

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
ماه‌نامه علمی - پژوهشی، سال نوزدهم، شماره سوم، خرداد ۱۳۹۸، ۱۸۱-۲۰۵

## نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی

هاله کیانی بارفروشی\*

قدسیه رضوانیان\*\*

### چکیده

کتاب فارسی عمومی از جمله منابع درسی دانشگاهی است که فقدان سرفصلی نظام‌مند برای آن سبب شده است کتاب‌های متعددی برای آن نگاشته شود. این پژوهش بر آن است تا با رویکردی انتقادی، به بررسی دوازده کتاب فارسی عمومی از میان انبوه کتاب‌های تدوین‌شده برای این واحد درسی در بازه زمانی حدود چهل ساله و پراکندگی جغرافیایی دانشگاهی بپردازد. این پژوهش نشان می‌دهد که نوع تلقی از ماهیت «ادبیات» در نگرش مؤلفان به این درس بسیار مؤثر است. در اغلب این کتاب‌ها، هدفی متفاوت از کتاب‌های فارسی دبیرستان دنبال نمی‌شود؛ جایگاه اندیشه و تفکر گردآورنده جز در انتخاب متون متبلور نمی‌شود و کتاب‌ها عمدتاً طرح و تألیف ویژه‌ای به‌جز ارائه متخبی از آثار نظم و نثر با رویکرد ذوقی و با هدف «جذابیت» و «آموزندگی» ندارند. تلاش برای ارائه گزیده‌ای از متون والا و فاخر سایر گفتمان‌ها و جریان‌های ادبی را در این کتاب‌ها به‌حاشیه رانده است. اغلب این کتاب‌ها رویکرد مؤلف‌محور و متن‌محور دارند و جایگاهی برای تعامل مخاطب در آن‌ها لحاظ نشده است و از این منظر، رویکردی ایستا و منفعل دارند. نتایج این پژوهش ضرورت تألیف و نگارش کتابی هدف‌مند و ساختارمند در زمینه درس ادبیات به‌عنوان درسی عمومی در دانشگاه را برجسته می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** فارسی عمومی، نقد آسیب‌شناسانه، درس‌نامه‌نویسی، مخاطب‌شناسی، به‌حاشیه‌رانی گفتمانی.

\* دکترای زبان و ادبیات فارسی (نویسنده مسئول)، Haleh\_kiani@yahoo.com

\*\* دانشیار زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه مازندران، عضو گروه زبان و ادبیات فارسی

شورای بررسی متون، ghrezvan@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۳۰، تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۰۸

## ۱. مقدمه

کتاب‌های فارسی عمومی، که اغلب استادان رشته زبان و ادبیات فارسی برای درس فارسی عمومی تألیف می‌کنند، از جمله منابع دانشگاهی است که هم سرفصلی از سوی وزارت علوم برای آن تدوین نشده و هم تعیین روش تدریس هماهنگ برای آن به دلیل ماهیت سیال ادبیات دشوار است. همین موضوع و نیز نبود هدف و چشم‌اندازی روشن برای این کتاب، خواسته یا ناخواسته، سبب شده است ماهیت و ساختار کلی درس‌های رشته زبان و ادبیات فارسی بر آن حاکم شود. کتاب‌هایی که غالباً گزیده‌ای از آثار مشهور نظم و نثر ادب فارسی هستند و بخش‌هایی را نیز به دستور زبان، آیین نگارش، و نامه‌نگاری اختصاص می‌دهند.

فارسی عمومی تنها درسی است که در شناخت ادبیات پهناور ایران‌زمین، که محمل تمام فرهنگ آن نیز بوده است، برای همه رشته‌های دانشگاهی، غیر از رشته زبان و ادبیات فارسی، در دانشگاه‌ها در نظر گرفته شده است. از آن‌جا که دانش‌آموزان در تمامی سال‌های تحصیل در مدرسه کتاب فارسی را آموزش می‌بینند، ضرورت دارد فارسی عمومی دانشگاهی با نگاهی پیش‌رو و هدف‌مند در نوع نگرش به ادبیات تعریف شده باشد؛ نگاهی که اعماق و ریشه‌های خلیقات فرهنگی و تطور زیبایی‌شناختی را در جهان پیچیده ادبی بکاود و توانایی درکی فراتر و توأم با تفکر نقادانه از فرهنگ و جهان پیرامون ایجاد کند.

مسئله این پژوهش این است که فلسفه حاکم بر کتاب‌های فارسی عمومی چیست و آیا تدوین این کتاب‌ها با اهداف و اصول درس‌نامه‌نویسی دانشگاهی تناسب دارد؟ چه تلقی‌ای از ادبیات در این آثار وجود دارد؟ در نگارش این کتاب‌ها، چه جایگاهی برای مخاطب در نظر گرفته شده و تا چه میزان نقش تفکر و اندیشه‌ورزی دانشجو در آن‌ها لحاظ شده است؟ پرسش دیگر این پژوهش این است صفت «عمومی» یا عنوان «فارسی عمومی» چه تعریف پیشینی و انتظاری در مخاطب ایجاد می‌کند؟ و ارزیابی آثار برگزیده و ارائه‌شده در این کتاب‌ها غلبه چه گفتمانی را نشان می‌دهد و تسلط این گفتمان چه پی‌آمدهایی را به‌هم‌راه خواهد داشت؟

برای دستیابی به اهداف پژوهش، ابتدا تعریف ادبیات از دیدگاه‌های مختلف ارزیابی و تحلیل می‌شود و سپس مسئله تحقیق طرح و تبیین خواهد شد.

## ۱.۱ محدوده پژوهش

در این پژوهش، دوازده کتاب فارسی عمومی نقد و تحلیل شده است که عبارت‌اند از:

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۱۸۳

۱. دامنی از گل: مجموعه نظم و نثر (۱۳۵۲)، خسرو فرشیدورد و همکاران، تهران: کتاب‌خانه طهور.
  ۲. گزیده متون ادب فارسی (۱۳۶۲)، جلیل تجلیل و همکاران، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
  ۳. فارسی عمومی: برگزیده متون زبان فارسی و آیین نگارش (۱۳۷۸)، حسن ذوالفقاری، تهران: چشمه.
  ۴. فارسی عمومی (۱۳۷۹)، ابراهیم قیصری و محمد دهقانی، تهران: جامی.
  ۵. فارسی عمومی: درس‌نامه دانشگاهی (۱۳۸۱)، محمود فتوحی و حبیب‌الله عباسی، تهران: روزگار.
  ۶. گونه‌ها و نمونه‌ها در ادبیات پارسی (فارسی عمومی) (۱۳۸۴)، علی فرهادی، آشتیان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
  ۷. خوبان پارسی‌گو: برگزیده متون ادب پارسی (۱۳۸۴)، حسن دلبری و همکاران، سبزوار: ابن‌یمین.
  ۸. کیمیای هستی (۱۳۸۸)، محمد فولادی و همکاران، قم: دانشگاه قم.
  ۹. پرنیان فارسی: گزیده نظم و نثر (۱۳۹۰)، گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران، بابل‌سر: راز دانش.
  ۱۰. فارسی عمومی (۱۳۹۲)، احمد خاتمی، تهران: پایا.
  ۱۱. داو سخن: فارسی عمومی (۱۳۹۲)، آیت شوکتی، تبریز: اختر.
  ۱۲. فارسی عمومی (۱۳۹۳)، ناصر کاظم خانلو و فهیمه سازمند، همدان: سُکر.
- در نظر داشتن پراکندگی جغرافیایی، انتخاب کتاب‌هایی از دانشگاه آزاد و دولتی، و هم‌چنین در نظر داشتن تنوع زمانی (از سال ۱۳۵۲ تا ۱۳۹۵) از جمله ملاک‌های انتخاب کتاب‌ها بوده است.

## ۲.۱ مبانی نظری و مفهومی

### ۱.۲.۱ اصول و اهداف درس‌نامه‌های دانشگاهی

درس‌نامه‌های دانشگاهی به آثار استاندارد علمی در رشته‌های مختلف اطلاق می‌شود که باتوجه به نیازهای مؤسسات آموزشی تولید می‌شوند. کتاب‌های درسی ابزار (مواد) آموزشی

است که موضوع برنامه درسی تدوین شده را ارائه می‌دهد. درس‌نامه‌ها اهداف کلی زیر را دنبال می‌کنند:

اصلاح برداشت‌های نادرست و تصوراتی قالبی درباره موضوع، یاری‌رساندن به مدرسان در امر تدریس، ممکن‌ساختن تسلط به موضوع درس، جذب دانشجویان به حوزه مطالعاتی، واداشتن دانشجویان به این امر که به گونه‌ای دیگر درباره موضوع درس بیندیشند، معرفی افکار، انگاره‌ها، یا الگوهای نو، نشان‌دادن شیوه به‌کارستن و بهره‌گیری از دانش و مهارت‌ها به دانشجویان (لیونکا ۱۳۸۵: ۹۷).

**- ترکیب ایده‌های مختلف:** روش سنتی تدوین محتوای کتاب درسی این است که ماهیت آن به‌طور مستقیم به گرایش فکری یا تجربه شخصی نویسنده اختصاص دارد. چنین روشی به اصطلاح روش صندلی چرمی (method armchair) نامیده می‌شود. اما امروزه بهترین روش برای تدوین کتاب‌های درسی روش ترکیبی شامل آنالیز ایده‌ها و نظرگاه‌های مختلف و تحلیل و سازمان‌دهی آن‌ها در طراحی یک متن جدید و پیش‌رو است (Kulp 1927: 243).

**- مخاطب‌شناسی:** یکی از بحث‌های مهم در نگارش کتاب‌های درسی دانشگاهی است و پیش از تدوین درس‌نامه‌ها می‌بایست خوانندگان واقعی آن‌ها تعیین شود. تعیین خوانندگان کتاب کار پیچیده‌ای است؛ بسیاری از نویسندگان فراموش می‌کنند خوانندگان واقعی اثرشان چه کسانی‌اند و ناگهان از خواننده می‌گریزند و به هم‌ترازان خویش (اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، دانشجویان دکتری، ارزیابان، یا منتقدان) گرایش می‌یابند. اما خواننده واقعی کتاب‌های درسی مقدماتی دانشگاه ممکن است هجده یا نوزده ساله باشد و کتاب تدوین شده شاید نخستین اثر اساسی و مهمی باشد که این دانشجو از طریق آن با حوزه تخصصی روبه‌رو می‌شود. او با موضوع آشنایی اندکی دارد و ممکن است پندارهای نادرستی داشته باشد (لیونکا ۱۳۸۵: ۹۸-۹۹). درس‌نامه از این منظر می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد و دیدگاه دانشجو را در زمینه موضوع شکل دهد.

**- مراحل آموزشی:** در کتاب‌های درسی آموزشی ترکیبی از مراحل مستقیم و غیرمستقیم است. در فرایند مستقیم آموزش، کتاب‌های درسی دانشگاهی باید اهداف و مراحل شامل این موارد را پوشش دهند: بیان اهداف و انتظارات، مرور مهارت‌ها و دانش پیش‌نیاز، عرضه مطالب جدید، پرسش برای کسب اطمینان از درک مطالب، ارزیابی عملکرد، و فراهم کردن مؤلفه‌های لازم برای کاربرد آموخته‌ها. اما این اصول برای درس‌نامه دانشگاهی به‌تنهایی کافی

نیست و می‌بایست با اصول آموزش غیرمستقیم همراه باشد که فرایندی شامل کلیه تجربه‌های برنامه‌ریزی شده یادگیری است. با این هدف که دانشجویان اطلاعات را با تلاش خود یا با تعامل و به صورت فعال کسب کنند. تعاملی از طریق مشاهده، تحقیق، بحث، نمونه‌سازی فراگیری مهارت به طور مرحله‌ای، تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، و تجربه علمی فعالانه و به طور غیرمستقیم؛ مثلاً کتاب درسی به گونه‌ای طراحی شود که دانشجویان را به کسب مهارت‌های تفکر انتقادی تشویق کند. مهارت‌هایی مانند:

۱. توضیح‌دادن و تعریف مسئله: شناسایی کردن موضوع اصلی، متمایز کردن اطلاعات مرتبط از غیرمرتبط، و طرح کردن پرسش‌های مناسب؛

۲. نظردادن در مورد گزاره‌ها و ایده‌های طرح‌شده: تمایز قائل شدن بین حقیقت، نظر و قضاوت منطقی، ارزیابی کردن انسجام گزاره، شناسایی فرض‌های بیان‌نشده، شناسایی مغالطه‌ها، شناسایی تعصب‌ها، تقلب‌ها، تبلیغ‌ها، بارهای معنایی، و شناسایی نظام‌های ارزشی و ایدئولوژی‌های مختلف؛

۳. حل کردن مسائل و نتیجه‌گرفتن: ارزیابی اعتبار منبع، شناسایی کفایت داده‌ها، فرضیه‌سازی، و پیش‌بینی کردن احتمالات (همان: ۱۶۱-۱۶۴).

کوهن معتقد است روش‌های ارائه کتاب‌های درسی دانشگاهی نمایش‌های فرمولی، ایستا، و ثابت را از پارادایم‌های برجسته یک رشته تولید می‌کنند. هدف کتاب‌های درسی دانشگاهی اغلب این است که خواننده را در مقرون‌به‌صرفه‌ترین و راحت‌ترین شکل ممکن جذب باورهای جامعه علمی معاصر کند. به اعتقاد او این کتاب‌ها اطلاعاتی درباره چگونگی به‌دست‌آوردن آن باورها (چگونگی کشف آن دانش) و چرایی پذیرش این باورها (تصدیق و اثبات باورها) نمی‌دهند و چنین اطلاعاتی اغلب بار اضافی تلقی می‌شوند. اطلاعاتی که به اعتقاد او ارزش‌های انسانی متن را افزایش می‌دهد و دانشجویانی انعطاف‌پذیرتر و خلاق‌تری بار می‌آورد؛ هرچند که از سوی دیگر از سهولت زبان علمی خواهد کاست. بدین ترتیب، کتابی‌ها علاوه بر ارائه باورها و داده‌ها باید زمینه‌هایی را برای بحث و تحلیل درباره نحوه شکل‌گیری باورها و ارزیابی آن‌ها نیز ارائه دهد (Kuhn 1997: 186-187).

#### ۲.۲.۱ نقش تعاملی درس‌نامه‌ها

کتاب‌های درسی دانشگاهی غالباً به گونه‌ای است که اختیار قضاوت و اندیشه مستدل دانشجو از وی سلب می‌شود. در حالی که این کتاب‌ها می‌بایست به دانشجویان به‌مثابه

فراگیرندگان فعال بنگرند. بهترین کتاب‌های درسی طوری تدوین می‌شوند که خواننده را از طریق فرایند یادگیری خود - رهبر و ایجاد زمینه‌های تعامل با متن هدایت کنند (لیونکا ۱۳۸۵: ۱۶۵).

در طراحی کتاب‌های درسی دانشگاهی، به‌ویژه پس از شکل‌گیری رویکردهای ساخت‌گرایانه (constructivism) در آموزش و یادگیری، تولید دانش از طریق تعامل با مخاطب در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، ساختن دانش پدیده‌ای فعال است و نه منفعل؛ و تولید دانش فرایندی مستمر است که تجربه افراد از جهان را سازمان می‌بخشد. نظریه برساخت‌گرایی دعای سنتی معرفت‌شناختی در مورد دانش به‌منزله بازنمایی واقعیت را رد می‌کند (Vanderstreaten 2002: 2). بر این اساس، دانش به‌صورت فعال توسط فاعل شناسا ساخته می‌شود و به‌صورت منفعل از محیط دریافت نمی‌شود. دانش بازنمایی آن‌چه وجود دارد نیست، بلکه نقشه‌ای است از آن‌چه در پرتو تجربه بشری باورکردنی است. از منظر ساخت و سازگرای دیالکتیکی، فهمیدن پدیده‌ای خطی نیست؛ دانش نمی‌تواند به‌صورت کامل و دست‌نخورده از مغز یاددهنده به مغز فراگیرنده منتقل شود، بلکه فراگیرنده برای معنی‌دار کردن آن‌چه به او تدریس می‌شود به‌وسیله تجارب خود به ساخت معنی می‌پردازد (Tobin and Anthony 2002: 2).

### ۳.۲.۱ تعریف ادبیات

کتاب‌های درسی دانشگاهی در هر رشته براساس تعاریف کلی و پایه‌ای آن طرح‌ریزی می‌شوند. تعریف ادبیات همواره بحثی مناقشه‌برانگیز بوده است و به‌دلیل ماهیت سیال و تغییرپذیر ادبیات، تعریف‌های متعدد از ادبیات متناسب با شرایط فکری، فرهنگی، تاریخی، و اجتماعی - سیاسی هر دوره وجود دارد. مهم‌ترین مسئله در تعریف ادبیات بر مدار دوگانه صورت و محتوا و به‌طور ویژه زیبایی و معنا بوده است.

نظر اول که بر تجربه زیبایی‌شناختی منفرد و تجزیه‌نشده تأکید می‌کند و نظر دوم که هنر را برای خدمت به علم و جامعه می‌داند و ارزش زیبایی‌شناختی را به‌عنوان امری مجزا و در واقع میان «دانش» و «عمل» و علم و فلسفه از یک‌طرف و اخلاق و سیاست از طرف دیگر نفی می‌کند (ولک و وارن ۱۳۷۳: ۲۷۵).

تعریف متکی بر هدف محتوایی هنر را به‌خودی‌خود یک ارزش نمی‌داند. ارزش هنر «در علمی‌بودن آن است و در فوایدی که در موضوعاتی چون اخلاق، سیاست، و طبیعت

انسانی برای مخاطب فراهم آورده باشد. به‌طور خلاصه ارزش هنر در آن است که به اهداف بزرگ خدمت کند» (موران ۱۳۸۹: ۳۸).

### ۱.۳.۲.۱ ادبیات، محمل تعلیم و ارائه محتوایی متعالی

در ادبیات کلاسیک، ادبیات غالباً محملی برای تعلیم و وسیله‌ای برای ارائه محتوایی متعالی در نظر گرفته می‌شد. ریشه این مفهوم را باید در اندیشه‌های افلاطون و در فلسفه یونان باستان جست‌وجو کرد. در فلسفه کلاسیک، طبیعت دنیای اشیائی تلقی می‌شد که تقلید و سایه‌ای از کلی‌ها بود. متأثر از این بینش فلسفی، «محاکات» اصل و ماهیت ادبیات کلاسیک را تشکیل می‌داد و پس‌زمینه فلسفی و اندیشگی این ادبیات نیز اعتقاد به کلی‌ها و مفاهیم تغییرناپذیر به‌جای شیء، فرد، و جزئی‌های تغییرپذیر عالم ماده بود. در ادبیاتی متأثر از این بینش فلسفی، «مفاهیم کلی» و «اندیشه‌های اخلاقی» و «پالایش‌شده» رکن اصلی به‌شمار می‌روند. این چنین است که در ادبیات یونان باستان، دنیایی آرمانی شده تصویر می‌شود و اسطوره‌ها در این ادبیات جایگاه ویژه‌ای دارند. این بینش بر بخش زیادی از آثار نظم و نثر کلاسیک (و گاه معاصر) فارسی نیز حکم فرماست. ویژگی‌هایی هم‌چون:

توجه مفرط به اخذ نتایج اخلاقی، عرفانی و فلسفی؛ توجه فراوان به روح انتزاع در آثار و در نتیجه دوری از واقعیت و عدم توجه به زمان و مکان و مقتضیات و ضرورت‌های آن؛ بینش تمثیلی و دسته‌بندی در دو قطب خیر و شر، زیبا و زشت و ...؛ ترسیم چهره‌های آرمانی و قهرمانان برتر (حمیدیان ۱۳۸۳: ۵۶-۶۰).

در دوران متأخر نیز، ادبیات گاه وظیفه انعکاس دغدغه‌ها و مسائل جامعه را به‌صورت یک الزام برعهده داشته است. در زیبایی‌شناسی مارکسیستی، ادبیات بازتاب ایدئولوژی است و در واقع کار ادبیات عبارت است از انعکاس واقعیت اجتماعی، نیروهای متضاد جامعه، و ایدئولوژی آن. به‌موجب این نگرش، واقعیتی که هنر تقلید می‌کند واقعیت اجتماعی است. به‌نظر آن‌ها هنر از راهی دیگر، کار فلسفه و جامعه‌شناسی را انجام می‌دهد. هنر در چنین برداشتی، مفهوم «تبلیغ» را می‌یابد. حال آن‌که ادبیات کارکرد آیینگی صرف در بازتاب مسائل اجتماعی ندارد؛ یعنی معیارهایش را مستقیماً از جامعه نمی‌گیرد، بلکه در رفتاری دوسویه، با جامعه تعامل دارد. ادبیات بدل جامعه‌شناسی و سیاست نیست، بلکه علت وجودی و هدف‌های خاص خود را دارد. هنر تجارب زیبایی‌شناسانه در پیوند با موضوع و محتوایی درونی است، نه هریک از این دو به‌تنهایی.

### ۲.۳.۲.۱. تعریف ادبیات محدود به «زیبایی تأثیر گذار»

در ادبیات غرب، این دیدگاه در «نقد نو» (دهه ۱۹۲۰) جلوه‌ای بارز داشته است. نقد نو بر مطالعه ادبیات بدون توجه به مسائل بیرونی و از جمله اجتماعی تأکید می‌ورزد. پیروان نقد نو از توجه به اموری چون زندگی نویسنده یا شاعر، روزگار او، و ملاحظات تاریخی، سیاسی، و اجتماعی اجتناب می‌ورزند و توجه به این مؤلفه‌ها را مخمل درک صحیح متن می‌دانند. آن‌ها در پی کشف ظرافت و انسجام ساختاری اثر هنری هستند و معتقدند معیارهای ذاتی و درونی اثر هم‌چون پیچیدگی، ارتباط مطالب، تعادل و هم‌بستگی میان اجزای تشکیل‌دهنده بر هر نوع تحلیل دیگری از متن تقدم دارد (Guerin et al. 2005: 100).

این بینش در ادبیات فارسی نیز سابقه دارد. در قرن ششم، نشانه‌هایی مبنی بر تغییر دیدگاه در مورد زیبایی ادبی دیده می‌شود. یکی از مهم‌ترین نمودهای این رویکرد نهضتی است که برای مزین کردن کتب ساده و بازنویسی آن‌ها با افزودن صنایع ادبی و اشعار و امثال عربی و فارسی شکل می‌گیرد. دبیران و شاعران «کتب ارزش‌مندی را که به نثر مرسل و ساده بود می‌جستند و آن را به نثر فنی و زبان فاخر ادبی بازنویسی می‌کردند» (شمیسا ۱۳۹۰: ۱۲۹). برای مثال، قاضی حمیدالدین بلخی در مقدمه کتاب *مقامات حمیدی* می‌گوید: «در این اصل و فصل، پارسی با تازی بیامیختم و غرر عربی با ڈرر ذری از گوش سخن درآویختم تا خوانندگان بدانند که در آلت، قصوری نیست و در حالت، فتوری نه» (محمودی بلخی ۱۳۸۹: ۲۲). گویی مزین نبودن کتاب به صنایع ادبی را نشان از بی‌بهرگی نویسنده از قدرت نویسندگی می‌دانستند. نصرالله منشی نیز در مقدمه *کلیله و دمنه* بیان می‌کند که «شرط سخن‌آرایی» را با آوردن آیات و اخبار و تضمین امثال و تلفیق ابیات و ... به‌جای آورده است (منشی ۱۳۸۷: ۲۱).

امروزه ادبیات حوزه‌ای سیال در نظر گرفته می‌شود و نه پیکره‌ای ایستا که در کشمکش بین زیبایی یا محتوا قرار گیرد. ادبیات بافتی ساده نیست، بلکه سازمانی مرکب و پیچیده است با چندین لایه که معنی و نسبت‌های چندگانه دارد. ادبیات را هم به معنای پیکره نوشتاری و هم کیفیات اخلاقی و زیبایی‌شناسانه برخاسته از آن، می‌توان به منزله عرصه گفت‌وگو در نظر گرفت که در آن معناها به واسطه دارابودن ارزش‌ها و حقایق جهانی، در مکالمه با یک‌دیگر قرار دارند. ادبیات هم‌چنین می‌تواند ارتباطی عمیق با نقد سازوکارهای قدرت داشته باشد؛ زیرا مانند همه شاخه‌های فرهنگ و هنر، خواسته یا ناخواسته، گفتمان‌هایی را در لایه‌های زیرین خود بازتاب می‌دهد و بدین ترتیب بسنده کردن به معنا یا زیبایی ظاهری آن نمی‌تواند مطالعه‌ای دقیق از آن به‌شمار آید.



### ۴.۲.۱ برجسته‌سازی / حاشیه‌رانی گفتمانی

برخلاف سنت‌های اومانیستی متفکرانی چون ماتیو آرنولد (۱۸۲۲-۱۸۸۸)، که فرهنگ را بهترین آنچه در جهان اندیشیده و گفته شده است می‌دانست، فرهنگ دربرگیرنده کل رفتارهای معنادار انسان و رمزگانی است که به آن رفتارها ارزش می‌بخشد و آن‌ها را قابل درک می‌کند.

فرهنگ مقوله‌ای همگن و یک‌دست نیست و هر فرهنگ برای خود کانونی مرکزی تعریف می‌کند و در آن کانون است که رمزگان‌های مرکزی درکارند و این رمزگان‌ها متون پذیرفته فرهنگی را هدایت می‌کنند. این یک «خود» فرهنگی را موجب می‌شود و این «خود» مرکزی گرایش به آن دارد که خود را به‌عنوان معیار و آن دیگری را به‌عنوان به‌حاشیه‌رانده‌شده و ناخالص جلوه دهد. در این‌جا قدرت سیاسی است که نه‌تنها فرهنگ مرکزی را تعریف می‌کند و به آن تعیین می‌بخشد، بلکه فرهنگ‌های دیگر را به حاشیه می‌راند و واپس می‌زند (سجودی ۱۳۹۰: ۱۳۳-۱۳۴).

قدرت استادان برجسته یک رشته نیز با هژمونی ایدئولوژیک در به‌حاشیه‌رانی یا برجسته‌سازی مفاهیم و رویکردهای آن رشته مؤثر است. هژمونی ایدئولوژیک در روش‌شناسی «به سلطه آگاهانه یا ناآگاهانه الگوهای فکری و جهان‌بینی اشاره دارد که در باورهای معرفت‌شناختی و فرضیات تئوریک یک رشته پنهان می‌شوند» (Wall et al. 2015: 258). کلمه هژمونی در این دیدگاه اغلب به جاگیرشدن ساختار ایدئولوژی‌های نخبگان قدرت‌مند اطلاق می‌شود که البته لزوماً عامدانه توسعه نمی‌یابد و محققان ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه همان فرضیات ایدئولوژیک را در تحقیقات خود بازتولید کنند (ibid.: 259).

## ۲. نقد و ارزیابی کتاب‌های فارسی عمومی

### ۲.۱.۲ تطور کتاب‌های فارسی عمومی: پیش از انقلاب تا دهه نود

کتاب *دامنی گل* (۱۳۵۲) را می‌توان نخستین کتاب فارسی عمومی دانست که تا پیش از انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها تدریس می‌شد. متن‌های گزینش‌شده در این کتاب نشان می‌دهد که هدف مؤلفان ارائه گزیده‌ای «زیبا» و «آموزنده» از متون ادب فارسی بوده است. آثار ارائه‌شده در این کتاب طبقه‌بندی ویژه‌ای ندارد و متونی از نظم و نثر معاصر و کهن

بدون نظم خاصی ارائه شده است. ویژگی این کتاب پرداختن به آثار شاعران معاصری هم‌چون فروغ فرخزاد یا مقاله‌هایی از نائل خانلری و اسلامی ندوشن است. کتاب *گزیده متون ادب فارسی* به‌اهتمام جلیل تجلیل و همکاران (۱۳۶۲) نخستین کتاب فارسی عمومی است که پس از انقلاب فرهنگی به چاپ رسیده است. این کتاب، در تقابل محتوایی با کتاب پیش از خود قرار دارد. ۹۹ درصد از آثار برگزیده ارائه‌شده در این کتاب با رویکرد تعلیمی و دینی برگزیده شده‌اند. به‌نظر می‌رسد این کتاب، که وجود شرح‌های متعدد بر آن نشان می‌دهد که سال‌ها به‌عنوان کتاب درسی دانشگاهی فارسی عمومی تدریس می‌شده، تأثیر نیرومندی در شکل‌گیری هژمونی «ادبیات ابزاری جهت‌تعلیم محتوای دینی» در تعریف درس‌نامه‌های ادبیات در ایران داشته است.

در دهه‌های بعد و با تغییرات تدریجی در گفتمان‌های فرهنگی و سیاسی، کتاب‌های فارسی عمومی رویکردی متفاوت به کتاب *گزیده متون ادب فارسی* در گزینش متون اتخاذ کردند. در گزینش متون در این کتاب‌ها، گفتمان‌های مختلفی غالب است؛ مانند گفتمان سیاسی و انتقادی در کتاب‌هایی مانند *فارسی عمومی* (قیصری و دهقانی ۱۳۹۰) و *پرنیان پارسی* (۱۳۹۲) یا توجه به فلسفه ادبیات و تأثیر آن در ایجاد گفتمان فرهنگی در کتاب‌هایی مانند *فارسی عمومی: درس‌نامه دانشگاهی* (فتوحی و عباسی ۱۳۹۵) و نویسندگان تلاش کرده‌اند با انتخاب‌های متفاوتی از متون، بینش خاص خود را به ادبیات و درس فارسی عمومی نشان دهند.

اما آنچه این پژوهش طرح می‌کند این است که آیا صرف گزینش متفاوتی از متون می‌تواند در عمل و در تدریس درس فارسی عمومی، رویکردی متفاوت را به‌دنبال داشته باشد؟

## ۲.۲ تعریف از ادبیات در کتاب‌های فارسی عمومی

اغلب کتاب‌های فارسی عمومی به تعریف ادبیات پرداخته‌اند. کتاب *فارسی عمومی* (کاظم‌خانلو و برومند) ادبیات را هر اثر عالی و ممتازی تعریف می‌کند که در آن عامل تخیل و عواطف دخیل باشد. نوشته‌هایی که شاعر و نویسنده «با بهره‌گیری از عواطف و تخیلات خویش آن‌ها را به‌کار می‌گیرد و اثر ادبی و هنری پدید می‌آورد و بدین ترتیب شایسته نگه‌داری است و مردم از خواندن و شنیدن آن‌ها لذت می‌برند» (۱۳۹۳: ۷). در این تعریف، که تعریفی بسیار ساده و ابتدایی از ادبیات و حتی ساده‌تر از تعاریفی است که در کتاب‌های

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۱۹۱

دبیرستان در تبیین ماهیت ادبیات ارائه می‌شود، ماهیت ادبیات به دو مقوله تخیل و لذت محدود شده است.

در کتاب *فارسی عمومی: دوا سخن* (شوکتی)، در مقدمه‌ای که از علی دهقان درج شده است، ادبیات این چنین تعریف می‌شود:

ادبیات به نوشته هنری گفته می‌شود که شاعر یا نویسنده در آن با زبان به صورت‌گیری پرداخته، با قواعد آشنا و ناآشنا هزاران نقش خیال‌انگیز رقم بزند. زبان برای هنرمند ادبی، ماده اولیه و حیاتی است. او با ترکیب ماهرانه زبان به صورت‌های مختلف و منحصر، آثار هنری نوینی می‌آفریند. [...] نمونه‌های ادبی مانند شعر و رمان، یک «آن» یا «لطیفه» یا نکته‌ای دارند که ادیب و هنر آن‌ها را تبیین می‌کند و انسان را به خواندن و لذت‌بردن از آن‌ها راغب می‌سازد (۱۳۹۲: ۵).

در این تعریف، ادبیات به وجه ادیب آن محدود می‌شود و فقط محملی برای لذت‌بردن از شگردهای ادبی است. تعریفی سنتی که نمی‌تواند دربرگیرنده ابعاد گسترده ماهیت ادبیات باشد. در کتاب *فارسی عمومی: درس‌نامه دانشگاهی* (فتوحی و عباسی)، بخشی از «کلیات ادبی» به موضوع «ادبیات چیست» اختصاص یافته است. تعریفی که در این بخش از ادبیات ارائه شده است (۱۳۹۵: ۱۳) عیناً در کتاب فارسی دوره دهم متوسطه تکرار شده است که باتوجه به چاپ مجدد این کتاب در سال ۱۳۹۵ حذف این تعریف به دلیل تکراری بودن آن ضروری به نظر می‌رسد. در ادامه، به کارکردهای ادبیات پرداخته شده است:

۱. ادبیات می‌تواند لذت‌آفرین باشد از آن جهت که زیبا و والاست.
۲. ادبیات ابزار تبلیغ و اقناع است و قادر است کار مذهب و اخلاق را انجام دهد.
۳. ابزار انتقال دانش و آگاهی و تجربه است.
۴. ابزار بیان احساسات و هیجانات و مکنونات درون انسان است.
۵. امکان بیان آگاهی‌های برتر را می‌دهد.
۶. وسیله تزکیه و پالایش روح است.
۷. ادبیات عرصه تمرین آزادی است از آن جهت که سازنده جهانی است که می‌خواهیم و نمی‌یابیم.
۸. ادبیات نشان‌دهنده حقایق اموری است که بر اثر عادت‌زدگی قادر به درک آن‌ها نیستیم.
۹. زمینه هم‌دلی و ارتباط روحی انسان‌ها را فراهم می‌سازد.
۱۰. قادر است با ایجاد درنگ در روند عادی زندگی، پرسش‌های هوشمندانه‌ای درباره هستی طرح کند.
۱۱. از طریق رمز و استعاره به ما امکان می‌دهد واقعیت‌ها را به شیوه‌ای رمزی و پوشیده بیان کنیم.
۱۲. از طریق نمایش واقعیت اجتماعی با جامعه‌شناسی هم‌صدا می‌شود. نویسندگان رمان واقع‌گرا، روابط اجتماعی و انسانی را به دقیق‌ترین صورت به تصویر و تحلیل می‌کشند (همان: ۱۸، با اندکی تلخیص).

این تعریف البته سعی کرده است ظرفیت‌های مختلف ادبیات را برای دانشجوی غیر ادبیات بیان کند، اما برخی از گزاره‌های آن جای تأمل بیش‌تری دارد؛ مثلاً امروزه، پذیرفتن این موضوع که ادبیات «جامعه را به دقیق‌ترین صورت به تصویر و تحلیل می‌کشد و از این طریق با جامعه‌شناسی هم‌صدا می‌شود» با تردید مواجه است؛ زیرا آنچه یک رمان، حتی رمانی اجتماعی و واقع‌گرا، بیان می‌کند فقط یکی از چشم‌اندازهای واقعیت است. ادبیات حامل تاریخ حقیقت است و حقیقت نمی‌تواند فقط در گزاره‌های آشکار متن باشد. ضمن این‌که تعبیر «ادبیات زیبا و والاست» نوعی نخبه‌گرایی را در تعریف ادبیات مستتر دارد. آیا ادبیات عامه‌پسند خارج از حوزه ادبیات است؟ آیا تعریف زیبایی و والایی تعاریفی غیرزمان‌مند و «حقیقی» است؟

شیوه گزینش متون و ماهیت کتاب‌های فارسی عمومی نیز می‌تواند نوع پیش‌فرض مستتر در این کتاب‌ها درمورد ماهیت ادبیات و ماهیت رشته زبان و ادبیات فارسی را نشان دهد. بیش از هفتاد درصد این کتاب‌ها (در برخی کتاب‌ها حتی صددرصد حجم کتاب) به ارائه متونی برگزیده از نظم و نثر فارسی اختصاص یافته است. به نظر می‌رسد هنگامی که استراتژی خاصی برای کتاب تعریف نشده و طرح و سازوکاری در کتاب ارائه نشده است، ارائه صرف این متون به توصیف معنا و تبیین آرایه‌های آن‌ها از سوی استادان در کلاس منجر خواهد شد؛ مقوله‌ای که عملاً هم اغلب در کلاس‌ها اتفاق می‌افتد. بنابراین، در این تلقی، ادبیات صرفاً «وسیله‌ای» برای بیان محتوایی سودمند یا زیبایی تأثیرگذار پنداشته می‌شود.

## ۳.۲ نوع تلقی از درس‌نامه فارسی عمومی

### ۱.۳.۲ گلچینی ذوقی از متون «آموزنده» و «زیبا» برای مطالعه

برخی از کتاب‌های فارسی عمومی هدف از درس را ارائه برگزیده‌ای از متون نظم و نثر فارسی برای مطالعه دانشجویان در عصری که شتاب زندگی فرصت پرداختن به ادبیات را دشوار ساخته است بیان کرده‌اند. بر این اساس،

مطالعه آثار ادبی به دلیل فرصت اندک مردم و سرعت زیاد زندگی امروزی بر همگان آسان نیست. از این رو برای بهره‌مندی آنان، برگزیده‌های ادبی تاحدی می‌توانند این کاستی را تدارک کنند. در رشته‌های تحصیلی مختلف غیر ادبیات، این نیاز با همت مدرسان عمومی ادبیات فارسی برآورده می‌شود (مقدمه دهقانی بر کتاب د/و سخن، شوکتی ۱۳۹۲: ۵).

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۱۹۳

به‌نظر می‌رسد این دیدگاه بیش از آن‌که ناظر بر لزوم وجود «فارسی عمومی» به‌عنوان واحد درسی دانشگاهی با فلسفه خاص باشد، با ذهنیت لزوم هماهنگی با شتاب‌زدگی مسلط هم‌راهی می‌کند.

در اغلب کتاب‌های فارسی عمومی، بر لزوم داشتن «حسن ذوق» در انتخاب آثار تأکید می‌شود. گلچینی که باید جذاب‌بودن آن‌ها برای دانشجویان موردنظر باشد. در کتاب *دامنی از گل* (فرشیدورد و همکاران) بیان می‌شود که فراهم‌آوردن مجموعه‌های نظم و نثر نمی‌تواند «سرسری» باشد و «مستلزم داشتن حسن ذوق و احاطه کامل بر متون قدیم و جدید پارسی است که بالاتر از این‌ها، جلوه‌های ذوق و پسند دانش‌پژوهان امروزی را نیز نباید از نظر دور داشت» (۱۳۵۲: ۷).

عنوان کتاب‌های فارسی عمومی نیز می‌تواند نشان‌دهنده این نوع تلقی باشد. عناوین شاعرانه و ذوقی هم‌چون «دامنی گل»، «داو سخن»، «صهباي مهتاب»، «کیمیای هستی»، «خوبان پارسی‌گو»، و ... که اغلب ترکیبی استعاری است که با نام‌گذاری یک کتاب علمی فاصله دارد و با نوع تلقی پدیدآورندگان در مورد این درس هم‌سو است.

کتاب *خوبان پارسی‌گو* (دلبری و همکاران) «گنجینه» نظم و نثر فارسی را «زیباترین» جلوه‌گاهی می‌داند «که می‌تواند فرهنگ ایرانی و اسلامی ما را به شایسته‌ترین صورت به‌منصه ظهور بنشانند. بدین ترتیب، «امروزه که فرهنگ و تمدن دیرپای ما در تقابل و تعامل با فرهنگ‌ها و تمدن‌های دیگر قرار گرفته است [...] هرچه آموزه‌های متعالی علمی و فرهنگی پیشینیانمان در ذهن و زبان ما بیش‌تر نمود داشته باشد در تقابل با فرهنگ‌های دیگر ملل سرفرازتر خواهیم بود» (۱۳۸۹: ۳). رویکرد این کتاب به‌سان بسیاری دیگر از کتاب‌های فارسی عمومی و از جمله، *فارسی عمومی تجلیل و همکاران*، رویکردی سنتی، ایدئولوژیک، غیرانتقادی، و اندرزی است و روشن نیست باوجود آثاری مشابه و هم‌هدف، ضرورت گردآوری دگر بار این کتاب جز تغییر نام نویسندگان چه بوده است. کتاب *فارسی عمومی* (ذوالفقاری) نیز بیان می‌کند که این کتاب می‌کوشد «نگرش‌های زیر را ایجاد کند: [...] تکمیل آشنایی با بزرگان ادب ایران و جهان در جهت تلطیف احساسات و عواطف و التذاذ ادبی؛ آشنایی با ارزش‌های مثبت فرهنگی، دینی، اخلاقی، و اجتماعی ایران و جهان» (۱۳۹۵: ۱۴).

نوع‌گزینش آثار در سایر کتاب‌ها نیز نشان می‌دهد که آثاری فاخر، در تعریفی که هژمونی و الگوهای فکری حاکم بر ادبیات فارسی از مفهوم فاخر ارائه می‌دهند، انتخاب شده‌اند که بهره‌مند از زیبایی‌های لفظی و محتوای متعالی و آموزنده باشند. اساساً ارائه کتاب

به‌شکل «گلچینی از متون طراز اول» نشان می‌دهد اهداف آموزشی مستقیم و غیرمستقیمی که درس‌نامه‌های دانشگاهی با برنامه‌ریزی، طراحی، و هدف‌گذاری سعی در رسیدن به آنها دارند، در این آثار جایگاه و اهمیتی نیافته است.

#### ۴.۲ تبیین تفاوت کتاب با سایر کتاب‌های فارسی عمومی توسط مؤلفان

در اغلب کتاب‌های فارسی عمومی، آثار قبلی که برای این درس تألیف شده‌اند «کشکولی» و «فاقد طبقه‌بندی و ساختار منسجم» توصیف می‌شوند و نویسنده در مقدمه تلاش می‌کند تفاوت کتاب خود را با سایر کتاب‌ها تبیین کند. کتاب فارسی عمومی (قیصری و دهقانی) ضمن این‌که تصویر روشنی از بخشی از مشکلات درس فارسی عمومی ارائه می‌دهد و یکی از عوامل مهم در بهبود تصور دانشجو از درس فارسی عمومی را محتوای کتاب‌های این درس می‌داند، بیان می‌کند که فقط حجم انبوهی از شاه‌کارها نمی‌تواند کتاب خوبی پدید آورد، «بلکه آثار باید از نظمی منطقی برخوردار باشند یا باید آنها را از لحاظ موضوع و محتوا یا صرفاً با توجه به قالب‌های ادبی طبقه‌بندی کرد» (۱۳۹۰: ۷). حال آن‌که بسیاری از کتاب‌های فارسی عمومی از این نظم و طبقه‌بندی برخوردارند، حتی کتاب‌های دبیرستان هم آثار ادبی را براساس طبقه‌بندی موضوعی ارائه کرده‌اند.

کتاب فارسی عمومی (ذوالفقاری ۱۳۹۵) بیان می‌کند که ضرورتی نو نیاز به تألیف کتابی نو در درس فارسی عمومی را فراهم کرده است و این کتاب ضعف کتاب‌های مشابه را ندارد و تلاش کرده است با تألیف‌های جدید کتاب‌های درسی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی هماهنگ باشد. به دستور از زاویه‌ای «دیگر» بنگرد، «روش‌گزینی» را سرلوحه کار خود قرار دهد، «چشم‌اندازهای تازه بگشاید»، و «نیازهای روحی و عاطفی مخاطب خود را بنگرد» (۱۳۹۵: ۱۲). اما در عمل، این کتاب تفاوتی با سایر کتاب‌های فارسی عمومی ندارد و تقسیم‌بندی‌های آن تا حد زیادی متأثر از طبقه‌بندی موضوعی کتاب‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی است.<sup>۳</sup> نویسنده نیز بیان می‌کند که «امروزه تغییر بنیادین در کار تدوین کتاب‌های دبیرستانی و حتی راه‌نمایی ایجاد می‌کند که سلسله کتاب‌های آموزشی به همان سبک و سیاق و با برخورداری از یک ساختار منطقی پی‌ریزی و تنظیم گردد» (همان). پرسش این است که چرا باید کتاب فارسی عمومی دانشگاهی «به همان سبک و سیاق» کتاب‌های دبیرستان تألیف شود؟ آیا این کتاب‌ها نباید گامی جلوتر در این زمینه بردارند و متناسب با مرحله بالاتر و کاملاً متفاوت از نظر فضای فکری یعنی محیط آکادمیک باشد؟

از آن‌جا که در کتاب دبیرستان نیز متون براساس طبقه‌بندی موضوعی ارائه شده‌اند، آیا تفاوت فقط در ارائه متنی دیگر از همان مؤلفان است؟

این کتاب دیگر تفاوت‌هایش را با سایر کتاب‌های فارسی عمومی، پرداختن به ادبیات معاصر، ادبیات جهان، نگارش به معنی دقیق و اساسی آن، و گزینش احسن آثار ادبی بیان می‌کند و معتقد است این گزینش سبب شده است چشم‌اندازهای تازه‌ای در ادبیات ارائه دهد (همان: ۱۴). ضمن این‌که سایر کتاب‌های فارسی عمومی نیز حاوی همه بخش‌های برشمرده هستند، متن‌های ارائه‌شده در این کتاب نیز متفاوت از سایر کتاب‌ها نیست. هم‌چنین مشخص نیست که گزینش متن چگونه می‌تواند به ایجاد چشم‌انداز جدید از ادبیات منجر شود.

کتاب *گونه‌ها و نمونه‌ها در ادبیات پارسی* (فرهادی ۱۳۸۴) نیز انگیزه نگارش کتاب را ارائه اثری متفاوت از «صدها کتاب که برای فارسی عمومی به چاپ رسیده» بیان می‌کند؛ زیرا «کم‌تر کتابی به چشم می‌خورد که در ارائه متون، ساختار منسجمی را اتخاذ کرده باشد. پیشینه این مجموعه‌ها جنگ‌واره‌ای است متشکل از تعدادی شعر و نثر که بی‌هیچ طبقه‌بندی‌ای در کنار هم چیده شده‌اند». نویسنده در ادامه، ضمن اشاره به این موضوع که برخی از کتاب‌ها بخش‌بندی‌هایی نیز ارائه کرده‌اند، معتقد است این طبقه‌بندی‌ها،

نه تنها داده‌های ذهنی دانشجویان را در زمینه ادبیات فارسی سامان‌دهی نمی‌کند، بلکه نظمی را که از کتاب‌های دبیرستان در خصوص طبقه‌بندی آموخته‌اند مشوش می‌سازد؛ چراکه در دبیرستان، آن‌ها به طبقه‌بندی براساس انواع ادبی آشنا شده‌اند. از این رو [...] کوشیده‌ام ضمن حفظ چهارچوب ذهنی دانشجویان در طبقه‌بندی ادبیات براساس انواع ادبی، آن‌ها را با نمونه‌های شعر و نثر از کهن‌ترین ادوار تا دوره معاصر آشنا نمایم (۱۳۸۴: هشت).

بدیهی است که این توضیحات بیان‌گر هیچ روش و هدف متفاوتی نیست. برخی از کتاب‌ها ادعای داشتن بخش‌هایی افزون‌بر مطالب کتاب‌های دبیرستان را دارند و بیان می‌کنند ضعف‌های کتاب‌های درسی دبیرستان در کتاب آن‌ها رفع شده است؛ برای مثال، در کتاب *خوبان پارسی‌گو* بیان می‌شود:

در این کتاب برای رفع یکی از مهم‌ترین مشکلات دانش‌پژوهان عزیز که ناشی از نارسایی نظام آموزشی ما در مدارس است و عبارت است از: عدم توانایی کاربرد درست زبان فارسی و استفاده صحیحی از زبان برای انتقال مفاهیم، بخش‌هایی

تحت عنوان «دستور زبان فارسی» و «شیوه ارائه نوشتاری و گفتاری» آمده است که ضمن آن دانشجویان با استفاده صحیح از زبان فارسی در مواردی هم‌چون به‌کارگیری درست واژگان، خواندن، نوشتن، نامه‌نگاری، مقاله‌نویسی، گزارش‌نویسی، تحقیق، و ... آشنا می‌شوند (دلبری و همکاران ۱۳۸۹: ۳).

در صورتی که در کتاب دبیرستان نیز مباحث بسیار مفیدی در زمینه نگارش و دستور زبان بیان شده است؛ وانگهی، هدف از خوانش ادبیات در این نگاه به رویکردی تکنیک‌گرا تقلیل یافته است.

در کتاب فارسی عمومی (خاتمی ۱۳۹۴) بیان می‌شود که هدف درس فارسی عمومی «نشان‌دادن» عظمت میراث ادبی، «آشناکردن» دانشجو با جریان‌های ادبی معاصر، «توان‌مندساختن دانشجو در شناخت و تحلیل اوضاع ادبی کشور در گذشته و حال»، «افزایش قدرت درک متون»، «قوت توان‌مندی‌های نگارشی»، و نهایتاً فراهم‌آوردن «امکان التذاذ و بهره‌مندی از متون زیبای ادبی» است (۱۳۹۴: ۹). ضمن این‌که این کتاب به‌جز بخش «زبان و زندگی اجتماعی امروز: وب‌نوشته‌های ادبی، چالش‌ها، و فرصت‌ها» (همان: ۲۶-۳۲)، مطلبی متفاوت از سایر کتاب‌های فارسی عمومی و رویکردی متفاوت از دبیرستان ندارد؛ هدف‌هایی مانند نشان‌دادن عظمت ادبیات و آشناساختن دانشجو با آثار ادبی و تلاش برای ایجاد درک متون اهدافی است که نه‌تنها در کتاب‌های فارسی دبیرستان، بلکه اغلب مؤلفان فارسی عمومی بر آن تأکید کرده‌اند، اما تاکنون تفاوت نگاه محسوسی به ادبیات فارسی از ره‌گذر این کتاب‌های فارسی عمومی حاصل نشده است. متفاوت‌نبودن نوع طراحی و اهداف درس‌نامه‌های فارسی عمومی با کتاب‌های دبیرستان نشان می‌دهد «مخاطب‌شناسی»، که یکی از مؤلفه‌های مهم در تدوین یک درس‌نامه دانشگاهی است، در اغلب این آثار جایگاهی ندارد.

کتاب *کیمیای هستی* (فولادی و همکاران) در بخش پیش‌گفتار بیان می‌کند که بی‌کرانگی اقیانوس ادب فارسی دلیل استواری است که چاپ کتاب‌های متعدد فارسی عمومی را «در پیشگاه خداوندان علم و ادب موجه جلوه می‌دهد» (۱۳۸۸: ۱۰). بدین ترتیب، وقتی ماهیت کتاب‌های فارسی عمومی گزینشی از آثار والای ادبی است، با توجه به بی‌کرانگی دریای متون فارسی، پس هیچ کتابی آخرین کتاب در این زمینه از این منظر نخواهد بود و هزاران کتاب می‌توان در این زمینه و با این رویکرد به‌چاپ رساند. این کتاب تفاوت خود را با سایر کتاب‌ها، «تلاش برای آوردن نمونه‌هایی متفاوت از آن کتاب‌ها» (همان: ۱۱)، بیان می‌کند.



## ۵.۲ جایگاه اندیشه و تفکر مؤلف در نگارش کتاب

ارائه صرف آثار ادبی یا بعضاً درج برخی مقاله‌های ادبی که پیام‌هایی نادقیق به دانشجویان منتقل می‌کند (بدون نقد و ارزیابی توسط مؤلف کتاب) از جمله ابعادی است که کم‌رنگ بودن نقش اندیشه و تفکر مؤلف را در کتاب‌های فارسی عمومی نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد مؤلفان اغلب در این کتاب‌ها دخالت فکری و تألیفی مستقیمی ندارند و فقط نقش آن‌ها در «گزینش آثار» است.

در برخی از کتاب‌ها، مقاله‌هایی از استادان پیشین ادبیات فارسی هم‌چون پرویز ناتل خانلری، عبدالحسین زرین‌کوب، اسلامی ندوشن، جلال آل‌احمد، لطفعلی صورتگر، و ... دیده می‌شود، اما از آن‌جا که متن اغلب کتاب‌ها «ارائه» صرف آثار نظم و نثر و حتی مقاله‌های ادبی است و حضور مؤلف در کتاب دیده نمی‌شود، در حالی که نیاز است نویسنده توضیحی در زمینه بافت گفتمانی آن‌ها ارائه دهد، بدون هیچ توضیحی در کتاب گنجانده شده است؛ برای مثال، در کتاب فارسی عمومی (خاتمی) مقاله‌ای از عبدالحسین زرین‌کوب با عنوان «آشتی با ادبیات» ارائه شده است. محتوای این مقاله، با توجه به سال نگارش آن در سال ۱۳۵۳ (در کتاب نه شرقی، نه غربی، انسانی) قابل درک است، اما بسیاری از ابعاد آن امروزه نیاز به نقد و بازاندیشی دارد و ارائه آن بدون چنین نقدی می‌تواند در این زمینه دانشجویان را دچار خطای شناختی کند. این مقاله بیان می‌کند که در روزگار حاضر،

مردم نسبت به ادبیات گذشته بیگانه گشته‌اند اگر آن‌چه انسان از ادبیات می‌جوید، معنی زندگی باشد مردم حق دارند ادبیات گذشته را فراموش کنند، مگر ادبیات گذشته جز دورنمایی از یک زندگی گذشته چیز دیگری است؟ [...] باید این جامه بدیع و لطیف را در مخزن یادگارهای گذشته به دست خازن تاریخ سپرد و جامه‌ای به اندام خود جست‌وجو کرد. ادبیات گذشته که روزی مظهر شور و نشاط و زندگی بوده امروز دیگر نمودار آن نیست. تاریخ مانند ورطه ژرف و پهناوری، ادبیات را از زندگی جدا کرده است (۱۳۹۴: ۸).

در این مقاله، بیان می‌شود که زندگی امروز پرسش‌های جدیدی را مطرح می‌کند و به همین دلیل ادبیات گذشته نمی‌تواند پاسخ‌گوی پرسش‌های زندگی امروز باشد و باید کنار گذاشته شود. درج این مقاله بدون تحلیل گفتمان‌های مؤثر در به‌وجود آمدن آن، در کتابی که نیمی از آن ارائه آثاری از ادبیات کلاسیک فارسی است، کاملاً متناقض‌نماست. چنین انتخابی در کتاب فارسی عمومی، درس‌نامه دانشگاهی (فتوحی و عباسی) نیز دیده می‌شود.

بخشی از این کتاب به «نقد ادبی» اختصاص دارد، اما آنچه به‌عنوان ماهیت نقد و ویژگی‌های منتقد بیان می‌شود ضرورت دارد با تعریف امروزی آن منطبق شود تا بتواند در شکل‌گیری تفکر نقادانه در دانشجویان تأثیرگذار باشد. در این متن بیان می‌شود که نقد ادبی تفسیر و رازگشایی آثار ادبی و کاهش فاصله خواننده با متن ادبی از طریق بیان عیب‌ها و کاستی‌های آثار ادبی است. تمرکز و تأکید بر خصلت و وظیفه عیب‌جویی نقد با تعریف و وظیفه نقد امروز فاصله بسیاری دارد. «ارائه معیارهایی برای داوری و ارزیابی آثار ادبی و تبیین ارتباط اثر ادبی با دیگر ارزش‌های انسانی و داوری و قضاوت درباره آثار ادبی» (۱۳۹۵: ۲۶) از دیگر ویژگی‌های نقد ادبی توصیف می‌شود:

منتقد در مقام یک سخن‌شناس و سخن‌سنج، شخصیتی است که رأی و نظر او درباره ارزش آثار هنری مورد اعتماد همگان است. او از قدرت و توانایی خاصی در کشف رازها و زیبایی‌های آثار ادبی برخوردار است. ذوق و سلیقه منتقد سلیم طبع می‌تواند خود، معیاری برای تشخیص سره از ناسره و ارزیابی آثار ادبی باشد. ذوق و سلیقه منتقد نسبت به دیگران برتر و سلیم‌تر است و البته این توانایی به‌سادگی حاصل نشده است، بلکه از ره‌گذر استمرار مطالعه آثار زیبا و شاه‌کارهای جهانی او توانسته است به مقام خبرگی و کاردانی برسد. منتقد علاوه بر مطالعه مستمر و پیوسته آثار ادبی از دانش‌هایی نیز باید برخوردار باشد از جمله: زبان‌شناسی، تاریخ زبان، عروض و قافیه، بلاغت، سبک‌شناسی، انواع ادبی، و نیز دانش‌های دیگری مانند تاریخ، فلسفه و منطق، اسطوره‌شناسی و دیگر دانش‌های علوم انسانی که به‌افتضای نوع بررسی و نقد خود به آن‌ها نیازمند است (همان).

برخی واژگان و اصطلاحات و گزاره‌های کلی و مبهم در تعریف ارائه‌شده در باب منتقد در این کتاب خود قابل نقد است؛ گزاره‌هایی هم‌چون «منتقد مورد اعتماد همگان است»، دارای «قدرت و توانایی خاص»ی است، و ذوق و سلیقه او از دیگران «برتر» و «سلیم‌تر» است «گزاره‌هایی مطلق و متعلق به پارادایم سنتی است. تفکر نقادانه (critical thinking)، اصول و روش‌هایی را ارائه می‌دهد که با بهره‌گیری از آن‌ها، بهره‌گیری از استدلال و شیوه‌های درست اندیشیدن می‌تواند نقد و ارزیابی هر اندیشه‌ای را ممکن سازد؛ این شیوه نوعی توانایی نقد عمومی را میسر می‌سازد.

کتاب‌گونه‌ها و نمونه‌ها در ادبیات پارسی (فارسی عمومی) (فرهادی) از جمله تفاوت‌های این کتاب را با سایر کتاب‌های فارسی عمومی رویکرد خواننده‌محور آن می‌داند و معتقد است:

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۱۹۹

در نگاه‌های مدرن‌تر، بیش‌تر برای خواننده ارزش و اعتبار قائل هستند. اوست که با زمینه ذهنی که دارد از متن برداشت‌های جدیدی می‌نماید. ما در این کتاب با یاری شما همکاران عزیز می‌خواهیم این توانایی را در مخاطب فارسی‌زبان دانشجو تمرین کنیم که خود را مقید به یک برداشت قطعی از متن ننماید (۱۳۸۴: ۱۰).

مؤلف برای نیل به این هدف خود طرح ویژه‌ای در کتاب پیش‌بینی نکرده است؛ برای مثال، طرح پرسش‌هایی خلاقانه یا تکنیک‌هایی برای این‌که چگونه می‌توان متنی را طور دیگری خواند یا ارائه راه‌کارهایی که اتخاذ چشم‌اندازهای متفاوت در مورد یک موضوع را در دانشجویان تقویت کند.

به نظر می‌رسد پُرکردن خلأهای کتاب‌های فارسی عمومی نه با «گزینش» متفاوت متون، بلکه فقط با «نگارش و تألیف» کتاب و طرح‌ریزی و هدف‌گذاری‌های دقیق و علمی میسر خواهد بود.

## ۶.۲ بررسی کتاب‌ها از منظر برجسته‌سازی گفتمانی

در کتاب‌های فارسی عمومی بر برخی مفاهیم، جریان‌ها، و چهره‌ها تأکید می‌شود و در نتیجه خواسته یا ناخواسته، جریان‌ها و چهره‌هایی به حاشیه رانده و حذف شده‌اند. حتی در رویکردهای نوگرایانه، هم‌چنان نگاه سنتی نخبه‌گرا حاکم است؛ برای مثال، کتاب فارسی عمومی: *دو سخن* (شوکتی) در بخش شعر معاصر، پس از پرداختن به شعر دوره مشروطه (۱۳۹۲: ۸۶) و شعر دوره پهلوی (همان: ۹۳)، سه شیوه رایج در شعر نو را بیان می‌کند که شامل شعر آزاد، شعر موج نو، و شعر سپید است (همان: ۱۱۳-۱۲۰). «غزل معاصر»، که یکی از انواع مطرح شعر امروز است، در این کتاب جایگاهی نیافته است.

در کتاب *گزیده متون ادب فارسی* (۱۳۶۲) ملاک ۹۹ درصد از آثار برگزیده و ارائه‌شده محتوای تعلیم مفاهیم دینی آن‌ها بوده است. حتی داستان‌هایی که از *شاهنامه* درج شده با عنوان «لوحه‌های عبرت» ارائه شده است تا بر اخذ محتوای اخلاقی و تعلیمی از آن‌ها تأکید شود (تجلیل و همکاران ۱۳۶۲: ۱۴۷-۱۵۴). گفتمان برجسته‌دینی در این کتاب و به‌حاشیه‌رانی و چه‌بسا حذف سایر گفتمان‌های ادبی و فرهنگی از آن بیان‌گر گفتمان غالب پس از انقلاب و رویکرد ایدئولوژیک مؤلفان به ادبیات است.

استفاده از واژگان مبهم و سیال و تعریف‌ناپذیری هم‌چون والا و زیبا در تعریف اثر ادبی و فقدان معیارهای زیبایی و والایی خود نقض غرض اصطلاح «تعریف» است که باید

براساس اصول و معیارهای سنجش‌پذیر باشد. در کتاب *فارسی عمومی* (قیصری و دهقانی) بیان می‌شود که وظیفه کتاب *فارسی عمومی* «بیش از هر چیز این است که ادبیات و بهترین مصادیق آن یعنی شاه‌کارهای ادبی را به دانشجویان معرفی کند» (۱۳۹۰: ۷). کتاب *فارسی عمومی*، *درس‌نامه دانشگاهی* (فتوحی و عباسی) نیز بیان می‌کند که «ادبیات کلامی است زیبا، دارای اسلوب والا که خیال‌انگیز و عاطفی نیز هست. در این تعریف، زیبایی، اسلوب، تخیل، و عاطفه که از عناصر ذاتی هنرنده جزو عناصر ذاتی ادبیات نیز به‌شمار می‌روند» (۱۳۹۵: ۱۸). به‌نظر می‌رسد این هر دو فلسفه نگاه نخبه‌گرا را به مخاطب القا می‌کنند نه ارائه تصویری از گوناگونی ژانرهای ادبی متأثر از گفتمان‌های گوناگون در تاریخ ادبیات ایران. پرسش این است که آیا انحصار ادبیات به چنین تعریفی موجب «فراموشی عامدانه» و به‌حاشیه‌رانی بخشی از فرهنگ و ادبیات نخواهد شد؟ و آیا با دیدگاه انتقادی تدوین‌کنندگان کتاب در تناقضی آشکار نیست؟ ادبیات هنگامی که به‌عنوان درسی دانشگاهی ارائه می‌گردد می‌تواند بخش‌های به‌حاشیه‌رانده فرهنگ را نیز نقد و ارزیابی کند و نقاط تاریک و روشن ابعاد پیدا و پنهان ادبیات و فرهنگ را تحلیل کند. محدودبودن دایره آثار ارائه‌شده به آثار ادبی «والا» و «مشهور» عملاً به مسکوت‌ماندن سایر صداهای جاری در ادبیات، ترانه‌ها، رمان‌های عامه‌پسند، و سایر متون فرهنگی منجر شده است.

## ۷.۲ نوع تعامل با مخاطب در کتاب‌های فارسی عمومی

بسیاری از ویژگی‌هایی پیش‌گفته، از جمله غیاب نقش تحلیلی مؤلف و ارائه صرف بخش‌هایی از متون ادبی، این کتاب‌ها را در مجموع به کتاب‌هایی غیرجدی بدل کرده است که در آن‌ها هیچ نقشی برای دانشجو نیز در نظر گرفته نشده است. در کتاب *فارسی عمومی* (کاظم‌خانلو و سازمند ۱۳۹۳) تعاریف، مکتب‌های ادبی، و مفاهیم بسیار ساده‌سازی شده‌اند به طوری که در بخش‌هایی حتی ساده‌تر از بحث‌های طرح‌شده در کتاب‌های دبیرستان است. تعاریف این کتاب از انواع مکتب‌های ادبی به‌حدی تقلیل یافته است که در اغلب موارد، تصویری نادرست و نادقیق از آن مکتب ارائه شده است (برای مثال، بنگرید به ۱۳۹۳: ۲۱، ۳۸، ۵۶). ارائه مکاتب ادبی بدون پرداختن به مبانی فکری و اندیشه‌های رایج پیش و پس از آن‌ها و بدون تبیین علت طرح این مکاتب در کتاب بسیار ناسودمند و بی‌فایده واقع شده است؛ یعنی قصد مؤلفان هم‌چون بسیاری دیگر از مؤلفان کتاب‌های فارسی عمومی ارائه کلیتی از ادبیات ایران با رویکردی بسته

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۲۰۱

بوده است. در پایان هر درس، سؤال‌هایی طرح شده است که ماهیت این سؤالات نیز از نظر خلاقیت به‌کاررفته در آن‌ها و ایجاد انگیزش در ذهن دانشجو در حد بسیار نازلی است؛ برای مثال، در درس اول، ویژگی‌های مکتب کلاسیک به‌صورت بسیار فشرده طرح شده و تفاوت‌های شعر و نثر بیان و متنی از شاهنامه و کلیله‌و‌دمنه درج شده است. پرسش‌های این بخش این است: «تفاوت‌های شعر را با نثر نام ببرید (هشت مورد)؛ تشبیهات موجود در داستان کلیله‌و‌دمنه را بیابید؛ اصول و ویژگی‌های مکتب کلاسیک را معرفی کنید» (همان: ۲۱).<sup>۴</sup> حال پرسش این است که استخراج تشبیهات موجود در یک درس یا به‌خاطر سپردن اصول مکتبی که بدین شکل طرح شده و هیچ تصویر روشنی از آن در ذهن دانشجو وجود ندارد چه سودی خواهد داشت؟

کتاب فارسی عمومی، درس‌نامه دانشگاهی (فتوحی و عباسی) در بخش «نگارش»، سه نوع نوشتار توصیفی، داستانی، و استدلالی را برمی‌شمرد و تفاوت نوشتن در هر یک از این گونه‌ها را تبیین می‌کند (۱۳۹۵: ۳۳۴-۳۳۶). ضمن این‌که در هر مورد مثال‌ها و تمرین‌های مفیدی نیز ارائه می‌کند. به‌نظر می‌رسد در نظر گرفتن چنین شیوه‌ای در بخش نگارش در این کتاب‌ها می‌تواند زمینه‌های پرورش استدلال و هم‌چنین تعامل دانشجو با کلاس را فراهم آورد.

### ۳. پیش‌نهادهای کاربردی

۱. کتاب‌های فارسی عمومی می‌تواند به‌جای ارائه آثار فاخر ادبی، آشنایی با تطور اندیشه‌های ادبی در ایران و چرایی این دگردیسی باشد.
۲. تبیین ارتباط ادبیات با سایر بخش‌های فرهنگی و مفصل‌بندی‌های گفتمانی که مجموعاً اندیشه فرهنگی یک کشور را می‌سازد؛ هم‌چون ارتباط ادبیات با سینما، تئاتر، و رسانه.
۳. ادبیات می‌تواند تعامل نزدیکی با تفکر انتقادی داشته باشد. همه محتوای متون ادبی به‌طور کامل پذیرفتنی نیستند و تعامل با این متون نیازمند برخورداری از تفکری نقاد و ارزیاب است. ضمن این‌که دانشجو در طول تحصیل با متون، سخن‌رانی‌ها، اخبار، رمان، مطبوعات، و گزاره‌های متعددی مواجه می‌شود و مجهز شدن او به تفکر انتقادی و تکنیک‌های درست اندیشیدن می‌تواند بسیار ضروری باشد. اصول تفکر انتقادی و کاربردی آن با آوردن متونی ادبی که اصول این تفکر روی آن آموزش داده شود می‌تواند بخش مهمی از کتاب‌های ادبیات دانشگاهی را تشکیل دهد.

۴. کلاس‌های ادبیات بستری مناسب برای آشنایی با شیوه‌های فن بیان است. اصول و فنون مذاکره و گفت‌وگو نیز می‌تواند بخشی از این مبحث را تشکیل دهد.
۵. آشنایی اجمالی، اما کاربردی، با نمایش‌نامه، فیلم‌نامه، شعر، و داستان‌نویسی در کتاب‌های فارسی دانشگاهی می‌تواند زمینه‌های علاقه‌مندی دانشجویان به هریک از این رشته‌ها را فراهم آورد.
۶. کتاب‌های ادبیات دانشگاهی می‌تواند با نقد و تحلیل اندیشه‌های جاری در ادبیات عامه‌پسند، هم‌چون رمان‌ها، داستان‌های عامه‌پسند، ترانه‌ها، و ... آگاهی قشر دانشجو از انواع آثار ادبی را افزایش دهد.
۷. پرداختن به انواع جوایز ادبی داخلی و خارجی و سازوکارهای حاکم بر آن‌ها در ایران و جهان، هم‌چنین معرفی کتاب‌هایی که موفق به دریافت برخی از این جوایز شده‌اند می‌تواند بخش مفیدی از کتاب ادبیات دانشگاهی را تشکیل دهد.
۸. این کتاب‌ها می‌تواند بخش‌هایی برای آشنایی با اندیشه‌های ادبی (و نه صرفاً نمونه‌هایی از آثار) در کشورهای آسیایی و هم‌چنین کشورهای غربی ارائه دهد تا از این طریق دانشجو بتواند موقعیت زبان و ادبیات فارسی را در میان سایر کشورها درک کند و تصویری هرچند اجمالی از ادبیات در سایر کشورها نیز در ذهن او ایجاد کند.

#### ۴. نتیجه‌گیری

صفت «عمومی» برای هر موصوفی، ضمن القای کلی‌بودن، شائبه جدی‌نبودن و غیرتخصصی‌بودن را با خود دارد و این امر در فارسی عمومی به دلیل ضعف شناختی عموم مردم و حتی تحصیل‌کردگان درمورد ادبیات و نگاه تقلیل‌گرانه به آن مضاعف می‌شود؛ از این رو، در تمام ابعاد تدوین این عنوان کتاب، از مؤلف تا متن و مخاطب، نیاز به آسیب‌شناسی جدی است. کتاب فارسی عمومی بیش از هر کتاب درسی دیگری برپایه روایت شکل گرفته است؛ روایت گردآورنده کتاب از کل متون ادبیات فارسی. بنابراین، بیش از هر کتاب درسی دیگری، به شیوه حذف و گزینش شکل می‌گیرد و از آن‌جاکه هر حذف و گزینشی بینش فکری و جهان‌بینی مؤلف را در خود حمل می‌کند، چگونگی انتخاب و چینش متون گزیده این کتاب نیز بازتاب ذائقه و اندیشه مؤلف است. هم از این رو است که شاید هیچ واحد درسی دانشگاهی به اندازه فارسی عمومی تنوع کتاب درسی ندارد که مؤلف یا مؤلفان داعیه تفاوت و نوآوری در آن داشته‌اند. وانگهی، باز از آن‌جاکه خوانش

نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۲۰۳

متون ادبی امری سیال، آزاد، و انعطاف‌پذیر است، هر نوع گزینش و چینی‌سازی راهی برای توجیه و حتی استدلال بازمی‌گذارد. اما گذشته از این رویکردهای علمی و فنی در بررسی این کتاب‌ها، نباید از وجه روان‌شناسی اجتماعی تولید متنوع و متکثر این کتاب درسی هم غفلت ورزید؛ کتابی با امکان تولید آسان و بهره‌وری مالی بسیار به یمن حجم انبوه دانشجویان در دو دهه اخیر.

بررسی کتاب‌های فارسی عمومی نشان می‌دهد اغلب تفاوتی بین محتوای کتاب فارسی در نظام آموزشی دبیرستان و آموزش عالی وجود ندارد، در صورتی که این دو نهاد اهداف و سازوکارهای متفاوتی را دنبال می‌کنند. تلقی اغلب مؤلفان این کتاب‌ها از این درس ارائه‌گزیده‌ای از نظم و نثر فارسی به‌همراه بخش‌های دستوری و نگارشی است. پیش‌فرض چنین رویکردی نوعی تلقی «وسیله» بودن ادبیات را نشان می‌دهد؛ ادبیات وسیله‌ی تعلیم مفاهیم اخلاقی یا دینی دانسته می‌شود یا آثاری والا و زیباست که خواندن نمونه‌های جذاب و دل‌انگیز آن لذت‌بخش است.

آثار ارائه‌شده در این کتاب‌ها محدود به پدیدآوردگان ادبی مشهور ادبیات فارسی است، اما محدودبودن انتخاب آثار از شاعران و نویسندگان بزرگ و به حاشیه‌راندن و حذف سایر صداها و جریان‌های فرهنگی تصویری واقعی از ادبیات فارسی به‌دست نخواهد داد، بلکه تصویری اسطوره‌سازی‌شده، مصنوعی، و تزئینی ارائه می‌دهد.

در این کتاب‌ها نه تنها نقشی برای مخاطب و اندیشه و حضور او در نظر گرفته نشده است، بلکه اغلب اندیشه خود مؤلف نیز، به‌جز در قالب گزینش آثار، حضوری ندارد و متن‌ها بدون دخل و تصرف یا توضیح و طرحی ارائه می‌شوند.

بدین ترتیب، کتاب‌های فارسی عمومی اغلب از اهداف آموزشی یک درس‌نامه دانشگاهی فاصله بسیاری دارند و مخاطب‌شناسی طراحی و ویژگی‌های تعاملی و دیگر اهداف تألیف یک درس‌نامه در اغلب این کتاب‌ها جایگاهی نمی‌یابد. کتاب فارسی عمومی دانشگاهی بیش از هر چیز نیازمند تألیف سرفصل است. ادامه تدریس بی‌هدف و بی‌ثمر آن بدین شکل می‌تواند در سال‌های آینده ضرورتی برای حضور این درس در برنامه‌های درسی دانشگاهی باقی نگذارد.

## پی‌نوشت‌ها

۱. در متن مقاله از آخرین چاپ کتاب‌ها استفاده شده است.

۲۰۴ پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال نوزدهم، شماره سوم، خرداد ۱۳۹۸

۲. برخی شرح‌ها بر این کتاب از: اکبر مطلق (۱۳۸۵)، آقاحسینعلی شیرازی (۱۳۸۶)، الهام محمدی (۱۳۸۷)، یدالله بهمنی مطلق (۱۳۸۵)، رضا خبازها (۱۳۸۷)، و فتح‌الله طالشی (۱۳۸۷).
۳. تقسیم آثار به ادبیات حماسی، غنایی، تعلیمی، نمایشی، داستانی، عرفانی، ادبیات انتقادی، و ادبیات عامیانه که فقط در بخش ادبیات انتقادی با کتاب‌های دوره دبیرستان متفاوت است.
۴. نویسندگان شرحی نیز بر این کتاب نوشته‌اند: *راهنمای جامع کتاب فارسی عمومی پیام نور*، کاظم خانلو و اسماعیلی ۱۳۹۲.

## کتاب‌نامه

- احمدنژاد، کامل و علی ایمانی (۱۳۸۳)، *فارسی عمومی*، تهران: ویرایش.
- اخوت، احمد (۱۳۹۲)، *دستور زبان داستان*، اصفهان: فردا.
- انوری، حسن و یوسف عالی عباس‌آباد (۱۳۹۰)، *فارسی عمومی*، تهران: سخن.
- تجلیل، جلیل و همکاران (۱۳۶۲)، *گزیده متون ادب فارسی*، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حمیدیان، سعید (۱۳۸۳)، *درآمدی بر اندیشه و هنر فردوسی*، تهران: ناهید.
- خاتمی، احمد (۱۳۹۴)، *فارسی عمومی*، تهران: پایا.
- دلبری، حسن و همکاران (۱۳۸۹)، *خوبان پارسی‌گون: برگزیده متون ادب پارسی*، سبزواری: ابن‌یمین.
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۹۵)، *فارسی عمومی: برگزیده متون زبان فارسی و آیین نگارش*، تهران: چشمه.
- پرنیان پارسی: *گزیده نظم و نثر* (۱۳۹۲)، گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران، بابلسر: راز دانش.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۰)، *مکتب‌های ادبی*، تهران: قطره.
- شوکتی، آیت (۱۳۹۲)، *داو سخن: فارسی عمومی*، تبریز: اختر.
- فتوحی، محمود و حبیب‌الله عباسی (۱۳۹۵)، *فارسی عمومی: درس‌نامه دانشگاهی*، تهران: روزگار.
- فرای، نورتروپ (۱۳۷۷)، *تحلیل نقد، ترجمه صالح حسینی*، تهران: شادگان.
- فرشیدورد، خسرو و همکاران (۱۳۵۲)، *دامنی گل: مجموعه نظم و نثر*، تهران: کتاب‌خانه طهور.
- فراهی، علی (۱۳۸۴)، *گونه‌ها و نمونه‌ها در ادبیات پارسی (فارسی عمومی)*، آشتیان: دانشگاه آزاد اسلامی.
- فولادی، محمد و همکاران (۱۳۸۸)، *کیمیای هستی*، قم: دانشگاه قم.
- قیصری، ابراهیم و محمد دهقانی (۱۳۹۰)، *فارسی عمومی*، تهران: جامی.
- کاظم‌خانلو، ناصر و فهیمه سازمند (۱۳۹۳)، *فارسی عمومی*، همدان: سکر.
- لیونکا، مری الن (۱۳۸۵)، *نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی*، ترجمه گروه مترجمان زیر نظر فریبرز مجیدی، تهران: سمت.
- لوتمان، یوری و ب. ا. اوسپنسکی (۱۳۹۰)، «در باب سازوکار نشانه‌شناختی فرهنگی»، مندرج در: *نشانه‌شناسی فرهنگی*، به‌کوشش فرزانه سجودی، تهران: علم.



نقد آسیب‌شناسانه درس‌نامه‌های فارسی عمومی ۲۰۵

محمودی بلخی، حمیدالدین (۱۳۹۰)، *مقامات حمیدی*، تصحیح رضا انزلی‌نژاد، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.  
منشی، نصرالله (۱۳۸۷)، *ترجمه کلیله و دمنه*، تصحیح مجتبی مینوی، تهران: دنیای کتاب.  
موحد، ضیاء (۱۳۷۷)، *شعر و شناخت*، تهران: مروارید.  
موران، برنا (۱۳۸۹)، *نظریه‌های ادبیات و نقد*، ترجمه ناصر داوران، تهران: نیلوفر.  
ولک، رنه و آوستن وارن (۱۳۷۳)، *نظریه ادبیات*، ترجمه ضیاء موحد و پرویز مهاجر، تهران: علمی و فرهنگی.

Guerin, Wilfred et al. (2005), *A Handbook of Critical Approaches to Literature*, Oxford University Press.

Kulp, Daniel H. (1927), "Toward Scientific Textbook-Writing. As Illustrated by a Research in Developing a Sociology for Nurses", *American Journal of Sociology*, vol. 33, no. 2.

Kuhn, Thomas S. (1997), *The Essential Tension Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: The University of Chicago Press.

Tobin, Kenneth and Lorbach Anthony (2002), "Constructivism as a Referent for Science Teaching", *Research Matters to the Science Teacher (NARST Monograph)*, no. 5, Manhattan, K. S.: National Association for Research in Science Teaching.

Wall, D. et al. (2015), "Discourse Analysis as a Review Methodology: An Empirical Example", *Communications of the Association for Information Systems*, vol. 34.