



Journal of Resistance Literature  
Faculty of Literature and Humanities  
Shahid Bahonar University of Kerman  
Year 13, No 24, Spring / Summer 2021

**Narrative poetics of resistance literature in Iranian high school  
literature textbooks**

Ali Sheshtamadi<sup>1</sup> 

Ali Tasnimi<sup>2</sup> 

Mehyar Alavi Moghaddam<sup>3</sup> 

Azine Hosseinzadeh<sup>4</sup> 

**Abstract**

The curriculum in Iran is on discipline-based, the prominent property of which is organizing scientific fields based on their elements. This approach may lead students to better understand the content of lessons and science from textbooks. Our purpose in this article is analyzing specific domain of high school textbooks, i.e., narratives related with resistance literature, to evaluate how much education curriculum in Iran has achieved its purpose.

In this respect, we have used narratology as the main tool for conducting this study and due to the multiplicity of approaches in this area, we decided to choose Todorov's approach as the main basis of research conduction. As he, in one of his studies, has focused on the investigation and pathology of French high school literature textbooks, his experience is helpful for this study.

---

<sup>1</sup> Ph.D. candidate of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran. Email: alisheshtamadi@hsu.ac.ir

<sup>2</sup> Corresponding author: Associate Professor, Faculty of Literature & Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran, E-mail: a.tasnimi@hsu.ac.ir

<sup>3</sup> Associate Professor, Faculty of Literature & Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran, E-mail: alavim@hsu.ac.ir

<sup>4</sup> Associate Professor, Faculty of Literature & Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran, E-mail: azine@hsu.ac.ir

Received: January 4, 2021

Accepted: July 13, 2021

We will see that however authors in the two periods of Iranian high school literature textbook had no special attention to resistance narratives in the first period and only in the second period did they consider it as important, the selected narratives from both periods have many points for criticism from the structural aspect, and it seems that the authors' purpose of including these narratives in the textbooks was ideological, not upgrading the reading level, critic, text description, and acquaintance with narrative text concepts. Also, the absence of regulation, lack of correspondence with narratology criteria, and fragmentation in expressing the content, has led to repugnance between narrative texts in textbooks and discipline purposes in education of resistance literature.

**Keywords:** Resistance literature, Narratology, Todorov, Textbook, Discipline.  
**Paper Type:** Research Paper.

## نشریه ادبیات پایداری

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

دانشگاه شهید باهنر کرمان

سال سیزدهم، شماره بیست و چهارم، بهار و تابستان ۱۴۰۰

بوطیقای روایت ادبیات پایداری در کتاب‌های درسی ادبیات

دوره متوسطه ایران

(علمی-پژوهشی)

علی ششتمدی<sup>۱</sup>

علی تسنیمی<sup>۲</sup>

مهیار علوی مقدم<sup>۳</sup>

آذین حسین زاده<sup>۴</sup>

### چکیده

نظام آموزشی در کشور ما نظم محور است و ویژگی بارز آن، نظم دادن به مقوله‌های متنوع علمی، با تکیه بر عناصر موجود در آن‌ها است. بر این اساس، رویکرد نظم محور به درک بیشتر دانش آموز از فحوای دروس و علوم منتهی می‌شود. هدف ما در این جستار، بررسی دامنه‌ای خاص از فحوای

---

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. رایانامه: [alisheshtamadi@hsu.ac.ir](mailto:alisheshtamadi@hsu.ac.ir)

<sup>۲</sup>. دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. (نویسنده مسئول: [a.tasnimi@hsu.ac.ir](mailto:a.tasnimi@hsu.ac.ir))

<sup>۳</sup>. دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. رایانامه: [alavim@hsu.ac.ir](mailto:alavim@hsu.ac.ir)

<sup>۴</sup>. دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. رایانامه: [azine@hsu.ac.ir](mailto:azine@hsu.ac.ir)

کتاب‌های درسی دوره متوسطه، یعنی روایت‌های مرتبط با ادبیات پایداری است تا از این رهرو، به میزان تحقق اهداف آموزش و پرورش پی ببریم.

در این باره، ابزار اصلی تحقیق را روایت‌شناسی قرار دادیم و به سبب کثرت انگاره‌ها در این گستره، بر آن شدیم تا از رویکرد تودورف به مثابه محور اصلی کار بهره گیریم؛ چه او در یکی از پژوهش‌های به نام خویش به بررسی و آسیب‌شناسی فحوای کتب درسی ادبیات در نظام آموزشی فرانسه پرداخته و بدین حیث، تجربه او راهگشاست.

نیز خواهیم دید که هرچند نویسندگان دو دوره کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران، در دوره اول، توجه چندانی به روایت پایداری نداشتند و تنها در دوره دوم، این مقوله را مهم قلمداد کرده‌اند، با این حال، متن‌های برگزیده در هر دو دوره، به حیث ساختار روایی، نکات قابل انتقاد فراوان دارند و گویا هدف مؤلفان کتاب‌های درسی از جای دادن متن‌های روایی در این کتاب‌ها، ایدئولوژیک‌گرایی است تا ارتقای سطح خوانش، نقد، توصیف متن و آشنایی با مفاهیم متن روایی. فقدان قاعده‌مندی، همچنین عدم تطابق با ملاک‌های علم روایت‌شناسی و چندپارگی در بیان مطالب باعث شده تا نمونه‌های عرضه شده تناسبی با اهداف دیسپلین محور در آموزش ادبیات پایداری نداشته باشند.

**واژه‌های کلیدی:** ادبیات پایداری، روایت‌شناسی، تودورف، دوره متوسطه، کتاب درسی،

دیسپلین محور

## ۱- مقدمه

در جهان بی‌مرزِ روایت‌ها، هر بار دامنه‌ای خاص، مورد توجه محققان یا اهالی علم قرار می‌گیرد. این پژوهش «روایت‌های پایداری» را دامنه بررسی قرار داده و تصمیم دارد با ابزاری مناسب آن‌ها را در کتاب‌های درسی تحلیل کند. پرسش اصلی تحقیق، این مسئله است که روایت‌های پایداری، با چه نظم و قاعده‌ای برای طرح در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه، انتخاب شده‌اند؟ اصلاً روش و قاعده‌ای وجود دارد؟ برای دریافتن پاسخ این پرسش، ابتدا باید «هدف» را در تعیین محتوای کتاب‌های درسی معرفی و بعد میزان تحقق این هدف را در فصل‌های ادبیات پایداری بررسی کنیم.

کتاب‌های درسی و شکل ارائه ادبیات در آن‌ها، مورد توجه تزوتان تودورف (Tzvetan Todorov) بوده‌اند. او ماهیت نگاه برنامه درسی به مسئله آموزش ادبیات را هدف قرار می‌دهد و سعی دارد بگوید که اصل این نگاه چه اشکالات و انحرافات دارد و ادبیات با آنچه در این نگاه وجود دارد، چقدر متفاوت است (Todorov, 2007: 13-27). او معتقد است هدف این روش تدریس و آموزش، این است که تعدادی از ابزارهای مربوط به نقد ادبی به فراگیر آموزش داده شود. می‌نویسد: خواندن شعر و رمان، باعث نمی‌شود که فکر و اندیشه دانش‌آموزان به سمت شرایط بشر، مسائل فردی و اجتماعی، عشق و نفرت و لذت و درد سوق داده شود؛ بلکه او را به سمت مفاهیم حوزه نقد - چه سنتی و چه نو - پیش می‌برد. در مدرسه، دانش‌آموزان یاد نمی‌گیرند که ادبیات از چه صحبت می‌کند، بلکه یاد می‌گیرند که نقد ادبی از چه صحبت می‌کند؟ (همان: ۱۸) نگاهی که تودورف به این محتوای درسی دارد، در تألیف‌های مجدد کتاب‌ها مورد توجه قرار گرفته است و امروز اثر این «تغییر دیدگاه در تدریس ادبیات» در محتوای درسی دوره متوسطه فرانسه به وضوح دیده می‌شود.

از طرف دیگر، این نکته را باید مدنظر قرار دهیم که برنامه درسی در جامعه ایران دیسیپلینی (disciplines orientation) است (مهرمحمدی و معافی، ۱۳۹۳: ۲۲۹). رویکرد دیسیپلینی

در حوزه برنامه درسی (curriculum) در مقابل رویکرد موضوعی (subject orientation) تعریف می‌شود. رویکرد موضوعی، بر آن دسته از موضوع‌ها یا مواد درسی تمرکز دارد که به طور سنتی در دوره ابتدایی و متوسطه عرضه می‌شود و در طرف دیگر، در رویکرد دیسیپلینی تأکید بر قلمروهای علمی و به خصوص روش‌های مورداستفاده متخصصان و دانشمندان در هر یک از این قلمروها است (میلر، ۱۳۹۱: ۴۸). در این روش، هدف آموختن اصول اولیه دیسیپلین‌ها به فراگیر است. تودورف این پرسش را مطرح می‌کند که آیا ما در کتاب‌های درسی ادبیات دوره متوسطه، دانشی در مورد خود دیسیپلین را آموزش می‌دهیم یا دانشی درباره موضوع آن دانش (Todorov, 2007: 18)؟ او به صورت مفصل در مورد شرایط اشتباه آموزش ادبیات و جایگزین

شدن آموزش «نقد ادبی» و «تاریخ ادبیات» به جای آموزش دیسیپلین، سخن می‌گوید.

پرسش دیگری که می‌توانیم در ادامه پرسش تودورف طرح کنیم این است که برای ارزیابی آموزش دیسیپلین محور ادبیات و فاصله گرفتن از دیدگاه سنتی از چه دیدگاهی باید فرایند آموزش را بررسی کنیم؟ محتوای کتاب‌های درسی به عنوان بخش بسیار مهمی از برنامه درسی، طبیعتاً بر اساس رویکرد کلی این نظام طراحی می‌شوند. ابزار این تحقیق برای بررسی و تحلیل روایت‌های کتاب‌های ادبیات فارسی متوسطه، به صورت خاص در فصل‌های ادبیات پایداری، از منظر تحقق اهداف آموزش دیسیپلین، استفاده از «علم» روایت است. رویکردی است که آن را با عنوان «روایت‌شناسی» می‌شناسیم.

تودورف عبارت روایت‌شناسی را به کار برد تا عنوانی داشته باشد برای کارهایی که خودش و دیگر نظریه‌پردازان ساختارگرا انجام می‌دهند. به معنی «علمی» که ساختار روایت را بررسی می‌کند (Herman, 2009: 24). نکته بسیار مهم این است که کوشش تودورف به منظور تدوین

یک نظام جهان‌شمول برای روایت، کاملاً حال و هوای یک نظریه علمی را دارد:

وقتی از مدل‌های زبان‌شناسانه در ادبیات استفاده می‌کنیم، وارد یک حیطه روشمند شده‌ایم. درست است که زبان و ادبیات ارتباط تنگاتنگی دارند اما در عمل، ادبیات از

زبان استفاده می‌کند! در واقع زبان محملی است برای ادبیات. ادبیات از ساختار متفاوتی نسبت به زبان استفاده می‌کند، واحدهای این ساختارها نیز متفاوت هستند. در نتیجه وقتی طرفداران تودورف، از «دستور زبان» در ادبیات صحبت می‌کنند دارند از اصولی مهم که بر ادبیات حکمرانی می‌کند می‌گویند (Selden, Widdowson & Brooker, 2005: 67)

تودورف در تبیین دلیل استفاده از تحلیل ساختاری، ابتدا سعی می‌کند با تبیین مفاهیم مختلف، تصویری صحیح‌تر از ادبیات ارائه دهد. بعد نتیجه می‌گیرد که «علم» درگیر خود چیزها نمی‌شود بلکه با نظامی از نشانه‌ها سروکار دارد که جایگزین چیزها می‌شوند. سپس این گزاره را به ادبیات تعمیم می‌دهد و می‌خواهد ادبیات را به مثابه علم، در قبال عینیت آن تفسیر کند؛ که ماهیت عینی (object) ادبیات چیست؟ (Todorov, 1969: 76)

منظر نگاه علمی تودورف به ادبیات (در اینجا به صورت خاص ادبیات روایی) به «بوطیقا»ی نوی می‌انجامد که نقطه عطفی در روایت‌شناسی است. تودورف در بوطیقا به دنبال ابزارهایی است که منتقد در اختیار دارد و می‌تواند به کمک آن‌ها، جلوه‌هایی از اثر را آشکار کند که تا به حال پنهان مانده بود؛ یعنی این نقد نوین، با تکیه بر ساختار زبانی متن و شاکله‌های حکایت به دنیای متن نفوذ می‌کند و ناگفته‌ها را درمی‌یابد (تودورف، ۱۳۹۷: ۱۵).

از طرف دیگر، ادبیات پایداری در حوزه دانشگاهی و آموزشی کشور ما مفهومی مشخص و دایره‌ای تفکیک شده نیست.؛ در واقع هنوز در مرحله شکل‌گیری است و با هزاران پرسش مواجه است که در آینده با پژوهش‌های متناوب و گسترده، پاسخ‌گویی به آن‌ها امکان‌پذیر خواهد شد. با توجه به آنچه در سطرهای قبل آمد، روایت‌هایی که در کتاب‌های درسی متوسطه، این مفاهیم را ارائه می‌دهند، موضوعی مناسب برای تحقیق و پاسخ دادن به بخشی از این پرسش‌ها خواهد بود.

مسئله اصلی این پژوهش، بررسی، تحلیل و مقایسه روایت‌های پایداری کتاب‌های درسی است. دو دوره از کتاب‌های درسی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند تا مقایسه‌ای میان کتاب‌های دوره پیشین با دوره فعلی انجام گیرد. دامنه تحقیق روایت‌هایی هستند که بر اساس تعاریف خود این کتاب‌های

درسی در دایره ادبیات پایداری تعریف شده‌اند. این رویکرد و روش، کمک می‌کند تا اثرگذاری و تحقق اهداف تدوین کتاب‌های درسی را در مورد این روایت‌ها، از منظر روایت‌شناسی مورد تحلیل قرار دهیم.

جست‌وجو و مطالعات نشان داد که در حوزه این موضوع، مطالعه میان‌رشته‌ای صورت نگرفته، چرا که مسئله این تحقیق از یک سو به دانش مدیریت آموزشی و برنامه درسی نیاز دارد و از سوی دیگر، به حوزه روایت‌شناسی به مثابه علم ادبیات داستانی؛ البته همان‌طور که ذکر شد، تزوتان تودورف در مقاله‌ای با عنوان «ادبیات برای چیست؟» به این مسئله در دایره جامع ادبیات (شعر و داستان) در برنامه‌درسی متوسطه نظام آموزشی فرانسه می‌پردازد که دیدگاه و نتیجه‌گیری او معرفی شد. با این حال در مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های فارسی نمونه مشابهی یافت نشد که به دور رویه موضوع این تحقیق مربوط باشد و به عنوان پیشینه تحقیق معرفی شود. در نگاهی کلی‌تر مقاله «جایگاه ادبیات پایداری در کتب فارسی دوره متوسطه»، حاصل پژوهش نسرین بیرانوند و حسین آریان به موضوعی تقریباً مشابه این تحقیق پرداخته است. این مقاله با روش تحلیل محتوا، میزان جلوه مفاهیم ادبیات پایداری را در کتاب‌های درسی متوسطه بررسی کرده است.

## ۲- بحث

### ۲-۱- تعاریف

بخش سختی از کار روایت‌شناسان، تعریف مفاهیمی اساسی مانند نقل، توصیف یا بیان است (Mosher & Nelles, 1990: 425). فرهنگ اصطلاحات ادبی آکسفورد طرح و روایت‌شناسی را اصطلاحی معرفی می‌کند که از سال ۱۹۶۹، شاخه‌ای از مطالعات ادبی را متمایز می‌کند که به تحلیل روایت‌ها و به صورت خاص‌تر، به فرم روایت‌کردن و تنوع روایتگرها می‌پردازد. روایت‌شناسی یک نظریه مدرن ادبی است که با ساختارگرایی اروپایی پیوند خورده، هر چند تحقیقات قدیمی‌تر در مورد شکل و فرم رسانه‌های روایی، حتی تا زمان بوطیقای ارسطو نیز می‌توانند جزء تحقیقات روایت‌شناسی محسوب شوند (Baldik, 2001: 166). طرح را



روایت‌شناسان، نقل حوادث با تکیه بر روابط علت و معلول تعریف می‌کنند (Forster, 1927: ۶۱) و «داستان» عبارت است از رخداد‌های روایت‌شده که از طرز قرارگیری در متن و بر اساس نظم گاه‌شمارانه بر ساخته می‌شوند و نیز شرکت‌کنندگان در این رخدادها. فرآیندی را که در آن اثر خلق می‌شود، «روایتگری» می‌نامند (Rimmon-Kenan, 2003: 3). روایت آرمانی از نظر تودورف، با موقعیت ثابتی شروع می‌شود که نیرویی آن را برهم می‌زند. حاصل این کار، برهم خوردن تعادل است؛ سپس نیرویی در جهت عکس وارد عمل و در نتیجه، تعادل بار دیگر برقرار می‌شود. تعادل دوم شبیه تعادل نخست است اما این دو هیچ‌گاه یکسان نیستند (تودورف، ۱۳۹۷: ۷۳).

روایت‌شناسی مطالعه و تحلیل روایت به‌عنوان ژانر است. موضوع و تمرکز آن توصیف محتوا، تمایزها و ترکیب‌های مختلف از روایت است برای فهم این مسئله که این‌ها به چه شکلی با نظریه‌ها و قالب‌های این حوزه ارتباط پیدا می‌کنند؟ (Fludernik, 2009: 8) مهم‌ترین نکته در مورد روشی که برای این تحقیق انتخاب شده، نگاه کلی به روند خلق آثار هنری است. یکی از مهم‌ترین اهداف این تحقیق، کشف روند به‌جای متمرکز شدن روی تک‌تک و جزء آثار است. هدفی که بوطیقا، با کشف الگوها و قراردادهای حاکم بر یک نظام، به دنبال تحقق آن است (Culler, 2002: 113). در نقد ساختاری، برعکس نقد سنتی دانشگاهی که ارتباطی بین اجزاء یافته برقرار نمی‌شود، پیوسته سخن از «کلیت» اثر است و از این رو نقد ساختاری را نقد کلیت هم می‌خوانند (ابراهیمی فخاری، ۱۳۸۹: ۱۲۷).

اصولاً روایت‌شناسی با ساختار بنیادین درون‌مایه داستان‌ها کار چندانی ندارد، بلکه بر ساختار روایت - که شیوه نقل داستان‌ها از طریق روایت است - متمرکز می‌شود ... در واقع هدف نهایی روایت‌شناسی کشف الگوریتم اصلی روایت است (Bertens, 2001: 71). تودورف معتقد است مطالعه ساختار، خودش هدف نیست؛ بلکه وسیله‌ای است برای دستیابی به معنای بهتری از اثر (Todorov, 2007: 17). بررسی روایت، می‌تواند چراغ راه مطالعه روی یک نوع مشخص از

متن باشد، البته جدای از دیگر متونِ انواعِ دیگر؛ چرا که ما در تحلیل روایت، خود متن را بررسی نمی‌کنیم بلکه روایت درون آن هدف بررسی است (Todorov, 1971: 44).

## ۲-۲- مبانی تحلیل

در تحلیل روایت‌شناسانه با رویکردی که تودورف بیان می‌کند، شخصیت‌ها به‌عنوان اسم، خصوصیات آن‌ها به‌عنوان صفت و اعمال آن‌ها به‌منزله فعل قلمداد می‌شود. بدین ترتیب، هریک از داستان‌ها را می‌توان جمله‌ای بسط یافته به شمار آورد که این واحدها را به شیوه‌های گوناگون ترکیب می‌کند (Eagleton, 1996: 91). اساس کار تودورف، فروکاستن و تجزیه متن به واحدهای کمینه است. از نظر او، روابط میان این واحدها، نخستین معیار متمایز کردن ساختارهای متنی متعدّد از یکدیگر است (Todorov, 1981: 41).

به بیان دیگر، تمام راه‌ها برای آن که به یک اثر از زاویه دید نکات و توصیفات مدنظر تودورف نگاه کنیم، از «طرح» داستانی می‌گذرد؛ مسئله‌ای که روایت‌شناسان در تعریف آن زیاد اختلاف نظر ندارند. تودورف تأکید می‌کند که منظور از محدود شدن به خلاصه طرح، این نیست که از نظر ما ادبیات، محدود به طرح است. بلکه او با تحلیل فهم مخاطب عام و خاص از متن و طرح، به این نتیجه می‌رسد که هدف از تقلیل (réduction) متن به چکیده طرح، طبقه‌بندی این طرح‌ها است. یافتن طبقه‌هایی جهت دسته‌بندی روایت‌ها، به ما در تحلیل ساختار روایت کمک مهمی می‌کند (Todorov, 1969: 72,73).

مسئله «چکیده نحوی» در بوطیقا نیز مانند دیگر کتاب‌ها و مقالات تودورف طرح می‌شود «برای بررسی ساختار پی‌رنگ یک حکایت، باید ابتدا این پی‌رنگ را در قالب خلاصه‌ای عرضه کنیم که در آن، تک‌تک کنش‌های مشخص داستان، در یک عبارت (proposition) بیان شده باشند.» (تودورف، ۱۳۹۷: ۷۲). منظور از «عبارت» در این ترجمه، همان مفهومی است که بعضی مترجمان دیگر آن را «گزاره» خوانده‌اند. در ادامه این سطح‌بندی را به این شکل بسط می‌دهد:

چنانچه بخواهیم می‌توانیم در حوزهٔ نحو، واحدی را برای اندازه‌گیری تعریف کنیم که از یک عبارت ساده بزرگ‌تر باشد و نامش را هم سکانس یا پی‌رفت (séquence) بگذاریم. پی‌رفت، بسته به نوع روابط حاکم میان عبارت‌ها، ویژگی‌های متفاوتی خواهد داشت. اما درهرحال، تکرار ناقص عبارت نخستین هر پی‌رفتی نشان می‌دهد که آن پی‌رفت به پایان رسیده است (همان: ۸۱).

تودورف، اساس کار خود را بر طبقه‌بندی روایت در ۴ سطح قرار می‌دهد و در مقالات و کتاب‌هایش بارها سراغ این طبقه‌بندی می‌رود:

من به تمایز میان جنبه‌های لفظی، نحوی و معناشناختی متن در کارم پایبندم، اما در تحلیل از دگرگونی‌های روایی، جنبهٔ نحوی متن، محور کارم است. تأکید می‌کنم «لایه»‌ای که تحلیل‌ها روی آن انجام می‌شود، یعنی خبر (prédicat)، عبارت، پی‌رفت و متن برایم از هم متمایزند. بررسی هر یک از این لایه‌ها فقط در چارچوب لایه‌ای که از لحاظ سلسله مراتب از آن بالاتر باشد ممکن است. برای نمونه بررسی خبر فقط در چارچوب عبارت امکان‌پذیر است؛ بررسی عبارت در چارچوب پی‌رفت ممکن است و همین‌طور تا آخر (همان: ۱۶۵).

مبنای این تحقیق و روش تحلیل داده‌ها، با همین سطح‌بندی انجام می‌گیرد که به صورت مختصر به آن اشاره شد. در بخش تحلیل داده‌ها به شکل مبسوط‌تر به این بحث خواهیم پرداخت.

## ۲-۳- دامنهٔ تحقیق

با توجه به آنچه ذکر شد، در کتاب‌های ادبیات فارسی پایه‌های متوسطهٔ اول و دوم، دامنه‌ای که در حوزهٔ تعریف روایت قرار می‌گرفت و موضوع آن در دایرهٔ ادبیات پایداری بود، استخراج شد. برای تعیین دامنهٔ ادبیات پایداری، به فصل‌بندی خود کتاب‌ها اتکا شده تا نگاه مؤلفان، معیار باشد.

### کتاب‌های ادبیات فارسی دوره فعلی (کتاب‌های سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹): با

توجه به بررسی انجام گرفته، پایه دوازدهم، دو خاطره، یک داستان کوتاه داشت، پایه یازدهم، یک داستان و یک خاطره و پایه دهم، یک روایت ادبی، یک خاطره داشتند، پایه نهم، روایت ادبیات پایداری نداشت؛ پایه هشتم، یک خاطره و پایه هفتم هم یک خاطره در دامنه مورد بحث داشتند. در مجموع ۹ روایت مورد تحلیل قرار گرفت که از این تعداد ۶ روایت، خاطره بودند. ذکر تمام پی‌رفت‌ها و چکیده‌های نحوی باعث اطناب کلام می‌شود، به همین دلیل در این قسمت به طور کلی آنچه مورد بررسی قرار گرفت عنوان خواهد شد. هر پی‌رفت به چند عبارت تقسیم شد و این نکته که بسیاری از پی‌رفت‌ها (به خاطر ضعف مهارت نویسندگی یا قواعد ناقص نوشتار) کامل نبودند، در بررسی‌ها مورد توجه قرار گرفتند.

کتاب ادبیات فارسی پایه دوازدهم شامل این روایت‌ها بود:

- ۱) خاک‌ریز (خاطره): این روایت تنها یک پی‌رفت داشت که در ۶ عبارت تقسیم می‌شد. صفت اول و دوم (موقعیت پایدار اولیه و نهایی) و فعل (ناپایداری ایجادشده پس از موقعیت پایدار اولیه) نیز ساختار ساده‌ای داشتند.
- ۲) جاسوسی که الاغ بود (خاطره): دارای ۴ پی‌رفت که پی‌رفت اول و سوم و چهارم ۵ عبارت و پی‌رفت دوم دارای ۳ عبارت بود. صفت اول در این روایت‌ها سالم اما پایان‌بندی‌ها با فعل انجام می‌گیرد. در ساختار کل روایت اما موقعیت پایدار اولیه و نهایی وجود دارند.
- ۳) آن شب عزیز (داستان کوتاه): این روایت، با توجه به داستان بودن، ساختار پیچیده‌تری دارد. در ساختار آن، پی‌رفت‌های درونی به کار گرفته شده‌اند و ۶ پی‌رفت وجود دارند که پی‌رفت دوم از درون پی‌رفت اول شروع شده و ادامه پی‌رفت اول، در پایان داستان تمام می‌شود. بقیه پی‌رفت‌ها درونی هستند. صفت اول و دوم و فعل، در ساختار کلی شکل ساده‌ای دارند اما در میان پی‌رفت‌ها،

نظم آن‌ها به هم می‌ریزد و با پیچیدگی پی‌رفت‌ها، شکل پیچیده‌ای به خود می‌گیرند.

کتاب ادبیات فارسی پایه یازدهم دو روایت در این زمینه دارد:

(۱) آغازگری تنها (داستان): این روایت، بریده‌ای ناقص از یک کتاب است که ساختار سالمی از روایت ندارد. پی‌رفت اول ناقص تمام می‌شود و دو پی‌رفت دیگر در میان هم آغاز شده و پایان می‌یابند. با توجه به حذف شدن بخش پایانی، روایت پایان هم ندارد.

(۲) تا غزل بعد (خاطره): این روایت، دو پی‌رفت دارد و هم عبارت‌های پی‌رفت‌ها و هم ساختار کلی از نظم ساده صفت و فعل تبعیت می‌کنند.

در کتاب پایه دهم با این روایت‌ها مواجه می‌شویم:

(۱) دریادلان صف‌شکن (روایت ادبی): این متن روایت دارد اما از ساختار خاصی پیروی نمی‌کند. در تفکیک بخش‌ها می‌توان یک پی‌رفت شامل ۴ عبارت را تشخیص داد که صرفاً عبارت اول صفت است و بقیه فعل هستند. در کل حجم زیادی از متن به توصیف اختصاص داده شده است.

(۲) من زنده‌ام (خاطره): این خاطره که روایت پیچیده‌تری از دیگر خاطرات دارد، به پنج پی‌رفت تقسیم شده که بعضی از این پی‌رفت‌ها درونی هستند. عبارت‌ها عموماً فعل هستند و خاطره‌ها با شتاب روایت می‌شوند. در مجموع ساختار پی‌رفت‌ها و نظم عبارت‌ها خوب و منسجم است.

پایه نهم روایتی نداشت و پایه هشتم یک خاطره داشت. این خاطره با عنوان «شوق آموختن» از کتاب حکایت زمستان انتخاب شده بود و شامل ۴ پی‌رفت بود. جز یک پی‌رفت درونی بقیه ساختار، ساده و معمولی طی شده بود و صفت و فعل، در کل داستان، در جایگاه خود قرار گرفته بودند.

کتاب پایه هفتم نیز خاطره‌ای با عنوان «مرخصی» را نقل کرده است. این روایت سه پی‌رفت دارد که پی‌رفت میانی، درونی است. صفت‌ها در ابتدا و انتهای داستان در جایگاه خود قرار دارند و پی‌رفت‌ها نیز ساختار متعادلی از عبارت‌های صفت و فعل دارا هستند.

**کتاب‌های ادبیات فارسی دوره پیشین:** کتاب‌های تألیف دوره قبل نیز در دامنه این تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. ذکر این مطلب لازم است که کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی، یک بار، به طور مبنایی و اساسی مورد بازنگری قرار گرفت و منظور از دوره پیشین، کتاب‌هایی است که پیش از این بازنگری، در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت. با توجه به اینکه تعریف «دوره متوسطه» در زمان تألیف این کتاب‌ها متفاوت بود، بر اساس همان تعریف کتاب‌ها دسته‌بندی شد. ادبیات فارسی عمومی پایه دوم متوسطه، فصل ادبیات پایداری دارد اما فقط یک روایت در آن درج شده است. این روایت «کلبه عمو تم» نام دارد و شامل دو پی‌رفت ساده، هر کدام با پنج عبارت است. روایت، چند بخش جدا شده از یک رمان است.

ادبیات فارسی عمومی پایه سوم متوسطه فصل ادبیات پایداری دارد و یک داستان با موضوع عاشورا در آن قرار گرفته است. این روایت، در واقع توصیفی ادبی است و یک پی‌رفت کلی بیشتر ندارد. پی‌رفت، ساده و شامل ۵ عبارت است. در ادامه این فصل درس «تپه برهانی» در دایره روایت‌های مورد بحث است؛ این خاطره دو پی‌رفت کاملاً مجزا از هم دارد که در واقع دو روایت هستند. هر پی‌رفت به پنج عبارت تقسیم شده و ساختارهای متناسبی دارند ولی همان‌طور که گفته شد، دو پی‌رفت فاصله زمانی و موضوعی زیادی دارند و عبارت‌ها فعلیت داستانی خاصی ندارند. در فصل ادبیات انقلاب اسلامی این کتاب هم اصلاً داستانی وجود ندارد. ادبیات پایه سوم متوسطه، تخصصی علوم انسانی، فصل ادبیات انقلاب اسلامی دارد اما این فصل به شعر اختصاص یافته است. ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی تخصصی علوم انسانی هم هیچ روایتی از انقلاب و دفاع مقدس ندارد. زبان و ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی عمومی نیز به همین شکل.

## ۲-۴- طبقه‌بندی داده‌ها

در ارائه طرح داستان‌ها از علائم اختصاری به این شرح استفاده می‌کنیم:

اسم‌ها:	فعل‌ها:	صفت‌ها و موقعیت‌ها:	دیگر نشانه‌ها:
A: قهرمان، خودی	a: پیدا کردن راه‌حل و مقاومت	Pbm: گره در کار افتاده	→: ماجرای بعد
B: دشمن	Com: به‌صورت اتفاقی یک	Enm: عملیاتی در حال انجام است یا دشمن حمله می‌کند یا سختی تحمیل می‌کند.	+: ماجرای هم‌زمان
X: شخصیت‌های خارج از این دو موضع	L: علاقه‌مند شدن. جذب شدن	End: مشکل حل شده و مقاومت پیروز می‌شود.	:- فاقد
			n: تناوب و تعدد

با توجه به الگوی تبدیل پی‌رفت‌ها به حروف اختصاری، داستان‌های کتاب‌های ادبیات دوره فعلی را می‌توان به‌صورت خلاصه به این شکل نمایش داد:

ترکیب پی‌رفت‌ها	عنوان روایت	ردیف
$Enm(B) \rightarrow a(A) \rightarrow end$	خاک‌ریز	۱
$Enm(B) + 2pbm \rightarrow a(A) + pbm \rightarrow Enm(B) + 2pbm + com(A) \rightarrow com(X) + end$	جاسوسی که الاغ بود	۲
$Enm(B) + (XLA + a(A)) \rightarrow Enm(A) + pbm(X) + pbm(A) \rightarrow a(A) + a(X) \rightarrow end(XA)$	آن شب عزیز	۳
$a(A)(Enm(B) + a(A)(Enm(B) + a(X)) - End) \rightarrow a(A)$	آغازگری تنها	۴
$Enm(B) + a(A) \rightarrow Enm(B) + a(A) + Pbm(A) \rightarrow End(A)$	تا غزل بعد	۵
$Enm(A) + A \rightarrow End$	دریادلان صف‌شکن	۶
$Enm(B) + 2Pbm(A) \rightarrow nPbm(X) \rightarrow nEnm(B) + Pbm(A) + a(A) \rightarrow End$	من زنده‌ام	۷

Enm(B)+Pbm(X)→a(A)+com(X)→ End(X)→Pbm(A)+Enm(B)+com(XA)→End	شوق آموختن	۸
Pbm(A)+a(A)+(Com(A)+Com(X))→ End(A)→Pbm(AX)+Com(X)→End	مرخصی	۹

سه روایت مرتبط در کتاب‌های ادبیات تألیف دوره قبل، به این شکل تجزیه می‌شود:

ترکیب پی‌رفت‌ها	عنوان روایت	ردی ف
Enm(B)+a(A) → Enm(B)+Pbm(X)+a(A) → End	کلبه عمو تم	۱
Enm(B)+a(A) → End	خون خورش ید	۲
Enm(B)→Pbm(B)→a(A+X1)+X2→a(X3)→End(A+X1+ X2+X3)	تپه برهانی	۳

## ۲-۵- بررسی و تحلیل

تفکیک پی‌رفت‌های روایت‌های مورد بحث، نتایج جالبی در مورد دیدگاه مسلط در تألیف کتب درسی در زمینه ادبیات پایداری ارائه می‌دهد. ابتدا تحلیل‌های کلی ارائه می‌شوند و سپس به صورت جزئی‌تر به آنچه در جدول به صورت مبسوط نقل شده خواهیم پرداخت. در گام اول و با انجام مقایسه مورد نظر به وضوح به این نتیجه می‌رسیم که در کتاب‌های ادبیات فارسی دوره گذشته، روایت ادبیات پایداری (مربوط به ایران) عملاً وجود ندارد. فصل‌های ادبیات پایداری شامل درس‌هایی بوده‌اند که یا شعر ارائه داده‌اند یا روایتی از ادبیات پایداری جهان.

مسئله دیگر این نکته است که ساختار در این متن‌ها جایگاه خاصی ندارد و ساختاری که از بعضی درس‌ها قابل استخراج است، «اتفاقی» شکل گرفته است. در واقع این ساختار توسط مؤلف اثر



طراحی نشده و پی‌رفت‌های ناتمام، عبارت‌های محذوف و بخش‌های سرگردان و بلا تکلیف روایت، نشان می‌دهند که اکثر این نویسنده‌ها ساختار و طرح مشخص و مدونی برای روایت خود ندارند. البته استثناهایی هم وجود دارند که نگاه غالب را تغییر نمی‌دهند. علت اصلی این معلول، تأکید و تمرکز بر جنبه «اسنادی» روایت به شکل قوی‌تر نسبت به جنبه «هنری و ادبی» آن‌ها است. مؤلفانی که می‌خواهند به واقعیت وفادار بمانند، طبیعتاً در خلق ساختار محدودیت زیادی دارند. نکته دیگر این مسئله است که در پایه‌های پایین‌تر روایت‌های ساده‌تر انتخاب شده‌اند. این انتخاب طبیعی و منطقی است و روایت‌شناسی هم صحت آن را به خوبی تأیید می‌کند.

پرتکرارترین عبارت‌ها، عبارت‌های آغازین و پایانی در پی‌رفت اول و آخر هستند. معمولاً شروع روایت‌ها از موقعیت عملیات، خطر حمله دشمن و یا شروع شکل خاصی از مقاومت است. شرایط پایانی هم موفقیت راوی و همراهانش به شکل عینی یا معنوی است. تقریباً در تمام این روایت‌ها موقعیت پایدار اولیه و نهایی مشابه است، فقط صورت و ظاهر آن تفاوت دارد. مثلاً در روایت مربوط به حمله دشمن، موقعیت پایداری ثانوی، عدم حمله دشمن است و در روایت مربوط به اسارت، موفقیت اسرا و پایداری در تحمل روزهای سخت.

نسبت فعل‌ها و صفت‌ها به شکلی است که نشان می‌دهد این روایت‌ها علاقه بیشتری به روایت کنش‌ها دارند. تعداد بسیار بالاتر فعل‌ها و عبارت‌های فعلی، نمایش واضحی از این مسئله را ارائه می‌دهد. البته بخش زیادی از متن این روایت‌ها به شرح قضاوت‌ها و اظهارنظر نویسنده اختصاص یافته که این بخش‌ها، اصلاً روایت محسوب نمی‌شوند و در عبارت‌ها ذکر نشده‌اند؛ در واقع مسئله صفت‌ها در روایت‌شناسی، مسئله‌ای متفاوت از این بخش‌های خارج از روایت است.

نقش اسم‌ها در روایت‌هایی که شکل خاطره دارند بسیار پررنگ است. اسم‌ها ذکر می‌شوند و بدون اینکه هیچ زمینه‌ای از آن‌ها در بخش‌های پیشین روایت ارائه شده باشد، وارد داستان شده، محور قرار می‌گیرند و قصه حول آن‌ها شکل می‌گیرد. راوی فاصله بسیار زیادی تا شخصیت‌ها دارد و شناخت‌ها به کمی یک تصویر کوتاه عمق دارند.

زاویه دید در خاطره‌ها اول‌شخص عینی است و آن‌قدر در مسئله زاویه دید تنوعی وجود ندارد تا بتوان بررسی خاصی در مورد آن‌ها انجام داد. در تنها داستان کوتاه مجموعه هم باز زاویه دید همین است. فقط دو اثر زاویه دید متفاوتی دارند که موارد خاص محسوب می‌شوند. علت انتخاب زاویه دید اول‌شخص عینی، یکی کم‌تجربگی و مهارت کم نویسنده‌ها، دوم سادگی ساختار این زاویه دید برای فهم مخاطب عام جامعه و سوم علاقه مؤلفان کتاب‌های درسی به ارائه قضاوت‌ها و نگاه راویان، به مسئله جنگ بوده است؛ آن‌هم به شکل ساده و بی‌آلایش.

راوی در این چند روایت، مهم‌ترین اصل و تمرکز و نقطه اتکا است. جز روایت مربوط به عباس میرزا در تمام روایت‌ها، شخصیت، دیدگاه، قضاوت و نتیجه‌گیری راویان اهمیت بسیار زیادی دارد و البته از یک جنس و یک کیفیت هستند. این یکسانی به حدی است که می‌توانیم تصور کنیم، تمام این روایت‌ها را یک راوی نقل کرده است. عدم تفاوت دیدگاه در میان راویان با توجه به شرایط اجتماعی، سیاسی و فکری دوره زمانی مورد بحث، زیاد دور از ذهن هم نبود.

دو روایت مربوط به ادبیات پایداری ایران نیستند (یکی مربوط به برده‌داری و دیگری در مورد روایت عاشورا است) در مورد دیگر درس‌ها که مربوط به ایران هستند، جز یک روایت، تمام روایت‌های انتخاب شده مربوط به وقایع دوره‌ای خاص از جنگ هشت‌ساله ایران و عراق هستند (متعلق به سال‌های ابتدایی و انتهایی جنگ نیستند). مقایسه‌ای ساده میان شعرها و متن‌های ادبی این کتاب‌ها و روایت‌ها، به‌خوبی این مسئله را روشن می‌کند که فقط در بخش روایت، این تمرکز بالا بر روی قصه‌ها و خاطرات جنگ دیده می‌شود و در قالب‌های دیگر شاهد تنوع بیشتری از نظر موضوعی هستیم و ابعاد دیگری از پایداری هم در قالب‌های دیگر ادبی به تصویر کشیده می‌شوند. در واقع در هر دو دوره تألیف کتاب‌های درسی، تنوع روایی زیادی مشاهده نمی‌شود. مسائلی مانند غائله کردستان، جنبش‌ها و گروهک‌ها، ترورهای پس از انقلاب، وقایع سال انقلاب، روایت مبارزه‌های دهه ۵۰ و بسیاری از موضوعات دیگر مربوط به ادبیات پایداری ایران در این

فصل‌ها نادیده انگاشته شده‌اند؛ حتی پرداختن به ادبیات پایداری جهان، جز یک مورد روایی در دیگر موارد مشاهده نمی‌شود.

نوع پی‌رفت‌ها معمولاً ساده و دارای ۵ عبارت است. از پی‌رفت‌های پیچیده و درونی استفاده کمتری شده؛ ولی پی‌رفت‌های ناقص و ناتمام یا دارای حذفیات، فراوان هستند که دلیل آن ذکر شد.

تمایل زیادی به بیان راهکارهای «طنز» و «اتفاقی» در این روایت‌ها وجود دارد. در واقع در بسیاری از این روایت‌ها، موقعیت پایدار اولیه به شکلی که گفته شد وارد ناپایداری شده و بر اثر یک حادثه که از اختیار و کنترل شخصیت‌ها بیرون است به موقعیت پایدار ثانوی یا همان صفت دوم می‌رسد.

در مرحله دوم به تحلیل جدول ارائه شده پردازیم. در بخش بالای جدول، ۴ نوع نشانه معرفی شده‌اند و سعی شد این نشانه‌ها بر اساس الگوهای استفاده شده در روایت‌شناسی طرح شوند. در بخش اسامی سه نوع شخصیت طرح شده است. روایت‌ها گونه‌ای دیگر از شخصیت را ارائه نداده‌اند. شخصیت‌ها یا قهرمان هستند یا دشمن یا همراهان قهرمان. سه نوع فعل ارائه شده که نوع اول مربوط به قهرمان است. در نوشتن پی‌رفت‌ها دقت شده زمان استفاده از فعل‌ها، فاعل آن نیز تعیین شود. فعل I تنها در یک روایت وجود داشت که به دلیل اهمیت آن، تعریف شد. فعل Com که همان کنش‌های فکاهی روایت‌ها است که در حل ماجراها تأثیرگذار هستند، ویژگی مهم و خاص این روایت‌ها محسوب می‌شوند. در واقع اگر این بخش از روایت‌ها را برداریم، دیگر بخش‌های ساختار، ساده و کلیشه محسوب می‌شوند؛ در حالی که با احتساب این فعل‌ها می‌توانیم آن‌ها را با هم مرتبط کرده و در یک دسته به حساب آوریم.

صفت‌ها که نمایش دهنده موقعیت‌ها هستند، همان‌طور که گفته شد در سه دسته تعریف می‌شوند. موقعیت Enm به دلیل آنکه به وجود آورنده دارد، سعی شده همراه آن ذکر شود. نشانه‌های دسته چهارم هم برای نمایش ارتباط میان فعل، اسم و صفت‌ها به کار برده شده‌اند.

در این چکیده‌های نحوی، می‌توان به مقایسه دقیق‌تری در مورد زنجیره پی‌رفت‌ها، چنانکه در آرای تودورف توصیف شده است دست‌یافت. تکرار عملگرهای خاص، تکرار موقعیت‌ها و سادگی و کلیشه‌ای بودن ساختار پشت این روایت‌ها، نشانه‌های مهمی هستند که به ما کمک می‌کنند آن‌ها را تحلیل کنیم. در عمل، سه روایت موجود از کتاب‌های تألیف دوره قبل نیز شبیه ۹ روایت دوره فعلی است، بنابراین زمانی که تفاوتی میان آن‌ها مطرح باشد، عنوان خواهد شد. چنانکه به‌وضوح دیده می‌شود، عملگرهای Enm به معنی وضعیتی که در آن یا عملیاتی از طرف نیروهای خودی و دشمن طرح‌ریزی می‌شود یا دشمن به نحوی در حال ایجاد فشار بر قهرمان و دیگر نیروهای خودی است، مهم‌ترین محور ایجاد و خلق ناپایداری است. این مسئله، نشان‌دهنده درون‌مایه مسلط بر روایت‌های انتخاب شده برای درج در برنامه کتاب درسی است. این درون‌مایه، صرفاً به جنگ به‌عنوان یک بازی «برد - باخت» نگاه می‌کند و در تمام این روایت‌ها به مسئله «جدال» می‌پردازد. همان‌طور که گفته شد، در اکثر این روایت‌ها، مسئله با یک عملگر Com که به معنای یک اتفاق طنز است، به سمت End یا موقعیت پایداری ثانوی ادامه پیدا می‌کند. دیدگاهی که در آن، جنبه «سرگرمی» در نتیجه روایت بسیار تأثیرگذار است و گره‌گشایی از طریق «اتفاق» مستقل از شخصیت‌ها انجام می‌گیرد.

روایت‌های درونی، پی‌رفت‌ها و عبارت‌های هم‌زمان و حرکت‌های زمانی در این روایت‌ها بسیار به‌ندرت مشاهده می‌شوند و این مسئله، نمایشی از همان ساختار ساده‌ای است که به آن اشاره شد. دیگر مسئله مهمی که از مجموع تحلیل داده‌ها دریافت می‌شود این نکته مهم است که درک مؤلفان و طراحان کتاب‌های ادبیات فارسی از ادبیات پایداری، بیشتر روی وجه دوم آن متمرکز است؛ آن‌هم روی حوادث بخش خاصی از جنگ هشت‌ساله. در واقع نه فقط در این بخش که در بخش زیادی از کتاب‌های ادبیات (که البته هر بخش نیاز به بررسی مجزا دارد) درک عجیبی از ادبیات وجود دارد که به تعبیر تودورف، با درک «ما» متفاوت است! او می‌گوید اگرچه سابقه تدریس ادبیات در دبیرستان را نداشتم و در دانشگاه هم به‌ندرت تدریس کردم؛ اما زمانی که پدر

شدم و خواستم فرزندانم را در امتحانات و تکالیفشان راهنمایی کنم، متوجه این مسئله شدم. متوجه شدم که راهنمایی‌های من اصلاً کمکی به آنها نمی‌کند. بعد از آن طی تحقیق مفصلی که به سفارش یک مؤسسه انجام دادم متوجه شدم که «درک متفاوت» از ادبیات نه فقط در ذهن تعداد خاصی از معلمان که در دستورالعمل‌هایی که معلم‌ها را برای نحوه آموزش راهنمایی می‌کنند، وجود دارد. (Todorov, 2007: 17)

تعبیر تودوروف در مورد کتاب‌های ادبیات فارسی نیز صادق است. نکته دیگر اینکه تغییر زیادی در مؤلفان کتاب‌های درسی دو دوره مشاهده نمی‌شود و تحلیل ساختار هم فرض ما را تأیید می‌کند: ساختار روایت پایداری درج شده در کتاب‌های درسی در دوره گذشته نیز مثل دوره فعلی بوده است. تنهای تغییر که اتفاق افتاده، افزایش تعداد این روایت‌ها است اما به لحاظ ساختار، این تعدد باعث تنوع نشده است.

### ۳- نتیجه‌گیری و راهکار

#### ۳-۱- نتیجه‌گیری

در مجموع با توجه به تمام آنچه ذکر شد به این نتیجه می‌رسیم که مفاهیم موردنظر در هر دو سری کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه اول و دوم با ساختارهای ساده و ناقص روایی ارائه شده‌اند. جنبه داستانی آنها ضعیف است و تمرکز اصلی بر روی پیام آنها بوده است؛ آنها هم از یک زاویه دید مشترک. با توجه به تأکید سند برنامه‌درسی بر آموزش دیسیپلینی، این هدف محقق نشده و در بخش مربوط به ادبیات پایداری، نمی‌توان توقع آشنایی مناسب فراگیران را با روایت‌های مرتبط با این حوزه داشت.

ادبیات پایداری به عنوان بخش مهمی از ادبیات فارسی که به مسئله جنگ و انقلاب می‌پردازد، دارای ابعاد و درون‌مایه‌های متفاوتی است. در روایت‌های انتخاب شده برای کتاب‌های درسی اما، از تمام این درون‌مایه‌ها فقط یک درون‌مایه و یک هدف، ارائه شده است. با توجه به تسلط

ساختارها، قهرمان‌ها، روایان و عملگرهای طرح شده در بخش تحلیل داده‌ها، می‌توان به این نتیجه رسید که در این روایت‌ها، مسئله از جنگ منحرف شده و بیشتر «دفاع» موردستایش قرار گرفته است. در واقع درون‌مایه‌هایی چون ادبیات ضدجنگ، نمایش زشتی‌ها و خرابی‌های جنگ‌ها، ستایش صلح، قهرمان‌هایی که در کوران جنگ به دنبال رفتار انسانی هستند، نمایش حیات در مرگ و ... در این روایت‌ها مورد توجه قرار نگرفته‌اند.

چنانکه در بخش تحلیل گفته شد، در مجموع، این روایت‌ها به دنبال ارائه تصویر و رویکردی خاص از مسائل این جنگ هستند که در آن، ارزش دفاع و دلاوری مردمی که در مسیر دفاع، مال و جان‌باخته‌اند، والا دانسته شود و در ضمن این ارائه، جنبه سرگرمی روایت (با عناصری چون طنز و ماجرا) قوت یافته و بتواند مخاطب را متقاعد کند که به آن توجه کند. این تفکر مسلط در مراحل انتخاب روایت‌ها، فصل‌های مربوط به ادبیات پایداری را (به لحاظ قالب‌های روایی) به سمت هدفی جز آموزش دیسیپلینی منحرف کرده و نمی‌تواند آنچه را در این رویکرد آموزشی مورد تأکید است فراهم کند.

تفاوت خاصی به لحاظ ساختاری میان دو دوره تألیف کتاب‌های درسی وجود ندارد و تفاوت ایجاد شده، صرفاً به لحاظ کمی بوده است. وجود تنها یک روایت پایداری مرتبط به انقلاب اسلامی در کتاب‌های دوره پیشین می‌تواند محقق را متقاعد کند که اصلاً سیاست‌گذاری خاصی بر روی ارائه روایت در این حوزه، وجود نداشته؛ البته در حوزه ادبیات روایی، به صورت کاملاً متفاوت با شعر عمل شده است. در دوره جدید اما این سیاست‌گذاری به شکل عامدانه باعث افزایش کمیت این روایت‌ها شده اما از منظر کیفی و ساختاری روایت‌های ارائه شده چنان یک‌دست و مشابه هستند که افزایش کمی را بی‌اثر کرده‌اند.

### ۳-۲- راهکار حل آسیب

راهکار قابل ارائه در این زمینه، پیش از هر گامی، تدوین و تعیین مفهومی دقیق از «ادبیات پایداری» در مسیر تألیف کتب درسی و در مرحله بعد، تعیین نظام ارزش‌گذاری مناسب‌تری برای

بررسی این آثار است؛ چنان که بتوان بر اساس آن نظام ارزش‌گذاری، آثاری مناسب‌تر، جامع‌تر، هنرمندانه‌تر و دارای ارزش آموزشی بالا برای کتاب‌های درسی تألیف کرد. دستیابی به این مهم نیز در گرو استفاده از نظر، پژوهش و تحلیل متخصصان امر در بررسی اصل موضوع است؛ همان مسئله‌ای که حامیان رویکرد دیسپلینی در تعیین محتوای کتاب‌های درسی به آن معتقدند. این پژوهشگران وظیفه خواهند داشت با تعیین دقیق مفاهیم مربوط به پایداری، ادبیات پایداری را به شکل دقیق تعریف کنند و با هدف ارائه‌ی نمایشی دقیق از آنچه در این مورد مورد نیاز دانش‌آموزان است، از میان متون مرتبط با آن، روایت‌هایی ساختارمند انتخاب کنند.

در این انتخاب و گزینش، جز جنبه‌ی محتوایی و تنوع موضوعی روایت‌ها (پرداخته شدن به حوادث مهم پس از انقلاب مانند روایت غائله‌ها، ترورها، تظاهرات و ...) ابعاد هنری روایت، جذابیت، عمق، تنوع و ساختارشناسی آن نیز مورد توجه قرار بگیرد. با این شرایط می‌توانیم انتظار داشته باشیم که اگر یک دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه، مثلاً ۹ یا ۱۰ روایت منتخب ادبیات پایداری را در کتاب‌های درسی خود مطالعه می‌کند، به آموزش مورد انتظار دست یابد و شناختی در حد مورد نیاز از روایت پایداری را به دست آورد.

### فهرست منابع

- ابراهیمی فخاری، محمد مهدی. (۱۳۸۹). «تحلیل و بررسی نمود کلامی در داستان اول مثنوی معنوی بر اساس نظریه‌ی تودورف». نامه‌ی پارسی. شماره ۵۵، صص ۱۲۵ - ۱۴۶.
- تودورف، تزوتان. (۱۳۹۷). **بوطیقای نثر**. ترجمه‌ی کتابیون شهپرراد. تهران: نیلوفر.
- فراسکا، گونزالو. (۱۳۸۲). «بازی‌شناسی روایت‌شناسی». مترجم: ابوالفضل حری. زیبا شناخت. شماره ۸، صص ۲۶۵ - ۲۷۴.
- فیاضی، مریم سادات؛ صافی پیرلوحه، حسن. (۱۳۸۷). «نگاهی گذرا به پیشینه‌ی نظریه‌های روایت». نقد ادبی. شماره ۲، صص ۱۴۵ - ۱۷۱.

- مهرمحمدی، محمود؛ معافی، حسین. (۱۳۹۳). **نقد و ارزیابی سند برنامه درسی ملی**. مجموعه سمینارهای تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- میلر، جی. پی. (۱۳۹۱). **نظریه‌های برنامه درسی**. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- Baldik, Chris. (2001). **The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms**. New York: Oxford University Press Inc.
- Bertens. Hans. (2001). **Literary Theory The basics**. London: Routledge.
- Culler. Jonathan. (2002). **Structuralist Poetics Structuralism, linguistics and the study,of literature**. London: Routledge.
- Darby, David. (2001). "An Essay in the History of Narratology". *Poetics Today* 22:4 (Winter 2001), 829-852.
- Eagleton, Terry. (1996). **Literary Theory An Introduction**. London: Blackwell Publishing.
- Fludernik, Monika. (2009). **An Introduction to Narratology**. translated from the German by Patricia Häusler-Greenfield and Monika Fludernik. London: Taylor & Francis e-Library.
- Forster, Edward Morgan. (1927). **Aspects of the Novel**. New York: RosettaBooks.
- Herman. David. (2009). **Basic Elements of Narrative**. Printed in Singapore by Ho Printing Pte Ltd.
- Mosher, Harold F. Nelles, William. (1990). "Guides to Narratology". *Poetics Today*, Vol. 11, No. 2, Narratology Revisited I, 419-427.
- Rimmon-Kenan, Shlomith. (2003). **Narrative Fiction: Contemporary Poetics**. London: Routledge.
- Selden, Raman. Widdowson, Peter. Brooker, Peter (2005). **A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory**. United Kingdom: pearson longman.
- Todorov, Tzvetan. (1969). "Structural Analysis of Narrative". Translate by Arnold Weinstein. *Novel: A Forum on Fiction*, Vol. 3, No. 1, 70-76.



Todorov, Tzvetan. (1971). "**The 2 Principles of Narrative**". *Diacritics*, Vol. 1, No. 1 (Autumn, 1971), 37-44.

Todorov, Tzvetan. (1981). **Introduction to Poetics**. University of Minnesota Press.

Todorov, Tzvetan. (2007). "What Is Literature for?". Translate by John Lyons. *New Literary History*, Vol. 38, No. 1, What Is Literature Now? (Winter, 2007), 13-32Pu.

### References

Baldik, Ch. (2001). *The concise Oxford dictionary of literary terms*. New York: Oxford University Press Inc.

Bertens. H. (2001). *Literary theory, the basics*. London: Routledge.

*Biranvand, N., & Arian, H. (2017). Position of resistance literature in high school Persian textbooks. Baharestane Sokhan, 35, 99-122.*

Culler, J. (2002). *Structuralist poetics structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge.

Eagleton, T. (1996). *Literary theory, an introduction*. London: Blackwell Publishing.

Ebrahimi Fakhari, M. (2010). Theological analysis in the first story of the Masnavi Ma'navi based on Todorv's theory. *Nameh parsi Magazine*, 55, 125-146.

Fayyazi, M., & Safi Pirloojeh, H. (2008). The history of narrative theories, an overview, *Journal of Literary Criticism*, 1, 145-170.

Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology* (P. Häusler-Greenfield, & M. Fludernik, Tans.). London: Taylor & Francis e-Library.

Forster, E. M. (1927). *Aspects of the novel*. New York: RosettaBooks.

Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Singapore: Ho Printing Pte Ltd.

- Mehrmohammadi, M., & Moafi, H. (2014). A critique of the national curriculum document. published in collection of seminars on Islamic education, Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad.
- Miller, J. P. (2012). *The educational spectrum: orientations to curriculum* (M. Mehrmohammadi, Trans.). Tehran: SAMT.
- Mosher, H. F., & Nelles, W. (1990). Guides to narratology. *Poetics Today*, ۱۱ (۲), ۴۱۹-۴۲۷.
- Rimmon-Kenan, Sh. (2003). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. London: Routledge.
- Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. United Kingdom: Pearson Longman.
- Todorov, T. (1969). Structural analysis of narrative (A. Weinstein, Trans.). *Novel: A Forum on Fiction*, 3 (1), 70-76.
- Todorov, T. (1971). *The 2 principles of narrative*. *Diacritics*, Vol. 1, No. 1 (Autumn, 1971), 37-44.
- Todorov, T. (1981). *Introduction to poetics*. University of Minnesota Press.
- Todorov, T. (1987). *Poetique de la prose* (K. Shahpar Rad, Trans.). Tehran: Niloufar.
- Todorov, T. (2007). What is literature for? (J. Lyons, Trans.). *New Literary History*, 38 (1), What Is Literature Now? (Winter, 2007), 13-32.