

مطالعه انتقادی متون برگزیده از ادبیات جهان در کتاب های فارسی دوم متوسطه در غیاب مکتب های ادبی^۱

سمانه جعفری^۲

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

محمد عالی زاده مرشت

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه مازندران، ایران

چکیده

آشنایی با ادبیات جهان بدون توجه به مکتب‌های ادبی ممکن نیست و آشنایی جسته و گریخته با متون برخی از شاعران و نویسندگان غیر فارسی‌زبان نمی‌تواند منجر به شناخت ادبیات جهان شود. از آنجا که نخستین مواجهه رسمی دانش‌آموزان با ادب جهان در کتاب فارسی دوره متوسطه اتفاق می‌افتد، جا دارد این آشنایی به شکلی نظام‌مند و مبتنی بر سیر جریان‌های ادبی جهان صورت پذیرد. در برنامه درسی دوره دوم متوسطه سه کتاب فارسی تدریس می‌شود که هر یک از کتاب‌ها شامل هشت فصل است و فصل آخر با عنوان «ادبیات جهان» چهار متن ترجمه‌ای را در خود دارد. پژوهش حاضر به روش توصیفی - تحلیلی به تحلیل محتوای این دوازده اثر از منظر پراکندگی جغرافیایی، قالب، نوع ادبی و مکتب‌های ادبی پرداخته تا کلیت ترسیم شده از ادبیات جهان در ذهن دانش‌آموزان را به تصویر کشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در همه موارد مذکور نقدهایی بر انتخاب‌های کتاب‌های مورد بررسی وارد است. همچنین شاعران و نویسندگان منتخب از هر مکتب و نیز آثار برگزیده از آنان در بسیاری از موارد انتخاب‌های شایسته‌ای نیست و نمی‌تواند نشانگر ویژگی‌های اصلی آثار مکاتب برجسته ادبیات جهان باشد. به طور کلی در انتخاب متن برای کتاب‌های یاد شده بیش از آن که توجه مؤلفان معطوف به فرم، مکتب ادبی و جریان‌های مهم ادبی جهان باشد، محتوا محور است و به تعبیری در فصل ادبیات جهان، تنها به جای متن‌های فارسی، متن‌هایی غیر فارسی آورده شده است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات جهان، مکتب‌های ادبی، کتاب فارسی، دوره دوم متوسط

۱. مقدمه

نظام آموزش و پرورش هر کشوری همواره مورد توجه سیاست‌گذاران کلان آن است زیرا علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، در ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان و نوجوانان و جوانان مؤثر است. برای نیل به این اهداف در هر کشوری سرمایه‌های فراوانی برای آموزش و پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان هزینه می‌شود (صافی، ۱۳۷۳: ۱). از این رو باید برنامه‌ریزی کاملاً نظام‌مند و بر پایه‌ی رویکردهای صحیح و مبتنی بر روش‌های منطقی و کاربردی صورت گیرد تا بتواند از عهده تربیت نیروی انسانی فکور و توانا برآید. در واقع «آموزش و پرورش باید برنامه‌ریزی کند تا به رشد قوه‌ی قضاوت صحیح، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی و ایجاد روحیه خلاق، نقاد و متفکر در برخورد با مسائل فردی و اجتماعی بپردازد و مهم‌تر از همه، رسالت هدایت تکامل فردی و اجتماعی را در ابعاد مختلف به نحو احسن به انجام برساند» (ندیمی، ۱۳۸۰: ۵).

کشور ما نیز از این امر مستثنی نیست و «از آنجا که نظام آموزش و پرورش ایران متمرکز است و برنامه‌ی درسی، کتاب و معلم، محورهای اساسی آموزش و یادگیری هستند و با توجه به آن که در بسیاری از موارد، کتاب درسی یگانه وسیله‌ی آموزشی و معیار ارزش‌های تحصیلی می‌باشد نقش محتوای آموزشی کتاب بسیار مهم تلقی شده و جای بررسی فراوان دارد» (فردانش، ۱۳۷۹: ۱۳۲) منظور از محتوای یک برنامه درسی، دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، ایده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی می‌باشد (قورچیان، نادرقلی و دیگران، ۱۳۷۴: ۱۲).

تحلیل محتوای این آثار و بررسی تناسب یا عدم تناسب آن‌ها با اقتضات ادبی دانش‌آموزان مساله‌ای حائز اهمیت است و تعیین و تعریف هدف‌ها برای تعلیم و تربیت وظیفه‌ای مهم و همراه با خلاقیت است که مستلزم توجه دقیق به داورهای ارزشی است (سبحانی نژاد و دیگران، ۱۳۹۳: ۸۶) و بازنگری، تجدید نظر، اصلاح برنامه و محتوای کتاب‌های درسی زمینه‌های رشد برنامه‌ریزی پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌آورد (رئیس دانا، ۱۳۷۵: ۸۸). از طرفی درس فارسی و کتاب آن به عنوان مهم‌ترین ابزار آموزش زبان رسمی از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا پیشرفت در یادگیری درس زبان و ادبیات فارسی می‌تواند دری رو به دنیایی دیگر پیش روی دانش‌آموزان بگشاید. لزوم توجه به همه‌ی این موارد در انتخاب محتوای درسی مناسب کار را دشوار می‌سازد و نیاز به حضور تخصص‌های مختلف در جمع طراحان کتاب درسی را الزامی می‌سازد. اما این تمام ماجرا نیست.

در واقع تصمیم‌گیری درباره‌ی محتوای برنامه‌ی درسی و به تبع آن کتاب درسی که یکی از مواد مهم آن است، فرآیندی است که باید با بررسی دلایل گوناگون درباره‌ی جنبه‌های مختلف محتوا به صورت منطقی و مدلل انجام شود. با این حال ملاحظات نظری (علمی)، فرهنگی، سیاسی و فردی به شدت بر این جریان تأثیر می‌گذارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۱۷۷) و رویکردها و جهت‌گیری کلی و معدوریت‌ها را مشخص می‌کند.

در دوره دوم متوسطه هر کتاب فارسی از یک قسمت مقدماتی (شامل پیش‌گفتار، مقدمه و...)، یک قسمت میانی و یک قسمت پایانی (شامل پیوست‌ها، منابع و ...) تشکیل می‌شود که قسمت میانی مهم‌ترین بخش آن است و متن اصلی واحدهای یادگیری در آن قرار دارد. بخش میانی کتاب فارسی در دوره دوم متوسطه شامل متن‌هایی از متون کلاسیک و معاصر و کارگاه‌های متن پژوهی است که به ارائه‌ی مطالبی در سه قلمروی زبانی، ادبی و فکری می‌پردازد. هریک از کتاب‌ها شامل هشت فصل است و فصل آخر با عنوان «ادبیات جهان» چهار متن ترجمه‌ای از متون شاعران و نویسندگان غیرفارسی زبان را در خود دارد. مؤلفان کتاب درسی در آغاز این فصل اذعان داشته‌اند که دانش‌آموزان از طریق مطالعه این فصل، با افکار مشاهیر، اندیشه‌های ملل و آثار برجسته و شخصیت‌های مشهور ادبیات جهان آشنا خواهند شد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸: ۱۳۴).

اما آیا به راستی این‌گونه است و آشنایی با آثاری که در بخش ادبیات جهان این کتاب‌ها آمده می‌تواند دانش-آموزان را با جریان‌ات ادبی جهان و آثار برجسته آن آشنا سازد؟! به منظور پاسخ به این سؤال نگارندگان این مقاله بر آنند که به توصیف و تبیین معیارهای گزینش آثار در این فصول و تناسب انتخاب‌ها با مکتب‌های ادبی بپردازند؛ زیرا همان‌طور که شمول مکتب‌های ادبی مهم و تأثیرگذار جهان، پراکندگی مناسب آثار در مکتب‌های مختلف ادبی و نیز گزینش‌های درست از هر مکتب می‌تواند تصویری درست و مطابق واقع از ادبیات جهان را در ذهن دانش‌آموزان شکل بدهد و ایشان را با عصاره‌ای از مآلوقع جریان‌ات ادبی و آثاری که در سراسر جهان غیرفارسی زبان رقم می‌خورد آشنا سازد، عدم تناسب کمی و کیفی آثار غیر فارسی مندرج در کتاب فارسی با مکتب‌های ادبی و سیر تحول جریان‌های ادبی حاکم بر ادبیات جهان، نتایجی چون عدم آشنایی صحیح دانش‌آموزان با فضای جامعه ادبی بین‌الملل، برداشتی غیر واقعی از گفتمان ادبی حاکم بر فضای شعر و داستان ادبیات جهان، عدم وقوف بر ویژگی‌ها و جزئیات ادبی عامل تمییز آثار برجسته ادبی، دل‌زدگی و بی‌میلی نسبت به خوانش و عدم دقت لازم در کلاس درس و به تبع آن کسالت فضای تدریس را به همراه دارد. با این تفاسیر پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

- پراکندگی جغرافیایی و تاریخی آثار منتخب از ادبیات جهان چگونه است و آیا می‌تواند تصویر متوازنی از ادبیات جهان را برای دانش‌آموزان ترسیم کند؟
- پراکندگی آثار این بخش از حیث قالب، نوع ادبی و مکتب‌های ادبی چگونه است و آیا می‌تواند تصویر قابل قبولی از ادبیات جهان را برای دانش‌آموزان ترسیم کند؟
- آیا شاعران و نویسندگان منتخب از هر مکتب و نیز آثار منتخب از آنان انتخاب‌های شایسته‌ای است و می‌تواند نشانگر ویژگی‌های اصلی آثار و باشد؟

۱.۱. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر تغییر محتوای کتاب‌های درسی مدارس، ارتقای سطح پژوهشی دبیران آموزش و پرورش، دایر شدن مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه فرهنگیان و عواملی از این دست، موجبات توجه بیشتر به پژوهش در حوزه کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه را فراهم کرد. اگرچه پژوهش‌های صورت گرفته هنوز نمود کم‌رنگی در سطح مجلات علمی-پژوهشی دارند و اغلب موارد چاپ شده به سبب تغییر محتوای کتاب‌های درسی کارایی چندانی ندارد اما پایان‌نامه‌ها و مقالات همایشی بسیاری به نقد متون درسی اختصاص داده شده است. از این میان آثار متعددی نیز به تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه پرداخته‌اند. زردخشویی، بختیارمهدی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه «بررسی ساختاری و محتوایی کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه» کوشیده است محتوای کتاب‌های نونگاشت را از منظرهای مختلف مورد بررسی قرار دهد. نباتی، مسعود (۱۳۹۷) نیز در پایان‌نامه خود با عنوان «نقد و تحلیل محتوای آموزشی کتاب‌های فارسی مقطع متوسطه اول و دوم» به دنبال همین هدف است. ستاری، عطاءاله (۱۳۹۷) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه از منظر مفهوم ادبیت بر اساس نظریه لیچ» به نقد انتخاب‌های صورت گرفته پرداخته. لجم اورک رمه-چی، علی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه خود در پی «سبک‌شناسی لایه‌ای متون منتخب کتاب‌های دوره متوسطه بر اساس دیدگاه سیمپسون» است و به این نتیجه رسیده که توجه مؤلفان بیشتر به لایه‌های واژگانی و نحوی اشعار بوده و در لایه کاربرد بیشتر بر آنند که دانش‌آموزان با مفاهیم مذهبی و ملی آشنا شوند. اگرچه برخی از این پژوهش‌ها فصل ادبیات جهان کتاب‌های فارسی را نیز در جامعه آماری مورد بررسی خود دارند اما تا کنون پژوهشی مستقل بر نمود مکتب‌های ادبی جهان در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه صورت نپذیرفته است و از این رو پژوهش حاضر تحقیقی بدیع به حساب می‌آید.

۱.۲. روش پژوهش

پژوهش کاربردی حاضر به روش توصیفی - تحلیلی بر پایه مطالعات کتابخانه‌ای صورت گرفته است. در این نوع تحقیق به منظور توصیف عینی و کیفی، محتوای مفاهیم به صورت نظام‌مند مورد بررسی قرار می‌گیرد و سپس بر اساس مبانی نظری تحقیق، نقد و بررسی می‌شود. واحد ثبت در تحلیل کمی محتوا، درس و سطر است و جامعه آماری پژوهش، شعرها و نثرهای مندرج در فصل ادبیات جهان کتاب فارسی ۱، ۲، ۳ متوسطه دوم است که به سبب محدودیت، از گرفتن نمونه آماری پرهیز شده است.

۲. مبانی نظری

مکتب (School) عنوان دسته‌ای از نویسندگان یا شعراست که در خلق آثار خود بر اصول معینی توافق می‌کنند. گاهی این اصول به صورت بیانیه منتشر می‌شود و چنانچه یک مکتب کشورهای مختلفی را تحت تأثیر قرار دهد آن را نهضت می‌نامند... غالباً بین مکتب و سبک، خلط معنی وجود دارد. مکتب بر پایه اصول فکری و گرایشات آگاهانه گروهی از نویسندگان یا شعرا یا هم‌فکر ایجاد می‌گردد. مبنای مکتب نظریه‌ای معین است و برای تشکیل آن ابتدا اصول معینی پایه‌ریزی می‌شود و مورد موافقت اعضای گروه قرار می‌گیرد. سپس مکتب جنبه رسمی پیدا می‌کند اما در پیدایش سبک ابتدا آثار به وجود می‌آیند و سپس بر مبنای ویژگی‌های مشترک دسته‌بندی می‌شوند (داد، ۱۳۸۵: ۴۴۷ و ۴۴۸).

این چنین است که ما در ادبیات فارسی کهن «مکتب» به معنای مصطلح اروپایی نداریم و آثار ادبی را در حوزه سبک طبقه‌بندی می‌کنیم و از آنجا که سبک نمود مکتب را در سیر جریان‌های فکری و ادبی ندارد الزامی به آموزش ادبیات بر اساس طبقه‌بندی‌های سبک‌شناختی نیست و مثلاً به همین دلیل آثار مندرج در کتاب‌های فارسی بر اساس نوع ادبی فصل‌بندی شده‌اند. اما با توجه به اهمیت مکتب‌های ادبی در ادبیات جهان و تبیین خط فکری طی شده، در آموزش ادبیات جهان نباید از این مهم فارغ بود؛ زیرا به تعبیری مکتب‌های ادبی، مجموعه نظریه‌ها و خصوصیت‌هایی است که در اوضاع و احوال فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دوره‌ای، در ادبیات یک یا چند کشور به وجود می‌آید و آنگاه از طریق پیروانی که برای خود می‌یابد دوره‌ای کوتاه یا طولانی را به خود اختصاص می‌دهد. مهم‌ترین عامل پیدایی هر مکتب ادبی، نوع نگرشی است که ادیبان هر دوره به واقعیت زندگی، خویشتن و دنیای پیرامونشان دارند. در نتیجه همین نگرش و همراه با آن تغییراتی در شکل بیان هنری نیز به وجود می‌آید نوع بهره‌گیری از زبان و کیفیت به کارگیری واژه‌ها تفاوت می‌یابد و به طور خلاصه تفکر و ذهنیت در شیوه بیان هنری اثر می‌گذارد و وجه مشخصه‌ای برای تمایز مکتبی از دیگر مکتب‌ها می‌شود (میرصادقی، ۱۳۶۸: ۶۱۹).

با این تفاسیر بسیار مهم است که دانش‌آموزان با ادبیات جهان آشنا شوند زیرا خلاف نظر گوته و هم‌فکرانش که در انتظار شکل‌گیری ادبیات جهانی بوده‌اند، ادبیات جهان همچنان با وجود اتحاد ارزش‌ها و آرمان‌های انسانی، سرشار از تفاوت‌هاست؛ زیرا ادبیات قبل از هر چیز پاسخ به نیازهای فکری، روحی، اجتماعی، میهنی و قومی است... پس ناگزیر از نظر خاستگاه، محلی و موضعی است (غنیمی هلال، ۱۳۷۳: ۱۳۸).

مهم‌تر آن‌که متونی که در دوره متوسطه که دوران بلوغ فکری افراد است برای آشنایی دانش‌آموزان با ادبیات جهان انتخاب شده از بین همه مکتب‌های ادبی مهم جهان (کلاسیسیسم، رمانتیسیسم، رئالیسم، ناتورالیسم، سمبولیسم و سوررئالیسم) انتخاب شده باشد و چه بهتر آن‌که ضمن ارائه اطلاعات کوتاهی در باب هر مکتب، ترتیب مکتب‌های ادبی مذکور نیز رعایت شود. زیرا «هریک از مکتب‌های ادبی به بهترین وجه نمایشگر روح واقعی دوره‌ای است که در آن پدید آمده است و در آن دوره به سان جنبشی همگانی کار کرده است» (همان: ۴۸۷) در هر مکتب نیز بدیهی است که با توجه به محدودیت صفحات، اولویت با معرفی شاهکارهای ادبی است که اغلب اصول آن مکتب به طور برجسته در آن‌ها تجلی یافته است. یافتن این شاهکارها نیز به خصوص در آثار

گذشتگان کار دشواری نیست زیرا «مرور زمان و قضاوت‌های مردم صاحب‌رأی و بازتاب‌های ذوقی و فکری مردم کتابخوان به ویژه جوامع هم‌زبان و هم‌فرهنگ نسبت به آن آثار همه می‌توانند معیارهایی درباره ارزش آن آثار باشند... اما آنچه مشکل است و محتاج مطالعه و تحقیق کافی، انتخاب شاهکار از میان آثار معاصران است» (شهباز، ۱۳۸۴: دوازده).

البته افزون بر پراکندگی مکتبی، لحاظ کردن پراکندگی جغرافیایی در انتخاب متون نیز اهمیت ویژه‌ای دارد و می‌تواند به ترسیم تصویری همه جانبه‌تر از ادبیات جهان کمک کند. نکته حایز اهمیت دیگر در تصویرسازی درست از ادبیات جهان، صحت و سقم ترجمه آثار است. انتخاب ترجمه‌های ضعیف موجب ارتباط نگرفتن خواننده با متن و بی‌میلی به ادامه خوانش متن خواهد شد.

۳. یافته‌های پژوهش

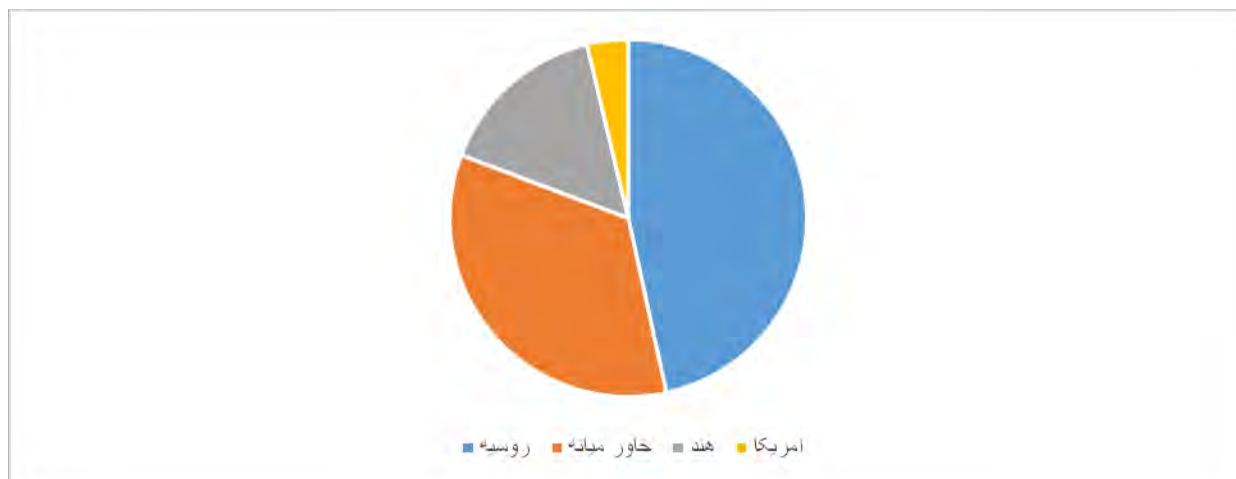
۳.۱. پراکندگی جغرافیایی آثار

در فصل ادبیات جهان سه کتاب فارسی دوره دوم متوسطه، از پنج منطقه جغرافیایی با ادبیات متفاوت، متن آورده شده است. جدول زیر درصد فراوانی این پراکندگی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: درصد فراوانی جغرافیایی آثار

آمریکا	هند	خاور میانه	روسیه	اروپا	
٪ ۱۷	٪ ۸	٪ ۱۷	٪ ۸	٪ ۵۰	درصد فراوانی تعداد درس
٪ ۳۱	٪ ۵	٪ ۱۱	٪ ۱۵	٪ ۳۸	درصد فراوانی تعداد سطر

چنان‌که در جدول آمده، بیشترین انتخاب‌ها از ادبیات اروپاست که با توجه به نقش جریان‌ساز آن در ادبیات جهان حتی می‌توانست سهم بیشتری از متون داشته باشد. البته در این انتخاب نیز اختصاص دادن دو اثر به ادبیات آلمان قابل بحث است. انتخاب دو اثر از خاورمیانه و یک اثر از هندوستان که در ادبیات جهان اهمیت چندانی ندارند بیشتر جنبه ایدئولوژیک دارد. چنان‌که از شاعری عاشقانه‌سرا چون قبانی شعری از ادبیات مقاومت انتخاب شده است. طرح ادبیات هند و انتخاب قطعاتی از تاگور که احتمالاً به سبب کسب جایزه نوبل توسط اوست در میان دوازده اثر برگزیده از ادبیات جهان جایگاه چندانی ندارد و منطقی بود لاقلاً انتخاب متن از اثر مشهور او، گیتانجالی، صورت گیرد؛ اگرچه قطعات منتخب با سن دانش‌آموزان تناسب دارد. از ادبیات امریکا دو اثر انتخاب شده که یکی از آن‌ها از ادبیات امریکای لاتین است. با توجه به اهمیت امریکای لاتین و سبک خاص نویسندگان آن در داستان، نبود حتی یک داستان از این منطقه ضعف آشکاری است. روسیه نیز تنها یک سهم از دوازده انتخاب دارد که به سبب تعداد سطر بالا، معقول به نظر می‌آید. نکته دیگر آن‌که اگر قصد آشنایی با شاعران و نویسندگان نقاط مختلف جهان است نه صرفاً ادبیات جهان متمرکز بر اروپا، غیبت ادبیات شرق آسیا خصوصاً ژاپن، امری قابل تامل است. نمودار زیر نشانگر پراکندگی جغرافیایی آثار منتخب است.



نمودار شماره ۱: پراکندگی جغرافیایی آثار

۳.۲. پراکندگی تاریخی آثار

در این سه کتاب یک اثر از قرن هفدهم (از شکسپیر) و یک اثر از قرن هجدهم (از شیلر) آورده شده است. اما بیشترین انتخاب‌ها از قرن ۱۹ و ۲۰ صورت گرفته که با توجه به اهمیت قرن نوزدهم در ادبیات جهان و نیز متأخر بودن آثار قرن بیستم و نزدیکی بیشتر با مخاطبان، منطقی به نظر می‌رسد. زیرا آغاز قرن نوزدهم را باید شروع عصر جدیدی در ادبیات اروپا و به تبع آن ادبیات جهان دانست (سیدحسینی، ۱۳۷۶: ۱۷۶). جدول ذیل پراکندگی تاریخی آثار منتخب را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: درصد فراوانی جغرافیایی آثار

قرن	قرن ۱۷	قرن ۱۸	قرن ۱۹ و ۱۸	قرن ۱۹	قرن ۲۰ و ۱۹	قرن ۲۰
درصد فراوانی تعداد درس	۸/۳٪	۸/۳٪	۸/۳٪	۲۵٪	۲۵٪	۲۵٪

۳.۳. پراکندگی آثار از حیث قالب

بیشترین حجم آثار منتخب از ادب جهان در کتاب‌های مورد بررسی، به نثر داستانی اختصاص دارد که با توجه به اهمیت داستان در اغلب مکتب‌های ادبی اروپا انتخاب شایسته‌ای است. اما آنچه جای خالی آن در این سه کتاب حس می‌شود، نمایشنامه است. این در حالی است که قالب نمایشنامه در ادبیات یونان و روم باستان از مناسک مذهبی باستانی سرچشمه می‌گیرد (تراویک، ۱۳۷۶: ۸۳) و بزرگ‌ترین آثار اولیه قرن شانزدهم و هفدهم اروپا از نوع نمایشنامه است. انتخاب شکسپیر به عنوان نماینده ادبیات قرن هفدهم اروپا امکان خوبی بود که قالب نمایشنامه نیز مطرح شود. جدول ذیل پراکندگی آثار منتخب از حیث قالب را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: درصد فراوانی قالب آثار

نثر غیر داستانی	نثر داستانی	شعر	
۱۷٪	۵۰٪	۳۳٪	درصد فراوانی تعداد درس
۹٪	۶۸٪	۲۳٪	درصد فراوانی تعداد سطر

بدیهی است که به سبب ماهیت طولانی‌تر داستان نسبت به شعر، اختلاف درصد در واحد سطر بیشتر است.

۳.۴. پراکندگی آثار از حیث نوع ادبی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که از بین انواع ادبی، ادبیات تعلیمی در فصل ادبیات جهان بیشترین نمود را دارد و پس از آن ادبیات مقاومت، ادب عرفانی و ادب غنایی در جایگاه‌های بعدی قرار می‌گیرد. اولین مسأله‌ای که در همین نگاه اجمالی جلب توجه می‌کند غالب بودن ادب عرفانی بر غنایی است که کاملاً گزینشی است و تصویر نادرستی از ادبیات جهان به مخاطب می‌دهد. حجم زیاد ادبیات مقاومت که با انتخاب آثار از خاور میانه و امریکای جنوبی ایجاد شده نیز قابل نقد است. این نشان می‌دهد که مؤلفان کتاب درسی در انتخاب محتوای آثار نگاهی ایدئولوگ داشته‌اند. منظور از نگاه ایدئولوژیک رویکردی است که به دنبال تبدیل مخاطب به عامل نقش‌پذیر است (کلیگر، ۱۳۸۸: ۱۷۱). البته برخی از متون منتخب در دو نوع ادبی جای می‌گیرند. برای مثال غنایی-مقاومت یا تعلیمی-عرفانی محسوب می‌شوند که برای تنظیم جدول زیر، محور غالب در آثار آن شاعر یا نویسنده ثبت شد.

جدول شماره ۴: درصد فراوانی انواع ادبی

غنایی	عرفانی	مقاومت	تعلیمی	
٪ ۱۷	٪ ۲۵	٪ ۲۵	٪ ۳۳	درصد فراوانی تعداد درس
٪ ۴/۵	٪ ۱۴	٪ ۳۴	٪ ۴۷/۵	درصد فراوانی تعداد سطر

۳.۵. پراکندگی آثار از حیث مکتب‌های ادبی

آشنایی با ادبیات جهان بدون توجه به مکتب‌های ادبی امری بعید به نظر می‌رسد چرا که برای درک ادبیات جهان باید ابتدا با چهارچوب فکری حاکم بر آن و سیر تحول جریانات هنری و ادبی این پهنه وسیع آشنا شد. شناخت مکتب‌های ادبی و سیر تحول آن‌ها می‌تواند دانش‌آموز را به شکلی نظام‌مند با آثار بزرگ جهان آشنا کند. اما افزون بر این که جای تبیین و شرح مکتب‌های ادبی در کتاب‌های فارسی خالی است، متون منتخب نیز بر اساس مکتب‌ها گزینش نشده‌اند؛ حتی از دو مکتب مهم کلاسیسیسم و سوررئالیسم، در این سه کتاب متنی وجود ندارد.

جدول شماره ۴: درصد فراوانی مکتب‌های ادبی

سایر	سمبولیسم	ناتورالیسم	رنالیسم	رمانتیسیسم	
٪ ۱۷	٪ ۱۷	٪ ۱۷	٪ ۸	٪ ۴۱	درصد فراوانی تعداد درس
٪ ۷	٪ ۳۱	٪ ۲۲	٪ ۱۵	٪ ۲۵	درصد فراوانی تعداد سطر

بررسی داده‌های جدول نشان می‌دهد که رمانتیسیسم و سمبولیسم بیشترین نمود را در آثار منتخب یافته که با توجه به ذائقه ایرانیان و نزدیکی با فرهنگ غنایی و تمثیلی ما قابل پیش‌بینی بود. اما رنالیسم با تنها یک مورد کمترین بخش از این فصول را به خود اختصاص داده است. نمود اندک آثار رنالی با نظر به توجه همیشگی مخاطبان همه ادوار به این مکتب از ایرادهای آثار برگزیده است.

متن‌های منتخب از مکتب ناتورالیسم نیز نمونه‌های خوبی از این مکتب نیستند و تنها به اتکای شهرت صاحب اثر به ناتورالیسم، به مکتب مذکور منتسب گشته‌اند. نکته مهم دیگر بی‌توجهی به ادب کلاسیک و سوررئال است. این بی‌توجهی نسبت به کلاسیسیسم به سبب قدمت و شاید کهنگی برای دانش‌آموزان قابل توجیه است اما

نپرداختن به سوررئالیسم به عنوان یک مکتب متأخر باز هم نشان‌دهنده ترجیح محتوا بر فرم در انتخاب آثار است. چنان که پیش‌تر گفته شد، گنجاندن داستان‌هایی با جریان سیال ذهن به ویژه از ادبیات امریکای لاتین و بزرگانی چون مارکز می‌توانست تا حدودی این فقدان را جبران کند.

دو اثر از متون برگزیده نیز تحت عنوان سایر، در جدول فوق گنجانده شده است. یکی از این آثار، از آن جبران خلیل جبران است که به سبب سبک خاص آثارش، او را بر مکتب جبرانیسم دانسته‌اند که آمیخته‌ای از رمانتیسیسم و سمبولیسم است و دیگری شعر نروداست که به هنر متعهد به عقاید سیاسی معتقد است و از فتوریسم نیز تأثیر پذیرفته اما در ذیل یک مکتب مشخص نمی‌گنجد.

۳.۶. بررسی آثار برگزیده از شاعران و نویسندگان منتخب

۳.۶.۱. سپیده دم

نزار قبانی (۱۹۹۸-۱۹۲۳) از شاعران برجسته سوریه و پرمخاطب‌ترین شاعر معاصر در جهان عرب است (غلامعلی‌زاده، ۱۳۹۴: ۸۱). وی مسیر شعری‌اش را به سمت سروده‌های عاشقانه برد و در اشعارش زبانی اختیار کرد که استواری خود را از زبان فصیح و گرمی و جسارتش را از زبان عامه مردم می‌گرفت (الخیر، ۲۰۰۶: ۱۲). اما در کتاب فارسی پایه دهم، از این شاعر سرشناس عاشقانه‌سرا یک شعر ادبیات پایداری آورده شده است. این درحالی است که در سرزمینی نزدیک نزار قبانی شاعری با ذهن و زبانی به مراتب دغدغه‌مندتر در مسایل مقاومت و پایداری می‌زیسته است. محمود درویش (۲۰۰۸-۱۹۴۱) از پیشگامان شعر مقاومت فلسطین است که شعرش را وقف آرمان فلسطین نموده و به شرح دردها، رنج‌ها و آرزوهای هم‌وطنان خویش به ویژه کودکان مظلوم این سرزمین پرداخته است.

محمود درویش خود از دوران کودکی در صحنه‌های جنگ و بمباران حضور داشته و طعم تلخ آوارگی، غربت، فقر و محرومیت را چشیده و با چشمان خود شاهد رنج و اندوه کودکان سرزمین خود بوده و به همین خاطر توانسته است به صورت ملموس و تاثیرگذار از اندوه کودکان فلسطینی سخن بگوید (سرباز و دیگران، ۱۳۹۵: ۹۹).

اگر هدف مؤلفان کتاب فارسی دوره دوم متوسطه از آوردن شعری از نزار قبانی با عنوان «سپیده دم» آشنایی دانش‌آموزان با ادبیات پایداری و مقاومت بود چرا از شاعری همچون محمود درویش که در این حوزه خاص بیشتر از نزار قبانی شهرت دارد و اثر خلق کرده استفاده نکرده‌اند. و اگر غرض ایشان آشنایی دانش‌آموزان با نزار قبانی است چرا یکی از اشعار عاشقانه وی که نمایانگر سبک شعری قبانی باشد انتخاب نشده است.

۳.۶.۲. مزار شاعر

فرانسوا کوپه (۱۹۰۸-۱۸۴۲) نویسنده و شاعر قرن نوزدهم میلادی است و عابر، فردوسی، برای تاج، صمیمیت‌ها، دفتر سرخ و فرودستان از آثار اوست. درس «مزار شاعر» که در کتاب پایه دهم آمده، برگرفته از شعر «دوقبر» (les deux Tombeaux) است و کوپه در این شعر فردوسی را با چنگیز و تیمور مقایسه می‌کند تا بدین وسیله برتری زیبایی بر زشتی، روشنی بر سایه و بالاخره تفاوت عظیم بین ایران شکوهمند و امپراطوری مستبد مغول را نشان دهد. وی پس از وصف تیمور و توصیف گردشش در قبرستان، احترام این کشورگشای خونخوار را نسبت به فردوسی نشان می‌دهد و می‌گوید تیمور پس از آن که ۹ شهر توس را گشود، دستور داد تا از قتل عام مردم این شهر چشم پوشند زیرا فردوسی، شاعر ایرانی، در آنجا به سر برده بود (زندگی، ۱۳۹۳: ۶۷).

کوپه از پیروان مکتب ناتورالیسم است که در بعضی آثار خود شاعری پارناسین است (سیدحسینی، ۱۳۷۶: ۴۸۵). پیروان این مکتب بر این باورند که «کمال هنر در این است که تنها به زیبایی آن توجه شود نه به فایده و ارزش اخلاقی و مادی آن» (عباسی، ۱۳۹۰: ۹۷). درواقع مکتب پاراناس تکیه بر این دارد که زیبایی خود اثر

مهم است نه آنچه قرار است انتقال دهد؛ یعنی این‌که چگونه سرودن شاعر مهم است، نه متعالی بودن محتوا (نوری، ۱۳۸۸: ۸-۵). با این‌که بسیاری از منابع ایرانی اثر دو قبر و درنگاهی کلی‌تر مجموعه شعر «فردوسی» کوپه را از بهترین آثار او می‌دانند اما این شعر نه تنها از اصول و ویژگی‌های مکتب ناتورالیسم و پاراناس پیروی نمی‌کند بلکه تلاش شاعر برای رساندن مفاهیم تعلیمی و جداکردن و نمایاندن خیر و شر به وضوح در آن دیده می‌شود و نمی‌تواند نمونه خوبی برای نشان دادن حال و هوای اشعار کوپه باشد. ظاهراً در انتخاب این شعر نیز محتوا بر تطابق اثر با مکتب ادبی شاعر ترجیح داده شده است.

۳.۶.۳. عظمت نگاه

پل گیوم آندره ژید (۱۸۶۹-۱۹۵۱) از نویسندگان مطرح نیمه نخست قرن بیستم فرانسه و از پیشگامان مکتب سمبولیسم است. نوشته‌های وی بر بزرگانی چون ژان پل سارتر، آلبر کامو و رولان بارت اثر گذاشته است. در کتاب فارسی دهم برشی از اثر فاخر او به نام «مائده‌های زمینی» آورده شده است. این اثر با قهرمانش، منالک (menalque) که یادآور قهرمانان پیشینی همچون ورتتر (werther) و رنه (rene) است، پس از انتشار توجه چندانی را به خود جلب نکرد اما در حوالی ۱۹۲۰ جوانان با شور و شوق به مطالعه آن پرداختند و از شهرت بسیاری برخوردار شد (مارتن، ۱۹۷۴: ۲۴۴).

مائده‌های زمینی با نگاهی به فرهنگ و ادبیات شرق نوشته شده است و احتمالاً مؤلفان از این منظر گزینش این اثر برای کتاب درسی را نکته مثبتی دانسته‌اند اما این انتخاب در کنار سایر انتخاب‌های مرتبط با فرهنگ و ادب ایران این بخش کتاب را از اهداف مذکور در اول فصل دور می‌کند.

۳.۶.۴. سه پرسش

لو نیکلای ویچ تولستوی (۱۸۲۸-۱۹۱۰) فعال سیاسی-اجتماعی و نویسنده شهیر روسی است. نوشته‌های وی نقطه مقابل مکتب پاراناس است و نمی‌توان از آثار او اخلاق، تعلیم و هدف را حذف کرد. معروف‌ترین رمان‌های رئالیستی روس، جنگ و صلح و آنکارینای تولستوی است. داستان سه پرسش که از تولستوی در کتاب پایه دهم آمده نیز دارای درونمایه دعوت به خیر است. اگرچه این متن نمونه خوبی از یک متن رئال است اما داستان ساده آن بیشتر مناسب گروه سنی «د» است و برای ذهن و تخیل گروه سنی «ه» پیش پا افتاده می‌نماید. می‌شد به جای آن از داستان‌هایی با کشمکش بیشتر چون «ارباب و نوکر» و «سرگیوس پیر» استفاده کرد.

۳.۶.۵. خاموشی دریا

تاگور (۱۸۶۲-۱۹۴۱) از برجسته‌ترین شاعران و متفکران هند است که آثار متعددی به زبان بنگالی و انگلیسی نوشته است. روح برخی آثار تاگور با فرهنگ ادبی ایران قرابت دارد. خود او حسی قریب به ایران داشت و در طول عمر خود دو بار به ایران سفر کرد و در بدو ورود به شیراز و به مزار شاعران بزرگ ایران، سعدی و حافظ، رفته است.

در آثار تاگور جای پای تفکر حافظ و سایه روشن‌هایی از روش و کنش او مشهود و قابل پیگیری است. توجه به طبیعت، عشق، ریا ستیزی، ملامت‌جویی، عنایت شوق‌آمیز به موسیقی، روحیه اصلاح طبیعت و نگاهی با زاویه دید متفاوت در آثار او پررنگ است. البته بسیاری از شاعران، نقاشان، پیکر تراشان و حتی بسیاری از مردم عادی دل‌باخته طبیعت هستند اما شیفتگی عارفانه صاحب‌دلانی چون حافظ و تاگور از نوعی دیگر است و با شیفتگی صوری و عامیانه مردم عادی تفاوت دارد. این شیفتگی حتی از نوع شیفتگی شاعرانی چون منوچهری و فرخی نیست. آن‌ها با بینشی عارفانه طبیعت را فراتر از زیبایی‌های ظاهری‌اش می‌بینند.

تاگور در مهم‌ترین اثر عرفانی خویش، گیتانجالی (Gitanjali) یزدان را در آب، درخت و جنگل جست و جو می‌کند و با این‌که ادبیات مشرق زمین کاملاً از دسته‌بندی‌های مکتب‌های ادبی غرب پیروی نمی‌کند و به تعبیر

پل دوسن ویکتور روح اروپایی و روح هندی صدمیلیون ایزد هول انگیز حایل است (ژید، ۱۳۸۴: ۲۰۵) اما می‌توان گفت تاگور شاعر رمانتیکی است که می‌توان رنگ و بوی ناتورالیسم را در برخی از آثارش دید (مهدی پور عمرانی، ۱۳۹۶: ۲۰۳).

آندره ژید در مقدمه خود در مورد کتاب «گیتانجالی» تاگور چنین می‌گوید:

«آنچه این اثر را در نظرم تحسین می‌کند این است که از اساطیر دست و پاگیر در آن اثری نیست و خواننده برای خواندن آن نیازی به آگاهی پیشین ندارد ... مایلم بدانم که این کتاب از چه راه با ما اروپاییان امروزمین سخن می‌گوید. هر یک از صد و سه شعر کوچکی که این مجموعه را پدید آورده‌اند از حیث گرانی معنی سزاوار تحسینند (همان). اما از این ادیب نام‌آور در بخش ادبیات جهان، شعری از مجموعه «ماه نو و مرغان آواره» آورده شده است. تاگور از چند کتاب با عنوان‌های «کدی و کمل»، «تیزی‌ها و صافی‌ها»، «شونارتی» و ... مجموعه‌ای ساخته و به زبان انگلیسی برگردانده است و بر روی آن نام «ماه نو و مرغان آواره» گذاشته که در کشورهای انگلیسی زبان با نام *The crescent moon* (هلال ماه تازه) شناخته می‌شود. برخی از شعرهای این کتاب از زبان بچه‌ها گفته شده است و احساسات آنان را بیان می‌کند و بعضی از زبان پدر و مادر بازگو شده است.

فارغ از داوری راجع به غنا یا کم بها بودن شعر منتخب از تاگور، این مساله از منظر دیگری مورد توجه است و آن این‌که چرا نمونه‌ای مقتضی این گروه سنی از کتاب «گیتانجالی» که برنده جایزه نوبل ادبیات سال ۱۹۱۳ است نیامده. بنا بر ادعای پدیدآورنده کتاب مبنی بر آشنایی با افکار مشاهیر، اندیشه‌های ملل و آثار برجسته و شخصیت‌های مشهور ادبیات جهان، بهتر بود نمونه شعری از صد و سه شعر تحسین شده کتاب گیتانجالی برای دانش‌آموزان آورده می‌شد.

۳.۶.۶. تجسم عشق

جبران خلیل جبران (۱۹۳۱-۱۸۸۳) شاعر و نویسنده مشهور جهان عرب، دوازده ساله بود که به همراه مادر، برادر و خواهرانش به آمریکای شمالی مهاجرت کرد (الفاخوری، ۱۹۸۶: ۲۱۹ و ۲۲۰). جبران هم مانند شاعران و نویسندگان هم دوره‌اش متمایل به مکتب رمانتیسیسم بود؛ به تعبیر ویکتور هوگو، مکتب آزادی هنر و شخصیت (حسینی، ۱۳۶۶: ۱۸۰).

جبران به دلیل شرایط و روحیات فردی، خانوادگی، شرایط اقتصادی و سیاسی لبنان، اختلافات فرقه‌های مسیحی و یأس در دیار غربت به این مکتب گروید. اگرچه در کتاب پیامبر و دیوانه او مایه‌های عرفان و اندیشه‌های مذهبی نو دیده می‌شود اما اندیشه دینی و عرفانی وی منبعث از عقاید فردی است. از سویی دیگر باید توجه داشت که جبران یک شاعر است؛ ممکن است شاعر با شگفتی تمام شعر بگوید و با این وجود عاشق نباشد (بشروئی، ۱۳۸۲: ۳۴۱).

«تجسم عشق» از بهترین مجموعه جبران خلیل جبران انتخاب شده است و در چند سطر اهمیت عشق را به خواننده نشان می‌دهد.

۳.۶.۷. خوان عدل

یوهان ولفگانگ فون گوته (۱۸۳۲-۱۷۴۹) متولد فرانکفورت آلمان از شاعران مکتب رمانتیسیسم و از بزرگترین مردان ادیب قرن‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی اروپاست. گوته تا دهه اول قرن نوزدهم از شاعران پرکار بود اما به دلایل سیاسی و اقتصادی آن روزهای آلمان که به دلیل منازعه با فرانسه به وجود آمده بود و از آن مهم‌تر مرگ شیلر کم کم به پراکنده‌گویی و کم‌گویی دچار شد. این دلایل باعث یک انزوای معنوی در او شده بود و آشنایی او با ترجمه کتاب حافظ نیز بهانه‌ای برای گریز معنوی او به دنیای شرق شد. ارادت خاص گوته به حافظ و ادبیات شرق و عشق افلاطونی او به «ماریانه» در خلق دیوان غربی-شرقی که در ادبیات آلمان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار

است، نقشی ویژه و کلیدی ایفا کرده‌اند (حدادی، ۱۳۸۵: ۴۹ و ۴۸). با همه این تفاسیر گوته شعرهای مطرح و مشهوری دارد که در ارتباط با حافظ نیستند. دیوان غربی-شرقی گوته از آثار خوب اوست اما انتخاب این اثر از دیوان مذکور به سبب ارتباط و تطبیق اندیشه‌های این اثر با شعر و ادبیات ایران است.

۳.۶.۸. پرنده‌ای به نام آذرباد

ریچارد باخ نویسنده و خلبان آمریکایی است که در سال ۱۹۳۶ در اوک پارک ایلینویز متولد شد. او از نوادگان یوهان سباستین باخ آهنگساز مشهور آلمانی است. تقریباً در تمام نوشته‌های باخ عنصر پرواز وجود دارد. او تا جایی که می‌تواند خود را مقید به هیچ قیدی نمی‌کند و اجازه نمی‌دهد کسی برای او و افکار و عقایدش محدودیت ایجاد کند. اعتقاد باخ به توانایی انسان برای غلبه بر تقدیر و سرنوشت و رقم زدن آن به دست خویش و نیز به فعلیت رساندن توانایی‌های بالقوه‌ای که آرزوی همیشگی و اساطیری بشر بوده، به خوبی، در همه آثارش و به طور ویژه و برجسته در «جانانان مرغ دریایی» به چشم می‌خورد.

این داستان که در کتاب فارسی دوازدهم آمده هم پیوندی مستحکم با عنصر پرواز دارد و در واقع نویسنده سعی دارد از پرواز و عناصر وابسته به پرواز کارکردهای معنایی مختلف و عمیقی همچون شجاعت، خطرپذیری و جست و جوی دنیای کشف نشده را به دست آورد. این کتاب که بیشتر با نام «جانانان مرغ دریایی» شناخته شده در ترجمه توسط سودابه پرتوی «پرنده‌ای به نام آذرباد» نامیده شده است. داستان، روایت مرغ دریایی جوانی است که مانند هم‌سالانش رفتار نمی‌کند و در پرواز به دنبال چیزی فراتر از یافتن غذاست. در واقع مرغ‌های دریایی نمی‌خواستند بیش از آنچه راجع به پرواز می‌دانستند، بیاموزند. برای آن‌ها فقط پرواز به طرف ساحل برای دست یافتن به غذا مطرح بود، ولی آذرباد بیش از هر چیز در زندگی از آموختن پرواز لذت می‌برد. با این‌که آذرباد نتایج این تفکر را می‌داند اما باز هم شوق اکتشاف و شجاعت و خطرپذیری اجازه نمی‌دهد او از تلاش و مسیری که انتخاب کرده منصرف شود. او به سبب این تفاوت و سرپیچی از قوانین گروه مرغان دریایی مطرود می‌شود اما باز هم از این اتفاق ناراحت و پشیمان نمی‌شود. آذرباد تا جایی در مسیر شجاعت و خرق عادت حرکت می‌کند که روزی در جمع همه مرغان دریایی رییس گروه او را محکوم به سرپیچی از قوانین اجتماع می‌کند. آذرباد هرروز تلاش می‌کند تا سرعت بیشتری را برای خود ثبت کند. او بارها از شدت خستگی و شکست به شدت به سطح دریا برخورد می‌کند اما باز هم تلاش می‌کند. یک روز در انتهای تنهایی وقتی در اوج آسمان است دو پرنده که می‌گویند ما برادران توایم و آمده‌ایم تا تو را به مکانی بالاتر ببریم می‌آیند و او به همراه آن‌ها با سرعتی بیشتر از همیشه پرواز می‌کند. وقتی به لب ساحلی می‌رسند بعد از مدتی متوجه می‌شود که در جهانی دیگر است و در کنار یکی از آن پرنده‌ها به آموزش پرواز مشغول می‌شود و راه تکامل را طی می‌کند. آذر باد وقتی به کمال رسید تصمیم به برگشت می‌گیرد (ر. ک. باخ، ۱۳۶۲).

این یک داستان سمبولیک است که با بیانی نمادین جدال انسان عصر نویسنده با وضعیت نامساعد اجتماعی را به تصویر می‌کشد (ولی پور، ۱۳۹۶: ۱۶۸). درونمایه کلی داستان ذهن خواننده ایرانی را به یکی از سفرهای اربعه (اسفار اربعه) معطوف می‌دارد؛ سفری که در مرحله اول آن، سفر من الخلق الی الحق، سالک از مردم جدا شده و به جست و جوی حقیقت می‌رود. در مرحله دوم که سفر من الحق الی الحق فی الحق نام دارد به سرچشمه کمال دست می‌یابد و در سفر سوم با عنوان سفر من الحق الی الخلق بالحق از جانب خداوند و عالم وحدت برای هدایت به جامعه باز می‌گردد.

در واقع این داستان با داشتن عناصری مانند پرواز، استهزا توسط دیگران، سخت بودن مسیر، پیروی از راهنما و از همه مهم‌تر رسیدن به خویش، داستان منطق الطیر عطار را به ذهن متبادر می‌سازد اگرچه با توجه به حجم کم و مصور بودنش داستان کودک و نوجوان محسوب می‌شود (همان: ۱۶۷). با این تفاسیر درج چنین داستانی با

عناصر ادبیات مدرن غرب و در عین حال ژرف ساخت تفکرات مکاتب عرفانی و ادبی جامعه ادبی ما، برای دانش-آموزان غریب و بعید نیست. از این رو هم به خوبی آن‌ها را با ادبیات دیگر کشورها آشنا می‌سازد و هم به آنان یاد می‌دهد که با وجود تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیایی، به سبب آرمان‌ها و ارزش‌های مشترک انسانی، در بین فرهنگ‌های متفاوت نیز آثاری با مفاهیم مشابه یافت می‌شود.

۳.۶.۹. خنده تو

خنده تو شعری است از پابلو نرودا (۱۹۷۳-۱۹۰۴) به ترجمه احمد پوری که در کتاب فارسی در انتهای شعر اشاره ای به آن نشده است. شعر آمیزه ای از عشق و پایداری است. شاعر عشق را قوه‌ی محرکه مقاومت می‌داند و این باور در سطر «و اگر دیدی به ناگاه خون من بر سنگ‌فرش خیابان جاری ست، بخند؛ زیرا خنده تو برای دستان من، شمشیری است آخته» آشکارتر می‌شود (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۳، ۱۳۹۸: ۱۵۰).

شعر به طور کلی به دو شیوه شکل می‌گیرد؛ شاعر در شکل اول از واژه‌هایی که به تنهایی حامل احساس و عاطفه هستند استفاده می‌کند. واژه‌هایی چون عشق، باران، پیانو، نگاه، غروب و ... که به شعر فضایی عاشقانه و عاطفی می‌بخشند؛ چه بسا آن اثر فاقد نگاهی تازه و کشفی ادبی باشد. نوع دیگر این است که شاعر بتواند با چیدن واژه‌هایی همچون میز، خودکار، ماشین و ... که به تنهایی حامل احساس و عاطفه نیستند در کنار هم، از آن‌ها بار عاطفی بگیرد و کشف ادبی بسازد. شعر «خنده تو» هر دو ویژگی را توأم دارد؛ با استفاده از واژه‌های حاوی عاطفه و واژه‌هایی ساده و روزمره نگاهی عاشقانه و با بن‌مایه میهن‌پرستی خلق کرده که در ذهن خواننده تاثیرگذار است.

اما در نقد متنی که در کتاب آورده شده باید دقت داشت که سطور زیر در کتاب فارسی حذف شده است. سطوری که بر جنبه غنایی متن می‌افزاید.

the water that suddenly / bursts forth in joy / the sudden wave /of silver born in
you...laugh at this clumsy/ fool who loves you

۳.۶.۱۰. مسافر

یوهان کریستوف فریدریش فون شیلر (۱۸۰۵-۱۷۵۹) از نامدارترین نماینده‌نویسان آلمانی است. او علاوه بر نماینده آثار تاریخی و فلسفی نیز دارد. وی با توانایی معنوی که داشت به صعوبات زندگانی فایق می‌آمد و به نفس خود مالک و افکار و روانش بر صمیمیت استوار بود. کارلایل، نویسنده نامی انگلیسی در کتابی که درباره او تألیف کرده می‌گوید: خواه شیلر از طرف منتقدینش نابغه شمرده شود یا نه در هر صورت روحی که او داشت همواره موجب غبطه آدمیان خواهد بود (رضازاده شفق، ۱۳۴۱: ۱۱). متن «مسافر» که از این نویسنده رمانتیک در فارسی پایه دوازدهم آمده، متن موجز و تأثیرگذاری است که اگرچه با مفاهیم معنوی شرق قرابت دارد و یادآور مفاهیمی چون معراج است، با مؤلفه‌های فلسفی غرب نیز بی‌ارتباط نیست.

۳.۶.۱۱. عشق جاودانی

ویلیام شکسپیر (۱۶۱۶-۱۵۶۴) از بزرگ‌ترین نماینده‌نویسان رمانتیک جهان است. او از سال ۱۵۹۴ تا ۱۶۰۶ سی نماینده نوشت و در سال ۱۶۰۹ مجموعه اشعار خود را منتشر کرد. اشعار او که sonnet خوانده می‌شود قطعات منظومی است که از جهات مختلف به غزل ایرانی شبیه است. سانت مانند غزل‌های ایرانی یکی از حالات عشق و دل‌بستگی را بیان می‌کند و در آغاز امر تنها به بحث در کیفیت و علاقه عشاق یا ناز معشوق می‌پردازد (شفق، ۱۳۸۹: ۹۷). شعر عشق جاودانی نیز از سانت‌های شکسپیر است. نکته قابل نقد در باب این شعر ورود واژه‌هایی چون «ذکر»، «تلاوت» و «صحیفه» در ترجمه شعر است که در غزلواره‌ای رمانتیک از دوره رنسانس جا ندارد. با همه این تفاسیر می‌شد از شکسپیر برشی از یک نماینده مشهور جهانی را آورد.

۳.۶.۱۲. آخرین درس

آلفونس دوده (۱۸۹۷-۱۸۴۰) نویسندهٔ مکتب ناتورالیسم ادبیات فرانسه بود. «قصه‌های دوشنبه» او تحت تاثیر جنگ فرانسه و پروس نوشته شده است که در آن رد پای قحطی پاریس، سرکوب ورسای و حکومت کمون به چشم می‌خورد. داستان آخرین درس از همین مجموعه داستان‌های دوده انتخاب شده است.

درونیامی این داستان احساسات میهن‌دوستانه است که به شکلی زیبا و تاثیرگذار از زبان یک کودک دبستانی بیان شده است. راوی اول شخص، شخصیت اول داستان یعنی کودک دبستان است. شخصیت دوم معلم و شخصیت سوم کدخدا و به موازات او اهالی روستا هستند. این داستان علاوه بر پیام اصلی که حس میهن‌پرستی است پیامهای دیگری همچون پی بردن به اشتباه و پرهیز از سنت‌گرایی و میل به تغییر مثبت را در خود جای داده و به نوعی روحیهٔ شجاعت را در ذهن خواننده به ویژه خوانندهٔ نوجوان ایجاد می‌کند.

زبان روایت ساده و صمیمی است و در پایان داستان تصویری از هیجانانگیز معلم و سکوت همراه با بغض او به زیبایی تصویر شده است. نام آخرین درس از آخرین کتاب فارسی متوسطهٔ دوم هم که با عنوان «درس آخر» آمده است اشارهٔ ایهامی جالبی به پایان کتاب و تمام شدن مقطع دبیرستان دارد که در جای خود درخور توجه است.

۴. نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که از نظر پراکندگی جغرافیایی، تقریباً ۵۰٪ آثار از ادبیات اروپاست. روسیه نیز یک سهم از دوازده انتخاب را دارد. اما آنچه قابل نقد است این‌که از ادبیات امریکای لاتین با وجود نویسندگان برجسته‌ای چون مارکز که به جایزهٔ نوبل نیز دست یافته، در انتخابی ایدئولوگ، تنها یک شعر از پابلو نرودا در این سه کتاب آورده شده است. انتخاب دو اثر از خاورمیانه و یک اثر از هندوستان که در ادبیات جهان اهمیت چندانی ندارند نیز بیشتر جنبهٔ ایدئولوژیک دارد. چنان‌که از شاعری عاشقانه‌سرا چون قبنای شعری از ادبیات مقاومت انتخاب شده است. طرح ادبیات هند و انتخاب قطعاتی از تاگور که احتمالاً به سبب کسب جایزهٔ نوبل توسط اوست در میان دوازده اثر برگزیده از ادبیات جهان جایگاه چندانی ندارد و منطقی بود لاقلاً انتخاب متن از اثر مشهور او، گیتانجالی، صورت گیرد.

پراکندگی تاریخی آثار مناسب است و بیشترین متون از قرن ۱۹ و ۲۰ انتخاب شده است. از حیث قالب بیشترین حجم آثار منتخب از ادب جهان در کتاب‌های مورد بررسی، به نثر داستانی اختصاص دارد که با توجه به اهمیت داستان در اغلب مکتب‌های ادبی اروپا انتخاب شایسته‌ای است. اما آنچه جای خالی آن در این سه کتاب حس می‌شود، نمایشنامه است. این در حالی است که بزرگ‌ترین آثار اولیهٔ قرن شانزدهم و هفدهم اروپا از نوع نمایشنامه است.

بررسی پراکندگی آثار از حیث نوع ادبی نشان می‌دهد که از بین انواع ادبی، ادبیات تعلیمی و پس از آن ادبیات مقاومت، بیشترین نمود را در این دوازده اثر دارد که این با کلیت ادبیات جهان سازگاری ندارد. نکتهٔ قابل نقد دیگر، غالب بودن ادب عرفانی بر ادبیات غنایی است که کاملاً گزینشی است و تصویر نادرستی از ادبیات جهان به مخاطب می‌دهد. این نشان می‌دهد که مؤلفان کتاب درسی در انتخاب محتوا از ادبیات جهان سلیقه‌ای و بی‌توجه به ادبیات غالب جهان عمل کرده‌اند.

همچنین بررسی این سه فصل نشان می‌دهد که متون منتخب متناسب با مکتب‌ها نیز گزینش نشده‌اند؛ اگرچه در سه کتاب مورد نظر، جز مکتب کلاسیسیسم و سوررئالیسم، از سایر مکتب‌های ادبی مهم، متن وجود دارد. در آشنایی با نمایندگان مکتب‌ها نیز تقدم و تأخر وجود ندارد؛ در پایهٔ دهم نمایندگان از رمانتیسیسم، ناتورالیسم متأثر از پاراناس، سمبولیسم و رئالیسم حضور دارند. در پایهٔ یازدهم رمانتیسیسم و سمبولیسم بارز است

و در پایه دوازدهم باز رمانتیسیم و ناتورالیسم. از منظر پراکندگی مکتب‌ها، رمانتیسیم و سمبولیسم بیشترین نمود را در آثار منتخب دارند که با توجه به ذائقه ایرانی و هدف مؤلفان و نزدیکی با فرهنگ غنایی و تمثیلی ما بدیهی به نظر می‌رسد اما کاربرد کم آثار رئال با نظر به توجه همیشگی مخاطبان همه ادوار به این مکتب از ایرادهای برگزیدن آثار است. متن‌های منتخب از مکتب ناتورالیسم نیز نمونه‌های خوبی از این مکتب نیستند و تنها به اتکای شهرت صاحب اثر به ناتورالیسم به مکتب مذکور منتسب گشته‌اند. نکته مهم دیگر بی‌توجهی به ادب سوررئال به عنوان متأخرترین مکتب از مکاتب یادشده است که باز هم نشان‌دهنده تعهد محور بودن انتخاب‌ها و ترجیح محتوا بر فرم در انتخاب آثار است. گنجاندن داستان‌هایی با جریان سیال ذهن به ویژه از ادبیات امریکای لاتین می‌تواند تا حدودی این فقدان را جبران کند.

منابع

- باخ، ریچارد (۱۳۶۲)، **پرنده‌ای به نام آذرباد**، ترجمه سودابه پرتوی، تهران: امیرکبیر.
- بشروئی، سهیل و جو جنکیز (۱۳۸۲)، **جبران خلیل جبران؛ انسان و شاعر**، ترجمه مهرداد انتظاری، تهران: بدرقه و نامک.
- حدادی، محمدحسین (۱۳۸۵)، «تاثیر حافظ و عشق عرفانی در خلق دیوان غربی-شرقی گوته»، **پژوهش زبان های خارجی**، شماره ۳۴، صص ۴۷-۶۰.
- الخیر، هانی (۲۰۰۶)، **نزار قبانی (قصائد صنعت مجدی و قصائد تعرضت لمقص الرقیب)**، دمشق: دار رسلان للطباعه و النشر و التوزیع.
- داد، سیما (۱۳۸۵)، **فرهنگ اصطلاحات ادبی**، تهران: مروارید، چاپ سوم.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۷۵)، «تحقیق و بررسی محتوای برنامه درسی ریاضی دوره راهنمایی»، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۲.
- تراویک، باکتر (۱۳۷۶)، **تاریخ ادبیات جهان**، ترجمه عربعلی رضایی، چاپ دوم، تهران: فرزانه.
- زردخشویی، بختیارمهدی (۱۳۹۷)، **بررسی ساختاری و محتوایی کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه**، پایان نامه کارشناسی ارشد، اصفهان: پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان.
- زندى، معصومه (۱۳۹۳)، «ترجمه شاهنامه و تاثیر آن در آثار هوگو، لامارتین و کوپه»، **فصلنامه ادبیات و زبان های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج**، س ۶، ش ۱۸، بهار، صص ۴۹-۷۰.
- ژید، آندره (۱۳۸۴)، «مقدمه آندره ژید به کتاب گیتانجالی تاگور»، **بخارا**، ترجمه سروش حبیبی، ش ۴۵، پاییز، صص ۲۰۵-۲۱۸.
- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۸)، **فارسی (۱)**، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- (۱۳۹۸)، **فارسی (۲)**، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- (۱۳۹۸)، **فارسی (۳)**، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سبحانی نژاد و دیگران (۱۳۹۳)، «تبیین مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت و تحلیل جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران»، **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، س ۳۳، ش ۲۵، زمستان، صص ۸۵-۱۰۵.
- ستاری، عطاءاله (۱۳۹۷)، **تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه از منظر مفهوم ادبیت بر اساس نظریه لیچ**، پایان نامه کارشناسی ارشد، اصفهان: پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان.
- سرباز، حسن؛ محسن پیشوایی مقدم؛ سمیه صولتی (۱۳۹۵)، «درد و رنج کودکان فلسطینی در شعر محمود درویش»، **ادبیات پایداری**، س ۸، ش ۱۴، بهار و تابستان، صص ۹۹-۱۲۲.

- سیدحسینی، رضا (۱۳۷۶)، مکتب‌های ادبی، تهران: نگاه، چاپ دهم.
- شفق، اسماعیل و نوشین بهرامی (۱۳۸۹)، «مقایسه عشق در غزل‌های سعدی و شکسپیر»، پژوهشنامه ادب غنایی، س ۸، ش ۱۴، بهار و تابستان، صص ۹۵-۱۱۸.
- شهباز، حسن (۱۳۸۴)، سبیری در بزرگ‌ترین کتاب‌های جهان، جلد ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ دوم.
- صافی، احمد (۱۳۷۳)، «سیر تحول در برنامه درسی دوره راهنمایی تحصیلی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۷.
- عباسی عرب و کلثوم صدیقی (۱۳۹۰)، «نمود پارناسیسم در معلقه امروالقیس»، مجله زبان و ادبیات عربی (مجله ادبیات علوم انسانی سابق)، ش ۴، بهار و تابستان، صص ۹۵-۱۲۱.
- غلامعلی زاده، جواد، میر، ابراهیم (۱۳۹۴)، «بررسی تطبیقی مرثی نزار قبانی و احمدشاملو»، پژوهشنامه ادب غنایی، س ۱۳، ش ۲۵، پاییز و زمستان، صص ۷۹-۹۶.
- غنیمی هلال، محمد (۱۳۷۳)، ادبیات تطبیقی، ترجمه سید مرتضی آیت‌الله زاده شیرازی، تهران: امیرکبیر.
- الفاخوری، حنا (۱۹۸۶)، الجامع فی تاریخ الادبی العربی، ج ۱، بیروت: دارالجبل.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۴)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: علم استادان.
- فردانش، هاشم و زهره شیران (۱۳۷۹)، «تحلیل محتوای کتاب متون فارسی (۵) سال سوم نظام جدید آموزش متوسطه و بررسی نظر دبیران مربوطه»، نشریه دانش و پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، ش ۳، بهار، صص ۱۳۷-۱۳۱.
- قورچیان، نادرقلی و دیگران (۱۳۷۴)، سیمای روند تحولات برنامه درسی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کلیگز، مری (۱۳۸۸)، درسنامه نظریه ادبی، ترجمه جلال سخنور و دیگران، تهران: اختران.
- لجم اورک رمه‌چی، علی (۱۳۹۷)، سبک‌شناسی لایه‌ای متون منتخب کتاب‌های دوره متوسطه بر اساس دیدگاه سیمپسون، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اصفهان: پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان.
- مهدی پور عمرانی، روح اله (۱۳۹۶)، «ادبیات تطبیقی کودک در دو تمدن بزرگ»، نقد کتاب کودک و نوجوان، ش ۱۴، صص ۱۹۷-۲۱۰.
- میرصادقی، میمنت (۱۳۶۸)، «شناخت مکتب‌های ادبی: مکتب ادبی چیست؟»، چیستا، ش ۵۹ و ۶۰، تیر و مرداد، صص ۶۱۸-۶۲۱.
- نیاتی، مسعود (۱۳۹۷)، نقد و تحلیل محتوای آموزشی کتاب‌های فارسی مقطع متوسطه اول و دوم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ارومیه: دانشگاه ارومیه.
- ندیمی، محمدتقی و بروج محمدحسین (۱۳۸۰)، آموزش و پرورش سه مقطع، تهران: مهرداد، چاپ پنجم.
- نوری، نظام‌الدین (۱۳۸۸)، از هنر برای هنر تا سمبولیسم، چاپ دوم، تهران: موسسه انتشارات یادواره اسدی.
- ولی پور عبدالله؛ رقیه همته (۱۳۹۶)، «در جست و جوی کمال مطلوب؛ بررسی تطبیقی ماهی سیاه کوچولو نوشته صمد بهرنگی با جانان مرغ دریایی اثر ریچارد باخ»، مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، س ۸، ش ۲، پاییز و زمستان، صص ۱۶۱-۱۷۸.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی