عکسی در راستای افزایش یادگیری وجود ندارد که این موضوع می‌تواند برای مخاطبان، کسالت‌آور یا خسته‌کننده باشد.

ث. درس‌نامه‌ی «درخت زنده» (صحرائی و دیگران، ۱۳۹۸) نویسندگان با گزینش متون نظم و نثر از آغاز انقلاب اسلامی ایران یعنی ۱۹۷۹ تا سال ۲۰۱۷ کوشیده‌اند تا برای زبان‌آموزان سطح

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۶۵

میانی و بالاتر علاقه‌مند به ادبیات فارسی یک منبع آموزشی را طراحی کنند. این اثر ۱۲ درس شامل چهار درس ادبیات منظوم و ۸ درس آثار مثنوی را دربرمی‌گیرد که چارچوب آنها یکسان و ثابت است. در صفحه‌ی نخست مقدمه‌ی کتاب آمده است که «از بین همه‌ی برنامه‌های درسی موجود برای آموزش زبان، برنامه‌ی درسی محتوامحور مناسب تشخیص داده شد. [...] در این برنامه‌ی درسی [...] همه‌ی مهارت‌های زبانی به صورت درهم‌تنیده مورد توجه قرار می‌گیرد.» (ص، ۱) هم‌چنین در مقدمه اضافه شده است که «موضوع‌گزینش محتوا و چینش آن از دریای ژرف ادبیات فارسی کاری بس دشوار بود. پس از بررسی قالب‌های مختلف، تصمیم گرفته شد آموزش ادبیات بر اساس سیر تاریخی و اجتماعی آن از معاصر به کلاسیک برنامه‌ریزی شود.» (ص، ۲)

از کاستی‌های کتاب این است که پیچیدگی متن‌ها در بخش‌های مختلف بسیار متفاوت است. بخش فعالیت‌های گروهی از نظر سطح با بخش‌های دیگر تناسب ندارد. زبان‌آموز با حجم زیادی از مطالب مشکل و پیچیده روبه‌رو می‌شود که برای او تازه و ناآشناست. با آنکه کتاب به ادبیات دوره‌ی پس از انقلاب اختصاص دارد، شعرهایی از حافظ، سعدی و مولوی به چشم می‌خورد. در کتاب آمده است که به همه‌ی مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی توجه شده است، اما فعالیت‌هایی برای گسترش مهارت شنیداری در نظر گرفته نشده است و نبود فعالیت‌های جداگانه برای مهارت‌های نوشتاری، گفتاری، خوانداری و شنیداری به چشم می‌خورد. از ویژگی‌های مثبت این درس‌نامه پرداختن به انواع ژانر در ادبیات معاصر، از متون روزنامه‌ای گرفته تا نثر ادبی، است.

در پایان این بخش، بایسته است یادآوری گردد که به نظر می‌رسد نویسندگان آثار الف، ب، پ، و ت در مورد مبنای چیدمان محتوای آموزشی به صورت مشخص و آشکار اشاره‌ای نداشته‌اند. در مورد اثر ث نیز با آنکه دغدغه‌ی نحوه‌ی چیدمان را داشته‌اند، اما بر اساس جمله‌هایی چون

«برنامه‌ی درسی محتوا محور مناسب تشخیص داده شد» یا «تصمیم گرفته شد آموزش ادبیات بر اساس سیر تاریخی و اجتماعی آن از معاصر به کلاسیک برنامه‌ریزی شود»، به نظر می‌رسد که برای تشخیص یا تصمیم در مورد معیار چیدمان محتوای آموزشی به نتایج پژوهش یا پژوهش‌هایی میدانی دسترسی نداشته‌اند و صرفاً بر اساس حدس و گمان و حس درونی اقدام کرده‌اند. از این رو، بررسی آثار در بخش پیشینه نشانگر ضرورت انجام این پژوهش به منظور یافتن معیاری برای چینش محتوای کتاب‌های آموزش ادبیات فارسی است و همان گونه که در بخش چارچوب نظری آمد، برخی پژوهشگران در مطالعات کتابخانه‌ای و نظری خود آموزش ادبیات را بر مبنای گوناگونی پیشنهاد می‌دهند. بعضی هم چون سارلی (۱۳۹۷) دوره‌های تاریخی را ترجیح می‌دهند و برخی دیگر همانند زرقانی و قربانصباغ (۱۳۹۵)، بر آموزش ادبیات بر مبنای ژانر تأکید دارند.

۲.۱. سخن منظوم و سخن منثور

آثار منظوم به آثاری اطلاق می‌شود که به صورت شعر، موزون و موقوف هستند و صنایع ادبی در آن به کار رفته است و آثار منثور به آثاری که بدون وزن (غیرشعری) هستند و کمتر آرایه‌ها و صنایع ادبی در آن به کار رفته باشد، اطلاق می‌گردد. این آثار به صورت داستان، تاریخ و یا حتی هر کتاب علمی یا دینی که به صورت مکتوب در آمده است، ظاهر می‌یابد. میان سخن منظوم و سخن منثور تفاوت‌هایی از نظر چگونگی بیان مضمون و محتوا نیز وجود دارد. این تفاوت‌ها، چگونگی بیان معنی، زمان و مقدار سخن و واژه‌ها یا عوامل بیان هستند. از نظر چگونگی بیان، در شعر بیان هدف به صورت دلنشین و با مهارت، دقت و هنرمندی انجام می‌شود که در نثر این گونه نیست. همچنین در سخن منظوم (شعر)، شاعر برای بیان منظور خود، فرصت محدودی دارد و باید در کوتاه‌ترین زمان ممکن، به بیان معانی و محتوای مورد نظر خود بپردازد. گزینش واژه‌ها، اصطلاحات و ترکیبات موجود در زبان برای کاربرد در کلام منظوم (شعر)، نقش و اهمیت بسیاری دارد. نحوه‌ی استفاده از این ابزار در شعر و نثر متفاوت است.

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۶۷

شاعر، با کمترین مصالح، به بیان معانی می‌پردازد، اما در نثر برعکس است (وزین‌پور، ۱۳۷۰: ۷۰-۷۵). البته ناگفته نماند که این تعریف‌ها از سخن منظوم و سخن مثنوی نسبی است؛ چراکه گاه شعری آنقدر بی‌آرایه و تکلف است که گویی فردی به زبان عامه آن را سروده و گاهی یک نوشته‌ی مثنوی به حدی تصنعی و متکلف است که از پرآرایه‌ترین شعرها نیز ثقیل‌تر و سنگین‌تر به نظر می‌رسد.

۲.۲. برنامه‌ی آموزشی

طراحی برنامه‌ی آموزشی (curriculum design) فرایند پیچیده‌ای است که بخش‌های آن شامل اهداف آموزشی، اصول آموزش‌کاوی، واکاوی نیازها (بایسته‌ها، کاستی‌ها و خواسته‌ها)، واکاوی محیط آموزشی (یاددهنده، یادگیرنده و موقعیت) و برنامه‌ی درسی می‌باشد. طراحی برنامه‌ی درسی (syllabus design) خود شامل زیربخش‌های محتوا و سازماندهی، قالب و ارائه و نیز واپایی و ارزیابی است (نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۱). در این پژوهش، پرداختن به تمامی این بخش‌ها جزو اهداف آن نیست و فقط به زیربخش محتوا از بخش طراحی برنامه‌ی درسی پرداخته خواهد شد. البته نگاه تدوینگر محتوای یک دوره‌ی آموزشی همیشه به سایر بخش‌های یادشده همچون اهداف، اصول یاددهی و یادگیری، محیط برگزاری دوره، نیاز یادگیرندگان و ... است.

۲.۲.۱. محتوا

اهداف درس‌های آموزش ادبیات می‌تواند یک یا چند حوزه را دربرگیرد، مانند اندیشه‌ها، مهارت‌ها، انواع ادبی، سبک‌های ادبی یا دوره‌های تاریخی. محتوای دوره‌ی آموزشی را می‌توان با نگاه به این حوزه‌ها تهیه کرد. برای تهیه‌ی محتوا در هر یک از این حوزه‌ها به‌ناچار باید دست به گزینش زد. از آنجا که تمام محتوای هر یک از این حوزه‌ها یا حتی بخشی از آن را نمی‌توان

بدون گزینش یا ناآگاهانه آموزش داد، گزینش جزو ویژگی‌های ذاتی هر تدوین برنامه‌ی درسی به حساب می‌آید. بنا بر این، تدوین‌کنندگان منابع آموزشی باید بخشی از کل این حوزه‌ها را که نیاز است، آگاهانه انتخاب و بخش‌های دیگر را حذف کنند. از آنجایی که متون آموزشی نشانگر نیازها، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و باورهایی هستند که ممکن است با پندارها و پیشینه‌ی فکری یادگیرندگان به‌طور چشمگیری متفاوت باشد، در انتخاب محتوا باید معیارهایی را در نظر گرفت، از جمله گروه مخاطبانی که به آنان تدریس خواهد شد و روش‌های آموزشی که آن‌ها استفاده خواهند کرد. به طور کلی، فرایند گزینش و تنظیم محتوای سودمند دقت فراوانی را می‌طلبد و از برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان، زمان و انرژی بسیاری را می‌گیرد.

در یک دوره‌ی آموزشی ادبیات، می‌توان اندیشه‌های ادبی را با سازماندهی درس‌ها پیرامون موضوعات خاصی ارائه کرد یا به گسترش و آموزش مهارت‌ها پرداخت. هدف در آموزش ادبیات، بیشتر دستیابی یادگیرندگان به توانش ادبی است. در این راستا، بسیار مهم است که آنان بر درک متون ادبی چیره شوند. این بدان معناست که آنان اصول ادبی پیشنهادی برای درک انواع ادبی را آموزش ببینند. به عنوان نمونه، لازار (۲۰۰۹: ۱۳) اصول ادبی خاص را که برای درک نوع ادبی (literary genre) رمان نیاز است، چنین برمی‌شمرد. در نوع ادبی رمان، بتواند پی‌رنگ داستان را دنبال کند؛ درونمایه‌های ویژه‌ی آن را بازشناسد؛ دریابد که چگونه درونمایه‌های پی‌رنگ اصلی ممکن است در درونمایه‌های پی‌رنگ‌های فرعی بازتابیده شوند؛ چگونه روایت داستان با دیدگاه خاصی شکل می‌گیرد؛ چگونه شخصیت‌ها به برخی نمادهای ارزش‌ها و نگرش‌ها جان می‌بخشند و مانند این‌ها. البته مهم است که تمام مهارت‌هایی که برای شکل دادن به توانش ادبی در انواع گوناگون ادبی نیاز است، استخراج و مشخص گردد.

۲.۲.۲. معیارهای سازماندهی محتوا

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۶۹

اندیشمندان و پژوهشگران در راستای طبقه‌بندی و جهت شناسایی ویژگی‌های مشترک موجود در آثار ادبی دسته‌بندی‌هایی ارائه داده‌اند. از آن جمله می‌توان به بخش‌بندی آثار ادبی بر اساس معیارهایی چون سبک ادبی، نوع ادبی، دوره‌های تاریخی یا ... اشاره کرد. اما تمرکز در این پژوهش بیشتر بر همین سه معیار است که در بخش‌های زیرین به آن پرداخته خواهد شد. در اینجا، شایسته است به این موضوع اشاره گردد که می‌توان برای سازماندهی محتوای آموزشی ادبی، دو رویکرد متمایز درونی یا بیرونی در پیش گرفت: رویکرد درونی سازماندهی محتوای آموزشی بر توصیف سبک‌ها، قراردادها، بن‌مایه‌های ادبی و روابط بینامتنی مبتنی است، اما در رویکرد بیرونی، سازماندهی محتوای آموزشی بر پایه‌ی نظام‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و نگرش‌هاست (سارلی، ۱۳۹۷: ۱۰۳-۱۰۱). از این رو، سازماندهی محتوای آموزشی بر اساس نوع ادبی یا سبک ادبی، رویکردی درونی و بر حسب دوره‌های تاریخی، رویکردی بیرونی محسوب می‌گردد.

۲.۲.۱. سبک‌های ادبی

لازار (۲۰۰۹: ۳۱) در مبحث سبک‌شناسی معتقد است که لازمه‌ی سبک‌شناسی مطالعه‌ی دقیق متن است. متن‌های ادبی از نگاه آموزش‌کاوی ادبیات ممکن است انگیزه‌دهنده باشند، اما یک جنبه از این انگیزه که منحصر به ادبیات است، مربوط به سبک نویسندگی است. کیفیت سبک نوشتاری ممکن است یادگیرندگان را درگیر کرده، به انگیزه‌ی آن‌ها برای خواندن متون ادبی کمک کند. به همین دلیل، سبک اغلب به‌عنوان عامل محرک بالقوه ذکر می‌شود (پیکن، ۲۰۰۷: ۱۴).

به‌طور کلی، سبک ادبی از جمله نخستین مقوله‌هایی است که در هنگام طبقه‌بندی آثار ادبی از آن یاد می‌شود. از نظر شمیسا (۱۳۸۴: ۱۵-۱۶)، سبک وحدتی است که در آثار کسی به چشم می‌خورد. یک روح یا یک ویژگی یا ویژگی‌های مشترک و متکرر در آثار کسی است و

سبک‌شناسی در بنیاد خود دانش تحلیل و تفسیر بیان‌ها و شکل‌های متفاوت سخن بر پایه‌ی عناصر زبانی است. برت و همکاران (۲۰۱۰: ۲۱۹) سبک‌شناسی را مطالعه‌ی دقیق واژگانی و دستوری متون نوشتاری با هدف مشخص کردن الگوهای کاربرد آن‌ها و تأثیر این ویژگی‌ها بر معنای متون می‌دانند.

پژوهشگران در راستای طبقه‌بندی و در جهت شناسایی سبک‌های موجود در آثار ادبی، دسته‌بندی‌هایی از انواع سبک ارائه داده‌اند؛ تعریف جامع و مانع سبک دشوار است. تقسیم‌بندی که در ذیل می‌آید، ادبیات منظوم فارسی را دربرمی‌گیرد و دکتر سیروس شمیسا (۱۳۷۴: ۱۲-۱۳) در کتاب سبک‌شناسی شعر، بخش‌های اصلی کتاب خود را بر این اساس نهاده است: ۱. سبک خراسانی (ترکستانی یا سامانی)؛ ۲. سبک حد واسط یا دوره‌ی سلجوقی؛ ۳. سبک عراقی؛ ۴. سبک حدواسط یا مکتب وقوع و واسوخت؛ ۵. سبک هندی؛ ۶. سبک بازگشت؛ ۷. سبک حدواسط یا دوران مشروطیت؛ ۸. سبک نو.

رستگار فسایی (۱۳۸۰: ۸۴-۸۵) با در نظر گرفتن اشتراکات لفظی، موضوعی و سبکی، نثر فارسی را به دو دسته‌ی کهن و معاصر تقسیم می‌کند. او انواع نثر کهن را از آغاز نثر فارسی تا دوره‌ی بیداری به پنج دسته و انواع نثر معاصر را از دوره‌ی بیداری تا به امروز به هفت دسته تقسیم کرده است: نثر کهن: ۱. نثر مرسل؛ ۲. نثر فنی؛ ۳. ترسل و انواع آن؛ ۴. خطابه؛ ۵. داستان و نثر داستانی و نیز نثر معاصر که شامل دسته‌بندی زیر است: ۱. نثر داستانی؛ ۲. نثر علمی و پژوهشی؛ ۳. نثر روزنامه‌ها و مجله‌ها؛ ۴. نثر نمایشنامه و فیلمنامه؛ ۵. نثر مقاله و گزارش و نامه‌های اداری و خصوصی؛ ۶. نثر ترجمه؛ ۷. نثر کودک و نوجوان.

آموزش ادبیات با این رویکرد با هدف توانا ساختن یادگیرندگان در تعبیر و تفسیرهای معنادار از متن صورت می‌گیرد. از این رو، به‌کارگیری سبک‌شناسی کمک به دانشجویان در عمیق‌تر خواندن ادبیات است. آموزش ادبیات مبتنی بر سبک‌ها به این موضوع می‌پردازد که چگونه صورت‌های زبانی خاص، پیام‌های خاص را انتقال می‌دهد. در این رویکرد، دانشجویان

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۷۱

اصطلاحات و مجموعه‌ای از روندها (procedures) را مانند توصیفات دستوری که با آنها آشنا هستند، به کار می‌گیرد تا درک آنی از متن ادبی برسد. در نتیجه، هم دانشجویان را برای بهره‌گیری از دانش زبانی برای فهم و پی بردن به ارزش متن‌های ادبی یاری می‌رساند و هم دانش زبانی آنان را ژرفا می‌بخشد (لازار؛ ۲۰۰۹، ۳۲).

۲.۲.۲.۲. انواع ادبی

نوع ادبی یکی از راه‌های انتقال معنای مورد نظر نویسنده است (همان: ۱۴۴)، به نقل از هرش، ۱۹۶۷). به اعتقاد دوبرو (۱۳۸۹: ۱۷) انتخاب نوع ادبی بر محتوا، لحن و قالب اثر، تأثیر می‌گذارد و نقشی اساسی در انتقال معنای اثر به عهده دارد. از دیدگاه شمیسا (۱۳۸۳: ۲۰)، مبنای اصلی طبقه‌بندی کردن در انواع ادبی، ساختمان آثار ادبی و مختصات درونی و ساختاری آن‌هاست. وی به این موضوع اشاره می‌کند که همه‌ی انواع دارای اهمیت یکسانی نیستند. به عقیده‌ی او از دیرباز مهمترین انواع همان حماسه و غنا و تراژدی و کمدی است که بسیاری از انواع فرعی را می‌توان در ذیل آن آورد (۱۳۸۳: ۴۰). همچنین منتقدان دوره‌ی رنسانس ژانرها را به ۸ دسته‌ی تراژدی، کمدی، تراژدی-کمدی، فارس، حماسه، حماسه‌ی عشقی، ژانر غنایی و رمانس طبقه‌بندی کرده‌اند (زرقانی و قربان‌صباغ، ۱۳۹۵: ۱۲۳-۱۳۵). افلاطون به طور ضمنی ژانرها را به سه دسته‌ی اصلی روایت محض، نمایشی و تلفیقی تقسیم می‌کند (همان: ۲۵)، همچنین منتقدانی همچون ژرار ژنت ژانرها را به سه نوع اصلی حماسی، نمایشی و غنایی تقسیم‌بندی کرده‌اند (همان: ۳۱). بسیاری از آثار عالی‌رتبه‌ی ادبی ممکن است در هیچ یک از انواع ادبی محدود و مقید نشود. از ایراداتی که فرای به طبقه‌بندی ژانری می‌گیرد، کم‌توجهی آن به آثار مثنوی است. (زرقانی و قربان‌صباغ، ۱۳۹۵: ۳۳۲، به نقل از فرای، ۱۳۷۷: ۲۶).

همان‌طور که پیشتر نیز ذکر شد، سابقه‌ی انواع ادبی همچون غالب علوم ادبی به آثار ارسطوی یونانی و هوراس رومی می‌رسد. شمیسا (۱۳۸۳: ۳۳) بیان می‌کند که در فن شعر ارسطو و

هوراس، حماسه و تراژدی دو نوع عمده‌اند. هرچند ارسطو از ادب غنایی بحث نمی‌کند؛ ولی به طور کلی می‌توان گفت انواع عمده‌ی ادبی در نزد قدمای غرب عبارت بود از: ۱. نوع حماسی، ۲. نوع غنایی، ۳. نوع نمایشی که خود دو گونه است: الف. سوگنامه یا تراژدی، ب. شادی‌نامه یا کمدی.

تقسیم‌بندی در حوزه‌ی نوع ادبی، در ایران بیشتر صوری بوده است و مثلاً شعر را با توجه به تعداد ابیات و وضع قافیه‌ها و به اصطلاح رنه و لک از روی شکل بیرونی به غزل، قصیده و قطعه و رباعی تقسیم کرده‌ایم. نقص این طبقه‌بندی این است که شعر را به لحاظ معنی بررسی نمی‌کند. مثلاً در قالب قصیده، هر معنایی از مدح و هجو و پند و اندرز و عرفان و ممکن است دیده شود و در قلب غزل، هم غنا می‌بینیم و هم عرفان و هم سیاست و هم وصف (همان، ۵۲ و ۵۳). البته به‌ندرت برخی طبقه‌بندی‌ها بر اساس محتوا نیز شکل گرفته که یکی از رایج‌ترین آن‌ها بدین صورت است: الف. ادبیات حماسی (شاهنامه‌ی فردوسی، گرشاسب‌نامه، فرامرزنامه، حمله‌ی حیدری و.....)؛ ب. ادبیات غنایی (خسرو و شیرین نظامی، لیلی و مجنون نظامی، ویس و رامین فخرالدین اسعد گرگانی، غزلیات حافظ و سعدی و.....)؛ پ. ادبیات تعلیمی (آثار رودکی، بوستان و گلستان سعدی، مخزن‌الاسرار نظامی، مرزبان‌نامه، قابوس‌نامه و.....)؛ ت. ادبیات نمایشی (تعزیه، سوگ سیاوش، آثار غلامحسین ساعدی، بهرام بیضایی، اکبر رادی و.....). آنچه که روشن است و از تقسیم‌بندی بالا نیز برمی‌آید، این است که انواع ادبی بیشتر بر اساس مضمون آثار ادبی طبقه‌بندی می‌شوند و کمتر به ظاهر، ساختار و یا قالب آثار توجه می‌شود (همان).

از نظرگاهی باید بحث قالب‌های شعری نیز در انواع ادبی مطرح گردد، زیرا به هر حال نوعی طبقه‌بندی محسوب می‌شود و باعث تشخیص گونه‌های مختلف شعری از یکدیگر می‌شود و نیز می‌توان از راه طرح مطالب جدید و تغییر دیدگاه‌های سنتی به این طبقه‌بندی صوری، جنبه‌ی معنایی نیز داد (همان، ۵۳). قالب‌های سنتی شعر فارسی عبارتند از: قصیده، غزل، مثنوی، رباعی، دوبیتی، قطعه، مفرد، مسمط، تضمین، ترجیع‌بند، ترکیب‌بند، مستزاد، چارپاره و قالب‌های نو در

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۷۳

شعر فارسی عبارتند از: شکل نیمایی (آزاد)، شکل شاملویی (سپید) و موج نو (همان: ۲۸۹-۳۳۲).

شمیسا (۱۳۸۳: ۲۹) نوع ادبی را بیشتر، ناظر و متکی به معنی می‌داند و سبک را بیشتر ناظر و متکی به صورت. مفهوم سبک از نوع گسترده‌تر است و برعکس، مفهوم نوع، مشخص‌تر و محدودتر از سبک است. به عقیده‌ی وی، نوع بیشتر به جوهره‌ی اثر مربوط است و زمان و مکان تغییری اساسی در آن ایجاد نمی‌کنند. این در حالی است که سبک به صورت و نوع عرضه و نحوه‌ی بیان مربوط می‌شود و زمان و مکان باعث تغییر آن می‌شود (۱۳۸۳: ۵۰). وی بر این اعتقاد است که هنگامی که اثری ترجمه می‌شود، نوع (معنی و جهان‌بینی) آن حفظ می‌شود. اما معمولاً سبک (صورت و لفظ و نحوه‌ی بیان) تغییر می‌کند. وی تحریرهای مختلفی از کلیله و دمنه- از داستان‌های بیدپای گرفته تا انوار سهیلی و عیار دانش- را به عنوان نمونه می‌آورد که به لحاظ نوع، همه‌ی آن‌ها ادب تعلیمی تمثیلی هستند، اما سبک داستان‌های بیدپای مرسل و سبک کلیله و دمنه فنی است.

از دیدگاه فتوحی رودمعجنی (۱۳۹۲: ۱۰۸)، اساساً برای شناسایی گروهی از متن‌های همگون ابتدا باید از شناخت سبک فردی آثار ادبی شروع کرد و سپس ویژگی‌های مشترک کلی آثار شناسایی شود؛ چراکه عوامل سبک‌ساز یکی از عناصر سازنده‌ی یک گونه‌ی ادبی هستند و هر نوع ادبی، ویژگی سبکی مخصوص به خود را دارد. به بیان دیگر، شکل‌گیری برخی از اصول یک نوع ادبی، بر مبنای ویژگی‌های سبکی است که می‌تواند مؤلفه‌های زبانی، ساخت‌های بلاغی و فرم و محتوا را شامل شود.

در آموزش ادبیات با این رویکرد بیشتر ویژگی‌های گونه‌های مختلف متون ادبی ارائه می‌شود، تفاوت آن‌ها با یکدیگر مقایسه و دلیل این تفاوت‌ها بررسی می‌شود. در درس‌نامه، گونه‌های مختلف متن‌ها با همدیگر بدین علت مقایسه می‌شود تا دریافت گردد که انواع متن‌ها چگونه

کارکردهای اجتماعی گوناگونی را برعهده می‌گیرند. برای نمونه، تمرین‌هایی داده می‌شود که از دانشجویان خواسته می‌شود توصیف شخصیتی در رمان با اطلاعات ارائه شده در مورد فردی در گونه‌ای دیگر با یکدیگر مقایسه شود (لازار؛ ۲۰۰۹: ۳۱).

۳.۲.۲. دوره‌های تاریخی

آثار ادبی را در تاریخ ادبیات و گاهی در سبک‌شناسی بر اساس دوره‌ای تاریخی یا زمان و مکان پیدایش آن‌ها تقسیم می‌کنند. دوره‌بندی یکی از ابزارهای اصلی و نسبتاً جدید مطالعات تاریخی و ادبی است. این عمل چارچوبی در اختیار مورخ برای بخش‌بندی تاریخ عمومی یا ادبی است که دائمی و واقعی نیست و اغلب به صورت مصنوعی و موقتی به‌کار گرفته می‌شود. در تعریف دوره می‌توان گفت که «رویدادها به دوره‌ای خاص مربوط می‌شوند و با آن معنا می‌یابند. دوره از یک سو خود حاصل شرایط و رویدادهاست و از سوی دیگر به هم‌همی این رویدادها معنا و ویژگی مشترک می‌بخشد. [و نیز] مقطع یا برشی از زمان که ابتدا و انتهای دارد؛ هرچند حد و مرز زمانی آن به دقت تعیین نشده باشد» (سارلی، ۱۳۹۷: ۲۶).

طبقه‌بندی و نام‌گذاری دوره‌ها خاستگاه‌های متفاوت و متنوعی همچون سده، دهه و سال، سلسله‌های حکومتی، نام پادشاهان و حاکمان، نام شاعران و نویسندگان بزرگ، انواع ادبی اندیشه‌ی غالب هر عصر، سبک غالب، قوم و نژاد، شرایط اقتصادی و اجتماعی مانند دوره‌ی انقلاب، وقایع تاریخی مانند جنگ جهانی اول و دوم، جنبش‌های ادبی عمومی یا منطقه‌ای و ... دارند. آنچه روشن است نام دوره‌ها بر اساس هر مبنایی که انتخاب شوند، مجموعه‌ای از پدیده‌های متنوع را زیر عنوانی واحد متحد می‌سازد.

برخی از منتقدان ادبی از این شیوه‌ی دوره‌بندی انتقاد کرده‌اند و آن را نوعی نام‌انگاری افراطی خوانده‌اند. کاربرد این ابزار دشواری‌های خاص خود را دارد. به ویژه درباره‌ی ادبیات فارسی کار دوره‌بندی بسیار دشوار است (همان: ۸۲-۸۳). دوره‌بندی بر اساس سده‌های تاریخی نوعی طبقه

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۷۵

بندی خنثی است و به مفهوم دوره دلالت نمی‌کند (همان: ۹۴). هنوز هم دوره‌بندی مهم‌ترین اندیشه‌ی تقسیم‌بندی در تاریخ ادبیات به‌شمار می‌رود و دوره‌بندی، تنها مخصوص تاریخ ادبی نیست، «بلکه فراهم کردن شناخت‌نامه (anthology) از شعر یا ادبیات یک کشور یا زبان و نیز برنامه‌های آموزشی ادبیات هم در نهان یا آشکار طرحی از دوره‌بندی ادبیات عرضه می‌کنند. برای مثال، برنامه‌ی درسی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی در عرضه‌ی متون نظم و نثر نوعی دوره‌بندی را مفروض می‌گیرد که خالی از مسئله هم نیست» (همان: ۶۱).

در اینجا، پس از ارائه چارچوب نظری و طرح معیارها و مفاهیم کلی نوع ادبی، سبک ادبی و دوره‌های تاریخی برای سازماندهی محتوا، به آثار انتشاریافته در زمینه‌ی آموزش ادبیات در زبان فارسی و دیگر کشورها پرداخته خواهد شد.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

الف. کتاب «شعر ساده‌ی فارسی ویژه‌ی فارسی‌آموزان غیر ایرانی» (دانشگر، ۱۳۸۹)، منتشر شد که در آن، از میان آثار کهن و معاصر، شعرهای ساده‌ی فارسی گزینش شده است و برای هر درس پس از اتمام شعر، واژه‌های دشوار و سخت و اصطلاحات و موارد دشوار به زبانی نسبتاً ساده توضیح داده شده است. در نهایت با استفاده از چند پرسش استنباط و ادراک فارسی‌آموزان نیز سنجیده شده است. در پایان نیز پس از اختصاص یک بخش به تمرین در فصلی جداگانه به توضیح واژه‌ها و اصطلاحات ادبی به زبان ساده پرداخته شده است. از جمله کاستی‌هایی این کتاب آموزشی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی، مشخص نبودن معیار انتخاب محتوا و متن‌ها، نبود سطح‌بندی، آموزش ندادن راهبردهای آموزشی، اکتفا به مهارت و درک مطلب خواننداری و نادیده‌انگاری سایر مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی و توانش ادبی و ... است که در این کتاب به چشم می‌خورد.

ب. کتاب «شعر فارسی از آغاز تا قرن ششم هجری» (نیکوبخت، ۱۳۹۱)، با هدف تدوین متن درسی برای دانشجویان غیرایرانی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی به نگارش درآمده است. در این کتاب کوشش شده است که سرآمدان شعر فارسی و نمونه‌هایی از آثار آنان بر اساس سیر تاریخی و انواع ادبی معرفی شود و در ضمن آن مخاطبان با فضای فکری و ادبی شاعران آشنا شوند. نکته‌ی شایان توجه در این کتاب، بیان پیشینه‌ی تاریخی و سبکی شعر هر دوره قبل از معرفی شاعران است. در این کتاب، تنها به ذکر زندگی‌نامه و نمونه اشعاری از شاعران اکتفا شده و صرفاً توضیح برخی واژگان در پی‌نوشت درج شده و استفاده از دیگر راهبردهای آموزش مغفول مانده است.

پ. کتاب «نثر ساده فارسی» (فاضلی، ۱۳۸۹)، کوششی برای یاددهی زبان و ادبیات مثنوی فارسی با هدف تأمین محتوا و منبع درسی مناسب برای فارسی‌آموزان و ایران‌شناسان برون‌مرزی است. این اثر در بردارنده‌ی ۳۳ درس است که چینش محتوای آن روندی ساده به دشوار دارد. بخشی با عنوان «بیاموزیم» با هدف ارائه‌ی اطلاعات سودمند در زمینه‌ی مهارت‌های تلفظی، گفتاری، نوشتاری و... در بخش پایانی هر درس وجود دارد. پس از ارائه‌ی متن هر درس بخشی با عنوان «معنای واژه‌ها» وجود دارد که شامل معنی واژه‌های جدید متن با توجه به مفهوم آن در بافت است. در کتاب فعالیت و تمرینی برای پرداختن به قواعد دستوری به چشم نمی‌خورد. به نظر می‌رسد انتخاب متون کتاب در جهت نمایاندن فرهنگ و گنجینه‌ی ادبی فارسی باشد؛ اما از آن‌جا که یکی از شاخص‌های مطالعه‌ی ادبیات، دسترسی به متون اصیل و آموزشی‌نشده است، بازنویسی و ساده‌سازی بیشتر متون غیرمعاصر که در سرتاسر کتاب به چشم می‌خورد، ارزش علمی آن را کم‌رنگ می‌کند. به بیان دیگر، این کتاب به رغم کوشش نویسنده در معرفی فرهنگ و بزرگان این سرزمین و دارا بودن تمرین‌هایی در جهت افزایش دانش و مهارت‌های زبان فارسی، نمی‌تواند نمونه و بازتاب مناسبی از ادبیات فارسی و آموزش آن باشد. در مورد

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۷۷

ویژگی‌های ظاهری کتاب، هیچ تصویر، رنگ‌آمیزی و عکسی در جهت بهبود فرایند یادگیری وجود ندارد.

ت. «برگزیده متون نثر فارسی» (خدیش، ۱۳۹۳)، کتابی است در بردارنده‌ی مجموعه‌ی متون ادب فارسی و هدف اصلی آن به گفته‌ی مؤلف آن، آموزش ویژگی‌های زبان و ادب فارسی به یادگیرندگان و دانشجویان غیرفارسی‌زبان و آشنایی آنان با آثار برجسته ادبی بوده است. روند تنظیم این اثر براساس سده‌های تاریخی است، به این ترتیب که با مقدمه‌ی شاهنامه‌ی ابومنصوری آغاز می‌گردد و تا نثر معاصر که درس پانزدهم و پایانی آن است ادامه می‌یابد. همچنین پس از درس پانزدهم متونی تحت عنوان «برای خواندن بیشتر» به آن پیوست شده است که هیچ‌گونه تمرین و تکلیف زبانی یا ادبی دربر ندارد. در ابتدای هر درس بخش کوچکی به منظور آشنایی با متن، نویسنده‌ی آن، تاریخ اثر و اطلاعاتی از این دست وجود دارد که به خواننده در همراه شدن با سیر تاریخی متون یاری می‌رساند. پیش از ارائه‌ی هر درس بخشی با عنوان «پرسش‌های پیش از متن» وجود دارد که پیش زمینه‌ای مناسب برای آشنایی مخاطب با محتوای متن محسوب می‌شود و می‌توان آن را از نکات مثبت این اثر قلمداد کرد. همان‌طور که اشاره شد، چینش کتاب صرفاً براساس روندی تاریخی است و سطح‌بندی خاصی یا یکی از قواعد چینش محتوا که همانا چینش از ساده به دشوار است، در آن رعایت نشده است. همانند اثر پیشین، یکی دیگر از کاستی‌های این کتاب نیز آن است که هیچ تصویر یا عکسی در راستای افزایش یادگیری وجود ندارد که این موضوع می‌تواند برای مخاطبان، کسالت‌آور یا خسته‌کننده باشد.

ث. درس‌نامه‌ی «درخت زنده» (صحرایی و دیگران، ۱۳۹۸) نویسنده‌گان با گزینش متون نظم و نثر از آغاز انقلاب اسلامی ایران یعنی ۱۹۷۹ تا سال ۲۰۱۷ کوشیده‌اند تا برای زبان‌آموزان سطح میانی و بالاتر علاقه‌مند به ادبیات فارسی یک منبع آموزشی را طراحی کنند. این اثر ۱۲ درس

شامل چهار درس ادبیات منظوم و ۸ درس آثار مثنوی را دربرمی‌گیرد که چارچوب آنها یکسان و ثابت است. در صفحه‌ی نخست مقدمه‌ی کتاب آمده است که «از بین همه‌ی برنامه‌های درسی موجود برای آموزش زبان، برنامه‌ی درسی محتوامحور مناسب تشخیص داده شد. [...] در این برنامه‌ی درسی [...] همه‌ی مهارت‌های زبانی به صورت درهم‌تنیده مورد توجه قرار می‌گیرد.» (ص، ۱) هم‌چنین در مقدمه اضافه شده است که «موضوع‌گزینش محتوا و چینش آن از دریای ژرف ادبیات فارسی کاری بس دشوار بود. پس از بررسی قالب‌های مختلف، تصمیم گرفته شد آموزش ادبیات بر اساس سیر تاریخی و اجتماعی آن از معاصر به کلاسیک برنامه‌ریزی شود.» (ص، ۲)

از کاستی‌های کتاب این است که پیچیدگی متن‌ها در بخش‌های مختلف بسیار متفاوت است. بخش فعالیت‌های گروهی از نظر سطح با بخش‌های دیگر تناسب ندارد. زبان‌آموز با حجم زیادی از مطالب مشکل و پیچیده روبه‌رو می‌شود که برای او تازه و ناآشناست. با آنکه کتاب به ادبیات دوره‌ی پس از انقلاب اختصاص دارد، شعرهایی از حافظ، سعدی و مولوی به چشم می‌خورد. در کتاب آمده است که به همه‌ی مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی توجه شده است، اما فعالیت‌هایی برای گسترش مهارت شنیداری در نظر گرفته نشده است و نبود فعالیت‌های جداگانه برای مهارت‌های نوشتاری، گفتاری، خوانداری و شنیداری به چشم می‌خورد. از ویژگی‌های مثبت این درس‌نامه پرداختن به انواع ژانر در ادبیات معاصر، از متون روزنامه‌ای گرفته تا نثر ادبی، است.

در پایان این بخش، بایسته است یادآوری گردد که به نظر می‌رسد نویسندگان آثار الف، ب، پ، و ت در مورد مبنای چیدمان محتوای آموزشی به صورت مشخص و آشکار اشاره‌ای نداشته‌اند. در مورد اثر ث نیز با آنکه دغدغه‌ی نحوه‌ی چیدمان را داشته‌اند، اما بر اساس جمله‌هایی چون «برنامه‌ی درسی محتوامحور مناسب تشخیص داده شد» یا «تصمیم گرفته شد آموزش ادبیات بر اساس سیر تاریخی و اجتماعی آن از معاصر به کلاسیک برنامه‌ریزی شود»، به نظر می‌رسد که

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جتئی راد ۳۷۹

برای تشخیص یا تصمیم در مورد معیار چیدمان محتوای آموزشی به نتایج پژوهش یا پژوهش‌هایی میدانی دسترسی نداشته‌اند و صرفاً بر اساس حدس و گمان و حس درونی اقدام کرده‌اند. از این رو، بررسی آثار در بخش پیشینه نشانگر ضرورت انجام این پژوهش به منظور یافتن معیاری برای چینش محتوای کتاب‌های آموزش ادبیات فارسی است و همان گونه که در بخش چارچوب نظری آمد، برخی پژوهشگران در مطالعات کتابخانه‌ای و نظری خود آموزش ادبیات را بر مبنای گوناگونی پیشنهاد می‌دهند. بعضی هم‌چون سارلی (۱۳۹۷) دوره‌های تاریخی را ترجیح می‌دهند و برخی دیگر همانند زرقانی و قربانصباغ (۱۳۹۵)، بر آموزش ادبیات بر مبنای ژانر تأکید دارند.

۴. روش پژوهش

این پژوهش از نوع میدانی و ابزار آن، پرسشنامه است.

۴.۱. ابزار پژوهش

از آنجایی که پرسشنامه‌ی مستقلی برای تعیین معیار سازماندهی محتوای آموزش ادبیات، نه در منابع فارسی و نه در منابع لاتین یافت نشد، پژوهشگران اقدام به طراحی و تدوین فهرست بازبینه‌ی محقق ساخته کردند. پرسشنامه‌ی تدوین شده با هدف تعیین معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات از نگاه مدرسان ادبیات فارسی تهیه شد. این پرسشنامه ۳ گویه دارد. هر گویه، شاخص پیوستاری با پاسخ پیوستاری از مخالفم با امتیاز (۱) تا موافقم با امتیاز (۵)، مورد سنجش قرار می‌گیرد. دو پرسش زیر دو بخش این پرسشنامه را شکل می‌دهد:

پرسش نخست: به نظر شما، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم بر چه اساسی باید باشد؟

پرسش دوم: به نظر شما، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی بر چه اساسی باید باشد؟

گویه‌های ۱. دوره‌بندی بر اساس انواع ادبی، ۲. بر اساس دوره‌های سبک‌شناختی، ۳. بر اساس سده‌های تاریخی، شاخص‌های سنجش پرسش اول هستند. همان گویه‌ها برای پرسش دوم، یعنی در مورد معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی تکرار شده‌اند. در انتهای پرسشنامه بخشی با نام پیشنهاد طراحی شد که هدف آن کسب اطلاع و آگاهی از نظرات، پیشنهادها و نقدهای مد نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش است.

۲.۴. روایی و پایایی ابزار پژوهش

بعد از طراحی، پرسشنامه‌های تعیین معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات توسط ۵ تن از متخصصان و مدرسان ادبیات فارسی برای سنجش روایی صورتی ارزیابی شد. پس از اطمینان از درصد قابل قبولی از روایی صورتی در پرسشنامه، برای سنجش پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه‌ی اولیه شامل ۱۰ پرسشنامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماري اسپاس، میزبان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه شد که در ادامه، جدول مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۸۳۷ به دست آمد. با توجه به نتیجه ملاحظه می‌شود که پایایی پرسشنامه در حد مناسب و قابل قبول ($\alpha > 0.7$) است.

پرسشنامه‌های تعیین معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات به ۱۰ نفر از متخصصان و کارشناسان داده شد و سپس سنجش روایی آن سنجیده شد. پس از اطمینان از روایی و پایایی قابل قبول، پرسشنامه بین مدرسان ادبیات فارسی توزیع شد.

۳.۴. نمونه‌ی آماری

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۸۱

نمونه‌ی پژوهش شامل ۵۲ مدرس ادبیات فارسی هستند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از این تعداد ۱۷ نفر مرد (۳۲٫۷٪) و ۳۵ نفر زن (۶۷٫۳٪) با میانگین سنی ۳۵/۳ سال به پرسش‌نامه پاسخ دادند.

۵. واکاوی داده‌ها

رتبه‌بندی معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات نیز با آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج حاصل از تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها در بخش واکاوی داده‌ها و نتیجه‌گیری بیان می‌شود.

۵.۱. بررسی وضعیت پاسخ‌دهی نحوه‌ی سازماندهی محتوای درس‌نامه‌ها ی آموزشی ادبیات منظوم

جدول ۱. بررسی وضعیت پاسخ‌دهی به الگوی مناسب معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم را نشان می‌دهد.

جدول ۱. وضعیت پاسخ‌دهی به معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات

منظوم

ادبیات منظوم	مؤلفه	مخالقم		موافقم		موافقم
		تا حدودی مخالفم	نه مخالفم	تا حدودی موافقم	نه موافقم	
معیار	انواع ادبی	٪۳/۴	٪۱۳/۸	٪۱۰/۳	٪۳۷/۹	٪۳۴/۵
سازماندهی محتوا	دوره‌های سبک‌شناختی	٪۳/۴	٪۲۴/۱	٪۲۷/۶	٪۲۴/۱	٪۲۰/۷

سده‌های تاریخی ۰/۰٪ ۱۰/۳٪ ۱۳/۸٪ ۱۷/۲٪ ۵۸/۶٪

در مورد معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم، گویه‌ی «بر اساس سده‌های تاریخی» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه‌ی «موافقم» است.

۵.۲. بررسی رتبه‌ی معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات منظوم

فرضیه‌ی نخست این پژوهش این بود که ۱. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر اساس سده‌های تاریخی مناسب است. خلاصه‌ی نتیجه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۳ معیار سازماندهی محتوای آموزشی ادبیات منظوم از نظر مدرسان در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. خلاصه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۳ معیار سازماندهی محتوای آموزشی

ادبیات منظوم

رتبه	میانگین رتبه	معیار سازماندهی
۱	۲/۲۶	سده‌های تاریخی
۲	۲/۱۰	انواع ادبی
۳	۱/۶۴	دوره‌های سبک شناختی
sig=۰/۰۲۷		نتیجه‌ی آزمون فریدمن
$\chi^2=۷/۲۳۷$		

ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار می‌باشد ($sig < ۰/۰۵$). بدین معنی که بین ۳ معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم، تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها، «بر اساس سده‌های تاریخی» در رتبه‌ی اول،

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۸۳

«بر اساس انواع ادبی» در رتبه‌ی دوم و «بر اساس دوره‌های سبک‌شناختی» در رتبه‌ی سوم قرار دارد. در نتیجه، فرضیه‌ی نخست تأیید می‌گردد.

۵. ۳. بررسی وضعیت پاسخ‌دهی معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی

نحوه‌ی پاسخ‌دهی نمونه‌ی پژوهش (درصد فراوانی هر یک از گزینه‌های طیف) به پرسشنامه تحقیق در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: وضعیت پاسخ‌دهی به معیار مناسب سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی

ادبیات مثنوی

		نه				
ادبیات مثنوی	مؤلفه	تا حدودی مخالفم	تا حدودی موافقم	تا حدودی موافقم	تا حدودی موافقم	
		مخالفم	نه	موافقم	موافقم	
معیار	انواع ادبی	٪۰/۰	٪۴/۳	٪۳۴/۸	٪۳۰/۴	
سازماندهی	دوره‌های سبک‌شناختی	٪۰/۰	٪۱۳/۰	٪۳۴/۸	٪۳۰/۴	
محتوا	سده‌های تاریخی	٪۴/۳	٪۸/۷	٪۲۱/۷	٪۱۳/۰	

در مورد معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی، گویه‌ی «بر اساس سده‌های تاریخی» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه‌ی «موافقم» بوده است و گویه‌ی «بر اساس دوره‌های سبک‌شناختی» دارای کمترین درصد فراوانی گزینه‌ی «موافقم» بوده است.

۵. ۴. بررسی معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور

فرضیه‌ی دوم این پژوهش این بود که از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته بر اساس سده‌های تاریخی مناسب است. خلاصه‌ی نتیجه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۳ معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور از نظر مدرسان در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: خلاصه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۳ معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور

میانگین رتبه	معیار سازماندهی
۲/۰۲	بر اساس انواع ادبی
۱/۸۰	بر اساس دوره‌های سبک‌شناختی
۲/۱۷	بر اساس سده‌های تاریخی
$\chi^2=1/825$ sig=۰/۴۰۲	نتیجه‌ی آزمون فریدمن

ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار نمی‌باشد ($\text{sig} > 0/05$). بدین معنی که بین ۳ معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور تفاوت معناداری از نظر رتبه از نظر مدرسان وجود ندارد. بنابراین، فرضیه‌ی دوم رد می‌شود.

با به دست آمدن نتایج در مورد دو فرضیه‌ی پیشین، فرضیه‌ی سوم نیز که بر طبق آن، از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، میان معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم و معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منثور تفاوتی وجود ندارد، رد می‌گردد.

۵. محدودیت پژوهش

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۸۵

بایسته است یادآوری شود که پژوهشگران برای دسترسی به مدرسان ادبیات بیشتر که با توانش‌های زبانی و ادبی دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی نیز آشنایی داشته باشند، محدودیت داشته‌اند. با نتایج حاصل از داده‌های به دست آمده از شرکت ۵۲ مدرس در این پژوهش شاید نتوان فرضیه‌ها را با پیشینه‌ی اطمینان رد یا تأیید کرد، اما با توجه به محدود بودن شمار متغیرهای این پژوهش، این تعداد آزمودنی کافی به نظر می‌رسد. آنچه مهم است، این است که پژوهشگران در پی آن بودند که به این پرسش پاسخ داده شود که معیار چینش محتوای آموزش ادبیات چه می‌تواند باشد و برای آن پشتوانه‌ی نسبتاً علمی فراهم آورند که پیش از این وجود نداشته است. با این حال، در کنار نتایج این پژوهش، مؤلفان منابع آموزشی پیش از گزینش و چینش محتوای آموزش ادبیات فارسی می‌توانند برای اطمینان بیشتر، این پژوهش را با تعداد بالاتری شرکت‌کننده و حتی با متغیرهای بیشتر تکرار نمایند.

۶. جمع‌بندی

همان‌گونه که نیشن و مکالیستر (۲۰۱۰: ۷۱) اشاره می‌کنند، تصمیم‌گیری‌های معقول و توجیه‌پذیر درباره‌ی سازماندهی و گزینش محتوا، یکی از مهم‌ترین بخش‌های طراحی برنامه‌ی درسی است. اگر محتوای درس‌نامه‌ها به صورت نامناسب سازماندهی یا انتخاب شود، حتی با یاددهی و یادگیری عالی مطالب، تلاش‌های یادگیرندگان باز هم نتیجه‌ای ضعیف به بار خواهد آورد. مسئله‌ی اساسی در تدوین منابع آموزشی ادبیات فارسی، چگونگی سازماندهی محتوا و پس از آن چیدمان آن‌ها است. عواملی چون محیط آموزشی، نیازهای زبانی و سطح مهارت زبانی یادگیرندگان، همخوانی با انگیزه و علاقه‌مندی‌های آنان، سطح دشواری متون ادبی و ... از جمله مواردی است که باید در این فرایند مد نظر قرار گرفته شود؛ چراکه این موارد بر کیفیت و چگونگی ارتباط برقرار کردن یادگیرندگان غیرایرانی با متون ادبی تأثیر خواهد گذاشت. ارائه‌ی علمی محتوای آموزشی بر اساس اصول آموزش‌کاوی ادبیات، تمرین‌سازی متنوع، آموزش

راهبردهای درک متن، همگی کمک خواهند کرد که یادگیرندگان به دشواری با متن ادبی ارتباط برقرار نکنند و ناکامی‌های این دانشجویان، تا آنجا که ممکن است، مرتفع گردد.

مسئله اصلی در این پژوهش این بود که معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزش ادبیات منظوم و ادبیات مثنوی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی سطح پیشرفته چگونه باید باشد. پاسخ به پرسش پژوهش کمک می‌کند که به صورت روشمندتری درس‌نامه‌های آموزش ادبیات را برای آنان طراحی کنند. تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ی مدرسان برای تعیین معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزش ادبیات منظوم، مشخص شد که این معیار بهتر است که با توجه به میانگین رتبه‌ها، بر اساس سده‌های تاریخی، سپس، بر اساس انواع ادبی، و در رتبه‌ی آخر، بر اساس دوره‌های سبک‌شناختی باشد. نتایج آزمون فریدمن حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین ۳ رده‌ی معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات وجود دارد. بدین معنی که از نظر مدرسان و کارشناسان ارشد آموزش ادبیات فارسی، سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم بر اساس سده‌های تاریخی به‌مراتب مناسب‌تر از دوره‌بندی بر اساس سایر روش‌ها، یعنی بر اساس انواع ادبی یا دوره‌های سبک‌شناختی است.

اما در مورد آموزش ادبیات مثنوی، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و معنادار نبودن آزمون فریدمن، از دیدگاه مدرسان بین ۳ رده‌ی سازماندهی درس‌نامه تفاوت معناداری از نظر اهمیت وجود ندارد. رتبه‌بندی گویه‌ها به صورت قاطع معنادار نبود. با این حال، میانگین گویه‌ی «سده‌های تاریخی» دارای بالاترین میانگین و درصد فراوانی گزینشی «موافقم» بوده است. بنابراین، به طور کلی، تفاوتی میان معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات منظوم با معیار سازماندهی محتوای درس‌نامه‌های آموزشی ادبیات مثنوی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی وجود ندارد و هم‌چنان می‌توان به سازماندهی متن‌های ادبی مثنوی نیز بر اساس دوره‌های تاریخی دست زد.

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۸۷

اما شاید یکی از دلایلی که باعث شده است از دیدگاه مدرسان، معیارهایی چون انواع ادبی یا سبک‌های ادبی در مراحل پس از معیار دوره‌های تاریخی قرار گیرند، آن است که در مورد نوع ادبی و سبک ادبی، تفاوت‌ها یا شباهت‌های مفهوم نوع و سبک، همان طور که شمیسا (۱۳۸۳: ۲۹) اشاره دارد، بسیار شفاف نیست. گاهی انواع در آثار بزرگان تبدیل به همان مفهوم سبک می‌شوند؛ مثلاً نوع ادبی حماسه در فردوسی تبدیل به سبک فردوسی می‌شود که بعدها دیگر ادیبان از آن تقلید می‌کنند و یا نوع ادبی غنا در سعدی شکل‌دهنده‌ی سبک سعدی است.

نتایج این پژوهش روند سازماندهی و چیدمان محتوای آموزشی در درس‌نامه‌های دانشگر (۱۳۸۹)، فاضلی (۱۳۸۹) و نیکویخت (۱۳۹۱) را رد می‌کند که اغلب از چارچوب‌های علمی تهیه و تدوین منابع آموزشی دور بوده‌اند. اما با منابع دیگر از جمله لاگارد و میسر (۱۹۸۵)، بلندو، الواشونه (۲۰۰۵) و خدیش (۱۳۹۳) با آن که کاستی‌هایی در به‌کارگیری اصول علمی یاددهی و یادگیری برای تهیه‌ی محتوا دارند، از این لحاظ که خط سیر تاریخی را برای سازماندهی محتوای درسی برگزیده‌اند، همخوانی دارند. شاید طبقه‌بندی تاریخی بر اساس سده‌ها و دهه‌ها در نگاه اول ساده به نظر برسد؛ اما این روش دوره‌بندی بیش از آن که با ادبیات و کیفیات ادبی ارتباط داشته باشد، روشی راحت برای فصل‌بندی منابع آموزشی ادبیات به‌شمار می‌رود (سارلی: ۱۰۶-۱۰۷).

در اینجا بایسته است اضافه گردد که متون ادبی فارسی اغلب بازتابنده‌ی مسائل تاریخی، سیاسی و اجتماعی دوره‌ای هستند که در آن به رشته‌ی تحریر درآمده‌اند. با چنین پس‌زمینه‌هایی، این متون، چه نظم و چه نثر، دربرگیرنده‌ی داده‌های فرهنگی یا تاریخی مورد نیاز برای فهم، تعبیر و تفسیر متن هستند. به گفته‌ی لازار (۲۰۰۹: ۲۵)، معیار سازماندهی بر اساس دوره‌های تاریخی متون متنوع بسیاری را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد و با قراردادن متون دریافت‌های ادبی و

تاریخی‌شان باعث می‌شود که فهم یادگیرنده‌ی ادبیات از آنها افزایش یابد. از همین رو، یک معیار کاملاً آموزشی به حساب می‌آید.

این‌که دانشجویان غیرایرانی از خواندن متون لذت ببرند، اهمیت بسیاری دارد و این منوط به قابل لمس بودن متن رای آنهاست؛ البته جذابیت موضوع متن انتخابی و این‌که از نظر سطح زبانی و مفهومی بیش از اندازه دشوار نباشد هم حائز اهمیت است (مک‌کی، ۲۰۱۴: ۴۹۱). نکته‌ی مهم و حساس دیگری که در این زمینه وجود دارد، این است که ارجاعات تاریخی، اجتماعی و سیاسی در ادبیات بر دشواری ادبیات می‌افزاید، چرا که دانشجویان غیرایرانی از نظر پیش‌زمینه‌ی فرهنگی با آن‌ها بیگانه هستند. به دلیل آن‌که این دانشجویان برای تفسیر و درک متون از این لحاظ کاملاً به مدرس وابسته می‌شوند، در آموزش ادبیات نیاز است که در پیشبرد محتوا و طراحی فعالیت‌های آموزشی، آموزش چنین ارجاعاتی را در نظر گرفت؛ چراکه گنجاندن آن‌ها در محتوای دوره‌ی آموزشی، به تفاوت میان یادگیری منفعل و پویا منجر می‌شود.

علاوه بر آن، به نکته‌ی دیگری که می‌توان اشاره کرد، این است که در بسیاری از بخش‌بندی‌های دوره‌ای تاریخ ادبیات، دو رویکرد درونی و بیرونی با هم در تعامل و تداخل هستند. برای نمونه، شفیع‌ی کدکنی در «بررسی ادوار شعر فارسی از مشروطیت تا سقوط سلطنت»، نام و چارچوب زمانی دوره‌ها را از تاریخ سیاسی برگزیده است، در عین حال، مسائل مورد بررسی او بیشتر عوامل درونی مانند چهره‌ها، مضمون‌ها و درون‌مایه‌ها، موسیقی و مسائلی از این دست است (سارلی، ۱۳۹۷: ۱۰۳-۱۰۱). در واقع، با رویکردی درونی به وصف بن‌مایه‌های ادبی و روابط بینامتنی می‌توان پرداخت که در همان حال، باورها، نگرش‌ها، نظام‌های اجتماعی، سیاسی، ... را دربرگرفته‌اند.

در پایان باید اشاره کرد که به کارگیری الگوی خطوط زمانی قرن‌ها و دهه‌ها ممکن است ارتباطی با کیفیت ادبی و سایر تلقی‌های دوره‌ای ادبی نداشته باشد، اما می‌توان پیشنهاد کرد که با توجه به سایر عوامل مؤثر در آموزش ادبیات به دانشجویان غیر ایرانی ادبیات فارسی و

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۸۹

افزایش کیفیت ادبی، منابع آموزشی را بر اساس دوره‌های تاریخی برای آموزش ادبیات به دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی طراحی و تدوین کرد. با سازماندهی علمی و روشمند مطالب آموزشی بر مبنای دانش آموزشکاو ادبیات، باید کوشید که برنامه‌های درسی دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی را به برنامه‌های درسی پویاتری تبدیل و میان ادبیات فارسی و آنان، پیوند دلپذیرتری را برقرار کرد.

کتاب‌نامه

- خدیش، پگاه. (۱۳۹۳). *برگزیده متون نثر فارسی*. تهران: علم.
- رستگار فسایی، منصور. (۱۳۸۰). *انواع نثر فارسی*. تهران: سمت.
- دانشگر، محمد. (۱۳۸۹). *شعر ساده‌ی فارسی (ویژه‌ی فارسی‌آموزان غیر ایرانی)*. تهران: سمت.
- دوبرو، هدر. (۱۳۸۹). *ژانر: نوع ادبی (از مجموعه‌ی مکتب‌ها، سبک‌ها و اصطلاح‌های ادبی)*. ترجمه‌ی فرزانه طاهری. چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.
- زرقانی، سید مهدی و قربان‌صباغ، محمودرضا. (۱۳۹۵). *نظریه‌ی ژانر (نوع ادبی): رویکرد تحلیلی-تاریخی*. تهران: انتشارات هرمس.
- سارلی، ناصرقلی. (۱۳۹۷). *دوره‌بندی در تاریخ ادبی*. تهران: نشر خاموش.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۷۴). *سبک‌شناسی شعر*. تهران: انتشارات فردوس.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۳). *انواع ادبی-چاپ دهم*. تهران: انتشارات فردوس.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۴). *کلیات سبک‌شناسی*. تهران: نشر میترا.
- صفوی، کوروش. (۱۳۸۷). «شعر و نظام‌های انگیزته‌ی زبانی (شعر از دیدگاه زبان‌شناسی)». نشریه فرهنگ و هنر، خرداد و تیر شماره ۳. صص ۲۲-۲۶.
- فاضلی، مه‌بود. (۱۳۸۹). *نثر ساده فارسی*. تهران: سمت.

۳۹۰ پژوهش‌های بین‌رشته‌ای ادبی، سال دوم، شماره چهارم، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

فتوحی رودمعجنی، محمود. (۱۳۹۲). سبک‌شناسی (نظریه‌ها، رویکردها و روش‌ها). چاپ دوم، تهران: انتشارات سخن.

نیکویخت، ناصر (۱۳۹۱). شعر فارسی از آغاز تا قرن ششم هجری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه‌ی علوم انسانی، انجمن علمی زبان و ادبیات فارسی و مرکز تحقیقات زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس.
وزین‌پور، نادر. (۱۳۷۰). بر سمنده سخن. تهران: انتشارات فروغی.

Blondeau, N., Alouache., & Ne, M. F. (2005). *Littérature progressive du français*. Paris : CLE international.

Barrette, C. M., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). *Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature*. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216-230.

Bélangier, A. (2015). *Pourquoi enseigner la littérature au secondaire?*. Québec français, (175), 40-41.

Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). *Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education*. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188.

Lagarde, A., & Michard, L. (1985). *Collection littéraire Lagarde et Michard, XVIIe SIECLE*. Paris : Bordas.

Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. 19th printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2010). *Language curriculum design*. New York & London: Routledge.

McKay, S. L. (2014). *Literature as content for language teaching*. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (488-500), (4th Ed.) Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

ادبیات منظوم و مثنوی فارسی برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی...، وکیلی فرد، رضایی و جنتی راد ۳۹۱

Picken, Jonathan D. (2007). *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Yimwilai, S. (2015), *An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom*. *English Language Teaching*, 8(2), 14-21.