

Pathology And Criticism of Persian Prose And Verse Texts of The First Secondary School Based on Metaphor, Simile And Irony. (Suitability of Form And Teaching)

Hiva Hasanpour^{*1}, Mohsen Pishvahi Alavi²

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۱۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۶

Accepted Date: 2023/10/10

Received Date: 2023/03/07

Abstract

Learning depends on the process and many factors. One of these factors is the text and selections of the texts based on which the teacher tries to develop a comprehensive intellectual and educational education. Compared to other texts, literary texts have a greater role in the education of children and teenagers because they provide them with the possibility of using imagination and they have a great influence in the cultivation of art and culture in general. This research is a descriptive and analytical method based on pathology and criticism of Persian prose and verse texts of the first secondary school. The necessity of conducting this research is to make the selection of texts more rational in order to achieve better learning in general. The results of the research indicate that: the compilers of the texts did not pay attention to the distribution and dispersion of the arrays in the courses and also the lessons of each course and this, in turn, creates boredom and a sense of fear in the general. On the other hand, the compilers of the texts had a single mission for all the arrays regardless of their nature and role in learning and they did not pay attention to the remoteness of some arrays in comparison with other arrays. The use of irony in the texts of this period is almost more logical. Learning depends on the process and many factors. One of these factors is the text and selections of the texts based on which the teacher tries to develop a comprehensive intellectual and educational education. Compared to other texts, literary texts have a greater role in the education of children and teenagers because they provide them with the possibility of using imagination and they have a great influence in the cultivation of art and culture in general. This research is a descriptive and analytical method based on pathology and criticism of Persian prose and verse texts of the first secondary school. The necessity of conducting this research is to make the selection of texts more rational in order to achieve better learning in general. The results of the research indicate that: the compilers of the texts did not pay attention to

1. Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

*Corresponding Author:

Email: Hiva.hasanpour@uok.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

the distribution and dispersion of the arrays in the courses and also the lessons of each course and this, in turn, creates boredom and a sense of fear in the general. On the other hand, the compilers of the texts had a single mission for all the arrays regardless of their nature and role in learning and they did not pay attention to the remoteness of some arrays in comparison with other arrays. The use of irony in the texts of this period is almost more logical. Learning depends on the process and many factors. One of these factors is the text and selections of the texts based on which the teacher tries to develop a comprehensive intellectual and educational education. Compared to other texts, literary texts have a greater role in the education of children and teenagers because they provide them with the possibility of using imagination and they have a great influence in the cultivation of art and culture in general. This research is a descriptive and analytical method based on pathology and criticism of Persian prose and verse texts of the first secondary school. The necessity of conducting this research is to make the selection of texts more rational in order to achieve better learning in general. The results of the research indicate that: the compilers of the texts did not pay attention to the distribution and dispersion of the arrays in the courses and also the lessons of each course and this, in turn, creates boredom and a sense of fear in the general. On the other hand, the compilers of the texts had a single mission for all the arrays regardless of their nature and role in learning and they did not pay attention to the remoteness of some arrays in comparison with other arrays. The use of irony in the texts of this period is almost more logical. Learning depends on the process and many factors. One of these factors is the text and selections of the texts based on which the teacher tries to develop a comprehensive intellectual and educational education. Compared to other texts, literary texts have a greater role in the education of children and teenagers because they provide them with the possibility of using imagination and they have a great influence in the cultivation of art and culture in general. This research is a descriptive and analytical method based on pathology and criticism of Persian prose and verse texts of the first secondary school. The necessity of conducting this research is to make the selection of texts more rational in order to achieve better learning in general. The results of the research indicate that: the compilers of the texts did not pay attention to the distribution and dispersion of the arrays in the courses and also the lessons of each course and this, in turn, creates boredom and a sense of fear in the general. On the other hand, the compilers of the texts had a single mission for all the arrays regardless of their nature and role in learning and they did not pay attention to the remoteness of some arrays in comparison with other arrays. The use of irony in the texts of this period is almost more logical. Learning depends on the process and many factors. One of these factors is the text and selections of the texts based on which the teacher tries to develop a comprehensive intellectual and educational education. Compared to other texts, literary texts have a greater role in the education of children and teenagers because

they provide them with the possibility of using imagination and they have a great influence in the cultivation of art and culture in general. This research is a descriptive and analytical method based on pathology and criticism of Persian prose and verse texts of the first secondary school. The necessity of conducting this research is to make the selection of texts more rational in order to achieve better learning in general. The results of the research indicate that: the compilers of the texts did not pay attention to the distribution and dispersion of the arrays in the courses and also the lessons of each course and this, in turn, creates boredom and a sense of fear in the general.

Keywords: First Year of High School, Metaphor, Simile, Irony.

آسب‌شناسی و نقد متون منظوم و منثور فارسی دوره اول متوسطه با تکیه بر استعاره، تشبیه و کنایه (تناسب فرم و تدریس)

هیوا حسن‌پور*^۱، محسن پیشوایی علوی^۲

چکیده

امر یادگیری به فرآیند و عوامل زیادی بستگی دارد. یکی از این عوامل، متن و انتخاب‌هایی از متون است که بر اساس آن، آموزش‌دهنده سعی در پرورش فکری و تربیتی فراگیر دارد. متون ادبی در قیاس با سایر متون، نقش بیشتری در تربیت و پرورش کودک و نوجوان دارند چون امکان استفاده از تخیل را برای آن‌ها فراهم می‌کنند و در پرورش قریحه و هنر در فراگیر تأثیر زیادی دارند. این پژوهش به روش توصیفی و تحلیلی در پی آسب‌شناسی و نقد متون منظوم و منثور فارسی دوره اول متوسطه است. ضرورت انجام این پژوهش در منطقی‌تر کردن انتخاب و گزینش متون برای رسیدن به یادگیری بهتر در فراگیر است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که: گردآوردندگان متون، توجهی به توزیع و پراکندگی آرایه‌ها در دوره‌ها و نیز دروس هر دوره نداشته‌اند و این امر به نوبه خود، دلزدگی و احساس ترس را در فراگیر به وجود می‌آورند. از سوی دیگر، گردآوردندگان متون، رسالت واحدی برای تمام آرایه‌ها بدون توجه در ماهیت و نقش آن‌ها در یادگیری داشته‌اند و توجهی به دیرپاب بودن برخی از آرایه‌ها در قیاس با آرایه‌های دیگر نداشته‌اند. به کارگیری کنایه در متون این دوره تقریباً منطقی‌تر صورت گرفته است.

کلیدواژه‌ها: دوره اول متوسطه، استعاره، تشبیه، کنایه.

۱. استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

*نویسنده مسئول:

Email:hiva.hasanpour@uok.ac.ir

۲. دانشیار، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

مقدمه و بیان مسأله

فرآیند تدریس و آموزش و گرفتن نتایج مطلوب از آن به عوامل زیادی بازبسته است. پیش از هر چیز، متن مورد مطالعه در درجه اول اهمیت قرار دارد چون نحوه تدریس معلم، کیفیت یادگیری فراگیر، نوع ارتباط برقرار کردن با محتوا و... همگی تابع متن است. اگر اقتضات سنی مخاطب مورد توجه قرار نگیرد و توان یادگیری او در نظر گرفته نشود، معلم هرچقدر هم تلاش کند و از ترفندهای جدید آموزش بهره بگیرد باز هم نمی‌توان نتایج مطلوبی حاصل کرد. هر سنی اقتضات خاص خود را دارد و نمی‌توان با بی‌توجهی به آن اقتضات، توقع آموزش و یادگیری مطلوبی داشت. دوره متوسطه اول، یکی از دوره‌های مهم در مقاطع تحصیلی فراگیر به شمار می‌رود که متون مورد مطالعه باید متناسب با آن جهان معرفتی نوشته شوند.

طرح اصلی این پژوهش بر آسیب‌شناسی متون ادبی دوره متوسطه اول بنا نهاده شده است و با بررسی و نقد این متون از منظر آرایه‌های بکار رفته در آن در پیوند با تدریس، سعی شده است در تناسب با مخاطب آن‌ها به تحلیل و بررسی متون فارسی پرداخته شود تا نشان داده شود که این متون سنجیده و هدفمند انتخاب شده‌اند و یا در انتخاب آن‌ها به ماهیت مخاطب و اقتضات سنی او توجه نشده است. ضرورت انجام این پژوهش در آن است تا نقش‌گزینش و انتخاب متون این دوره در پرورش فکری فراگیر را جدی گرفته شود بخصوص متون ادبی که هم گستره زیادی را در بر می‌گیرد و گزینش و انتخاب متون، کار ساده‌ای نیست و هم ویژگی ادبی بودن را با خود به همراه دارند که بیشتر از سایر متون، در شکوفایی تخیل فراگیر و ایجاد انگیزه و علاقه در او نقش دارند. «ادبیات کودک و نوجوان در ابتدا با تعلیم و تربیت آمیخته شد و وجه تربیتی و روان‌شناختی آن بر ارزش‌های ادبی‌اش غلبه کرد» (Ghezeli ayagh, 2015). این ادبیات بر دو نوع منثور و منظوم تقسیم می‌شوند که در هر دو نوع طبقه‌بندی، هم داستان می‌تواند جای گیرد و هم متون غیرداستانی. نظم، گونه‌ای از زبان ادبی است که رعایت آن، نوعی عدول از هنجارها است و این خود موجب زیبایی سخن است. بنابراین آهنگ و ریتم می‌تواند عامل جذب مخاطب باشد (Ashouri, 1994) موسیقی و تخیل در کنار زبان، مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده شعر است (Mosharraf, 2005) نثر نیز در واژه به معنی پراکندن و در اصطلاح، سخنی است که به وزن و قافیه مقید نشده باشد (Homaii, 1984) و هنجارگریزی‌هایی ادبی نیز در آن تعبیه شده باشد که آن را از متون منثور غیرادبی جدا کند. آنچه مهم است، این نکته است که در گزینش و انتخاب این متون (منثور و منظوم) اقتضای سنی و جهان معرفتی فراگیر در نظر گرفته شود. برای نمونه از امور فلسفی که نیازمند تفکر و اندیشیدن است و بخشی از آن نیز از رهگذر تجربه زیسته حاصل می‌شود، نمی‌توان در متون ادبی دوره متوسطه اول استفاده کرد. از سوی دیگر، نوع بیان و استفاده از صور خیال نیز باید در حد ساده و ابتدایی آن باشد و

بیشتر ناظر بر جنبه امور محسوس باشد نه عقلانی. چون شناخت کودک-نوجوان بیشتر از طریق امور محسوس صورت می‌گیرد و با امور عقلی سنخیت ندارد. هرچقدر زبان متون ادبی، غامض و پیچیده باشد و درجه تناسب آن با فراگیر کمتر باشد، مخاطب در فهم متن و مفاهیم مطرح شده در آن در می‌ماند و چه بسا از خواندن و یادگرفتن دلزده شود. «طبیعی بودن و امروزی بودن دو اصل مهم است که باید در شعر کودک مورد توجه قرار گیرد؛ ترکیب کلمات در جمله یا کلام یا مصرع هرچه بیشتر به ترتیب کلمات در گفتار نزدیک باشد. امروزی بودن زبان به این معنی که در شعر کودک زبان رایج امروز به کار رود» (Kianoush, 1976). این پژوهش سعی دارد این تناسب‌ها را از رهگذر کشف ویژگی‌ها و مختصات زبانی متون ادبی این دوره (با تکیه بر استعاره، تشبیه و کنایه) به دست دهد و نقاط ضعف و قوت متون ادبی بکار گرفته شده در دوره متوسطه اول را نشان دهد. دلیل انتخاب این سه آرایه، نقش بارز و اصلی آن‌ها در تصویرسازی است. چون تصویرسازی در متون ادبی، بیشتر از رهگذر این سه آرایه شکل می‌گیرد و از سوی دیگر، حجم پژوهش نیز اجازه پرداختن به سایر آرایه‌ها را نمی‌دهد ضمن اینکه پراکندگی این عناصر تصویرآفرین در پایه‌ها و دروس نیز برای تحلیل بهتر در نظر گرفته شده‌اند.

پیشینه پژوهش

در پیوند با آسب‌شناسی متون درسی، جستارهایی در قالب مقاله نوشته شده‌اند که همگی جنبه تکمیلی و توضیحی بیشتری دارند. برای نمونه می‌توان به مقالات: «آسب‌شناسی برنامه درسی کار و فناوری در مقطع متوسطه اول: مطالعه کیفی» از ابوالحسنی و دهقانی (۱۳۹۷) چاپ شده در نشریه فناوری/آموزشی، «آسب‌شناسی و واکاوی کیفی یادگیری زبان انگلیسی در برنامه درسی آموزش متوسطه بر اساس مدل وین شتین و فانتی نی» از بکان و همکاران (۱۳۹۵) چاپ شده در نشریه روان‌شناسی تربیتی، «آسب‌شناسی کتاب‌های دین و زندگی از منظر توجه به نیازهای دانش‌آموزان» از میرعارفین (۱۳۹۰) چاپ شده در نشریه مطالعات برنامه درسی/ایران و... اشاره کرد که هیچکدام محدوده پژوهش حاضر را در بر نمی‌گیرند بلکه ضرورت نقد و آسب‌شناسی متون گزینش شده درسی را برای رسیدن به نتایج مطلوب نشان می‌دهند.

چهارچوب نظری

وجه تمایز متون ادبی و غیر ادبی در نحوه به‌کارگیری زبان آن‌ها نهفته است. هر متنی نمی‌تواند ادبی به شمار بیاید مگر آن که ویژگی‌های «ادبی بودن» را حتی در حد نازل آن دارا باشد. ادبی بودن به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که زبان را از حد عادی و روزمره آن خارج می‌کند و به نوعی باعث توجه بیشتر مخاطب به کلام می‌شود چون این متون، یک نوع غرابت استعمال دارند و مخاطب نیز با خوانش آن، به راحتی متوجه کاربرد متفاوت زبان در آن‌ها می‌شود. «گونه‌ای خاص از نوشتن است که باعث

پیشرفت همه طبقات جامعه می‌شود و به واسطه استفاده از قوه تخیل و دانش قضاوت و به واسطه درگیر کردن ذهن با مسایل اخلاقی و آزمون رفتار خود و دیگران ما را به مردمی بهتر تبدیل می‌کند» (Culler, 2011).

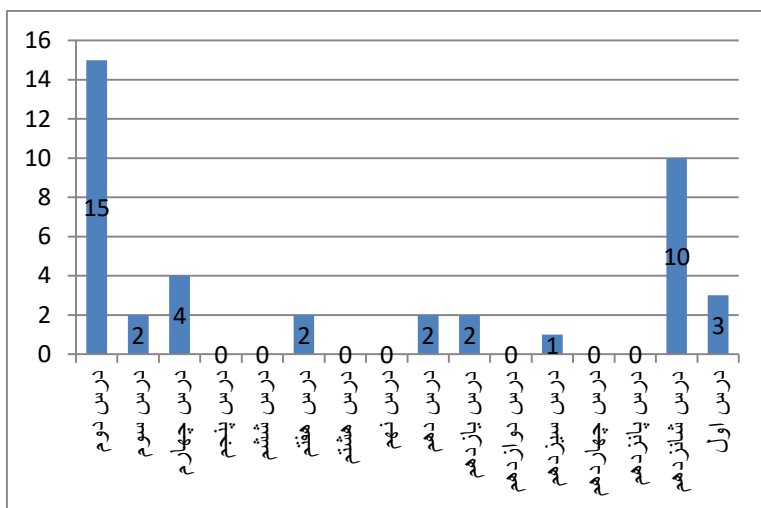
صورخیال و آرایه‌های ادبی، آشنایی‌زدایی و غرابت استعمال متون ادبی را شکل می‌دهند و درک و دریافت معنا و مفهوم نهفته در کلام را به تعویق و تأخیر می‌اندازند. متون ادبی، جدا از آن که حاوی معنا و مفهومی هستند، در درجه اول یک نوع کارکرد زیبایی‌شناسانه دارند. مخاطب ابتدا محو کلام و التذاذ هنری آن می‌شود و سپس معنا و مفهوم آن را در می‌یابد و چون معنا و مفهوم از طریق یک فرآیند ادراک زیبایی‌شناسانه انتقال پیدا کرده است، درجه تأثیرگذاری این متون بر مخاطب در قیاس با سایر متون، بیشتر و ماندگاری آن‌ها نیز در اذهان، طولانی‌تر است. فرآیند خوانش متن ادبی، فرآیندی پویاست و به مرور زمان، کمتر کهنه می‌شود چون متن ادبی، هر بار، به شکل متفاوتی، زیبایی خود را عرضه می‌کند و خواننده به التذاذ هنری می‌رسد؛ اما آنچه مهم است، تناسب این زیبایی‌شناسی با جهان معرفتی مخاطب است برای نمونه نمی‌توان توقع داشت که مخاطب کودک نوجوان، اشعار خاقانی را بخواند و بفهمد و با آن، کاملاً ارتباط بگیرد، بنابراین، شاعر یا نویسنده باید بلاغت نهفته در کلام خود را بر اساس مخاطب آن در نظر بگیرد و بلاغت «ایراد کلام فصیح به مقتضای حال شنونده و هر کلامی که از لحاظ ترکیب و کلمات خالی از عیوب دهگانه باشد (تنافر حروف، غرابت استعمال، کراهت در سمع و...)، آن را کلام فصیح می‌گویند و چون به مقتضای حال و مقام شنونده ایراد شود آن را بلیغ خوانند. هر کلام بلیغی فصیح هم هست؛ زیرا لازمه بلاغت، فصاحت است؛ اما به عکس هر کلام فصیحی، بلیغ نیست و ارزش و اهمیت کلام به بلاغت آن بستگی دارد» (Asgari, 1993).

تناسب عناصر تصویرآفرین با تدریس آن‌ها در متون فارسی دوره متوسطه اول

۴-۱ استعاره^۱

استعاره «عبارت است از آنکه، یکی از دو طرف تشبیه را ذکر و طرف دیگر را اراده کرده باشند.» (Homaii, 1991). همچنین در تعریف استعاره گفته‌اند «در لغت مصدر باب استفعال است یعنی عاریه خواستن لغتی را به جای لغتی دیگر. زیرا، شاعر در استعاره، واژه‌هایی را به علاقه مشابهت به جای واژه دیگر بکار می‌برد» (Shamisa, 2004). به عبارت دیگر، استعاره همواره «در معنی غیرحقیقی (مجازی) خود به کار می‌رود، یعنی گوینده با استفاده از محور جانشینی، کلمه‌ای را در جای کلمه دیگری می‌نشانند تا اغراض خاصی را ایجاد کند» (Akrami, 2011) استعاره در حقیقت، تصویری است که اساس آن تشبیه است با این تفاوت که در استعاره فقط یکی از پایه‌های تشبیه یعنی مشبّه و مشبّه‌به ذکر می‌شود و

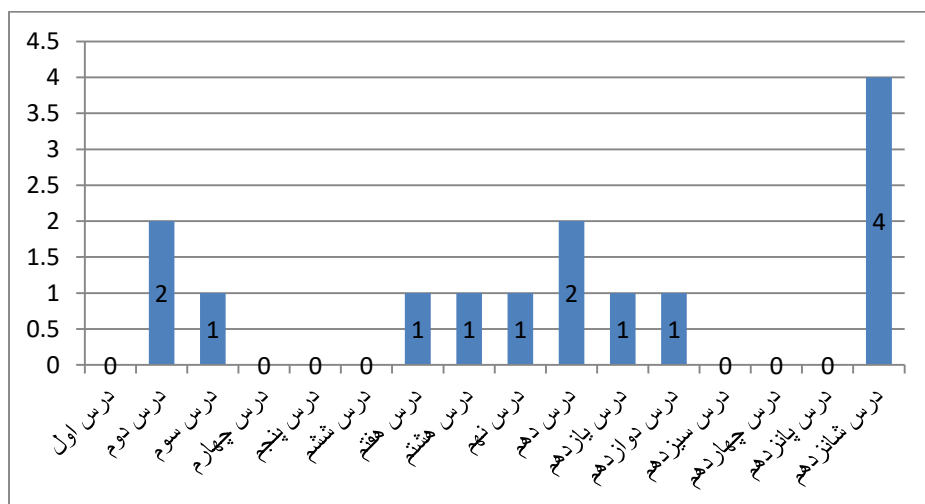
خواننده به کمک قرینه‌های دیگر در جمله، رکن دیگر را پیدا می‌کند. بر اساس این تعریف اگر مشبّه‌به ذکر شود و مشبّه اراده شود، استعاره مصرّحه و اگر مشبّه ذکر و مشبّه‌به اراده شود، استعاره مکنیه خواهد بود. آنچه حائز اهمیت است، آن است که فهم استعاره در قیاس با تشبیه و برخی دیگر از آرایه‌های ادبی، نیازمند کوشش و تلاش ذهنی بیشتری است تا به معنای مورد نظر گوینده، نایل شد؛ چرا که استعاره، حضوری را اراده می‌کند که در سوئے غیاب کلمات وجود دارد. معنای حقیقی و مورد نظر گوینده، مضمّر و پنهانی بیان می‌شود و فهم آن نیازمند دقّت و تعمق بیشتری است. البته ذکر این نکته نیز لازم است که استعاره‌ها نیز درجه‌بندی دارند و برخی از استعاره‌ها در قیاس با استعاره‌های دیگر، دیرپاب‌تر و مشکل‌تر هستند و این به نوع ادبی متن و سبک آن بر می‌گردد. آنچه بدیهی است، آن است که مخاطبان متون فارسی دوره مورد بررسی ما، مخاطبانی هستند که هنوز ملکه بلاغت در ذهن آن‌ها حصول پیدا نکرده است و ذوق ادبی آن‌ها تقویت نشده است بنابراین، وجود استعاره در متون آن‌ها باید معتدل و ساده‌فهم باشد. در ادامه، بنابر تفکیک دوره‌ها، بسامد و پراکندگی استعاره‌ها در نمودارهایی ذکر و سپس در پایان تمام بخش‌ها به تحلیل تطبیقی نمودارها بر اساس جهان معرفتی فراگیر پرداخته می‌شود.



الف) نمودار استعاره در متون منظوم و منثور دوره هفتم متوسطه اول

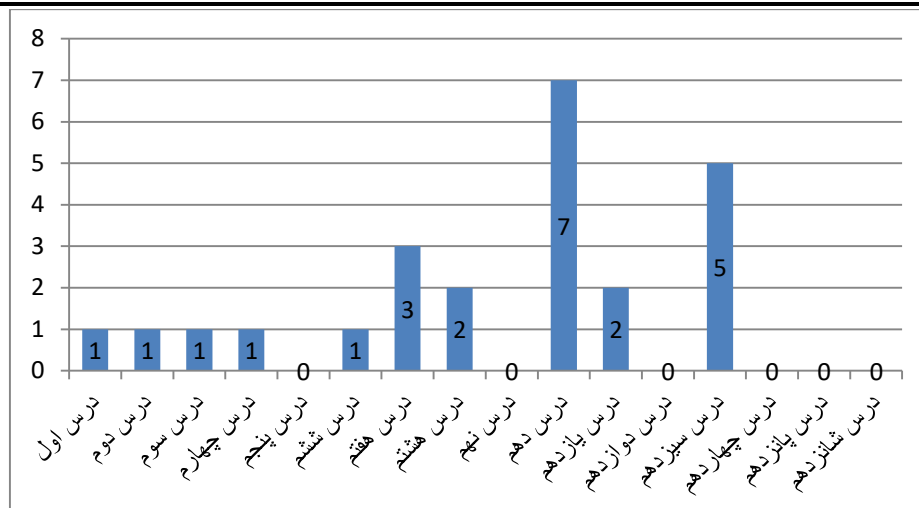
در مجموع، ۴۱ مورد استعاره در دروس فارسی دوره هفتم متوسطه اول وجود دارد. در این مجموع، تنها یک مورد استعاره مصرّحه دیده می‌شود که «کتاب»، استعاره از جهان دانسته (درس ۴: ص ۳۷) و در باقی موارد، استعاره مکنیه بکار گرفته شده است. کم بودن استعاره مصرّحه از نظر منطقی، خوب است چرا که فهم استعاره مصرّحه و انواع آن برای ذهن فراگیر در این دوره، بسیار سخت است. استعاره‌های مکنیه، یک نوع جاندارانگاری نیز هستند و از آنجا که ذهن مخاطبان این کتاب‌ها به گونه‌ای است که

دوست دارند همه چیز را جاندار بیانگارند، وجود این نوع استعاره‌ها بهتر به نظر می‌رسد؛ اما نحوه پراکندگی استعاره‌ها در دروس، منطقی نیستند و توزیع آن‌ها به گونه‌ای است که باعث سردرگمی فراگیر می‌شود. درس‌های اول، دوم، چهارم و شانزدهم بیشترین استعاره‌ها را در بر گرفته‌اند در حالی که درس‌های پنجم، ششم، هشتم، نهم، دوازدهم، چهاردهم و پانزدهم هیچ استعاره‌ای ندارند. تراکم این استعاره‌ها در دروس اولیه، باعث دلزدگی فراگیر می‌شوند چون از آغاز، کوشش ذهنی زیادی باید به کار ببندند حال آن که در دروس دیگر، این کوشش ذهنی وجود ندارد. بنابراین، همواره با ترس و دلپره به برخی از درس‌ها می‌نگرند.



ب) استعاره در متون منظوم و منثور دوره هشتم متوسطه اول

در مجموع، تنها ۱۴ مورد استعاره در دروس فارسی دوره هشتم متوسطه اول وجود دارد که از این تعداد ۷ مورد استعاره مصرحه و ۷ مورد استعاره مکنیه وجود دارد. استعاره‌های مصرحه، به راحتی قابل دریافت هستند استعاره‌هایی مانند: ستاره (درس ۹: ص ۷۱) که بنابر بافت کلام، استعاره از وجود مبارک پیامبر(ص) است یا استعاره شیر حق (درس ۱۲: ص ۹۰) که استعاره از حضرت علی (ع) است. از نظر پراکندگی استعاره‌ها نیز دروس: اول، چهارم، پنجم، ششم، سیزدهم، چهاردهم و پانزدهم هیچ استعاره‌ای ندارند و تنها درس شانزدهم است که بیشترین استعاره (یعنی ۴ مورد) را دارد. بنابراین، عدم توجه به توزیع منطقی استعاره‌ها در دروس، همان عواقبی را در پی دارد که در مدخل پیشین، ذکر شد. از سوی دیگر در هم تنیدگی استعاره مصرحه و مکنیه در دروس این مقطع، به دلیل نبود پیشینه و آشنا نشدن فراگیر با آن‌ها در سال‌های قبل، می‌تواند باعث غامض بودن متون برای مخاطب شود. بهتر آن است که در این دوره نیز، تناسب سطح معرفتی فراگیر با نوع استعاره بکار گرفته شده، در نظر گرفته شود.



پ) استعاره در متون منظوم و منثور دوره نهم متوسطه اول

در مجموع، ۲۴ مورد استعاره در دروس فارسی دوره نهم متوسطه اول وجود دارد که از این تعداد ۵ مورد استعاره مصرّحه وجود دارد مانند آئینه، استعاره از دوست (درس ۳: ص ۲۴) یا دام، استعاره از مشکلات زندگی (درس ۴ ص ۳۰). باقی موارد، استعاره مکنیه هستند. پراکندگی استعاره‌ها در دروس نیز بدین شیوه هستند که: دروس پنجم، نهم، دوازدهم، چهاردهم، پانزدهم و شانزدهم هیچ استعاره‌ای ندارند و بیشترین استعاره نیز در درس دهم با تعداد ۷ مورد است.

۴-۱-۱ تحلیل به‌کارگیری استعاره در متون فارسی دوره متوسطه اول

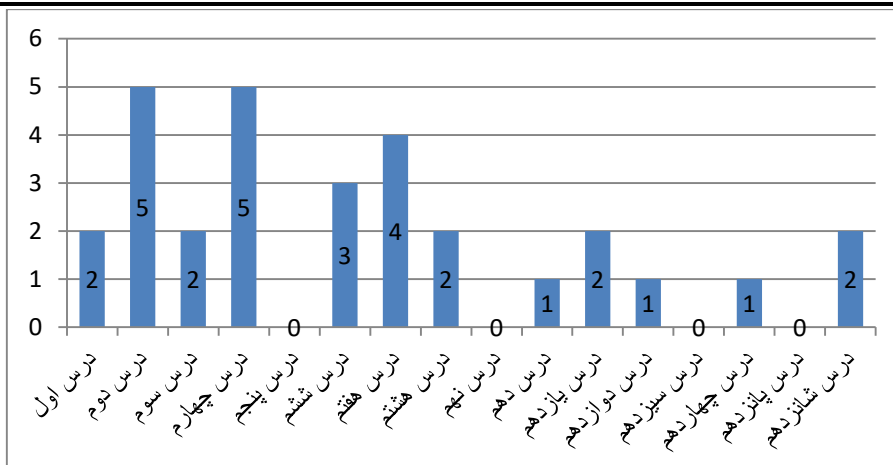
با توجه به سه نمودار به تفکیک مقاطع دوره متوسطه اول و توضیحاتی که ارائه شد اولین ایرادی که می‌توان به به‌کارگیری این فرم هنری در متون فارسی این دوره گرفت، نحوه توزیع آن‌ها در دروس است. در بیشتر موارد، برخی از دروس، هیچ استعاره‌ای نداشتند و برخی از دروس هم وفور استعاره داشتند. اولین آسیبی که این نحوه توزیع در امر آموزش و یادگیری وارد می‌کند، دلزدگی فراگیر و احساس ترس آن‌ها از برخی دروس است. نکته دیگری که می‌توان گفت نبود منطق در توزیع استعاره‌ها بر اساس مقاطع است. در مقطع هفتم، ۴۱ استعاره در مقطع هشتم، ۱۴ استعاره و در مقطع نهم، ۲۴ استعاره وجود دارد که مبنایی منطقی و علمی نمی‌توان برای این پراکندگی در نظر گرفت. باور به اینکه آثار ادبی، باعث تعلیق در فهم می‌شوند و معنای صریح را پشت نشانه‌ها پنهان می‌کنند، لزوم توجه به پراکندگی منطقی شگردهای ادبی را برجسته می‌کند چرا که فراگیر، زمانی می‌تواند با یک متن، ارتباط بگیرد که نشانه‌ها و دلالت‌های آن‌ها را بفهمد و غامض بودن متون ادبی، این ارتباط‌گیری را مختل می‌کنند. «ادبیات، هنر زبان است» (Gennet, 2013) و اگر مخاطب ما به درجه‌ای از ذوق و قریحه نرسیده باشد که هنر نهفته

در زبان را بفهمد و دلالت‌های آن را ریشه‌یابی کند، بنابراین، فرآیند یادگیری و پرورش، مختل می‌شود و چه بسا باعث قطع شدن این فرآیند نیز در آینده شود. همچنین باید به این نکته نیز واقف بود که فراگیران در این دوره، برای اولین بار است که با این اشکال بیانی آشنا می‌شوند بنابراین توجه به سادگی و قابل فهم بودن استعاره، توزیع منطقی در دروس یک مقطع و توجه به پراکندگی آن‌ها در مقاطع مختلف می‌تواند باعث تربیت قریحه و ذوق فراگیر شود.

۴-۲ تشبیه

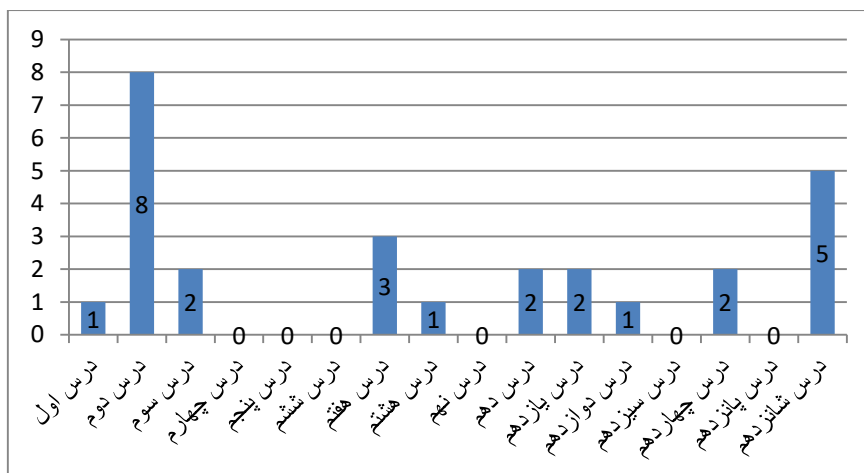
تشبیه «یادآوری همانندی و شباهتی است که از جهتی یا جهاتی میان دو چیز مختلف وجود دارد.» (Shafii Kadkani, 1987) و «بی‌تردید، خواننده نیز از لذت این کشف و خلاقیت بی‌بهره نمی‌ماند و با خواندن شعر، ذهن او همانند ذهن شاعر، فعال شده و این ارتباط را تصدیق می‌کند» (Parsapour, 2004) شمیسا نیز در مورد تشبیه می‌نویسد: «اصطلاح تشبیه در علم بیان به معنی مانند کردن چیزی است، به چیزی دیگر مشروط بر این که آن ماندگی مبتنی بر کذب یا حداقل دروغ‌نما باشد، یعنی با اغراق همراه باشد. با این توضیح که وقتی می‌گوییم مانده کردن معنایش این است، که آن دو چیز به هم شبیه نیستند (و یا لاقلاً شباهتشان آشکار نیست) و این ما هستیم که این شباهت را ادعا و برقرار یا آشکار می‌کنیم» (Shamisa, 2004).

به صورت کلی، آنچه در مورد تشبیه می‌توان گفت، آن است که تشبیه، بیانی است مبتنی بر تخیل که روشن‌نگر اشتراک شیء یا معنایی در میان دو یا چند چیز است. به بیانی دیگر، تجسم و تصویر کردن همانندی‌ها در میان دو یا چند چیز در یک صفت و نمایش آن همانندی‌ها را تشبیه می‌گویند. «تشبیه مبتنی بر ادعای مشابهت است، در مانند کردن و مبتنی بر کذب و ادعاست و معنایش این است که دو چیز علی‌الظاهر به هم شبیه نیستند و این ما هستیم که این شباهت را برقرار می‌کنیم.» (Talebian, 1999). تشبیه نوعی مقایسه و برقراری شباهت میان دو امر و دو طرف تشبیه (مشبه و مشبه‌به) است. در واقع می‌توان گفت که غرض اصلی در این شباهت، ارزشمندی و برتری مشبه است و «تمام تلاش‌ها برای برکشیدن مشبه می‌باشد؛ بنابراین سود حاصل از تشبیه نصیب مشبه می‌شود» (Fotouhi, 2007).



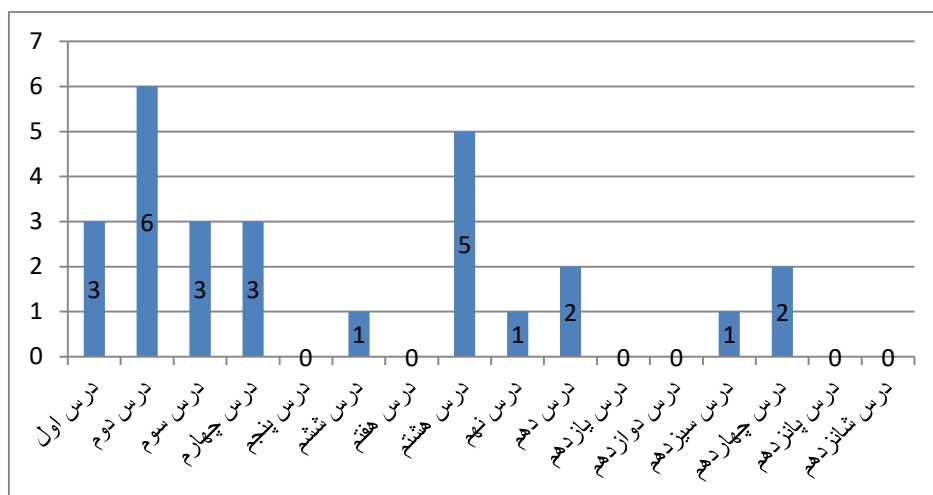
ت) تشبیه در متون منثور و منظوم دوره هفتم متوسطه اول

در مجموع ۳۰ تشبیه در دروس فارسی دوره هفتم متوسطه اول وجود دارد که از این مجموع، ۱۶ مورد تشبیه بلیغ اضافی و یک مورد تشبیه تفضیل (تشبیه وقت به طلا و سپس ارجح نهادن وقت بر طلا: درس ۸: ص ۶۵) و دو مورد تشبیه مرکب (تشبیه باز شدن غنچه به لبی که به خنده باز می‌شود: درس ۱: ص ۱۳؛ تشبیه نسیم در خم کردن نهال‌ها به مادری که سر کودکانش را به رسم ادب خم می‌کند: درس ۲: ص ۲۰) دیده می‌شود باقی تشبیه‌ها، ساده هستند و فهم آن‌ها دشوار نیست. پراکندگی تشبیه‌ها نیز بدین شیوه است که: دروس پنجم، نهم، سیزدهم و پانزدهم هیچ تشبیه‌ی ندارند و بیشترین تشبیه در دروس دوم، چهارم و هفتم است.



ث) تشبیه در متون منثور و منظوم دوره هشتم متوسطه اول

در مجموع، ۲۷ مورد تشبیه در دروس فارسی دوره هشتم متوسطه اول وجود دارد که از این مجموع، ۱۶ مورد تشبیه مرسل مفصل هستند (یعنی تمام ارکان تشبیه ذکر شده‌اند) و ۹ مورد تشبیه بلیغ هستند و باقی مانده تشبیهات، ساده هستند. نکته‌ای که در مورد تشبیه‌های مفصل قابل ذکر است این نکته است که اگر وجه‌شبهه‌ها ذکر نمی‌شدند، درک و دریافت تشبیه بسیار سخت بود مانند: محمد در آغوش پدرش چونان پرندۀ ای بیمناک آشیان دارد (درس ۱۶: ص ۱۱۲)؛ تشبیه خاندان پیامبر به ماهی از آب بیرون افتاده (درس ۱۴: ص ۹۹)؛ پرهای طاووس چونان برگ خزان دیده می‌ریزد (درس ۲: ص ۱۹) و ... بنابراین، دلیل وفور تشبیهات مفصل در دروس فارسی این دوره، سختی فهم وجه‌شبهه آن‌هاست. از نظر پراکندگی هم دروس: چهارم، پنجم، ششم، نهم، سیزدهم و پانزدهم هیچ تشبیهی ندارند و بیشترین تشبیه‌ها در دروس دوم و شانزدهم بکارگرفته شده‌اند.



ج) تشبیه در متون منثور و منظوم دوره نهم متوسطه اول

در مجموع، ۲۷ مورد تشبیه در متون فارسی دوره نهم متوسطه اول وجود دارد که ۱۳ مورد تشبیه بلیغ اضافی و ۱۲ مورد تشبیه مفصل و یک مورد تشبیه مرکب (کسانی که لاف دوستی می‌زنند گرگ‌هایی در جامه گوسفندان هستند: درس ۴: ص ۳۱)، یک مورد هم تشبیه تفضیل (یار بد بدتر بود از مار بد: درس ۴: ص ۳۱). از نظر پراکندگی هم دروس: پنجم، هفتم، یازدهم، دوازدهم، پانزدهم و شانزدهم هیچ تشبیهی ندارند و دروس دوم و هشتم، بیشترین تشبیه‌ها را در خود جای داده‌اند.

۴-۲-۱ تحلیل به‌کارگیری تشبیه در متون فارسی دوره متوسطه اول

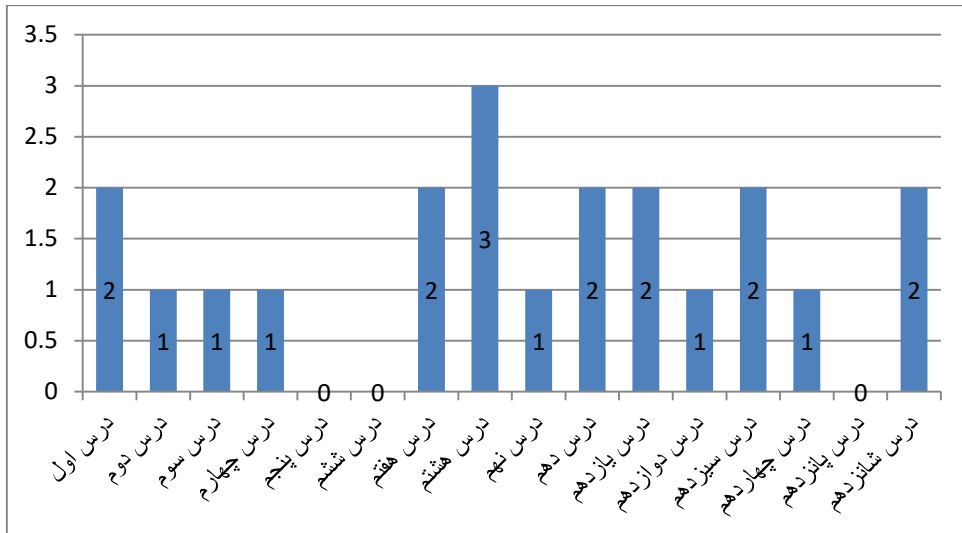
در مجموع و در قیاس با استعاره، تشبیه ساده‌فهم‌تر و هماهنگ‌تر با جهان معرفتی کودک و نوجوان است. روانشناسان این مسأله را مقوله می‌نامند مقوله یعنی «بازنمایی ذهنی ابعاد مشترک در پدیده‌ها که

به هم شباهت دارند ولی همسان نیستند» (Henry Mussen, 2014). این توانایی در همان دوران کودکی شکل می‌گیرد و در مراحل دیگر رشد نیز نقش اساسی دارد. بنابراین، تشبیه یکی از پایه‌های یادگیری کودک و نوجوان و شکل دهنده نظام معرفتی او به شمار می‌آید. این نکته بدین معنی است که تشبیه و ایجاد همسانی بین پدیده‌ها در نظام فکری کودک و نوجوان به خوبی جا افتاده است و طبیعی است که بیشتر معرفت خود را از رهگذر تشبیه به دست می‌آورند. پس استفاده از تشبیه در متون باعث می‌شود فراگیر به خوبی با متن ارتباط بگیرد و آن را درک کند. وقتی بسامد استعاره و تشبیه را در این متون در نظر بگیریم می‌بینیم که گردآوردندگان متون به این امر توجهی نداشته‌اند. بسامد استعاره در متون متوسطه اول، ۷۹ مورد و بسامد تشبیه در همین متون ۸۴ مورد است. نزدیکی بسامد این دو آرایه در متون، بدین معنی است که گردآوردندگان متون، نقش یکسانی در فهم و یادگیری کودک و نوجوان با این آرایه‌ها قائل شده‌اند حال آن که دقت در جهان یادگیری کودک و نوجوان، خلاف این نکته را نمایان می‌کند. به عبارت دیگر، برای تأثیر بیشتر متون بر جان و دل فراگیر، باید بیشترین توجه به تشبیه می‌شد تا هم یادگیرنده از متون دلزده نشود و با آن انس بگیرد و هم هدف نهایی که همانا یادگیری است، محقق شود.

عدم توجه به توزیع و پراکندگی تشبیه در متون این دوره نیز از جمله ایرادهای دیگری است که می‌توان به آن گرفت. همچنین، بی‌توجهی به انواع تشبیهات که هر کدام دقت و توجهی خاصی را می‌طلبند تا فراگیر آن‌ها را فهم کند از موارد دیگری است که می‌توان به مشکلات این متون ضمیمه کرد.

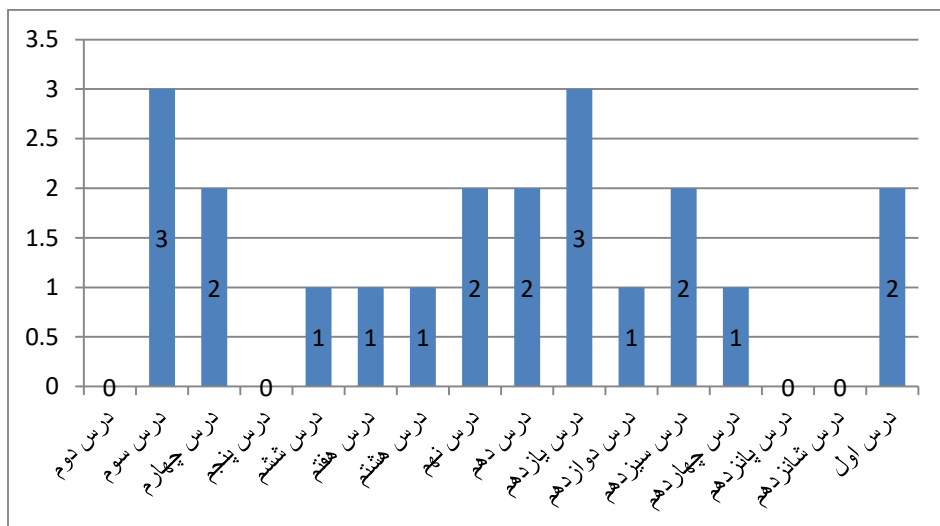
۳-۴ کنایه

کنایه «در لغت به معنی پوشیده سخن گفتن است و در اصطلاح سخنی است که دارای دو معنی قریب و بعید باشد، و این دو معنی لازم و ملزوم یکدیگر باشند، پس گوینده آن جمله را چنان ترکیب کند و بکار برد که ذهن شنونده از معنی نزدیک به معنی دور منتقل گردد، چنانکه بگویند «پخته‌خوار» به معنی تنبلی که از دسترنج آماده دیگران استفاده می‌کنند» (Homaii, 1991). کنایه‌ها خاستگاه اجتماعی دارند و مخاطبان با رشد و نمو در جامعه و آشنایی بیشتر با زبان و واژه‌ها می‌توانند آن را بفهمند و درک کنند. بدین معنی که مخاطب باید به این درک برسد که همیشه واژه‌ها بر معنای ظاهری دلالت ندارند بلکه در ترکیب و چینش آن‌ها می‌توان معانی ثانویه‌ای نیز که در ظاهر آن‌ها وجود ندارد، اراده کرد. بنابراین فهم کنایه در قیاس با دو آرایه مورد بحث نیازمند زیستن و پرورش فکری بیشتری است و با زندگی در جامعه، این توانایی حاصل می‌شود.



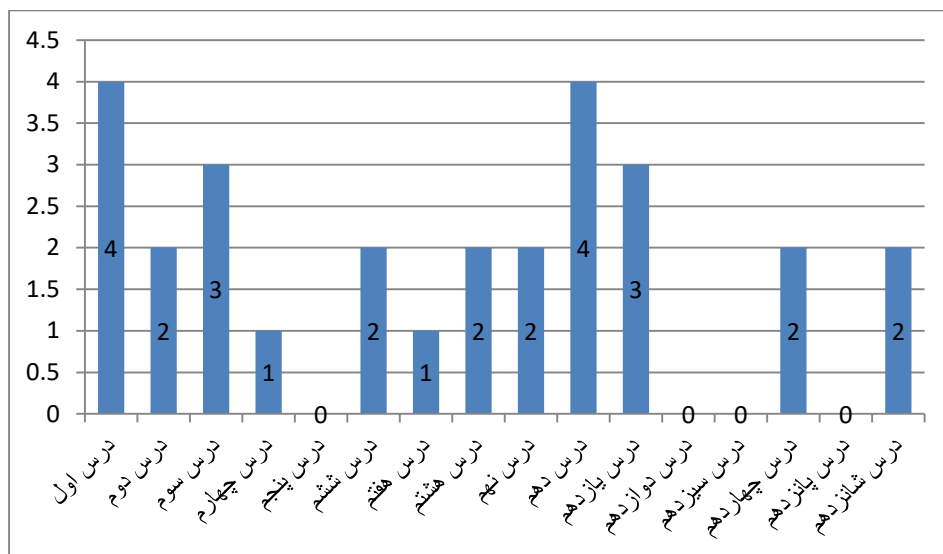
چ) کنایه در متون منثور و منظوم دوره هفتم متوسطه اول

در مجموع ۲۱ مورد کنایه در متون فارسی دوره هفتم متوسطه اول وجود دارد که از این تعداد، ۶ مورد کنایه از صفت هستند و باقیمانده، کنایه از فعل. از نظر پراکندگی نیز دروس: پنجم، ششم و پانزدهم هیچ کنایه‌ای ندارند و در باقی موارد نیز تقریباً به صورت یکسان پراکنده شده‌اند. تنها درس هشتم، بالاترین بسامد کنایه یعنی ۳ مورد را دارد.



ح) کنایه در متون منثور و منظوم دوره هشتم متوسطه اول

در مجموع ۲۱ مورد کنایه در متون فارسی دوره هشتم متوسطه اول وجود دارد که ۶ مورد کنایه از صفت و باقیمانده کنایه از فعل هستند. از نظر پراکندگی هم دروس: دوم، پنجم، پانزدهم و شانزدهم هیچ کنایه‌ای ندارند و در باقی موارد هم تقریباً پراکندگی کنایه‌ها یکسان است.



خ) کنایه در متون منثور و منظوم دوره نهم متوسطه اول

در مجموع، ۲۸ مورد کنایه در متون فارسی دوره نهم متوسطه اول بکار رفته است که از این مجموع، ۴ مورد کنایه از صفت و باقیمانده کنایه از فعل هستند. از نظر پراکندگی هم، دروس: پنجم، دوازدهم، سیزدهم و پانزدهم هیچ کنایه‌ای ندارند و دروس اول و دهم بیشترین کنایه (۴ مورد) را دارند.

۳-۴-۱ تحلیل به‌کارگیری کنایه در متون فارسی دوره متوسطه اول

ابهام موجود در کنایه اگر بنا بر اقتضات سنی مخاطب گزینش شده باشد، باعث تحرک و پویایی ذهن او می‌شود و نقش تربیتی و آموزشی خوبی به همراه خواهد داشت. توجه زیاد به کنایه در متون دوره اول و نیز دقت در نوع کنایه‌ها که همگی کاربردی هستند و در جامعه بکار می‌روند، نشانگر این نکته است که گردآوردندگان هم در انتخاب آرایه و هم در گزینش کنایه‌ها خوب عمل کرده‌اند و باعث تلاش ذهنی فراگیر در فهم آن‌ها می‌شوند. بخصوص آن که کنایه‌ها حال کسی جا آمدن، پاره جگر، از آب درآمدن، چشم به زمین دوختن، نور چشم، پاره دل، گوش و چشم دادن و... از جمله کنایه‌هایی هستند که به نوعی ملموس هستند و در زبان اجتماع وجود دارند و مخصوص قشر ممتازی نیستند که فهم آن‌ها سخت و دشوار باشد. به همین دلیل به نظر می‌رسد که گردآوردندگان متون از این نظر خوب عمل کرده‌اند و کنایه‌هایی در متون انتخابی آمده است که برای نوجوان قابل هضم است و به راحتی می‌تواند آن را بفهمد.

در متون دوره هشتم، گردآوردندگان متون، وسواس خوبی در کاربرد این آرایه داشته‌اند. از نظر بسامدی در متون دوره هفتم و دوره هشتم، کنایه‌ها به یک اندازه به کار رفته‌اند که این نکته می‌توانست به گونه‌ای بهتر انجام شود. یعنی در متون اولیه، کمتر و سپس با رشد کودک و نوجوان در متون بعدی، بیشتر بکار برود؛ اما از نظر اینکه کنایه‌ها نسبت به کنایه‌های متون دوره هفتم تا حدودی دشوارتر شده‌اند، خوب عمل کرده‌اند و رعایت این اصل مساوی با اعتقاد به آموزش تدریجی و قدم به قدم است. یعنی ابتدا کنایه‌های به نسبت ساده‌تری استفاده شده‌اند و سپس در متون دوره بعد کنایه‌ها تا حدودی دیرپاب‌تر و دشوارتر شده‌اند. برای نمونه کنایه دود از دل بلند شدن در مقایسه با کنایه‌های دوره هفتم تا حدودی دشوارتر است و فهم آن، نیاز به درنگ و تأمل بیشتری دارد. همچنین است کنایه‌های دیگری مانند عمر باختن، در خیال ننگجیدن، تار و پود و... تقریباً در هر درس این آرایه دیده می‌شود.

بهره متون دوره نهم مانند دو دوره پیش از کنایه زیاد بوده است و گردآوردندگان متون در این زمینه خوب عمل کرده‌اند. تقریباً کنایه‌های بکار رفته نیز از نوع کنایه‌هایی هستند فهم آن‌ها دشوار و سخت نیست و از کنایه‌های پر کاربرد و معمول و مورد استفاده در جامعه هستند که ذکر آن‌ها در متون به دانش‌آموز نیز این امکان را می‌دهد به محض یادگیری، آن‌ها را در اجتماع و در شرایط مختلف بکار گیرد. نکته دیگر نیز آنکه بسامد کنایه‌های بکار رفته در متون این دوره در مقایسه با دو دوره پیش، بیشتر است (تعداد ۲۸ مورد) و این نشان دهنده این نکته است که گردآوردندگان در انتخاب متون دقت کافی و خوبی داشته‌اند. چینش و پراکندگی آن‌ها نیز در دروس دوره نهم (با توجه به نمودار درصدی) تقریباً نشان از حاکم بودن منطقی نسبی بر آن است.

نتیجه‌گیری

با توجه به داده‌های این پژوهش می‌توان گفت:

- عمده ایراد به کارگیری آرایه‌ها در متون متوسطه دوره اول، عدم توجه به پراکندگی و توزیع آن‌ها در درس‌های یک دوره و سپس تناسب و بسامد آن‌ها در دوره‌هاست. به عبارت دیگر، برخی از دروس یک دوره، مثلاً هیچ استعاره‌ای ندارند و برخی دیگر از دروس، بسامد قابل توجهی از استعاره را در بر گرفته‌اند. از سوی دیگر، توجهی به بسامد آرایه‌ها در دوره‌ها نیز نشده است مثلاً در دوره هفتم، ۴۱ استعاره و در دوره هشتم ۱۴ استعاره به کار رفته است. این نکته باعث می‌شود که فرآیند یادگیری سخت شود. بهتر است گردآوردندگان متون ادبی به تناسب آرایه‌ها توجه بیشتری داشته باشند.

- توجه به نوع آرایه‌ها با توجه به قابل فهم بودن/نبودن آن‌ها، نکته دیگری است که در گزینش متون دیده نمی‌شود. به عبارت دیگر، گردآوردندگان باید دقت داشته باشند که آموزش و یادگیری قدم به قدم و به صورت تدریجی میسر می‌شود. در متون دوره‌های اولیه باید از آرایه‌های قابل فهم‌تری استفاده

شود و کم کم با رشد کودک و نوجوان، ابهام و دیریابی آرایه‌ها نیز که باعث تلاش ذهنی بیشتری در آن‌ها می‌شود، بیشتر شود.

- ایراد دیگری که می‌توان به نحوه به‌کارگیری آرایه‌ها در متون این دوره داشت آن است که گردآورندگان نباید رسالت واحدی برای تمام آرایه‌ها در نظر بگیرند و به این نکته توجه داشته باشند که درک و دریافت آرایه‌ای با آرایه دیگری متفاوت است. به عبارت دیگر، برخی از آرایه‌ها نیازمند تلاش و کوشش ذهنی کمتری هستند و فهم برخی دیگر از آرایه‌ها به سختی و دشواری میسر می‌شود. بنابر اقتضائات سنی مخاطبان این متون، باید بسامد آرایه‌ها در تناسب با هم نیز لحاظ شود حال آن که در متون این دوره، بسامد آرایه‌ها به هم نزدیک هستند (استعاره، ۷۹ مورد؛ تشبیه، ۸۴ مورد؛ کنایه، ۷۰ مورد).

- در گزینش آرایه‌ها، گردآورندگان توجهی بهتری به انتخاب کنایه‌ها داشته‌اند و تقریباً می‌توان گفت اقتضائات معرفتی یادگیر و توجه به تدریجی بودن فرآیند یادگیری، لحاظ شده است.

- در پایان به گردآورندگان متون آموزشی، توصیه می‌شود هم به اقتضائات جهان معرفتی فراگیر در دوره‌ها توجه کافی و وافی داشته باشند و هم در گزینش متون، اصول آموزشی را رعایت کنند و این مهم میسر نمی‌شود مگر با کمک گرفتن از صاحبان و متخصصان این حوزه‌ها. برای نمونه در رعایت اصول آموزشی بهتر است از متخصصان این حوزه نیز مشورت گرفته شود و یا مثلاً در توجه به ماهیت متون و رعایت اقتضای سن و سال مخاطبان از صاحبان اندیشه در حوزه علوم تربیتی کمک گرفته شود.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس‌پژوهی ارسال شده است.

References

- Abolhasani, Z., & Dehqani, M. (2018). Pathology of Technology Curriculum in secondary School: Qualitative Study, *Education Technology Journal*, 2, 272-262.
- Akrami, M. (2011). "Metaphor in Biddle's sonnet", Tehran: Markaz.
- Asgari, A. (1993). "Meyarolbalaghe, Tehran": Tehran University Publications.
- Ashouri, D. (1994). "Poetry and thought", Tehran: Markaz.
- Bekan, S. (2016). Pathology and qualitative analysis of English language learning in secondary education curriculum based on Weinstein and Fantini model, *Journal of educational psychology*, 42. 154-129.
- Culler, J. (2011). Literary theory, Tehran: Ofogh.
- Fotouhi Roudmejani, M. (2007). "Image rhetoric", Tehran: Sokhan.
- Gennet, G. (2013). "Imagination and expression", Tehran: Sokhan.
- Ghezel Ayagh, S. (2015). "Literature for children and teenagers and promoting reading," Tehran: Samt.
- Henry Mussen, P. (2014). "Child Development And Personality", Tehran: Markaz.
- Homaii, J. (1984). "Rhetoric techniques and literary industries", Tehran: Tous.
- Homaill, J. (1991). "Meanings and expression", Tehran: Homa.
- Kianoush, M. (1976). "Children's poetry in Iran", Tehran: Agah.
- Mirarefin, F. (2011). Pathology of religion and life books from the perspective of paying attention to students' needs, *Journal of curriculum studies*, 22, 84-59.
- Mosharraf, M. (2005). Music and imagination in Pejman Bakhtiari's poetry, *Persian language and literature research*, 1-10.
- Parsapour, Z. (2004). "Comparison of epic and lyrical language based on Iskandarnameh and Khosrow and Shirin Nizami, Tehran": Tehran University Publications.
- Shafii Kadkani, M. (1987). "Illusory images in Persian poetry", Tehran: Agah.
- Shamisa, S. (2004). *Expression*, Tehran: Mitra.