

بخش ۱

کلیات

مبانی برنامه‌درسی زبان و ادبیات فارسی

مقدمه

زبان و ادبیات فارسی، بیانگر اندیشه‌ها، باورها و شکوه فکر فرهیخته فرهنگ ایران و اسلام است و چونان میراث ارزشمند نسل‌ها و سده‌ها از گذشته به امروز، راه‌یافته است. برگ‌برگ فرهنگ و ادب فارسی را آثار منثور و منظومی سامان داده که بیانگر غنای فکری و بینشوری ایرانیان است. توجه به این موضوع حیاتی، وظیفه حساس و خطیر برنامه‌ریزان درسی به ویژه در قلمرو تعلیم و تربیت به شمار می‌رود تا از طریق ایجاد فضاهای مناسب برای دانش‌آموزان، امکان آشنایی آنان با این آبشخورهای فرهنگی فراهم آید و تجارب شایسته برای رسیدن به مراتبی از حیات طیبه و نیکوتر زیستن، کسب شود. زبان و ادب فارسی به دلیل رابطه نزدیک و ناگسستنی با تفکر انسان، می‌تواند نقشی مهم در تقویت خلاقیت و کاربرد درست مهارت‌های زبانی و ادبی داشته باشد. بنابراین، با طراحی و تدوین برنامه‌درسی مناسب، می‌توان دانش‌آموزان را با این حوزه، آشنا ساخت و آنان را نسبت به پاسداری از این میراث فرهنگی برانگیخت و توانایی به کارگیری آموخته‌ها را پرورش داد و آنان را برای حل دشواری‌ها در محیط زندگی تربیت کرد.

ضرورت برنامه‌ریزی و تألیف جدید در دوره دوم متوسطه

در پی تدوین و تصویب اسناد فرادستی و نوپدید همچون «سند تحوّل» و «برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، زمینه بازاندیشی و بازنگری در برنامه‌ها و بازتألیف آنها فراهم گشت. به همین سبب، راهنمای برنامه‌درسی زبان آموزی دوره ابتدایی، که تولید اولیّه آن مربوط به سال‌های ۱۳۷۴ تا ۱۳۷۸ بود و اصلاح نهایی آن تا سال ۱۳۸۵ به طول انجامید، دگر بار می‌بایست خود را با اسناد تحوّل جدید همسو می‌ساخت، از این‌رو، کار همسوسازی این برنامه با برنامه‌درسی ملی، تقریباً از سال ۱۳۸۸ آغاز گردید و در سال ۱۳۹۰ به فرجام رسید و پس از آن، تألیف کتاب‌های فارسی ابتدایی از سرگرفته شد. به دنبال تغییرات ایجاد شده در ساختار نظام آموزشی (تبدیل ۵-۳-۴ به ۶-۳-۳) که نتیجه اجرایی شدن برنامه‌درسی ملی بود، تغییر و تحوّل از برنامه‌دوره ابتدایی به برنامه‌دوره دوم آموزشی نیز راه یافت و عنوان دوره تحصیلی از راهنمایی (پایه‌های اول، دوم و سوم) به دوره

اول متوسطه (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) تغییر نام داد و بدین سان فرایند تغییر و تحوّل از سال ۱۳۹۰ به دوره اول متوسطه رسید. نخست راهنمای برنامه درسی آموزش زبان و ادبیات فارسی این دوره، بازنگری، اصلاح و بهسازی شد و در پی آن، بازتألیف کتاب‌های درسی فارسی ضروری و اجتناب‌ناپذیر گردید. تألیف کتاب‌های این دوره (فارسی، آموزش مهارت‌های نوشتاری) بر اساس اسناد جدید تا سال ۱۳۹۳-۹۴ تداوم یافت.

برنامه درسی فارسی در دوره اول متوسطه یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین برنامه‌های درسی است که از یک سو با دوره ابتدایی و از سوی دیگر با برنامه‌های درسی این دوره، ارتباط معناداری دارد، به گونه‌ای که ذهن و زبان دانش‌آموز را نسبت به دنیای یاددهی - یادگیری علوم، پویاتر و گویاتر می‌کند و آنان را از برزخ بلوغ می‌رهاند و برای ورود به دنیای متوسطه دوم و پیوند واقعی با زندگی و محیط اجتماعی آماده می‌سازد.

برنامه‌ریزی برای تغییر در متوسطه دوم، از سال ۱۳۹۲ هم‌زمان با تألیف در دوره اول متوسطه، آغاز گردید. نخست با تشکیل کارگروه ویژه و پس از نشست‌های فراوان، «راهنمای برنامه درسی متوسطه دوم (دبیرستان)»، تدوین شد. با تدوین برنامه و مشخص شدن چهارچوب اصلی فضای پیش‌رو، جلسات متعددی برای چگونگی سازماندهی محتوایی و جهت‌گیری‌ها برگزار گردید. در پی آن، از تیرماه سال ۱۳۹۴ کارگروه‌های انتخاب محتوا شکل گرفت و خُردک خُردک، درس‌نامه‌های دوره دوم متوسطه، پیکره‌ای بسامان پیدا کردند.

با تصویب جدول عناوین دروس و زمان آموزش برای هر یک از موضوع‌ها، از سوی شورای عالی آپ، هویت، ساختار و محتوای آموزشی کتاب‌ها با عناوین: علوم و فنون ادبی، فارسی و نگارش، شکل گرفت و بدین سان کتاب‌های جدید دوره دوم متوسطه، پس از گذشت حدود بیست سال، از مهر ماه ۱۳۹۵ به چرخه رسمی آموزش عمومی کشور وارد شد.

دلایل تغییر برنامه

۱ تغییر رویکردهای آموزشی زبان فارسی در ابتدایی و لزوم تداوم آنها در دوره اول و دوم متوسطه

در برنامه‌های جدید آموزش زبان فارسی، محتوای دروس، فعالیت‌ها و تمرین‌ها و حتی نحوه مدیریت کلاس و درس، مبتنی بر همیاری، مشارکت و فعال بودن دانش‌آموزان است. در تمرین‌هایی چون «به دوستانت بگو»، «با هم بخوانیم» و...، کارهای گروهی در

کلاس‌ها صورت می‌گیرد و انتظار می‌رود در امتداد و استمرار برنامه آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی، این نگرش در دوره متوسطه نیز در قالب گفت‌وگو، بررسی، نقد، تجزیه و تحلیل، کالبدشناسی و کالبدشکافی متون، تحقق یابد.

۲ تغییر در سیاست‌ها و نگرش‌های آموزشی و برنامه‌ریزی

نظام آموزشی باید دانش‌آموزان را به خودباوری و خودشکوفایی برساند و دانش‌آموزان، توانمندی‌های خود را کشف و استخراج کنند تا در آینده در مقابل چالش‌های پیش‌رو بتوانند، موفق شوند. از این گذشته شایسته است همواره، ظرفیت‌های علمی و توانایی‌های منطقه‌ای در نظام آموزشی فرصت، جایگاه و امکان بروز یابند. توضیح اینکه معرفی زبان و فرهنگ و ادبیات مناطق به‌طور دقیق و سنجیده، به دلیل ظرفیت اندک کتاب درسی تاکنون مجال طرح نیافته است. در کتاب‌های فارسی ابتدایی و دوره اول متوسطه به این موضوع به خوبی توجه شده است و درس‌های آزاد، مجال و فرصتی فراهم آورده‌اند تا دانش‌آموزان بتوانند ناگفته‌های کتاب درسی را که دوست داشتند در کتاب درسی بیابند، از حوزه ادبیات بومی خود (با هدایت معلم) تهیه و تولید کنند.

این دیدگاه آموزشی می‌باید در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه استمرار یابد و کتاب‌ها آینه‌ای باشند که دانش‌آموزان خود را در آن بیابند. توجه بیشتر به مبانی دینی، هویت ملی، فرهنگ بومی و قومی ایران، و تأمل و درنگ دانش‌آموزان در زبان فارسی و ادبیات منطقه‌ای، خود از دستاوردهای این دیدگاه نوین خواهد بود.

۲ ترویج فرهنگ مطالعه، کتاب‌خوانی و پژوهش

در برنامه جدید زبان آموزی ابتدایی و دوره اول متوسطه به کتاب‌خوانی توجه ویژه شده است و بخشی از محتوای برنامه هفتگی آموزش فارسی به کتاب‌خوانی اختصاص دارد. معلم متناسب با هر درس، می‌تواند منابع مفید را در کلاس معرفی کند و بخش‌هایی از آنها را بخواند و بقیه در فرصت‌های دیگر توسط دانش‌آموز خوانده می‌شود. این نیاز باید در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه نیز برآورده شود و فرهنگ مطالعه، کتاب‌خوانی و پژوهش در متن برنامه، مورد توجه قرار گیرد.

۴ ادامه منطقی ساختار و محتوای کتاب‌های فارسی ابتدایی در دوره متوسطه اول و دوم

هرچند محتوا و ساختار کتاب‌های فارسی در دوره دوم متوسطه متفاوت با دوره ابتدایی است؛ اما لازم است ادامه دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه باشد تا از این طریق، امکان تسلسل و جامعیت طرح مباحث و مفاهیم آموزش زبان و ادبیات فارسی برای برنامه‌ریزان درسی و معلمان فراهم شود و دانش‌آموزان بتوانند بدون سردرگمی و تکرار بیهوده، به‌طور منطقی، مطالب را دریافت کنند.

مجموعه این دلایل و تفاوت ساختار و محتوای کتاب‌های فارسی ابتدایی با کتاب‌های فارسی متوسطه و لزوم تداوم و استمرار برنامه آموزشی فارسی ابتدایی در دوره‌های متوسطه ایجاب می‌کند که فارسی متوسطه در قالب برنامه‌ای جدید طراحی و تدوین شود.

۵ توجه به نیازهای مخاطبان و انتظار زمانه

نیازسنجی و هم‌سویی با نیازهای مخاطبان هر دوره تحصیلی، گام بنیادی در طراحی و تدوین برنامه است که باید هم با نیازهای جوانان و آینده‌زندی و شغلی آنان در پیوند باشد و هم ذائقه و افق انتظار زمانه را رعایت کند. از این‌رو، توجه به افق انتظار اهل روزگار و هم‌سوسازی برنامه و محتوا با شرایط روحی - روانی و خواهانی‌های هر گروه سنی، ایجاب می‌کند که برنامه‌ها و محتوا هر چند سال یکبار، نوزایی را تجربه کنند و خود را با سامانه روان‌شناختی و پسند زمانه، همراه سازند تا منجر به شکاف‌های فرهنگی - اجتماعی نشود.

رویکردهای حاکم بر برنامه درسی دوره دوم متوسطه

رویکرد، جهت‌گیری اساسی نسبت به یاددهی و یادگیری و ابعاد گوناگون آن در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. رویکرد عام این برنامه، بر بنیاد «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، یعنی شکوفایی فطرت الهی، استوار است و تألیف و سازماندهی کتاب با توجه به عناصر پنجگانه (علم، تفکر، ایمان، اخلاق، عمل) و جلوه‌های آن در چهار پهنه (خود، خلق، خلقت و خالق) انجام گرفته است.

در این برنامهٔ درسی، برای آموزش مهارت‌های خوانداری یک رویکرد اصلی و چند رویکرد فرعی مورد توجه بوده است که عبارت‌اند از:

■ رویکرد اصلی: رویکرد مهارتی

رویکرد اصلی برنامه در تألیف و سازماندهی محتوای آموزشی این دوره، «رویکرد مهارتی» است؛ یعنی توانایی‌های خوانداری زبان، مهارت‌هایی هستند که در پی آموزش، تمرین، تکرار، کار و گفتار، کسب می‌شوند. توانایی خواندن یک هنر زبانی نیست، بلکه مهارتی اکتسابی است. از این‌رو، این درس، کاملاً ورزیدنی و عملی است. از کشاندن آموزش کتاب به سمت مباحث دانشی و حفظ کردنی باید پرهیز شود. دانش‌آموزان می‌بایست در کلاس، فرصت تمرین خوانش مناسب و بازخوانی و نقد گفته‌های همدیگر را تجربه کنند. مناسب‌ترین راه، همین است؛ یعنی کار عملی در کلاس. پس، کمتر حرف بزنیم و بیشتر به دانش‌آموزان برای کار و گفت‌وگو، فرصت بدهیم.

با توجه به انتخاب این رویکرد که در حقیقت جهت‌گیری کل برنامه را نشان می‌دهد، از نگرش حافظه‌بنیاد، آگاهانه پرهیز شده است. در این درس، تأکید اصلی ما، «متن پژوهی» است. آنچه در بخش بررسی متن، اهمیت دارد، کالبدشناسی و سپس کالبدشکافی عملی متون است؛ یعنی فرصتی خواهیم داشت تا متن‌ها را پس از خوانش در سه قلمرو (زبانی، ادبی و فکری) بررسی کنیم؛ این کار سطح درک و فهم ما را نسبت به محتوای اثر فراتر خواهد برد و دانش‌آموزان را در نقد عملی به مهارت خواهد رساند.

■ رویکردهای فرعی در تدوین و سازماندهی محتوا

رویکرد پیکره‌نگر (کلی): بر اساس این رویکرد (مبتنی بر روان‌شناسی گشتالت)، انسان هنگام برخورد با امور و پدیده‌ها، ابتدا به پیکره یا کل آنها توجه می‌کند و پس از آن، به اجزای سازندهٔ پیکره می‌پردازد؛ به همین جهت در برنامه‌های درسی و مراحل یاددهی - یادگیری نیز باید نخست، صورت‌های کلی را به دانش‌آموزان یاد بدهیم، سپس با استفاده از شیوهٔ تجزیهٔ کل به عناصر سازنده، عناصرسازه‌ای یا اجزای آن را معرفی کنیم؛ مثلاً به جای آنکه دانش‌آموز شعری را بیت بیت حفظ کند، باید کل شعر را چند بار بخواند و پس از دریافت مفهوم و پیام کلی آن، شعر را حفظ کند. سپس آن را از منظرهای مختلف زبانی، ادبی و فکری، بررسی و تحلیل کند.

رویکرد فعالیت محوری: با توجه به اینکه بخش قابل توجهی از ماهیت زبان و ادبیات فارسی، مهارتی است و از طریق این رفتارها و مهارت‌ها به جنبه‌های درونی و برونی فرد پرداخته می‌شود، سعی شده است به طور متعادل در طراحی برنامه درسی فارسی متوسطه به جنبه‌های مختلف دانش آموز دوره متوسطه، توجه کافی شود و متناسب با آن، عناصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری سازماندهی گردد.

رویکرد تلفیقی: درس زبان و ادبیات فارسی، ماهیتاً تلفیقی و درهم تنیده است، به همین سبب، کوشیده‌ایم برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی به نحوی تلفیق و ارائه گردد که در نهایت، توانایی‌های ذهنی، درک و فهم، تجزیه و تحلیل، ترکیب و بازسازی، نقد و داوری، برقراری ارتباط با دیگران، ابراز وجود و بیان احساسات، افزایش قدرت خلاقیت و... تقویت شود. این رویکرد در حوزه‌های زیر، انعکاس خواهد داشت:

۱ تلفیق مهارت‌های زبانی؛

۲ تلفیق مهارت‌های ادبیات فارسی؛

۳ تلفیق اطلاعات و دانش‌های زبانی و ادبی و فکری متون؛

۴ تلفیق مفاهیم فرهنگی، اجتماعی، دینی و ملی در محتوا؛

۵ تلفیق زبان و ادبیات فارسی با سایر دروس؛

۶ تلفیق آموخته‌ها با پیش‌داشت‌ها برای بهره‌گیری از آنها در موقعیت‌های زندگی.

رویکرد ساختاری: زبان و ادبیات، نظامی از عناصر و مؤلفه‌های مرتبط به هم است که برای رمزگردانی معانی به کار می‌رود. هدف از یاددهی و یادگیری، تسلط پیدا کردن بر سازه‌ها و عناصر این پیکره نظام‌مند است که معمولاً در حوزه‌های آواشناسی، واحدهای دستوری و واژگانی قرار می‌گیرد. بر اساس این رویکرد، برنامه زبان و ادبیات باید به گونه‌ای باشد که در نهایت، دانش‌آموز نسبت به ساختارهای تشکیل‌دهنده زبانی و ادبی آگاهی پیدا کند و از طریق مهارت در شناخت جنبه‌های توصیفی زبان، به معانی موجود در آن پی ببرد.

رویکرد نقش‌گرایی: در این رویکرد، زبان و ادبیات وسیله و ابزاری برای بیان معانی است. به جای توجه ویژه به عناصر زبانی، به جنبه کاربردی و تولیدی زبان و ادبیات تأکید می‌شود. از عناصر زبان و ادبیات فقط در حدی سود جسته می‌شود که معنا و کاربرد زبان، تسهیل یابد و محتوای برنامه بر اساس معنا سازماندهی شود. بر اساس این رویکرد صورت و ساخت ظاهری زبان، اصل نیست بلکه نقش و معنای زبان، مهم است.

رویکرد ارتباطی: در این رویکرد، زبان، وسیله‌ای برای ایجاد روابط، انتقال و درک پیام متقابل و تعامل سازنده میان افراد در شرایط واقعی اجتماعی، تلقی می‌گردد. به همین دلیل، به جای توانش زبانی و ادبی به توانش ارتباطی اهمیت داده می‌شود. درک مطلب، بیشتر از تولید زبان و ادبیات مورد توجه قرار می‌گیرد و در نتیجه، امکان تماس دانش‌آموز با زبان و ادبیات واقعی، بیشتر می‌شود و امکان تعامل بین افراد و گروه‌ها افزایش می‌یابد. مهم‌ترین نکته در این رویکرد، این است که هم رویکرد ساختاری و هم رویکرد نقش‌گرایی را در بر می‌گیرد. بنابراین می‌توان رویکرد ارتباطی را به عنوان یک رویکرد کاملاً تلفیقی در حوزه زبان و ادبیات، به شمار آورد.

اصول برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی در دوره متوسطه

اصل ۱- در برنامه این دوره، باید اصل بر جنبه‌های کاربردی و مهارتی زبان و ادبیات، استوار باشد.

راهکارها:

- تدوین محتوا بر اساس روش فعالیت محوری؛
- تقویت همسو و هم‌زمان مهارت‌های شفاهی و کتبی زبان و ادبیات فارسی؛
- در نظر گرفتن تمرین‌ها و فعالیت‌های عملی و کاربردی؛
- در نظر گرفتن فعالیت‌های اضافی در کتاب روش تدریس؛
- آموزش مهارت‌های زبانی و مهارت‌های تفکر و نقد به صورت موازی و هماهنگ؛
- ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس چهار مهارت زبانی و دو مهارت تفکر و نقد.

اصل ۲- برنامه باید بتواند توانایی اندیشیدن و تفکر انتقادی در جوانان را تقویت کند.

راهکارها:

- پیش‌بینی و سازماندهی داستان‌هایی با پیام‌های غیرمستقیم؛
- پیش‌بینی فعالیت‌ها و تمرین‌های آشناسازی دانش‌آموزان با مراحل تفکر منطقی؛
- دسته‌بندی، مرتب کردن و...؛

■ آموزش غیرمستقیم توانایی‌های ذهنی مثل مقایسه، نقد و تحلیل و ترکیب از طریق فعالیت‌ها؛

■ پیش‌بینی تمرین‌هایی به منظور توانایی اظهارنظر، پیشنهاد و ارائه راه‌حل به دانش‌آموزان؛
■ در نظر گرفتن فعالیت‌هایی برای تقویت درک سمعی و توانایی برداشت مناسب از مفاهیم؛
■ پیش‌بینی تمرین‌ها و آزمون‌های خلاق و فعال در ارزشیابی.

اصل ۳- لازم است از جدیدترین دستاوردهای علمی و پژوهش‌های حوزه زبان و ادبیات جوانان در تدوین برنامه استفاده شود.

راهکارها:

■ بهره‌گیری از پژوهش‌های مراکز دانشگاهی و نهادهای داخلی و خارجی در حوزه زبان و ادبیات؛
■ کاربردی یافته‌های پژوهشی در حوزه زبان و ادبیات؛
■ پیش‌بینی ساختار و محتوای برنامه بر اساس یافته‌های پژوهشی زبان و ادبیات.

اصل ۴- سیر برنامه‌ریزی محتوایی زبان و ادبیات فارسی باید از «ساده» به «تکامل» یافته، باشد.

راهکارها:

■ تسلسل منطقی برنامه از زبان به ادبیات به تناسب پایه‌ها؛
■ ادامه منطقی مباحث زبانی، ادبی، نگارشی و املائی دوره‌های قبل؛
■ آموزش نکته‌های زبانی، دستوری، املائی، نگارشی و ادبی بر اساس بسامد، تکرار و ضرورت توسعه و گسترش مفاهیم.

اصل ۵- فرایند سازماندهی برنامه باید از زبان طبیعی به زبان معیار باشد.

راهکارها:

■ ارائه تمرین‌ها و فعالیت‌های تبدیل زبان گفتار به زبان نوشتار؛
■ طراحی و تدوین تمرین‌ها و فعالیت‌های یادگیری از مهارت‌های شفاهی به مهارت‌های کتبی؛
■ بهره‌گیری از ویژگی‌های زبان و فرهنگ مردم برای ساده‌نویسی؛
■ انتخاب متون مناسب زبانی و ادبی با رعایت حرکت از محتوای ساده به پیچیده.

اصل ۶- زبان انتخابی باید ساده و صمیمی و متناسب با ذهن و زبان دانش آموزان باشد.

راهکارها:

- بهره‌گیری از زبان متناسب با نیاز مخاطبان در نوشتن متن‌ها؛
- استفاده از اصول و مبانی ساده‌نویسی در نوشتن متن‌ها؛
- تهیه متن‌های متنوع زبانی و ادبی با توجه به سبک‌ها و گونه‌های مختلف نوشتاری.

اصل ۷- باید به گسترش حوزه‌های زبان فارسی (آواشناسی، معناشناسی و دستور) توجه کافی شود.

راهکارها:

- پیش‌بینی تمرین‌هایی در زمینه آواشناسی (آواشناسی مقدماتی) و پاره مهارت‌های آوایی؛
- پیش‌بینی تمرین‌هایی در زمینه معناشناسی؛
- پیش‌بینی تمرین‌هایی در زمینه سطوح آوایی و معنایی؛
- پیش‌بینی فعالیت‌هایی برای پاره مهارت‌های آوایی؛
- پیش‌بینی فعالیت‌هایی برای ساخت واژه و صرف و نحو.

اصل ۸- برنامه باید بر اساس آخرین یافته‌ها و نظریه‌های حوزه زبان‌شناسی و ادبیات باشد.

راهکارها:

- توجه به تمامی مهارت‌های زبانی و فرازبانی؛
- رعایت رویکردهای نوین در تمامی مراحل برنامه‌ریزی؛
- بهره‌گیری از اصول یادگیری نظریه‌های شناختی و فراشناختی؛
- توجه به جنبه توصیفی و کاربردی دستور زبان.

اصل ۹- رسم‌الخط باید بر اساس آخرین مصوبات شیوه‌نامه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی باشد.

راهکارها:

- نظارت گروه ویرایش بر رسم‌الخط مصوب؛

■ هماهنگ کردن رسم الخط کتاب‌های فارسی با مصوبه فرهنگستان زبان و ادب فارسی (دستور خط فارسی)؛

■ ایجاد هماهنگی در رعایت و تعمیم این رسم الخط در سایر کتاب‌های درسی، مجلات رشد و کتاب‌های کمک آموزشی.

اصل ۱۰- برنامه باید زمینه‌ساز تقویت مهارت‌های زندگی در جوانان باشد.

راهکارها:

■ آشنا کردن دانش‌آموز با مسئولیت‌های فردی و اجتماعی در سطح ملی و جهانی؛

■ گستردن و به کار بردن نمونه‌های اساسی مهارت‌های زندگی در سراسر کتاب؛

■ بهره‌گیری از متون زبانی و ادبی در جهت پرورش و تقویت مهارت‌های زندگی.

اصل ۱۱- برنامه باید زمینه‌ساز تقویت روحیه مطالعه و کتاب‌خوانی باشد.

راهکارها:

■ پیش‌بینی بخش کتاب‌خوانی؛

■ طرح مباحث شیوه‌های مطالعه مطلوب؛

■ پیش‌بینی ساعت مطالعه و کتاب‌خوانی؛

■ تجهیز کتابخانه مدارس متناسب با اهداف برنامه؛

■ جذب و جلب مشارکت نهادهای فرهنگی برای تحقق اهداف مطالعه و کتاب‌خوانی.

اصل ۱۲- آموزش نکات زبانی، اخلاقی، ارزشی و شناختی باید غیرمستقیم باشد.

راهکارها:

■ آموزش مفاهیم و نکات از طریق روش‌های فعال؛

■ انتخاب قالب قصه، افسانه، داستان و شعر برای آموزش؛

■ بهره‌گیری از فیلم، نوار صوتی، لوح فشرده و سایر فناوری‌های آموزشی، رایانه و دیگر

کارافزارها؛

■ استفاده از مواد کمک آموزشی (مجله، روزنامه، کتاب کمک درسی و...) .

اصل ۱۳- برنامه باید زمینه‌ساز تقویت و پرورش خلاقیت و ذوق هنری و ادبی جوان باشد.

راهکارها:

- پیش‌بینی محتوا بر اساس الگوهای خلاق و فعال؛
- پیش‌بینی تمرین‌هایی در کتاب به منظور تقویت قوه خلاقیت و ذوق هنری؛
- طراحی تمرین‌هایی جهت تقویت روح جست‌وجوگری، کشف و حل مسئله؛
- بهره‌گیری از گونه‌های متنوع هنری و ادبی با تأکید بر جنبه‌های زیباشناسی، حسّی و عاطفی؛
- استفاده از شعرخوانی، قصه‌خوانی، قصه‌گویی، نقالی، قصه‌سازی و نمایش خلاق؛
- بهره‌گیری از شیوه‌های خلاق نوشتن و سرودن.

اصل ۱۴- برنامه باید زمینه‌ساز رفتارهای اخلاقی، اجتماعی و تربیتی مناسب در جوانان باشد.

راهکارها:

- طرح الگوهای متعالی دینی، ملی و جهانی؛
- مقاوم‌سازی جوانان در برابر آسیب‌های اجتماعی از طریق پیش‌بینی متون و فعالیت‌های مناسب؛
- توزیع مفاهیمی مثل مشارکت و همیاری، آینده‌نگری، خودشکوفایی، انتقادپذیری، دوست‌یابی، همدردی با دیگران، کمک به هم‌نوع، اعتماد به نفس، گذشت و فداکاری، خودباوری، مسئولیت‌پذیری و واقع‌بینی در محتوای برنامه.

اصل ۱۵- به نقش سازنده زن و مرد به طور متناسب توجه شود.

راهکارها:

- معرفی چهره‌های بزرگ با توجه به تناسب و توازن میان جنسیت در محتوای برنامه؛
- بهره‌گیری از آثار چهره‌های بزرگ زن و مرد؛
- بهره‌گیری از نویسندگان، شاعران و معلمان زن و مرد در تهیه برنامه.

اصل ۱۶- موضوعات و مطالب نباید به یک محدودهٔ جغرافیایی منحصر شود.

راهکارها:

- استفاده از زبان فارسی معیار؛
- ارائهٔ تمرین‌هایی برای آشناسازی دانش‌آموزان با زبان و ادبیات و فرهنگ منطقه‌ای و محلی؛
- توجه به فرهنگ عمومی و ملی در کنار فرهنگ منطقه‌ای و بومی.

اصل ۱۷- در برنامه لازم است از دانش‌های بشری به منظور ارتباط و تعامل با زبان و ادبیات استفاده شود.

راهکارها:

- در نظر گرفتن مباحثی پیرامون دانش‌های بشری و دانشمندان مرتبط با دانش ادبی؛
- ارائهٔ تمرین‌ها و فعالیت‌هایی در این زمینه؛
- بهره‌گیری از فناوری آموزشی در جهت تقویت و تعمیق مفاهیم این اصل؛
- بهره‌گیری از نمونه‌های نشان‌دهندهٔ تعامل دانش و ادبیات.

اصل ۱۸- باید به تقویت و تعمیق حافظهٔ دیداری و شنیداری توجه کافی شود.

راهکارها:

- بهره‌گیری از تمرین‌های مناسب برای تقویت حافظهٔ دیداری و شنیداری (مقایسه، شعرخوانی، حفظ شعر مورد علاقه و...)
- تولید مواد کمک آموزشی مناسب برای تقویت سواد دیداری و شنیداری.

اصل ۱۹- برنامه باید زمینه‌ساز ابراز وجود، بیان احساس و اعتماد به نفس در دانش‌آموزان باشد.

راهکارها:

- پیش‌بینی درس‌هایی از زبان دانش‌آموز جهت طرح دیدگاه‌ها، عقاید، عواطف و احساسات آنها؛
- پیش‌بینی فعالیت‌هایی مانند بازی، نمایش، کارگروهی، روزنامهٔ دیواری برای تحقق این هدف؛
- پیش‌بینی تمرین‌هایی برای نقد و اظهارنظر دربارهٔ فیلم و

اصل ۲۰- موادّ برنامه باید با علایق، سلیقه‌ها و نیازهای دانش‌آموز هم‌سوایی داشته باشد.

راهکارها:

- انتخاب متون و داستان‌های جذاب و پرکشش؛
- توجه کافی و لازم به دنیای جوانان در کتاب درسی و موادّ کمک آموزشی؛
- توجه به هماهنگی تصاویر با دنیای ذهنی جوانان؛
- بهره‌گیری از الگوها، قهرمانان، اسطوره‌ها و شخصیت‌های مورد علاقهٔ جوانان؛
- توجه به اصول روان‌شناسی جوانان در طراحی و سازماندهی برنامه.

اصل ۲۱- عناصر و مؤلفه‌های برنامه در عین بنیادین بودن، باید انعطاف‌پذیر باشند.

راهکارها:

- تدوین اهداف برنامه بر اساس ساختار رشته و نیازهای جامعه و دانش‌آموز؛
- انتخاب سرفصل‌ها و مفاهیم متناسب با اهداف برنامه؛
- فصل‌بندی محتوا برای تنوع‌بخشی به برنامه و گنجاندن بخش‌های کوتاه و متنوع در دروس؛
- بهره‌گیری از تمرین‌های متنوع زبانی، نگارشی، نقد و تحلیل و...؛
- پیشنهاد روش‌های تدریس مناسب با چهارچوب برنامه؛
- استفاده از تمامی امکانات فنی و هنری، فناوری آموزشی و کمک آموزشی؛
- ارائهٔ فعالیت‌های گوناگون و آزاد برای استفاده در کلاس، کتاب راهنمای معلم و روش تدریس و...؛
- ارزشیابی بر اساس مصوّبات و یافته‌های حوزهٔ سنجش و اندازه‌گیری.

اهداف کلی برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه بر پایه عناصر پنجگانه برنامه درسی ملی

اهداف	پایه ها	ح ۱	ح ۲	ح ۳	دوازدهم
۱ تفکر و تعقل					
استدلال منطقی در مهارت‌های خوانداری		★	★	★	★
استدلال منطقی در مهارت‌های نوشتاری		★	★	★	★
توانایی درک معنای متون زبانی و ادبی		★	★	★	★
شناخت تضادها، شباهت‌ها، تفاوت‌ها		★	★	★	★
مقایسه نوشته‌ها، استخراج پیام‌ها و نکات کلیدی		★	★	★	★
تفکر در مورد شنیده‌ها، خوانده‌ها و نوشته‌ها		★	★	★	★
نقد و تحلیل مطالب و موضوع‌های متنی		★	★	★	★
آفرینش تصاویر ذهنی و خیالی درباره امور و پدیده‌های زبانی و ادبی		★	★	★	★
توانایی تعمیم یافته‌های علمی و ادبی متون فارسی		★	★	★	★
۲ ایمان، باور و علایق					
باور و ایمان به مفاهیم دینی، تربیتی، اخلاقی و فرهنگی		★	★	★	★
نگرش مثبت به ارزش‌های اسلامی و انقلاب اسلامی		★	★	★	★
علاقه به تحقیق، پژوهش و مطالعه در آثار نظم و نثر ایران و جهان		★	★	★	★
توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناختی آثار نظم و نثر فارسی		★	★	★	★
علاقه به زبان فارسی به عنوان یکی از ارکان هویت ملی		★	★	★	★
تقویت روحیه زیباشناختی و تلطیف احساسات		★	★	★	★
۳ علم					
آشنایی با مفاهیم و موضوعات دینی، ارزشی، انقلابی و اخلاقی		★	★	★	★
شناخت نمونه‌هایی از نظم و نثر جهان و چهره‌های بزرگ ادبی و فرهنگی معاصر ایران و جهان		★	★	★	★

★	★	★	شناخت نمونه‌هایی از نظم و نثر چهره‌های ادبی بومی و محلی
★	★	★	آشنایی بیشتر با واژگان متون زبانی و ادبی دوره معاصر
★	★	★	شناخت دقیق تر ساختارهای نحوی زبان فارسی معیار
★	★	★	آشنایی با شیوه‌ها و ابزارهای آفرینش زیبایی سخن
★	★	★	آشنایی با قالب‌های مختلف نوشتاری
★	★	★	آشنایی با کارکردهای مختلف زبان (دستور زبان، ارتباط و...)
★	★	★	آشنایی با مراحل تحقیق مطالعه و پژوهش
۴ عمل			
★	★	★	تمرکز در خوب نگاه کردن به امور و پدیده‌ها
★	★	★	تمرکز دیداری بر متون زبان و درک معانی
★	★	★	نگاه انتقادی به دیده‌ها و نوشته‌ها
مهارت گوش دادن			
★	★	★	توجه به پاره‌مهارت‌های آوایی زبان فارسی
★	★	★	دقت و تمرکز در سخن گوینده و تشخیص آهنگ کلام
★	★	★	عادت به درست گوش دادن و دریافت پیام
★	★	★	درک شنیداری انسجام متن
★	★	★	توانایی درک پیام دیگران
★	★	★	توانایی در بررسی شنیده‌ها
★	★	★	تشخیص انواع ساخت واژه در زبان فارسی
★	★	★	توانایی نقد و تحلیل گفته‌ها و شنیده‌ها
مهارت سخن گفتن			
★	★	★	توانایی سخن گفتن مؤثر، در برابر جمع با تأکید بر فن بیان
★	★	★	توانایی غلبه بر کم‌رویی و پیدا کردن اعتماد به نفس
★	★	★	توانایی در به کار بردن زبان فارسی معیار در گفتار

★	★	★	توانایی در طرح افکار و اندیشه‌های خود در قالب گفتار
★	★	★	رعایت پاره‌مهارت‌های آوایی زبان فارسی معیار
مهارت‌های خواندن			
★	★	★	توانایی خواندن متون نظم و نثر همراه با درک معنا
★	★	★	روان خوانی گونه‌های مختلف متون زبانی و ادبی
★	★	★	به‌کارگیری رفتارهای مطلوب در خواندن
★	★	★	رعایت سرعت و لحن مناسب در خواندن متون
★	★	★	مشارکت فعال و گفت‌وگو با دیگران دربارهٔ پاره‌مهارت‌های خواننداری
★	★	★	توانایی به‌کارگیری کارافزارهای خواندن
مهارت‌های نوشتن			
★	★	★	توانایی تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری (املا)
★	★	★	توانایی تبدیل دیده‌ها، شنیده‌ها و خواننده‌ها به نوشته (نگارش)
★	★	★	توانایی درست، خوانا و زیبانویسی
★	★	★	رعایت نشانه‌گذاری‌ها در متن
★	★	★	توانایی نوشتن خلاق و بدیع (انشا)
★	★	★	رعایت هنجارهای نقد و تحلیل علمی، هنگام کالبدشکافی متن
★	★	★	توانایی بررسی مکتوب متون در سه قلمرو
★	★	★	استفاده از آرایه‌های ادبی در نوشتن
۵ اخلاق			
★	★	★	توجه به ارزش‌های اخلاقی، دینی و انقلابی در مهارت‌های زبانی
★	★	★	به‌کارگیری الگوهای اخلاقی بزرگان دینی و ملی
★	★	★	توجه به ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی
★	★	★	رعایت آداب اخلاقی در زندگی فردی و اجتماعی
★	★	★	رعایت اخلاق علمی و پژوهشی در حوزهٔ زندگی فردی و اجتماعی

اهداف کلی آموزش علوم و فنون ادبی (۲) پایه یازدهم

- ۱ تقویت توانایی درک مفاهیم و مضامین متون ادبی؛
- ۲ تقویت توانایی و مهارت در «خوانش صحیح» و درک مفاهیم و مضامین متون ادبی؛
- ۳ تقویت توانایی و مهارت در بررسی متن در سه قلمرو «زبانی، ادبی و فکری» به عبارت دیگر کالبدشکافی متن؛
- ۴ آشنایی با سیر تاریخی زبان و ادبیات فارسی «از قرن هفتم تا قرن یازدهم»؛
- ۵ تقویت توانایی و مهارت تحلیل و بررسی آثار ادبی در نمونه‌های ارائه شده کتاب؛
- ۶ آشنایی با انواع سبک شعر فارسی (عراقی و هندی)؛
- ۷ آشنایی با انواع نثر فارسی از قرن هفتم تا یازدهم؛
- ۸ آشنایی با ویژگی‌های سبک عراقی در سه قلمرو: زبانی، ادبی و فکری؛
- ۹ آشنایی با ویژگی‌های سبک هندی در سه قلمرو: زبانی، ادبی و فکری؛
- ۱۰ تقویت مهارت تشخیص ویژگی‌های زبانی از ویژگی‌های ادبی و فکری؛
- ۱۱ ارتقای مهارت توانایی مقایسه انواع نثر؛
- ۱۲ آشنایی با چهره‌های شاخص شاعران و نویسندگان هر دوره؛
- ۱۳ پرورش توانایی استخراج نکات زبانی، ادبی و فکری متن ادبی شعر و نثر؛
- ۱۴ توانایی پیدا کردن ویژگی‌های سبکی در نمونه‌های ارائه شده؛
- ۱۵ تقویت حس شنیداری در دریافت آهنگ و موسیقی برخاسته از کلام؛
- ۱۶ توانایی درک پایه‌های آوایی؛
- ۱۷ تقویت تشخیص پایه‌های آوایی و خوشه‌های آوایی و وزن واژه‌ها؛
- ۱۸ آشنایی و مهارت تشخیص «زیبایی‌های سخن، تشبیه، مجاز، استعاره و کنایه»؛
- ۱۹ پرورش علاقه‌مندی به تحلیل و بررسی آثار ادبی مربوط به این دوره‌ها بر پایه قلمروها؛
- ۲۰ تقویت علاقه‌مندی به مطالعه متون نظم و نثر مربوط به این دوره‌ها؛
- ۲۱ پرورش مهارت بلاغت و فصاحت در سخن برای بهره‌گیری از التذاذ ادبی و رسیدن به درک متن.

بررسی ساختار و محتوای کتاب علوم و فنون ادبی (۲)

پایه یازدهم

این کتاب از چهار مبحث کلی در چهار فصل با عنوان‌های زیر تشکیل شده است:

۱ تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی (چهار درس)

۲ موسیقی شعر (چهار درس)

۳ بیان (چهار درس)

بنابراین ساختار و محتوای هر فصل به دلیل ماهیت آن علوم با هم متفاوت خواهد بود. این کتاب، مهارت‌های زبانی خواندن، گوش دادن، سخن گفتن و مهارت‌های فرا زبانی؛ یعنی نقد، تحلیل، و علوم خاص ادبی (سبک‌شناسی، موسیقی شعر، آرایه‌ها و...) را دربردارد. عناصر سازه‌ای کتاب این‌گونه سامان یافته است:

(الف) کتاب با ستایش، آغاز و با نیایش پایان می‌پذیرد؛

(ب) کتاب در چهار فصل و دوازده درس، تنظیم شده است؛

(پ) هر فصل شامل سه درس است،

(ت) در پایان هر درس، فعالیت‌هایی با عنوان «خودارزیابی» و در فرجام هر فصل، تمرین‌هایی با عنوان «کارگاه تحلیل فصل» آمده است.

(ث) سازه‌های هر درس شامل «متن درس»، «نمودار» و «فعالیت نوشتاری، خودارزیابی» به شرح زیر است:

۱ متن درس به روش مستقیم ارائه شده است.

۲ برای خودارزیابی، پرسش‌های این بخش با توجه به متن درس و بر پایه اصل ساده به پیچیده، تنظیم شده است.

در فرجام هر فصل کتاب علوم و فنون ادبی پایه یازدهم، فعالیت‌های نوشتاری با عنوان کارگاه تحلیل فصل آمده است. هدف از گنجاندن این بخش، ارزشیابی از آموخته‌های محتوایی فصل، یادآوری، یادسپاری و تعمیق آموخته‌هاست.

تذکر

- پرسش‌های نوشتاری معمولاً از ساده به دشوار و از مفاهیم محسوس به مفاهیم معقول چیده شده‌اند.
- سه قلمرو زبانی، ادبی و فکری هم‌نظمی از برون به درون از سطح و ژرفا را نشان می‌دهند.
- قلمروهای زبانی و ادبی جنس همگونی دارند و هر دو هنجاری هستند؛ یعنی آموزش و ارزشیابی از این دو قلمرو بر پایه هنجارهای دستور زبان و هنجارهای زیبایی‌شناسی ادبی صورت می‌گیرد. به سبب همین ویژگی، پاسخ‌ها هم به این دو قلمرو، از نوع «همگرا» خواهد بود.
- قلمرو فکری جنس و جوهره متفاوتی با آن دو قلمرو دارد، قلمروی فراهنجار است. به همین روی، به فراخور درک و دریافت جهان ذهن خواننده و توانایی ادراکی او، پاسخ‌ها شناور و گوناگون خواهد بود؛ یعنی قلمرو فکری، قلمروی «واگرا» است.
- بنابراین ساختار و محتوای این کتاب با دیگر کتاب‌های مربوط به ادبیات متفاوت خواهد بود.

در درس اول کتاب علوم و فنون ادبی (۱) پایه دهم، کلیات به شیوه قیاسی با حرکتی از کل به جزء اطلاعاتی مختصر درباره مبانی علوم و فنون ادبی ارائه شد؛ این درس، رویکرد اصلی کتاب را بیان می‌کند و چگونگی بررسی ساختار و محتوا را در جریان آموزش برای مخاطبان روشن می‌سازد؛ بنابراین مطالب این کتاب (پایه یازدهم) ادامه مطالب پایه دهم می‌باشد.

در هر فصل: یک درس تاریخ ادبیات، یا سبک‌شناسی تبیین گردیده است و در کنار ویژگی‌های تاریخی به ویژگی‌های سبکی آثار نظم و نثر فارسی نیز پرداخته شده است. سپس موسیقی شعر، ارکانی از فنون ادبی (عروض) آموزش داده می‌شود تا خواننده با یادگیری آن بتواند وزن و آهنگ مناسب را تشخیص دهد.

درس سوم هر فصل: یکی از مباحث زیبایی‌شناسی (بیان: تشبیه، مجاز، استعاره و کنایه) آورده شده است. دانش‌آموز با پهنه دیگری از قلمرو ادبی؛ یعنی آرایه‌ها و زیبایی‌های سخن (بیان) آشنا می‌شود و آموخته‌هایش را در متون ادبی به کار می‌بندد.

توجه

با اندکی دقت در فعالیت‌های کارگاه تحلیل فصل، در می‌یابیم که هدف، تقویت، تعمیق و گسترش آموزه‌های درس است. برای اجرای بهتر این بخش موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱ دانش‌آموزان در گروه‌های خود درباره هر پرسش با هم به بحث و گفت‌وگو بپردازند و پس از اتمام بحث پاسخ‌ها را به صورت فردی مکتوب کنند.

۲ مجالی برای بهره‌گیری از روش‌های فعال و کارگروهی فراهم شود. این کار، در ایجاد نشاط، شادابی و انتقال بهتر و پایاتر مفاهیم مؤثر است. فرصتی است برای ابراز وجود و نشان دادن توانایی‌ها و خلاقیت‌ها.

۳ برای درست‌خوانی شعر می‌توان از کارافزارهای شنیداری یا خوانش دقیق معلم بهره گرفت تا دانش‌آموزان، فراز و فرودهای آوایی، آهنگ متن، درنگ، تکیه و تلفظ درست واژه‌ها را دریابند.

۴ در این کتاب برای هر درس، با توجه به محتوا حدود ۵ تا ۱۰ تمرین در نظر گرفته شده است. تمرین‌ها در مسیری منطقی و همسو با آموزه‌های علوم و فنون ادبی تدوین و تنظیم شده‌اند. تمرین‌ها برای تحقق مهارت‌های زیر (گاه نیز چند مهارت تلفیقی) در نظر گرفته شده‌اند:

۱ رشد مهارت‌های زبانی؛

۲ تقویت مهارت‌های ادبی؛

۳ پرورش مهارت درک متن؛

۴ رشد توانایی کالبد شکافی متن در سه قلمرو: زبانی، فکری و ادبی.

کلیاتی مربوط به خوانش متن

شاید خواندن متن در نگاه نخست از اهداف اصلی این کتاب به نظر نیاید، اما راست آن است که بنیاد هر کالبدشناسی، کالبدشکافی و نقد و داوری درست، ریشه در خوانش رهوار و بهنجار متن دارد؛ خواندن صحیح و به آیین ما را به درک درست راهنمایی می‌کند. از راه خواندن، نبض متن را شناسایی می‌کنیم.

اهداف

- ۱ رشد توانایی درک خوانداری؛
- ۲ تقویت توانایی درک پیام متن؛
- ۳ توانایی بررسی محتوای یک متن از طریق خوانش؛
- ۴ توانایی به کارگیری شیوه‌ها و لحن‌های مناسب در خواندن؛
- ۵ توسعه و تقویت آداب و عادات پسندیده در خواندن؛
- ۶ گسترش وسعت دید در هنگام خواندن متن؛
- ۷ رشد توانایی دقت بصری و سرعت مناسب در خوانش.

یک سوی متن، گوینده یا تولید کننده (شاعر یا نویسنده) است و سوی دیگر آن شنونده یا خواننده که گیرندهٔ پیام است. در قلمرو ادبیات، این پیوند از شاعر یا نویسنده آغاز می‌شود و برای تکمیل آن به خواننده‌ای معناآفرین و تصویرساز نیاز است تا با نیروی درک و تخیل و آفرینش ذهن خود، خلق هنری را به پایان برساند؛ از این‌روی، ارج و شأن «خواندن» در خلق آفرینش ادبی آن‌چنان برجسته است که فرایند (خواندن) را یکی از کارکردهای مهم و اثرگذار کنش‌های زبانی در فربه‌سازی اندیشه و رشد و پرورش شخصیت فکری به شمار می‌آورند؛ زیرا «خواندن» یک اثر مکتوب، متن نوشتار را به گفتاری پویا و زنده تبدیل می‌کند که در جریان شکل‌گیری «خواندن»، عوامل دیگری (فضای فکری و جهان‌نگری خواننده، زمینه، موقعیت، لحن کلام و...) سبب می‌شوند تا معانی و برداشت‌های تازه‌ای از اثر پدیدار شود. بنابراین خواندن یک اثر، پیوندی است میان جهان متن و جهان خواننده. به بیان دیگر، خواندن یک عمل دوسویه و تعاملی است که بین عناصر متن و خلاقیت‌های ذهنی خواننده ایجاد می‌شود. به همین سبب، برخی به دو گونه «خواندن» اشاره می‌کنند؛ الف: خواندن پذیرا، ب: خواندن پویا.

در خواندن پذیرا، خواننده خود را تنها به درک و دریافت جمله به جملهٔ متن محدود می‌کند. در این شیوه چون خواننده، پیکرهٔ کلی متن را نمی‌بیند و به اجزا و پاره‌های نوشته توجه می‌کند، نمی‌تواند تصویر و ادراک درستی از کلیت اثر به دست آورد. در خواندن پویا، خواننده بر پایهٔ جریان فعال ذهنی خود و دریافت معنا و تصاویر و تخیل حاکم بر فضای کلی اثر، فرایند خواندن را پیش می‌برد و ارتباط ویژه‌ای با متن برقرار می‌سازد. در این شیوه، کنش خواندن یک فعالیت پویا و اثرگذار است.

لحن در زبان فارسی

لحن و آهنگ خواندن، مهم‌ترین فرایند هستی‌بخش به هر اثر ادبی - هنری است. خواست ما از «لحن» فضا سازی در سطح آوایی سخن است. لحن، گرفتن نبض متن است. وقتی خواننده در هنگام خواندن متن خود را در فضای حسی - عاطفی اثر می‌یابد، در واقع با آن همراه و هم حس می‌شود. این ایجاد هم‌سوایی و هم حسی با متن، سبب می‌گردد که خواننده، هستی خود را با خوی و منش قهرمان اثر یا جریان متن، همراه و یکسان ببیند و در خود، دگرگونی و تحولی احساس کند. تبدیل به دیگری شدن در جریان خوانش یک اثر، چنان شناخت حقیقت و هویت خویشتن، با ارزش است؛ البته ناگفته نماند که گُنش خواندن، افزون بر کارکرد تعالی‌بخشی و دگرگون کننده، ممکن است به سبب آگاهی‌های نادرست و نارسای خوانندگان نه تنها قابلیت‌های زبانی، تصویری و شنیداری متن را آشکار سازد، با خوانش سطحی و ناقص، ویژگی‌های اثرگذار نوشته را بی‌اثر گرداند. در اینجا اشاراتی کوتاه به انواع لحن را فرapیش می‌نهمیم. (ر.ک: مبانی خواندن در زبان فارسی):

لحن حماسی

حماسه به معنای دلاوری و شجاعت است؛ کسی که شعر حماسی را می‌خواند، باید به گونه‌ای بخواند که این دلاوری‌ها را از راه گوش به شنونده منتقل کند. پس لحن حماسی، لحنی کوبنده و استوار است و خواننده شعر حماسی، به ویژه شاهنامه فردوسی، با توجه به ویژگی‌های این گونه اشعار، باید لحن خود را متناسب با محتوای این اشعار کند. فضای عمومی این اشعار بیشتر جنگ‌ها و نبردهای پهلوانان با یکدیگر، با دشمنان و با موجوداتی چون دیو و اژدها و کارهای شگفت‌انگیز و خارق‌العاده است. در هنگام خواندن شعر حماسی باید:

۱ با آهنگ شعر، که مساوی با «ت تن تن، ت تن تن، ت تن تن، ت تن تن» (فعولن فعولن فعولن فعل) است مانوس شود مانند شعر:

به مغز پشنگ اندر آمد شتاب	چو دید آن سهی قدّ افراسیاب
برو بازوی شیر و هم زور پیل	وز او، سایه گسترده بر چند میل
زبان‌ش به کردار برّنده تیغ	چو دریا دل و کف چو بارنده میغ

۲ کشیدن آخرین هجای کلمه پایانی هر مصراع (ایجاد کشش آوایی). برای مثال (در بیت‌های زیر از فردوسی)، حروف مشترک «شتاب» و «افراسیاب»، «اب»، همچنین در کلمات «جای» و «رهنمای» «آی» است که خواننده باید به هنگام خواندن، آن را بیشتر از کلمه‌های هر مصراع بکشد؛

به مغز پشنگ اندر آمد شتاب چو دید آن سهی قدّ افراسیاب
 خداوند نام و خداوند جای خداوند روزی ده رهنمای
 (همان: ۲۴)

۲ آشکار ساختن درست و کامل تشدیدها در خوانش؛

۴ خواننده می‌تواند در حین خواندن متن‌های حماسی از زبان بدن (حرکات دست و بدن و حتی حالت‌های صورت) کمک بگیرد به گونه‌ای که مخاطب صحنه‌هایی را که می‌شنود، بتواند تجسم کند و با آن همسو شود؛ مانند کاری که شاهنامه‌خوانان (نقالان) در گذشته در بسیاری از قهوه‌خانه‌ها هنگام نقل داستان‌های شاهنامه انجام می‌دادند.

۵ حماسه‌ها معمولاً داستان‌های بلندی هستند که به فراخور پیشرفت رویدادها، بر شمار شخصیت‌ها نیز افزوده می‌شود؛ لحن و آهنگ خوانش متن لازم است با تغییر شخصیت‌ها، هماهنگ شود. به همین سبب، این گونه متن‌های بلند، تنوع لحنی هم دارند و انواع لحن را در خود جای می‌دهند؛ (تعلیمی، غنایی، ستایشی، مدحی، وصفی، گفت‌وگویی و...)، خواننده باید با توجه به همه شرایط موجود در متن، به کار خود بپردازد و به این آهنگ‌های فرعی در فضای حماسه، توجه داشته باشد.

لحن داستانی - روایی

داستان، قصه و حکایت، تعریف کردن و بازگویی صمیمانه روایتی، با آهنگی نرم و ملایم است؛ به گونه‌ای که شنونده یا از آن، پند آموزد و یا تحت تأثیر قرار گیرد. آغاز چنین لحنی از روزگاران گذشته در قصه‌خوانی‌ها معمولاً با عبارت «یکی بود، یکی نبود، غیر از خدا هیچ کس نبود» همراه می‌شد. قصه‌ها، داستان‌ها و حکایت‌ها با مفاهیمی چون آموزه‌های زندگی، پندها و اندرزها همراه بوده‌اند.

حکایت‌ها معمولاً با عباراتی نظیر «آورده‌اند که...»، «یکی را شنیدم...»، «روزی...»، «شنیدم...»، «نقل است که...» آغاز می‌شود، مانند:

- ۱ «شنیدم که خروسی بود، جهان گردیده...» (روایینی، ۱۳۸۰:۴۴۵)
- ۲ «یک روز به وقت نیم روزان شد پیش شبان، ز درد سوزان» (جامی، هفت اورنگ، لیلی و مجنون)
- ۳ «شبی یاد دارم که چشمم نخفت شنیدم که پروانه با شمع گفت» (سعدی، ۱۳۷۶:۱۸۶)
- به‌طور کلی به هنگام خواندن متون روایی (قصه، داستان و حکایت) موارد زیر رعایت شود:
- ۱ پس از آگاهی از موضوع و محتوا و فضای کلی متن لحن خاص را برگزینیم؛
 - ۲ آن را شبیه تعریف کردن یک واقعه یا حادثهٔ پندآموز یا طنز بخوانیم؛
 - ۳ سجع‌ها را رعایت کرده و به تکیه کلمات توجه کنیم؛
 - ۴ اشعار داخل حکایات را با لحنی مناسب آن بخوانیم؛
 - ۵ علائم نگارشی را دقیق، رعایت کنیم تا تأثیر کلام بیشتر شود؛
 - ۶ مانند فردی که از قضیه آگاه است، با آرامش و اطمینان آن را بخوانیم؛
 - ۷ با سکون‌ها و سکوت‌های بهنگام، بر تأثیر کلام بیفزاییم؛
 - ۸ خواندن به گونه‌ای که شنونده، مشتاق و منتظر شنیدن بقیهٔ ماجرا باشد؛
 - ۹ سرعتمان در خواندن حکایات، نسبت به دیگر نوشته‌ها کمتر باشد؛
 - ۱۰ در حین خواندن با نگاه‌های مناسب به فهم مخاطبان، یاری رساند؛
 - ۱۱ در میان لحن روایی به تغییرهای مناسب آهنگ به تناسب شخصیت‌ها توجه کنیم؛
 - ۱۲ با رعایت دقیق فراز و فرودهای آوایی در لحن روایی، متناسب با جریان داستان، حالت کشش و انتظار را در شنونده برانگیزانیم و با ایجاد گسست‌های آوایی و وصل و درنگ‌های مناسب، او را به گوش دادن ترغیب کنیم.

لحن گفت‌وگو (مناظره / پرسش و پاسخ)

گفت‌وگوها انواع مختلفی دارند:

- ۱ **مناظره:** گفت‌وگوی رویارو با هدف چیره شدن بر دیگری، با یکدیگر در بحث و گفت‌وگو یا پرسش و پاسخ و سخن گفتن است. در این نوشته‌ها معمولاً لحن پرسش‌کننده، تند و محکم، به دور از خردگرایی و همراه با فخرفروشی است؛ در حالی که لحن پاسخ‌دهنده، همواره آرام و متین و توأم با خردورزی است. به بیان دیگر، پرسشگر که فکر می‌کند بر حق است، مطلبی را از طرف مقابل می‌پرسد، اما چنان پاسخی می‌شنود که دیگر حرفی برای گفتن نمی‌ماند. خوانندهٔ چنین متنی می‌تواند همانند یک بازیگر، نقش آفرینی کند؛ یعنی به تنهایی دو لحن را با دو چهرهٔ متفاوت بیان کند. گاه با این طرف و

آن طرف رفتن، جایگاه و صدای خود را تغییر دهد تا بتواند مفهوم را بهتر بیان کند. دو نمونه از بهترین مناظره‌های ادبیات فارسی یکی: «مست و محتسب» از پروین اعتصامی و دیگری، «فرهاد و خسرو» از نظامی است.

در خواندن چنین متن‌هایی باید به نکته‌های زیر توجه کرد:

■ به کشش‌های آوایی و جملات پرسشی توجه شود؛

■ به فروکاستن‌های لحن پاسخ‌گوینده توجه شود؛

■ حس غرور و خودخواهی در جملات پرسشگر حفظ شود؛

■ حس گفتن جملات عاقلانه و حکیمانه در جملات پاسخ‌گو، در نظر گرفته شود؛

■ از زبان بدن (حرکات دست و صورت و سایر اعضا) برای تفهیم موضوع استفاده شود.

نمونه:

بگفت از دار ملک آشنایی	نخستین بار گفتش کز کجایی؟
بگفت انده خرنده و جان فروشند	بگفت آنجا به صنعت، در چه کوشند؟
بگفت از عشق بازان، این عجب نیست	بگفتا جان فروشی در ادب نیست
بگفت از دل تو می‌گویی، من از جان	بگفت از دل شدی عاشق بدینسان؟
بگفت از جان شیرینم، فزون است	بگفتا عشق شیرین، بر تو چون است؟
بگفت آری چو خواب آید، کجا خواب؟	بگفتا هر شبش بینی چو مهتاب؟
بگفت آنگه که باشم، خفته در خاک...	بگفتا دل ز مهرش کی کنی پاک؟

(خسرو و شیرین نظامی، ۱۳۸۲:۲۴۴)

۲ رجزخوانی: که هر دو نفر به شرح دلآوری‌ها و نژاد و افتخارات خود با لحنی حماسی می‌پردازند، مانند رستم و اسفندیار یا رستم و اشکبوس در شاهنامه فردوسی.

۳ گفت‌وگوی عادی: گفت‌وگوهای عادی را می‌توان به دسته‌های مختلفی تقسیم کرد. این گفت‌وگوها با توجه به فضای داستان‌ها و عواطف موجود در آنها شکل و لحن خاص خود را می‌یابند، مانند گفت‌وگوی رستم با سهراب پس از زخمی شدن.

در هنگام خواندن گفت‌وگوها باید:

۱ لحن دو طرف گفت‌وگو، با توجه به شخصیت آنها در نظر گرفته شود؛

۲ اگر گفت‌وگو، دارای راوی است، لحن راوی را نیز باید به دیگر لحن‌ها افزود؛

۳ عواطف و احساسات دو طرف مکالمه رعایت شود تا سخن برای شنونده، جذاب گردد؛

۴ هم‌حس شدن و گرفتن حالت دو طرف به خود، باعث تمایز گفته‌ها می‌شود؛

۵ تغییر مناسب لحن گفتار به تناسب موقعیت شغلی و اجتماعی افراد و حالات آنها، مورد توجه باشد.

لحن طنز

طنز از قدیم در نظم و نثر فارسی رایج بوده و بیشتر در قالب حکایت، خودنمایی کرده است. طنزها معمولاً در پایان به نتیجه می‌رسند و خواننده را تحت تأثیر قرار می‌دهند و می‌خندانند. برخی نیز از همان ابتدا کار خود را شروع می‌کنند؛ مانند:

«- ننه! - هان - این زمین رو چی یه؟ - روی شاخ گاو - گاو رو چی یه؟ - روی ماهی - ماهی رو چی یه؟ - روی آب - آب رو چی یه؟»

- وای وای! الهی رودت ببره، چقدر حرف می‌زنی! حوصله‌م سر رفت...» (دهخدا)
در طنزها معمولاً جملات پایانی باید بیشترین تأثیر را بر روی خواننده بگذارد و خواننده نیز از طریق آن بتواند لبخند را بر روی لبان مخاطب بنشانند.

لحن میهنی / وطنیه

سروده وطنیه، که به آن «ماد وطن یا میهنی» نیز می‌گویند، شعری است که در وصف میهن، سروده می‌شود و شاعر در آن می‌کوشد تا با تحریک احساسات ملی‌گرایانه و وطن‌دوستانه مخاطبان خود، آنان را به پاسداری و محافظت از کشورشان برانگیزاند.

شاعر این‌گونه اشعار، با شور و حرارتی وصف‌نشدنی، مردم را به دفاع از میهن خود فرا می‌خواند و در این کار، وطن را به مادر، مانند می‌کند؛ مادری که هر کس برای دفاع و حمایت از او باید به پا خیزد و از خود غیرت نشان دهد و برایش گریان شود. چنین سروده‌ای وطن‌خواهی را تعلیم می‌دهد، مانند شعر زیر از «ایرج میرزا»:

وطن ما به جای میهن ماست	میهن خویش را نگهبانیم
شکر داریم کز طفولیت	درس «حب‌الوطن» همی خوانیم
چون که حب‌الوطن زایمان است	ما یقیناً ز اهل ایمانیم
گر رسد دشمنی برای وطن	جان و دل، رایگان بیفشانیم

لحن ستایشی

ستایش مخصوص خداوند است و شاعر یا نویسنده در آن خداوند را به خاطر آفرینش بی‌همتا، قدرت بی‌نظیر و الطاف فراوانش می‌ستاید. در این هنگام خواننده نیز باید خود را موجودی از آفریده‌های او بداند که تسلیم او و شاکر بخشش‌ها و آفرینش اوست، مانند مثال‌های زیر:

آفرین جان آفرین پاک را آنکه جان بخشید و ایمان خاک را
 آسمان چون خیمه‌ای بر پای کرد بی‌ستون کرد و زمینش جای کرد
 عطار، ۱: ۱۳۷۷

لحن مدحی

مدح، نوشته‌ای درباره انسان است که شاعر از طریق آن، با کوچک‌تر دانستن خود در مقابل ممدوح به توصیف او می‌پردازد. مدح نیز به پیروی از ستایش شکل می‌گیرد و در آنها همان حالات باید رعایت شود؛ اما با ستایش اختلاف دارد، زیرا در ستایش شاعر یا نویسنده آزادانه‌تر می‌تواند توصیف کند، اما در مدح، به ویژه مدح حاکمان، این کار امکان‌پذیر نیست. مدح را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

الف) مدح بزرگان دینی و مذهبی چون پیامبر ﷺ و امامان علیهم‌السلام که در آن شاعر خود را از مریدان آنها می‌داند و زندگی‌اش را وابسته به وجود و اعتقاد به آنها می‌داند تا جایی که حاضر است جان فدایشان کند. گفته‌های آنان را بسیار با اهمیت می‌داند، در این مورد شاعر ممدوح را فردی فرا انسانی می‌داند و چهره و قامتش را در دنیا زیباترین می‌پندارد، همچنین کارها و اعمالش را کارهایی خارق‌العاده می‌شمارد و به بیان معجزات و کراماتش می‌پردازد:

محمد کافرینش هست خاکش هزاران آفرین بر جان پاکش
 چراغ افروز چشم اهل بینش طراز کارگاه آفرینش
 سر و سرهنگ میدان بلا را سپهسالار و سرخیل انبیا را
 ریاحین بخش باد صبحگاهی کلید مخزن گنج الهی
 خسرو و شیرین نظامی، ۱۲۹: ۱۳۸۲

الفی داشته با این دل شب	علی آن شیر خدا، شاه عرب
دل شب محرم سرالله است	شب ز اسرار علی آگاه است
چشم بیدار علی خفته نیافت	فجر تا سینه آفاق شکافت
می برد شام یتیمان عرب	ناشناسی که به تاریکی شب
خفت در خوابگه پیغمبر	عشق بازی که هم آغوش خطر
شهریار	

لحن تعلیمی (اندرزی)

این لحن که به لحن اندرزی نیز موسوم است، تلاش می کند با گویشی آرام و آهسته، در دل شنونده نفوذ کند و نکات مهم خوب زیستن را به مخاطب خود یادآور می شود. در ایران این گونه نوشته بیشتر برای پند و اندرز به کار می رود. نویسندگان این گونه متون، خود را به جای انسانی آگاه می گذارد و از زبان او که بیشتر شبیه پدران یا معلمان دلسوز است، با مخاطب خود سخن می گوید. به همین دلیل لحن متن های تعلیمی، لحنی پدرانه است و خواننده نیز باید هنگام خواندن، خود را پدر یا معلمی فرض کند که می خواهد نکاتی را به فرزندان یا دانش آموزانش یادآور شود. در این گونه اشعار نیز ممکن است با لحن های گوناگون مواجه شویم. به این اشعار توجه کنید:

ز خاک آفریدت خداوند پاک	پس ای بنده! افتادگی کن چو خاک
حریص و جهان سوز و سرکش مباش	ز خاک آفریدنت، آتش مباش

سعدی، ۱۳۷۶:۱۸۹

این ابیات لحنی واعظانه و اندکی حالت تحکمی دارد؛ یعنی انسانی روحانی خطاب به دیگران آنها را با جملات امری به پرهیز از کارهای زشت (نهی از منکر) و عمل به کارهای نیک (امر به معروف) سفارش می کند. در این گونه اشعار، لحن گوینده بسیار محکم و کوبنده است و خواننده چنان با شور و حرارت سخن می گوید که گویا از عاقبت انسان خطا کار کاملاً آگاه است و دلش به حال او می سوزد.

لحن مناجات

مناجات به معنی راز و نیاز گفتن و نیایش با خداوند است. انسان در این زمان خود را بسیار کوچک فرض می‌کند و آنچه را که در حضور دیگران نمی‌تواند بیان کند، با آه و زاری یا شکر و سپاس به زبان می‌آورد. در این گونه اشعار، شاعر خواسته‌های مادی و معنوی خود را از خدا می‌طلبد و از او می‌خواهد که عاقبت به خیرش کند. لحن مناجات آکنده از عاطفه و احساس و بیانگر حالت فروتنی و خاکساری و تواضع عبد در برابر معبود است.

خداوندگارا نظر کن به جود	که جرم آمد از بندگان در وجود
گناه آید از بنده خاکسار	به امید عفو خداوندگار
کریم! به رزق تو پرورده‌ایم	به انعام و لطف تو خو کرده‌ایم
گدا چون کرم بیند و لطف و ناز	نگردد ز دنبال بخشنده باز
چو ما را به دنیا تو کردی عزیز	به عقبی همین چشم داریم نیز
عزیزی و خواری تو بخشی و بس	عزیز تو خواری نبیند زکس
خدایا به عزت که خوارم مکن	به ذلّ گنه شرمسارم مکن

بوستان سعدی، ۱۳۸۲:۱۹۳

هنگام خواندن نیایش‌ها و مناجات باید:

- ۱ حس و حال عمومی حاکم بر فضای نیایش، حفظ شود.
- ۲ حالت خشوع و خضوع در آهنگ کلام رعایت گردد.
- ۳ لحن ملایم و متین، که بیانگر ادب در پیشگاه خدای رحمان است، حفظ گردد.
- ۴ به کشش‌ها، زیر و بمی حروف و صداها برای تأثیرگذاری بیشتر توجه گردد.

لحن توصیفی

توصیف یعنی وصف کردن و بیان جزئیات و ویژگی‌ها یا آوردن صفات و قیده‌های حالت پیاپی برای چیزهایی که قرار است برای شنونده، بازگو کنیم. این صفت‌ها یا به ظاهر افراد و اشیا مربوط می‌شوند یا به حالات مختلف رفتاری یا حرکات او، مانند:

دیدمش خرم و خندان، قدح باده به دست و اندر آن آینه صد گونه تماشا می‌کرد

حافظ، ۱۳۸۲:۱۹۳

در توصیف، نویسنده چیزی را که می‌بیند، با شور و حال فراوان و با استفاده از آرایه‌هایی چون تشبیه و تشخیص به زبان می‌آورد. در تشبیه، نویسنده با تخیل خود می‌کوشد میان چند چیز شباهتی ایجاد کند و با این کار شنونده را به شگفتی وا دارد؛ مثلاً در بیت‌های زیر منوچهری دامغانی با تشبیه کردن قطره باران به اشک عروس و تشبیه برگ گل به صورت او، هنر خود را به نمایش گذاشته است:

آن قطره باران که برافتد به گل سرخ چون اشک عروسی است برافتاده به رخسار
 روش دیگر شاعران و نویسندگان در توصیف کردن، استفاده از جان بخشیدن به اشیا (تشخیص) است. در این هنگام نویسنده همه چیز را زنده و مانند انسان می‌بیند و کارها، گفته‌ها و حرکات با اعضای انسانی به آنها می‌بخشد.
 شعر زیر از ملک‌الشعراى بهار سرشار از جان‌بخشی به کوه دماوند است:

ای دیو سپید پای در بند	ای گنبد گیتی ای دماوند
از سیم به سر یکی کله خود	ز آهن به میان یکی کمر بند
تا چشم بشر نبیندت روی	بنهفته به ابر، چهر دل بند
چون گشت زمین ز جور گردون	سرد و سیه و خموش و آوند
نی، نی، تو نه مشت روزگاری	ای کوه نی‌ام ز گفته خرسند
تو قلب فسرده زمینی	از درد ورم نموده یک چند

توصیف معمولاً برای انسان‌ها، اشیا، طبیعت و عناصر آن چون درخت، سبزه، گل، دریا، کوه و جنگل است:

در خواندن چنین متن‌هایی باید به نکات زیر توجه داشت:

- ۱ لحن توصیف می‌تواند در کنار دیگر لحن‌ها کامل شود؛ توصیف پدیده‌های مثبت یا باشکوه با توصیف زشتی‌ها و پلیدی‌ها متفاوت است.
- ۲ در لحن توصیفی آهنگ کلام، معمولاً نرم است و آرامش خاصی دارد.
- ۳ هنگام خواندن، دقت نظر و عنصر تخیل، نقشی مهم دارند.
- ۴ این لحن از نظر فضای کلی آهنگ سخن، به لحن روایی نزدیک است. (مبانی خواندن در زبان فارسی، ۱۳۹۱).

گونه‌های خواندن

۱ روش بلندخوانی

بلندخوانی در شروع خواندن، روشی مؤثر است؛ زیرا در آن از دو فرایند ادراکی؛ یعنی تمیز شنیداری و تمیز بصری استفاده می‌شود. اما در دوره دوم متوسطه، با توجه به آموزش‌های دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه، و رشد ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان، بهتر است از شیوه‌های مختلف صامت‌خوانی استفاده شود. این روش برای تندخوانی و مطالعه صحیح، افزایش دامنه دید و دقت و سرعت در خواندن، مفید است.

۲ روش صامت‌خوانی

روش‌هایی که در زیر می‌آید، بیشتر مبتنی بر صامت‌خوانی‌اند:

الف) دقیق‌خوانی: در این نوع خواندن دانش‌آموز متن خواندنی را کاملاً درک می‌کند و آن را در حافظه به‌طور منظم نگه می‌دارد. او به افکار اصلی نویسنده پی می‌برد. به ارتباط بین مطالب می‌پردازد، خلاصه متن را بیان می‌کند و در پایان به نتیجه‌گیری می‌پردازد. معلم برای سنجش این نوع خواندن صامت می‌تواند با طرح سؤالاتی از متن مفاهیم متن را مورد سنجش قرار دهد.

ب) خواندن تجسمی: هدف این نوع خواندن درک عمیق‌تر، تحریک حس کنجکاوی و مشارکت فعالانه در مطالعه است. برای رسیدن به اهداف مذکور لازم است قبل از مطالعه سؤالاتی از بین متن انتخاب شود تا از طریق ذهن دانش‌آموز به هنگام مطالعه به سمت یافتن پاسخ‌ها هدایت شود.

پ) خواندن انتقادی: در این روش دانش‌آموزان پس از مطالعه متن درس، درباره ویژگی‌های متن و نوع نوشته و سبک نویسنده یا شاعر و قالب درس، بحث و گفت‌وگو می‌کنند و در پایان نظر خود را نسبت به متن خوانده شده ابراز می‌دارند.

در این روش، دانش‌آموز به تجزیه و تحلیل مطالب، ارزش‌گذاری و قضاوت مطالب و برقراری ارتباط بین جوانب مختلف مطالب می‌پردازد.

ت) خواندن التذادی: خواندن برای درک زیبایی‌ها، روش مؤثری برای پرورش حس زیبایی‌شناسی و تقویت ذوق ادبی است. بهتر است دانش‌آموز، بیشتر به دنبال یافتن زیبایی‌های موجود در نثر و شعر باشد؛ مانند: یافتن آرایه‌های ادبی (تشبیه، ضرب‌المثل، وزن و قافیه، موسیقی موجود در شعر و ...).

با توجه به اینکه یکی از اهداف آموزش زبان و ادبیات فارسی، تلطیف عواطف و التذاذ ادبی است، در متون هنری و ادبی مانند اشعار برتر و متن‌های تأثیرگذار داستانی و ادبی به این نوع خواندن تأکید می‌شود. معلّم می‌تواند به تناسب سرفصل‌ها و عناوین دروس، قطعاتی از نظم و نثر را انتخاب کند و آنها را در کلاس با لحن و آهنگی مناسب بخواند. در این نوع خواندن، باید متونی برگزیده شود که به رشد التذاذ و پرورش ذوق ادبی، کمک کند.

روان خوانی

بهره‌گیری از قصّه و داستان و حکایت‌های آموزنده و سازنده، در سازماندهی محتوای کتاب، راهکاری مناسب برای غنی‌سازی هدمند و لذّت‌بخش و سودمند متن خوانی است و ابزار بسیار مناسبی برای پرورش مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. خواندن قصّه و داستان، عادت به مطالعه و خوگیری با آن را در فراگیرندگان می‌پرورد و باعث رشد کلامی، پویایی ذهن و خلاقیت بیشتر فکر و اندیشه می‌شود و گنجینه‌واژگانی و افق دریافت مفاهیم را در دانش‌آموزان گسترش می‌دهد.

خواندن به گونه‌ای آموزش غیر مستقیم املا نیز هست؛ زیرا دانش‌آموزان در متن، شکل درست کلمات را می‌بینند و تصویر آنها در ذهنشان جای گیر می‌شود و در هنگام نوشتن از چنین حافظه دیداری بهره می‌گیرند.

فراگیران از طریق خواندن نمونه‌های خوب روان‌خوانی، با ساختار دستوری صحیح جمله‌ها و ترکیب‌های رایج زبان نوشتاری معیار نیز آشنا می‌شوند و در نتیجه به بسیاری از مهارت‌های مندرج در برنامه زبان‌آموزی دست می‌یابند.

خواندن کتاب‌های داستانی، ابزار مناسبی برای پرورش استعداد، تخیل و رشد و ساماندهی شخصیت جوانان است. قصّه‌خوانی، مجالی فراهم می‌کند تا بسیاری از ارزش‌های اخلاقی و خوی و منش پسندیده در دانش‌آموزان درونی و نهادینه شود. آنان با الگوپذیری از قهرمانان و شخصیت‌های داستانی به اصلاح و بازسازی رفتارهای خود می‌پردازند.

تخیل موجود در آثار داستانی، سبب پویایی ذهن و خلاقیت می‌شود و رنج‌های روحی و فشارهای روانی ویژه دوره جوانی و بلوغ را در آنان کم‌رنگ می‌کند؛ به همین سبب است که معمولاً جوانان آثار داستانی - ادبی را پناهگاه روحی خود می‌بینند و مشکلات رفتاری زندگی و ناکامی‌های اجتماعی خویش را از طریق خواندن این آثار، کم‌رنگ و بی‌اثر می‌کنند. بر همین بنیاد، باید افزود که رشد و پرورش جنبه‌های شخصیتی جوانان از طریق خواندن مستمر کتاب‌های داستانی امکان‌پذیر است. همچنین زیبایی‌های حسی - عاطفی موجود

در کتاب‌ها و نمونه‌های داستانی، حس عاطفی و زیبایی‌شناسانهٔ جوانان را برمی‌انگیزد و سبب رشد و پرورش جنبه‌های عاطفی و نگرش آنان می‌شود. با خواندن داستان‌های حکمت‌آمیز، بسیاری از رفتارهای اجتماعی و راه برقراری ارتباط مؤثر را می‌آموزند و به شناخت و کسب تجربه‌های ارزشمندی نسبت به جامعهٔ پیرامون و جهان امروز دست می‌یابند و مطالب فراوانی دربارهٔ دانش‌های دیگر همچون تاریخ، علوم تجربی، جغرافیا و ریاضیات فرا می‌گیرند.

بر پایهٔ آنچه گفتیم، برنامهٔ درسی زبان‌آموزی بر فعالیت کتاب‌خوانی دانش‌آموزان بسیار تأکید دارد و توصیه می‌کند که در هر هفته حداقل یک کتاب را دانش‌آموزان بخوانند و در کلاس دربارهٔ عناصر داستان (شخصیت‌ها، زاویهٔ دید، درون مایه، لحن و ...) گفت‌وگو کنند. همچنین چکیده‌ای از داستان را بازگو کنند و دربارهٔ چرایی و چگونگی رویدادها ضمن اظهارنظر به بیان احساسات خود پردازند. همچنین بایسته است دانش‌آموزان به شناسنامه کتاب، (نظیر نام نویسنده، مترجم، ناشر، سال و مکان نشر هر اثر)، توجه کنند. توصیه می‌شود فضایی در کلاس فراهم شود تا دانش‌آموزان در گروه‌های چهار یا پنج نفره برای یکدیگر کتاب بخوانند و دیگران پس از گوش دادن، با یکدیگر دربارهٔ آن گفت‌وگو کنند.

آموزه‌های زبانی و ادبی در کتاب‌های فارسی دورهٔ ————— متوسطهٔ اول (هفتم / هشتم / نهم) و متوسطهٔ دوم (دهم)

دانش‌های زبانی: برای ایجاد ارتباط منطقی میان دوره‌های تحصیلی، لازم است همکاران محترم با برنامه و محتوای پایه‌های پیشینی، آشنایی داشته باشند. به همین منظور، معرفی کوتاهی از محتوای کتاب‌های فارسی در متوسطهٔ اول، در پی، می‌آید:
در کتاب فارسی پایهٔ هفتم، دانش‌آموزان با مباحث زیر، آشنا شده‌اند:

- جمله و انواع آن؛
- فعل (گذشته، حال، آینده)، شخص، شمار، بُن، شناسه؛
- نقش‌های نحوی نهاد، مفعول، متمم، مسند؛
- فعل‌های اسنادی؛
- ضمیر (پیوسته و گسسته)؛
- واژه‌های ساده و غیرساده از دید ساخت.

موضوع‌های زبانی موجود در کتاب فارسی پایه هشتم عبارت بودند از:

- یادآوری فعل و...؛
- اسم گروه اسمی، هسته گروه وابسته‌های اسم؛
- صفت بیانی و وابسته‌های اسم، صفت اشاره، شمارشی و وابسته‌های اسم، صفت پرسشی و تعجبی و وابسته‌های اسم، صفت مبهم و...؛
- در کتاب فارسی پایه نهم افزون بر یادآوری گروه‌های اسمی، مباحث زیر، مطرح شده است:
 - صفت برتر و برترین؛
 - ساخت انواع فعل ماضی و مضارع؛
 - قید؛
 - ساخت واژه در زبان فارسی.
- در کتاب درسی پایه دهم مباحث زیر مطرح شده است:
 - تحول معنایی واژه‌ها؛
 - واو عطف، واو ربط یا پیوند؛
 - پرش یا جهش ضمیر؛
 - واژه‌های دو تلفظی؛
 - واژه‌های مشتق - مرکب؛
 - جمله‌های ساده و غیرساده؛
 - شیوه بلاغی؛
 - ممال؛
 - شبکه معنایی؛
 - نشانه ندا و منادا.
- پیشنهاد می‌شود در تدریس این بخش از کتاب فارسی از روش تدریس «دریافت مفهوم» بهره گرفت.

دانش‌های ادبی: مباحث دیگر موجود در «نکته‌های زبانی و ادبی» کتاب‌های فارسی متوسطه اول، به مسائل ادبی، زبانی و نگارشی مربوط می‌شود. این آموزه‌ها در فارسی پایه هفتم عبارت‌اند از:
■ آشنایی با زبان و ادبیات؛

■ تشخیص؛

■ تشبیه؛

■ شبکهٔ معنایی؛

■ تکرار؛

■ قالب قطعه و

نکته‌هایی که در فارسی پایهٔ هشتم آمده است، عبارت‌اند از:

■ تشبیه و ارکان آن؛

■ ساختار و محتوای اثر؛

■ واج‌آرایی؛

■ قالب مثنوی؛

■ جناس؛

■ ردیف و

در کتاب فارسی پایهٔ نهم، این نکته‌ها بیان شده‌اند:

■ یادآوری نکته‌های ادبی سال هشتم؛

■ پرسش انکاری؛

■ تضاد؛

■ تخلص و بیت تخلص؛

■ تضاد و رابطهٔ معنایی؛

■ تلمیح؛

■ انواع ردیف.

در کتاب فارسی دهم نکته‌های زیر بیان شده‌اند:

■ حس آمیزی؛

■ ایهام؛

■ سجع؛

■ تضمین؛

■ مجاز؛

■ تمثیل؛

■ جناس همسان و ناهمسان؛

■ استعاره.

روش‌های یاددهی - یادگیری در برنامه درسی فارسی

این برنامه برای آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی، پرورش تفکر، گسترش گنجینه لغات و شناخت بهتر محیط اطراف و ایجاد ذوق ادبی در دانش‌آموزان، روش‌های زیر را مؤثر می‌داند؛ لازم به توضیح است که این روش‌ها، جنبه پیشنهادی دارد و معلمان محترم و دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند از دیگر روش‌ها و فعالیت‌های متناسب با برنامه، شرایط و امکانات خود استفاده کنند:

۱ روش بحث گروهی: در صورتی که پرسش و پاسخ از حالت دو طرفه بین معلم و دانش‌آموز یا دانش‌آموز و دانش‌آموز خارج شود و معلم موضوع مشخصی را در کلاس طرح کند تا دانش‌آموزان درباره آن با هم مشورت و اندیشه کنند؛ روش بحث گروهی به کار گرفته شده است.

این روش از جمله روش‌های فعال و مشارکتی در امر آموزش به شمار می‌رود. بنابراین، دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف طبقه‌بندی می‌شوند و با هدایت معلم به گفت‌وگو می‌پردازند. اهمیت این روش، با توجه به ماهیت زبان و ادبیات فارسی، زمانی روشن می‌شود که نمایندگان هر گروه، نظر خود را بیان کنند و ضمن گوش دادن به اظهارات دیگر گروه‌ها، به نقد و تحلیل نیز تسلط یابند. گروه‌بندی مناسب، کنترل زمان، هدایت گروه‌ها، طرح موضوع‌های مناسب و... از جمله شرایط اساسی برای به‌کارگیری این روش است.

۲ ایفای نقش، قصه‌گویی و نمایش خلاق: در دوره متوسطه، به ویژه در کتاب فارسی به خوبی می‌توان از نمایش و قصه‌گویی، مناسب با سن جوانان استفاده کرد. برخی از دروس به گونه‌ای سازماندهی شده‌اند که با هدایت معلم می‌توان مفاهیم مورد نظر را به صورت عینی و محسوس به نمایش گذاشت. این روش‌ها چنانچه با تبادل نظر و ارزشیابی در کلاس همراه شود، می‌تواند اهداف آموزش زبان و ادب فارسی را محقق سازد. بخشی از این اهداف عبارت‌اند از: ایجاد برقراری ارتباط انسانی و عاطفی، نظم‌بخشی به افکار و گفتار، پرورش قوه تفکر، استنتاج، رشد و شکوفایی خلاقیت و استعداد‌های زبانی و ادبی.

۳ روش گردش علمی و مشاهده: در این روش، معلم برای آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با آثار تاریخی و ادبی و زبانی، آنها را به بیرون از کلاس می‌برد تا از نزدیک به مشاهده بپردازند. دانش‌آموزان با توضیح و توصیف دیده‌ها و شنیده‌های خود به صورت گفتاری و نوشتاری به پرورش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی خود نائل می‌شوند. می‌توان از آنها خواست تا گزارش تهیه کنند، یادداشت بردارند، اطلاعات به دست آمده را طبقه‌بندی کنند و زیبایی‌های مشاهده شده را توصیف نمایند و یا آنها را به تصویر بکشند تا بدین ترتیب به پاره‌ای از مهارت‌های نگارشی تسلط یابند.

۴ **روش تفکر استقرایی:** از آنجا که تفکر، پیوندی ناگسستنی با هر یک از مهارت‌های زبانی و ادبی دارد و در روش استقرایی هم تفکر در روندی متوالی، از آسان به پیچیده، سازماندهی می‌شود، لذا استفاده از این روش می‌تواند فرایند یادگیری مؤثری را تا حصول نتیجه در دانش‌آموز ایجاد کند. در جریان تفکر، دانش‌آموزان اطلاعاتی را جمع‌آوری و طبقه‌بندی می‌کنند و به تفسیر و کشف ارتباط بین یافته‌های خود می‌پردازند. از این روش می‌توان در آموزش نکات املائی، انشایی و موضوع‌های دستور زبان استفاده کرد.

۵ **روش بدیعه‌پردازی:** با توجه به اینکه زبان و ادبیات فارسی ماهیتاً با خلق و آفرینش و تولید اندیشه‌های بدیع، پیوندی نزدیک و تنگاتنگ دارد، از این روش، می‌توان برای آموزش انشا و نگارش خلاق استفاده کرد. بر اساس این روش، دانش‌آموزان با صحبت کردن و گفت‌وگو دربارهٔ موضوع انشا، قیاس کردن، بیان احساسات خود و ... به تفکر خلاق و پرورش عواطف، دست می‌یابند.

۶ **روش حل مسئله:** در این روش، مسئله‌ای مطرح می‌شود که می‌تواند از گرفتاری قهرمان قصه آغاز شود. دانش‌آموزان به توصیف و تبیین مسئله می‌پردازند و راه حل یا راه‌حلهایی برای آن پیدا می‌کنند. پس از بحث و گفت‌وگو، معلم نظر خود را دربارهٔ حل مشکل قهرمان داستان اظهار می‌دهد. آنگاه دانش‌آموزان علت وقوع حوادث را در قصه‌ها بررسی و ارتباط علت و معلولی وقایع را کشف می‌کنند. سپس ایده‌ها و نظرهای مختلف را به یکدیگر مربوط و با هم مقایسه و نتایج داستان‌ها را پیش‌گویی می‌کنند. مطالب ذکر شده، می‌تواند در دو گونهٔ بیانی؛ یعنی گفتاری و نوشتاری مطرح شود. در دورهٔ متوسطه می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا دربارهٔ شنیده‌ها یا خواننده‌های خود قضاوت و داوری کنند.

۷ **روش واحد کار (طرح و پروژه):** از این روش، می‌توان برای آموزش نگارش و فعالیت‌های خارج از کلاس استفاده کرد؛ به این ترتیب که شاگردان براساس موضوعات تعیین شده، به صورت گروهی یا فردی به دنبال جمع‌آوری اطلاعات در خارج از کلاس می‌روند، گزارشی تهیه کرده، سپس این گزارش را در کلاس ارائه می‌کنند. موضوعاتی از قبیل سرگذشت شاعران، نویسندگان، شخصیت‌های علمی، اجتماعی و مذهبی، می‌تواند برای استفاده از این روش مورد نظر باشد. این روش برای تقویت حس پژوهش و تقویت مهارت‌های جست‌وجوگری مؤثر است.

۸ **روش کارایی گروه:** دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم می‌کنند و هر یک از اعضای گروه، تکلیف مشخص شده را به طور انفرادی می‌خواند، بعد به سؤال‌های آزمون که در اختیار او

قرار می‌دهند، پاسخ می‌دهد. سپس در گروه دربارهٔ پاسخ‌های خود به گفت‌وگو می‌پردازند و دلایل انتخاب یا رد آن را ارزیابی می‌کنند. در مرحلهٔ بعد، کلید سؤال‌ها در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد و اعضای گروه درک عمیقی از بهترین پاسخ به دست می‌آورند. سپس اعضای گروه پاسخ‌های فردی و گروهی را نمره‌گذاری کرده، نمرهٔ مؤثر بودن یادگیری را محاسبه می‌کنند. از این روش در کلاس‌های فارسی و در تدریس حوزه‌های مختلف از قبیل متن درس‌ها، انجام تمرین‌ها، املا و انشا، دستور و آرایه‌ها می‌توان بهره گرفت.

۹ روش تدریس اعضای گروه: این روش، این امکان را می‌دهد که مقدار زیادی از موضوع درس طی یک دورهٔ زمانی کوتاه با مطالعهٔ گروه، تحت پوشش قرار گیرد. در انتخاب متن مورد تدریس، باید در نظر داشت که متن به بخش‌های مستقل از یکدیگر قابل تقسیم باشد. بخش‌ها نیز از نظر حجم و دشواری، باید تقریباً برابر باشند. دانش‌آموز یک بخش از موضوع تعیین شده را مطالعه می‌کند و سپس با هم‌تاهای خود که مسئول بخش مشترکی‌اند، دور هم جمع می‌شوند و برای رفع اشکال‌های خود تبادل نظر می‌کنند. سپس به گروه خود برمی‌گردند و به ترتیب از اوّل تا آخر، به نوبت تدریس می‌کنند. طرح تدریس اعضای گروه، بر دو اصل استوار است:

■ اوّل آنکه هر یک از شرکت‌کنندگان، قسمت متفاوتی از موضوع درسی را که قرار است، همه یاد بگیرند، می‌خواند.

■ دوم اینکه هر فراگیرنده می‌تواند به اعضای گروهش درس بدهد؛ بنابراین، هر عضو هم به عنوان معلم و هم شاگرد عمل می‌کند.

زمانی که فراگیرندگان می‌فهمند کارایی گروه مستلزم آن است که هر فرد یک بخش از موضوع را فرا گیرد و سپس آن را به دیگران درس دهد، برانگیخته می‌شوند تا با مطالعهٔ بخش تعیین شده و آمادگی کامل برای جلسهٔ کار گروهی به گروه خود کمک کنند. همچنین به آن عضو از گروه که درس می‌دهد کمک می‌کنند تا حدّ امکان موفق باشد. با این روش، گروه می‌تواند یادگیری‌اش را به حداکثر برساند.

طرح تدریس اعضای گروه این امکان را می‌دهد که مقدار زیادی از موضوع درسی، طی یک دورهٔ کوتاه زمانی با مطالعهٔ گروه، تحت پوشش قرار گیرد. تقسیم موضوع، به خصوص زمانی مناسب است که هدف آموزشی، مطالعهٔ اجمالی نه عمیق یک قلمرو وسیع باشد. در انتخاب متن مورد استفاده باید به چند نکته توجه کرد؛ از جمله:

■ متن باید قابل تقسیم به تعداد بخش‌های هماهنگ با تعداد فراگیرندگان در هر گروه (معمولاً سه تا پنج نفر) باشد.

این بخش‌ها تقریباً باید از نظر طول، برابر و از نظر دشواری قابل مقایسه باشند. هر یک از بخش‌ها مستقل از بخش‌های دیگر قابل فهم باشد. این مورد مهم است؛ چون هر فراگیرنده فقط یک قسمت را مطالعه می‌کند و باید بتواند آن بخش را مستقل از اطلاعات موجود در بخش‌های دیگر درک کند. البته در هر تکلیفی، مطلب باید به اندازه کافی مشکل باشد تا فراگیرندگان را به چالش بطلبد ولی نه آن قدر مشکل که آنان را مغلوب کند.

اجرای طرح

- ۱ یک بخش از موضوع برای آمادگی هر فراگیرنده تعیین می‌شود. در این مرحله هر فراگیرنده فقط بخش تعیین شدهٔ خویش را دریافت می‌کند. باید اطمینان یافت که فراگیرندگان حقیقتاً مطلب را از یکدیگر یاد بگیرند و نه از مطالعهٔ تمام بخش‌ها (میزان یادگیری دانش‌آموزان توسط آزمونی که تمام بخش‌ها را در بر می‌گیرد، سنجیده می‌شود).
- ۲ فراگیرنده، قبل از تدریس با هم‌تایان خود که مسئول بخش مشترکی‌اند، دور هم جمع می‌شوند و برای رفع اشکالات خود و بهبود روش ارائه، تبادل نظر می‌کنند. (فراگیرندگان می‌توانند از ابتدا در جمع هم‌تاهای خود بنشینند و رفع اشکال کنند، آنگاه به تیم خود برگردند).
- ۳ وقتی گروه، گرد هم می‌آید، یک فراگیرنده کار را با تدریس بخش مربوط به خود شروع می‌کند. این عضو گروه، مجاز است از هر نوع یادداشت یا کمکی که مجاز شناخته شده است، استفاده کند، ولی مستقیماً به متن اصلی رجوع نمی‌کند. دیگر فراگیرندگان می‌توانند بپرسند، مخالفت کنند، یادداشت بردارند یا استنتاج نمایند. هر عضو به نوبت یک بخش جدید را ارائه می‌دهد.
- ۴ در این مرحله، در مورد کل موضوع، آزمونی گرفته می‌شود. این آزمون از قبل آماده شده است و می‌تواند هر نوع آزمونی باشد. این آزمون حاوی تعدادی سؤال از هر قسمت و چند سؤال درک مطلب عمومی مربوط به کل موضوع است.
- ۵ کلیهٔ سؤال‌ها در اختیار فراگیرندگان قرار می‌گیرد و آنان به آزمونشان نمره می‌دهند و نمرات فردی و معدل نمرات فردی را محاسبه می‌کنند. فراگیرندگان با استفاده از نمرات فردی می‌توانند میزان فهم خود را از موضوع ارزیابی کنند. همچنین نمرات فردی نشانه‌ای از پیشرفت فرد در یادگیری است. فراگیرندگان

باید به نمره خود از آن قسمتی که تدریس را به عهده داشته‌اند، توجه کنند. هر چه اختلاف بین نمرات فردی و معدل گروه کمتر باشد، مهارت‌های تدریسی و یادگیری تولید شده از عمل متقابل تیم بیشتر است.

۶ ارزیابی کارایی تدریس فراگیرندگان با توجه به جدول رسم شده انجام می‌شود.

۷ از فراگیرندگان برای جمع‌بندی مطالب و اطمینان از یادگیری و ارزشیابی نهایی، سؤال می‌شود.

هر عضو گروه را از غیر مؤثر (۱) تا مؤثر (۵) در هر مورد نمره بدهید.

نام نفر اول	نام نفر دوم	نام نفر سوم	نام نفر چهارم	نام نفر پنجم	نام نفر ششم	موارد
						<p>■ آیا به واقعیت‌ها و اطلاعاتی که ارائه می‌داد، اطمینان داشت؟</p> <p>■ آیا نکات مهم را در مقایسه با جنبه‌های کم اهمیت‌تر اطلاعات جدا می‌کرد و مورد تأکید قرار می‌داد؟</p> <p>■ آیا نکات طبق یک روال منطقی و منظم ارائه شد؟</p> <p>■ آیا هنگامی که مورد سؤال قرار می‌گرفت، اعتماد به نفس داشت؟</p> <p>■ آیا برای روشن کردن مفاهیم و کسب اطمینان از دقت و فهم سؤال می‌کرد؟</p>

۱۵ **روش داوری عملکرد:** در این روش، کسب درک روشنی از معیارها، آنان را قادر می‌سازد تا کیفیت کار خویش را مورد قضاوت قرار دهند. در این صورت، می‌توانند تا حدودی از ارزیابی کارشان از سوی دیگران بی‌نیاز شوند. سپس هر شخص، کار خویش را ارائه می‌دهد. اعضای گروه، کار هر فرد را با دیگری و با معیارهایی که فرا گرفته‌اند، مقایسه می‌کنند. هر فرد، انتقادهایی را که به کارش شده است، دریافت می‌کند؛ مثلاً معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا ویژگی‌های یک شعر خوب را بیان کرده، جمع‌بندی کنند. پس از بیان نظرهای مختلف توسط گروه‌ها، معلم معیارهای علمی را ارائه می‌دهد و بدین ترتیب، آنها عملکرد خود را مورد تجدید نظر و ارزیابی قرار می‌دهند.

۱۱ روش روشن‌سازی طرز تلقی: این روش برای درس‌هایی که مفاهیم ذهنی و محتوای معرفت‌شناختی دارند؛ مناسب‌تر است. روشن‌سازی طرز تلقی، به فراگیرندگان کمک می‌کند تا آنان با پاسخ دادن به یک سؤال یا تکمیل یک جمله، طرز تلقی خود را ارزیابی کنند، سپس فراگیرندگان دور هم جمع می‌شوند تا این طرز تلقی را مورد بررسی قرار دهند و به کمک شرایط شناخته شده و اطلاعاتی که در اختیار دارند، روی بهترین طرز تلقی به توافق برسند؛ سپس هر فرد، پاسخ خود را ارائه می‌دهد تا مورد ارزیابی قرار گیرد. طرز تلقی افراد پس از بحث نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که آیا تغییری رخ داده است یا خیر؟ بنابراین، این روش فراگیرندگان را قادر می‌سازد که کشف کنند: آیا طرز تلقی‌شان بر یک پایه محکم از حقایق، اطلاعات و منطق، استوار است؟

۱۲ روش پرسش و پاسخ: طرح سؤال و تقویت توانایی پرسشگری، از آموزه‌های بسیار مهمی است که کمتر بدان توجه می‌شود؛ قدرت پرسشگری به توانایی ادراکی افراد، وابسته است. در این روش، معلم پرسش‌های مناسبی را تهیه و تدارک می‌بیند و آنها را به گونه‌ای در کلاس به کار می‌گیرد که دانش‌آموزان به سمت اهداف برنامه و درس، هدایت شوند. در این روش، معلم می‌تواند پرسش‌هایی فی‌البداهه نیز برای تکمیل یادگیری طرح کند. نکته مهم این است که مدیریت و هدایت دانش‌آموزان و تنظیم زمان برای پاسخ به پرسش باید مورد توجه باشد. این روش مهارت‌های گوش‌دادن، سخن‌گفتن، نقد و تحلیل و حافظه شنیداری و قدرت بیان را تقویت می‌کند؛ چنان‌چه از نتایج بحث‌ها هم گزارشی تهیه شود به تقویت چهار مهارت زبانی خواهد انجامید. (ر.ک: روش‌های نوین یاددهی - یادگیری و کاربردهای آن در آموزش).

الگوی تدریس چیست؟

الگوی تدریس، چارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است و شناخت و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور، می‌تواند به معلم در اتخاذ روش‌های مناسب تدریس کمک کند. تدریس یک فرایند است و چنان‌که گفتیم عوامل بی‌شماری در آن نقش دارند که همه آنها قابل مطالعه و کنترل نیستند، پس معلم باید چارچوب کوچکی از فرایند تدریس را به عنوان الگو انتخاب کند.

الگوی عمومی تدریس

این الگو نخستین بار توسط رابرت گلیزر در سال ۱۹۶۱ مطرح شد و بعدها راجر رابینسون در سال ۱۹۷۱ تغییراتی در آن به‌وجود آورد. این الگو در عین سادگی فرایند تدریس را به‌خوبی توصیف می‌کند و به معلم در سازمان دادن فرایند تدریس کمک می‌کند. در الگوی عمومی تدریس، فرایند تدریس را می‌توان به پنج مرحله تقسیم کرد:

مرحله اول: تعیین هدف‌های تدریس و هدف‌های رفتاری؛ معلم قبل از تدریس، اطلاعات مفاهیم، اصول و سایر مطالب و محتوای درس را به صورت هدف‌های کاملاً صریح و روشن مشخص می‌کند.

مرحله دوم: تعیین رفتار ورودی (آموخته‌های گذشته و ...) و ارزشیابی تشخیصی (تعیین توانایی‌های فراگیرندگان) که همان تشخیص میزان آمادگی فراگیرندگان است.

مرحله سوم: تعیین شیوه‌ها و وسایل تدریس؛ در این مرحله معلم باید شیوه‌ها و وسایل تدریس خود را با توجه به مفاهیم درس، شرایط و امکانات و ویژگی‌های فراگیرندگان انتخاب کند.

مرحله چهارم: سازماندهی شرایط و موقعیت آموزشی؛ معلم باید بتواند با ابتکار و خلاقیت، حداکثر استفاده را از امکانات موجود، درامر تدریس و تحقق هدف‌های آموزشی به‌کار ببرد.

مرحله پنجم: ارزشیابی و سنجش عملکرد؛ مرحله نهایی این الگو به ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان پس از پایان تدریس اختصاص دارد.

دو نمونه از الگوهای عمومی تدریس عبارت‌اند از:

۱ الگوی پیش‌سازمان‌دهنده؛

۲ الگوی حل مسئله.

الگوی پیش سازمان دهنده

«پیش سازمان دهنده» یک مطلب یا مفهوم کلی است که در ابتدای تدریس می‌آید تا مبحثی را که به شاگردان ارائه می‌شود، با مباحث پیشین همان درس مربوط سازد و در عین حال پایه‌ای برای ارتباط مفاهیم بعدی با مفاهیم پیشین شود و شاگرد بتواند تمام مباحث درس را به صورت یک ساخت منظم و سازمان یافته در ذهن خود جای دهد.

ویژگی‌های الگوی پیش سازمان دهنده

۱ مراحل اجرای الگوی پیش سازمان دهنده:

- گام اول در این الگو، مطالب پیش سازمان دهنده است که کلی است.
- گام دوم، ارائه مطالب و مفاهیم درس جدید است.
- گام سوم، باید مثال‌ها و نمونه‌هایی برای تفهیم بیشتر مطالب جدید آورده شود و سرانجام مثال‌ها باید به گونه‌ای ارائه شود که با مفهوم پیش سازمان دهنده مرتبط شوند؛ مثلاً معلمی می‌خواهد اندام‌های تولیدمثل گیاه را درس بدهد، او درس را مستقیماً از خود موضوع شروع نمی‌کند، بلکه درس را با این مفهوم که «تمام جانداران برای بقای نسل تولیدمثل می‌کنند» آغاز می‌کند. پس از یادآوری و تشریح چگونگی تولیدمثل در جانداران، موضوع درس جدید، یعنی پرچم و مادگی را - که اندام‌های تولیدمثل گیاهان‌اند - تشریح می‌کند و پس از تشریح درس جدید، پرچم و مادگی چند گل معروف و آشنا را مستقیماً یا به وسیله نمایشگر، نشان می‌دهد.
- معلم در بیان تولیدمثل جانداران، سعی می‌کند با استفاده از اطلاعات و آگاهی‌های شاگردان، فهم مطالب جدید را آسان سازد؛ زیرا شاگردان در جلسات گذشته با مفاهیم تولیدمثل جانداران آشنا شده‌اند. در واقع او با بیان تولیدمثل جانداران، پایگاهی ذهنی برای فهم درس جدید در ساخت شناختی شاگرد ایجاد می‌کند. این پایگاه، نقش پیش سازمان دهنده را به عهده دارد.

۲ چگونگی کنش و واکنش معلم نسبت به شاگردان در الگوی پیش سازمان دهنده

معلم نقش ارائه‌کننده مفاهیم پیش سازمان دهنده و مطالب درسی را دارد و شاگردان، دریافت‌کننده و پذیرنده مطالب درسی‌اند. معلم باید برای ارائه مطالب درسی مناسب‌ترین پیش سازمان دهنده را انتخاب کند و باید مطمئن شود که بچه‌ها آن پیش سازمان دهنده را درک کرده‌اند و می‌توانند آن را با مطالبی که بعداً عرضه می‌شود، ربط دهند. معلم می‌تواند برای فعال‌تر کردن شاگردان از وسایل مختلف آموزشی کمک بگیرد و باعث

برانگیختن ذهن و توجه آنان شود. همچنین با مطرح ساختن پرسش‌هایی، دانش‌آموزان را به اندیشیدن دربارهٔ مطالب درس تشویق کند. جهت ارتباط، از طرف معلم به شاگرد یا شاگردان است.

۳ روابط میان گروهی در الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

در این الگو، به علت یکسویه بودن جهت انتقال، اطلاعات از معلم به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و در نتیجه، امکان کشف و جست‌وجوی مفاهیم برای دانش‌آموزان محدود می‌شود. در این الگو، معلم با فرد فرد فراگیرندگان یا کل آنها ارتباط پیدا می‌کند ولی این ارتباط یک‌طرفه است؛ یعنی، دانش‌آموزان معمولاً با او و با یکدیگر ارتباط ندارند، در واقع معلم بر کلاس مسلط است.

برای افزایش روابط میان گروهی، معلم می‌تواند با طرح پرسش‌هایی راهنمایی‌کننده، فراگیرندگان را به شرکت در بحث‌های کلاس علاقه‌مند کند و از این راه، امکان ارتباط بیشتر آنان را با یکدیگر فراهم سازد.

۴ شرایط و منابع لازم در الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

در این الگو، معلم و کتاب و کلاس درس فقط منابع و شرایط آموزشی‌اند. شرط اصلی به کار بردن این الگو، وجود معلمی است که از روش‌ها و شگردهای مناسب برای تدریس، طبق الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آگاهی داشته باشد.

محاسن و محدودیت‌های این الگو

الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در نظام‌های آموزشی فقیر که معلمانی با تجربه ولی امکانات آموزشی محدود دارند، الگوی مناسبی است. از یک زمان آموزش محدود می‌توان استفاده کرد، گروه کثیری از شاگردان با کمترین امکانات آموزشی درس را یاد می‌گیرند. الگوی خوبی برای دروس نظری است.

در این الگو چون معلم تصمیم‌گیرندهٔ فعالیت آموزشی است، دانش‌آموزان در فعالیت آموزشی نقشی ندارند.

در چنین الگویی، محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان چندان ارتباطی ندارد؛ به همین دلیل، اگر آنان مواد مورد نظر را آموختند و امتحان دادند، هدف آموزشی تأمین شده است. همچنین در این الگو به مسائل روانی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان کمتر توجه می‌شود و رضایت خاطر آنان چندان مورد توجه نیست.

فرآورده‌های چنین نظامی، قادر نیستند آموخته‌هایشان را در زندگی واقعی به کار گیرند. الگوی حل مسئله: مدرسه مطابق الگوی حل مسئله، دانش‌آموزان را در وضعی قرار می‌دهد که بتوانند فرضیه‌های خود را از راه پژوهش و کاوش و به مدد شواهد موجود و گردآوری شده، بیازمایند و شخصاً از آنها نتیجه‌گیری کنند و ضمن رسیدن به هدف موردنظر، از روش‌های دانش‌اندوزی و جمع‌آوری اطلاعات نیز آگاه شوند. در الگوی حل مسئله شاگرد، محور فعالیت است و اطلاعات علمی مستقیماً به او انتقال داده نمی‌شود. معلم با طرح مسئله، شاگرد را به فعالیت وادار می‌کند و در جهت حل مسئله او را راهنمایی می‌کند، روابط میان گروهی بین شاگردان وجود دارد و انتقال دو سویه (بین معلم و شاگرد) است و شرایط و منابع آموزشی منحصر به کلاس و کتاب درسی نیست. الگوی حل مسئله به زمان، مکان، امکانات و معلمان با تجربه، نیازمند است. دانش‌آموزان در یادگیری از طریق حل مسئله، با بهره‌گیری از تجارب و دانسته‌های پیشین خود، دربارهٔ رویدادهای محیط خود می‌اندیشند تا مشکلی را که با آن مواجه شده‌اند به نحو قابل قبولی حل کنند.

مراحل اجرای الگوی حل مسئله عبارت‌اند از:

- ۱ کلاس به گروه‌های ۵ یا ۶ نفره تقسیم می‌شود:
 - ۲ یک مسئله طرح می‌شود (مسئله باید پاسخ‌پذیر و حل آن برای شاگردان امکان‌پذیر باشد).
 - ۳ دانش‌آموز با کمک و هدایت معلم، اطلاعات مورد نیاز را از طریق مطالعه و مشاهده گردآوری می‌کند.
 - ۴ شاگرد راه‌حل‌های احتمالی را حدس می‌زند و فرضیه‌سازی می‌کند. در این مرحله شاگرد ناگزیر است به تفکر بپردازد.
 - ۵ آزمایش فرضیه صورت می‌گیرد. برای آزمایش فرضیه شاگرد باید اطلاعات و شواهد موجود را تحلیل کند و عواملی را که به پذیرش یا رد فرضیه منجر می‌شوند، مشخص کند (در صورت نیاز، معلم اطلاعات زمینه‌ای در اختیار شاگرد قرار می‌دهد).
 - ۶ نتیجه‌گیری، اساس این الگوست و شاگرد باید پیش‌بینی کند که نتایج به‌دست آمده، چقدر و تا چه اندازه به موارد جدید قابل تعمیم است و اینکه او دانش به‌دست آمده را در حل مسائل به کار گیرد.
- در این الگو، همهٔ شاگردان با همدیگر و نیز با معلم در ارتباط‌اند و نقش معلم، نقش مشاور و راهنماست.

عوامل مورد توجه در یادگیری

یادگیری، تغییرات نسبتاً ثابت و پایداری در رفتار بالقوه فرد بر اثر تجربه است. عواملی که در یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد، عبارت‌اند از:

- ۱ آمادگی از نظر جسمی، عاطفی و عقلی؛
 - ۲ انگیزه و هدف؛ انگیزه از لحاظ تأثیر همیشه به هدفی توجه دارد. و میل و رغبت شاگرد به آموختن و نیمی از وظایف معلم ایجاد رغبت در دانش‌آموزان است و هدف به فعالیت انسان جهت و نیرو می‌دهد.
 - ۳ تجارب گذشته؛ یک فرد زمانی می‌تواند مفاهیم و مسائل جدید را درک کند که مفهوم و مسئله جدید با ساخت شناختی او مرتبط باشد.
 - ۴ موقعیت و محیط یادگیری؛ امکانات محیط آموزشی، اعم از نیروی انسانی و تجهیزات، وضع اجتماعی و اقتصادی خانواده، نگرش والدین و مربیان نسبت به تحصیل و آموزشگاه و عوامل محیطی دیگر بر کیفیت و کمیت یادگیری شاگردان مؤثر است.
 - ۵ روش تدریس معلم؛ به لحاظ اهمیت نگرش و روش تدریس معلم در فرایند فعالیت‌های آموزش و در نهایت، بر روند یادگیری مؤثر است.
 - ۶ اگر معلم به نظریه‌ها و اصول یادگیری آشنا نباشد و تدریس را فقط انتقال واقعیت‌های علمی بداند و تجارب یادگیری را منحصر به حفظ کردن مطالب نوشته در کتاب تصور کند، مسلّم است در تقویت کنجکاوی و پرورش استعداد و تفکر علمی شاگردان چندان موفقیتی به دست نمی‌آورد.
 - ۷ رابطه کل و جزء؛ مطالعه جزئیات بدون در نظر گرفتن رابطه آنها با هم و همچنین رابطه آنها با کل موجب پریشانی فکر می‌شود.
 - ۸ تمرین و تکرار؛ تأثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن و به ویژه در حیطه روانی حرکتی انکارناپذیر است. اما باید شرایط و ویژگی خاصی داشته باشد؛ از جمله باید منظم و مرتب و در شرایط طبیعی و واقعی انجام پذیرد.
 - ۹ احساس نیاز؛ شاگرد باید از ناکافی بودن دانش و مهارت‌های فعلی خویش آگاه شود تا با انگیزه و رغبت بیشتر به تحصیل بپردازد.
 - ۱۰ داشتن تصور روشن از دانش و مهارت‌هایی که باید کسب شود.
- اگر شاگرد بداند که یادگیری جدید او به چه دانش و مهارتی منتهی می‌شود، یادگیری برای او هدف‌دارتر می‌شود. در اینجا است که نقش هدف‌های رفتاری ظاهر می‌شود.

در این رابطه معلّم باید هدف‌های رفتاری هر درس را با دقت بیان کند و شاگردان را از تغییراتی که بر اثر آموختن در دانش و مهارت آنان حاصل می‌شود، آگاه گرداند. ۱۰ آگاهی از پیشرفت؛ معلّم باید دائماً شاگرد را از میزان پیشرفت او در درس مطلع گرداند؛ زیرا شاگرد هنگامی که احساس کند در حال پیشرفت است برای ادامه یادگیری شوق و انگیزه بیشتری می‌یابد.

۱۱ توجه و دقت؛ توجه مقدّمه ادراک، یادگیری و تفکر است.

تدریس، یک فعالیت است، فعالیتی آگاهانه که براساس هدفی خاص و بر پایه وضع شناختی فراگیرندگان انجام می‌گیرد. در هر صورت، اگر یادگیری را «تغییر در رفتار فراگیرنده بر اثر تجربه» بدانیم بدون شک فعالیتی که موقعیت را برای کسب تجربه آسان کند و تغییر لازم را سبب شود، تدریس نام دارد و در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های مرتّب، منظم، هدف‌دار و از پیش طراحی شده است.

الگوی تدریس ساخت‌گرایی

این الگوی تدریس از پویاترین و کارآمدترین الگوهای تدریس است که در بسیاری از کلاس‌های دنیا با موفقیت در حال اجرا است.

مراحل اجرای الگوی تدریس حاضر در ۵ مرحله برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود. مراحل مورد نظر عبارت‌اند از:

۱ درگیر کردن Engaging

۲ کاوش Exploration

۳ توصیف Explanation

۴ شرح و بسط (گسترش) Elaboration

۵ ارزشیابی Evaluation

دلیل نام‌گذاری الگوی تدریس ساخت‌گرایی به الگوی ۵E آغاز شدن هر مرحله با حرف E است. * ویژگی خاص این الگو این است که ارزشیابی مستمر در هر مرحله انجام می‌شود. اکنون برای نمونه مبحث تشبیه را با استفاده از این الگو طراحی و اجرا می‌کنیم.

نمونه طرح درس ساخت‌گرایی علوم و فنون ادبی

مرحله اول: بعد از گروه‌بندی فراگیران معلم با طرح یک سؤال جالب یا یک داستان نیمه تمام یا نشان دادن چند عکس انگیزه و هیجان لازم برای یادگیری را در فراگیران ایجاد می‌کند. سپس به گروه‌ها فرصت می‌دهد تا در دنیای ذهن یا محیط اطراف خود رابطه‌های همانندی را کشف و یادداشت کنند. یا از قبل معلم هماهنگ می‌کند تصاویر و نمونه‌هایی را تهیه کنند و به کلاس بیاورند.

مرحله دوم: کاوش که مطالعه بعد از انگیزه است معلم از گروه‌ها می‌خواهد به مشاهده تصاویر و کشف ارتباط آنها بپردازند و در تمام لحظات یادداشت برداری کنند. در واقع ایجاد و تقویت هماهنگی مغز و دست در حین کسب دانش از اهداف مهم این مرحله است. این مرحله به دانش‌آموزان در ایجاد یک قالب و چهارچوب فکری برای تشکیل مفاهیم جدید کمک می‌کند. در این مرحله معلم نقش راهنما را دارد.

مرحله سوم: در این مرحله معلم رشته کار را به دست فراگیران می‌دهد تا براساس کار و فعالیت انجام شده به توصیف دریافت‌های خود بپردازند و معلم هم در مقابل سؤال دانش‌آموزان به جای پرداختن مستقیم به پاسخ به توصیف می‌پردازد تا دانش‌آموزان خود به مفهوم تشبیه و ارکان آن پی ببرند.

مرحله چهارم: در این مرحله دانش‌آموزان خرسند از کار خود هستند چون فعالیت را با انگیزه آغاز کرده‌اند و سعی می‌کنند مثال‌های بیشتری درباره مفهوم تشبیه ارائه دهند و از آموخته‌های قبلی برای گسترش و بسط و تعمیم به دیگر موارد استفاده کنند و معلم در این مرحله فقط فراگیران را به تلاش و بررسی دقیق‌تر هدایت کرده است.

مرحله پنجم: ارزشیابی مستمر در طول انجام فعالیت از مرحله اول آغاز شده است. در این مرحله برای ارزشیابی پایانی معلم می‌تواند از هر گروه بخواهد گزارش کاملی از دریافت‌های خود ارائه دهند و این گزارش‌ها را بین گروه‌ها عوض می‌کند و هر گروه موظف می‌شود براساس آن گزارش به توضیح کامل درس بپردازد.

سپس توضیح‌های گروه‌ها بررسی و ارزشیابی می‌شود مسلّم است هر چه گزارش‌ها دقیق‌تر باشد توضیح درس کامل‌تر خواهد بود و براساس آن امتیازی به گروه تهیه‌کننده گزارش تعلق می‌گیرد.

عوامل مؤثر در تدریس

تدریس، چندسویه فرایندی است و عوامل بی‌شماری در آن نقش دارند که همه آنها قابل مطالعه و کنترل نیستند. عواملی همچون شخصیت معلم، زمینه‌های علمی و تجربی او، زمینه روابط اجتماعی و خانوادگی شاگردان، زمینه‌های علمی و ویژگی‌های فردی شاگردان، اهمیت موضوع درس، قوانین و مقررات نظام آموزشی و به طور کلی جامعه‌ای که معلم و شاگرد در آن زندگی می‌کنند در کیفیت تدریس معلم تأثیر گذارند. باید در نظر داشت معلم در ایجاد موقعیت مناسب یادگیری، قادر به تغییر و کنترل بسیاری از عوامل نیست؛ اما تا حدی می‌تواند با تعیین هدف‌های صریح اجرایی و اتخاذ الگو و روش‌های مناسب تدریس و تهیه و به کارگیری تجهیزات لازم و ایجاد نوعی ارتباط سالم با شاگردانش، کیفیت تدریس خود را دستخوش تحوّل کند.

ارزشیابی

ارزشیابی یکی از عناصر بسیار مهم برنامه درسی است که تنها به پرسش‌های کلاسی یا آزمون‌های پایانی محدود نمی‌شود. وقتی که محصول برنامه درسی به شکل بسته آموزشی در اختیار مخاطبان و مجریان قرار گرفت، انتظار می‌رود معلمان به منظور اطمینان از میزان تحقق اهداف برنامه، از آزمون‌ها و شیوه‌های متنوع، برای ارزشیابی استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود در انتخاب شیوه‌های ارزشیابی اصول زیر رعایت شود:

- ۱ شیوه ارزشیابی باید با اهداف آموزشی و سایر عناصر برنامه، متناسب باشد و معلوم کند که هر کدام از شیوه‌ها و مهارت‌ها چه دانش، مهارت و نگرشی را می‌سنجد.
 - ۲ شیوه ارزشیابی باید با رویکرد برنامه تناسب داشته باشد، مثلاً در برنامه‌ای که فعالیت‌محور و مهارتی است، شیوه‌های ارزشیابی در عین توجه به فرایند آموزش، نتیجه و میزان کسب مهارت آموزشی را نیز مورد توجه و سنجش قرار می‌دهد.
 - ۳ شیوه انتخاب شده، نسبت به سایر شیوه‌ها، کارایی بیشتری داشته باشد.
 - ۴ به تناسب ماهیت اهداف و سایر عناصر برنامه از شیوه‌های متنوع، استفاده شود.
- برای ارزشیابی از میزان تحقق اهداف برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره دوم متوسطه، جهت‌گیری‌های متنوعی قابل طرح است. در این برنامه با توجه به اصول و مبانی آموزش

زبان و ادبیات فارسی و نیز اهمیت برخی روش‌های ارزشیابی در این درس به اصول زیر تکیه و تأکید می‌شود:

۱ ارزشیابی از مهارت‌های خوانداری زبان

۲ ارزشیابی تلفیقی از مهارت‌های نوشتاری زبان

۳ ارزشیابی از فرایند آموزش و فعالیت‌های دانش‌آموزان

۴ ارزشیابی مستمر (تکوینی) در کنار ارزشیابی پایانی

با توجه به ماهیت برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی و نیز نوع ارزشیابی حاکم بر آموزش، برای ارزشیابی این درس، روش‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

۱ آزمون کتبی

۲ آزمون شفاهی

برای استفاده درست از روش‌های فوق و رعایت رویکردهای ارزشیابی در این برنامه، از ابزارهای زیر می‌توان بهره گرفت:

۱ آزمون کتبی شامل سؤالات تکمیل کردنی، پاسخ کوتاه، انشایی و... از ریزمهارت‌های نوشتاری.

۲ آزمون شفاهی شامل پرسش‌های شفاهی از مهارت‌های گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن، درک متن و ریزمهارت‌های خوانداری (لحن، تکیه و...).

۳ چک‌لیست، ابزار اندازه‌گیری عملکرد دانش‌آموز در مهارت‌های ارتباطی، توانایی‌های ذهنی، شرکت در فعالیت‌های گروهی و مهارت‌های شفاهی زبان.

گونه‌های ارزشیابی: اگر یادگیری را تغییر در رفتار دانش‌آموز بر اثر تجربه‌های آموزشی بدانیم، ارزشیابی عبارت است از اندازه‌گیری میزان تغییرات ایجاد شده براساس هدف‌های تعیین شده در فعالیت‌های آموزشی و تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج آن. ارزشیابی همواره در جهت پیشرفت تحصیلی و ناظر بر هدف‌های آموزش است و در واقع بدون توجه به هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده ارزشیابی تحصیلی معنا نخواهد داشت. در همین راستا ترس و اضطراب از ارزشیابی در نزد دانش‌آموزان بیشتر ناشی از عملکرد نادرست معلمان و روش‌های نادرست ارزشیابی است. هدف‌های ارزشیابی را می‌توان در مقوله‌های زیر به‌طور کلی مورد بررسی قرار داد:

۱ ارزشیابی وسیله‌ای برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های آموزشی است.

۲ برای شناساندن هدف‌های آموزشی در فرایند تدریس است.

- ۲ برای بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی است.
- ۴ برای شناخت نارسایی‌های آموزشی دانش‌آموزان و تلاش برای ترمیم و بهبود آنهاست.
- ۵ برای ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزش در دانش‌آموزان است، نه صرفاً برای تهدید و تعیین افراد قوی و ضعیف.

اگر ارزشیابی به نحو مطلوب انجام گیرد، مستقیماً در بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر خواهد گذاشت؛ زیرا آنها را از میزان تلاش برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی آگاه خواهد ساخت. همچنین ارزشیابی تدریجی و دائمی باعث مرور مطالب از قبل یاد گرفته شده می‌گردد.

انواع ارزشیابی

- ۱ ارزشیابی تشخیصی: این نوع ارزشیابی به منظور تعیین معلومات و رفتار ورودی، کشف دلایل اصلی مشکلات در یادگیری است.
- ۲ ارزشیابی تکوینی: ارزشیابی تکوینی به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل مختلف تدریس است که دو مقوله گام به گام پیش رفتن در یادگیری و اصلاح روش تدریس را در بر می‌گیرد.
- ۳ ارزشیابی پایانی (ارزشیابی تراکمی): این ارزشیابی به منظور تعیین میزان آموخته‌های شاگردان در طول یک دوره آموزشی و قضاوت درباره اثر بخشی کار معلم و برنامه درسی انجام می‌گیرد.

انواع ارزشیابی بر حسب نحوه اجرا:

- ۱ ارزشیابی انفرادی که شامل ارزشیابی شفاهی یا عملی است.
- ۲ ارزشیابی گروهی شرایط یکسانی را برای همه شاگردان فراهم می‌آورد و معمولاً به صورت امتحان کتبی است.

انواع ارزشیابی بر حسب تفسیر نتایج:

- ۱ ارزشیابی معیاری که بر اساس معیار و ملاک مطلق از قبل تعیین شده تهیه می‌شود.
- ۲ ارزشیابی هنجاری که بر مبنای معیار و ملاک نسبی فراهم می‌شود و در آن ارزشیابی دانش‌آموزان از نمره زیاد به کم ردیف می‌شوند.

روش‌های مختلف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

در فرایند ارزشیابی معلّم نباید از به‌کارگیری تنها یک روش خاص استفاده کند؛ زیرا بسیاری از جنبه‌های رفتاری مختلف دانش‌آموزان را نمی‌توان به مرحله‌ی آزمون‌های ساده تنزل داد و باید آنها را در موقعیت واقعی سنجید. با توجه به تغییراتی که در حیطه‌ی مختلف یادگیری به‌وجود می‌آید، حداقل چهار روش ارزشیابی وجود دارد که به سه مورد آن اشاره می‌شود:

۱ ارزشیابی از طریق مشاهده: هنگامی که از طریق مداخله‌ی حواس به خصوص دیدن، به داوری درباره‌ی رفتار یا عمل معینی از فرد می‌پردازیم، از روش مشاهده استفاده کرده‌ایم. این شیوه از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: مشاهده از لحاظ تعمّق و دقّت؛

مشاهده از لحاظ خارجی یا داخلی بودن؛

خارجی: مشاهده‌ی رفتار فرد در حین انجام عمل و ثبت خصایص وی؛

داخلی: بیان خصوصیات رفتاری توسط خود فرد؛

مشاهده از لحاظ موقعیت؛

طبیعی: بدون آگاهی، رفتار و کار دانش‌آموز را زیر نظر بگیریم

تصنعی: پس از فراهم کردن شرایطی خاص، رفتار دانش‌آموز را مورد بررسی قرار دهیم
مشاهده‌ی مستقیم یا غیرمستقیم.

در مشاهده‌ی مستقیم امکان بروز رفتار تصنعی در دانش‌آموز زیاد است ولی مشاهده‌ی غیرمستقیم مشاهده‌کننده پنهان است و رفتار طبیعی‌تری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مزایا و محدودیت‌های روش مشاهده:

الف) مزایا:

تفاوت‌های فردی در زمان غیرمحدود مورد بررسی قرار می‌گیرد که می‌تواند نشان‌دهنده‌ی فعالیت‌های طبیعی دانش‌آموزان باشد.

برای همه‌ی گروه‌های آموزشی (سنین و مراحل مختلف تحصیل) قابل اجراست.

ب) محدودیت‌ها:

انجام این روش مستلزم دقّت، هوشیاری و صرف وقت زیاد است.

امکان ایجاد موقعیت مناسب برای همه‌ی شاگردان فراهم نیست. تفاوت تفسیر رفتار در همگان وجود دارد.

۲ ارزشیابی از طریق انجام کار: اگر تغییرات ایجاد شده در دانش آموز در حیطه عمل باشد، لزوماً باید از این شیوه استفاده شود و تفاوت آن با شیوه مشاهده در این است که دانش آموز می داند که مورد آزمایش است و شرایط برای همه یکسان است. امتحان آزمایشگاه، کارگاه و ورزش از این طریق انجام می گیرد. ارزشیابی از طریق آزمون شفاهی، شیوه مناسبی برای سنجش معلومات، قدرت بیان، نظم فکری، استدلال، تمرکز افکار و شناخت حالات درونی از جهت ترس و اضطراب است.

مزایا و محدودیت های این شیوه:

الف) مزایا:

- این گونه ارزشیابی می تواند بازخوردی فوری داشته و مهارت های دانش آموزان را در رویارویی با واقعیت ها به دقت بسنجد.
- این گونه ارزشیابی قدرت بیان و استدلال دانش آموزان و اظهار نظر آنها را در حضور جمع تقویت می کند.

ب) محدودیت ها:

- این شیوه مستلزم صرف وقت زیاد و در نتیجه، خسته کننده است و به تدریج از دقت آزمایش کننده کاسته می شود.
- دانش آموزان ممکن است به علت نقص بیان از گفتن پاسخ خودداری کنند.
- عوامل محیطی بر دانش آموز تأثیر فراوانی می گذارد به نحوی که ممکن است وی به جای پاسخ صحیح، کلمات مبهمی به کار ببرد.
- عینیت و اعتبار ارزشیابی شفاهی نسبت به آزمون کتبی کمتر است.

۲ ارزشیابی از طریق آزمون کتبی: این آزمون ها بر دو نوع است:

الف) آزمون های استاندارد شده؛

ب) آزمون هایی که معلم طرح کرده است.

آزمون های استاندارد شده توسط مؤسسات آزمون سازی به منظور ارزشیابی دوره های تحصیلی گروه های بزرگ دانش آموزان طراحی می شود که همراه با راهنمای دقیق در اختیار معلم قرار می گیرد و دارای پایایی و اعتبار است. آزمون هایی که معلم طرح می کند غالباً برای تعیین میزان موفقیت دانش آموزان در رسیدن به هدف های آموزشی طرح ریزی می شود.

تفاوت بین آزمون‌های استاندارد شده و آزمون‌های معلم

- ۱ آزمون‌های استاندارد در مقایسه با آزمون‌های معلم به زمان و تخصص بیشتری نیاز دارد.
- ۲ نتایج آزمون‌های استاندارد مشخص، قطعی و قابل بررسی است.
- ۳ آزمون‌های استاندارد برای استفاده در مناطق مختلف و مقایسه شاگردان مدارس مناطق مختلف با یکدیگر تهیه می‌شود.

انواع آزمون‌های معلم

معمولاً به دو صورت عینی و انشایی است. آزمون‌های عینی، جواب معینی از پیش تعیین شده دارد که انواع آن عبارت‌اند از:

- ۱ پرسش‌های چندگزینه‌ای
- ۲ پرسش‌های صحیح و غلط
- ۳ پرسش‌های جورکردنی
- ۴ پرسش‌های کامل‌کردنی
- ۵ پرسش‌های کوتاه پاسخ

آزمون تشریحی که بیشتر معلمان به علت سهولت تهیه از آنها استفاده می‌کنند، برای ارزشیابی سطوح بالای شناختی از جمله تجزیه و تحلیل، ترکیب و قضاوت بسیار اهمیت دارد ولی محدودیت‌هایی نیز از قبیل دخالت نظر تصحیح‌کننده، وقت‌گیر بودن تصحیح و عدم امکان سنجش سرعت انتقال و آمادگی ذهنی دانش‌آموزان دارد. (شعبانی، ۱۳۸۲)

بیان

موضوع علم بیان

شاعران در شعرهای خود تابلویی و یا به قول علمای معانی و بیان فرنگی ایماژی در پیش چشمان ما مصوّر می کنند:

کوچ انسان‌ها را تا دره مرگ کو دریغا گویی؟
منصور اوجی

بحث از این تصویرهای شاعرانه، موضوع علم بیان است. در قدیم بررسی این تصویرها را در چهار مقوله مجاز و تشبیه و استعاره و کنایه محدود کرده بودند، اما امروزه تصویرهای دیگری هم در علم بیان مطرح است از قبیل: سمبل (نماد)، اسطوره، کهن الگو (آرکی تایپ)، بررسی «ادای معانی واحد به طرق مختلف» که تعریف علم بیان در کتاب‌های سنتی است در حقیقت یعنی بررسی انحای مختلفی است یا تصویرهای متفاوتی که شاعران و گویندگان آفریده‌اند؛ مثلاً شاعری غروب خورشید را چنین نقاشی کرده است:

طیارهٔ طلائی خورشید دوری زد و نشست
نادرپور

شاعران حتی قادر به ترسیم و تجسیم اموری هستند که نقاشان از نقش آن عاجزند، مثلاً نظامی در ترسیم ماه، «سروبالا» به کار برده است یعنی ماهی که اندام آن سرو باشد و این تصویری است که نقاشان از ترسیم آن عاجزند:

چو تنها ماند ماه سرو بالا فشانند از نرگسان لؤلؤ لالا

تعریف علم بیان

بیان ایراد معنای واحد به طرق مختلف است، مشروط بر اینکه اختلاف آن از طرق (شیوه‌های مختلف گفتار) مبتنی بر تخیل باشد، یعنی لغات و عبارات به لحاظ خیال‌انگیزی نسبت به هم متفاوت باشند، مثلاً به جای «صورت او زیباست» می‌توانیم بگوییم: چهرهٔ او مثل ماه است یا مثل گل است.

همچنین اگر به جای «او بخشنده است» بگوئیم: او جواد است یا سخی است وارد عالم بیان نشده‌ایم، زیرا واژه‌های هم معنی را به جای یکدیگر جایگزین کرده‌ایم، اما اگر در همین معنا بگوئیم: او گشاده‌دست است یا در خانه‌اش باز است یا مثل ابر است. این عبارات نسبت به هم از نظر تصویر آفرینی و نقاشی، متفاوت‌اند. هرگاه واژه یا جمله‌ای را در معنای اصلی آن به کار نبریم معمولاً قرینه‌ای به دست می‌دهیم تا مقصود فهمیده شود.

فایده علم بیان

در علم بیان با شیوه‌های گوناگون ادای معنای واحد و با ابزارهای گوناگون نقاشی در زبان آشنا می‌شویم و می‌آموزیم که چگونه باید مراد شاعران را از واژه‌ها و عباراتی که در معنای اصلی خود به کار نرفته‌اند، دریافت. از این رو علم بیان راه ورود به دنیای ادبیات است.

قرینه

معمولاً شاعران وقتی واژه یا عبارتی را در معنی دیگری به کار می‌برند، نشانه و علامت و به اصطلاح «سرنخی» به دست می‌دهند تا مقصود آنان فهمیده شود. به این نشانه و علامت «قرینه» می‌گویند؛ مثلاً ملک‌الشعراء بهار در شعری به جای هواپیما، عقاب گفته است اما به عنوان قرینه، لفظ «آهنین» را آورده است تا خواننده متوجه شود که واژه در معنای اصلی خود به کار نرفته است:

چو پر بگسترد عقاب آهنین شکار اوست شهر و روستای او

قرینه بر دو قسم است: لفظی و معنوی

قرینه لفظی: لفظی است که دلالت می‌کند بر اینکه واژه‌ای از کلام در معنای دیگری به کار رفته است مانند آهنین در شعر فوق که دلالت دارد بر معنای غیر ما وُضِعَ له واژه عقاب. **قرینه معنوی:** فحوای کلام و شرایط و اوضاع و احوال است که به حکم عقل خواننده را به معنای ثانوی رهنمون می‌شود؛ مثلاً کسی می‌گوید چه رفیق خوبی! در حالی که با توجه به اوضاع و احوالی که در میان است مقصود او رفیق بد است. قرینه معنوی در ادبیات از عبارات پس و پیش جمله یا کلمه مورد بحث معلوم می‌شود.

مجاز

در ادبیات مرسوم است که واژه‌ها و جملات را در معنای اصلی به کار نبرند، اما اولاً باید قرینه‌ای به دست دهند تا مقصود آنان فهمیده شود و ثانیاً باید بین معنای اولی (حقیقی) و ثانوی (مجازی) لغت، رابطه‌ای وجود داشته باشد. در علم بیان به این رابطه «علاقه» می‌گویند. در غیر این صورت هیچگاه نمی‌توان معنی واژه‌ها را تغییر داد؛ مثلاً نمی‌توان «در» گفت و «دیوار» فهمید، اما می‌توان «در» گفت و کلون در را اراده کرد؛ زیرا بین آنها علاقه جزء و کل است.

علاقه‌های مجاز

علاقه‌ها انواع گوناگونی دارند که در اینجا به چند نوع از آنها اشاره می‌شود:

۱ **علاقه کلیت و جزئیت:** به این معنی که بتوان کل را در معنی جزء یا جزء را در معنی کل به کار برد.

الف) ذکر کل و اراده جزء:

سرم را تراشیده‌ام: که مراد موی سر است.

آب صافی شده است خون دلم خون تیره شده است آب سرم

مسعود سعد سلمان

که مراد از آب سر، آب چشم است.

ب) ذکر جزء و اراده کل:

به سوره فاتحه، الحمد می‌گویند حال آن که الحمد جزوی از آن است.

رستم از این بیت و غزل ای شه و سلطان ازل مفتعلن مفتعلن مفتعلن کشت مرا

مولوی

که مراد از مفتعلن همه ارکان عروضی و نهایتاً عروض است.

تبصره: جزئی که از آن کل را اراده می‌کنند معمولاً مهم‌ترین قسمت کل است چنان‌که به انگشتی، نگین می‌گویند.

۲ علاقه حال و محل یا ظرف و مظهر: عبارت‌اند از:

الف) ذکر محل و اراده حال

الجزائر هفت سال جنگید: یعنی مردم الجزائر.

دل عالمی بسوزی چو عذار برفروزی تواز این چه سود داری که نمی کنی مدارا

حافظ

یعنی دل اهل عالمی.

ب) ذکر حال و اراده محل

فلانی را چایی به دست دیدم: یعنی فنجان چای.

گل در بر و می در کف و معشوق به کام است سلطان جهانم به چنین روز غلام است

حافظ

یعنی جام می.

۳ علاقه لازمیت و ملزومیت: یعنی به کار بردن لازم و ملزومی به جای یکدیگر.

آتش مرا گرم کرد: یعنی حرارت آتش.

برویم در آفتاب: یعنی در نور آفتاب.

راه می‌بینم در ظلمت، من پر از فانوسم. سهراب سپهری

یعنی من پر از نور و روشنی هستم، چنانکه بعد از این مصراع می‌گوید: من پر از نورم

و شن / و پر از دار و درخت

۴ علاقه سببیت یا علت و معلولی: عبارت‌اند از:

الف) ذکر سبب (علت) و اراده مسبب (معلول)

او قلم خوبی دارد: یعنی نوشته خوبی، خوب می‌نویسد.

خسروی کار گدائی کی بود این به بازوی چو مائی کی بود

منطق الطیر

که بازو را در معنی قدرت به کار برده است.

ب) ذکر معلول و اراده مسبب (باعث‌کننده)

آب را ببند!؛ یعنی شیر آب را، با جوهر بنویس: یعنی با خودنویس. بهار همه جا را سبز کرد: که در اعتقاد موحد، مراد خدای بهارآفرین است.

۵) علاقه مجاورت: واژه‌ای به سبب مجاورت به جای واژه دیگری به کار رود مثل اطلاق

عرب به ایرانی در مجاورت برخی از مردم غرب. یا اطلاق صبح به خورشید در بیت زیر:

چو زاغ شب به جابلسا رسید از حد جابلقا برآمد صبح رخشنده، چو از یاقوت عنقائی
ناصر خسرو

۶) علاقه شباهت: واژه‌ای را به مناسبت شباهت به جای واژه دیگر به کار برند، مثلاً به جای

چشم، نرگس و به جای خورشید، گل زرد گویند.

این نوع مجاز مهم‌ترین نوع مجاز در ادبیات است و به آن مجاز بالاستعاره و به تخفیف، استعاره گویند و به سبب اهمیت و گستردگی بحث آن را به صورت مستقل و جداگانه‌ای بررسی می‌کنند.

تشیبه: تعاریف و کلیات

اصطلاح «تشیبه» در علم بیان به معنی مانده کردن چیزی است به چیزی، مشروط بر اینکه آن ماندگی مبتنی بر کذب یا حداقل دروغ‌نما باشد، یعنی با اغراق همراه باشد. توضیح اینکه همین که می‌گوییم مانند 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 می‌کنیم. بدین ترتیب جمله: سگ مانند شغال است، تشبیه نیست زیرا هر چند همه ارکان تشبیه را داراست اما مبتنی بر صدق است نه کذب، به این معنی که در عالم واقع هم سگ و شغال از یک گونه‌اند. این است که این جمله مخیل نیست و از صور خیال محسوب نمی‌شود. بدین ترتیب می‌توان گفت که جمله تشبیهی، جمله‌ای است که به ظاهر درست نمی‌نماید، باعث اعجاب می‌شود و کسی به مفاد آن باور ندارد: او مثل سرو است! او مثل شیر است! دستش مثل ابر است!

این جملات وقتی قابل قبولند و از اعجاب آنها (تا حد پذیرش) کاسته می‌شود که وجه‌شبه‌ای منظور گردد. از نظر بلندی مثل سرو است. از نظر شجاعت مثل شیر است. دستش از بخشنده‌گی مثل ابر است.

بدین ترتیب جملاتی که به ظاهر درست است و باعث اعجاب نمی‌شوند تشبیهی نیستند: نفت مثل بنزین است

پس می‌توان در تعریف تشبیه گفت: تشبیه ادعای ماندگی بین دو چیز است: صورت او مثل ماه است.

تشبیه در صورت گسترده و کامل خود جمله‌ای است که چهار جزء دارد که به آنها ارکان تشبیه می‌گویند: X از فلان نظر مانند Y است. به X مشبه (تشبیه شده)، به Y مشبه‌به (تشبیه شده به آن)، به «فلان نظر» (که همواره امری ادعائی است) وجه‌شبه و به مانند، ادات تشبیه می‌گویند.

اینک این بیت فرخی را با لحاظ ساختمان تشبیه بررسی می‌کنیم:

شادمان گشت و دو رخساره چون گل بفروخت زیر لب گفت که احسنت و زه ای بنده‌نواز!

جمله تشبیهی: دو رخساره چون گل را بفروخت.

مشبه: رخساره مشبه‌به: گل ادات تشبیه: چون وجه‌شبه: برافروختگی (سرخ)

اگر در ساختار جملات تشبیهی دقت کنیم متوجه می‌شویم که معمولاً وجه شبه را ذکر نمی‌کنند، زیرا کلام ادبی باید مخیل باشد و اگر وجه شبه را ذکر کنند از مایه‌های تخیل و خیال‌ورزی کاسته می‌شود. در حقیقت فهمیدن تشبیه (و به عبارت دیگر شعر و کلام ادبی) درک همین وجه شباهت‌های پنهان و ادعایی است. به تشبیهی که وجه شبه در آن ذکر نشده باشد تشبیه مجمل و به تشبیهی که وجه شبه در آن ذکر شده است تشبیه مفصل گویند. اگر تشبیه نو و بکر باشد، معمولاً وجه شبه را ذکر می‌کنند تا کلام فهمیده شود. همچنین ممکن است در تشبیه، ادات تشبیه ذکر نشود که در این صورت به تشبیه، تشبیه مؤکد یا تشبیه بالکنایه یا تشبیه محذوف‌الادات می‌گویند، و اگر ادات تشبیه ذکر شود به تشبیه، تشبیه مرسل یا صریح می‌گویند.

برخی از ادوات مهم تشبیه عبارت‌اند از: مانند، همانند، مثل، مثال، بسان، به شیوه، به اسلوب، به شکل، چنان، چون، همچون، چو، به کردار، پنداری، گویی، گفتمی و... و گاهی نیز از فعل ماندن و نیز پسوند «وار» استفاده می‌شود. مشبه قبل و مشبه‌به بعد از ادات تشبیه می‌آید.

و او به شیوه باران / پر از طراوت تکرار بود. سهراب سپهری

در این شعر «او» مشبه و «به شیوه» ادات تشبیه و «باران» مشبه‌به و «طراوت تکرار» وجه شبه است.

تشبیهی که در آن نه وجه شبه ذکر شود و نه ادات تشبیه، تشبیه بلیغ نام دارد. اما دو رکن اساسی تشبیه، مشبه و مشبه‌به است که هیچگاه حذف نمی‌شوند، زیرا غرض از تشبیه، توصیف مخیل مشبه است و آن توصیف مخیل - که همان وجه شبه است - باید از مشبه‌به اخذ شود، پس وجود مشبه و مشبه‌به هر دو لازم است.

مشبه‌به باید اعراف و اجلی از مشبه باشد، یعنی وجه ماندگی باید در مشبه به قوی‌تر و آشکارتر از مشبه باشد. از این رو باید گفت که چراغ خورشید می‌درخشد نه آنکه خورشید مثل چراغ بود، زیرا صفت درخشش در خورشید قوی‌تر است.

تشبیه به اعتبار مفرد و مقید و مرکب بودن

یکی از حالات تشبیه وقتی است که مشبه به آن مرکب باشد. برای توضیح این مطلب به ناچار باید مختصری درباره وجوه مقابل مرکب، یعنی مفرد و مقید - که حائز اهمیت نیستند - سخن گوئیم.

مفرد: تصور و تصویر یک هیئت و یک چیز است: گل، جام، درخت.
 مقید: تصویر و تصور مفردی است که مقید به قیدی باشد، مثل جام بلورین، لؤلؤ منظوم، کشتی سرنگون که مقید به قید وصفند، یا کتاب گلستان، باد بهار که مقید به قید اضافه‌اند و زنگی‌ای در حال بازی و درختی که برگ آن می‌ریزد که مقید به قید حالند.

رخساره چو گلستان خندان زلفین چو زنگیان لاعب

انوری

مرکب: با زبان امروز، تابلو و تصویری است ذهنی که چند چیز در به وجود آمدن آن نقش داشته باشند؛ مثلاً دزد مفرد است اما دزدی که در حال بیرون آمدن از کمینگاه است و سرش خونین است، مرکب است:

سر از البرز برزد قرص خورشید چو خون آلوده دزدی سر ز مکمن

منوچهری

قرص خورشید را درحالی که صبح زود از البرز طلوع می‌کند (و در این صورت سرخ‌رنگ است) به دزدی تشبیه کرده است که بر سر او کوفته‌اند و لذا سرش خون‌آلود است. این دزد در جایی مثلاً پشت دیوار باغ مخفی شده است و اندک‌اندک سر خود را بیرون می‌آورد تا اگر کسی نبود بگریزد. چنان که ملاحظه می‌شود هم مشبه و هم مشبه‌به مرکب هستند، یعنی دو تابلوی نقاشی به هم تشبیه شده‌اند و در این صورت وجه‌شبه هم مرکب است. یعنی شباهت بین این دو ایماژ یک مطلب و یک کلمه نیست: سرخی، اندک‌اندک بالا آمدن، پدیدار شدن سرخی از پشت سیاهی، ...

در تشبیه مرکب جایز نیست که طرفین را تک‌تک به عنوان مشبه و مشبه‌به در نظر گیریم و مثلاً بگوئیم البرز مثل مکمن و قرص خورشید مثل دزد خون‌آلود است، زیرا در این صورت وجه‌شبه کامل و حتی غالباً درست هم نیست.

آتش و دود چو دنبال یکی طاووسی که بر اندوده به طرف دم او قار بود

منوچهری

مشبه: تصویر آتش و دود با هم که آتش در عقب و پائین و دود در جلو و بالاست.
 مشبه‌به: دم طاووس که کلاً سرخ‌رنگ است اما سر آن سیاه (قیری) است.
 وجه‌شبه: تصویر چیزی سرخ که در پشت و عقب سیاهی قرار گرفته است.

فرق مقید و مرکب

گاهی اوقات تشخیص مقید و مرکب از هم آسان نیست. به طور کلی می توان گفت که مقید یک چیز است که درباره آن توضیحاتی داده می شود اما مرکب چند چیز است. زندگی در آن وقت، صفی از نور و عروسک بود. سپهری

مشبه، که زندگی در آن وقت باشد مقید است زیرا سخن از یک چیز است: زندگی. اما مشبه به که صفی از نور و عروسک باشد مرکب است زیرا سخن از چند چیز است.

وجه شبه مفرد و مرکب

وجه شبه مفرد: آن است که از یکی بیشتر نباشد یعنی فقط یک مطلب است، مانند وجه شبه سرخی در تشبیه گل به آتش.

وجه شبه مرکب: هیأت حاصله (ایماژ، تصویر، تابلو) از امور متعدد است و به اصطلاح منتزع از چند چیز است، یعنی تابلو و تصویری است از مجموع جزئیات گوناگون حاصل می شود. وجه شبه مرکب هنری ترین نوع وجه شبه است و از مشبه به مرکب اخذ می شود.

بنگر به ستاره که بتازد سپس دیو چون زر گدازیده که بر قیر چکانیش
ناصر خسرو

مشبه مرکب: تاختن ستاره به دنبال شیطان.

مشبه به مرکب: زر گداخته یی که بر صفحه ای از قیر جاری است.

وجه شبه مرکب: حرکت عمودی جسمی روشن در صفحه گسترده تاریکی.

اضافه تشبیهی

اضافه تشبیهی، تشبیهی است که در آن مشبه و مشبه به، به هم اضافه شده باشند و در این صورت ادات تشبیه و وجه تشبیه محذوف است. به اصطلاح علم بیان، تشبیه هم مجمل است و هم مؤکد. به این گونه تشبیه، تشبیه بلیغ می گویند، مثل قد سرو (اضافه مشبه، به مشبه به) یا لعل لب (اضافه مشبه به، به مشبه).

شبی زیت فکرت همی سوختم چراغ بلاغت بیفروختم

سعدی

اضافه تشبیهی از جهت ساخت دو نوع است:

۱ اضافه مشبه، به مشبه‌به: لب لعل، قد سرو، ابروی کمان

۲ اضافه مشبه‌به، به مشبه: لعل لب، کانون سینه، سرو قد، طبل شکم، دایره ابر، فراش باد
تبصره: تشبیه بلیغ - یعنی تشبیهی که در آن ادات تشبیه و وجه شبه حذف شده باشد - می‌تواند به صورت غیر اضافه نیز به کار رود. در این صورت اغراق در آن به اوج می‌رسد زیرا در کلام ادعای همسان بودن قوی‌تر از ادعای شبیه بودن است.

استعاره

استعاره در لغت مصدر باب استفعال است در اصطلاح یعنی عاریه خواستن لغتی به جای لغت دیگری؛ زیرا شاعر در استعاره، واژه‌ای را به علاقه مشابَهت به جای واژه دیگری به کار می‌برد. قبلاً در باب مجاز گفتیم که مهم‌ترین نوع مجاز، مجاز به علاقه مشابَهت است که به آن استعاره می‌گویند و این مجاز است که در زبان ادبیات مرسوم است. استعاره را از تشبیه نیز می‌توان بیرون آورد، بدین ترتیب که از جمله تشبیهی، مشبه و وجه شبه و ادات تشبیه را حذف کنیم به نحوی که فقط مشبه به باقی بماند، به این مشبه‌به استعاره می‌گویند. پس ژرف‌ساخت هر استعاره‌ای یک جمله تشبیهی است، مثلاً ژرف‌ساخت سرو که استعاره از قد بلند است چنین بوده است: قدی که از نظر بلندی مانند سرو است. پس از اخذ استعاره از تشبیه می‌توان آن را با قرینه‌ای در کلام به کار برد: سروی را دیدم که می‌خرامید.
استعاره و تشبیه ماهیتاً یکی هستند. استعاره در حقیقت تشبیه فشرده است، یعنی تشبیه را آن قدر خلاصه و فشرده می‌کنیم تا از آن فقط مشبه‌به باقی بماند. منتهی در تشبیه ادعای شباهت است و در استعاره ادعای یکسانی و این همانی. شاعر نمی‌گوید که خورشید مثل گل زرد است، می‌گوید خود گل زرد است.

هزاران نرگس از چرخ جهانگرد فرو شد تا برآمد یک گل زرد

نظامی

قرینه: استعاره مجاز به قرینه است، از این رو استعاره در جمله به کار می‌رود تا معلوم شود که مراد معنای اصلی کلمه نیست. اگر کسی بگوید شیری را دیدم و مراد او فرد شجاع باشد، شنونده مقصود را در نخواهد یافت، زیرا در جمله قرینه صارفه یعنی قرینه‌ای که خواننده را از معنی اصلی واژه منحرف کند نیست. اما اگر بگوید شیری را در جبهه دیدم، جبهه قرینه است تا دریابیم که شیر در معنای اصلی خود به کار نرفته است.

استعاره مصرحه

استعاره به کار بردن واژه‌ای به جای واژه دیگر به علاقه مشابَهت (به شرط وجود قرینه) است. یا تشبیهی است که از آن فقط مشبه به باقی مانده است. مانند لعل که استعاره از لب است. به این نوع استعاره، استعاره مصرحه یا تصریحیه یا محققه یا تحقیقیه می‌گویند. از آنجا که قدما یک مورد دیگر از صور خیال را هم استعاره می‌خواندند، ما به استعاره مصرحه، استعاره نوع اول می‌گوییم.

استعاره مکنیه یا بالکنایه

فرمول: مشبه + یکی از ملائمت مشبه به: قدما به نوع دیگری از استعاره قائل بودند. به این نوع استعاره که ما آن را استعاره نوع دوم می‌خوانیم استعاره مکنیه یا بالکنایه می‌گفتند. در این نوع استعاره برخلاف انواع استعاره‌ها، مشبه را ذکر می‌کنند نه مشبه به را و آن را در دل و ضمیر خود به جاندار تشبیه می‌سازند و سپس برای آنکه این تخیل به خواننده منتقل شود یکی از صفات یا ملائمت آن جاندار (مستعار منه) را در کلام ذکر می‌کنند، مثل «دست روزگار» که در آن مشبه یعنی روزگار همراه با یکی از ملائمت مشبه به (انسان) که دست باشد آمده است. به آن قسمت که گوینده در ضمیر خود روزگار را به انسان تشبیه کرده است استعاره مکنیه و به آن قسمت که برای روزگار دستی فرض یا خیال کرده است، استعاره تخیلیه می‌گویند. و از این رو قدما روی هم این گونه استعاره را، استعاره مکنیه و تخیلیه خوانده‌اند. به هر حال در استعاره نوع دوم برخلاف استعاره نوع اول مشبه ذکر می‌شود نه مشبه به.

استعاره نوع دوم از نظر شکل بر دو نوع است:

۱ به صورت اضافه

که به آن در دستور زبان اضافه استعاری می‌گویند: رخسار صبح، روی گل، چنگال مرگ، کام ظلم.

اضافه استعاری گاهی به صورت صفت و موصوف است: عزم تیزگام، مرگ تیزدندان.
تبصره: نوع دیگری اضافه داریم که کاملاً شبیه به اضافه استعاری است اما از نظر علم بیان ارزشی ندارد، یعنی از ابزار تخیل و تصویرگری نیست و از این رو مربوط به حوزه زبان است و در دستور به آن اضافه اقترانی می‌گویند؛ مثل گوش هوش یا دست ارادت که نمی‌توان گفت گوینده هوش را به انسانی تشبیه کرده است که گوش دارد یا ارادت را به انسانی تشبیه کرده است که دست دارد. بلکه مراد از جمله «این مطلب را به گوش

هوش شنید» این است که مطلب را با گوشی قرین هوش یا از روی هوش دریافت. دست ارادت پیش آورد یعنی دستی از روی ارادت.

از در صلح آمده‌ای یا خلاف با قدم خوف روم یا رجا
سعدی

۲ به صورت غیراضافی

هزار نقش برآرد زمانه و نبود یکی چنان که در آئینه تصور ماست
انوری
زمانه را در ضمیر خود به نقاشی یا بازیگری تشبیه کرده و سپس برای آن نقش برآوردن را تخیل کرده است.

استعاره گونه‌ها

سمبل

سمبل Symbol را در فارسی رمز و مظهر و نماد می‌گویند. سمبل نیز مانند استعاره ذکر مشبه به و اراده مشبه است منتهی با دو فرق:

۱ مشبه به در سمبل صریحاً به یک مشبه خاص مشخص دلالت ندارد، بلکه دلالت آن بر چند مشبه نزدیک به هم (Range of reference) است؛ مثلاً زندان در شعر عرفانی سمبل تن و دنیا و تعلقات دنیوی و امیال نفسانی است.

۲ در استعاره ناچاریم که مشبه به را به سبب وجود قرینه صارفه حتماً در معنای ثانوی دریابیم اما سمبل در معنای خود نیز فهمیده می‌شود، فی‌الواقع قرینه صریحی ندارد و قرینه، معنوی و مبهم است و درک آن مستلزم آشنایی با زمینه‌های فرهنگی بحث است.

تمام روز در آئینه گریه می‌کردم

بهار پنجره‌ام را به وهم سبز درختان سپرده بود

تنم به پیله تنهاییم نمی‌گنجید فروغ

آئینه رمز خاطرات و دل و ذهن و فکر است و علاوه بر این معنای خود آئینه را هم دارد (در مقابل آئینه).

آئینه‌ات دانی چرا غماز نیست چون که زنگار از رخس ممتاز نیست

نمونه‌هایی از سمبلیسم عرفانی

منطق الطیر عطار اثری است سمبلیک و اینک چند نمونه:

دیو را دریند و زندان بازدار تا سلیمان را تو باشی رازدار
 دیو را وقتی که در زندان کنی با سلیمان قصد شادروان کنی
 دیو ← تن، سلیمان ← خدا و روح، شادروان ← بساط الهی و شاهی. معنویت و روحانیت.

چون خلیل آن کس که از نمرود درست خوش تواند کرد بر آتش نشست
 خلیل ← مرد کامل، ولی الله . نمرود ← نفس سرکش

ای میان چاه ظلمت مانده مبتلای حبس محنت مانده
 خویش را زین چاه ظلمانی برآر سر زواج عرش رحمانی برآر
 چاه ظلمت ← تن، دنیا، نفس

تمثیل

تمثیل (Allegory) هم حاصل یک ارتباط دوگانه بین مشبه و مشبه‌به است. در تمثیل هم اصل بر این است که فقط مشبه‌به ذکر شود و از آن متوجه مشبه شویم. اما گاهی ممکن است مشبه هم ذکر شود: مَثَل کسانی که فقط به دنیا چسبیده‌اند مَثَل کسانی است که در رهگذار سیل خانه می‌سازند. در این صورت هم از مشبه و هم از مشبه‌به امر کلی‌تری را استنباط می‌کنیم: کسانی که به امور حقیر و ناپایدار مشغولند و عاقبت را نمی‌بینند، از کار خود بهره‌ای نمی‌برند.

در قرآن مجید آمده است: مَثَل الَّذِينَ حُمِلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ اسْفَارًا، یعنی مثل کسانی که تورات را با خود دارند اما آن را نمی‌فهمند (مشبه). مَثَل خری است که بر آن کتاب بار کرده باشند (مشبه‌به). یعنی کسانی که به کاری مشغولند اما معنای حقیقی آن را نمی‌فهمند، رنج بیهوده می‌برند. پس تمثیل بیان حکایت و روایتی است که هر چند معنای ظاهری دارد اما مراد گوینده معنای کلی دیگری است.

فابل: اما معروف‌ترین قسم تمثیل، تمثیل حیوانی است که فرنگیان به آن فابل (Fable) می‌گویند و آن را یکی از انواع ادبی می‌دانند. در فابل قهرمانان حکایت، جانورانند که هر کدام ممثل تیپ یا طبقه‌ای هستند. مثلاً در کلیله و دمنه شیر ممثل (مظهر) شاهان و حاکمان است. در منطق الطیر هدهد ممثل شیخ و رهبر، سیمرغ ممثل خدا، بلبل ممثل مردمان عاشق‌پیشه و خوشگذران، طوطی ممثل متشرعان و زاهدان اهل ظاهر که پای بسته دنیابند و طاووس ممثل کسانی که تکالیف را فقط برای رسیدن به بهشت انجام می‌دهند. کنایه: کنایه عبارت یا جمله‌ای است که مراد گوینده معنای ظاهری آن نباشد، اما قرینه صارف‌های هم که ما را از معنای ظاهری متوجه معنای باطنی کند وجود نداشته باشد. پس کنایه ذکر مطلبی و دریافت مطلب دیگر است. این دریافت از طریق انتقال از لازم به ملزوم و یا برعکس صورت می‌گیرد. چنانکه در تعریف کنایه می‌توان گفت که ذکر جمله یا عبارتی است که به جای معنی ظاهری، مراد یکی از لوازم معنی آن است. به الفاظ و معنای ظاهری، مکنی‌به و به معنای مقصود، مکنی‌عنه می‌گویند. مثلاً در جمله «در خانه‌اش همیشه باز است» مراد این است که او مهمان‌نواز و بخشنده است، زیرا یکی از لوازم مهمان‌نواز بودن این است که در خانه شخص بر روی مردم باز باشد. باز بودن در خانه مکنی‌به و مهمان‌نواز بودن مکنی‌عنه است.

انواع کنایه

کنایه از حیث دلالت مکنی به، به مکنی عنه بر سه قسم است :

- ۱** کنایه از موصوف (اسم): مکنی به، به لحاظ دستور زبان، صفت یا مجموعه چند صفت یا جمله و یا ترکیبی وصفی (صفت و موصوف)، و یا ترکیب اضافی (مضاف و مضاف‌الیه) یا بدلی (مضاف و مضاف‌الیه) است که باید از آن متوجه موصوفی (مکنی عنه) شد. یعنی به طور خلاصه وصف اسمی را بگوییم و از آن خود اسم را اراده کنیم. مثلاً از بیت‌الرب (خانه خدا) متوجه دل و از آزاده تهی دست متوجه درخت سرو شویم.
- ۲** کنایه از صفت: مکنی به صفتی (به لحاظ دستور زبان) است که باید از آن متوجه صفت دیگری (مکنی عنه) شد. مثلاً از بی نمک، بی مزه و از سرافکنده، خجل و از سیاه گلیم، بدبخت را می فهمیم.

دهر سیاه کاسه‌ای است ما همه مهمان او بی نمکی تعبیه است از نمک خوان او
خاقانی

سیاه کاسه کنایه از کثیف و بخیل است.

فهمیدن معنای باطنی برخی از این صفات آسان است (کنایه قریب) مثل عنان پیچ و عناندار به معنی سوارکار. اما دریافت برخی هم دشوار است، مثل ریش گاو به معنی نادان یا عریض القفا به معنی نادان.

- ۳** کنایه از فعل یا مصدر: فعل (گروه فعلی) یا مصدری (مصدر مرکب) (مکنی به) در معنای فعل یا مصدر دیگری (مکنی عنه) به کار رفته باشد و این رایج‌ترین نوع کنایه است:

دست کفچه کردن = گدایی کردن

دست شستن از کاری = ترک آن کار کردن

پیرهن دریدن = بی تابی کردن

کمر بستن = آماده کاری شدن

رخسار صبح پرده به عمداً برافکند راز دل زمانه به صحرا برافکند

خاقانی

به صحرا افکندن کنایه از آشکار کردن است، زیرا صحرا لخت است و همه چیز در آن نمایان است.

فرق کنایه با استعاره

مراد از استعاره در اینجا استعاره مرکب است که ممکن است با کنایه اشتباه شود نه استعاره مفرد؛ زیرا کنایه بر طبق تعریف ما همیشه به صورت عبارت و جمله است و هیچگاه به صورت واژه مفرد نیست.

فرق کنایه و استعاره مرکب در این است که استعاره مرکب مجاز است و لذا جمله، قرینه صارفه‌ای دارد که به خواننده می‌گوید کلام در معنای اصلی خود به کار نرفته است مانند آب در هاون کوبیدن یا تکیه بر آب زدن که به حکم عقل در معنای اولیه فهمیده نمی‌شود. اما در کنایه قرینه‌ای که دال بر معنای ثانوی باشد وجود ندارد، مثلاً وقتی می‌گوییم فلانی در خانه‌اش باز است، ممکن است واقعاً مراد این باشد که کسی در خانه خود را باز گذاشته باشد. البته در کنایه‌ها هم به قرائن معنوی می‌توان مشکوک شد که شاید مراد، معنای دیگری باشد اما به هر حال قرائن صریح یا جلی نیستند.

بدیع

تعریف بدیع: بدیع مطالعه در ابزار و شگردها و فنونی است که باعث ایجاد موسیقی کلام می‌شوند (در نثر) و یا موسیقی کلام را افزون‌تر می‌کنند (در شعر). به عبارت دیگر بدیع بررسی و شناخت ابزار و شیوه‌هایی است که به وسیله آنها در بین اجزای کلام تناسبات و روابط خاصی به وجود می‌آید. اجزای کلام به وسیله رشته‌ای از تناسبات و روابط لفظی یا معنایی به یکدیگر گره می‌خورند و شبکه‌ای منسجم از ارتباطات آوایی یا معنایی پدید می‌آید که بدان کلام ادبی می‌گویند.

«دوکس مردند و حسرت بردند: یکی آن که داشت و نخورد و دیگر آن که دانست و نکرد»؛ آنچه در این کلام سعدی، موسیقی ایجاد کرده است هماهنگی بین کلمات است که اصطلاحاً بدان سجع گویند: دوکس / حسرت، مردند / بردند، یکی / دیگری، داشت / دانست، نخورد / نکرد.

در این مصراع حافظ «سرو چمان من چرا میل چمن نمی‌کند» به لحاظ شعر بودن، موسیقی و آهنگی وجود دارد که همان وزن مفتعلن مفاعلهن مفتعلن مفاعلهن باشد. این آهنگ را در نمونه‌های متعدد دیگری نیز می‌توان یافت که به اندازه این مصراع موسیقایی نیستند. آنچه در این کلام، موسیقی را افزون‌تر کرده است، ترادف صامت

«چ» در آغاز کلمات چمان و چرا و چمن است که باعث شده است علاوه بر وزن، موسیقی دیگری هم در کلام ایجاد شود و همچنین است در مصراع «یاد باد آن که زما وقت سفر یاد نکرد» که در آن موسیقی فعلاتن فعلاتن فعلتن فعلتن بر اثر عوامل آوایی ای که در کلام مستتر است افزون شده است. از قبیل توزیع مصوت بلند «آ» در اغلب کلمات و هماهنگی ای (سجع) دو کلمه یاد و باد و تکرار کلمه یاد.

تعریف صنعت: به ابزاری که موسیقی کلام را به وجود می آورند و یا افزون می کنند و بین اجزای کلام روابط هنری به وجود می آورند اصطلاحاً «صنعت بدیعی» می گویند. این ابزار گاهی جنبه لفظی دارند و موسیقی کلام را از نظر روابط آوایی افزون می کنند (مثل دو مثال فوق) و گاهی جنبه معنایی دارند و از طریق تناسبات و روابط معنایی کلام را منسجم تر می کنند، مانند تقابل دو واژه شکست و پیروزی و آوردن لفظ شکست به دو معنی در بیت زیر:

شکست زلف تو صد دل اسیر خویش کند هست نعمت پیروزی از شکست ترا

بدیع لفظی و بدیع معنوی: بحث در ابزاری (صناعی) که موسیقی لفظی کلام را افزون می کنند یا به وجود می آورند موضوع «بدیع لفظی» و مطالعه در ابزاری که موسیقی معنوی کلام را به وجود می آورد موضوع «بدیع معنوی» است.

آشنایی با چند اصطلاح

از آنجا که درک انسجام کلام در بدیع لفظی در گرو توجه به آواها یا صداهای کلام است توجه شما را به چند اصطلاح مربوط به صوت شناسی جلب می کنیم:

صامت و مصوت: در هر زبانی چند مصوت (به صدا درآورنده) وجود دارد که به کمک آنها صداهای زبان ادا می شود. در زبان فارسی شش مصوت وجود دارد:

الف) مصوت های کوتاه: $\bar{a} = a$ $\bar{e} = e$ $\bar{o} = o$

ب) مصوت های بلند: $\bar{a} = \bar{a}$ $\bar{i} = i$ $\bar{u} = u$

به بقیه اصوات زبان، صامت (گنگ = خاموش) گویند. صامت ها همواره به کمک مصوت ها به صدا در می آیند (تلفظ می شوند)، چنان که حروف الفبا این وضع را دارند:

ب = be پ = Pe ج = je ن = ne

آوانویسی: آوانویسی، املائی است که با آن همه اصوات زبان (صامت ها و مصوت ها)

را بتوان دقیقاً نشان داد. در آوانویسی با اندک تغییر و تصرفی از الفبای لاتین استفاده می‌شود. در آوانویسی به صورت مکتوب واژه کاری نداریم و فقط مسموعات را بازنویسی می‌کنیم. با دقت در مثال‌های زیر آوانویسی را فراخواهید گرفت:

است maʔni، چه če، شما šoma، خواهر xāhar، غروب ʔorub، معنی maʔni
 واج: به هر یک از صداهاى زبان (اعم از صامت یا مصوت) یک واج گویند: دست dast
 دارای چهار واک یا واج یا صداست (حال آنکه در خط فارسی دارای سه حرف است).
 هجا (بخش ۱): هجا مجموعه‌ای از اصوات است که در یک دم یا بازدم ادا شود. هجا در زبان
 فارسی مرکب از یک مصوت و یک یا دو یا سه صامت است.
 در زبان فارسی شش نوع هجا وجود دارد:

na	نه	}	۱. صامت + مصوت کوتاه CVʔ
ke	که		
do	دو		
bā	با	}	۲. صامت + مصوت بلند C \bar{V}
bi	بی		
bu	بو		
dar	در	}	۳. صامت + مصوت کوتاه + صامت CVC
šen	شن		
xor	خور		
dār	دار	}	۴. صامت + مصوت بلند + صامت C \bar{V} C
dir	دیر		
dur	دور		
dard	درد	}	۵. صامت + مصوت کوتاه + دو صامت CVCC
čehr	چهر		
bord	برد		
dāšt	داشت	}	۶. صامت + مصوت بلند + دو صامت C \bar{V} CC
rixt	ریخت		
pust	پوست		

این هجاها از نظر امتداد و کشش صوتی با یکدیگر فرق دارند: هجای CV (تو) کوتاه و هجاهای CV (ما) و CVC (سر) بلند و هجاهای CVC (خار) و CVCC (زرد) و CVCC (بیست)، کشیده هستند.

به کلماتی «هموزن» گویند که از نظر امتداد هجا، مساوی باشند. رَوی: به آخرین واج اصلی هر کلمه «رَوی» می‌گویند. «رَوی» در دست، «ت» است. در «آدم»، دال است. در شیرین، نون است.

سجع

۱ سجع در کلمه

سجع به معنی آهنگ است. به کلامی که بین کلمات آن هماهنگی باشد کلام مسجع گویند. مسجع سخن گفتن مخصوصاً در بین اعراب مرسوم بود و عالی‌ترین نمونه آن قرآن مجید است. سجع بر سه گونه است:

الف) سجع متوازی: و آن تقابل کلمات یک هجایی است که فقط در صامت نخستین مختلف باشند:

دست dast / است ast? / بست bast / مست mast

اگر کلمه چند هجایی باشد، هجاها باید از نظر امتداد مساوی باشند و صامت نخستین هجای قافیه متفاوت باشد:

توان ta-vān / تپان ta-pān / گمان go-mān

شبی و شمعی و جمعی چه خوش بود تا روز نظر به روی تو کوری چشم اعدا را

سعدی

و ممکن است تغییر صامت نخستین در بیش از یک هجا باشد:

زبان za-bān / روان ra-vān

و اگر در هجای قافیه، صامت نخستین تغییر نکند معمولاً در هجا یا هجاهای ماقبل تغییر می‌کند:

کتاب ke-tāb / شتاب šetāb / شمایل ša-mā-yel / قبایل ya-bā-yel

تبصره: اگر اختلاف صامت‌های نخستین ناچیز باشد و به اصطلاح قریب‌المخرج باشند سجع متوازی از دیدگاه جناس بررسی می‌شود:

بست bast / پست past

ب) سجع مطرّف: و آن تقابل دو کلمه است که اولاً یکی از کلمات نسبت به دیگری هجایی در آغاز بیشتر داشته باشد و ثانیاً صامت نخستین هجای قافیه متفاوت باشد:

دار / dār / شکار / še-kār / راز / rāz / جواز / ja-vāz / ستردن / sa-tor-dan / خوردن / xor-dan
 بود انا الحق در لب منصور، نور بود انا الله در لب فرعون زور
 مثنوی

ممکن است کلمات سجع از نظر تعداد هجا مساوی باشند اما هجاهای آغازین از نظر کمیت یعنی امتداد با هم فرق داشته باشند:

اطوار / at-vār / وقار / va-γār / باغبان / bāy-bān / بستان / bos-tān / ارادت / a-rā-dat / معرفت / ma?ra-fat

نه باغبان و نه بستان که سرو قامت تو برست و لوله در باغ و بوستان انداخت
 سعدی

پ) سجع متوازن: و آن تقابل کلمات هم‌هجایی است که اولاً تعداد امتداد هجاها مساوی باشد و ثانیاً واک‌های اصلی آخر کلمه حتماً متفاوت باشند:

مواج / mav-vāj / نقاد / nag-gād / کام / kām / کار / kār / نظم / nazm / راز / rāz

هر چه واک‌های مشترک بیشتر باشند، سجع متوازن موسیقایی تر است و اوج آن وقتی است که اختلاف فقط در واک آخر باشد: عامل / عامد و به این مورد از دیدگاه جناس نگریسته می‌شود.

۲ جمع‌بندی و فرمول‌بندی انواع سجع

ساختار انواع سجع را با سه فرمول زیر می‌توان نشان داد:

وزن^۱ و روی یکی = سجع متوازی

وزن یکی و روی مختلف = سجع متوازن

وزن مختلف و روی یکی = سجع مطرّف

پیداست که اگر وزن و روی هر دو مختلف باشند، کلمه از دیدگاه بدیع لفظی فاقد ارزش موسیقایی است.

۱. مراد از وزن، تساوی عددی و کمی (امتداد) هجاهای کلمات است.

۲ سجع در کلام

چنان که اشاره شد سجع وقتی است که دو یا چند کلمه هماهنگ باشند. اما ممکن است هماهنگی بین جملات باشد، در این صورت از اسامی دیگری استفاده می‌شود. به کلامی که جملات آن هماهنگ باشند نیز کلام مسجع می‌گویند و آن بر سه نوع است:

الف) ترصیع: هماهنگ کردن دو (یا چند) جمله است به وسیله تقابل اسجاع متوازی:

زبانش توان ستایش نداشت روانش گمان نیایش نداشت

بین زبان و روان، توان و گمان، ستایش و نیایش، سجع متوازی است.

ای منور به تو نجوم جمال ای مقرر به تو رسوم کمال

رشید و طواط

بین منور و مقرر، نجوم و رسوم، جمال و کمال سجع متوازی است.

ب) موازنه: هماهنگ کردن دو (یا چند) جمله به وسیله تقابل اسجاع متوازن و یا مخلوطی از اسجاع متوازن و متوازی است:

ستاننده^۱ شهر مازندران گشاینده بند هاماوران

فردوسی

گردون چه خواهد از من بیچاره ضعیف گیتی چه خواهد از من درمانده گدای

مسعود سعدسلیمان

۱. بین ستاننده و گشاینده سجع متوازن است چون روی آنها یکی نیست (نون و یاء).

از دیگر روش‌های به وجود آوردن یا افزون کردن موسیقی کلام، روش تجنیس است. روش تجنیس مبتنی بر نزدیکی هر چه بیشتر واک‌های کلمات است. به طوری که کلمات همجنس به نظر آیند و شباهت آنها به ذهن متبادر شود. به مصادیق روش تجنیس، جناس گویند. جناس بر چند نوع است:

■ **جناس تام (همسان):** و آن اتحاد در واج و اختلاف در معنی است. یعنی الفاظ (صداها = مجموعه صامت‌ها و مصوت‌ها) یکی باشند اما معنی آنها متفاوت باشد:

بهرام که گور می‌گرفتی همه عمر دیدی که چگونه گور بهرام گرفت
خیام

گور نخست به معنی گورخر و گور دوم به معنی قبر و مجازاً مرگ است.

■ **جناس ناهمسان:** در این نوع جناس اختلاف در یک واج می‌باشد:

الف) اختلاف در صامت:

گام/کام، بست/پست، حالی/اخالی

که از آن دوری در این دورای کلیم یا مکش زیرا درازست این گلیم
مولوی

بین «کلیم» و «گلیم»

ب) اختلاف در مصوت کوتاه دو کلمه:

خَلْقُ اِخْلُقْ، مِهْر اْمِهْر، بېرې اِبېرې، مَقام اْمَقام، دَرْد اْدَرْد

مکن تا توانی دل خلق ریش و گر می‌کنی، می‌کنی بیخ خویش
سعدی

در می‌کنی مصوت کوتاه o و در می‌کنی مصوت کوتاه a باعث اختلاف تلفظ است.

بس طفل کارزوری ترازوی زر کند نارنج از آن کند که ترازو کند زیوست
خاقانی

■ جناس زائد (یا افزایشی): یکی از کلمات متجانس نسبت به دیگری واجی در آغاز یا وسط یا آخر اضافه داشته باشد:
الف) کوه/شکوه:

شرف مرد به جود است و کرامت به سجود هر که این هر دو ندارد عدمش به ز وجود سعدی
بین «جود» و «سجود» جناس است.

ب) وسط:

کف / kaf / کنف kanaf، نرد Nard / نبرد nabard، سر Sar / سپر Separ.

پ) پایان:

راه، راه

تکرار

سومین روشی که در نظام بدیع لفظی، موسیقی کلام را به وجود می‌آورد و یا افزون می‌کند تکرار است: تکرار واک، هجا، واژه، عبارت. روش تکرار معمولاً در سطح کلام بررسی می‌شود.

۱ تکرار – واج

یعنی تکرار یک صامت یا مصوت در چندین کلمه جمله، و بر دو نوع است:
الف) هم حرفی: و آن تکرار یک صامت یا بسامد زیاد در جمله است. تکرار ممکن است به صورت منظمی در آغاز همه یا برخی از کلمات باشد: سرو چمان من چرا میل چمن نمی‌کند (حافظ) که در آن صامت چ در آغاز واژه‌های چمان و چرا و چمن تکرار شده است و نیز تکرار ممکن است به صورت پراکنده در میان کلمات باشد:

نه من ز بی‌عملی در جهان ملولم و بس ملامت علما هم ز علم بی‌عمل است

حافظ

که صامت «ل» در غالب کلمات دیده می‌شود.

ب) هم‌صدایی: و آن تکرار یا توزیع مصوت در کلمات است:

یاد باد آن که ز ما وقت سفر یاد نکرد

حافظ

در این مصراع مصوت بلند a چند بار شنیده می‌شود.

مار دیدی در گیا پیچان؟ کنون در غار غم مار بین پیچیده در ساق گیاه آسای من

خاقانی

گاهی هم‌حروفی و هم‌صدایی با هم در کلامی دیده می‌شوند. در این صورت موسیقی کلام بسیار قوی است:

جان بی جمال جانان میل جهان ندارد

حافظ

ترکان پارسی گو بخشندگان عمرند ساقی بده بشارت آرد پیران پارسا را

حافظ

تبصره: تتابع اضافات (یعنی آوردن چند اضافه پشت سر هم) که در نظر قدما مخل فصاحت بوده است، به علت تکرار مصوت کوتاه e که همان هم‌صدایی است، در شعر فارسی مقبول است:

فغان کاین لولیان شوخ شرینکار شهر آشوب

حافظ

۲ تکرار هجا

یعنی تکرار یک هجا در متن کلام. معمول‌ترین آن تکرار ادات جمع است.

فروغ فرخزاد

من از جهان بی تفاوتی فکرها و حرف‌ها و صداها می‌آیم

در این مثال هجای «ها» تکرار شده است.

۲ تکرار واژه

عصا بر گرفتن نه معجز بود
همی اژدها کرد باید عصا
غضائری یا عنصری

دندانه هر قصری پندی دهدت نونو
پندسر دندانه بشنو زین دندان
خاقانی

مجنون به هوای کوی لیلی در دشت
می گشت همیشه بر زبانش لیلی
در دشت به جست و جوی لیلی می گشت
لیلی می گفت تا زبانش می گشت
مشتاق اصفهانی

ای صبا حالی ز خد و خال شمس الدین بیار
سر چه باشد تا فدای پای شمس الدین کنم
عنبر و مشک ختن از چین به قسطنطین بیار
نام شمس الدین بگو تا جان کنم بر او نثار
خلعت خیر و لباس از عشق او دارد دلم
حسن شمس الدین دثار و عشق شمس الدین شعار
مولانا

باران قطره قطره همی بارم ابروار
هر روز خیره خیره از این چشم سیل بار
عسجدی

گوشه گرفتن ز خلق فایده ای نیست
گوشه چشمت بلای گوشه نشین است
سعدی

دلبر جانان من، برده دل و جان من
روضة رضوان من، خاک سر کوی دوست
مصر ملاحه تر است، یوسف کنعان من
منسوب به حافظ
دلبر جانان من، برده دل و جان من
روضة رضوان من، خاک سر کوی دوست
یوسف کنعان من، مصر ملاحه تر است

یا یک پاره از مصراع اول را در مصراع دوم و یک پاره از مصراع دوم را در مصراع سوم تکرار کنند:

دوباره باد بهار به باغ شد پی سپار به باغ شد پی سپار نسیمی از هر کنار
نسیمی از هر کنار شد آشکارا چوپار شد آشکارا چوپار نوایی از مرغزار
نوایی از مرغزار، برآمد از مرغزار
به جای باران سحاب، فشانده لولوی تر فشانده لولوی تر، به شاخ‌های شجر
فرصت شیرازی

۴ تکرار عبارت یا جمله

که انواع و اقسامی دارد، مثلاً در ترجیع‌بند، بعد از چند بیت، بیتی تکرار می‌شود، یا در برخی از اشعار مصرعی از مطلع شعر در مقطع تکرار می‌شود، که بدان ردالمطلع گویند.

ای صبا نکهتی از کوی فلانی به من آر زار و بیمار غمم راحت جانی به من آر
دل‌م از پرده بشد دوش که حافظ می‌گفت ای صبا نکهتی از کوی فلانی به من آر
حافظ

من عهد تو سخت، سست می‌دانستم بشکستن آن درست می‌دانستم
این دشمنی‌ای دوست که با من به جفا آخر کردی نخست می‌دانستم
مهستی گنجوی یا ابوالفرج رونی

بین سخت و سست، بین شکستن و درست، بین دشمنی و دوست، و بین آخر و نخست رابطه تضاد است.

عروض

مقدمه

عروض علمی آشناست و برای آنان که می‌خواهند در زمینه ادبیات تبخّر و تخصص یابند، آموزش عروض از واجبات است. شعر فارسی، کلامی آهنگین است و عروض علمی است که از آهنگ‌های متنوع شعر فارسی بحث می‌کند. کسی که عروض می‌داند، شعر فارسی را با آگاهی کامل و به درستی می‌خواند. با چراغ عروض ساختار درونی موسیقایی شعر را به وضوح می‌بیند. می‌داند که کدام وجه یا وجوه قرائت درست و کدام وجه غلط است، کجا باید همزه را بخواند یا حذف کند، کجا باید مکث کرد یا نکرد. چرا فلان صورت درست و فلان صورت غلط است، علت چیست؟ و اگر احیاناً خود ذوق شاعری داشته باشد، در ساختن شعر که یک قطعه کاملاً موسیقایی است، دانش و بینشی فراتر خواهد یافت. آموختن علم قافیه نیز برای کسانی که با زبان آهنگین یعنی شعر و نثر فنی سروکار دارند، ضروری است.

تعریف عروض

عروض یکی از اقسام علوم ادبی^۱ است که موضوع آن بحث در وزن (= آهنگ) شعر است و در مورد چگونگی ایجاد وزن، انواع وزن، صحت و سقم آن و برخی از شگردهایی که مخصوص کلام منظوم است بحث می‌کند.

تعریف وزن

وزن، نظم و تناسب خاصی است در اصوات شعر (= هجاها). این نظم و تناسب اصوات به انحای گوناگون نزد ملل مختلف مبین نوعی آهنگ و موسیقی است.

۱. امروزه عروض جزو یکی از نظام‌های زبان‌شناسی محسوب می‌شود و در مطالعات مربوط به فنولوژی (واج‌شناسی) و سبک‌شناسی کاربرد وسیع یافته است.

مبانی وزن شعر فارسی

چنان که گفتیم وزن شعر فارسی مبتنی بر توالی‌های خاصی از هجاهای کوتاه و بلند در یک مصراع و تکرار عین آن توالی در مصراع‌های دیگر است. بنابراین وزن شعر فارسی مجموعه‌ای از هجاهای کوتاه و بلند است که با نظم مشخصی پی در پی قرار گرفته‌اند. هر نظم خاص، وزن خاصی را به ذهن متبادر می‌کند. پس:

شعر فارسی به‌طور کلی مبتنی بر کمیت (کوتاه و بلندی) هجاهاست.

مصوت‌ها و صامت‌های زبان فارسی

در فارسی ۶ مصوت داریم:

سه مصوت کوتاه: a — e — o —

سه مصوت بلند: آ a' ای i او u

بقیه اصوات را صامت گویند.

هجا یا سیلاب یا بخش

هجای فارسی مجموعه‌ای از یک مصوت و یک یا دو یا سه صامت است. بنابراین تعداد هجاهای هر کلمه مساوی تعداد مصوت‌های آن است. یعنی در یک عبارت همان تعداد هجا هست که مصوت هست. هر هجا در یک دم یا بازدم ادا می‌شود. در کلمه «آدم» سه مصوت وجود دارد. پس «آدم» دارای سه هجاست. در زبان فارسی شش نوع هجا (مجموعه صامت و مصوت) وجود دارد، اما در عروض فارسی فقط سه نوع آن مستعمل است که به آنها هجاهای عروضی گویند. یعنی کلمات زبان فارسی در شعر فقط به سه نوع هجا بخش می‌شود.

هجاهای عروضی از نظر کمیت بر دو گونه‌اند: بلند و کوتاه. هجاهای عروضی بلند عبارت‌اند از:

dar	در	} یعنی CVC ^۱ مانند	۱. صامت + مصوت کوتاه + صامت.
šen	شن		
bon	بن		

b a' a'	با	} یعنی CV̄ ^۲ مانند	۲. صامت + مصوت بلند.
bi i	بی		
bu u	بو		

هجای عروضی کوتاه عبارت است از:

na	نه	} یعنی CV ^۳ مانند	صامت + مصوت کوتاه
ke	که		
čö	چو		

بدین ترتیب هجای بلند عروضی مرکب از سه واک^۳ یا حرف عروضی و هجای کوتاه عروضی مرکب از دو واک یا حرف عروضی است.

املائی عروضی یا آوانویسی^۴

املائی عروضی، نوشتن کلمات به خطی است که بتوان با آن مقطع اصوات یا هجا را به آسانی تشخیص داد. املائی عروضی نگارش دقیق اصوات اعم از صامت و مصوت است. برای این کار می‌توان، با اندک تغییر و اضافاتی هم از خط لاتینی استفاده کرد و هم از خط فارسی.

نکاتی در باب املائی عروضی

۱. املائی عروضی مبتنی بر حروف ملفوظ است نه مکتوب، یعنی آنچه را که می‌شنویم می‌نویسیم، نه آنچه را که می‌بینیم و در خط وجود دارد. مثلاً در کلمه «در» فتحه دال را می‌نویسیم: dar و در کلمه «خواهر» واو معدوله را نادیده می‌گیریم زیرا به تلفظ در نمی‌آید: Xa'a'har (خاهر).

۱. علامت صامت (C Consonant) و (V) علامت مصوت Vowel کوتاه است.

۲. V̄ علامت مصوت بلند است. مصوت بلند در این کتاب برحسب قرارداد دوبار نوشته می‌شود.

۳. واج کوچک‌ترین واحد آوایی یک زبان است. بدین ترتیب هر صامت و مصوتی یک واج (Phoneme) است.

۲ در زبان فارسی هیچ کلمه‌ای نیست که با مصوت آغاز گردد. در کلماتی مانند «آب، اگر، این، او و...» (که ظاهراً به نظر می‌رسد که با مصوت آغاز شده‌اند) همواره همزه‌ای در ابتدا وجود دارد. بدین جهت همزه در زبان فارسی در حکم صامت است:

آب a'a'b? اگر agar? این in? او uu?

۳ «ع» عربی در تلفظ فارسی‌زبانان در حکم همزه است:

عود uud? رعد ra'd

۴ جز در چهار کلمه تو to، دو (عدد) do، چو čo و واو عطف o در تلفظ شعری، واو آخر سایر کلمات از قبیل دو (فعل امر از دویدن)، رو (فعل امر از رفتن)، جو، نو و غیره به صورت ترکیب دو حرفی OW^۱ نوشته می‌شود:

Dow.row, jow.now

۵ اما واو وسط کلمات گاهی به صورت O تلفظ و نوشته می‌شود مثل سؤال So?a'a'l

۶ در کلمات بسیط فارسی هیچ‌گاه مصوت بلند «ای i» قبل از y قرار نمی‌گیرد، پس کلماتی نظیر گیاه و سیاه را چنین می‌نویسیم:

geya'a'h, saya'a'h

۷ مصوت‌های بلند را بر طبق قرارداد این کتاب دوبار می‌نویسیم: آ a'a'، او uu، ای ii؛ زیرا می‌خواهیم یک قاعده ثابت داشته باشیم: هر هجایی که با سه حرف عروضی نوشته شود هجای بلند است: سو suu، را ra'a'، در واقع امر هم امتداد مصوت بلند کمی بیشتر از دو برابر امتداد مصوت کوتاه است.

۸ مصوت‌های بلند به صورت کشیده تلفظ می‌شوند، اما اگر قبل از «نون» واقع شوند و بعد از نون سکوت یا مکث باشد (یعنی بعد از آن هیچ حرفی نباشد یا بعد از فاصله‌ای صامت باشد) کوتاه تلفظ می‌شوند و لاجرم یک‌بار نوشته می‌شوند. اما اگر بعد از نون، مصوت باشد تغییری در کمیت مصوت قبل از نون رخ نمی‌دهد یعنی همچنان بلند تلفظ شده، دوبار نوشته می‌شود:

جانی ja'a'nii اما جزء اول «جان‌بخش» ja'nbaxs = جان ja'a' = ja'n

دینی diinii اما جزء اول «دین‌دار» dinda'a'r = دین dii = din دی

خونی xuunii اما جزء اول «خون‌بار» xunba'a'r = خون xu = xun

۱. به این ترکیب دو حرفی diphthong مصوت مرکب نیز می‌گویند.

۲. واضح است که در کلماتی مانند سو، بو و غیره، واو همان مصوت بلند u است؛ suu, buu.

همچنین مصوت خواند یا ماند و نظایر آنها را بلند تلفظ می‌کنیم^۱:

Ma'a'nd.xa'a'nd

زیرا بعد از «نون» نه سکوت است و نه مکث، یعنی بلافاصله صامت آمده است. خلاصه مطلب اینکه نون گاهی از کمیت مصوت بلند قبل از خود می‌کاهد^۲.

فایده املائی عروضی

هرگاه در تعیین بلند یا کوتاه بودن هجا، تردیدی وجود داشته باشد، فوراً آن را به خط عروضی می‌نویسیم. اگر هجا دارای سه واک یا حرف عروضی گردید، بلند و اگر دارای دو واک یا حرف عروضی شد کوتاه است.

املائی عروضی زبان گویای حقایقی عروضی است. مثلاً با نوشتن واج «ن» بعد از مصوت بلند مشاهده می‌شود که به اندازه یک مصوت از امتداد بلند مصوت قبل از نون کاسته شده است (زیرا هجای بلند همواره سه واک است).

اینک مصراعی را با خط عروضی (یعنی با همه صامته‌ها و مصوته‌های مسموع) آوانویسی می‌کنیم تا کمیت هجاها به دقت تعیین گردد:

توانا بود هر که دانا بود

Vad bo na'a' da'a' ke har vad bo na'a' va'a' ta

— U — — U — — U — — U

تذکر

در املائی عروضی از الفبای فارسی هم می‌توان استفاده کرد منتها باید دقت داشت که حرکات یعنی مصوته‌های کوتاه نیز در خط منعکس شود. در املائی عروضی با خط فارسی باید بر سر مصوته‌های بلند علامت مد «~» گذاشته شود^۳ تا قانون سه واک بودن هجای بلند حفظ شود. اینک مصرع فوق را با خط فارسی آوا نویسی می‌کنیم:

تَ وَا نَا بُ وُد هَر کِ دَا نَا بُ وُد
— U — — U — — U — — U

۱. تا بدانی هر که یزدان را بخواند از همه کار جهان بی‌کار ماند «مولوی»

۲. قدما در این مورد می‌گفتند نون گاهی از تقطیع ساقط است.

۳. و ابتکارات مختصر دیگری از قبیل منعکس کردن همزه در کلماتی از قبیل آب: ء آب

تقطیع

تقطیع در لغت قطعه‌قطعه کردن است. در اصطلاح عروض قطعه‌قطعه کردن شعر به هجاهای کوتاه و بلند است.

مصراع اول بیت زیر را به هجاهای کوتاه و بلند تقسیم یا به اصطلاح تقطیع می‌کنیم.

پری رویی، پری بگذار، ماهی به زیر مقنعه صاحب کلاهی
خسرو و شیرین نظامی

— — U — — — U — — — U
پَ رِ رِ یِ یِ پَ رِ بَ گِ ذَا رَا مَ آ هِی
hii ma'a' ro) za'a' bog rii pa ?ii ruu rii pa

برای آنکه از صحت تقطیع خود مطمئن باشیم مصراع را به املای عروضی نیز نوشتیم و ملاحظه کردیم که همه‌جا معادل هجای کوتاه دو واک و معادل هجای بلند سه واک آمده است.

حال قوالب عروضی یا به اصطلاح ارکان را که در جدول صفحات بعدی آمده است به جای مجموعه هجاهای کوتاه و بلند فوق قرار می‌دهیم (رکن‌بندی^۲):

— — U — — — U — — — U
م فَا عِی لِن م فَا عِی لِن فَا عِی لِن فَا عِی لِن

پس فرمول (وزن) بیت فوق (و تمام ابیات خسرو و شیرین نظامی) این است:
مفاعیلن مفاعیلن فعولن

بدین ترتیب تقطیع در مرحله اول قطعه‌قطعه کردن شعر به هجاهای کوتاه و بلند و در مرحله دوم تقسیم کردن یا منطبق کردن آن به ارکان است:

پری رویی پری بگذا رماهی به زیر مق نعه صاحب کلاهی
مفاعیلن مفاعیلن فعولن مفاعیلن مفاعیلن فعولن
بر اثر ممارست تقطیع کم کم سماعی می‌شود و ذهن ورزیده به محض شنیدن شعر آن
را به ارکان تبدیل می‌کند

۱. چون هیچ هجایی که کمتر از دو حرف عروضی داشته باشد نداریم، پس می‌توان «ر» را در اینجا ra یا ro یا re تلفظ کرد (cv). به این نکته در قواعد تقطیع اشاره خواهد شد.

۲. بعد از رکن‌بندی می‌باید به یکی از سی‌ویک وزنی که در صفحات بعدی آمده است دست یابیم.

بخش کردن یا تقسیم به هجا

در تقطیع شعر به هجاها، کل کلمات مصراع در رابطه با یکدیگر در نظر گرفته می‌شود نه تک تک کلمات به صورت مجرد. مثلاً در تقطیع این مصراع حافظ:

«خوش آمد گل وزان خوشتر نباشد» می‌گوییم:

— — U — — — U — — — U
 خ ش آ م د گ ل و ز ان خ ش ت ر ن ب آ ش د

نه آنکه:

— — — —
 خوش آ م د گ ل ...

چنان‌که ملاحظه می‌شود در تقطیع درست، کلمه «خوش» بر حسب قرائت و موقعیتش در ترکیب عبارات (تقابل با کلمه بعدی) جایی دو جزء و در جایی دیگر یک جزء حساب شده است. به‌طور کلی باید توجه داشت که صامت‌ها معمولاً با مصوت‌های بعد از خود تلفظ می‌شوند، یعنی همزه معمولاً حذف می‌شود تا صامت پیش از آن به مصوت بعد از آن بچسبد.

ارکان^۱

همان‌طور که در صرف عربی، قوالبی برای کلمات اختراع کرده‌اند و مثلاً می‌گویند شاعر بر وزن فاعل، در عروض نیز برای کلمات (یا مجموعه چند هجای کوتاه و بلند) قوالبی وضع کرده‌اند و مثلاً می‌گویند «می‌آیم» (— — —) بر وزن مفعولن — بنای این قوالب بر «ف» و «ع» و «ل» است^۲ و البته این قرارداد است و می‌توان به‌جای آن هر معادل دیگری را به‌کار برد^۳.

بعد از تقطیع اشعار به هجاها، با توجه به جدول ارکان، به‌جای هر چند هجا یک رکن قرار می‌دهیم. به این عمل رکن‌بندی می‌گویند.

۱. به ارکان، اجزا و اصول و افاعیل و تفاعیل و پایه نیز گفته می‌شود.

۲. زیرا خلیل‌بن‌احمد بصری واضع علم عروض، در ساختن ارکان از ن، الف، ت، وهی، س هم استفاده می‌نمود.

۳. چنان‌که در موسیقی «ت» و «تن» می‌گفتند. بدین حساب مثلاً مفاعیلن می‌شود: ت تن تن تن و نیز می‌توان گفت: د دم دم دم.

زان پس بر یاد او پرده عشاق ساز تن تننا تن تن، تن تننا تن تن «سنائی»

در این بیت امیری معزی :

ای کاروان منزل مکن جز در دیار یار من تا یک زمان زاری کنم بر ربع و اطلال و دمن

بعد از تقطیع ملاحظه می‌کنیم که مجموعه یا طرح — — — — — در هر مصراع چهار بار تکرار می‌شود. رکن معادل این طرح در جدول ارکان، مستفعلن است. بدین ترتیب برای نشان دادن فرمول وزن چهار بار می‌گوییم: مستفعلن.

از تکرار این ارکان (مجموعه هجاهای کوتاه و بلند) است که وزن ایجاد می‌شود. یکی از فواید استفاده از ارکان این است که به کمک آن می‌توان وزن شعر را به صورت «فرموله» برای کسی خواند و مشخص کرد. مثلاً گفت وزن این مصراع حافظ «که عشق آسان نمود اول ولی افتاد مشکل‌ها» «مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن» است.

جدول ارکان مشهور

مشهورترین و پراستعمال‌ترین ارکان عروضی فارسی بیست رکن زیر است:

یک هجایی	دو هجایی	سه هجایی	چهار هجایی
فَعْ —	فَعْل ° —	فَعْلُنْ — —	فاعلاتن — — — —
	فَع ° لن — —	فاعلن — —	متفاعلن — — — —
		فعولن — —	فاعلاتن — — — —
		مفعولن — — —	فَعْلَاتُ — — — —
		مفعولُ — —	مفاعیلن — — — —
			مفاعیلُ — — — —
			مفاعلن — — — —
			مستفعلن — — — —
			مستفعلُ — — — —
			مفتعلن — — — —

چنان‌که ملاحظه می‌گردد در هیچ رکنی بیش از دو هجای کوتاه متوالی^۱ و سه هجای بلند متوالی قرار نگرفته است. از این ارکان فَعْ و فعل فقط در پایان مصراع می‌آیند. اما ارکانی که به هجای کوتاه ختم شده‌اند هیچگاه در پایان مصراع قرار نمی‌گیرند (فقط در آغاز و میان مصراع می‌آیند). از بقیه ارکان، هم در آغاز و هم در حشو و هم در پایان مصراع استفاده می‌شود.

اغلب اوزان بر اساس پایه‌های چهارهجایی و سه‌هجایی است. آهنگی را که از ترتیب و توالی منظم و مخصوصی از هجاها به وجود می‌آید وزن گویند. واحد وزن یا حداقل وزن، رکن است. ارکان به دو طریق زیر با هم جمع می‌شوند و وزن مصراع را به وجود می‌آورند. پس وزن در شعر به یکی از دو طریق زیر به وجود می‌آید: متفق (یا متحد) الارکان: XXXX (مثل: مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن) متناوب الارکان: YXYX (مثل: فعلاً فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن)

تذکر

قدما گاهی شعر را به نحوی رکن‌بندی می‌کردند که هیچ نظمی مابین ارکان به چشم نمی‌خورد، یعنی نه متفق بود و نه متناوب، مثل این وزن: مفعولُ فاعلاتُ مفاعیلُ فاعلن (U--|U-U-U|U-U-U-U) به این گونه اوزان، مختلف الارکان می‌گفتند.

مراحل دستیابی به وزن

- ۱ تقطیع صحیح به هجاهای کوتاه و بلند: برای این مقصود با کمک آوانویسی از صحت تشخیص خود مطمئن می‌شویم.
- ۲ جدا کردن چهار یا سه هجا از آغاز تقطیع یعنی رکن‌بندی: در این مرحله باید اصل تکرار یا تناوب را در نظر داشت.
- ۳ رسیدن به وزن و نام‌گذاری: به کمک جدول اوزان از صحت رکن‌بندی خود مطمئن می‌شویم و وزن حاصل را نام‌گذاری می‌کنیم.

۱. در هیچ وزنی هم سه هجای کوتاه پشت سر هم نمی‌آید.

فهرست اوزان رایج

در شعر فارسی حدود ۳۰۰ نوع آهنگ (= وزن) وجود دارد. علاوه بر این، با ترکیب‌های جدید بین ارکان آهنگ‌های متعدد دیگری هم می‌توان ساخت. رایج‌ترین وزن‌ها در زیر به صورت الفبایی نقل می‌شود.

در حاشیه نکاتی را در باب نام‌گذاری اوزان توضیح می‌دهیم که برای مطالعه آزاد است نه حفظ کردن. یعنی بعد از مراجعات متعدد خود به خود برخی از مطالب آن در ذهن جایگزین می‌گردد.

از این رو برخی از این اوزان با علامت ستاره مشخص می‌شود.

۱ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن*

۲ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن*

۳ فاعلاتن فاعلاتن فاعلن*

۴ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن*

۵ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلن*

۶ فاعلاتن فاعلاتن فعلن*

۷ فعلاتُ فاعلاتن فعلاتُ فاعلاتن

۸ فاعلاتن مفاعلن فاعلاتن مفاعلن

۹ فاعلاتن مفاعلن فعلن

۱۰ فع لن فعولن فع لن فعولن

۱۱ فعولن فعولن فعولن فعَل

۱۲ فعولن فعولن فعولن فعولن

۱۳ مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن

۱۴ مفاعلن فاعلاتن مفاعلن فاعلاتن

۱۵ مفاعلن فاعلاتن مفاعلن فعلن*

۱۶ مفاعیلُ مفاعیلُ مفاعیلُ فعولن

۱۷ مفاعیلن مفاعیلن فعولن

۱۸ مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن*

۱۹ مفتعلن فاعلاتُ مفتعلن فع

۲۰ مفتعلن فاعلن مفتعلن فاعلن

- ۲۱ مفعولن مفاعلن مفععلن مفاعلن
 ۲۲ مفععلن مفععلن فاعلن
 ۲۳ مفععلن مفععلن مفععلن مفععلن
 ۲۴ مفعولُ فاعلاتن مفعولُ فاعلاتن
 ۲۵ مفعولُ مفاعلن فعولن
 ۲۶ مفعولُ مفاعلن مفاعیلن
 ۲۷ مفعولُ مفاعیلُ مفاعیلُ فَعَلْ
 ۲۸ مفعولُ مفاعیلُ مفاعیلُ فعولن
 ۲۹ مفعولُ مفاعیلن مفعولن مفاعیلن

نکاتی در باب تقطیع

چنان که دانستیم تقطیع این است که شعر را به هجاهای کوتاه و بلند تقسیم کنیم و سپس با رکن‌بندی وزن آن را پیدا کنیم. اما اولاً تقطیع درست محتاج به رعایت دقایقی است که به آنها قواعد تقطیع و ضرورت وزن گویند و ثانیاً کمتر شعری است که بعد از تقطیع و رکن‌بندی وزن اصلی شعر را نشان دهد، بلکه معمولاً وزنی به دست می‌آید که وزن اصلی نیست و به آن وزن تقطیعی گویند. برای تبدیل وزن تقطیعی به وزن اصلی (یعنی وزنی که در فهرست اوزان درج شده است) توجه به دقایقی که به آنها اختیارات شاعری گویند لازم است. پس به‌طور کلی برای تقطیع درست باید به فنون و شگردهایی آشنا بود که در ذیل به آنها اشاره می‌شود:

الف) قواعد تقطیع

یعنی نکاتی که اگر مراعات نشود به وزن صحیح دست نخواهیم یافت:

۱ هجای کوتاه (صامت + مصوت کوتاه^۱) در آخر مصراع بلند حساب می‌شود:

بهشتی دید در قصری نشسته بهشتی وار در، بر خلق بسته
 خسرو و شیرین، نظامی

— — — — — | — — — — — | — — — — —
 مفاعیلن مفاعیلن فعولن

چنان که ملاحظه می‌شود «ته te» که هجای کوتاه است در آخر مصراع بلند شده است.

۱. مصوت کوتاه در اینجا یا e است یا o.

۲ شاعر حق دارد یک یا دو صامت اضافه بر وزن، در آخر مصراع بیاورد (در بحث اولین اختیار شاعری به این نکته اشاره خواهد شد)، در این صورت بر طبق قواعد تقطیع آن صامت‌های اضافه را محسوب نمی‌داریم. چنان که در مثال‌های شعری زیر چنین کردیم:

ز عشق او که یاری بود چالاک زکرسی خواست افتادن سوی خاک

«لاک» و «خاک» که هجای کشیده هستند معادل «ته» در بیت پیشند^۱.

و از همین قبیل است این بیت حافظ:

شست‌وشویی کن و آن‌گه به خرابات خرام تا نگرده ز تو این دیر خراب آلوده

فعلاتن فعلاتن فعلاتن فععلن — UU | — UU | — UU | — UU

۳ شاعر حق دارد یک یا دو صامت اضافه بر وزن، در آخر مصراع بیاورد (در بحث اولین اختیار شاعری به این نکته اشاره خواهد شد)، در این صورت بر طبق قواعد تقطیع آن صامت‌های اضافه را محسوب نمی‌داریم. چنان که در مثال‌های شعری فوق چنین کردیم.

۴ از آنجا که کوچک‌ترین جزء تشکیل‌دهنده وزن هجای کوتاه است که دو حرف عروضی دارد، پس در تقطیع شعر، هیچ مجموعه کمتر از دو حرفی نباید داشته باشیم، از این روی در صورت برخورد به صامت تنها در وسط شعر^۲، به اندازه یک مصوت کوتاه بدان می‌افزاییم تا دو حرفی شده، تبدیل به هجای کوتاه گردد:

مصراع «به دانش دل پیر برنا بود» (فعولن فعولن فعولن فعل) در تقطیع چنین خوانده می‌شود: به دانش دل پیر برنا بود» یعنی به «را» پیر حرکت می‌دهیم^۳.

۵ بعضی از عروض دانان معتقدند در کلماتی از قبیل خواست، گوشت، بیست، کارد^۴ هرگاه صامت آخر به وسیله مصوت بعد از خود حذف نشود (با حذف همزه کلمه بعد)، همواره از تقطیع ساقط خواهد بود^۵:

گفت زن این گربه خورد این گوشت را گوشت دیگر خر اگر باشد هلا

مولوی

فاعلاتن فاعلاتن فاعلن — U — | — U — | — U —

۱. و در پایان شعر صامت «ک» را هم اضافه آورده است.

۲. اگر در آخر شعر باشد حذف می‌شود.

۳. عروضیان امروز معمولاً e می‌افزایند و ظاهراً در قدیم بیشتر o می‌افزودند:

صلاح کار کجا و من خراب کجا ببین تفاوت ره از کجاست تا به کجا (حافظ)

۴. یعنی در طرح هجایی CVVCC.

۵. چنان که در زبان گفتار هم بیست، «بیس» و خواست «خاس» تلفظ می‌شود.

«ت» گوشت در هر دو مصراع از تقطیع ساقط شده است یعنی گوشت «گوش» حساب شده است. اما در بیت زیر:

ز عشق او که یاری بود چالاک ز کرسی خواست افتادن سوی خاک
نظامی

«ت» خواست به وسیله مصوت بعد از خود ربوده شده است. ۶ صدای ترکیبی ow در آخر کلمات، اگر پیش از مصوت دیگر قرار گیرد، به o و v تجزیه می شود و صامت v جزو هجای دوم قرار می گیرد:

من ارچه حافظ شهرم جوی نمی ارزم مگر تو از کرم خویش یار من باشی
حافظ

مفاعلتن مفاعلتن مفاعلتن فعلن فع لن _ _ | _ u _ u | _ _ u u | _ u _ u
در اینجا هجای بلند jow تبدیل به هجای کوتاه jo شده است: jo – vii .
۷ همان طور که در قسمت املای عروضی خواندیم هرگاه بعد از نونی که بعد از مصوت بلند قرار گرفته است سکوت یا مکث باشد، از کمیت مصوت بلند کاسته می شود.^۱

عاشقان دارند کار و عارفان دانند حال این سخن دردل فرود آید که از جان گفته اند
سعدی

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلتن _ u _ | _ _ u _ | _ _ u _ | _ _ u _
چنان که ملاحظه می شود در این بین «قان» و «فان» و «این» و «جان» یک هجای بلند (معادل «قا» و «فا» و «ای» و «جا») حساب شده اند.

ب) اختیارات شاعری

این است که شاعر از دو صورت ممکن هر کدام را به کار برد، شعر صحیح باشد و در وزن خلل وارد نگردد، به عبارت دیگر استعمال هر یک از آن دو وجه مجاز باشد. اما باید توجه داشت که فقط یکی از آن دو صورت اصل است. بدین ترتیب با توجه به اختیارات است که اوزان تقطیعی را به اوزان اصلی برمی گردانیم.

۱. در اصطلاح قدما، نون از تقطیع ساقط است.

۸ شاعر مختار است در آخر مصراع، یک یا دو حرف صامت اضافه بر فرمول (وزن) بیاورد (با نیاورد)¹:

مثال برای یک حرف: بیا تا گل برفشانی مُم می درسا غرندازیم
مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن

فلک را سقف بشکافیم و طرحی نو دراندازیم حافظ

در آخر هر دو مصراع یک «میم» اضافه بر فرمول آمده است که بر طبق قاعده از تقطیع ساقط است.

مثال برای دو حرف: بنال بُل بُل اگر با مَنَت سر یا ری است

— — | — — | — — | — — | — — | — —

مفاعیلن فاعلاتن مفاعیلن فاعلن فع لن

که ما دو عاشق زاریم و کارما زاری ست حافظ

«ست» از تقطیع ساقط است.²

در اوزان دوری³ که هر مصراع به دو نیم مصراع مستقل قابل تقسیم است (یعنی وسط مصراع حکم آخر مصراع را پیدا می کند)، این حکم در وسط مصراع نیز صدق می کند: می بیغش است دریاب وقتی خوش است بشتاب سال دگر که دارد امید نوبهاری حافظ

مستفعلن فعولن || مستفعلن فعولن

۹ شاعر مختار است به جای فاعلاتن در رکن اول هر مصراع، فاعلاتن بیاورد.⁴

یاد باد آن که زما وقت سفر یاد نکرد به وداعی دل غمدیده ما شاد نکرد

حافظ

— — — | — — — | — — — | — — — | — — —

۱. چنان که در مصراع اول بیت بعد مثال، نیاورده است:

اگر غم لشکر انگیزد، که خون عاشقان ریزد من و ساقی به هم سازیم و بنیادش براندازیم

۲. اما در مصراع اول این بیت از همان غزل، از این اختیار استفاده نکرده است:

لطیفه‌ای است نهانی که عشق ازو خیزد که نام آن نه لب لعل و خط زنگاری ست

۳. در مبحث اوزان دوری این مطلب توضیح داده خواهد شد.

۴. و در عروض فارسی عکس آن صحیح نیست. یعنی نمی توان به جای فاعلاتن در رکن اول وزنی، فاعلاتن گفت. مثلاً

در وزن اصلی فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن:

عقل گوید شش جهت حداست و بیرون راه نیست عشق گوید راه هست و رفته ام من بارها (مولوی)

نمی توان در رکن اول، کلمه یا عبارتی آورد که به فاعلاتن تقطیع شود (مثلاً «صنما دان» یا «به تو گفتم»).

فاعلاتن

حال دل با تو گفتنم هوس است خبر دل شنفتنم هوس است
حافظ

— — — | — — — | — — — | — — —

فاعلاتن

۱۰ شاعر مختار است به جای دو هجای کوتاه، یک هجای بلند بیاورد (و عکس آن صحیح نیست)¹ این اختیار که در اصطلاح به آن «تسکین» گویند، جز در آغاز مصراع²، در همه جا³ قابل اعمال است:

بسم الله الرحمن الرحيم هست کلید در گنج حکیم
مخزن الاسرار نظامی

— — — | — — — | — — — | — — —

مفعولن مفعولن

به جای مفتعلن، مفعولن آمده است.

با که گویم به جهان، محرم کو ؟ چه خبر گویم با بی خبران
مولوی

— — — | — — — | — — — | — — —

فاعلاتن فع لن

در رکن آخر مصراع اول به جای « — — — »، « — — — » آمده است.

۱. یعنی در عروض فارسی نمی‌توان به جای هجای بلند، دو هجای کوتاه آورد، به همین دلیل در مصراع «وقت را غنیمت دان آن قدر که بتوانی» نمی‌توان کلمه «بتوانی» را به‌طور طبیعی (یعنی به حرکت دوم) تلفظ کرد. (اما در عروض عربی جایز است و این یکی از مهم‌ترین فرق‌های عروض فارسی و عربی است).

۲. مثلاً در وزن فعلاّت فاعلاتن فعلاّت فاعلاتن (— — — / — — —) نمی‌توان مفعول آورد. مثلاً در بیت:

چو رسول آفتابم به طریق ترجمانی پنهان ازو بپرسم به شما جواب گویم مولوی

نمی‌توان «پنهان» را به صورت طبیعی تلفظ کرد.

۳. طبیعی‌ترین جا برای تسکین هجای ماقبل آخر است که معمولاً گوش آن را احساس نمی‌کند و تسکین در حافظ معمولاً از این نوع است. اما در غیر هجای ماقبل آخر محسوس است و باعث «سکته» می‌شود:

در باطن من جان من از غیر تو ببرید محسوس شنیدم من آواز بریدن مولوی

۱۱ شاعر مختار است در برخی از اوزان^۱ به جای «_ _»، «_ _» آورد، یا بالعکس عمل کند. این عمل را در اصطلاح «قلب» گویند. قلب معمولاً در تبدیل مفتعلن به مفاعلن و بالعکس دیده می‌شود.

تبدیل «_ _» به «_ _» یا تبدیل مفاعلن به مفتعلن:

کیسه هنوز فربه است با تو از آن قوی دلم چاره چه خاقانی اگر کیسه رسد به لاغری خاقانی

مفتعلن مفاعلن مفتعلن مفاعلن _ _ _ | _ _ _ | _ _ _ | _ _ _
در رکن دوم مصراع دوم به جای مفاعلن «_ _» مفتعلن «_ _» آمده است. تبدیل «_ _» به «_ _» یا تبدیل مفتعلن به مفاعلن:

دست کسی بر نرسد به شاخ هویت تو تا رگ نخلیت او زیبخ و بن بر نکنی سنایی

مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن _ _ _ | _ _ _ | _ _ _ | _ _ _
در رکن سوم هر دو مصراع به جای مفتعلن «_ _» مفاعلن «_ _» آمده است، حال آنکه وزن، چهار بار مفتعلن است؛ چنان که در مطلع شعر آمده است: عشق تو بر بود ز من مایه مایی و منی خود نبود عشق تو را چاره ز بی خویشتنی

پ) ضرورات (اختیارات زبانی)

تغییر کمیت مصوت‌ها: ضرورات (جمع ضرورت) تغییراتی است که به مقتضای وزن (طرح‌های معینی از هجاهای کوتاه و بلند) در کمیت هجاها (یا مصوت‌ها) ایجاد می‌شود. عدم توجه به ضرورات باعث می‌شود که نتوانیم به تقطیع درست دست یابیم.

۱۲ مصوت‌های بلند «ای ii» و «او uu» در آخر کلمه، اگر پیش از مصوت دیگر قرار گیرند، گاهی به ضرورت وزن کوتاه می‌شوند.

۱. قید برخی اوزان ناظر به تقطیع قدامت است که برخی از اوزان را مختلف‌الارکان در می‌آوردند و گرنه با توجه به عروض علمی که اوزان را با متحد‌الارکان می‌داند یا متناوب‌الارکان، این اختیار منحصراً در تبدیل مفتعلن به مفاعلن و بالعکس است. ۲. در این گونه موارد، بین دو مصوت، جهت سهولت تلفظ صامت‌ی افزوده می‌شود که به آن صامت میانجی گویند. صامت میانجی معمولاً حرف «ی-y» است. پس در حقیقت مصوت بلند قبل از صامت «ی» قرار می‌گیرد.

مثال برای ii که e شده است:

حافظ از دست مده دولت این کشتی نوح ورنه طوفان حوادث ببرد بنیادت
حافظ

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن

در اینجا Kestiye تبدیل به kesteye شده است.

مثال برای uu که تبدیل به o شده است:

گر ازین منزل ویران به سوی خانه روم دگر آنجا که روم عاقل و فرزانه روم
حافظ

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

در اینجا Suuye تبدیل به Soye شده است.

۱۲ مصوت‌های کوتاه e، o در آخر کلمه (که همواره هجای کوتاه است)، گاهی به ضرورت اشباع می‌شوند یعنی تبدیل به مصوت بلند می‌شوند: مثال برای e که ii شده است:

مه پاره به بام اگر بر آید که فرق کند که ماه یا اوست
سعدی

مفعول مفاعلتن فاعلتن فاعلتن فاعلتن فاعلتن فاعلتن فاعلتن فاعلتن

کسره اضافہ (?e) نیز گاهی تابع ضرورت فوق است:

شب تاریک و بیم موج و گردابی چنین هایل کجا دانند حال ما سبکباران ساحل‌ها
حافظ

چنان که ملاحظه می‌شود مصوت کوتاه «ـِ» کشیده شده است به طوری که می‌توان خواند:

شبی تاریک و بیمی موج و گردابی چنین هایل کجا دانند حال ما سبکباران ساحل‌ها

مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن

مثال برای 0 که uuu شده است:

روزها گرفتار گو رو باک نیست تو بمان ای آن که چون تو پاک نیست
مولوی

فاعلاتن فاعلاتن فاعلن _ _ _ | _ _ _ | _ _ _ | _ _ _

ضرورت فوق در مورد واو عطف در تلفظ شعری (0?) نیز صادق است:

دو نصیحت کثمت بشنو و صد گنج ببر از در عیش درآ و به ره عیب میروی
حافظ

فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلن _ _ _ | _ _ _ | _ _ _ | _ _ _

چنان که ملاحظه می شود واو در مصراع اول طبق قاعده کوتاه و در مصراع دوم به ضرورت بلند شده است.

تذکر

گاهی لازم است «نه» را به ضرورت کشیده تلفظ کنیم، در این صورت باید توجه داشت که تلفظ قدیم «نه na»، «نه ne» بوده است پس اشباع آن به صورت «نی» است نه «نا»:

وا فریادا ز عشق وا فریادا	کارت به یکی طرفه نگار افتادا
گرداد من شکسته دادا دادا	ورنه من عشق هر چه بادا بادا

منسوب به ابوسعید ابوالخیر

مفعول مفاعیل مفاعیل فعل

حذف همزه

۱۴ قبلاً گفتیم که صامت همزه معمولاً حذف می شود^۱:

بدو گفت ار ایدون که رستم توی بکشتی مرا خیره بر بدخوی
رستم و سهراب فردوسی

فعلون فعلون فعلون فعل _ _ _ | _ _ _ | _ _ _ | _ _ _

۱. چنان که در قسمت املائی عروضی خواندیم تلفظ عین در فارسی مانند همزه است اما عین به ندرت از تلفظ ساقط می شود مگر به ضرورت.

همزه ار و ایدون حذف شده است!^۱
 اما گاهی به ضرورت حذف نمی‌شود:

هر آدمی‌ای که او ثنا گفت هر چ آن نه ثنای تو، خطا گفت
 جمال‌الدین عبدالرزاق اصفهانی

مفعولُ مفاعلن فعولن

وزن شعر نو

وزن شعر نیمایی وزن عروضی است. چنان که می‌دانید در اشعار نیمایی مصراع‌ها کوتاه و بلند هستند و لاجرم غالباً تعداد هجاها یا ارکان یک مصراع با مصراع بعد مساوی نیست. کوتاهی و بلندی مصاربع که تنها فرق آشکار بین عرض اشعار سنتی و اشعار نیمایی است در ادبیات فارسی مسبوق به سابقه است و به گونه‌ای در مستزاد دیده می‌شود:

از دوست پیام آمد کاراسته کن کار این است شریعت
 مفعولُ مفاعلُ مفاعلُ فعولن مفعولُ مفاعلی (= فعولن)

مهر دل پیش آر و فضول از ره بردار این است طریقت (منسوب به ابوسعید ابوالخیر)

البته عروض شعر نیمایی شگردها و ریزه‌کاری‌های خاص خود را دارد.^۲

۱. اگر از واژه «ار» همزه را از شعر حذف کنیم باز وزن درست است منتها همزه «ایدون» باید به ضرورت تلفظ شود.
 ۲. مراجعه به کتاب آشنایی با عروض و قافیه دکتر سیروس شمیسا.

اوزان مثنوی‌های مشهور

۱ مفاعیلن مفاعیلن فعولن

از ویس و رامین فخرالدین اسعدگرگانی (قرن پنجم).

جهانا من ز تو ببرید خواهم
فریب تو دگر نشنید خواهم
چو مه‌رت با دگر کس آزمودم
ز دل زنگار مهر تو زدودم
از خسرو و شیرین نظامی (قرن ششم).

۲ فعولن فعولن فعولن فعل

از شاهنامه فردوسی (قرن پنجم)

کسی را که عمرش به دوسی رسید
امید از جهان‌ش نباید برید

۳ مفتعلن مفتعلن فاعلن

از مخزن الاسرار نظامی

یک نفس‌ای خواجه دامن‌کشان
آستنی بر همه عالم فشان
رنج مشو راحت رنجور باش
ساعتی از محتشمی دور باش

۴ مفعول مفاعلن فعولن

هزج مسدس ا‌خرب مقبوض محذوف

از لیلی و مجنون نظامی

با آن که سخن به لطف آب است
کم گفتن هر سخن صواب است
آب ارچه همه زلال خیزد
از گفتن پر، ملال خیزد

۵ فعلاتن مفاعلن فعلن

از هفت پیکر نظامی

سخن است و در این سخن، سخن است
هیچ فرزند خوبتر ز سخن

آنچه او هم نو است و هم کهن است
ز آفرینش نژاد مادر کن

۶ فاعلاتن فاعلاتن فاعلن

از منطق الطیر عطار (اوایل قرن هفتم)

قایمش کافتاده و مردی خام بود

بوسعید مهنه در حمام بود