



پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دوره ۲۹، شماره ۵۷، پاییز و زمستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۲۶۷۶-۷۵۰۳
شاپا الکترونیکی: ۲۶۷۶-۷۵۱۱



بررسی و نقد توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی کارشناسی زبان و ادبیات فارسی

فریده وجدانی

دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.
نویسنده مسئول: vejdani@znu.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف مقاله حاضر، بررسی و ارزیابی منطق آموزشی حاکم بر توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی است. پژوهش با روش اسنادی-کتابخانه‌ای و رویکرد توصیفی - تحلیلی انجام شده است. بدین منظور تمامی واحدهای متون نظم و نثر در بخش دروس الزامی و اختیاری بررسی و ۱۲ مورد نیازمند نقد تشخیص داده شد. اطلاعات مربوط به واحدهای درسی با تکیه بر جدول‌ها و بخش تفصیلی برنامه فراهم آمده است. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد که توالی و روابط پیش‌نیازی واحدهای متون نظم و نثر در برخی موارد از الگویی کلی و شماره‌محور پیروی می‌کند و با کاستی‌هایی همراه است که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: ناسازگاری ترتیب ارائه واحدهای درسی با توالی تاریخی و تکوینی متون؛ مناسب نبودن واحد پیش‌نیاز، برای ورود به درس اصلی؛ همخوانی نداشتن پیش‌نیاز تعیین شده با محتوا، ژانر و سبک ادبی درس اصلی و تناسب نداشتن هم سطح دشواری پیش‌نیاز تعریف شده با درس اصلی. این مقاله با رویکردی نظام‌مند بر ضرورت بازنگری در برنامه درسی، تأکید دارد و می‌کوشد، کاستی‌های این بخش از برنامه موجود را با تکیه بر الزامات علمی-آموزشی رشته زبان و ادبیات فارسی و نیز اصول برنامه‌نویسی درسی بازنمایی کند و با ارائه پیشنهادهایی سازنده، زمینه‌ای مناسب برای اصلاح و بهبود آن فراهم آورد.	تاریخ‌ها: دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸
	واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی آموزشی سرفصل آموزشی کارشناسی زبان و ادبیات فارسی نقد برنامه درسی

استناد: وجدانی، فریده (۱۴۰۴). بررسی و نقد توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی کارشناسی زبان و ادبیات فارسی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۹ (۵۷)، ۲۸-۲۰۵.

<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2094013.1699>

© ۱۴۰۴ (۲۰۲۶) نویسندگان مقاله، نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت).



A Critical Examination of the Sequence and Prerequisite Relationships of Poetic and Prose Texts in the Undergraduate Persian Language and Literature Curriculum

Farideh Vejdani 

Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran
Corresponding author: vejdani@znu.ac.ir

Article Info

History

Received: Nov. 10, 2025

Accepted: Feb. 07, 2026

Keywords

Curriculum
evaluation
course syllabus
undergraduate
Persian Language
and Literature
educational
program analysis

Abstract

This study aims to examine and evaluate the educational logic governing the sequence and prerequisite relationships among courses on poetic and prose texts in the undergraduate curriculum of Persian Language and Literature. This qualitative study was conducted using a documentary-library method with a descriptive-analytical approach. Accordingly, all compulsory and elective courses on poetic and prose texts were examined, with 12 identified for critical review. The information about the courses was collected based on the tables and detailed sections of the curriculum. The findings show that, in some cases, the sequence and prerequisite relationships of poetic and prose courses follow a general and number-based pattern and are associated with several shortcomings. The most important of these are as follows: in some cases, the order in which the courses are offered is not consistent with the historical and developmental sequence of the texts. In some cases, the knowledge and skills gained from the prerequisite course do not provide an appropriate basis for entering the main course. In a number of cases, the assigned prerequisite is not consistent with the content, genre, and literary style of the main course, and sometimes the level of difficulty of the prerequisite course is not appropriate in relation to the main course. This article highlights the need for a systematic review of the curriculum, identifies its shortcomings based on the academic and educational requirements of Persian Language and Literature and the principles of curriculum development, and offers constructive suggestions for its improvement.

Citation: Vejdani, F. (2026). A Critical Examination of the Sequence and Prerequisite Relationships of Poetic and Prose Texts in the Undergraduate Persian Language and Literature Curriculum. *University Textbooks Research and Writing*, 29(57), 205-228.
<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2094013.1699>

© 2026 Authors, University Textbooks Research and Writing.

Publisher: Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT).

مقدمه

نهاد آموزشی، یکی از مهم‌ترین بسترهای انتقال و سامان‌دهی دانش در هر جامعه به‌شمار می‌آید که در شکل‌گیری افق‌های فکری و فرهنگی نسل‌ها نقشی اساسی دارد. بررسی تاریخ آموزش عالی نشان می‌دهد که برنامه‌داری درسی است، یکی از عناصر مهمی است که از ابتدا با این نهاد همراه بوده و کیفیت برون‌دادهای آن را شکل داده‌است (Lattuca, 2008: 34). آموزش عالی درصدد است تا از طریق برنامه‌های درسی مصوب، به اهداف مطلوب خود برسد (Barnett & Coate, 2005: 73). در این میان، برنامه‌داری، بازتاب‌دهنده‌ی پارادایم و زیرساخت‌های فکری حاکم بر نظام آموزشی و نقشه‌ی راهی است که آموزش عالی طراح آن است. کیفیت برنامه‌های درسی در سرنوشت جوامع و دانشگاه‌ها، نقشی مؤثر داشته و بخشی از تحولات دانشگاه‌ها در دو‌یست سال گذشته به دلیل تغییر در برنامه‌های درسی بوده‌است (Kimball, 1986: 113).

اهمیت برنامه‌داری در آموزش عالی تا بدان جاست که آن را بازتاب منطق کلی حاکم بر برنامه‌داری آموزشی یک نهاد دانسته‌اند (Finney, 2002: 74). بنابراین تدوین برنامه‌داری در نظام آموزش عالی، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا وجوه مختلف برنامه بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و نقص و کاستی در یک وجه، موفقیت کل برنامه را با دشواری روبرو می‌سازد. چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی، در تدوین برنامه‌داری مدّ نظر قرار می‌گیرند. این عناصر در تعامل بوده و بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند؛ بنابراین تغییر در هر عنصر، عناصر دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (یارمحمدیان، ۱۴۰۰، ۱۶۷).

صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه‌ریزی، بر آینده‌نگری تأکید دارند. هنری فایول^۱ نظریه‌پرداز مدیریت، برنامه‌ریزی را ارزیابی آینده، تصمیم‌گیری در مورد آنچه باید انجام شود و تدوین یک برنامه عمل می‌داند (به نقل از Wood & Wood, 2001: 68) و آیزنر^۲ از نظریه‌پردازان برنامه‌داری معتقد است که برنامه‌داری با نتایج یادگیری سروکار دارد، نه فقط با اهداف از پیش تعیین شده؛ چون افراد مختلف ممکن است به اشکال مختلفی تحت تأثیر برنامه قرار گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ۲۹) برای آینده‌نگر بودن برنامه‌داری، لازم

1. Henri Fayol

2. Eisner

است پویایی و تحقق اهداف، همواره پیش چشم باشد. برنامه‌ریزی، فرآیندی است مداوم، حساب شده و منطقی، جهت‌دار و دورنگر، به منظور هدایت فعالیت‌های جمعی برای رسیدن به هدف مطلوب (فیوضات، ۱۳۹۰، ۱۸۱) تا آنجا که موفقیت کل نظام آموزشی، به کیفیت برنامه درسی وابسته است (Samir, 2019: 238).

تدوین و تصویب برنامه‌های درسی دانشگاه در نظام آموزش عالی ایران، به صورت متمرکز و از طریق شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی انجام می‌گیرد. از جمله هدف‌های اصلی تهیه برنامه درسی، هماهنگ کردن دوره‌های دانشگاهی مشابه در همه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است (فردانش، ۱۳۷۸: ۴۶). این تمرکزگرایی، در سطح نظری، می‌تواند به انسجام ساختاری، وحدت معیارهای آموزشی و تضمین حداقلی از استانداردهای علمی بینجامد. بر همین اساس، در مقدمه برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی نیز بر انطباق با اصول و شاخص‌های برنامه‌ریزی درسی، روزآمدی محتوا، تناسب و پیوستگی اجزای برنامه و هماهنگی با اسناد و برنامه‌های راهبردی تأکید شده است (برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۱: ۴)، اما بررسی دقیق ساختار و اجزای این برنامه نشان می‌دهد که اهداف یادشده در توالی و روابط پیش‌نیازی شماری از واحدهای متون نظم و نشر، تحقق نیافته و این برنامه را نیازمند بازبینی کرده است. بدیهی است اگر از زمان ابلاغ و لازم الاجرا شدن این برنامه در سال ۱۳۹۱، سازوکار منظم و نهادمندی برای دریافت بازخورد از دانشگاه‌های مجری، نقد علمی و ارزیابی مستمر آن، پیش‌بینی و اجرا شده بود، بسیاری از نارسایی‌های کنونی می‌توانست در فرآیندی تدریجی اصلاح و بازبینی شود.

بازبینی دوره‌ای برنامه درسی، نه تنها بستری برای شناسایی و رفع نارسایی‌های ساختاری فراهم می‌آورد، بلکه ابزاری برای سنجش بهره‌وری عملیاتی آن است؛ چه بسیار برنامه درسی که در سطح تدوین و طراحی نظری، متقاعدکننده و کارآمد ارزیابی می‌شود؛ اما در مرحله اجرا با چالش‌های پیش‌بینی نشده، مواجه شده و کارایی مورد انتظار را از دست می‌دهد. «پیاده‌سازی برنامه درسی، به هم‌گرایی و آشتی کامل میان قصد و اجرا ختم نمی‌شود» (راستی، ۱۴۰۱: ۲۵۵) از این رو، ارزیابی مستمر برنامه درسی برای آشکارسازی فاصله میان نظر و عمل امری اجتناب‌ناپذیر است.

نظام‌های آموزش عالی بر اهمیت ارزیابی برنامه درسی تأکید دارند تا آنجایی که اغلب، آن را ضامن بقای دانشگاه‌ها می‌دانند (Boulton, 2011: 83)؛ زیرا ارزیابی مبنای تحول و تغییر است و در عصر حاضر، تغییر برای آموزش عالی و مؤسسات آن نه یک فرصت، بلکه

یک ضرورت می‌باشد (Rowley, 2003: 145). در این میان، برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، به‌عنوان چارچوبی برای سازمان‌دهی فرایند آموزش این رشته، علاوه بر تعیین محتوا و اهداف دروس، نحوه توالی و ارتباط میان واحدهای درسی را نیز مشخص می‌کند. بنابراین کارآمدی برنامه تنها به انتخاب مناسب متون و موضوعات آموزشی محدود نیست، بلکه به میزان سازگاری میان واحدها و تناسب روابط پیش‌نیازی نیز بستگی دارد. بر این اساس، سنجش و ارزیابی منطق حاکم بر چینش دروس و تعیین روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر، به‌منظور نمایاندن میزان انسجام درونی و کارآمدی این بخش از برنامه درسی اهمیت ویژه‌ای دارد. مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی و نقد چگونگی توالی دروس و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی بر اساس معیارهای علمی - آموزشی این رشته تحصیلی و اصول برنامه‌ریزی درسی تبیین‌شده ذیل مبانی نظری پژوهش است. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ دادن به این پرسش‌هاست:

۱. توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی تا چه اندازه، با الزامات آموزشی این رشته و معیارهای برنامه‌ریزی درسی هماهنگ است؟

۲. مهم‌ترین ناهماهنگی‌های موجود در توالی و روابط پیش‌نیازی دروس متون نظم و نثر، بر اساس معیارهای تبیین‌شده در مقاله کدامند؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، با توجه به موضوع مورد بررسی، در سه دسته جای می‌گیرند: دسته نخست پژوهش‌هایی است که یکی از کتاب‌های درسی تدریس‌شده در این دوره را بررسی می‌کند؛ دسته دیگر به بررسی سرفصل یکی از واحدهای درسی این مقطع می‌پردازند و دسته سوم پژوهش‌هایی هستند که کلیت برنامه درسی این رشته را از منظرهای مختلف بررسی کرده‌اند. در ادامه، پژوهش‌های دسته سوم که با موضوع مقاله مرتبط هستند، مرور می‌شود.

عبدالرسول شاکری درمقاله «نگاهی نقادانه به برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی از نظر انطباق با نیازهای جامعه و اشتغال‌پذیری»، برنامه درسی این رشته را از جهت میزان سازگاری با نیازهای جامعه و الزامات بازارکار بررسی کرده‌است. تقی‌زاده و همکاران در مقاله «آسیب‌شناسی برنامه درسی رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان» برنامه درسی را از جنبه‌های گوناگونی که در اهداف آموزشی آن دانشگاه مد نظر است، نقد کرده‌اند.

ابراهیم ظاهری عبدوند و جهانگیر صفری، در مقاله «جایگاه آموزش کارآفرینی در سرفصل‌های رشته زبان و ادبیات فارسی با تأکید بر رویکرد رفتاری» عدم توجه به کارآفرینی و ضعف در زمینه آموزش و ایجاد مهارت در برنامه درسی این رشته را بررسی کرده‌اند. رساله دکتری عبدالوراح محمدی با عنوان «نقد برنامه درسی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه‌های افغانستان در مقایسه با دانشگاه‌های ایران» نقاط ضعف برنامه درسی دانشگاه‌های افغانستان در مقایسه با دانشگاه‌های ایران را بیان کرده است. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون هیچ پژوهشی به طور مستقل، به منطبق علمی - آموزشی حاکم بر توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی کارشناسی زبان و ادبیات فارسی توجه نکرده است. لذا پژوهش حاضر می‌کوشد این وجه از برنامه را نقد و ارزیابی کند.

روش پژوهش

روش پژوهش در مقاله حاضر، از لحاظ ماهیت، کیفی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، اسنادی - کتابخانه‌ای است که با رویکرد توصیفی - تحلیلی نگارش یافته است. منبع اصلی داده‌های پژوهش، بخش تفصیلی و جداول برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی مصوب شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی به تاریخ ۱۳۹۱/۰۴/۰۴ است. در تدوین مبانی نظری پژوهش، به الزامات علمی - آموزشی واحدهای درسی رشته زبان و ادبیات فارسی و نیز منابع مرتبط با اصول برنامه‌ریزی درسی توجه شده است. فرایند بررسی داده‌ها در دو مرحله انجام شده است: نخست، روابط توالی و پیش‌نیازی دروس متون نظم و نثر از برنامه مصوب استخراج شده و سپس موارد نیازمند بررسی بر اساس مبانی نظری و معیارهای تبیین شده در مقاله ارزیابی شده‌اند.

مبانی نظری پژوهش

اصول و مبانی عام برنامه‌ریزی درسی، یکی از مهم‌ترین مولفه‌ها در طراحی و سازماندهی برنامه درسی رشته‌های مختلف است زیرا بسیاری از این اصول، فارغ از تفاوت موضوعی و معرفتی رشته‌ها، با طیف گسترده‌ای از رشته‌های علمی قابل انطباق هستند. کاربست این اصول به معنای نادیده گرفتن ویژگی‌های خاص هر رشته نیست؛ بلکه طراحی برنامه، در کنار بهره‌گیری از اصول عام برنامه‌ریزی درسی، مستلزم توجه به ماهیت دانش، ساختار محتوایی و الزامات آموزشی هر رشته نیز هست. در ارزیابی برنامه درسی هر رشته،

بهره‌گیری از اصول و الگوهای علمی برنامه‌ریزی درسی، امکان سنجش میزان انسجام و کارآمدی اجزای برنامه را فراهم می‌سازد. از میان دیدگاه‌های مطرح در این حوزه، آرای صاحب‌نظرانی چون تایلر، بیگز و رایگلوث، مبنای مناسبی برای تحلیل توالی و روابط پیش‌نیازی دروس فراهم می‌آورد که به توضیح آن‌ها می‌پردازیم.

تایلر^۱ معتقد است که سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری مستلزم توجه به «تداوم» (Continuity)، «توالی» (Sequence) و «یکپارچگی» (Integration) است؛ به گونه‌ای که تجربه‌های یادگیری از یک سو در امتداد یکدیگر قرار گیرند و تجربه‌های بعدی بر پایهٔ آموخته‌های پیشین بنا شوند و از سوی دیگر، میان عناصر مختلف یادگیری، ارتباط و یکپارچگی برقرار باشد. بنابراین آموزه‌های درسی را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از عناصر مستقل و منفک از یکدیگر در نظر گرفت (Tyler, 2013).

بیگز^۲، اصل «هم‌راستایی سازنده»^۳ را مطرح می‌کند که بر اساس آن، اهداف یادگیری یک درس باید با آنچه از فراگیران انتظار می‌رود، بیاموزند و نیز با تجارب یادگیری برای دستیابی به این اهداف، هماهنگ باشند. او تصریح می‌کند که نتایج یادگیری موردنظر یک درس باید با فعالیت‌ها و تجارب یادگیری‌ای که انتظار می‌رود فراگیران از طریق آن‌ها به این نتایج دست یابند، هم‌راستا باشند (Biggs, 1996: 349). مطابق این اصل می‌توان بررسی کرد که آیا توالی ارائه دروس، فراگیران را برای دستیابی به اهداف یادگیری مصوب دروس بعدی آماده می‌کنند یا خیر.

رایگلوث^۴، در الگوی طراحی آموزشی خود، اصل «توالی ساده به پیچیده» را به عنوان یکی از راهبردهای اصلی سازمان‌دهی آموزش مطرح می‌کند که طی آن هر سطح از آموزش جزئیات بیشتری دربارهٔ اجزای بررسی‌شده در سطوح پیشین فراهم می‌آورد و آموزش بدین منوال ادامه می‌یابد تا به سطح مطلوبی از پیچیدگی برسد. در چارچوب همین طراحی آموزشی، «توالی پیش‌نیاز یادگیری» بر ضرورت فراهم‌شدن پیش‌نیازهای لازم، پیش از ارائهٔ محتوای جدید تأکید می‌کند؛ بر این اساس، وجود رابطهٔ پیش‌نیازی زمانی از نظر آموزشی موجه است که درس مقدم، دانش و مهارت‌های لازم برای یادگیری درس

1. Tyler
2. Biggs
3. Constructive Alignment
4. Reigeluth

بعد را در اختیار فراگیر قرار دهد (Reigeluth, 1999). رایگلوث بر نحوه سازمان‌دهی و توالی محتوای آموزشی و فراهم شدن پیش‌نیازهای یادگیری تأکید دارد، طبقه‌بندی موسوم به «سولو» (SOLO)^۱ نیز روند پیشرفت یادگیری را از جهت افزایش پیچیدگی ساختاری نتایج یادگیری مورد انتظار، بررسی می‌کند. از این منظر، یک برنامه درسی که به‌خوبی توالی‌بندی شده باشد، باید فراگیران را به‌تدریج از شکل‌های نسبتاً ساده درک و فهم به سمت شکل‌های پیچیده‌تر، رابطه‌ای و انتزاع گسترده از درک هدایت کند. در این طبقه‌بندی تأکید می‌شود که درس‌ها باید به گونه‌ای توالی‌بندی شوند که فراگیران به‌تدریج در معرض یادگیری سطوح بالاتر قرار گیرند (Biggs & Collis, 1982).

بنابراین اصول عمومی یادشده با ملاحظات علمی - آموزشی مربوط به ماهیت و ساختار این رشته تلفیق شده‌اند. بر این اساس، علاوه بر اصول عام برنامه‌ریزی درسی، دو ملاحظه تخصصی «رعایت تقدم و تأخر تاریخی و تکوینی متون» و «تناسب میان محتوا، ژانر و سبک ادبی متون» نیز ارزیابی شده‌است؛ زیرا این دو مؤلفه در شکل‌گیری فهم دانشجو از متونی که با آن‌ها مواجه می‌شود، نقش اساسی دارند. در این پژوهش «رعایت تقدم و تأخر تاریخی متون» به عنوان ملاکی مطلق و مستقل از دیگر الزامات و اصول آموزشی تلقی نمی‌شود، بلکه در کنار دیگر معیارهای ارزیابی لحاظ می‌گردد؛ از این‌رو در مواردی که رعایت تقدم تاریخی متون نه تنها به بهبود فرایند آموزش کمکی نمی‌کند، بلکه با سایر اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی در تعارض است، می‌توان برای تأمین توالی آموزشی مناسب‌تر و تحقق اهداف یادگیری، از «رعایت تقدم و تأخر تاریخی متون» فاصله گرفت. مصداق این تعارض ذیل بند ۹ از یافته‌های پژوهش بررسی خواهد شد.

یافته‌ها

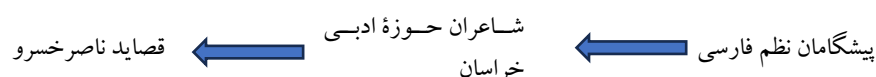
چگونگی توالی و روابط پیش‌نیازی متون نظم و نثر در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، در این بخش بررسی شده‌است. بدین منظور، ابتدا بر اساس جداول و بخش تفصیلی برنامه درسی، جایگاه هر واحد، از حیث ترتیب ارائه و روابط پیش‌نیازی گزارش شده، سپس کاستی یا ناهماهنگی موجود، با تکیه بر مبانی نظری پژوهش بررسی و تحلیل می‌شود در ادامه متناسب با یافته‌های پژوهش پیشنهاد اصلاحی ارائه می‌گردد.

ملاحظات مربوط به توالی و روابط پیش‌نیازی، مربوط به «متون نظم» و در دو مورد شامل «متون نثر» است. در ادامه، جزئیات مرتبط با ۱۲ عنوان درسی، به تفکیک دروس الزامی و اختیاری بررسی می‌شود.

الف) دروس الزامی

متون نظم

۱. در ردیف ۲۲ از جدول شماره ۳ (ر.ک. جدول شماره ۳، پیوست مقاله) پیش‌نیاز واحد «قصاید ناصر خسرو»، «متون نظم (۱) پیشگامان نظم فارسی» است. چنان‌که در نمودار ذیل ملاحظه می‌شود، میان واحد «پیشگامان نظم فارسی» و «قصاید ناصر خسرو» یک حلقه واسطه تاریخی-آموزشی تحت عنوان «شاعران حوزه ادبی خراسان» قرار دارد که در برنامه فعلی نادیده گرفته شده است.



اگرچه شاعران، پیش‌گام نظم فارسی در ذیل «شاعران سبک خراسانی» قرار دارند؛ اما میان «پیشگامان نظم فارسی» در نیمه نخست قرن چهارم و شعر ناصر خسرو در اواخر قرن پنجم، فاصله زمانی قابل توجهی وجود دارد. گذار مستقیم از نخستین تجربه‌های شعر فارسی به شعر ناصر خسرو، بدون آشنایی با مرحله میانی تحول این سبک، از نظر سیر تاریخی و کمال‌یابی سبک خراسانی و نیز از حیث اصول و مبانی آموزشی محل تأمل است. واحد درسی «شاعران حوزه ادبی خراسان» که شامل شاعران اصلی این حوزه، در دوره‌ای نزدیک‌تر به عصر ناصر خسرو است، می‌تواند ویژگی‌های زبانی، بلاغی و سبکی آنان را به دانشجویان معرفی کرده و زمینه‌ای فراهم آورد تا ایشان پیش از مواجهه با کمال سبک خراسانی در قصاید ناصر خسرو، با دیگر شاعران اصلی این سبک که پیش از وی زیسته‌اند، آشنا شوند.

این انتخاب به لحاظ اصول برنامه‌ریزی آموزشی نیز قابل توجیه است، زیرا بر اساس اصول «توالی، تداوم و یکپارچگی» که بر بنا شدن آموخته‌های بعدی بر تجربه‌های پیشین تأکید دارد و نیز «توالی پیش‌نیاز یادگیری»، دانش و تجربه مقدماتی برای آشنایی با شعر ناصر خسرو در اختیار دانشجو قرار می‌دهد؛ از این رو پیشنهاد می‌شود «شاعران حوزه ادبی خراسان» به عنوان پیش‌نیاز «قصاید ناصر خسرو» جایگزین «پیشگامان نظم فارسی» شود.

۲. در ردیف ۲۳ از جدول شماره ۳، برای واحد «متون نظم (۳) قسمت اول: شاعران حوزه ادبی خراسان»، «متون نظم (۲)» به عنوان پیش نیاز تعیین شده است. از آنجا که «متون نظم (۲)» عنوانی کلی است و سه واحد «شاهنامه ۱»، «شاهنامه ۲» و «قصاید ناصر خسرو» را دربرمی گیرد، انتظار می رود برنامه درسی مشخص کند کدام یک از این سه واحد باید پیش نیاز «شاعران حوزه ادبی خراسان» باشد؛ اما هم در جدول مذکور و هم در بخش تفصیلی برنامه درسی، پیش نیاز این درس صرفاً «متون نظم (۲)» ذکر شده و مصداق مشخصی برای آن تعیین نشده است.

از بررسی برنامه درسی مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فارسی چنین برمی آید که تعیین روابط پیش نیازی در بخش متون نظم و نثر از الگویی شماره محور پیروی می کند؛ برای نمونه، «متون نظم (۲)» پیش نیاز «متون نظم (۳)» و «متون نظم (۴)» پیش نیاز «متون نظم (۵)» است. در چنین ساختاری، از آنجا که هریک از این عناوین دربرگیرنده چند واحد درسی است، آخرین واحد از واحدهای متن پیشین - مثلاً متون نظم ۲ - پیش نیاز تمامی واحدهای متن بعد از آن - مثلاً متون نظم ۳ - قرار می گیرد. از پیامدهای پیروی از این الگوی خطی، نادیده گرفتن پیوستگی، تناسب محتوایی و سنخیت متون ادبی است که ذیل این بند و بندهای بعدی به تفصیل به مصادیق آن خواهیم پرداخت.

در ردیف ۲۳ نیز طبق همین الگو، واحد «قصاید ناصر خسرو» (به عنوان مؤخره «متون نظم ۲») پیش نیاز واحد «شاعران حوزه ادبی خراسان» است. اگرچه قصاید ناصر خسرو و آثار سخن سرایان حوزه ادبی خراسان، ذیل سبک خراسانی دسته بندی می شوند؛ اما حیات ادبی و دوران تکوین قصاید ناصر خسرو، پس از اغلب شاعرانی است که شعرشان در واحد «شاعران حوزه ادبی خراسان» بررسی می شود. پیش نیاز دانستن «قصاید ناصر خسرو» برای واحد یادشده، دانشجو را ناگزیر از حرکت معکوس در بستر تاریخ ادبیات می کند. در حالی که مطابق اصل رعایت تقدم تاریخی و سیر تکوینی شعر فارسی، آشنایی با مراحل پیشین تحول سبک ها باید مقدم بر مواجهه با مراحل متأخر آن ها باشد، تا فهم دانشجو از تحولات زبانی - بلاغی و فکری متون ادبی بر بستری پیوسته و هماهنگ شکل گیرد. همچنین توالی کنونی با اصول «تداوم، توالی و یکپارچگی» تجربه های یادگیری و نیز «توالی پیش نیاز یادگیری» - که ذیل مبانی نظری پژوهش به شرحشان پرداختیم - همخوانی ندارد.

اگر به جای «قصاید ناصر خسرو»، واحد «پیشگامان نظم فارسی» پیش نیاز «شاعران حوزه ادبی خراسان» در نظر گرفته شود، میان این دو واحد از حیث توالی تاریخی و تکوینی

و نیز پیوستگی محتوایی و سبکی، تناسب بیشتری برقرار خواهد بود؛ چنان‌که در نمودار ذیل بند ۱ نیز به روشنی ترسیم شده‌است؛ هم‌افزایی محتوایی میان این دو درس می‌تواند بستر مناسب‌تری برای درک چگونگی تحول سبک خراسانی فراهم آورد؛ از این‌رو، به نظر می‌رسد بازنگری در ساختار پیش‌نیازها و جایگزین ساختن «پیشگامان نظم فارسی» به جای «قصاید ناصر خسرو» به عنوان پیش‌نیاز واحد «شاعران حوزه ادبی خراسان» منطقی‌تر است و به ارتقای یکپارچگی علمی و کیفیت یادگیری دانشجویان کمک شایانی می‌کند.

توجیه علمی این پیشنهاد، افزون بر تحلیل‌های نظری، با استناد به خود برنامه درسی نیز قابل تبیین است. در ردیف ۹۴ از جدول شماره ۵-۳ (ر.ک. جدول شماره ۳-۵، پیوست مقاله) که معرف دروس اختیاری دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی است، برای واحد درسی «منتخب شاعران سبک خراسانی» که از منظر ماهیت و محتوا با درس «شاعران حوزه ادبی خراسان» هم‌پوشانی کامل دارد، واحد «متون نظم (۱) پیشگامان نظم فارسی» به عنوان پیش‌نیاز تعیین شده‌است. این رویکرد برنامه‌ریزان آموزشی در تدوین دروس اختیاری، نشان‌دهنده پیوستگی منطقی میان اشعار پیشگامان نظم فارسی و شاعران سبک خراسانی است و پسندیده‌تر آن است که این انتخاب شایسته در جدول دروس الزامی نیز اعمال شود. ۳. در ردیف ۲۵ و ۲۶ از جدول شماره ۳، برای واحدهای «متون نظم (۳) قسمت سوم: نظامی» و «متون نظم (۳) قسمت چهارم: خاقانی»، «متون نظم (۲)» پیش‌نیاز تعیین شده‌است که طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، این پیش‌نیاز «قصاید ناصر خسرو» است.

سبک شعری و بن‌مایه‌های فکری ناصر خسرو، سبک خراسانی است. این سبک با سبک شعری منظومه‌های نظامی (مخزن‌الاسرار، لیلی و مجنون و خسرو و شیرین) و قصاید فنی خاقانی، که هر دو ویژگی‌های سبک عراقی را دارند، تناسبی ندارند. با توجه به پیچیدگی‌های زبانی و بلاغی آثار نظامی و خاقانی که از قلیل سبک عراقی به‌شمار می‌آیند، منطق آموزشی حکم می‌کند که دانشجویان ابتدا با شاعرانی که شعرشان از حیث سبک‌شناختی در حد فاصل سبک خراسانی و عراقی (بینابین) قرار دارند و نسبت به خاقانی و نظامی شعر ساده‌تری دارند، آشنا شود و سپس به شعر این دو شاعر روی آورد.

اصل «هم‌راستایی سازنده» در برنامه‌ریزی آموزشی، نشان می‌دهد که تجربه‌های یادگیری حاصل از آموختن درس «قصاید ناصر خسرو» از حیث ویژگی‌های زبانی، محتوایی، بلاغی و سبکی، با اهداف یادگیری واحدهای «نظامی و خاقانی» هم‌راستا نیست. اصل «تداوم توالی و یکپارچگی» در سازمان‌دهی یادگیری نیز ایجاب می‌کند که مراحل مرتبط و پیوسته در

فرایند یادگیری، به گونه‌ای سازمان یابند که هر مرحله بر تجارب یادگیری پیشین بنا شود که در برنامه موجود این شرایط محقق نشده است. از منظر اصل «توالی ساده به پیچیده» و طبقه‌بندی موسوم به «سولو» نیز که بر حرکت تدریجی یادگیرنده از سطوح نسبتاً ساده به سطوح پیچیده‌تر تأکید دارد، چالش کنونی قابلیت‌های لازم را ندارد. پیشنهاد فعلی همچنین با اصل «توالی پیش‌نیاز یادگیری» نیز مغایرت دارد، زیرا زمینه لازم برای آموزش محتوای جدید را برای دانشجو فراهم نمی‌کند. در مقابل، در واحد درسی «شاعران حوزه ادبی عراق» چهار شاعری (انوری، جمال‌الدین اصفهانی، ظهیر فاریابی و کمال‌الدین اصفهانی) که شعرشان بررسی می‌شود، به دوران شعری نظامی و خاقانی نزدیک‌تر از ناصر خسرو هستند و محتوا و سبک شعری‌شان با شعر این دو شاعر همخوانی بیشتری دارد و می‌تواند بستری مناسب برای ورود به شعر نظامی و خاقانی باشند؛ از این رو به نظر می‌رسد جایگزینی «شاعران حوزه ادبی عراق» به عنوان پیش‌نیاز واحدهای «نظامی و خاقانی» به جای «قصاید ناصر خسرو»، هم با الزامات علمی - آموزشی این دروس و هم با اصول برنامه‌ریزی آموزشی سازگارتر است.

۴. در ردیف ۲۷ - ۲۸ - ۲۹ - ۳۰ از جدول شماره ۳، برای تمامی واحدهای متون نظم (۴)؛ یعنی «قسمت اول: اشعار سنایی»، «قسمت دوم: مثنوی‌های عطار»، «قسمت سوم: مثنوی (۱)»، «قسمت چهارم: مثنوی (۲)»، «متون نظم (۳)» پیش‌نیاز تعیین شده است که طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، این پیش‌نیاز واحد «خاقانی» است.

اشکال پیش‌نیازی شعر خاقانی بر سنایی، نخست از منظر تقدم و تأخر تاریخی است؛ روزگار شعری خاقانی پس از درگذشت سنایی است. خاقانی خود را «بدیل سنایی» می‌نامد و به تصریح به «تالی سنایی بودن» خود اشاره دارد:

چون زمان عهد سنایی درنوشت آسمان چون من سخن گستر بزاد

(خاقانی، ۱۳۶۸: ۸۵۸)

بر این اساس، چگونه می‌توان شعر خاقانی را، با وجود آنکه تولد او هم‌زمان با پایان زندگانی سنایی بوده است، پیش‌نیاز فهم و درک شعر سنایی به شمار آورد. علاوه بر این، هرچند در شعر خاقانی، بنابر اقتضائات فکری و فرهنگی روزگار او، مفاهیمی مانند زهد، حکمت، قلندریات و ... آمده است؛ اما باید توجه داشت که شعر او در دوره‌ای مطرح می‌شود که سنایی و عطار در قلمرو شعر عرفانی جایگاهی تثبیت شده داشته‌اند. از این روست که خاقانی با گرایش به قصیده‌سرایی فنی و استوار، در پی تثبیت جایگاه خود است. طبق برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، قصاید خاقانی از منظر حکمت،

مدیحه، حبسیه، مرثیه، شکوائیه و... بررسی می‌شود؛ بنابراین پیش‌نیاز بودن شعر خاقانی برای شناخت و فهم سروده‌های عرفانی سنایی، عطار و مولوی، از حیث تقدم و تأخر تاریخی و تفاوت در محتوا و ژانر ادبی متون چندان موجه به نظر نمی‌رسد. علاوه‌براین از منظر برنامه‌ریزی آموزشی نیز این چینش با اصول «تداوم، توالی و یکپارچگی»، «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیش‌نیاز یادگیری» مغایرت دارد.

بسیاری از منظومه‌های عرفانی، کارکرد تعلیمی دارند. برای فهم دقیق‌تر این متون، آشنایی دانشجویان با آموزه‌های عرفانی و تاریخ عرفان اهمیت ویژه‌ای دارد. واحد «مبانی عرفان و تصوف» از مجموعه درس‌های تخصصی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، پیش‌نیاز مناسبی برای سه واحد: اشعار سنایی، مثنوی‌های عطار و مثنوی معنوی (۱) است که هر سه، ماهیتی عرفانی دارند. علت این پیشنهاد آن است که هدف بسیاری از متون منظوم عرفانی، آشنایی دانشجویان با مفاهیم مرتبط با سلوک عرفانی است و در واحد «مبانی عرفان و تصوف» نیز بررسی و تحلیل سیر تطور عرفان اسلامی، بررسی و تحلیل آثار و افکار بزرگان عرفان اسلامی و شناخت ویژگی‌های ادب عرفانی» از اهداف آن دانسته شده است (ر.ک. برنامه درسی: ۷۳)، دانشجویان، پیش از یادگیری متون عرفانی، با مبانی و اصول این متون آشنا می‌شوند. این درس، هم کنجکاوی آن‌ها را برای مطالعه متون عرفانی برمی‌انگیزد و هم زمینه را برای درک ساختاری و محتوایی شعر سنایی، عطار و مولوی فراهم می‌آورد؛ از این رو به نظر می‌رسد تعیین واحد درسی «مبانی عرفان و تصوف» به عنوان پیش‌نیاز واحدهای «اشعار سنایی، مثنوی‌های عطار و مثنوی ۱» بسیار مناسب‌تر و پذیرفتنی‌تر از واحد درسی «خاقانی» است.

۵. چنانکه ذیل بند شماره ۴ تبیین شد، در ردیف ۳۰ از جدول شماره ۳، برای واحد «مثنوی (۲)» نیز واحد «خاقانی» به عنوان پیش‌نیاز معرفی شده است. نامرتب بودن این پیش‌نیاز به اندازه‌ای روشن است که حتی بدون داشتن تخصص در رشته زبان و ادبیات فارسی نیز می‌توان تنها با ملاحظه عناوین واحدهای «مثنوی ۱» و «مثنوی ۲» به این نتیجه رسید که به اقتضای ترتیب و تدرج آموزشی، «مثنوی ۱» باید پیش‌نیاز «مثنوی ۲» باشد. در نظام‌های آموزشی، نام‌گذاری ترتیبی دروس معمولاً، بیانگر پیوستگی محتوایی و تقدم و تأخر علمی آن‌هاست؛ از این رو، انتظار می‌رود دانشجویان پیش از ورود به مباحث پیشرفته‌تر، مبانی و مقدمات لازم را در درس نخست بیاموزند.

نکته دیگر آن است که در بخش تفصیلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی، هدف از واحد «مثنوی ۲»، «شناخت بیشتر شیوه شاعری مولوی» ذکر شده است (ر.ک، برنامه درسی: ۴۳). این هدف، به روشنی، بر ضرورت وجود سطحی پیشین از آشنایی دلالت دارد؛ زیرا تعبیر «شناخت بیشتر» زمانی معنا و کارکرد آموزشی می‌یابد که دانشجو پیشتر، شناخت اولیه‌ای از شاعر به دست آورده باشد. در برنامه تفصیلی موجود نیز تصریح شده است که دانشجو در مثنوی (۱) با احوال، آثار، شیوه شاعری و سرچشمه‌های فکری مولانا آشنا شود تا در مثنوی (۲) به شناخت بیشتری از شیوه شاعری و اندیشه‌های وی دست یابد. با این همه، بر اساس برنامه درسی موجود، دانشجو برای اخذ واحد «مثنوی ۲» الزامی به گذراندن «مثنوی ۱» ندارد اما، باید واحد «خاقانی» را به عنوان پیش‌نیاز بگذرانند. در چنین وضعیتی، این پرسش به درستی قابل طرح است که چگونه می‌توان انتظار داشت هدفی همچون «شناخت بیشتر مولانا» در واحد «مثنوی ۲» با گذراندن واحد «خاقانی» تحقق یابد. این دو واحد درسی نه تنها از حیث محتوا و ژانر ادبی تناسبی ندارند، بلکه از منظر اصول برنامه‌ریزی آموزشی نیز تعیین چنین پیش‌نیازی با اصول سه گانه «تداوم، توالی و یکپارچگی»، همچنین با ملاک‌های «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیش‌نیاز یادگیری» ناسازگار است؛ بر این اساس، به نظر می‌رسد میان هدف‌گذاری آموزشی واحد «مثنوی ۲» و پیش‌نیاز تعیین شده برای آن نوعی ناهماهنگی وجود دارد. رعایت انسجام در برنامه‌ریزی و منطق علمی، حکم می‌کند که مناسب‌ترین پیش‌نیاز برای واحد «مثنوی ۲»، واحد «مثنوی ۱» باشد، در این صورت می‌توان انتظار داشت دانشجو با پشتوانه‌ای از آشنایی مقدماتی، در مرحله بعد به درکی عمیق‌تر از اندیشه‌ها و اشعار مولانا دست یابد.

۶. در ردیف ۳۱ از جدول شماره ۳، برای واحد «متون نظم (۵) قسمت اول: اشعار سعدی»، «متون نظم (۴)» به عنوان پیش‌نیاز تعیین شده است و طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، این پیش‌نیاز واحد «مثنوی ۲» است.

قراردادن «مثنوی ۲» به عنوان پیش‌نیاز «اشعار سعدی» از منظر آموزشی توجیه علمی ندارد. پیش‌نیازبودن واحدی برای واحدی دیگر، زمانی موجه است که میان دو واحد درسی از حیث دانش و مهارت رابطه‌ای مستقیم و ضروری باشد، به گونه‌ای که یادگیری درس دوم بدون تسلط بر درس نخست، دشواری جدی شود. آثار سعدی، به ویژه بوستان و غزلیات او، از نظر محتوا، ژانر ادبی، زبان، ساختار، مبانی فکری و زیبایی‌شناسی، هویتی

مستقل دارند و درک آن‌ها با تسلط بر جهان فکری و شیوه بیان مولانا حاصل نمی‌شود. هرچند این دو اثر اشتراکاتی در برخی مفاهیم اخلاقی و عرفانی دارند؛ اما این اشتراکات در حدی نیست که یادگیری مثنوی، شرط لازم برای فهم اشعار سعدی باشد. از منظر اصول برنامه‌ریزی آموزشی نظیر «توالی، تداوم و یکپارچگی»، «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیش‌نیاز یادگیری» نیز «مثنوی ۲» نمی‌تواند پیش‌نیاز مناسب و موجه‌ای برای «اشعار سعدی» باشد.

یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های شعر سعدی، مهارت کم‌نظیر او در بهره‌گیری از ظرفیت‌های زبان و بیان ادبی است. برخلاف شعر سنایی، عطار و مولانا که درک آن‌ها تا حد زیادی مستلزم آشنایی با نظام اندیشه عرفانی و مبانی نظری تصوف است، کانون دشواری و در عین حال امتیاز هنری شعر سعدی، بیش از آنکه در لایه‌های پیچیده اندیشه عرفانی نهفته باشد، در شیوه بیان، ظرافت‌های بلاغی، تناسب‌های لفظی، معنوی و زبان هنرمندانه وی تجلی می‌یابد. سعدی چنان عناصر بلاغی را در بافت طبیعی کلام خود ادغام می‌کند که صناعات ادبی هرگز تصنعی و تحمیل‌شده به نظر نمی‌رسند؛ بلکه جزئی جدایی‌ناپذیر از ساختار معنایی و زیبایی‌شناختی شعر جلوه می‌کنند و هنگامی که این ظرایف بلاغی و هنری به صورت نظام‌مند تحلیل شود، این معجزه سعدی در شیوه بیان و قدرت هنری وی است که به منصه ظهور می‌رسد، نه محتوای عرفانی یا اخلاقی اشعار او. بنابراین مهم‌ترین پیش‌نیاز برای فهم دقیق و تحلیل روشمند اشعار سعدی، آشنایی دانشجویان با مباحث بلاغت است و نه گذراندن واحدی همچون «مثنوی ۲» با محوریت اندیشه عرفانی. حتی اگر به دلایل اجرایی امکان نداشته باشد که هر دو واحد «بلاغت (۱)» و «بلاغت (۲)» به عنوان پیش‌نیاز «اشعار سعدی» تعیین شود، واحد «بلاغت (۲)» که مباحث آن در زمینه صور خیال، صنایع ادبی و شیوه‌های بیان هنری است، تناسب بیشتری با نیازهای آموزشی واحد «اشعار سعدی» دارد و می‌تواند به عنوان پیش‌نیازی منطقی، موجه و متناسب با اهداف این درس معرفی شود.

۷. در ردیف ۳۲ از جدول شماره ۳، برای واحد «متون نظم (۵) قسمت دوم: اشعار حافظ» باز هم «متون نظم (۴)» به عنوان پیش‌نیاز تعیین شده است که طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، آن واحد، «مثنوی ۲» است.

درباره درون‌مایه شعر حافظ دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد؛ گروهی شعر او را عرفانی و گروهی دیگر این تلقی را یکسره یا دست‌کم به صورت غالب نمی‌پذیرند (ر.ک. دائره‌المعارف بزرگ اسلامی، ذیل حافظ) با این همه، فارغ از تفاوت در برداشت‌ها، آنچه در

آموزش دانشگاهی شعر حافظ اهمیت اساسی دارد، فراهم بودن زمینه علمی و مهارتی لازم برای فهم ظرایف زبانی، بلاغی و هنری شعر اوست. شعر حافظ، شعری چندلایگی معنایی دارد که دربردارنده‌ی شبکه گسترده‌ای از صور خیال و صنایع لفظی و معنوی است. فهم آن بدون آشنایی روشمند با دانش بلاغی و سازوکارهای زیبایی شناختی زبان وی، بسیار دشوار خواهد بود. بر همین اساس، فهم واحد درسی «حافظ» نیازمند گذراندن واحدی است که ابزار تحلیلی متناسب با بیان فشرده و هنری حافظ را در اختیار دانشجو قرار دهد. «مثنوی ۲» با وجود ارزش علمی خود، به سبب تکیه بر خوانش متن روایی - تعلیمی، شرح حکایت‌های پیوسته و تبیین اندیشه‌های عرفانی در ساختار مثنوی، نمی‌تواند پیش‌نیاز مناسبی برای درس «حافظ» باشد، زیرا از آنجایی که محتوا و ژانر ادبی دو اثر با یکدیگر متفاوت است، اقتضائات خوانش غزل حافظ، از جمله توجه به ایجاز، ابهام هنری، انسجام معنایی و ظرافت‌های بلاغی، با مهارت‌هایی که در واحد «مثنوی ۲» آموخته می‌شود، تناسبی ندارد. از لحاظ اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی نیز میان این دو واحد درسی «تداوم، توالی و یکپارچگی»، «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیش‌نیاز یادگیری» برقرار نیست؛ از این رو، به نظر می‌رسد واحد «بلاغت ۲» به مراتب پیش‌نیاز علمی و منطقی‌تری برای درس «اشعار حافظ» باشد؛ زیرا این درس با آموزش مبانی صور خیال، صنایع ادبی و شیوه‌های تحلیل زیبایی شناختی متن، دانشجو را برای راه یافتن به لایه‌های هنری و معنایی شعر حافظ آماده می‌سازد و شرایط لازم برای فهم خلاقیت هنری او را فراهم می‌آورد.

۸. در ردیف ۳۳ از جدول شماره ۳، برای واحد «متون نظم (۵) قسمت سوم: صائب و شاعران سبک هندی»، «متون نظم (۴)» به عنوان پیش‌نیاز تعیین شده است که طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، این پیش‌نیاز «مثنوی ۲» است.

قرار گرفتن واحد «مثنوی ۲» به عنوان پیش‌نیاز واحد «صائب و شاعران سبک هندی» از منظر آموزشی قابل دفاع نیست؛ زیرا محور اصلی واحد «مثنوی ۲» فهم و تحلیل اندیشه‌های عرفانی، مبانی معرفت شناختی، نظام تمثیلی و زبان تعلیمی مولانا است، درحالی که واحد «صائب و شاعران سبک هندی» بر شناخت ویژگی‌های سبکی، تحولات بلاغی، پیچیدگی‌های تصویرسازی، شبکه‌های معنایی، ظرافت‌های خیال و دگرگونی‌های زبان شعر در سبک هندی استوار است. این واحد دانشجویان را با مؤلفه‌هایی همچون مضمون‌آفرینی، نازک خیالی، چندلایگی معنایی، هنجارگریزی‌های زبانی و سازوکارهای تصویرپردازی در این سبک آشنا می‌کند. افزون بر تفاوت در محتوا، ژانر و سبک ادبی دو اثر، میان دانش و

مهارت‌هایی که در «مثنوی ۲» کسب می‌شود و الزامات یادگیری واحد «صائب و شاعران سبک هندی» نیز رابطه‌ی مقدماتی و ضروری، وجود ندارد؛ به بیان دیگر، آشنایی با اندیشه و زبان تعلیمی مولانا، شرط لازم برای شناخت ویژگی‌های سبکی، بلاغی و تصویری شعر سبک هندی به‌شمار نمی‌رود. بنابراین، اشکال موجود تنها به تفاوت موضوعی دو واحد درسی مربوط نمی‌شود، بلکه ناظر بر فقدان پیوندی ضروری میان دانش و مهارت حاصل از «مثنوی ۲» و الزامات یادگیری واحد «صائب و شاعران سبک هندی» است. تعیین «مثنوی ۲» به‌عنوان پیش‌نیاز این درس، همچنین با اصول «تداوم، توالی و یکپارچگی»، «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیش‌نیاز یادگیری» در برنامه‌ریزی آموزشی نیز همخوانی ندارد.

واحد درسی «خاقانی» در مقایسه با «مثنوی ۲» تناسب آموزشی بیشتری با «صائب و شاعران سبک هندی» دارد و از حیث فراهم کردن دانش و مهارت‌های مقدماتی لازم برای مواجهه با شعر پیچیده و متراکم سبک هندی، در میان مجموع واحدهای درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، ظرفیت مناسب‌تری برای پیش‌نیاز شدن دارد. قصاید خاقانی به سبب فشردگی زبانی، ترکیب‌سازی، نوآوری در تصویر، بسامد بالای ایهام و تمثیل، دقت در مضمون‌پردازی و طرح معانی پیچیده، دانشجو را با شیوه‌ای از خوانش و تحلیل متن مواجه می‌کند که مستلزم توجه هم‌زمان به سطوح زبانی، بلاغی و تصویری شعر است. این مهارت‌ها در درک شعر صائب و دیگر شاعران سبک هندی نیز اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا فهم مضمون‌آفرینی، نازک‌خیالی، چندلایگی معنایی و پیچیدگی‌های تصویری این اشعار نیز مستلزم توجه دقیق به همین سطوح از فرایند تحلیل متن است. بر این اساس، اگرچه شعر خاقانی از نظر محتوایی و سبکی عیناً در قلمرو سبک هندی قرار نمی‌گیرد؛ اما تجربه خوانش و تحلیل آن می‌تواند دانش و مهارت مقدماتی لازم برای مواجهه با برخی دشواری‌های شعر سبک هندی را فراهم کند. بنابراین، در مقایسه با «مثنوی ۲» و با توجه به گزینه‌های دیگر در برنامه درسی این دوره، تعیین واحد درسی «خاقانی» به‌عنوان پیش‌نیاز «صائب و شاعران سبک هندی» توجیه آموزشی بیشتری دارد.

متون نثر

۹. در ردیف‌های ۳۴، ۳۵ و ۳۶ از جدول شماره ۳، واحد «تاریخ بیهقی» که معمولاً در نیمسال نخست ارائه می‌شود، پیش‌نیاز «کلیله و دمنه» در نیمسال دوم قرار گرفته و سپس «کلیله و دمنه» به‌عنوان پیش‌نیاز «گلستان سعدی» در نیمسال سوم تعیین شده‌است، که به نظر می‌رسد این چینش بر اساس تقدم تاریخی آثار یادشده است.

تاریخ بیهقی با نثر مرسل، ساختار نسبتاً طبیعی جمله‌ها، روایت‌محوری و زبان روان، زمینه مناسبی برای آشنایی مقدماتی دانشجویان با نثر کلاسیک فارسی فراهم می‌آورد؛ در مقابل، «کلیله و دمنه» به عنوان نمونه‌ای شاخص از نثر فنی، به سبب تراکم صنایع لفظی و معنوی، پیچیدگی‌های نحوی، کاربرد واژگان نامأنوس، حضور ترکیبات و اشعار عربی، جمله‌های طولانی و لایه‌های متعدد بلاغی، پیچیدگی زبانی - بلاغی بیشتری دارد. علاوه بر تفاوت سبکی این دو اثر، از منظر اصول برنامه‌ریزی درسی نیز میان دو واحد یادشده «تداوم، توالی و یکپارچگی»، «هم‌راستایی سازنده» و «توالی پیشنهاد یادگیری» وجود ندارد و مهم‌تر از تمامی اصول آموزشی یادشده، «توالی ساده به پیچیده» و نیز اصل هدایت تدریجی فراگیران از سطح ساده آموزشی به سطح دشوار که در طبقه‌بندی «سولو» تأکید شده است، رعایت نشده است؛ بنابراین گذار مستقیم از «تاریخ بیهقی» به «کلیله و دمنه» بدون پیش‌بینی یک مرحله میانی، با الزامات علمی - آموزشی این رشته تحصیلی و اصول برنامه‌ریزی درسی سازگاری ندارد. برای رفع این ناهمگونی، «گلستان سعدی» می‌تواند نقش حلقه واسط میان این دو اثر را ایفا کند؛ زیرا نثر آن، علاوه بر ظرافت‌های بلاغی، صنایع ادبی و فصاحت زبانی، از روانی، ایجاز و سادگی نسبی نیز برخوردار است و دانشجویان را به تدریج با ظرفیت‌های هنری نثر فارسی و اعتدال میان سادگی و آرایش هنری آشنا می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد جابه‌جایی ترتیب ارائه این دو واحد، به گونه‌ای که پس از تاریخ بیهقی، گلستان سعدی و سپس کلیله و دمنه تدریس شود، با هدایت تدریجی دانشجویان از نثر ساده به دشوار و اصول برنامه‌ریزی درسی همخوانی بیشتری دارد و می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش متون نثر فارسی و افزایش علاقه‌مندی دانشجویان بینجامد.

ب) دروس اختیاری

دروس اختیاری مرتبط با متون نظم و نثر، تمامی واحدهای مندرج در برنامه تفصیلی و جداول دروس با همان ملاک‌های، ارزیابی دروس الزامی، بررسی شد. حاصل بررسی نشان می‌دهد که در میان این دروس، سه مورد نیازمند بازنگری است که در ادامه، ذیل بندهای ۱۰ تا ۱۲ آورده می‌شود.

۱۰. برای واحد اختیاری ردیف ۹۳ از جدول شماره ۳-۵ (ر.ک. جدول شماره ۳-۵).

۵. پیوست مقاله) با عنوان «منتخب شاعران سبک هندی» که از جهت محتوا و حوزه

مطالعاتی، قرابت چشمگیری با واحد «صائب و شاعران سبک هندی» دارد، «متون نظم (۴)» به‌عنوان پیش‌نیاز تعیین شده‌است که طبق الگوی تبیین شده ذیل بند ۲، این پیش‌نیاز «مثنوی ۲» است؛ از این‌رو همان اشکالاتی که ذیل بند ۸ بدان‌ها اشاره شد، درمورد این واحد درسی نیز قابل طرح است.

۱۱. واحد اختیاری ردیف ۹۵ از جدول ۳-۵ با عنوان «منتخب شاعران سبک عراقی» فاقد پیش‌نیاز تعریف شده‌است، حال آنکه برای واحد الزامی «شاعران حوزه ادبی عراق» - با وجود هم‌پوشانی کامل با درس مذکور به‌درستی، واحد «قصاید ناصر خسرو» به‌عنوان پیش‌نیاز منظور شده‌است. پیش‌نیاز نداشتن واحد «منتخب شاعران سبک عراقی» نه تنها امکان انتخاب آن را برای دانشجویانی فراهم می‌آورد که زمینه و آمادگی علمی لازم برای بهره‌مندی از محتوای آن را ندارند، بلکه با ایجاد ناهمگونی در سطح دانش مخاطبان، فرایند آموزش در کلاس درس را نیز مختل می‌سازد؛ لذا برای حفظ انسجام نظام آموزشی و استانداردسازی الزامات درسی، تعیین واحد «قصاید ناصر خسرو» به‌عنوان پیش‌نیاز برای این واحد درسی نیز ضروری می‌نماید.

۱۲. برای درس اختیاری ردیف ۱۰۰ از جدول شماره ۵-۳ با عنوان «منتخب نثر ادبی - تاریخی»، هم در بخش تفصیلی برنامه درسی و هم در جدول دروس، واحد «متون نثر تاریخی ۱» به‌عنوان پیش‌نیاز ذکر شده‌است. این درحالی است که واحدی با نام «متون نثر تاریخی ۱» نه در بخش تفصیلی برنامه و نه در جداول دروس وجود ندارد. از این‌رو، به نظر می‌رسد مراد برنامه‌ریزان، واحد «متون نثر (۱)» متون ادبی - تاریخی با تأکید بر تاریخ بیهقی» بوده‌است و لازم است عنوان پیش‌نیاز با عنوان رسمی این واحد انطباق یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و ارزیابی ۱۲ مورد از توالی و روابط پیش‌نیازی دروس متون نظم و نثر در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی نشان می‌دهد که تعیین پیش‌نیازها در بخش قابل توجهی، از الگویی کلی و شماره‌محور پیروی می‌کند؛ الگویی که در آن بدون تعیین دقیق رابطه پیش‌نیازی میان واحدهای درسی متوالی، آخرین واحد یک مجموعه به‌عنوان پیش‌نیاز واحدهای مجموعه بعدی قرار گرفته و زمینه بروز اشکالاتی نظیر موارد ذیل را پدید آورده‌است:

توالی دروس، در برخی موارد با سیر تاریخی و تکوینی آن‌ها سازگاری ندارد. قرار گرفتن «قصاید ناصر خسرو» در جایگاه پیش‌نیاز «شاعران حوزه ادبی خراسان» نمونه‌ای از آن است؛ درحالی‌که بر اساس استدلال‌های مقاله، معرفی «پیشگامان نظم فارسی» به‌عنوان پیش‌نیاز «شاعران حوزه ادبی خراسان» توجیه آموزشی بیشتری دارد. بررسی رابطه «پیشگامان نظم فارسی» و «قصاید ناصر خسرو» نشان می‌دهد که قرار دادن «شاعران حوزه ادبی خراسان» میان این دو واحد درسی می‌تواند پیوستگی تاریخی، سبکی و آموزشی مناسب‌تری ایجاد کند.

تحلیل روابط پیش‌نیازی میان واحد «خاقانی» با واحدهای «اشعار سنایی»، «مثنوی‌های عطار» و «مثنوی معنوی ۱» و نیز واحد «مثنوی ۲» با «اشعار سعدی» و «اشعار حافظ» نشان می‌دهد که به‌سبب عدم تناسب پیش‌نیازها با محتوا، ژانر ادبی و اهداف آموزشی واحدهای اصلی، پیش‌نیازهای یادشده، دانش و تجربه آموزشی لازم را برای دستیابی به اهداف آموزشی درس اصلی، فراهم نمی‌کنند؛ اما پیشنهاد مقاله مبنی بر قرار گرفتن «مبانی عرفان و تصوف» به‌عنوان پیش‌نیاز دروس عرفانی «اشعار سنایی»، «مثنوی‌های عطار» و «مثنوی معنوی ۱»، و «بلاغت ۲» به‌عنوان پیش‌نیاز «اشعار سعدی» و «اشعار حافظ» توجیه آموزشی بیشتری دارد.

بررسی «مثنوی ۲» به‌عنوان پیش‌نیاز «صائب و شاعران سبک هندی» نشان می‌دهد که علاوه بر دیگر مغایرت‌ها با اصول برنامه‌ریزی آموزشی، از لحاظ محتوا، ژانر و سبک ادبی نیز میان این دو واحد درسی سنخیتی وجود ندارد. در این مورد، واحد درسی «خاقانی» در میان گزینه‌های موجود در برنامه درسی، به سبب فراهم کردن تجربه‌ای مقدماتی، برای مواجهه با فشردگی زبانی، پیچیدگی‌های بلاغی، مضمون‌پردازی و تصویرسازی در سبک هندی، تناسب بیشتری با نیازهای آموزشی این واحد درسی دارد.

بررسی توالی پیش‌نیازی «تاریخ بیهقی»، «کلیله و دمنه» و «گلستان سعدی» نشان می‌دهد که تکیه مطلق بر رعایت تقدم تاریخی متون، به‌تنهایی نمی‌تواند تعیین‌کننده روابط پیش‌نیازی باشد؛ زیرا با اصل آموزشی «توالی ساده به پیچیده» و طبقه‌بندی «سولو» در تعارض قرار می‌گیرد و لذا لازم است برای ایجاد تدریج در سطح دشواری متون و رعایت دیگر الزامات یادگیری، از اتکای صرف بر توالی تاریخی متون فاصله گرفت. به‌نظر می‌رسد قرار گرفتن «گلستان سعدی» میان «تاریخ بیهقی» و «کلیله و دمنه» می‌تواند روند ملایم‌تری برای آموزش نثر فنی فراهم کند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تعیین توالی و روابط پیش‌نیازی مناسب برای دروس متون نظم و نثر، مستلزم توجه هم‌زمان به الزامات علمی - آموزشی خاص رشته زبان و ادبیات فارسی و اصول عام برنامه‌ریزی درسی است. برای نشان دادن میزان ناهم‌سویی واحدهای درسی با مبانی نظری پژوهش، نتایج در جدول ذیل نمایش داده شده است. متذکر می‌شود از آنجایی که از موارد دوازده گانه بررسی شده، دو مورد به ناهماهنگی‌های دیگر اختصاص دارد، موارد مندرج در جدول، به ۱۰ بند تقلیل یافته است. چنانکه در جدول ذیل ملاحظه می‌شود «توالی پیش‌نیاز یادگیری» و «تداوم، توالی و یکپارچگی» در میان معیارهای ارزیابی، با بیشترین بسامد ظاهر شده و در تمامی بندهای بررسی شده مصداق داشته‌اند. فراوانی این دو معیار را می‌توان نشان‌دهنده اهمیت بنیادی مسئله توالی و روابط پیش‌نیازی دانست و مؤیدی بر ضرورت بازبینی این بخش از برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی تلقی نمود.

جدول ۱ نمایش میزان عدم انطباق موارد بررسی شده، با معیارهای ارزیابی پژوهش

تقدم و تأخر تاریخی	تناسب محتوا	تناسب ژانر ادبی	تناسب سبک ادبی	یکپارچگی توالی تداوم	هم‌راستایی سازنده	توالی ساده به پیچیده	توالی پیش‌نیاز یادگیری	طبقه‌بندی سولو
بندهای ۴-۲-۱	بندهای ۴-۳	بندهای ۴-۳	بندهای ۹-۸-۳	بندهای ۳-۲-۱	بندهای ۵-۴-۳	بندهای ۹-۳	بندهای ۳-۲-۱	بندهای ۹-۳
	۶-۵	۶-۵		۶-۵-۴	۸-۷-۶		۶-۵-۴	
	۸-۷	۸-۷		۹-۸-۷	۱۰-۹		۹-۸-۷	
	۱۰	۱۰		۱۰			۱۰	

پیوست‌ها

جدول شماره ۳

ردیف	نام درس	تعداد واحد	ساعت		پیشنیاز
			نظری	نظری	
۱۹	متون نظم (۱) پیشگامان نظم فارسی	۲	۳۲	-	۳۲
۲۰	متون نظم (۲) قسمت اول: شاهنامه (۱)	۲	۳۲	-	۳۲
۲۱	متون نظم (۲) قسمت دوم: شاهنامه (۲)	۲	۳۲	-	۳۲
۲۲	متون نظم (۲) قسمت سوم: قصاید ناصر خسرو	۲	۳۲	-	۳۲
۲۳	متون نظم (۳) قسمت اول: شاعران حوزه ادبی خراسان	۲	۳۲	-	۳۲
۲۴	متون نظم (۳) قسمت دوم: شاعران حوزه ادبی عراق	۲	۳۲	-	۳۲
۲۵	متون نظم (۳) قسمت سوم: نظامی	۲	۳۲	-	۳۲
۲۶	متون نظم (۳) قسمت چهارم: خاقانی	۲	۳۲	-	۳۲
۲۷	متون نظم (۴) قسمت اول: اشعار سنایی	۲	۳۲	-	۳۲
۲۸	متون نظم (۴) قسمت دوم: مثنوی های عطار	۲	۳۲	-	۳۲
۲۹	متون نظم (۴) قسمت سوم: مثنوی معنوی (۱)	۲	۳۲	-	۳۲
۳۰	متون نظم (۴) قسمت چهارم: مثنوی معنوی (۲)	۲	۳۲	-	۳۲
۳۱	متون نظم (۵) قسمت اول: اشعار سعدی	۲	۳۲	-	۳۲
۳۲	متون نظم (۵) قسمت دوم: اشعار حافظ	۲	۳۲	-	۳۲
۳۳	متون نظم (۵) قسمت سوم: صائب و شاعران سبک هندی	۲	۳۲	-	۳۲
۳۴	متون نثر (۱) متون ادبی - تاریخی با تأکید بر تاریخ بیهقی	۲	۳۲	-	۳۲
۳۵	متون نثر (۲) متون ادبی - داستانی با تأکید بر کلیله و دمنه	۲	۳۲	-	۳۲
۳۶	متون نثر (۳) متون ادبی - تعلیمی با تأکید بر گلستان	۲	۳۲	-	۳۲

جدول شماره ۳-۵: درس های اختیاری زمینه سوم متون ادبی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی						
ردیف	نام درس	تعداد واحد	ساعت			پیشنیاز
			نظری	عملی	جمع	
۹۳	منتخب شعر شاعران سبک هندی	۲	۳۲	-	۳۲	متون نظم (۴)
۹۴	منتخب شعر شاعران سبک خراسانی	۲	۳۲	-	۳۲	متون نظم (۱)
۹۵	منتخب شعر شاعران سبک عراقی	۲	۳۲	-	۳۲	
۹۶	متون نظم غنایی	۲	۳۲	-	۳۲	
۹۷	متون نظم تعلیمی	۲	۳۲	-	۳۲	
۹۸	متون نظم عرفانی	۲	۳۲	-	۳۲	
۹۹	متون منتخب نثر ادبی	۲	۳۲	-	۳۲	
۱۰۰	متون منتخب نثر ادبی- تاریخی	۲	۳۲	-	۳۲	متون نثر تاریخی ۱
۱۰۱	متون منتخب نثر ادبی- داستانی	۲	۳۲	-	۳۲	متون نثر ۲
۱۰۲	متون منتخب نثر ادبی - عرفانی	۲	۳۲	-	۳۲	
۱۰۳	متون منتخب نثر ادبی- تعلیمی	۲	۳۲	-	۳۲	متون نثر ۳

فهرست منابع:

- برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی. (۱۳۹۱). شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی، کمیته زبان و ادبیات فارسی.
- خاقانی، افضل‌الدین بدیل. (۱۳۶۸). *دیوان خاقانی شروانی*، به کوشش ضیاءالدین سجادی. تهران: زوار.
- دائرةالمعارف بزرگ اسلامی. (۱۳۹۱)، «حافظ»، ج ۱۹. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- راستی، علیرضا. (۱۴۰۱). تأملی انتقادی در باب برنامه درسی بازنگری‌شده کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطح قصد و اجرا: پژوهشی سندکاوانه. *دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، (۵۱)، ۲۶-۲۵۳.
- فردانش، هاشم. (۱۳۷۸). سرفصل‌ها و جایگاه آن‌ها در برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور، سخن سمت، شماره ۵، ۴۶-۴۹.
- فیوضات، یحیی. (۱۳۸۹). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*. چاپ بیست‌وسوم. تهران: روان، ویرایش، ارسباران.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب، نوآوری‌های آموزشی، ۱(۱)، ۳۸-۲۱.
یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۵). مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ چهاردهم. تهران: یادواره کتاب.

- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Berkshire: Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Boulton, G. (2011). University rankings: Diversity, excellence and the European initiative. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 13, 74-82.
- Finney, D. (2002). The ELT curriculum: A flexible model for a changing world. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 69-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kimball, B. A. (1986). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lattuca, L. R. (2006). Curricula in international perspective. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 39-64). Dordrecht: Springer.
- Reigeluth, C. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 425-453). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-149.
- Samir, A., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Ghonsooly, B. (2019). Investigating master's curriculum of translation studies at leading Asian universities. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1), 217-254. doi:10.22059/jflr.2019.249703.455.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226086644.001.0001>
- Wood, J. C., & Wood, M. C. (2001). *Henri Fayol: Critical Evaluations in Business and Management*. Psychology Press.