



ISSN: 1999-5601 (Print) 2663-5836 (online)

Lark Journal

Available online at: <https://lark.uowasit.edu.iq>



*Corresponding author

D. Najm al-Din Rustam Yunus
Center for Education and
Extension Research, University
of Jarmow

Email: najmadin.rostam@chu.edu.iq

M. Diyar Mardan Muhammad
Department of Kurdish
Language, Faculty of Education,
Jarmo University

Keywords: The role of cultural
structures in the development of
Kurdish language textbooks

ARTICLE INFO

Article history:

Received 24Dec 2024

Accepted 26Dec2024

Available online 1 Jan 2025



The role of cultural structures in developing Kurdish language textbooks

ABSTRACT

The current research aims to analyze the analytical description of Kurdish language books in the tenth, eleventh and twelfth grades using the library method for integrated content analysis (quantitative and qualitative). In Eastern cultures, the predominant mode of expression has historically been through verse or poetry, with relatively less emphasis on prose or narrative forms. This inclination can be attributed to a traditional tendency towards individualism and a lesser emphasis on collective participation. The cultural context of individualism aligns well with the solitary nature of poetry composition, whereas narrative forms, such as storytelling, typically require collaborative cultural environments. While ancient literary traditions did include narratives, these stories were often centered around individualistic themes, similar to the poetic works of the era. Research findings support the notion that ancient oral and written narratives, whether in prose or verse, often followed a familiar pattern, indicative of a cultural inclination towards predetermined beginnings and endings. Consequently, stories tended to uphold traditional structures without significant variation, perpetuating familiar themes and outcomes. In contrast, the novel emerged as a response to evolving social, cultural, and historical contexts, offering fictional narratives that reflect contemporary realities and provide readers with fresh perspectives on life's complexities. Authors of novels craft characters and scenarios that engage with current societal issues, fostering critical thinking and preparing readers for navigating challenging circumstances. Recognizing the pivotal role of textbooks in language education, particularly for official languages like Kurdish,. The analysis employs both quantitative and qualitative methods to assess the textual content. Findings indicate a prevalence of poetry over narrative prose and novels in the selected textbooks, with themes primarily revolving around religious, patriotic, stable, and romantic subjects. Consequently, the research underscores the necessity of revising and updating these textbooks to better align with contemporary educational objectives and societal needs.

© 2025 LARK, College of Art, Wasit University

DOI: <https://doi.org/10.31185/lark.4089>

دور الهياكل الثقافية في تطوير الكتب المدرسية للغة الكردية

د. نجم الدين روستم يونس/ مركز بحوث التعليم والإرشاد، جامعة جرمو

خلاصة:

تهدف البحث الحالي إلى تحليل الوصف التحليلي لكتب اللغة الكردية في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر باستخدام الأسلوب المكتبي لتحليل المحتوى المتكامل (الكمي والنوعي) لقد أدرجت الشعوب الشرقية كل أفكارها وإنجازاتها في الشعر أو الشعر، واهتمت بشكل أقل بالنثر أو بلورته الأدبية على شكل قصص. افتراضنا الرئيسي هو أن البنية الثقافية للفردية وغياب المشاركة الجماعية هي السبب الرئيسي لهذا النهج. تتطلب كتابة القصة سياقات ثقافية تعاونية، لكن الشعر يتوافق مع الفردية. وفي التقليد الأدبي القديم كانت هناك قصص أيضاً، لكن في هذه القصص تكون الفردية هي الأساس الأساسي، وقد كتبت هذه القصص بناءً على أهمية الفرد، وهي لا تختلف عن قصائد تلك العصور.

تؤكد نتيجة البحث هذا الافتراض أيضاً. يتم استخدام نمط واحد في القصص الشفهية والمكتوبة القديمة في النثر أو الشعر. التعرف أو نمط الافتتاح. إن تكرار بنية التعريف في القصص القديمة يدل على أن القصص القديمة، وبالتالي ثقافتنا العامة تواجه دائماً بدايةً ونهايةً محددةً ومحددة سلفاً، وبالتالي لا يوجد تغيير في عمومية القصة ومصير الأفراد، فما هو تكرار الأمثلة السابقة، لكن الرواية هي استجابة لحاجات اجتماعية وثقافية وتاريخية للإنسان، حيث يضع الروائي شخصيات خيالية وفق الوضع الراهن من أجل إعطاء رؤية جديدة لقرائه وتكييفها مع الحاضر. الموقف. إعداد المواقف الصعبة للحياة أو تطوير وجهة نظر نقدية في المجتمع. تعتبر كتب اللغة الكردية المدرسية مهمة جداً باعتبارها أهم أداة لتعليم اللغة الرسمية.. وتشير نتائج البحث إلى أن الكتب المعنية أكثر توجهاً نحو الشعر من القصص والروايات. معظم القصائد المختارة مخصصة للقضايا الدينية والوطنية والاستقرار والرومانسية. وقد تم البحث حول ضرورة مراجعة وتنقيح الكتب المدرسية المدروسة.

الكلمات المفتاحية: اللغة الكردية، كتب المدرسي، الهياكل الثقافية

نقش ساختارهای فرهنگی در تکوین کتاب های درسی زبان کردی

چکیده

اقوام شرقی، تمام اندیشه و تفکر و دستاورد خود را در نظم یا شعر گنجانده‌اند و به نثر یا تبلور ادبی آن به صورت داستان کمتر توجه کرده‌اند. فرض اصلی ما آن است که ساختار فرهنگی فردگرایی و عدم مشارکت جمعی علت اصلی این رویکرد گشته است. داستان‌نویسی نیازمند زمینه‌های فرهنگی مشارکتی است اما شعر با فردگرایی تناسب دارد. در سنت ادبی کهن، داستان‌هایی نیز وجود داشته است اما در این داستان‌ها نیز مبنای اصلی فردگرایی است و این داستان‌ها مبتنی بر اهمیت فرد نگارش یافته‌اند و با شعرهای آن اعصار تفاوتی بدین لحاظ ندارند. نتیجه تحقیق نیز این فرض را تأیید می‌کند. در داستان‌های شفاهی و مکتوب کهن منشور یا منظوم از یک الگوی واحد استفاده شده است؛ الگوی آشناسازی یا پاگشایی. تکرار ساختار آشناسازی در داستان‌های کهن نشان می‌دهد داستان‌های قدیم و به تبع آن فرهنگ عمومی ما همواره با آغاز و پایانی مشخص و از پیش تعیین شده روبرو است بنابراین، تغییری در کلیات داستان و سرنوشت اشخاص به وجود نمی‌آید آنچه هست تکرار نمونه‌های قبلی است اما رمان پاسخی به نیازهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی انسان است، رمان‌نویس شخصیت‌های داستانی را متناسب با وضعیت‌های روزگار وضع می‌کند تا بتواند به خوانندگان خودش بصیرت تازه بدهد و آنان را متناسب با وضعیت‌های دشوار برای زندگی آماده سازد یا نگاه انتقادی را در جامعه پرورش دهد. کتاب های ، درسی زبان کردی به عنوان مهم ترین ابزار آموزش زبان رسمی اهمیت بسیاری دارد. از این رو پژوهش حاضر بر آن است که به روش کتابخانه ای تحلیل محتوای تلفیقی (کمی و کیفی) به توصیف تحلیلی کتاب های زبان کردی پایه دهم و یازدهم و دوازدهم بپردازد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که کتاب های مورد نظر بیشتر شعر محور است تا داستان و رمان محور . اشعار انتخاب شده بیشتر به دینی، میهنی، پایداری و عاشقانه اختصاص دارد. پژوهش صورت گرفته بر ضرورت بازنگری و اصلاح کتاب های درسی مورد مطالعه.

کلیدواژه ها: زبان کردی، کتاب های مدرسه، ساختارهای فرهنگی

1- بیان مسأله

ادبیات هر جامعه برگرفته از فرهنگ کلامی و نوشتاری آن جامعه یا قوم است. در این میان شعر به عنوان اولین نوع هنر کلامی نزد تمدن هایی نظیر ،یونان ،اعراب هند و ایرانیان اهمیت ویژه ای داشته است اما سخن و کلام روزمره مردم عادی بیشتر به صورت نثر است تا

نظم از این رو نثر روایی (داستان) و غیرروایی اهمیت ویژه ای نزد خواص و مردم عادی داشته و دارد. در قالب نثر می توان انواع تجارب و دانش بشری را به زبانی ساده و قابل فهم و درک برای همگان بیان کرد از این رو جا دارد به اهمیت و نقش زبان کردی آموزش و انتقال آن از طریق افسانه ها و داستانهای کردی در شکل گیری هویت ملی دانش آموزان پرداخته شود. در این بین نثر روایی (داستان) از زمانهای کهن و بین اقوام مختلف رایج بوده است. در گذر زمان انسانها توانسته اند بسیاری از موارد آموزشی، دینی، اخلاقی و تجارب خود را به صورت غیر مستقیم و در قالب داستان و افسانه بیان کنند. علاوه بر کاربرد آموزشی، حکایات و داستانها در حفظ فرهنگ ملی نیز نقشی مهم به عهده دارند.

بررسی اجمالی کتابهای زبان کردی پایه دهم و یازدهم و دوازدهم نشان میدهد که یکی از اشکالات و نقاط ضعف این کتابها این است که متون مندرج در آنها چندان مناسب نیست و نمی تواند تصویر درستی از کلیت ادبیات کردی را در ذهن دانش آموزان ایجاد کند. از سویی دیگر شعر کردی اعم از متون منظوم و غیر منظوم با توجه به سابقه دیرین انواع شعر در زبان کردی و اشتغال آن بر انواع و قالبهای مختلف، در همه ادوار تاریخی از اهمیت ویژه ای در ادبیات کردی برخوردار است از این رو محقق بر آن شد تا با بررسی کتابهای کردی این دوره ها به تحلیل نقش این فصول در آموزش زبان و ادبیات کردی بپردازد.

مسئله این تحقیق این است که در کتابهای درسی این دوره ها دوم این انتخاب بر چه اساسی صورت گرفته است و شعرهای انتخابی چه تأثیری در آموزش زبان و ادبیات کردی در این دوره مهم تحصیلی دارند. به عبارتی دیگر، برآنیم تا در دو حیطه فرم و محتوا با توصیف فراوانی متون مندرج در کتابهای این دوره ها از منظرهای ذیل به توصیف و تحلیل انتقادی چهره کلی نشان داده شده و بپردازیم.

سوالات پژوهش :

1. فصل های مندرج در کتابهای کردی این دوره ها چه تأثیری در آموزش زبان و ادبیات کردی به دانش آموزان این مقاطع دارد ؟
2. شعرهای مندرج در این سه کتاب از نظر فرم زبان ،قالب وزن و مؤلفه های زیبایی شناختی) چگونه ارزیابی میشوند؟
3. آیا محتوای کتاب زبان کردی این مقاطع دبیرستان کامل است یا نارسایی هایی دارد؟

محققان در تعریف «نثر»، آن را با سلب مختصات «نظم» تعریف کرده‌اند یعنی کلامی که منظوم نباشد یا کلامی که وزن و قافیه نداشته باشد. منتقدان نسبت به نقص این تعریف و اراده تعریفی بهتر و جامع از نثر کوشیده‌اند که بتواند انواع نثر را در بر بگیرد (خطیبی، 1366: 27-29) اما همچنان سایه نظم و شعر در تعریف‌های دقیق و جامع به چشم می‌خورد. در فرهنگ عمومی نیز به شعر و نظم توجه زیادتری می‌شود. ناصر خسرو قبادیانی بیتی دارد که به مقایسه دو فرهنگ یونانی و عربی پرداخته است:

عرب بر خر شعر دارد سواری پزشکی گزیدند مردان یونان

این ویژگی توجه به شعر در میان اقوام شرقی دیگر نیز تکرار شده و تداوم پیدا کرده است. اقوام شرقی، تمام اندیشه و تفکر و دستاورد خود را در نظم یا شعر گنجانده‌اند و به نثر یا تبلور ادبی آن به صورت داستان کمتر توجه کرده‌اند. شعرهایی که به جای مانده حاوی بسیاری از مسائل و عناصر مختلف فرهنگی همچون مسائل کلامی، فلسفی، عرفانی، تاریخی، سیاسی و اجتماعی است. از این روی، ما هر تلاشی برای شناخت گذشته خویش انجام دهیم باید به شعر شاعران روی آوریم (اسلامی ندوشن، 1370: 8).

هاشم احمدزاده مدعی است که علت عدم رشد رمان در زبان کردی، نداشتن دولت است. وی تلاش کرده است رمان فارسی را به عنوان زبانی که دارای دولت-ملت است با زبان کردی مقایسه کند. فرضیه احمدزاده بر اساس دیدگاه‌های اندرسون درباره اهمیت رمان در تصورکردن ملت قرار دارد (احمدزاده، 1386: 23). وی معتقد است رابطه‌ای دوجانبه میان رمان و ملت وجود دارد و با تأکید می‌نویسد «رمان کردی به هیچ وجه محصول دولت ملت نیست» (همان: 24). حتی اگر مدعای احمدزاده کاملاً درست باشد نویسندگان کرد در زمینه رمان و داستان به رغم کثرت آثار و فعالیت‌های مستمر، در جامعه کردی شهرتی همچون شاعران کرد پیدا نکرده‌اند.

پرسش اساسی تحقیق حاضر آن است که چه عواملی موجب این ویژگی علاقه و روی آوردن به شعر گشته است؟ چرا نسبت به داستان چنین رویکرد و علاقه‌ای نداشته‌ایم؟ فرض اصلی ما آن است که ساختار فرهنگی تمرکزگرایی و عدم مشارکت جمعی علت اصلی این رویکرد گشته است. داستان نویسی نیازمند زمینه‌های فرهنگی مشارکتی است اما شعر با انزوایی و مرکزگرایی تناسب دارد در شعر ممکن است برای ایجاد انگیزه یا هیجان‌های سیاسی عمومی تلاش شود اما روش شاعران در این موارد، جنبه دعوت و ترغیب دارد نه اینکه

حاصل گفتگو و مشارکت جمعی باشد مثل اینکه شاعری برای ترغیب وطن‌دوستی، دیگران را خطاب قرار بدهد و از اهمیت وطن سخن بگوید؛ چنانکه بختیار زیور در شعر «ئهی و متن» می‌گوید:

ومتن تو هه‌ناوی من و دل‌رفینی ومتن تو مه‌کانی شه‌هیدانی زاری

(زیور، 2008: 31)

یا شیخ نوری شیخ صالح می‌گوید:

ئیتر وهرن که بو و متن، و متنی پاک و میهره‌بان

دهس دهمینه دهستی یه‌کتری یه‌ک دل، به یه‌ک زبان

(شیخ نوری شیخ صالح، 2008: 322)

در سنت ادبی کهن، داستان‌هایی نیز وجود داشته است اما در این داستانها نیز مبنای اصلی مرکزگرایی است و این داستان‌ها مبتنی بر اهمیت مرکز نگارش یافته‌اند و با شعرهای آن اعصار تفاوتی بدین لحاظ ندارند.

۲- طرح و ساختار اصلی داستانهای کهن

در داستان‌های شفاهی و مکتوب کهن از یک الگوی واحد استفاده شده است؛ الگوی آشناسازی یا پاکشایی. همین الگو در منظومه‌های داستانی نیز تکرار شده است از جمله در تمام داستان‌های شاهنامه این ساختار آشناسازی یا پاکشایی تکرار شده است.

شناسازی¹ الگویی است که به طرز شگفت‌انگیزی تمام ابعاد فکر و زندگی بشر را تحت شعاع خویش قرار داده است. آشناسازی؛ پاکشایی؛ رازآموزی؛ آیین‌های تشرف و آیین‌های گذار همگی به مجموعه هنجارها و آیین‌هایی گفته می‌شود که طی آن فرد (نواموز) از دوران پیشین (دوران خامی) فاصله گرفته، به بلوغ فکری، جسمی و روحی می‌رسد. میرچا الیاده آیینهای آشناسازی را به سه دسته اصلی تقسیم کرده است:

1- آشناسازی سن بلوغ یا آشناسازی برای ورود به گروه‌های سنی

2- آشناسازی برای ورود به انجمن‌های سری

3- آشناسازی جادوگری یا شمینی (الیاده، 1368: 24-25)

در آشناسازی سن بلوغ، نوآموز با رسیدن به سنی خاص، طبق عرف قبیله می‌بایست در این مراسم شرکت کند. گذراندن آشناسازی سن بلوغ، به معنای ورود نوآموز به گروه سنی بالاتر

¹. Initiation

است. گذراندن این نوع آشناسازی نوعی اجبار عرفی است. در قبایل بدوی گذراندن این آیین برای پذیرفته شدن در جمع بالغان اجباری است (همان: 11). مرحله اول در آشناسازی سن بلوغ جدایی نوآموز از مادر است (همان: 33-37) که این جدایی با خشونت‌های نمادین انجام می‌گیرد (همان: 34-37 و 39 و 73). راهنمایان نوآموز را به محلی دورتر از قبیله می‌برند. این جایگاه‌ها از ارزش و اهمیت آیینی برخوردارند. انتقال نوآموز به این جایگاه‌ها به معنای انزوای نوآموز از جامعه است. گاه نوآموزان به کلبه‌هایی مخصوص برای گذراندن دوران انزوا انتقال داده می‌شوند. در این مراحل راهنمایان کارهایی چون ختنه‌کردن، خالکوبی و کشیدن دندان پیشین (همان: 52-53) را انجام می‌دهند. ممنوعیت یا محدودیت نوآموز از خوردن و نوشیدن برای مدتی معین (همان: 48) از جمله قوانین آشناسازی‌های سن بلوغ است. آموختن افسانه‌های مقدس و سنت‌های قبیله، اسم‌های خدایان و تاریخ اعمال آنها و مناسبات رمزی میان قبیله و موجود فوق طبیعی از دیگر آموزه‌هایی است که نوآموزان در آشناسازی سن بلوغ می‌آموزند (همان: 11). در مراحل مختلف آشناسازی رفتار راهنمایان با نوآموزان رفتاری خشونت‌آمیز است؛ از جمله، داد و فریاد کردن بر سر آنان، ربودن یا ترساندن آنها و گاه ضرب و شتم. در پایان آشناسازی، بدن نوآموز را با رنگ یا پودر سفید می‌کنند (همان: 76). در برخی جوامع بدوی نام جدیدی بر فرد آشنا شده می‌گذارند (همان: 70-71 و 74). آخرین مرحله، مراسم بازگشت نوآموز به میان قبیله است، در حالی که اکنون به فردی آشنا شده تبدیل شده است.

در آشناسازی دختران نیز که معمولاً پس از اولین قاعدگی انجام می‌گیرد، کارهایی چون انزوای دختر از خانواده و گذراندن آشناسازی در کلبه و گاه در جنگل (همان: 93 و فریزر، 1383: 707-723) و انجام اموری چون خالکوبی و سیاه کردن دندان‌ها انجام می‌گیرد (الیاده، 1368: 95). آنان در مراحل آشناسازی با نقش زن بودنشان در قبیله (جامعه، روستا و...) آشنا می‌شوند. در پایان، به میان قبیله خود باز می‌گردند و با مراسمی خاص از آنان استقبال می‌شود.

در آشناسازی ورود به انجمن‌های سری، نوآموز با گذراندن مراحل ویژه و قراردادی، به انجمن‌ها و مراتبی خاص (انجمن‌های مخصوص زنان و...) وارد می‌شود.

آشناسازی‌های شمنی و نیز آشناسازی جادوگری شکلی پیشرفته‌تر از آشناسازی سن بلوغ است. در این آشناسازی‌ها نوآموز فردی است که قبلاً آشناسازی‌هایی چون گذر به دوره بلوغ را سپری کرده است. در این نوع آشناسازی‌ها نوآموز به شیوه‌هایی چون احضار ناگهانی، فراخوان

يا انتخاب، انتقال موروئي حرفه، تصميم شخصي و يا تمايل قبيله انتخاب مي شود (الياده، 1382: 73). منظور احضار ناگهاني، جادوگر شدن يا شمن شدن از طريق حادثه اي غير عادي است، مثل: برخورد صاعقه يا پايين افتادن از درختي بلند كه با اين حادثه فرد به يك شمن يا جادوگر بدل مي شود (الياده، 1368: 174). همچنين، منظور از انتخاب شدن تصور برگزيده شدن يك فرد از سوي ارواح است. در اين فرد حالاتي چون ديوانگي و رفتارهاي غير عادي بروز مي كند و اين علائم اولين نشانه هاي برگزيده شدن اوست (الياده، 1382: 78). در آشناسازيهاي شمني، علاوه بر دوري نوآموز از خانواده و انزوا در جنگل يا كلبه، نوآموز معمولاً با خوردن يا نوشيدن ماده اي خلسه آور به حالت خلسه فرو مي رود. باور بدويان بر اين است كه نوآموز در حالت خلسه به آسمان يا دوزخ انتقال مي يابد و در آنجا ارواح نيك يا اهرمني او را با خشونت تمام قطعه قطعه مي كنند و تمام اعضا و گوشت او را از هم جدا مي كنند. در حين مثله شدن نوآموز، روح ويژه هر نوع بيماري، عضوي از او را از بدنش جدا مي كند. سپس دوباره استخوان ها و ديگر اعضاي بدن او را با هم تركيب مي كنند. پس از خارج شدن از اين خلسه به دنياي خودش باز مي گردد، در حالي كه به مقام شمني رسيده است؛ يعني هم توان جادوگري و هم توان شفاي بيماريها را دارد (الياده، 1387: 208-238 و الياده، 1368: 177-182). در آشناسازيهاي شمني تصور عروج به آسمان معمولاً به صورت بالا رفتن از درخت نمايش داده مي شود (الياده، 1387: 213-215 و الياده، 1368: 176 و 184 و 185). در تمام آشناسازيها سرپرستي و انجام مراسم بر عهده راهنمايان است. اين افراد از بزرگان، جادوگران و كهن سالان قبيله هستند كه حافظ آداب و رسوم عرفي و مذهبي قبيله هستند و آنها را از نسلي به نسل ديگر منتقل مي كنند. در قبائل بدوي علاوه بر بزرگان و ريش سفيدان قبيله، معمولاً خدايان، ارواح نياكان و ديگر نيروهاي برتر را نيز در زمره راهنمايان قرار مي دهند.

شكلي ديگر از آشناسازي كه تأثيري جهاني دارد و همچنان زنده و پويا است، آشناسازي قهرماني است. در دسته بندي الياده از آيينهاي آشناسازي (الياده، 1368: 24-25) آشناسازي قهرماني در رده خاصي قرار نگرفته است. به نظر مي رسد كه اين به خاطر اندك بودن نمونه هاي عيني آشناسازي قهرماني در جوامع بدوي است؛ زيرا آشناسازي قهرماني بيشتر به صورت شفاهي يا مكتوب در افسانه ها و اسطوره ها آمده است. با توجه به نمونه هاي برجاي مانده يا گزارش شده از آشناسازي قهرماني، اين مراسم به خاطر مراحل دشوار و طاقت فرسايش در مرتبه اي بالاتر از آشناسازي سن بلوغ قرار مي گيرد. در آشناسازي قهرماني نيز دور شدن از

خانواده وجود دارد. راهنمایان نوآموز را به جایی دورتر از محل زندگی‌اش، معمولاً به جنگل می‌برند. نوآموز در کلبه‌هایی که گاه به شکل هیولا یا کروکودیل ساخته می‌شود (همان: 83) دوره انزوا را سپری می‌کنند. خشونت‌ها و سختی‌هایی که راهنمایان بر نوآموز اعمال می‌کنند، به مراتب دشوارتر از مراحل آشناسازی سن بلوغ است. در کنار این آزمون‌های سخت، اسرار و سنت‌های عرفی و مذهبی نیز به قهرمان نوآموز آموزش داده می‌شود. خصوصیت بارز آشناسازی‌های قهرمانی خشم و شوریدگی قهرمان است که جنبه آیینی دارد. این خشم ناشی از آزمون‌های سختی است که نوآموز پشت سر می‌گذارد. نتیجه طبیعی این خشم و توحش، شکار و نبرد است؛ نبرد با حیوانات درنده همچون گرگ و گراز. گاه نوآموز خود را به صورت خرس یا گرگ در می‌آورد که این نماد اینهمانی با حیوان درنده است (همان: 161). «این مرد جنگی جوان با تجاوز و خشمی هراس‌انگیز در حدی که وی را به جانور وحشی شکاری تبدیل سازد، بایستی به تغییر انسانیت خویش مبادرت ورزد؛ یعنی به جانوری وحشی تبدیل شود. وی به نهایت درجه هیجان زده می‌شود و در نیرویی مرموز و غیربشری و مقاومت‌ناپذیر فرو می‌رود و کوشش و خشونت جنگی وی از اعماق وجودش نشأت می‌گیرد.» (همان: 166) در میان کاتی‌ها یک داوطلب تا زمانی که یک دشمن را نکشد، موهای سر و ریش خود را نمی‌تراشد (همان: 162). در میان تیفال‌ها، جوان داوطلب بایستی یک گراز یا یک گرگ را شکار کند (همان). در میان هریولی‌ها داوطلب بایستی بدون سلاح بجنگد (همان). با این آزمون‌های دشوار داوطلب شوریده می‌گردد. وی مرد جنگی ترسناکی می‌شود و رفتار جانور شکاری از او سر می‌زند (همان). مرحله آخر در آشناسازی قهرمانی بازگشت نوآموز آشنا شده به میان جامعه است، درحالی‌که اکنون به جایگاه قهرمانی رسیده است.

همه این آیین‌ها کم و بیش از الگوی معینی پیروی می‌کنند و آن گسست از جامعه و انزوای نوآموز، گذراندن مراحل سخت و دشوار با کمک راهنما یا راهنمایان، تصور مرگ آیینی و سپس بازگشت به میان جامعه (قبیله، روستا، گروه و...) است. فرد آشنا شده اکنون متفاوت از نوآموز پیش از گذراندن آشناسازی است. او دیگر خردسال وابسته به مادر (مربوط به آشناسازی سن بلوغ) یا فرد خام و ضعیف (مربوط به آشناسازی قهرمانی) یا فرد ناآشنا با اسرار و رموز مذهبی و عرفی‌اش (مربوط به آشناسازی شمنی و جادوگری) نیست بلکه فردی «آشنا» شده است؛ از کودکی به بلوغ، از وابستگی به مدر به استقلال و مردانگی (در مورد پسران)، از بی‌اطلاعی از نقش زن بودن در جامعه‌اش به شناخت جایگاه زن بودنش (در مورد دختران)، از ضعف به

قوت، از کفر به ایمان، از خامی به پختگی و از ناآگاهی به علم و آگاهی رسیده است، به‌ویژه اگر قرار باشد به منصب یا عنوان خاصی برسد، آشناسازی او را با اسرار کارش آشنا می‌کند. فرد آشنا شده به سطحی بالاتر از خرد و تجربه نائل می‌شود و رازها و پیچیدگی‌هایی را می‌آموزد که جز با پشت سر گذاشتن مراحل طاق‌فرسا به دست نمی‌آید.

در تمام این موارد، يك وجه مشترك وجود دارد و آن انتقال از وضعیتی به وضعیت دیگر است. در باور کهن، این انتقال تنها در صورت مرگ آیینی فرد و تولد مجدد او امکان‌پذیر بود و آشناسازی، آیینی برای کشتن نمادین نوآموز و تولد دوباره او بود. در قبیله «نبومودو» در آفریقا، اردوگاه مراسم آشناسازی «جایگاه مرگ» نامیده می‌شد (بیتس و پلاگ، 1389: 680). مرگ نمادین به وسیله آزمونهایی سخت و گاه طاق‌فرسا انجام می‌گیرد. باور جوامع بدوی بر این است که در مراسم آشناسازی موجود برتر (خدا یا خدایان قبیله، هیولا، کروکودیل و...) نوآموز را می‌بلعد (الیاده، 1368: 44 و 45 و 192). این بلعیده شدن به‌صورت اقامت نوآموز در بیشه تاریک، کلبه یا محلی به شکل جانور بلعنده نمایش داده می‌شود. این اقامت ممکن است چند هفته و یا بیشتر طول بکشد (همان: 75-76 و 83). فریزر در گزارش آشناسازی دختران در یکی از جوامع بدوی آورده است که دختران در کلبه‌هایی تاریک به مدت چهار یا پنج سال در داخل قفس نگهداری می‌شدند (فریزر، 1383: 709). خانواده نوآموز نیز که نوآموز از آنها دور شده است، واقعا تصور می‌کنند که او در جریان آشناسازی کشته شده است. در برخی جوامع خانواده‌ها برای فرزندان‌شان به سوگواری می‌پردازند (الیاده، 1368: 36 و 39 و 42 و بیتس و پلاگ، 1389: 680). در آیین آشناسازی بلوغ در میان وال بیریهایی استرالیایی مرکزی، پس از تعلیم سرودهایی مقدس و آیین‌ها و باورهای قبیله به پسر بچه‌ها، همان‌طور که مردان چاقوهای ختنه را تیز می‌کردند، خویشاوندان در مرگ بچه‌ها عزاداری می‌کردند و مادران دهکده، هر يك چوبی شعله‌ور در دست می‌گرفتند که نشان زندگی پسرشان بود و در لحظه ختنه کردن، آتش را به نشانه مرگ نوآموز خاموش می‌کردند (چایدستر، 1380: 102).

با مرگ آیینی، نوآموز از وضعیت پیش از آشناسازی خارج می‌شود و به اصطلاح می‌میرد و در وضعیتی جدید قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، در وضعیت و نقش جدیدی متولد می‌شود. در برخی جوامع نام جدیدی برای نوآموز برمی‌گزینند (الیاده، 1368: 70-71 و 74 و 151). گاه نوآموز در اثر آموزه‌ها و اعمال آشناسازی زبان قبلی و حتی مناسبات خانوادگی را نیز فراموش می‌کند (همان: 74-75 و 85). تمام این‌ها اعمالی نمادین هستند تا وانمود

شود که نوآموز کشته شده و به صورت فردی آشنا شده متولد شده است. بدویان معتقدند که موجود بلعنده (خدا یا خدایان قبيله، هیولا، کروکودیل و...) نوآموز را با استقراغ کردن پس می‌دهد. نوآموز که به زعم بدویان تازه متولد شده است، اکنون در حالت جنینی قرار دارد. نوآموز با کارهایی چون بستن چشم‌ها، سکوت و یا خم کردن سر به سوی زمین و نگاه کردن به زمین حالت جنینی خود را نشان می‌دهد (همان: 48). ممکن است خودش نیز غذا نخورد بلکه نگهبانش به او غذا بدهد (همان: 47) یعنی همچون نوزادی است که خودش به تنهایی قادر به غذا خوردن نیست و باید دیگری به او غذا بدهد، به‌ویژه که در برخی قبایل يك زن از نوآموز نگهداری می‌کند (همان: 139). این امر به معنای نگهداری مادر از کودک تازه متولد شده است. این نگهداری در کلبه‌ای انجام می‌گیرد که نوآموز دوره انزوا را در آن سپری می‌کند، گویی که نوآموز به رحم مادر بازگشته است و غذا از طریق مادرش به او می‌رسد. در مراسم آشناسازی آکیکویوهای شرق آفریقا نیز به صورت نمادین تولد مجدد نوآموز از مادرش نمایش داده می‌شود (فریزر، 1383: 797-798).

الیاده در بررسی آیین‌های آشناسازی بر این باور بود که مراسم آشناسازی تکرار حادثه‌ای است که به‌زعم گردانندگان آن، پیش از این در زمان آغازین انجام گرفته است و با برپایی این مراسم سعی در بازآفرینی و تکرار آن حادثه آغازین دارند و فرد زمانی موفق می‌شود که بتواند تمام این مراسم را عیناً مثل نمونه آغازین آن تکرار کند (الیاده، 1368: 32). الیاده در تحلیل آیین‌های بدوی و آیین‌های مشابه آن معتقد بود، از آنجا که این آیین‌ها در باور انسان بدوی تکرار حادثه‌ای ازلی و آغازین است، انسان با تکرار آیینی این مراسم سعی در بازآفرینی آن حادثه ازلی دارد. الیاده از این فرآیند، به «برانداختن زمان به وسیله تقلید از نمونه‌های ازلی و تکرار کردارهای مثالی» تعبیر کرده است (الیاده، 1378: 50).

آنچه از برشمردن ساختار آشناسازی در داستان‌های کهن برشمردیم نشان می‌دهد داستان‌های قدیم و به تبع آن فرهنگ عمومی ما همواره با آغاز و پایانی مشخص و از پیش تعیین شده روبرو است بنابراین، تغییری در کلیت داستان و سرنوشت اشخاص به وجود نمی‌آید آنچه هست تکرار نمونه‌های قبلی است؛ تغییراتی که در یک داستان ممکن است به وجود بیاید در حد تغییر نام افراد داستان، مکان و زمان یا تغییری در تعابیر است مثلاً ممکن است جانور بلعنده به شکل انسانی ظالم و مردمخوار جلوه کند مثل آنچه در مورد ضحاک در افسانه‌ها گفته شده است (فردوسی، 1386: 55-57).

باختین، پیرنگ رمان‌های سلحشوری و ماجراجویی یونانی را ترسیم کرده است؛ معتقد است پیرنگ‌های این سلحشورنامه‌ها از عناصر کاملاً مشابهی تشکیل شده است. تفاوت رمان‌های مختلف در تعداد بنمایه و روش ترکیب و کنار هم قرار گرفتن آنها منحصر است (باختین، 1390: 140-141). همین مسئله پیرنگ واحد در داستان‌های سلحشوری شرقی نیز وجود دارد. باختین به وجود ساختار آزمونی در رمان‌های سلحشوری و بعد از آن در رمان‌های باروک و پس از دوره باروک در اروپا اشاره کرده است (همان: 163-165). در کنار رمان‌های سلحشوری باید از رواج داستان کوتاه نیز سخن گفت. نوع داستان کوتاه مخصوصاً داستان کوتاه غنایی در فرهنگ شرقی به سبب پیوندی که با شعر دارد بیشتر از دیگر انواع داستان رواج دارد. ادگار آلن پو درباره اهمیت پیرنگ معتقد است که داستانی که رویدادهای پیرنگش براساس نظام علت و معلولی به یکدیگر مرتبط نشوند مانند ساختمانی است که دیوارهایش استحکام لازم برای تحمل سنگینی سقف روی آن را ندارد (نقل از پاینده، 1391: 39) علت اینکه تعریف آلن پو از داستان کوتاه مورد توجه قرار گرفته و داستان کوتاه را با نام او می‌شناسند آن است که آلن پو معتقد است که نویسنده داستان کوتاه ملزم به رعایت ایجاز است و باید تأثیر واحد در خواننده بگذارد. چنین مشخصه‌ای با شعر مخصوصاً شعر غنایی پیوند دارد (همان: 38-41). اما در نظر باختین آنچه به عنوان رمان معاصر شهرت دارد عنصری مرکزگرایز است و در تقابل با گونه‌های شاعرانه قرار دارد که مرکزگرا و همگن ساز است (همان: 272-273). داستان و رمان مدرن مبتنی بر نظام علت و معلولی است. راوی در بیان رمان و داستان (نویسنده در نوشتن) در پی کشف است وقتی در نگاه عمومی همه چیز از قبل مشخص باشد دیگر کشفی در میان نخواهد بود بلکه در خود طلبیدن و دیدار با داشته‌های خویش است.

نویسنده رمان در پی کشف جزئیات است؛ رمان‌نویس شخصیت یا شخصیت‌هایی را انتخاب می‌کند و آنها را در موقعیتی از اجتماع قرار می‌دهد، بعد در نتیجه درگیری و کشمکش این شخصیت‌ها با هم و بر اثر برخورد و اصطکاک آنها با افراد آن اجتماع، وقایع رمان به وجود می‌آید. از آنجا که رمان درباره انسان سخن می‌گوید و انسان تنها موضوع رمان است و رمان پاسخی به نیازهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی انسان است، رمان‌نویس شخصیت‌های داستانی را متناسب با وضعیت‌های روزگار وضع می‌کند تا بتواند به خوانندگان خودش بصیرت تازه بدهد و آنان را متناسب با وضعیت‌های دشوار برای زندگی آماده سازد یا نگاه انتقادی را در جامعه پرورش دهد اما سختی کار نویسنده در چنین فرهنگی که با نظام بسته و کلیشه‌های

پذیرفته شده مأنوس است تا جایی است که باید افق انتظار مخاطبان خود را تغییر بدهد یعنی آنان را ترغیب کند که نگاهشان را به دنیا و زندگی و طرح آنها در داستان تغییر بدهند. وقتی ویژگی فرهنگی ما به قول شیرزاد حسن، ترس از پرسش است و برای همه چیز از قبل، پاسخهای آماده وجود دارد جرأت و جربزه‌ای برای جستجو و شک و تردید و شنیدن باقی نمیگذارد (حسن، 1397: 87). وقتی چنین ویژگی فرهنگی مشخصه غالب باشد نگارش یا مطالعه داستان مجال کمی می‌یابد.

3. ساختار شعر کلاسیک

در شعرهای کلاسیک نیز با ساختار مشخص و پذیرفته‌شده قبلی روبرو هستیم. تحول و نوگرایی اگر هست همه در حد الگوهای پذیرفته‌شده و مشخص نظیر صنایع بدیعی است یا نوآوری‌هایی در وزن و زحافات شعری اما محتوای اشعار در چارچوب‌های مشخص و پذیرفته شده سیر می‌کنند آنقدر این شیوه تداوم دارد که نهایتاً در شعر کلاسیک به تکبیت‌ها در یک مجموعه شعر می‌رسیم یعنی در یک قطعه شعر نظیر غزل یا قصیده ابیات متعددی در کنار هم قرار گرفته‌اند بدون آنکه ارتباطی معنایی با هم داشته باشند تنها ارتباط این ابیات با هم، وزن و قافیه است البته همیشه استثناهایی در هر فرهنگی وجود دارد اما استثنای قابل توجه نیستند. کارکرد اصلی شعر مبتنی بر مسائل غنایی است و به درونیات فردی و احساسی در

مرحله و موقعیت خاص مربوط است یک شعر ممکن است حتی برای شاعرش ارزش خود را از دست بدهد در حالی که داستان نه یک مرحله بلکه یک زندگی است شامل افراد و شخصیت‌های متعدد. از این روی، خوانندگان و مخاطبان شعر با داستان متفاوت هستند. علاوه بر اینها شعر قابل ترجمه با کیفیت اصلی آن نیست بعضی معتقدند که اساساً شعر قابل ترجمه نیست شاید مبالغه به نظر برسد اما حقیقت آن است که ترجمه شعر دشوار است یعنی کیفیت شعری خود را از دست می‌دهد مگر آنکه مترجم نیز در حد شاعر متن اصلی و متناظر با آن شاعر باشد مثل نمونه‌هایی که در این زمینه از ترجمه رباعیات خیام از زبان فارسی به زبان انگلیسی توسط فیتزجرالد نقل کرده‌اند. بنابراین، ملت‌هایی که مراد کمتري با غير خود داشته‌اند به شعر روی آورده‌اند شعر برای آنان توانسته دغدغه و احساس آنها را برای خودشان بیان کند. یک شعر ورد زبان آنان شود و احساسات آنان را بازنمایی کند اگر هم به ترجمه آثار دیگران پرداخته‌اند در حوزه ادبیات خلاق به ترجمه شعر بیشتر توجه کرده‌اند داستان در میان آنان خواننده کمتری داشته است. این روش البته موجب می‌شود آموزش‌ها نیز مبتنی بر شعر باشد در

مدرسه و دانشگاه نیز به نقد و تحقیق شعر بپردازند و از نثر و داستان غفلت شود. چارچوب‌ها و الگوهای نگارش نیز به شعر وابسته است و مختص ات شعری را به نثر هم تعمیم می‌دهند مثل آنکه کتاب‌هایی که در زمینه بلاغت یا نقد نوشته شده از قدیم تا کنون براساس شعر تنظیم شده‌اند و نمونه‌هایی که به عنوان الگو در این کتابها هست همواره نمونه شعری است بجز مواردی که از آیات قرآن یا حدیث مثالی نقل شده باشد از نمونه‌های نثر و داستان مثالی نمی‌بینیم.

خلق شعر در زمره فعالیت‌های شخصی و در خلوت شاعران رخ می‌دهد اما جلوه‌های جمعی و غیرفردی آن در حوزه اجتماعی و سیاسی و دولتی از روزگاران کهن در قالب اشعار مدحی به وجود آمده است و این اشعار عمدتاً در جایگاه رسانه‌های تبلیغی دستگاه حاکم تلقی می‌شد و اهمیت فوق‌العاده‌ای داشت چندان که برای آن صله‌هایی هنگفت داده می‌شد بعدها که شعر از دربار به میان توده مردم آمد و خاندان‌های اشرافی یا پادشاهی مثل گذشته به شاعران توجه نداشتند انجمن‌های شعری فعالیت‌های نظام‌یافته پیدا کرد شاعران در قالب و الگو و زمینه‌هایی شعر می‌سرودند که چارچوب مشخص و قابل پیش‌بینی داشته باشد. در تاریخ انجمن‌های ادبی، نگاه به گذشته و به قولی رعایت الگوهای استادان سلف، اصل خدشه‌ناپذیری تلقی می‌شد. آنچه در یکصد سال اخیر روی داده و نسبت به شعر کلاسیک با نگاه نقادانه یا با تردید نگریسته شده حاصل ضرورت تغییری از درون ادبیات شرق نیست بلکه برآمده از فرهنگ و تمدن مغرب زمین است اما مبتکران طرح این نوع شعر در ادبیات مشرق زمین تلاش کرده‌اند الگوهای غربی را با چارچوب‌های شعر شرقی هماهنگ سازند مثل آنچه گوران در شعر کردی انجام داده یا آنچه نیمایوشیج در شعر فارسی انجام داده است.

4. تأثیر میزان دانش و افق انتظار مخاطبان در شکل‌گیری آثار ادبی

وقتی میزان باسوادان محدود باشد امکان مطالعه و خواندن متن به صورت داستان میسر نیست. در روزگاران قدیم که توده مردم سواد خواندن و نوشتن نداشتند و سواد مختص نخبگان یا منشیان بود برای ارتباط با مردم مهم‌ترین رسانه‌ای که حاکمیت‌ها از آن استفاده می‌کردند شعر بود حسن شعر به آن بود که با داشتن وزن امکان حفظ آن و به‌خاطر سپردن آن میسر بود این شعرها برای جذب مخاطبان غیر از پیام‌های موردنظر شاعر یا سفارش دهندگان شعر از میان حاکمان، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های دیگری نیز داشت که مخاطبان را جذب می‌کرد چندان که آن اشعار را به خاطر بسپارند و در خلوت خود مرور کنند یا به مناسبت‌هایی در گفتگوها یا زندگی و تجربه آنها را بخوانند و به کار ببرند (مثل قصیده و غزل)، همچنین شعرهای کوتاه نظیر دوبیتی ممکن بود

بر اثر طبع موزون کسانی خلق شود که امکان نوشتن آنها را نداشتند ولی به سبب وزن و قافیه آن اشعار را سینه به سینه نقل می‌کردند مثل آنکه شاعران دوبیتی‌های محلی گمنام هستند و با نقل شفاهی به عصر ما رسیده است یا بسیاری از شاهنامه‌خوانان که اشعار شاهنامه را روایت می‌کردند در قهوه‌خانه‌ها شاهنامه را برای مردمی که امکان خواندن نداشتند. مخاطبان شاهنامه‌خوانی بسیاری از این اشعار را حفظ می‌کردند مخاطبان این نوع اشعار همگی از پایان قصه آگاه بودند اما همچنان به قصه موزون یا روایت آن گوش میدادند تکرار این قصه‌ها برای آنان ملال‌آور نبود آنان در پی کشف چیزی نبودند چون از پایان کار اشخاص قصه آگاه بودند اما احساس شادی یا غمی که در قصه بود برای آنان عاطفهای ایجاد می‌کرد که موجب میشد بارها به آن قصه گوش کنند درست مثل آن چیزی که ارسطو در مورد کارکرد تراژدی قائل بود. به نظر ارسطو کارکرد صحیح تراژدی بیدار کردن احساس ترس و ترحم و از این راه ایجاد ترکیه نفس (کاتارسیس) یا تطهیر و تهذیب آن احساسات در تماشاگران است (ارسطو، 1369: 129-140).

مجموع شاهنامه‌خوانی در قهوه‌خانه‌ها یا نقل قصه قصه‌ها در خانه‌های مردم مبتنی بر قرائت یک نفر و گوش دادن باقی بود. مردمی که عادت کرده بودند که یک نفر فرمان بدهد و باقی اجرا کنند بدون آنکه نقشی در انتخاب شاه یا حاکم داشته باشند می‌بایست برای حاکم وقت دعا کنند و ثنا بگویند و بر حاکم معزول یا مقتول نفرین کنند و از او بیزاری بجویند. در گزارش جابه‌جایی قدرت نیز صرفاً شنونده بودند و در غم و مرگ‌ها ابراز اندوه کنند یا در شادی آنان شاد باشند. آنان نقشی در خلق یا نوع قرائت اشعار نداشتند نقش آنها آرزوی ظهور شاعری بود که بتواند دردهای آنان را بیان کند یا حاکمان را به گونه‌ای اندرز بدهد تا زندگی را بر آنان سخت تر نکند. این گونه بود که مردم به شاعر چشم می‌دوختند یا به گرد راوی شعر حلقه می‌زدند چندان که شاعران، راوی می‌یافتند که شعر آنان را روایت کند؛ چنانکه محققان گفته‌اند «از جمله سنت‌های شعر پارسی که ریشه در ادبیات سامانی و شعر ستایشی و درباری دارد و حتی می‌توان پیشینه آن را تا ادبیات پیش از اسلام و به‌ویژه آیین گوسانی پارتی نیز باز پس برد، روایت شعر است. در ادب عرب نیز روایت، پیشینه‌ای دراز دارد و یگانه راهی بوده است که یادگارهای ادبی اعراب را از دوره جاهلی به روزگار اسلامی رسانیده است. روایت در پارسی، خوانده شدن شعر بر زبان راویان خوش آوازی بوده است که از سوی شاعر، عهده‌دار گزارش سخن او بوده‌اند» (رادمرد و آدینه، 1387: 31).

این نوع تربیت فرهنگی موجب می‌شد که هنگام بروز مشکلات و مصیبت‌ها نیز مردم به جای آنکه خود اقدامی کنند منتظر بمانند تا یک قهرمان ظهور کند و آنان را از بند و سختی نجات دهد چندان که گمان می‌کردند که هر صد سال یک نفر خواهد آمد و وضع را دگرگون میکند اصطلاحاً مجدد رأس مأثبه به او می‌گفتند. در کتاب‌های حدیث نیز از آن یاد شده است: «ان الله يبعث لهذه الامة على رأس كل مائة من يجدد لها دينها» (سجستانی، بی‌تا: 178).

یکی از ویژگی‌های فرهنگ شرقی نخبه‌پروری و قهرمان‌پروری است در فرهنگ شرقی آفرینش مبتنی بر خلقت یک فرد خاص است و باقی موجودات از آن خلق شده است (مالمیر، 1383: 23-26). همین مسئله قهرمان‌پروری در رمان تداوم می‌یابد. رمان محصول تمدن غرب است با معیارها و اصول خاص خود وارد سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها شده است یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های رمان شخصیت‌پروری است اما مشکل بسیاری از نویسندگان عصر حاضر همچنان تکرار قهرمان‌پروری به جای شخصیت‌پردازی است. مخصوصاً تکرار این مسئله از سوی نویسندگانی که با اصول نگارش رمان مدرن آشنا هستند جای شگفتی است یعنی به جای شخصیت‌پردازی به نگارش تیپ‌های شخصیتی می‌پردازند. در نقد داستان‌نویسی این نوع شخصیت‌پردازی را عیب می‌شمارند و توصیه می‌کنند به جای تیپ‌سازی به خلق شخصیت بپردازند اما نکته مهم آن است که ساختار ذهن نویسندگان مبتنی بر تکرار الگوهای ساخته شده قبلی است به جای آنکه خود به خلق شخصیت روی بیاورند و به کشف زوایای پنهان افراد از نگاه خود بپردازند.

طبیعتاً تحول و پویایی شخصیت‌ها در جامع‌های رخ می‌دهد که امکان تغییر و پویایی را به افراد خود بدهد در سرگذشت‌نامه‌ها و تراجم احوال که می‌تواند از نمونه‌های نخستین داستان به مفهوم تخیلی آن باشد از پویایی و تحول منطقی و سیر منظم این پویایی خبری نیست؛ آنچه هست تحول ناگهانی و افسانه‌ای است چندان که ما با یک ساختار واحد مواجه هستیم که می‌توانیم آن را ساختار تحول افسانه‌ای و ناگهانی نامگذاری کنیم. مثل اینکه برای بیشتر بزرگان تصوف، زندگی دوگانه‌ای قائل شده‌اند؛ صوفیه بزرگ در مرحله اول افرادی گناهکار و ناآشنا با تصوف و معنویت نموده شده‌اند که ناگهان بر اثر حادثه‌ای یا دیدن کسی یا چیزی یا شنیدن سخنی دگرگون شده‌اند آنگاه، با رها کردن شیوة گذشته، عارفی بزرگ گشته‌اند مثل سنائی غزنوی (جامی، 594: 593-1370) و عطار نیشابوری (همان: 597) و ابراهیم ادهم (هجویری، 1371: 128 و عطار نیشابوری، 104: 103-1366 و مستملی بخاری، 1363: 202)

و مالک دینار (عطار نیشابوری، 1366: 49-50) و فضیل عیاض (مستملی بخاری، 1363: 202-203) و اخي فرج زنجاني (نیرومند، 1364: 197).

برخي دروس ادبیات، در عین دارا بودن ارزش های ادبی، هنري و اخلاقي، فرهنگي ایستادگی بی تحرکي و دوری از اجتماع را تلقین و تبلیغ می کند. لذا تغییري بنیادین و سنجیده را می طلبد. لازم است که گروهی از صاحب نظران و فرهیختگان به طور پیوسته و دیدگاهی کاربردی، متناسب با نیازهای روز به طرح و تألیف کتب درسی ادبی همت گمارند و در آن اهدافی بر مبنای خودشناسی و طلب هدایت، ایمان، محبت، راستی، پیروی از قانون و چگونگی استفاده از مواهب طبیعی، موارد پندآموز و تنبیه و دعوت به هوشیاری، مدیریت، نظم، شناخت نیک، بد، عزت نفس، ارزش آزادی و دموکراسی، گریز از صفات ناپسندی چون حسادت، جاه طلبی، دروغ زنی، رذالت، تنگ چشمی، سفلگی، طمع ورزی و اصولی مانند تربیت، روان شناسی، پرهیزگاری و موارد دیگر که در جهان امروز مورد پذیرش و ستایش است، به تناسب سن و سال و میزان شعور و حال دانش آموز در کتاب های درسی جای گیرد. مطالعه‌ی العادلی همچنین تأیید می کند که کتاب ها و متون ادبیات در مقطع راهنمایی، هنگام تدوین و توسعه، به میزان کافی به موضوع مهارت های اساسی تفکر توجه نکرده اند. این کتاب ها نتوانسته اند ذائقه‌ی ادبی دانش آموزان را به طور مطلوب شکل دهند. علاوه بر این، متون ادبیات در این مقطع فاقد مهارت های تفکری نظیر پیش بینی و فرضیه سازی هستند (العادلی، 2016، 471)

جایگاه شعر و داستان، رمان در کتاب های درسی زبان کردی پایه دهم، یازدهم، دوازدهم زبان غیر مستقیمی که قالب داستان برای انتقال پیام و مفهوم دارد، تلخی بیان مستقیم را به شیرینی و دلنشینی تبدیل می کند. نگاهی گذرا به کتاب های جاودان تاریخ تفکر و ادبیات ملل، نشان می دهد، که قالب بیانی داستان، نقش عمده ای در جاودانگی و ماندگاری آثار یاد شده داشته است. دست مایه قصه و داستان ممکن است واقعی و عینی باشد که در این صورت، محتوای قصه در صدد رفع نیازها و درمان دردها و حل مسائل اجتماعی و فرهنگی بشر خواهد بود، و امکان دارد از دست مایه غیر واقعی استفاده گردد که نتیجه آن، افسانه پردازی و اسطوره سازی است. اهمیت دین در زندگی بشر و استفاده از شیوه های صحیح تبلیغ نیز موضوع مهمی در زندگی اجتماعی انسان هاست. لذا تمام ادیان الهی با عنایت به تأثیرات متقابل آموزش های دینی و فطرت آدمی، از قصه به عنوان وسیله ای مؤثر در الگودهی و هدایت انسان ها استفاده نموده اند. از دیرباز کتب مقدس ادیان مختلف، بخشی از آموزه ها و پیام های خود را در قالب

داستان و قصه ارائه کرده‌اند و این مسأله نشان از این دارد که فهم تجربه‌های دینی در قالب روایت، برای مردم باورپذیرتر است. لذا روایت با توجه به ویژگی‌هایش ذهن مخاطب را بیشتر درگیر می‌کند و می‌تواند ابزار مناسبی برای انتقال تجارب و مفاهیم باشد. ادبیات داستانی با توجه به ساختار و درون‌مایه‌ای که دارد، می‌تواند علاوه بر ادراکی که خلق می‌کند، در مخاطب کشش عاطفی و حسی ایجاد کند و با ایجاد چالش ذهنی، باعث رشد شناختی شود. لذا به همین جهت به‌عنوان یکی از ابزارهای آموزشی دیده شد و در تربیت غیررسمی مورد توجه و اهمیت قرار گرفته تا جایی که قصه‌درمانی، امروزه یکی از راهکارها در علوم روانشناسی و تربیتی تعریف شده است. بخصوص قرآن قالبی که بر آن تکیه کرده داستان‌گویی و راهی که به آن تمسک بسته حکایت‌دانی است. که حتی قرآن کریم سوره‌ای دارد به نام «قصه‌ها» و غیر از آن در سراسر این کتاب مقدس، داستان‌های فراوان بیان شده‌است. قصه‌های فرمانروایان نیک و بد، حاکمان خیر و شر، مردم سرسپرده به ظالمان و مردم خداجو و یکتا پرست؛ پیامبران هدایت، مبلغان ضلالت و مطالب فراوان که توان شمارش آن نیست، در قالب‌های زیبای داستانی بیان شده‌اند.

در ادبیات فارسی هم شاهنامه فردوسی، گلستان و بوستان سعدی شیرازی، مثنوی مولوی، منطق الطیر عطار نیشابوری، خمسه نظامی گنجوی، بهارستان جامی، کلیله و دمنه، و... از جمله آثار فنا ناپذیری هستند که لباس قصه به تن دارند و قرن‌هاست که بر فرهنگ ایرانی حکومت می‌کنند. مؤثر بودن قالب بیانی قصه تنها در آثار کهن و جاودانه بروز خارجی نیافته است جذابی ناپذیری انسان و علاقه به قصه باعث شده است که اغلب مکاتب فلسف و فکری امروزه نیز برای انتقال نوع تفکر و مبانی فکری خود، قصه را برای ارتباط مؤثر با مخاطب هایشان انتخاب کنند.

ادبیات سنتی کردی به تبعیت از سنت عرب‌ها به نظم و نثر تقسیم کرده‌اند و این تقسیم بندی از دیدگاه ظاهر است. تقسیم بندی ظاهر با وجود داشتن محاسنی از قبیل پیدا کردن اشعار و ابیات و ... عیوبی نیز دارد. مهم ترین این عیب‌ها ناتوانی محقق در جستجوی تحول فکری نویسنده و شاعر است. در تقسیم بندی جدید که بر اساس معنی و مفهوم صورت می‌گیرد ادبیات به چهار نوع حماسی، غنایی، نمایشی (داستانی) و تعلیمی تقسیم شده است.

با نگاهی به فهرست سه کتاب زبان و ادبیات کردی دوره دبیرستان می‌بینیم که این کتاب‌ها در تدوین و ارائه مطالب از الگو و چهارچوب واحد و خاصی پیروی کرده‌اند. در

این مقاله سعی شده است، این شیوه ی تنظیم کتاب های درسی مورد بازنگری قرار گیرد و با اتخاذ نگاهی انتقادی نکات آن مشخص گردد. کتاب های زبان و ادبیات کردی دوره ی دبیرستان به طور کلی در چندین فصل تنظیم شده اند که برای ادای مطلب و به عنوان یادآوری ناگزیرم فهرست عناوین و موضوعات این کتاب ها را متذکر گردیم :

کتاب زبان و ادبیات کردی پایه دهم از چند فصل تشکیل شده و هر فصل شامل چندین درس است و فهرست مطالب به شرح ذیل می باشد.

ترم اول :

داستان کردی

مکتب های ادبی

ادبیات کلاسیزم کردی - گویش لری

ادبیات کلاسیزم کردی - گویش گوران

ملای باته ی

حه سیب قره داغی

مجله لارک للفلسفة واللسانیات والعلوم الاجتماعية
کوردی
کانی

ترم دوم:

ادبیات کلاسیزم کردی - گویش کرمانجی شمالی

ادبیات کلاسیزم کردی - گویش کرمانجی میانه

نخستین نوشته به نثر در ادبیات کردی

دور روزنامه نگاری کردی در پیشرفت نثر کردی

روزنامه نگاری کردی در بین هردو جنگ جهانی اول و دوم

ملا طاهای مایی

کامران موکری

ملا محمود بایزیدی

میرجلادت بدرخان

کتاب زبان و ادبیات کردی پایه یازدهم از چند فصل تشکیل شده و هر فصل شامل چندین درس است و فهرست مطالب به شرح ذیل می باشد.

ترم اول :

مکتب های ادبی

مکتب رمانتیسم

مکتب رمانتیسم در ادبیات کردی

اصول شعر رمانتیسم کردی

نمونه های اشعار رمانتیسم کردی

1- در گویش کرمانج میانه

2- در گویش گوران

3- در گویش کرمانجی شمالی

ادبیات کردی شوروی سابق

علی حریری

محو

ناری

مجله لارک للفلسفة واللسانیات والعلوم الاجتماعية
زیوه ر

ترم دوم:

نثر کردی

انواع نثر

پیدایش نثر کردی

بعضی از انواع نثر

شیرکو بیکس

شیخ غیاس الدین نقشبندی

روشن بدرخان

کتاب زبان و ادبیات کردی پایه دوازدهم از چند فصل تشکیل شده و هر فصل شامل چندین درس است و فهرست مطالب به شرح ذیل می باشد.

ترم اول:

اشعار کردی میان سال های (1939 – 1991)

دوره اول سال (1939 – 1958)

دوره دوم سال (1958 – 1970)

دوره سوم سال (1970 – 1991)

خصوصیات اشعار کردی این دوره

محتوای اشعار کردی میان سالهای (1957- 1970)

فرم و تکنیک اشعار کردی میان سالهای (1957- 1970)

اشعار کردی میان سالهای (1975- 1991)

نقد ادبی

نقد و اصطلاح نقد

تاریخ نقد جهان

نخستین نقد غربی

نخستین نقد شرقی

نقد در ادبیات کردی

نقد ادبیات کردی بعد از جنگ جهانی اول

نثر

گفتمان

دوره اول سال (1939 – 1958)

دوره دوم سال (1958 – 1970)

دوره سوم سال (1970 – 1991)

ترم دوم :

قصه کردی از جنگ جهانی دوم

دوره اول قصه هنری کردی سال (1939 – 1958)

دوره دوم قصه هنری کردی سال (1958 – 1970)

دوره سوم قصه هنری کری سال (1970 – 1991)

رمان در ادبیات کردی

ادبیات از لحاظ قالب های نوشتاری به انواع داستان، نمایش نامه، گزارش، خاطره نویسی، قطعه ی ادبی، سفرنامه، سناریو نویسی (در حوزه نثر) قابل تفکیک است. شعر و داستان از رایج ترین قالبهای ادبی هستند، که متأسفانه در کتاب های دبیرستانی زبان و ادبیات کردی از پرداختن به ادبیات داستانی کوتاهی می شود، ادبیات داستانی که در کتاب درسی پایه دهم درج شده است، در بخش ادبیات آن در صفحه نخست، تنها داستان (قه لای دمد) درج شده است. که این داستان بنا به گفته منابع تاریخی، در زمان شاه عباس صفوی، پادشاه ایران، قلعه دمد توسط خان لب زرین بر روی شالوده قلعه قدیمی ویران شده بازسازی شد. در شرف نامه هم از (قلعه داود) یاد می کند که در آن زمان در سال 1595 میلادی در دست شاهزادگان برادوست بود. بقایای قلعه در حدود 15 کیلومتری ارومیه بر روی تپه ای در دره قاسملو قرار دارد. داستان مقاومت قلعه دمد در شعر شاعران بازتاب داشته و اساس شعر شاعران نامدار شده است: جگر خوین چندین شعر در مورد مقاومت و قهرمانی خان لب زرین و کردهای دمد سروده است. (شالی، ۶۶: ۲۰۲۲)

اما ادبیات داستانی، در کتاب های یازدهم و دوازدهم هیچ متن داستانی نیامده است تنها

در فصل کتاب یازدهم به تعریف نثر و چند نمونه از نثر مسجع را آورده است متن هایی از داستان های سنتی و داستان های معاصر نیامده است. حاکمیت نظم و شعر در ساختار کتاب ها الگوی واحدی و فردی به آنها داده است. این شیوه ساختار منظم را بر کتاب ها حاکم می کند و انتخاب متون شعر در این شیوه از نظم خاصی پیروی می کند. همانطور که کتاب های ادبیات نتوانسته اند در برگیرنده ی نمونه هایی از انواع ادبی حماسی، غنایی، تعلیمی و نمایشی، داستان باشند. ایجاد تکرار و ملالت دانش آموز تکرار موضوعات و حتی فرم متون بخصوص در نثر در کتاب ها باعث کهنگی و کاهش جذابیت مطالب می شود. وقتی مؤلف مجبور است برای پرکردن سبد ادبیات نثری، در هر سه کتاب متون تکراری بگنجانند، تکرار زیاد این موضوع و این شکل از ادبیات دلزدگی دانش آموز را در پی دارد.....

عدم توجه به فرهنگ سازی در جامعه، یکسانی ساختار در هر سه کتاب 10، 11 و 12 به نادیده گرفتن درست کردن فرهنگ کار کردن گروهی حال آن که می دانیم این دوران مصادف است با دوران بلوغ بچه ها و به همین جهت تغییر حالات، علایق و سلیق آن ها در این سنین بسیار سریع است. و خود پسندی در آنها زیاد است. مطالب مناسب بیشتر ادبیات داستانی را می پسندد. اگر مطالب کتاب درسی متناسب با رشد و تغییرات علایق آن ها تنظیم نشود نمی تواند از استقبال لازم برخوردار گردد.....

ادبیات هنر است و ستون فقرات هنر تخیل و خلاقیت. کتاب های ادبیات موجود با دیکته کردن مطالب و تنظیم فعالیت های آموزشی راه هر گونه ابتکار عمل و خلاقیت را بر معلم می بندند. چه بسا اگر به معلمان با ذوق ما داستانی کوتاه، از داستان نویسان مشهور دنیا داد و این متن مفید و جذاب را برای دانش آموزان بخوانند، در مورد سبک نویسنده ای گفتگو کنند، به بچه ها فرصت دهند محصولات ادبی خود را عرضه کنند مجالی برای پرورش ذهن و فکر دانش آموزان بیابند و... اما متأسفانه چنان در دالان تنگ برنامه ی آموزشی و به پایان رساندن به موقع کتاب گرفتارند، که وظیفه ی اصلی خود که همانا ایجاد التذاذ، تقویت قوه ی تخیل و خلاقیت و ترغیب و تشویق دانش آموزان به فعالیت های ادبی است از یاد برده اند.....

نکته ی دیگر توجه به توان خلاقیت، ابتکار و نقد در کلاس های ادبیات است، ادبیات هنر است و آموزش آن به آموزش نقاشی و موسیقی بی شباهت نیست. دانش آموزان علاوه بر آن که با هدایت و کمک معلم، با جوانب آن آشنا می شوند و به آن علاقه مند می گردند، باید فرصت لازم برای ابراز نظر، نقد و تولید و خلاقیت داشته باشند. پیچیدن نسخه ای واحد که بیشتر شعر باشد برای دانش آموزان این پایه ها را در تنگنای برنامه قرار می دهد و بیشتر بر عواطف آنها افزوده میشود تا عقل آنها.....

مطالعه کتابها نشان میدهد که در هر یک از سه کتاب زبان کردی ۹۳ شعر وجود دارد که در کتاب پایه دهم ۳۵ متن از این تعداد به شعر اختصاص دارد در کتاب پایه یازدهم سهم شعر کمی کمتر میشود و به ۳۳ درس میرسد در کتاب پایه دوازدهم نیز این تعداد به ۲۵ مورد و این تعداد شعر هم در کلاسهای درس به شکل جدی تدریس نمیشود و بیشتر جنبه کسب لذت و آشنایی با اشعار شاعران در آن مطرح است؛ نه بررسی معنایی دستوری، و بلاغی.

جدول^۱: در صد فراوانی شعر نسبت ب کل کتاب

پایه دهم	پایه یازدهم	پایه دوازدهم	
۳۵	۳۳	۲۵	تعداد شعر
۸۸	۶۳	۳۵	تعداد صفحه
۹۸%	۹۰%	۷۴%	در صد فراوانی

جدول 2: در صد فراوانی داستان و رمان

پایه دهم	پایه یازدهم	پایه دوازدهم	
۱	۴	۰	تعداد داستان
۲	۱۰	۲۶	تعداد صفحه
۱%	۱۰%	۲۶%	در صد فراوانی

نتیجه:

یافته های پژوهش نشان میدهد که نزدیک 88 درصد از حجم متون سه کتاب ادبیات کردی به شعر اختصاص داده شده که با توجه به اهمیت شعر در افکار و رواج در بین اقشار عامه مردم رعایت شده است که در مقایسه با داستان و رمان که ادبیاتی شهر نشینی است کمتر توجه شده. اما مهمترین نکته قابل نقد در این کتاب ها کم توجهی داستان و رمان است که نمی تواند تصویر درست و مطابق واقعی از داستان کردی را در ذهن دانش آموزان ایجاد کند و راه نمای خوبی برای مطالعات بعدی آنان باشد.

اهمیت داستان تا حدی است که تمام ادیان مهم ترین مبانی هستی شناختی و ایدئولوژیک باور های خود را بر اساس مجموعه ای از داستان ها (قصص) بنا میکنند.

ادبیات داستانی روزن گشوده به سوی واقعیت ها و شرایط ممکن است. ادبیات داستانی دنیای احتمالات و ممکنات است در صورتی که دنیای واقعی دنیای جبری تری است و دامنه بسیار محدود تری برای به تجربه در آمدن دارد. حتی شاید بتوان گفت ادبیات اگر نه برای همه، دست کم برای نویسنده، دنیایی سرشار از اختیار است.

"داستان سرگذشت تکامل شخصیت در طول زمان است به طور کلی، می توان ادعا کرد که تدریس به شکل داستان از جدی ترین و بنیادی ترین روش های انتقال مفاهیم به دنیای دانش آموزان است. نمیتوان نقش شگفت انگیز قصه را در آموزش و انتقال مفاهیم تربیتی و اخلاقی و دینی انکار کرد.

«یکی بود، یکی نبود»، عبارتی جادویی است که بچه های سراسر جهان را فارغ از زبان، نژاد، رنگ و مذهب، به دنیای دیگری خارج از وحشیگریهای دنیای امروز می برد و همه بچه ها را با یکدیگر هم وطن می سازد. با تدریس داستان گونه در کلاس هایمان عملاً قدمی هرچند کوچک در جهت احیای ارزش های فرهنگی در جامعه برداریم و کیفیت یادگیری را نه فقط تا

پایان سال تحصیلی بلکه تا پایان عمر بیمه کنیم. همچنین بکوشیم تا دانش‌آموزان به خودانگیزگی و آگاهی اخلاقی دست یابند و در نهایت، به اصلاح خود و تصحیح رفتارهای نادرست از دریچه تدریس صحیح برسند تکرار ساختار آشناسازی در داستان‌های کهن نشان می‌دهد داستانهای قدیم و به تبع آن فرهنگ عمومی ما همواره با آغاز و پایانی مشخص و از پیش تعیین‌شده روبرو است. در شعرهای کلاسیک نیز با ساختار مشخص و پذیرفته قبلی روبرو هستیم. تحول و نوگرایی اگر هست همه در حد الگوهای پذیرفته‌شده است. کارکرد اصلی شعر نیز مبتنی بر مسائل غنایی است و به درونیات فردی و احساسی در مرحله و موقعیت خاص مربوط است. در گذشته به سبب آنکه توده مردم سواد خواندن و نوشتن نداشتند کاربرد شعر به‌خاطر موزون بودن آن برای عموم مردم قابل استفاده بود و نقش پررنگ شعر در کنار عوامل اجتماعی و فرهنگی دیگر موجب میشد نثر و داستان کاربرد چندانی نداشته باشد و تمام دستاوردهای فرهنگی و اجتماعی در قالب شعر عرضه شود.

مجموعاً چنین بستر فرهنگی و پرورشی مجالی برای دخالت مردم و ایفای نقش و مسئولیت و انجام وظیفه ایجاد نمی‌کند. اما مهم‌ترین مسئله در دنیای مدرن نظام علت و معلولی است و جنبه انتقادی و نظام پارلمانی و پاسخگویی است که مردم دارای نقش فعالی هستند. شعر در نظام سیاسی دموکراتیک، کارایی قبل را ندارد و به حوزه خصوصی افراد تعلق دارد به جای آن، نثر و داستان کارآمد است که مبتنی بر نظام علی و معلولی است و جنبه انتقادی آن قوت دارد علاوه بر آن نقش خوانندگان نیز فعال است. نویسندگان یا راوی با پدیده تکراری سروکار ندارد بلکه در نوشتن و پردازش شخصیت‌ها به دنبال کشف است یعنی نویسنده پیوسته در جستجو است حتی جستجوی خویش.

المصادر:

1. احمدزاده، هاشم (1386). از رمان تا ملت (پژوهشی در گفتمان روایی فارسی و کردی)، ترجمه بختیار سجادی، چاپ اول، سنج: دانشگاه کردستان.
2. ارسطو (1369). فن شعر، ترجمه عبدالحسین زرنگوب، چاپ دوم، تهران: امیرکبیر.
3. اسلامی ندوشن محمد علی (1370). جام جهان‌بین، چاپ پنجم، تهران: جامی.
4. بیتس، دانیل و فرد پلاگ (1389). انسان‌شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی، چاپ هشتم، تهران: علمی.
5. جامی، نورالدین عبدالرحمن (1370). نفحات الانس من حضرات القدس، تصحیح محمود عابدی، تهران: اطلاعات.

6. جستانی، سلیمان بن اشعث (بی‌تا). *سنن ابی داود*، ج 4، بیروت: دارالکتب العربی.
7. چایدستر، دیوید (1380). *شور جاودانگی*، ترجمه حسین توك لي، چاپ اول، قم: مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب.
8. حسن، شیرزاد (1397). *حصار و سگ‌های پیرم*، ترجمه مریوان حلبچه ای، چاپ سوم، تهران: چشمه.
9. خطیبی، حسین (1366). *فن نثر در ادب فارسی*، چاپ اول، تهران: زو ار.
10. رادمرد، عبدالله و فرامرز آدینه (1387). «راویان شعر پارسی»، *مجله ادب پژوهی دانشگاه گیلان*، دوره 2، شماره 6، ص 31-54.
11. زیور، بهختیار (2008)، *دیوانی شیعی، مه‌ممود زیور کوی کردوتهوه*، چاپی سنییم، هولیر: دزگای ناراس.
12. شالی، عبدالله و دیگران (2021) *زمان وئه ده بی کوردی قونای دوازدهیم، چاپی یازدهیم، هولیر، به‌ریومهرایمتی گشتی پروگرام و چاپ‌مهنیه‌کان*.
13. شالی، عبدالله و دیگران (2022) *زمان وئه ده بی کوردی قونای دهیم، چاپی یازدهیم، هولیر، به‌ریومهرایمتی گشتی پروگرام و چاپ‌مهنیه‌کان*.
14. شالی، عبدالله و دیگران (2022) *زمان وئه ده بی کوردی قونای یازدهیم، چاپی شانزدهیم، هولیر، به‌ریومهرایمتی گشتی پروگرام و چاپ‌مهنیه‌کان*.
15. شیخ‌سالح، شیخ‌نووری (2008)، *دیوانی شیعی، کوکراوه‌ی نازادعبدالول واحد، به‌رگی یه‌کم، هولیر: دزگای ناراس*.
16. عطار نیشابوری، فریدالدین محمد (1366). *تذکرة الاولیاء*، تصحیح محمد استعلامی، تهران: زو ار.
17. فردوسی، ابوالقاسم (1386). *شاهنامه*، تصحیح جلال خالقی مطلق، ج 1، تهران: مرکز دائرة المعارف بزرگ اسلامی.
18. فریزر، جیمز جرج (1383)، *شاخه زرین (پژوهشی در جادو و دین)*، ترجمه کاظم فیروزمند، چاپ اول، تهران: آگه.
19. المیر، تیمور (1383)، «پیوند قهرمان آرمانی با نمونه‌های نخستین انسان»، *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد*، سال سی‌وهفتم، شماره 145، ص 23 - 35.
20. مستملی بخاری، ابو ابراهیم اسماعیل بن محمد (1363). *شرح التعرف لمذهب التصوف*، تصحیح محمد روشن، ریع اول، تهران: اساطیر.
21. نیرومند، کریم (1364). *تاریخ پیدایش تصوف و عرفان و سیر تحول و تطور آن*، زنجان: ستاره.
22. هجویری، ابوالحسن علی بن عثمان الجلابی (1371). *کشف المحجوب*، تصحیح و التئین ژوکوفسکی، تهران: طه‌وری.
23. الیاده، میرچا (1368). *آیینها نمادهای آشناسازی؛ رازهای زادن و دوباره زادن*، ترجمه نصرالله زنگویی، چاپ اول، تهران: آگه.
24. الیاده، میرچا (1378). *اسطوره بازگشت جاودانه*، ترجمه بهمن سرکاراتی، چاپ اول، تهران: قطره.
25. الیاده، میرچا (1382). *اسطوره، رؤیا، راز*، ترجمه رؤیا منجم، چاپ سوم، تهران: علم.
26. الیاده، میرچا (1387). *شمنیسم؛ فنون کهن خلسه*، ترجمه محمدکاظم مهاجری، چاپ اول، قم: نشر ادیان.
27. العادلی م. ج. ج. (2019). *تحلیل محتوی کتب الادب والنصوص للمرحلة الاعدادیة فی ضوء مهارات التفكير الاساسیة* (لارک 472-455، 8(3) <https://doi.org/10.31185/lark.Vol4.Iss23.561>

1. , Mircha (1387). *Shamanism*; Fanon Kahn Khalsa, translated by Mohammad Kazem Mohajeri, first edition, Qom: Adian Publishing House.

2. Eliadeh, Mircha (1989). Rituals as Symbols of Familiarization; The Secrets of Birth and Rebirth, translated by Nasrollah Zangoui, first edition, Tehran: Agh.
3. Eliadeh, Mircha (1999). The Myth of Eternal Return, translated by Bahman Sarkarati, first edition, Tehran: Qatra.
4. Eliadeh, Mircha (2003). Myth, dream, secret, translation of the astrologer's dream, third edition, Tehran: Alam.
5. Ferdowsi, Abul Qasem (2006). Shahnameh, edited by Jalal Khaleghi Mutlaq, Vol. 1, Tehran: Islamic Encyclopedia Center.

Fraser, James George (1383), Shahe Zar Yin (Research on Magic and Religion), translated by References:

1. Ahmadzadeh, Hashem (2007). From Novel to Nation (A Study in Persian and Kurdish Narrative Discourse), translated by Bakhtiar Sajjadi, first edition, Sanandaj: University of Kurdistan.
2. Aristotle (1989). The Art of Poetry, translated by Abdolhossein Zarnkoub, second edition, Tehran: Amir Kabir.
3. Attar Nishaburi, Farid al-Din Mohammad (1366). Taqret al-Awliya, corrected by Mohammad Estilami, Tehran: Zo Ar.
4. Bates, Daniel and Fred Plag (1389) Cultural Anthropology, translated by Mohsen Tri, 8th edition, Tehran: Elami.
5. Chidster, David (2008). Shur Javadangi, translated by Hossein Tokli, first edition, Qom: Center for Studies and Research of Religions and Religions.
6. EliadeKazem Firouzmand, first edition, Tehran: Agh.
7. Hajwayri, Abul Hasan Ali bin Othman Al-Jalabi (1371). Kashef al-Mahjoob, edited by Valentin Zhukovsky, Tehran: Tahouri.
8. Hassan, Shirzad (2017). My father's fence and dogs, translated by Marivan Halabchei, third edition, Tehran: Cheshme.
9. Islamic Commentary of Mohammad Ali (1991). The World-Viewer's Cup, fifth edition, Tehran: Jami.
10. Jami, Nuruddin Abdulrahman (1370). Nafahat Al-Alans Man Hazrat al-Quds, edited by Mahmoud Abedi, Tehran: Information.

11. Jestani, Suleiman bin Ash'ath (Bita). Sunan Abi Dawud, vol. 4, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi.
12. Khatibi, Hossein (1366). The art of prose in Persian literature, first edition, Tehran: Zo Ar.
13. Malmir, Timur (2013), "The link between the ideal hero and the examples of the first man", the magazine of the Faculty of Literature and Human Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, year 37, number 145, pp. 35-23.
14. Mostamli Bukhari, Abu Ibrahim Ismail bin Muhammad (1363). The description of the introduction to Sufism, edited by Mohammad Roshan, first quarter, Tehran: Asatir.
15. Niromand, Karim (1364). The history of Sufism and mysticism and its transformation and development, Zanjan: Star.
16. Radmard, Abdullah and Faramarz Adina (1387). "Narrators of Persian Poetry", Journal of Literary Studies of Gilan University, Volume 2, Number 6, pp. 54-31.
17. Shali, Abollah and others (2021) Zaman vee ten bekurdi konaghi 12th edition, printed on the 11th edition.
18. Shali, Abollah and others (2022) Zaman vee ten bekurdi konaghi 11th edition, 11th edition, 11th edition, according to the edition of the program and magazine edition.
19. Shali, Abollah and Others (2022) Zaman Vee Ten Bekurdi Qonaghi 11th, Chapi Shazdehiyeh, Hawler.
20. Sheikh Saleh, Sheikh Noori (2008), Diwani Shiari, Azad Abdol Vahid Kokraveh, Yehkem Bargi, Hawler: Aras Press.
21. Zohar, Bakhtiar (2008), Diwani Shiari, Mahmoud Zohar Koi Kurdutawa, Chapi Siyam, Hawol: Aras Press.
22. Al-Adali M. c. c. (2019). (Analysis of the content of literature and text books for elementary school in the light of basic thinking skills. Lark, 8(3), 455-472. <https://doi.org/10.31185/lark.Vol4.Iss23.561>