

## واکای فنون بلاغت ادبیات فارسی از منظر آموزش به غیرفارسی زبانان\*

فرناز فتوحی<sup>۱</sup>

دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

احمد خاتمی<sup>۲</sup>

استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

مهین ناز میردهقان<sup>۳</sup>

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

احمد صفارمقدم<sup>۴</sup>

استاد گروه زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

### چکیده

ادبیات با شکستن قواعد معمول در قالب فنون بلاغی، شکلی هنری به زبان می‌بخشد و از گونه معیار فاصله می‌گیرد؛ همین موضوع می‌تواند یادگیری گونه ادبی را برای غیرفارسی‌زبانان دشوار سازد. هدف این پژوهش آن است که ابتدا «عوامل پیدایی زبان ادبی» را شرح داده و سپس از طریق انطباق این عوامل با نتیجه تحقیقات حوزه آموزش زبان، «کارکردهای فنون بلاغی در فارسی‌آموزی» و «آرایه‌های ادبی مناسب برای فارسی‌آموزی» را نشان دهد تا در تألیفات آزفا کمتر با حذف یا ساده‌سازی آثار ادبی روبه‌رو شویم. نویسندگان پس از ذکر عوامل پیدایش زبان ادبی از منظر شفيعی کدکنی و صفوی، نشان می‌دهند که چگونه برخی از فنون بلاغت از طریق هماهنگی با اصول زبان‌آموزی به دلیل منشأ مشترک ذهنی و خلق شگفتی از راه تخیل، می‌توانند برای فارس‌آموزی مفید باشند. آرایه‌هایی که می‌توانند در بحث آزفا کارکرد آموزشی داشته باشند عبارتند از: ۱- لفظی یا موسیقایی (توازن‌های آوایی: وزن، تکرار واج و هجا)، واژگانی (ردیف و تشابه‌الاطراف) و نحوی. ۲- معنایی یا زبان‌شناسیک (تشبیه، استعاره و مجاز، کنایه، تناسب، تلمیح و اغراق). نتیجه این پژوهش با تأکید بر ضرورت شناخت دقیق و صحیح زبان ادبی، مشخص می‌کند که ادبیات علی‌رغم زبان هنری و تفاوت با گونه زبانی معیار، می‌تواند به عنوان منبعی جانبی در کنار آموزش زبان در تألیفات آزفا مورد استفاده قرار بگیرد؛ زیرا آرایه‌های ادبی ذکر شده نه تنها زبان‌آموزی را مختل نمی‌کنند، بلکه همسو با اهداف آن هستند و می‌توانند به فراگیری زبان یاری برسانند.

**واژه‌های کلیدی:** زبان فارسی، ادبیات فارسی، آموزش زبان، زیبایی‌شناسی، فنون بلاغی.

\* تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۵ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۸.

(نویسنده مسئول)

<sup>1</sup> Email: farnazfotoohi@yahoo.com

<sup>2</sup> Email: a\_khatami@sbu.ac.ir

<sup>3</sup> Email: mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

<sup>4</sup> Email: as\_moqaddam@yahoo.com



## Analyzing the rhetorical techniques of Persian literature from the perspective of teaching non-Persian speakers\*

Farnaz Fotoohi<sup>1</sup>

PhD in Persian language and literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Ahmad Khatami<sup>2</sup>

Professor of the Department of Persian Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Mahinnaz Mirdehghan<sup>3</sup>

Associate Professor, Department of Linguistics, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Ahmad Saffarmoghaddam<sup>4</sup>

Professor of the Department of Linguistics, Research Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

### Abstract

Literature, by breaking common rules in the form of rhetorical techniques, brings an artistic form for language and it deviates from the standard form. This can make it difficult for non-Persian speakers. The purpose of this study is to show "the aesthetic functions of rhetorical techniques in Persian language teaching" and "the introduction of appropriate literary arrays for Persian learning" by adapting these arrays to the results of the research in the field of language teaching, so that we are faced less likely to the deletion or simplification of literary works in Azfa's works. We showed how the literary language emerged from the perspective of Shafiei Kadkani and Safavi, then we studied the aesthetic functions of these techniques in the discussion of AZFA. After that we introduced the appropriate literary arrays in the Persian teaching, which in accordance with findings in the field of language teaching are similar to the principles of language learning, and they are: 1. verbal or musical (including phonetic parallelisms (poetry, repetition of phoneme and syllable), lexical (Radif and Tashabuh al-'Atraf) and syntax, and 2. semantic or linguistic (including metaphor and trope, metonymy, proportionality or (symmetry) and hyperbole). The result of this research, emphasizing the necessity of accurate and correct knowledge of literary language, specifies that literature despite being an artistic language and different from the standard language type, can be used as a secondary source in addition to language education in Azfa's works; because the mentioned literary arrays not only do not hinder language learning, but are in line with its goals and can help language learning.

**Keywords:** Persian language, Persian literature, language teaching, aesthetics, rhetorical techniques.

\* Received: 2022/9/6 | Accepted: 2022/10/20

<sup>1</sup> Email: farnazfotoohi@yahoo.com (Corresponding Author)

<sup>2</sup> Email: a\_khatami@sbu.ac.ir

<sup>3</sup> Email: mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

<sup>4</sup> Email: as\_moqaddam@yahoo.com

## ۱. مقدمه

ادبیات فارسی در طول تاریخ عامل حفظ و شهرت زبان فارسی بوده است؛ تا جایی که در دنیا اغلب، زبان فارسی را با نام ادیبان بلندآوازه آن می‌شناسند. ادبیات فارسی به عنوان درخشان‌ترین محصول فکری، زبانی و فرهنگی ایرانیان می‌تواند در جایگاه منبعی آموزنده، متنوع و جذاب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان<sup>۱</sup> به کار رود؛ اما در حوزه آرفا آموزش گونه معیار، نخستین اولویت است و گونه ادبی، به دلیل وجود فنون بلاغی، به ظاهر با گونه معیار تفاوت‌های ساختاری دارد؛ دشواری حاصل از این تفاوت‌ها باعث شده مؤلفان آرفا یا با حذف طیف وسیعی از آثار ادبی، به آثار ساده و کودکانه‌ای روی بیاورند که هرگز نماینده واقعی و شایسته ادبیات فارسی نیستند و یا دست به ساده‌سازی‌های افراطی بزنند تا جایی که نتیجه کار آنان دیگر ادبیات نیست؛ اما باید توجه داشت بلاغت اتفاقی است که در زبان رخ می‌دهد؛ یعنی زبان از شکل معمول و قراردادی خارج می‌شود و با ساخت‌های بدیع و نو شکلی هنری به خود می‌گیرد. تمام قواعدی که به نظر خارج از حوزه قواعد مألوف زبانی می‌آیند، ماهیتی زبانی دارند و در چارچوب ساختار زبانی خلق می‌شوند.

ما در این پژوهش بر آنیم نشان دهیم که بسیاری از آثار ادبی به همان شکل اصیل و ساده نشده، قابلیت آموزشی دارند؛ زیرا فنون بلاغی به عنوان اصلی‌ترین مشخصه گونه ادبی زبان، منشأی روانی دارند و بسیاری از آنها با اصول روان‌شناسی آموزش منطبق هستند و می‌توانند به فارسی‌آموزی کمک کنند؛ آنچه در این میان ضروری به نظر می‌رسد، شناخت درست فنون ادبی و گزینش مناسب از میان آنهاست. در همین راستا ما ابتدا چگونگی پیدایش زبان ادبی را از دیدگاه صورت‌گرایان بررسی می‌کنیم، سپس با استناد به اصول روان‌شناسی آموزش، نشان می‌دهیم که آرایه‌های ادبی چگونه می‌توانند به فراگیری بهتر و مؤثرتر زبان کمک کنند و از میان گستره فنون بلاغی، کدام‌یک برای آموزش به غیر فارسی‌زبانان سطوح مختلف مناسب‌تر هستند.

<sup>۱</sup> با توجه به محدودیت تعداد واژگان به کار رفته در مقاله و برای پرهیز از تکرار، زین پس، از کلمه‌ی «آرفا» به جای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده خواهد شد.

## ۲-۱. پیشینه پژوهش

در رابطه با آموزش آرایه‌های ادبی به غیر فارسی زبانان تاکنون پژوهش‌های زیادی انجام نشده‌است؛ در سال ۱۳۹۰ مقاله‌ای توسط رادمرد و رحمانی منتشر شده که در آن به صورت کلی به ضرورت آموزش آرایه‌ها و ارائه راهکارهای آموزش آنها پرداخته شده ولی از کارکرد و تأثیری که آرایه‌های ادبی می‌توانند در فراگیری بهتر و عمیق‌تر زبان فارسی داشته باشند سخنی نرفته‌است و همچنین آرایه‌های مناسب در بحث آرفا معرفی نشده‌اند. نتیجه پژوهشی دیگر پیرامون علاقه صد فارسی‌آموز به ادبیات فارسی در سال ۹۶ نشان می‌دهد که به طور نسبی فراوانی فارسی‌آموزانی که به علت زبان قدیمی و پیچیده و پر از آرایه متن‌های ادبی، برای خواندن این گونه متن‌ها مشکل داشتند بسیار زیاد است (اصغرپور ماسوله، ۱۳۹۶: ۱۱۱). به همین سبب بیشتر مؤلفان کتاب‌های آرفا، با تکیه بر ساده‌سازی و یا بازگردانی آثار ادبی، جنبه زیبایی‌شناسی آثار را نادیده گرفته و تنها به انتقال مضامین منعکس شده در آنها بسنده کرده‌اند؛ غافل از آنکه با این روش، بسیاری از جنبه‌های زیبایی کلام و اساساً ماهیت ادبی آن از بین می‌رود. وین سنت (۱۹۸۸) نیز معتقد است که متن‌های ادبی به‌ندرت قابل ساده‌سازی هستند و اگر ساده شوند هدفشان را از دست می‌دهند (Vincent به نقل از فرخ، ۱۳۸۰: ۵۱). آنچه در آموزش ادبیات به غیر فارسی زبانان ضروری به نظر می‌رسد، شناخت درست فنون ادبی و گزینش مناسب از میان آنهاست. در ادامه نشان خواهیم داد که بسیاری از فنون ادبی نه تنها مانعی بر سر راه فراگیری زبان فارسی نیستند بلکه به دلیل انطباق با اصول زبان‌آموزی می‌توانند به یادگیری زبان کمک کنند.

## ۲. مبانی نظری

در میان دیدگاه‌های مختلف مکاتب نقد ادبی، آنچه بیشتر به مقوله زیبایی در ادبیات و عوامل ایجادکننده آن توجه دارد و ظاهر اثر ادبی را به صورت مستقل و فارغ از جنبه‌های دیگر بررسی می‌کند، دیدگاه فرمالیست‌های روس است.

ماده اولیه ادبیات زبان است؛ در واقع «زبان به معنای واقعی کلمه مصالح هنرمند ادبی است» (ولک، ۱۳۹۰: ۱۹۴). شاعر یا نویسنده مفاهیم مورد نظر خود را با استفاده از ظرفیت‌های

موجود در زبان و در قالب زبان ولی به شکلی هنرمندانه و بدیع عرضه می‌کند. «آنچه ادبیات نامیده می‌شود ناگزیر «زبان» هم هست. اگر هم ادبیات را ذاتاً «تجاوز» از زبان بدانیم به هر حال باید بپذیریم که بیرون از زبان، ادبیاتی نیست. پس ادبیات همان زبان است به اضافه (یا منهای) چیز دیگر» (سارتر، ۱۳۸۸: ۳۲). فرمالیست‌ها در پی آن بودند تا همین اضافه و منهای زبانی ادبیات را کشف کنند. این مجموعه عوامل، شگردهایی هستند که به رستاخیز کلمات یا برجسته‌سازی زبانی می‌انجامند. «به اعتقاد هاورانک فرآیند خودکاری زبان در اصل به کارگیری عناصر زبان است، به گونه‌ای که به قصد بیان موضوعی به کار رود، بدون آنکه شیوه بیان جلب نظر کند و مورد توجه اصلی قرار گیرد. ولی برجسته‌سازی به کارگیری عناصر زبان است به گونه‌ای که شیوه بیان جلب نظر کند، غیرمتعارف باشد و در مقابل فرآیند خودکاری زبان، غیر خودکاری باشد» (صفوی، ۱۳۸۳: ۳۴). از منظر فرمالیسم این برجسته‌سازی به دو شیوه انجام می‌گیرد؛ یکی هنجارگریزی (قاعده‌گاهی) و دیگری قاعده‌افزایی. شفییی کدکنی این دو عامل را با نام‌های «موسیقایی و زبان‌شناسیک» معرفی کرده است. «گروه موسیقایی<sup>۱</sup> عبارت است از مجموعه عواملی که زبان شعر را از زبان روزمره، به اعتبار بخشیدن آهنگ و توازن، امتیاز می‌بخشد و در حقیقت از رهگذر نظام موسیقایی سبب رستاخیز کلمه‌ها و تشخیص واژه‌ها در زبان می‌شوند» (شفییی کدکنی، ۱۳۹۵: ۸) و عبارتند از: وزن، ردیف، قافیه، هماهنگی‌های صوتی مثل واج‌آرایی و... و در تعریف گروه زبان‌شناسیک<sup>۲</sup> آمده: «مجموعه عواملی که به اعتبار تمایز نفس کلمات، در نظام جمله‌ها، بیرون از خصوصیت موسیقایی آنها، می‌تواند موجب تمایز یا رستاخیز واژه‌ها شود، عواملی است که در حوزه مباحث زبان و زبان‌شناسی و سبک‌شناسی جدید امروز مطرح است از قبیل استعاره، مجاز، آرکائیسیم، ایجاز و حذف، حس آمیزی و...» (همان: ۱۰). قدما مجموعه این عوامل را با اسم فنون بلاغت می‌شناختند.

جالب توجه آنکه بیشتر فنون بلاغی، در بحث آزفا با معیارها و قواعد آموزشی سازگار هستند؛ این بدان علت است که عوامل زیبایی‌آفرینی و اصول آموزش زبان هر دو خاستگاه

<sup>۱</sup> همان قاعده‌افزایی است که مربوط به برونه زبان است و شکل موسیقایی آن.

<sup>۲</sup> همان قاعده‌گاهی یا هنجارگریزی است که ناظر بر درونه زبان است و معنا.

مشترک روانی و ذهنی دارند. «ترفندهای شاعرانه و از جمله بدیعی که عوامل زیبایی آفرین در زبان هستند با روان‌شناسی مربوط هستند؛ زیرا زیبایی منشأ روانی دارد و در روان تأثیر می‌گذارد... اصولاً اگر در ترفندهای بدیعی دقت کنیم درمی‌یابیم که اکثر آنها بر اساس اصول تداعی معانی یعنی روان‌شناسی استوار هستند» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۱۳). در واقع کارکرد اصلی اسباب زیبایی آفرینی در زبان ادبی، که همانا مؤثرتر کردن کلام و برانگیختن عاطفه مخاطب است، همه حالاتی نفسانی‌اند و بر روان آدمی تأثیر می‌گذارند. همان‌طور که در تعریف ادبیات گفته‌اند: «مقصود اصلی از سخن، تفهیم معانی مختلف و تقریر حالات متفاوت است و در صورتی آن را کلام و سخن ادبی، و گوینده را ادیب سخن‌سنج و سخن‌پرداز می‌گویند که مقصود خود را به بهترین وجه بفهماند و در روح شنونده مؤثر باشد، چندان که موجب انقباض یا انبساط او گردد و خاطر او را برانگیزد» (همایی، ۱۳۹۱: ۱۸).

در زبان ادبی برخلاف زبان علمی و خبری، موضوع صدق و کذب مطرح نیست؛ ولی به دلیل عاطفی بودن، در نفس خواننده اثر می‌گذارد و حالت اقناعی دارد. خواجه نصیرالدین طوسی (۲۵۳۵: ۵۸۸) در تعریف شعر، آن را کلامی مخیل می‌داند و می‌گوید: «مخیل کلامی بود که اقتضا انفعالی کند در نفس به بسط یا قبض یا غیر آن بی ارادت و رؤیت، خواه آن کلام مقتضی تصدیقی باشد و خواه نباشد. و نفوس اکثر مردم تخیل را مطیع تر از تصدیق باشد و بسیار کسان باشند که چون سخنی مقتضای تصدیق تنها شنوند از آن متنفر شوند و سبب آن است که تعجب نفس از محاکات بیشتر از آن بود که از صدق، چه محاکات لذیذ بود». یعنی علی‌رغم آنکه سخن ادبی احتمالاً با واقعیت منطبق نیست و می‌تواند از لحاظ عقلی و منطقی پذیرفتنی نباشد، به خاطر ایجاد شگفتی و اقناع حاصل از زیبایی کلام، بیشترین تأثیر را بر خواننده می‌گذارد. از سویی دیگر در بحث آموزش زبان نیز تأثیرگذاری بر ذهن از راه ایجاد عاطفه اهمیت بسیاری دارد؛ تحقیقات نشان داده که یادگیری و یادآوری موضوعات تهییجی که احساس زبان آموز را برمی‌انگیزد، بسیار راحت‌تر است (چستن، ۱۳۷۸: ۶۸؛ به نقل از هانت، ۱۹۸۲). یافته‌های ارنست هیلگارد (Ernest Hilgard)، روان‌شناس آمریکایی، که به دلیل مطالعاتش درباره یادگیری انسان شهرت یافته نیز مؤید همین موضوع است؛ او معتقد است:

«نظریه‌های کاملاً شناخت‌گرایانه درباره یادگیری اگر هیچ جایگاهی برای عاطفه قائل نشوند به طور کلی رد می‌شوند» (اچ داگلاس، ۱۳۸۷: ۲۲۹). بر طبق همین منشأ روانی مشترک، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که زیبایی کلام ادبی (فنون بلاغی) و به دنبال آن برانگیختگی عاطفی حاصل از آن، می‌تواند در فراگیری زبان، مفید و ثمربخش باشد. ما در ادامه بر مبنای همین نظریه به تشریح فنون بلاغی و کارکردهای آموزشی هریک می‌پردازیم.

### ۳. کارکردهای فنون بلاغی ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی

همان‌طور که پیشتر اشاره کردیم فنون بلاغی ماهیتی زبانی دارند و در چارچوب ساختاری زبان خلق می‌شوند. همچنین شفیع کدکنی (۱۳۹۱: ۱۰۰) تمام این هنر‌سازیه‌های ادبی را اموری جهانی و مشترک در میان فرهنگ‌ها می‌داند که حاصل ذوق و خلاقیت زبانی نوع بشر است و محدود به سرزمین یا زبان خاصی نمی‌شود؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که مخاطب غیرفارسی‌زبان قرار نیست در آموزش آثار ادبی (فنون بلاغی) با پدیده‌ای غریب و ناشناخته روبه‌رو شود، بلکه در کنار لذت بردن از مفاهیم والای آن، با ظرفیت‌های گسترده زبان فارسی نیز آشنا می‌شود. در ادامه کارکردهای فنون بلاغی در آموزش زبان فارسی را بررسی خواهیم کرد و نشان خواهیم داد کدام‌یک از فنون بلاغی برای آرفا مفید و مؤثر هستند.

#### ۳-۱. گروه موسیقایی و تأثیر آن بر یادگیری

شفیع کدکنی (۱۳۹۵: ۸) موسیقی را نخستین عامل برجسته‌سازی یا رستاخیز در کلام می‌داند. محققان بسیاری تأثیر موسیقی بر ذهن و عملکرد آن را بررسی کرده و به نتایج مهمی دست یافته‌اند؛ نائل خانلری درباره تأثیر وزن در ذهن، به نقل از اسپنسر می‌گوید: «وزن، گذشته از آنکه تقلید آهنگ شوق و هیجان است، وسیله‌ای برای صرفه‌جویی در توجه ذهن به شمار می‌رود و لذتی که از آن حاصل می‌شود نتیجه آن است که چون کلمات بر طبق ضرب و وزنی معهود و آشنا با هم تلفیق شود ذهن آنها را آسان‌تر ادراک می‌کند و از کوششی که باید برای حفظ و ضبط مجموعه‌ای از کلمات به کار ببرد تا روابط آنها را با یکدیگر و سپس معنی کلام

را دریابد کاسته می‌شود» (ناتل خانلری، ۱۳۵۴: ۵). همین صرفه‌جویی در به‌ذهن‌سپاری و سرعت فراگیری است که کارکردی آموزشی به کلام موزون می‌بخشد و می‌تواند یکی از معیارهای انتخاب متن در کتاب‌های آموزشی از گذشته تا حال باشد (صفوی، ۱۳۹۱: ۴۳۳). برای مثال در دوره‌ای که زبان فارسی در شبه‌قاره هند رواج بسیار داشت، برای آموزش نکات زبانی، ادبی و فرهنگی به کودکان، فرهنگ‌های منظومی به زبان فارسی تألیف شد؛ نظیر نصاب اخوان مولانا بدیعی و نصاب‌الصبیان ابونصر فراهی. مانند آموزش ماه‌های قمری با استفاده از کلام منظوم در نمونه زیر:

ز محرم چو گذشتی چه بود؟ ماه صفر دو ربیع و دو جمادی ز پی یکدیگر  
 رجب است، از پی شعبان، رمضان و شوال پس به ذقعه و ذیحجه بکن نیک نظر  
 (فراهی، ۱۳۲۶: ۶۸)

می‌دانیم آنچه وزن را ایجاد می‌کند، تکرار منظم مجموعه‌های آوایی است؛ یعنی تکرار افعیل عروسی. بنابراین تکرار، اصلی‌ترین و اولین شاخصه زبان هنری است که ایجاد احساس توازن و در نتیجه لذت می‌کند. عنصر تکرار، منشأ پیدایش بسیاری دیگر از ترفندهای ادبی است که با اصل اهمیت تکرار در یادگیری منطبق هستند. «دریافت تکراری (یعنی دومین ادراک) یک مطلب همراه با احساس آشنایی، بازشناسی نام دارد. روند بازشناسی مطلب نشان می‌دهد که پس از نخستین ادراک، آثار معینی در مغز انسان باقی می‌مانند و پیوندهای عصبی که پدید می‌آیند هنوز برای تحقق یافتن کافی نیستند مگر اینکه همان مطلب باز ادراک شود. ادراک تکراری باعث می‌شود که در مراکز خاص، تحریک عصبی بسیار تندتر و آسان‌تر پدید آید و این چگونگی پیدایش احساس آشنایی را نشان می‌دهد» (بلیایف، ۱۳۶۸: ۱۳۳).

در بحث آموزش زبان نیز براساس نظریه رفتارگرایی (Behaviorism) تمرین و تکرار در هر سطح از قواعد زبانی (آوایی، واژگانی و نحوی)، مطالب را در ذهن زبان‌آموز تثبیت می‌کند و به او در استفاده به‌موقع از اندوخته‌های زبانی یاری می‌رساند. تحقیقاتی که لئونتیف (۱۳۷۴: ۴۷) راجع به آموزش واژه در متن انجام داده، ثابت کرده‌است که واژه، هر قدر مهم و کاربردی، تا به اندازه مشخصی تکرار نشود در ذهن زبان‌آموز ثبت نمی‌شود و حداقل میزان



تکرار، سه بار عنوان شده است. ریچاردز و راجرز (۱۳۹۶: ۲۱۰) به نقل از لیستر (lyster ۲۰۱۱) نیز در تبیین روش‌های آموزش محتوا به زبان آموزان راهکارهایی ارائه می‌دهند که یکی از آنها توجه به «حشو زیاد در گفتار از طریق تکرار» است. در آثار ادبی غیر از تکرار موجود در اوزان عروضی، براساس دیدگاه صفوی (۱۳۸۳) تکرار در سه گروه توازن‌های «آوایی، واژگانی و نحوی» دسته‌بندی می‌شود که ما در ادامه کار کرد هریک را در زبان‌آموزی بررسی می‌کنیم.

### ۳-۱-۱. توازن آوایی

شامل تکرار یک واج یا یک هجا در یک بیت یا عبارت می‌شود.

#### ۳-۱-۱-۱. تکرار واج

که در بلاغت سنتی با نام واج‌آرایی شناخته و خود به دو دسته تکرار مصوت و صامت تقسیم می‌شود.

#### الف. تکرار مصوت

مثل تکرار مصوت بلند «آ» در این مصراع: «نگارا، بهارا، کجا رفته‌ای!» (فردوسی، ۱۹۶۶، ج ۸: ۳۱۶).

#### ب. تکرار صامت

مثل تکرار صامت «م» و «ن» در این مصراع: «نه از اینم، نه از آنم، نه از آن شهر کلانم» (مولانا، ۱۳۳۶: ۷۲۱).

برای فارسی‌آموزان با ظرفیت‌های گوناگون در زبان مادری، ممکن است تلفظ برخی واج‌های زبان فارسی دشوار باشد؛ با آگاهی از سطح و نیاز فارسی‌آموزان می‌توان نمونه‌هایی از واج‌آرایی را برگزید که برای فراگیر، ضروری‌تر و در عین حال خوشایندتر هستند.

### ۳-۱-۲. تکرار هجا

غیر از تکرار هجایی در میان کلمات یک بیت یا عبارت، این نوع تکرار در قافیه<sup>۱</sup> یکی از اصلی‌ترین راه‌های ایجاد توازن و نظم است. «در گفتگوی معمولی و نثر به آهنگ کلمات

<sup>۱</sup> شفییعی (۱۳۹۵) از آن با عنوان تکرار نامرئی نام می‌برد.

توجه نداریم، ذهن فقط متوجه معانی است اما در شعر با اینکه هرگز از معانی غافل نیستیم، از آهنگ کلمات نیز لذت می‌بریم و این لذت بیشتر در اثر برگشت قافیه‌هاست... درحقیقت قافیه وقتی اعاده می‌شود- یعنی در بازگشت صامت‌ها و مصوت‌های مشابه- لذت موسیقایی را که از آهنگ کلمه‌ای داشته‌ایم در خاطر ما تجدید می‌کند» (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۵: ۶۷). در واقع هجای مشترک در پایان کلمات قافیه، در وزن بخشی و به حافظه سپاری شعر نقش مهمی دارد؛ همین موضوع می‌تواند عامل مهمی در فراگیری بهتر اشعار نزد فارسی‌آموزان باشد. در نثر مسجع نیز، کلمات پایانی عبارات، از هجای پایانی مشترک برخوردارند و به همین خاطر آهنگین هستند و خواندن آنها لذت بخش‌تر و تأثیرگذارتر است؛ مانند:

«مُشک آن است که بویید، نه آنکه عطار بگوید» (سعدی، ۱۳۸۱: ۵۵۸).

کلمات مشخص شده، حکم قافیه در شعر را دارند و به موسیقایی‌تر کردن نثر کمک می‌کنند. بنابراین برای آزفا، نثر مسجع بر نثر ساده برتری دارد.

۳-۱-۱-۳. یکی دیگر از فنون بلاغی حاصل از تکرار، «اشتقاق» است که اغلب، در اثر تکرار چند واج درون یک هجا رخ می‌دهد. یعنی واژه‌هایی در یک جمله یا بیت استفاده می‌شوند که حروف آنها متجانس و از یک ریشه مشتق شده‌اند؛ مانند:

ستاره‌ای بدرخشید و ماه مجلس شد      دل رمیده ما را انیس و مونس شد  
(حافظ، ۱۳۷۰: ۶۴۰)

درک و به‌ذهن سپاری کلمات هم‌ریشه که معنای مشابه دارند، در فرآیند یادگیری زبان تأثیر به‌سزایی دارد. «چنانچه در دوره‌ای واژه‌های هم‌ریشه وجود داشته باشد، زبان‌آموزان می‌توانند در مدت زمان اندکی بسیار پیشرفت کنند» (نیشن، ۱۳۹۵: ۹۶).

۳-۱-۲. توازن واژگانی  
به معنی تکرار یک واژه یا یک گروه در بیت یا جمله است.

۳-۱-۲-۱. ردیف

به کلمه یا کلماتی گفته می‌شود که بعد از قافیه، عیناً تکرار می‌شوند:

مستان سلامت می کنند، جان را غلامت می کنند / مستی ز جانت می کنند، مستان سلامت می کنند  
غوغای روحانی نگر، سیلاب طوفانی نگر / خورشید ربانی نگر، مستان سلامت می کنند  
(مولانا، ۱۳۳۶: ۲۸۵)

ردیف<sup>۱</sup> تأثیر بسزایی در موسیقایی تر کردن شعر دارد و به نوعی تکمیل کننده کار قافیه در ایجاد موسیقی است. بویژه در نمونه بالا علاوه بر جایگاه معهود، ردیف یک بار دیگر در مطلع هم آمده؛ یعنی در همین دو بیت، یک جمله سه بار تکرار شده و ناگفته پیداست که چه قدر می تواند برای آموزش مناسب باشد.

از مجموع آنچه گفتیم، گزینش اشعاری که هم ردیف و هم قافیه داشته باشند برای فارسی آموزان ضروری به نظر می رسد؛ برای مثال گزینش اشعاری در قالب مثنوی با ابیات مصرع<sup>۲</sup>، بر سایر قالب های شعری برتری دارد.

### ۳-۱-۲-۲. تشابه الاطراف

«آن است که یک یا چند واژه آخر یک مصرع در آغاز مصرع دوم تکرار شود»  
(وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۵۲)؛ مانند:

دوباره باد بهار به باغ شد پی سپار / به باغ شد پی سپار نسیمی از هر کنار  
نسیمی از هر کنار شد آشکارا چو پار / شد آشکارا چو پار نوایی از مرغزار...  
(فرصت شیرازی، بی تا: ۳۶۶)

همان طور که ملاحظه می شود در این آرایه علاوه بر تکرار واژگانی، اغلب کلمات با هم تناسب معنایی دارند؛ یعنی کلماتی هستند که حول محور یک موضوع گرد آمده اند. این هماهنگی معنایی میان کلمات، در بلاغت فارسی با عنوان مراعات نظیر شناخته می شود و در بحث آموزش زبان به این گروه کلمات که از لحاظ موضوعی، مشترک و از لحاظ نحوی متفاوت هستند، خوشه بندی موضوعی (Clustering Thematic) گفته می شود. تحقیقات نشان داده است که استفاده از کلمات در متن به صورت خوشه های موضوعی یادگیری را آسانتر

<sup>۱</sup> تکرار مرئی

<sup>۲</sup> مصرع به بیتی گفته می شود که هر دو مصراع قافیه دارند.

می‌کند (میرجلیلی، ۲۰۱۲: ۲۲۰). همان‌طور که ضیاء حسینی نیز بدین موضوع در یادگیری واژه اشاره کرده‌است: «یادگیری واژه به معنای به‌ذهن‌سپردن صورت و مفهوم آن نیست، بلکه ارتباط دادن آن به کل شبکه‌ی واژگانی نیز مطرح است» (ضیاء حسینی، ۱۳۸۴: ۹۴).

### ۳-۱-۲-۳. جناس (Alliteration)

انواعی از توازن‌های واژگانی هستند که در آنها دو کلمه عیناً از لحاظ آوایی و نوشتاری تکرار می‌شوند اما معنای متفاوت دارند که در اصطلاح فنون بلاغی به آنها جناس تام (هم‌آوا و هم‌نویسه) و جناس لفظی (هم‌آوا) گفته می‌شود. جناس تام مانند کلمات «گور و گور» در نمونه زیر:

بهرام که گور می‌گرفتی همه عمر دیدی که چگونه گور بهرام گرفت  
(خیام، ۱۳۳۴: ۷).

گور اولی به معنای گورخر و دومی به معنای قبر است.

جناس لفظ مانند کلمات «ختا و خطا» در نمونه زیر:

دیدی آن ترک ختا غارت دین بود مرا گرچه عمری به خطا دوست خطابش کردم  
(فرخی یزدی، ۱۳۸۹: ۱۵۶)

ماهیت جناس «نزدیکی هر چه بیشتر واک‌هاست به طوری که کلمات همجنس به نظر آیند یا همجنس بودن آنها به ذهن متبادر شود» (شمیسا، ۱۳۸۱: ۴۹). مثلاً در جناس خط دو کلمه تنها در نقطه با هم اختلاف دارند، مانند: «قضا و قضا» و یا در جناس ناقص یا محرف که اختلاف دو کلمه در مصوت کوتاه است؛ مانند: «مهر و مهر» و... حال با توجه به اصل تمایز در نظریه تداخل (Interference theory) که هر چه مطالب آموزشی شباهت بیشتری باهم داشته باشند، بیشتر با هم تداخل پیدا کرده، یادگیری کمتر و فراموشی زودتر رخ می‌دهد و ارتباط یک واحد کلامی با دیگری یا به کاهش یادداری واحدی که از لحاظ زمانی مقدم بوده‌است منجر می‌شود و یا احتمال یادداری واحد کلامی جدید را کاهش می‌دهد (نقل از هیل، ۱۹۸۱- اندروود، ۱۹۶۴. در گانیه، ۱۳۹۳: ۷۰)، به نظر می‌رسد استفاده از این آرایه ادبی برای فارسی‌آموزان بویژه در سطوح پایین‌تر سبب دشواری در فهم شود. درک و دریافت

جناس، مستلزم آگاهی از تفاوت معنایی است که در عین مشابهت لفظی رخ می‌نماید، بنابراین تمیز قایل شدن بین دو عنصر مشابه دشوار است.

### ۳-۱-۳. توازن نحوی

یکی دیگر از انواع تکرار در ادب فارسی، تکرار الگوی نحوی است؛ مانند:  
 «دانا چو طبله عطار است خاموش و هنر نمای / نادان چو طبل غازی است بلند آواز و  
 میان تهی» (سعدی، ۱۳۸۱: ۵۵۸).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود ساختار نحوی «اسم + ادات تشبیه + اسم + فعل اسنادی + صفت» در این دو عبارت عیناً تکرار شده است.

استفاده از این نوع تکرار به فراگرفتن نوع خاصی از قواعد نحوی کمک می‌کند، زیرا اساساً «مطالبی که از الگوهای منظم زبان پیروی می‌کنند، آسانتر فراگرفته می‌شوند» (مه‌کی، ۱۳۷۰: ۷۹). همان‌طور که در روش تدریس شنیداری-گفتاری هم اعتقاد بر این بود که اگر کسی بخواهد زبانی را یاد بگیرد، کافی است که الگوهای دستوری آن زبان را آنقدر تکرار کند که بتواند آنها را به صورت عادت، تولید کند (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۶۶). این الگوهای نحوی ادبی در واقع همان «توالی‌های فرمول مانند» (Formulaic sequences) یا «چانک‌ها» (chunks) در زبان هستند که به صورت یک مجموعه کلی و بدون تحلیل هریک از بخش‌ها، در ذهن نهادینه می‌شوند و می‌توانند کمک شایانی به زبان‌آموزی بکنند. وان پاتن و جی. بناتی (Vanpatten and G. Benati) (۱۳۹۵: ۱۸۷) نیز با توجه به استفاده گویشوران بومی از این چانک‌ها، به کارکرد مؤثر آنها در یادگیری زبان اشاره کرده‌اند.

### ۳-۲. گروه زبان‌شناسیک (زبان‌شناختی) و تأثیر آن بر یادگیری

غیر از عامل موسیقی، یکی از عوامل ایجاد زبان ادبی، آشنایی زدایی معنایی است؛ در این گروه آنچه کلام را زیبا می‌سازد، فوننی مربوط به معنا است نه لفظ، و شامل «تشبیه، مجاز و استعاره، کنایه، مراعات نظیر، تضاد، تمثیل، تلمیح و ...» می‌شود. بسیاری از این صنایع نیز کارکرد مهمی در فارسی‌آموزی دارند که به عنوان نمونه به تعدادی از آنها اشاره خواهیم کرد:

## ۳-۲-۱. تشبیه (Comparison)

در علم بیان بدین معنی است که چیزی را به چیز دیگر مانند کنند «مشروط بر اینکه آن مانند گی مبتنی بر کذب یا حداقل دروغ‌نما باشد، یعنی با اغراق همراه باشد» (شمیسا، ۱۳۸۷: ۳۳). در واقع همین غیر واقعی و اعجاب برانگیز بودن ادعای شباهت دو چیز است که تشبیه را خیال‌انگیز می‌سازد. ارکان سازنده تشبیه عبارتند از: «مشبه، مشبه‌به، وجه شبه و ادات تشبیه». تشبیه با محوریت هریک از این ارکان به انواعی تقسیم می‌شود که در بحث آرفا آنچه حایز اهمیت است، حسی و ملموس بودن ارکان تشبیه است؛ یعنی هر قدر که از نظر منطقی تشبیه مجمل<sup>۱</sup> به دلیل نبود وجه شبه سخت‌تر از تشبیه مفصل<sup>۲</sup> و یا تشبیه مرسل<sup>۳</sup> به دلیل حضور ادات آسانتر از مؤکد<sup>۴</sup> باشد، اگر ارکان آن تشبیه (هر دو یا یکی از آنها) محسوس باشند، با تشبیهی قابل فهم روبه‌رو هستیم. جرجانی در باب این نوع تشبیه می‌گوید: «مدار تشبیه بر این است که مقتضی نوعی همبستگی و اشتراک است و این بدیهی است که همبستگی و اشتراک آنگاه که در خود صفت هست، زودتر از اشتراکی که در مقتضی صفت هست به نظر می‌آید چنانکه در ذهن ما خود صفت بر مقتضی آن تقدم دارد» (جرجانی، ۱۳۶۶: ۵۲). وی در ادامه در باب اهمیت استفاده از حواس در ساخت آرایه‌ها می‌گوید: «دیدن و مشاهده با وجود آگاهی از درستی خیر، در دلها و جانها تأثیر می‌گذارد» (همان: ۷۱). برای مثال در نمونه زیر به دلیل آنکه هر دو رکن تشبیه محسوس و مادی هستند، نبود وجه شبه دشواری در فهم ایجاد نکرده است: وان قطرة باران که برافتد به گل سرخ چون اشک عروسی است برافتاده به رخسار (منوچهری، ۱۳۲۶: ۴۳)

در این نمونه علاوه بر غایب بودن وجه شبه، مرکب بودن تشبیه نیز سبب دشواری نشده است، زیرا همان‌طور که گفتیم تصویر خلق شده عینی و قابل فهم است.

<sup>۱</sup> تشبیهی که در آن وجه شبه حذف شده است.

<sup>۲</sup> تشبیهی که در آن وجه شبه ذکر شده است.

<sup>۳</sup> تشبیهی که در آن ادات تشبیه وجود دارد.

<sup>۴</sup> تشبیهی که در آن ادات تشبیه حذف شده است.

و یا در نمونه‌های زیر تشبیه بلیغ<sup>۱</sup> به دلیل ملموس و عینی بودن هر دو رکن تشبیه، آسان و قابل فهم است:

«عالم ناپرهیزگار، کور مشعله‌دار است» (سعدی، ۱۳۸۵: ۱۹۰) و یا «گیاه نارنجی خورشید در مرداب اتاقم می‌روید» (سپهری، ۱۳۵۸: ۸۴).  
اما در مواردی که یکی از ارکان تشبیه مخصوصاً مشبه و مشبه‌به و یا هر دوی آنها عقلی و غیرحسی هستند، فهم و دریافت تشبیه با دشواری روبه‌رو می‌شود، بویژه زمانی که هر دوی آنها عقلی هستند، دشوارترین حالت به وجود می‌آید؛ مانند:

خرد همچو جان است زی هوشیار خرد را چنین خوارمایه مدار  
(فردوسی، ۱۹۶۶، ج ۷: ۲۰۲)  
«از جهت بلاغی، این نوع تشبیه چندان بلاغتی ندارد؛ زیرا دریافت وجوه مشترک بین دو امر معقول، کاری دشوار است» (علوی مقدم و اشرف زاده، ۱۳۹۲: ۱۰۰). تشبیه وهمی نیز یکی دیگر از انواع تشبیه است که به دلیل مشبه‌به غیرواقعی و ساختگی، دشوار و دیریاب است:  
هوا چو بیشه‌الماس گردد از شمشیر زمین چو پیکر مفلوج گردد از زلزال  
(عمیق، ۱۳۰۷: ۲۵)

### ۳-۲-۲. استعاره و مجاز<sup>۲</sup>

زمانی که واژه یا عبارتی در معنی حقیقی خود (معنای اول) به کار نرود و غرض شاعر یا نویسنده، معنای غیرحقیقی (معنای دوم) باشد، به آن مجاز گفته می‌شود؛ به شرط آنکه قرینه‌ای در جمله وجود داشته باشد تا به واسطه آن خواننده بتواند از معنای اول به معنای دوم دست یابد. «قرینه» نشانه یا زنگ هشدار است که خواننده را از غیرحقیقی بودن معنی در عبارت آگاه می‌کند و در واقع کلید فهم مجاز و استعاره است. قرینه بر دو نوع است، لفظی و

<sup>۱</sup> تشبیهی که در آن هم وجه شبه و هم ادات تشبیه حذف شده است.

<sup>۲</sup> مجاز انواع بسیاری دارد که در بحث آموزش به غیرفارسی‌زبانان نوع هنری آن یعنی مجاز بالاستعاره یا همان استعاره حائز اهمیت است.

معنوی. قرینه لفظی زمانی است که کلمه‌ای، ذهن مخاطب را به سمت مجازی بودن معنای کلام رهنمون می‌سازد؛ اما در قرینه معنوی، خواننده از روی سیاق و شرایط حاکم بر کلام، به غیرحقیقی بودن معنای پی می‌برد.

مهمترین موضوع در بحث آموزش مجاز و استعاره به غیرفارسی‌زبانان، توجه به قرینه یا همان سرنخی است که مخاطب را از مجازی بودن معنی آگاه می‌کند و او را به سمت معنی حقیقی رهنمون می‌سازد؛ هرچه تعداد قرینه‌ها یا ملائمت‌ها از رکن حذف شده بیشتر باشد، فهم آن استعاره راحت‌تر است؛ برای مثال به شعر زیر توجه کنید:

«سرو چمان من چرا میل چمن نمی‌کند» (حافظ، ۱۳۷۰: ۱۲۶)

در مصراع بالا وجود قرینه‌های «چمان» و «میل چیزی کردن» که از صفات انسانی هستند، خواننده را متوجه می‌سازد که سرو در توصیف یک انسان به کار رفته است نه در معنی نوعی درخت؛ ولی در نمونه زیر، مشبّه‌به با لوازم یا ملائمت خودش به کار رفته؛ و این یعنی کمترین قرینه برای درک و دریافت استعاری بودن کلام:

طاووس بین که زاغ خورد و آنگه از گلو گاورس ریزه‌های منقا برافکند  
(خاقانی، ۱۳۳۸: ۱۳۴)

در این بیت طاووس استعاره از آتش است و قرینه «خوردن» به سختی می‌تواند ما را به درک آن برساند. در این نوع استعاره «قرائن ضعیف یا ظریف و به هر حال غیر آشکارند، از این رو فهم استعاره مرشح<sup>۱</sup> دشوار است» (شمیسا، ۱۳۸۷: ۵۶). به همین خاطر برای آرفا، دقت در قرینه‌های استعاره از مهمترین نکات در بحث گزینش است.

در باب اهمیت استفاده از استعاره در بحث آرفا می‌توان به کارکرد آن اشاره کرد. اساساً کارکرد استعاره، ایجاد شگفتی و لذت از راه خلق معانی و تصاویر غریب و دور از ذهن است، زیرا هر چیز که ذهن به آن عادت کند لذت خود را از دست می‌دهد اما آنچه که شگفتی بیافریند و غریب باشد، لذت‌بخش و تأثیرگذار است. به عنوان مثال: «کلمه «دیوار» یا «درخت» و یا «باریدن» برای تمام فارسی‌زبانان یک معنی دارد و از هر کس پرسد، آن را به همان نوعی

<sup>۱</sup> یعنی ذکر مشبّه‌به با لوازم و ملائمت خود آن.



معنی می کند که دیگران... برای آنها فقط آب و برف و باران می بارد ولی عشق نمی بارد اما در زبان شعر این نظام محدود در هم شکسته می شود و شاعر می گوید: «به صحرا شدم عشق باریده بود» وقتی کلمه باریدن از حوزه محدود برف و باران و آب خارج شد و عشق بارید، آنجا رستاخیز کلمه‌ها آغاز شده است [...] مجازهای زبان و استعاره‌ها همه از همین جا به وجود می آیند» (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۵: ۱۱). این نوع کاربرد زبانی، مؤثر و شگفتی آفرین خواهد بود و همین کارکردهای پیش‌بینی نشده (غیرمنتظره) زبان می تواند به لذت زبان‌آموزان بیفزاید. درواقع برای فارسی‌آموزی که با قواعد معنایی معهود زبان فارسی آشنا شده، اینگونه هنجارشکنی‌ها می تواند اعجاب و در نتیجه دقت آنان را برانگیزد.

گیلیان لازار در تبیین روش‌های آموزش متون ادبی اتفاقاً به همین موضوع توجه می کند. او برای مثال این بخش «خاکسترها می رویند» از شعری انگلیسی را آورده و می گوید: «ما می توانیم از دانشجویان بخواهیم درباره چیزهایی که معمولاً رویدنی است بیندیشند یا حتی ترکیبات همایند و متداول رویدن را در فرهنگ لغت جستجو کنند. مرحله بعدی روشن کردن این نکته است که با بیان خاکسترها «می رویند» چه مفهومی القا می شود... در اینجا تمرکز بر کاربرد «نامأنوس» فعل به دانشجویان کمک می کند تا نه تنها از مضمون‌های سبک‌شناختی در این اثر ادبی آگاه شوند بلکه ملاحظه کنند که چنین مضمونی با فاصله گرفتن از نوعی هنجار حاصل شده است. در عین حال آنان در فرآیند کشف ویژگی‌های تعمیم‌پذیر زبان مانند ترکیبات همایند درگیر می شوند» (لازار، ۱۳۸۰: ۳۹-۳۸). درواقع همین کاربردهای ناهنجار، عاملی می شود برای فهم و درک بهتر هنجارهای زبانی؛ فهم و درکی که از دقت در تشخیص تمایز گونه‌های زبانی حاصل شده و آنچه توجه زبان‌آموز را تحریک کرده، غیرمنتظره بودن کاربرد گونه ادبی زبان بوده است. «دقت یکی از شرایط اصلی روان‌شناسی یادگیری موفقیت‌آمیز است [...] از نظر روان‌شناسی دقت یا غیرارادی است یا ارادی و عوامل محرک مانند رنگ‌های تند و درخشان، رویدادهای نامنتظر یا شگفت‌آور، پدیده‌های نو یا غیرمترقبه (ناگهانی) دقت غیرارادی را جلب می کنند» (بلیایف، ۱۳۶۸: ۵). همان‌طور که در مثال اول دیدیم، زبان‌آموز که همیشه «باریدن» را همراه با اسم‌هایی همچون

«باران» یا «برف» آموخته، در مواجهه با ترکیب جدید و ناآشنای «باریدن عشق»، دچار شگفتی شده و با دقت در این ساخت زبانی جدید، هم به تثبیت دانسته‌های پیشین خود کمک می‌کند و هم با قابلیت‌های گسترده زبان آشنا می‌شود.

### ۳-۲-۳. کنایه (Allusion)

بر طبق پژوهشی در باب آموزش کنایه به غیرفارسی زبانان، معلوم شد جملات کنایه بسامد وقوع بالایی در ایجاد ارتباط میان سخن‌گویان فارسی زبان دارند و به همین دلیل این جملات بخشی از مواد آموزشی زبان‌آموزان را تشکیل می‌دهند (نیاورانی، ۱۳۸۳: ۱۰۲). کنایه هم همچون سایر فنون بیان انواعی دارد که از این میان آنچه در بحث آرفا اهمیت دارد، میزان وضوح یا خفای آنها و همچنین میزان قریب یا تکراری بودن آن است.

کنایه انواعی دارد: ایماء<sup>۱</sup>، تلویح<sup>۲</sup>، رمز<sup>۳</sup> و تعریض<sup>۴</sup> (شمیسا، ۱۳۸۷: ۸۸). از میان آنها، «ایماء» برای آموزش راحت‌تر به نظر می‌رسد؛ چون توضیح مفهوم آن از سوی مدرس، دشوار نیست و چنان رابطه نزدیکی بین این کنایه و مفهوم آن هست که به راحتی در ذهن زبان‌آموز ثبت می‌شود. ولی باید دقت داشت که در انواع دیگر کنایه هم برخی که قبول عام یافته‌اند و در زبان روزمره مردم ورود پیدا کرده‌اند، می‌توانند برای فارسی‌آموزان خارجی مفید باشند. مانند «دندان گرد» به معنی طمّاع که رمز است و توضیح وسایط آن بر کسی روشن نیست ولی در فارسی امروزی رایج است.

بحث دیگر در بیان، بویژه در استعاره و کنایه، استفاده از موارد قریب، تکراری و آسان‌فهم است که از بسامد بالایی در ادب فارسی برخوردارند؛ مانند نرگس که استعاره از چشم است. «این گونه استعاره‌ها گاهی به حدی تکراری و به اصطلاح کلیشه‌ای می‌شوند که

<sup>۱</sup> نوعی از کنایه که ارتباط بین معنی اول و دوم آشکار است. ایما رایج‌ترین نوع کنایه است. مانند: دست‌گزیدن به معنی افسوس خوردن.

<sup>۲</sup> وسایط میان لازم و ملزوم متعدد است و این امر معمولاً فهم مکتب‌عنه را دشوار می‌کند. مانند: فجاج گشادن به معنی تکبر.

<sup>۳</sup> وسایط در آن پنهان است، به طوری که اصلاً نمی‌توانیم وسایط را دریابیم و در نتیجه انتقال از معنی ظاهر به باطن دشوار و گاهی غیرممکن است. مثل آب‌دندان به معنی احمق و ساده لوح.

<sup>۴</sup> کنایه‌ای است خصوصی که بین دو نفر رد و بدل می‌شود و معمولاً برای دیگران چندان واضح نیست.

در حکم لغت معمولی قرار می‌گیرند و اندک‌اندک به زبان روزمره و فرهنگ‌های لغت راه می‌یابند، مثل بت که در اصل استعاره از معشوق است اما به معنی معشوق فهمیده می‌شود» (شمیسا، ۱۳۸۷: ۶۴). براساس نظریهٔ تداعی‌گرایی (emergentism)، فنون بیانی رایج، به سبب در دسترس بودن، بسامد بالا و کمک به فهم سایر آثار، گزینه‌های مناسبی برای آزفا هستند.

### ۳-۲-۴. تناسب (Harmony)

بهره‌گیری از تناسب یکی از راه‌های خلق زیبایی معنایی در ادبیات است. انسان ذاتاً از هر نوع نظم و تناسب لذت می‌برد. «ذهن انسان پیوسته در تلاش یافتن رابطه و تناسب میان پدیده‌هاست؛ میان همه چیز، میان پشه و فیل، ماسه و کوه، نور و ظلمت» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۵۴). به همین خاطر است که ایجاد رابطه بین مباحث مرتبط و یا حتی به‌ظاهر غیرمرتبط در آثار هنری خوشایند است. هیوم (Hume) معتقد است: «زیبایی احساسی است که بیانگر نوعی هم‌نوايي و انطباق (Conformity) و ارتباط (Relation) می‌باشد. یعنی مبین یک فرم مشترک، مشابهت یا تنازع یا نسبی میان اشیا و اندام‌ها و قوای نفسانی انسان است. درحقیقت زمانی که این هم‌نوايي حاصل آید انسان به ادراک زیبایی نایل می‌گردد» (ابراهیمیان، ۱۳۹۴: ۱۲۸). ضمن آنکه این ارتباط و هم‌نوايي به دلیل ایجاد رابطهٔ تداعی معانی، به ذهن در فراگیری آنها یاری می‌رساند و بنابراین کارکرد آموزشی نیز دارد.

«تداعی معانی تابع سه اصل است: ۱. مشابهت، مانند عکس کسی که صاحب عکس را در ذهن فرامی‌خواند. ۲. تضاد: مانند بیماری که تن‌درستی را به یاد می‌آورد. ۳. مجاورت: یعنی دو امری که با هم به ذهن عارض می‌شوند، یکی دیگری را به یاد می‌آورد. مانند گل که سبزه و باغ را به یاد می‌آورد» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۱۴). ذهن با ایجاد رابطهٔ تداعی معانی بین کلمات احساس لذت و خوشایندی می‌کند و همین ایجاد رابطه بین کلمات و لذت ناشی از آن، به فراگیری کمک بسیار خواهد کرد. از میان آرایه‌های حاصل از برقراری تناسب بین کلمات که می‌توانند کارکرد آموزشی داشته باشند، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

### ۳-۲-۴-۱. مراعات نظیر

یعنی استفاده از مجموعه کلماتی که با هم از نظر معنایی مرتبط و یادآور یکدیگر هستند؛ مثل:

مزرع سبز فلک دیدم و داس مه نو یادم از کشته خویشت آمد و هنگام درو  
(حافظ، ۱۳۷۰: ۱۱۲۰)

که بین کلمات مزرع، سبز، داس، کشته و درو ارتباط معنایی وجود دارد و هر کلمه، یادآور سایر کلمات نیز هست. پیشتر ذیل «تشابه الاطراف» در باب کارکرد این آرایه در فارسی آموزشی سخن گفتیم.

### ۳-۲-۴-۲. تضاد (Oxymoron)

یکی از روش‌های زیبایی آفرین، تقابل همزمان دو پدیده متضاد است. مانند نمونه زیر:  
در ناامیدی بسی امید است پایان شب سیه، سپید است  
(نظامی، ۱۳۸۱: ۴۰۱)

زیبایی تضاد دلایل بسیاری دارد که مهم‌ترین آنها عبارتند از: ۱. انبساط خاطر: حضور یک پدیده در ذهن انسان بر اساس اصل تضاد، متضادش را تداعی و حاضر می‌کند؛ یعنی ذهن میان یک پدیده و متضادش رابطه برقرار می‌سازد. ۲. روشنگری: تضاد از نظر شناخت پدیده‌ها و امور بزرگ‌ترین نقش را بر عهده دارد. اصولاً یکی از اسباب شناخت پدیده‌های جهان تضاد است. مثلاً اگر تاریکی نبود نور مفهومی نداشت. ۳. ملموس ساختن و تجسم بخشیدن عواطف و مفاهیم: تضاد ضمن روشنگری، قدرت ملموس ساختن و تجسم بخشیدن دارد» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۶۳-۶۲). مجموعه این دلایل می‌تواند به فراگیری زبان آموزان هم کمک شایانی کند؛ زیرا این اصول در روان‌شناسی یادگیری نیز اثبات شده‌اند؛ «روان‌شناسی نشان داده‌است که انسان مقوله‌های متناقض را هم بهتر یاد می‌گیرد و هم بهتر درک می‌کند» (ضیاء حسینی، ۱۳۸۶: ۲۱).

### ۳-۲-۴-۳. تلمیح

بدان معنا است که شاعر یا نویسنده متناسب با مفاهیمی که قصد انتقال آنها را دارد، به آیه‌ای، حدیثی، داستانی یا روایتی اشاره می‌کند. برای مثال:

یارب این آتش که بر جان من است      سرد کن آن سان که کردی بر خلیل  
(حافظ، ۱۳۷۰: ۳۰۸)

با توجه به موقعیت خاص جغرافیایی ایران و قرارگیری بر سر راه تمدن‌های بزرگ جهان و مراودات گوناگون با آنان، اغلب تلمیح‌های ادبیات فارسی یا ریشه در اساطیر جهانی دارند، یا برخاسته از کتاب‌های مقدس ادیان و یا اشاراتی به وقایع و شخصیت‌های تاریخی سرزمین‌های دیگر هستند؛ به همین خاطر می‌توان با علم به ملیت و اعتقادات زبان‌آموزان، از تلمیح‌هایی استفاده کرد که برای آنان آشنا و قابل فهم است؛ به طور کلی در بحث آموزش، اهمیت بهره‌گیری از دانش پیشین (knowledge Prior) یعنی ایجاد پیوند میان آنچه فراگیر از قبل می‌داند با آنچه که قرار است یاد بگیرد؛ به همین خاطر برخی معتقدند که آنچه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، به چیزی که از قبل می‌دانند بستگی دارد؛ هرچه ارتباط این دو بیشتر باشد، یادگیری راحت‌تر اتفاق می‌افتد (اسوینیکی، ۱۹۹۳: ۳). مثلاً در نمونه‌ای که ذکر کردیم داستان زندگی حضرت ابراهیم<sup>(ع)</sup> برای اغلب مردم جهان، بویژه پیروان ادیان ابراهیمی (اسلام، مسیحیت و یهودیت)، آشنا است؛ این آشنایی علاوه بر ایجاد احساس لذت، به درک موضوعات جدید درس که مرتبط با داستان حضرت ابراهیم<sup>(ع)</sup> است کمک مؤثری خواهد کرد. اگر موضوعاتی که در کلاس‌ها و کتاب‌های آموزش زبان انتخاب می‌شوند در دایره دانش جهانی یا تجربیات گذشته زبان‌آموزان قرار بگیرند، یعنی دانش پیش‌زمینه‌ای زبان‌آموزان در پیوند با مباحث جدید باشد، فهم مطالب جدید برای زبان‌آموزان آسانتر می‌شود؛ همانطور که چستین (۱۳۷۸: ۶۱) در تحقیقاتش دریافته که «درک مطلب ابتدا به فراگیران بستگی دارد تا خود موضوعات... فراگیران برای افزودن موضوع جدید به نظام اطلاعاتی خود باید اطلاعات مربوط موجود در ذهن خود داشته باشند و گرنه آنها زمینه‌ای برای درک و ذخیره کردن موضوع در حافظه نخواهند داشت».

با توجه به طبقه‌بندی موضوعی تلمیح به نقل از دایره‌المعارف بزرگ اسلامی (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۷، ج ۱۶: ۱۲۸)، می‌توان گزینش‌های مناسبی برای فارسی‌آموزان از ملیت‌های مختلف داشت؛ برای مثال «تلمیح به آیه‌های قرآن و احادیث اسلامی» برای زبان‌آموزان مسلمان، «تلمیح به اساطیر» برای فارسی‌آموزانی از سرزمین‌های کهن که ریشه‌های اساطیری مشترک دارند و «تلمیح به حکایات و ارسال‌المثل‌ها» برای کسانی که به تاریخ و فرهنگ ایران علاقه دارند. ذکر این نکته لازم است که اغلب این تلمیحات جهانی جزو تلمیحات

متحد<sup>۱</sup> محسوب می‌شوند و از بسامد بالایی در میان آثار شاعران و نویسندگان (چه کهن و چه معاصر) برخوردارند؛ همین موضوع پرتکرار بودن می‌تواند برای فارسی‌آموزان مفید باشد و آنها را در رویارویی با دیگر آثار ادبی یاری رساند.

### ۳-۲-۵. اغراق (Exaggeration)

یکی دیگر از ترفندهای بدیعی، استفاده از بزرگ‌نمایی است. همان‌طور که قبلاً گفتیم، غرض از فنون بلاغی، تأثیرگذاری بر مخاطب است؛ «شاید مهمترین عاملی که تأثیر جادویی به سخن می‌بخشد بزرگ‌نمایی است، یعنی چیزی را بزرگتر از آنچه هست نشان دادن و به عبارتی آن‌چنانتر نمودن برای قدرت تأثیر بخشیدن به کلام» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۱۰۶). بزرگ‌نمایی و اغراق به دلیل ایجاد شگفتی، در ذهن مخاطب ماندگارتر و مؤثرتر خواهد بود. آه سعدی اثر کند در کوه نکنند در تو سنگ‌دل اثری (سعدی: ۱۳۸۷: ۵۰۰)

این بیت به خاطر وجود اغراق، برای خواننده جالب و البته پذیرفتنی شده‌است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup> اصطلاحی است که محمدی (۱۳۷۴) درباره‌ی تلمیحات فراگیری که اغلب شاعران از آن استفاده کرده‌اند به کار برده است.

## نتیجه‌گیری

ادبیات فارسی می‌تواند منبعی ارزشمند در آزفا محسوب شود. عمده دشواری ادبیات فارسی در استفاده هنرمندانه از زبان است که به نوعی شکستن قواعد زبانی محسوب می‌شود. فنون بلاغی به عنوان مشخصه اصلی گونه ادبی زبان، می‌تواند کارکردهای آموزشی داشته باشد؛ یعنی برخی از آرایه‌ها نه تنها برای آموزش به غیرفارسی‌زبانان دشوار نیستند، بلکه می‌توانند به فراگیری بهتر و عمیق‌تر زبان نیز کمک کنند؛ زیرا با اصول روان‌شناسی آموزش منطبق هستند. در این پژوهش نشان دادیم که بر اساس تحقیقات صفوی (۱۳۸۳) و شفیع‌ی کدکنی (۱۳۹۵) بر مبنای فرمالیسم، ادبیات از راه برجسته‌سازی در زبان حاصل می‌شود که این برجسته‌سازی، یا همان فنون بلاغت ادبی را می‌توان به دو گروه اصلی تقسیم کرد؛ ۱- گروه موسیقایی است و به مجموعه فونونی اطلاق می‌شود که توازن و هماهنگی در میان الفاظ کلام ایجاد می‌کند (بدیع لفظی)؛ ۲- گروه زبان‌شناسیک (زبان‌شناختی) است که به رابطه معنایی میان واژگان مربوط می‌شود (بدیع معنایی و بیان). سپس کارکرد فنون بلاغی را در بحث آزفا بررسی کردیم و نشان دادیم کدام یک از آنها می‌توانند به فراگیری زبان کمک کنند و چگونه. برای مثال در گروه اول علاوه بر وزن، تکرار در سه سطح «آوایی، واژگانی و نحوی» با اهمیت اصل تکرار در زبان آموزی منطبق است و کمک می‌کند مطالب در ذهن فراگیران زبان، به مؤثرترین شکل ثبت و ضبط شود. در «توازن آوایی» نشان دادیم که استفاده از «واج‌آرایی» می‌تواند برای فارسی‌آموزان مفید باشد. با توجه به اهمیت تکرار هجایی و واژگانی، استفاده از «اشتقاق» در متون ادبی به دلیل هم‌ریشه بودن، و «تشابه‌الاطراف» به دلیل تکرار گروه کلمات فراگیری را آسان‌تر می‌کند. ابیاتی که قافیه و ردیف دارند مثل «قالب مشوی»، بر اشعاری که بیت مصرع ندارند ارجح‌اند و «نثر مسجع» بویژه سجع مطرف، به دلیل آهنگین بودن و تأثیری که موسیقی و وزن بر عملکرد حافظه می‌گذارد، بر نثر غیرمسجع برتری دارد. رعایت «توازن‌های نحوی» نیز به دلیل تکرار الگوی مشخصی از اجزای زبان، برای فارسی‌آموزان مفید است. در گروه دوم گفتیم که با خلق شگفتی و غافل‌گیری از طریق معنا، می‌توان فراگیری بهتر و مؤثرتر زبان را سبب شد. در بحث «تشبیه» استفاده از تشبیه

محسوس به محسوس بر انواع دیگر برتری دارد. ضرورت وجود قرینه در بحث «مجاز»ها و «استعاره»های به کار رفته در متون ادبی، یک اصل اساسی به شمار می‌رود. در بحث «کنایه» استفاده از نوع «ایماء» به دلیل ارتباط مستقیم با مفهوم، بر انواع دیگر کنایه برتری دارد. به طور کلی در بحث فنون بیانی، توجه به نمونه‌های پر کاربرد و رایج که به فرهنگ لغات راه یافته‌اند، بر نمونه‌های ابداعی و کم کاربرد برتری دارند. خلق صورت‌های زبانی از طریق «تناسب» نیز بسیار مفید و مؤثر است؛ آرایه «مراعات نظیر» از طریق ایجاد تناسب معنایی میان کلمات بیت یا عبارت، موجب فراگیری آسان‌تر می‌شود. «تضاد» از طریق ایجاد رابطه معنایی مخالف و ناسازگار میان کلمات، جلب توجه کرده و به یادگیری مطالب کمک می‌رساند. بسیاری از «تلمیح»ها در ادب فارسی اشاره به وقایع تاریخی، دینی، سیاسی مشترک بین مردم جهان دارند و بر طبق تحقیقات، فعال کردن دانش پیشین زبان‌آموزان برای آموزش مطالب جدید، تأثیر انکارناپذیری دارد. «اغراق» نیز از طریق خلق بزرگ‌نمایی و شگفتی، سبب ثبت بهتر مطالب در ذهن می‌شود. با توجه به یافته‌های ما در این پژوهش، در صورت استفاده از ادبیات در تألیفات آرفا، فنون بلاغی نه تنها فارسی‌آموزی را مختل نمی‌کند، بلکه به واسطه پیوند با روان آدمی و انطباق با اصول روان‌شناسی آموزش، بستری را فراهم می‌سازد تا زبان فارسی راحت‌تر، مؤثرتر و ماندگارتر آموخته شود. بدین ترتیب مؤلفان حوزه آرفا، با شناخت دقیق ظرفیت‌های ادبیات فارسی در آموزش زبان، کمتر مجبور به ساده‌سازی یا بازآفرینی این متون اصیل خواهند بود.

**تعارض منافع:** طبق گفته نویسنده، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.



## منابع و مأخذ

- آکسیویویچ لئوتیف، آکسی. (۱۳۷۴). روان‌شناسی و یادگیری زبان. ترجمه: امیرفرهمندپور. تهران: نشر دانشگاهی.
- ابراهیمیان، فرشید. (۱۳۹۴). نظرات برجسته زیبایی‌شناسی از افلاطون تا نیچه. تهران: نشر پژوهشکده هنر.
- اچ داگلاس، براون. (۱۳۸۷). اصول یادگیری و آموزش زبان. ترجمه منصور فهم. تهران: رهنما.
- اصغرپور ماسوله، مهرداد. (۱۳۹۶). «سنجش رغبت فارسی آموزان به غیرفارسی زبانان». پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. شماره دوم. صص: ۱۱۶-۱۰۱.
- بلیایف، ب. و. (۱۳۶۸). روان‌شناسی آموزش زبان خارجی. ترجمه امیر فرهمندپور. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جرجانی، عبدالقاهر. (۱۳۶۶). اسرار البلاغه. ترجمه جلیل تجلیل. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- چستن، کنت. (۱۳۷۸). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم. ترجمه محمود نورمحمدی. تهران: رهنما.
- حافظ شیرازی. (۱۳۷۰). دیوان حافظ. تصحیح غنی و فروینی. تهران: جامی.
- خاقانی شروانی. (۱۳۳۸). دیوان خاقانی. تصحیح ضیاءالدین سجادی. تهران: زوار.
- خواجه نصیرالدین طوسی. (۲۵۳۵). اساس الاقتباس. تصحیح مدرس رضوی. چاپ دوم. تهران: دانشگاه تهران.
- خیام. (۱۳۳۴). ترانه‌های خیام. به کوشش صادق هدایت. تهران: امیرکبیر.
- دایرةالمعارف بزرگ اسلامی. (۱۳۸۷). زیر نظر کاظم موسوی بجنوردی. جلد شانزدهم. تهران: مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- رادمرد، عبدالله و رحمانی، هما. (۱۳۹۰). «روش‌ها و راهکارهای آموزش آرایه‌های ادبی به غیرفارسی‌زبانان» در عباسعلی وفایی و رضامراد صحرانی (گردآورنده)، با زبان فارسی. مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی، چشم اندازها، راهکارها و موانع. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی. صص: ۳۶۱-۳۳۹.
- ریچاردز، جک‌سی، و راجرز، تئودور اس. (۱۳۹۶). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان. ترجمه علی بهرامی. ویراست سوم. تهران: رهنما.
- سارتر، ژان پل. (۱۳۸۸). ادبیات چیست. ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی. چاپ هشتم. تهران: نیلوفر.

- سپهری، سهراب. (۱۳۵۸). هشت کتاب. چاپ دوم. تهران: کتابخانه طهوری.
- سعدی شیرازی. (۱۳۸۱). گلستان سعدی. تصحیح خلیل خطیب رهبر. چاپ چهاردهم. تهران: صفی‌علیشاه.
- سعدی شیرازی. (۱۳۸۷). غزلیات سعدی. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: ارمغان طویی.
- سعدی شیرازی. (۱۳۸۵). کلیات سعدی شیرازی. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: هرمس.
- شفیع کدکنی، محمدرضا. (۱۳۹۵). موسیقی شعر. چاپ شانزدهم. تهران: آگاه.
- شفیع کدکنی، محمدرضا. (۱۳۹۱). رستاخیز کلمات. چاپ دوم. تهران: سخن.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۱). نگاهی تازه به بدیع. تهران: فردوس.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۷). بیان و معانی. چاپ سوم. تهران: میترا.
- صفوی، کوروش. (۱۳۸۳). از زبان‌شناسی به ادبیات. جلد اول. تهران: سوره مهر.
- صفوی، کوروش. (۱۳۹۱). آشنایی با زبان‌شناسی در مطالعات ادب فارسی. تهران: علمی.
- ضیاءحسینی، محمد. (۱۳۸۴). درآمدی بر روان‌شناسی زبان. تهران: رهنما.
- ضیاءحسینی، محمد. (۱۳۸۶). گزیده مقاله‌های دکتر ضیاءحسینی. تهران: رهنما.
- ضیاءحسینی، محمد. (۱۳۸۵). روش تدریس زبان خارجی/دوم. تهران: رهنما.
- علوی مقدم، محمد و اشرف‌زاده، رضا. (۱۳۹۲). معانی و بیان. چاپ یازدهم. تهران: سمت.
- عمیق بخارایی. (۱۳۰۷). دیوان عمیق بخارایی. تهران: نشر مدیر کتابخانه ادبیه.
- فرانسیس مه‌کی، ویلیام. (۱۳۷۰). تحلیل روش آموزش زبان. ترجمه: حسین مریدی. مشهد: نشر معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- فراهی، ابونصر. (۱۳۲۶). نصاب الصبیان. تصحیح علی اکبر لغوی. تهران: علمی.
- فرخ، پریسا. (۱۳۸۰). «بررسی تأثیر ساده‌سازی متن بر درک مطلب خواندن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی محمد ضیاءحسینی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- فرخی یزدی. (۱۳۸۹). دیوان فرخی یزدی. به کوشش حسین مکی. چاپ چهاردهم. تهران: امیرکبیر.
- فردوسی، ابوالقاسم. (۱۹۶۶-۱۹۷۱). شاهنامه فردوسی. جلد ۷ و ۸. مسکو: دانش.
- فرصت شیرازی. (بی‌تا). دیوان فرصت شیرازی. تصحیح علی زرین قلم. تهران: انتشارات کتابفروشی سیروس.
- گانیه، ر. (۱۳۹۳). شرایط یادگیری و نظریه آموزشی، ترجمه جعفر نجفی زند. چاپ دوم. تهران: رشد.
- لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه محمد غضنفری. تهران: سمت.

- محمّدی، محمّدحسین. (۱۳۷۴). فرهنگ تلمیحات شعر معاصر. تهران: میترا.
- منوچهری دامغانی، ابوالنجم احمد بن قوس. (۱۳۲۶). دیوان منوچهری. تصحیح محمّد دبیرسیاقی. تهران: زوار.
- مولانا بلخی، جلال الدین محمّد. (۱۳۳۶). مثنوی معنوی. تصحیح نیکلسون. تهران: امیرکبیر.
- ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۵۴). وزن شعر فارسی. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- نظامی گنجوی، جمال الدین ابومحمّد. (۱۳۸۱). کلیات نظامی گنجوی. تهران: سپهر ادب.
- نیاورانی، حمیرا. (۱۳۸۳). بررسی ساختار کنایه در زبان فارسی و چگونگی آموزش آن به غیرفارسی‌زبانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- نیشن، پل و مکالیستر، جان. (۱۳۹۵). طراحی برنامه آموزشی. ترجمه مهین‌ناز میردهقان، شب‌بنم مجیدی، زهرا حاجی باقری و مینا فرهی. تهران: خاموش.
- وان‌پاتن، بیل و جی‌بناتی، الساندرو. (۱۳۹۵). کلیدواژه‌های فراگیری زبان دوم. ترجمه داود ملک‌لو و سمانه صادقی. تهران: نویسه‌پارسی.
- وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۸۳). بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی. تهران: سمت.
- ولک، رنه و وارن، اوستین. (۱۳۹۰). نظریه ادبیات. ترجمه: ضیاء موحد و پرویز مهاجر. چاپ سوم. تهران: نیلوفر.
- همایی، جلال‌الدین. (۱۳۹۱). فنون بلاغت و صناعات ادبی. چاپ ۳۱. تهران: هما.
- Mirjalili, Forough. (2012). The Effect of Semantic and Thematic clustering of words on Iranian vocabulary learning. American International Journal of contemporary Research. Vol 2.
- Svinicki, marilla. (1993-94). what they don't know can hurt them: the role of prior knowledge in learning. university of texas. essays on teaching excellence. vol 5, no 4.