Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
https://lrr.modares.ac.ir
https://doi.org/10.29252/LRR.14.6.8

Tarbiat Modares University

Received: 14 September 2021
Received in revised form: 17 December 2021
Accepted: 3 January 2022

Vol. 14, No. 6, Tome 78
pp. 245-275
January & February
2024

An Approach Toward Periodization of Persian Literary History for Teaching Persian Literature to Non-Native Speakers

Naser Qoli Sarli[1*], *Bahadur Bagheri*[2], *& Majid Shamsuddin Nejad*[3]

Abstract:
Preparing and compiling a comprehensive educational curriculum is closely related to the writing of textbooks. Following educational goals, the periodization of Persian literary history can provide a theoretical framework for Persian language training programs for non-natives. In this paper, we argue over a particular approach to this periodization. The periodization is based on the reverse historical order, literary genre, literary form, and figures. These criteria are moving in reverse historical arrangements from the contemporary period to the past and narrating the variety of literary forms and genres around prominent poets and writers of each period. To evaluate the function and the validity of this approach, the produced content (the book: The Living Tree) was taught to two groups of non-native students of the Persian language (intermediate and upper-intermediate levels) and the results of a survey on their learning were analyzed. The analysis showed that both levels are satisfied with the resulting educational content.

***Keywords*:** periodization, teaching literature, non-Persian speakers, history of literature, type and form of literature

[1] Corresponding Author, Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran, *Email: sarli@khu.ac.ir*
[2] Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran
[3] PhD Student in Persian Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

Preparing and compiling a comprehensive educational curriculum is closely related to the writing of textbooks. In the educational curriculum of the field of teaching Persian to non-Persian speakers, teaching literature has a fundamental importance. Many students start learning Persian because of their interest in Persian literature. On the other hand, the literary variety of the Persian language is considered the most prestigious variety of the Persian language, and the Persian standard language has also been greatly influenced by the literary variety.

Teaching Persian literature to non-Persian speakers requires paying attention to the history of Persian literature and presenting educational content in an appropriate kind of historical order. On the other hand, the periodization of Persian literary history, following educational goals, can provide a theoretical framework for Persian language learning programs for non-natives. In this paper, we argue over a particular approach to this periodization; in such a way as to satisfy the language learners and facilitate the learning of educational content. In any given scheme, the level of language skills of the learners should be taken into account and a perspective should be drawn for them to get acquainted with the history, development, and evolution of Persian literature. Every new scheme needs a detailed and comprehensive evaluation to measure its effectiveness in terms of goals and educational content.

The purpose is to provide a new plan for teaching Persian literature to non-Persian speakers, taking into consideration the level of Persian language knowledge of learners and Persian literature courses, and the validity and reliability of this plan were tested by applying it in a group of non-Persian speakers. Before adding the proposed plan and concept to the educational curriculum, it is necessary to evaluate its effectiveness in teaching Persian literature to determine its sufficiency in teaching educational content and to evaluate the level of satisfaction of language learners with such a concept. The latter is important because Persian literature is the main reason and

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

motivation for learning Persian language.

In this article, we have designed and proposed a special type of periodization that has the following criteria and features, taking into account the mentioned cases among the different approaches and methods of periodization of the history of literature.

1. This periodization is based on reverse historical order; That is, contrary to the conventional histories of literature, the educational content starts from the contemporary period and proceeds in the reverse order to earlier periods. The reason for adopting this historical order is the simplicity of the contemporary literary language and its proximity to the standard Persian language. The literary language of previous literary periods becomes more difficult for language learners as we move further away from the contemporary period.

2. Literary genres: In this periodization, literary genres are distinguished from each other and each literary genre has its periods that can be different from other literary genres.

3. Literary form: In addition to literary genres, Persian literature includes various literary forms, each of which has its language. Therefore, it was necessary to consider this variable in the aforementioned periodization.

4. Prominent literary figures: Each period of Persian literature, its literary genres, and literary forms are associated with the great poets and writers. Dealing with these prominent men of letters can suggest outstanding examples of Persian literature in each period, genre and literary form to be included in the educational content, and introduce learners to the great poets and writers of Persian literature.

To evaluate the effectiveness and the validity of this approach, the produced content (the book: The Living Tree) was taught to two groups of non-native students of the Persian language (intermediate and upper-intermediate levels). First, the progress of language learners was evaluated

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

based on the scores obtained, and then the learners were surveyed about the effectiveness of the proposed scheme and their level of satisfaction, and at the end, we analyzed the results of both sections. The analysis shows:

1. Language learners who learn Persian literature with this method and periodization have more progress in learning Persian literature than other language learners.

2. At both intermediate and upper intermediate levels, the overwhelming majority of language learners are highly and very highly satisfied with the teaching of this content.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

جستارهای زبانی
دوماهنامهٔ بین‌المللی
د۱۴، ش۶ (پیاپی ۷۸)، بهمن و اسفند ۱۴۰۲، صص ۲۴۵- ۲۷۵
مقاله پژوهشی
http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4

دوره‌بندی تاریخ ادبیات با هدف آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان

ناصرقلی سارلی[1*]، بهادر باقری[2]، مجید شمس‌الدین‌نژاد[3]

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. دانشجوی مقطع دکتری زبان و ادبیات فارسی، تهران، ایران

تاریخ دریافت:۱۴۰۰/۰۶/۲۳ تاریخ پذیرش:۱۴۰۰/۱۰/۱۳

چکیده

تهیه و تدوین برنامهٔ آموزشی کلان[1] به‌نحوی بنیادین با نگارش درس‌نامه و کتاب آموزشی مرتبط است. بخش‌بندی ادواری تاریخ ادبیات فارسی، متناسب با اهداف آموزشی، می‌تواند بنیاد نظری برنامهٔ آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را فراهم آورد. مسئلهٔ اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان از انگارهٔ خاص و متفاوتی از دوره‌بندی در تاریخ ادبیات فارسی برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره برد، به گونه‌ای که رضایت و یادگیری زبان‌آموزان را درپی داشته باشد. هدف آن است که با توجه به برنامهٔ آموزشی کلان و درنظر داشتن وضعیت دانش زبانی فارسی‌آموزان و دوره‌های ادبیات فارسی، طرحی نو برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان به دست داده شود و روایی و اعتبار این طرح، با کاربست آن در میان گروهی از غیرفارسی‌زبانان آزموده شود. برای این منظور، از میان رویکردها و شیوه‌های مختلف دوره‌بندی تاریخ ادبیات، نوعی دوره‌بندی براساس ترتیب تاریخی معکوس، نوع ادبی، فرم (قالب ادبی) و افراد شاخص پیشنهاد کرده‌ایم. این ملاک‌ها در ترکیبی که ازلحاظ ترتیب تاریخی از دورهٔ معاصر به گذشته‌های دورتر پیش می‌رود سیر تاریخی معکوس انواع و قالب‌های ادبی گوناگون را با درنظر داشتن شاعران و نویسندگان برجستهٔ هر دوره روایت می‌کند. برای آزمودن کارکرد این شیوه، محتوای تهیه‌شده (کتاب *درخت زنده*) را به فارسی‌آموزان سطح میانی و فوق‌میانی تدریس کرده و نتایج نظرسنجی دربارهٔ یادگیری آن‌ها را تحلیل کردیم. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که هر دو سطح، نسبت به تدریس این محتوا، رضایت زیادی دارند.

واژه‌های کلیدی: دوره‌بندی، آموزش ادبیات، غیرفارسی‌زبانان، تاریخ ادبیات، نوع و فرم (قالب) ادبی.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: sarli@khu.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

۱. مقدمه

آموزش زبان به‌عنوان یک روش[۲] و فعالیت علمی از ابتدای قرن بیستم آغاز شد. گرچه پیش از آن نیز برای آموزش زبان‌های کلاسیکی چون لاتین از رویه‌هایی مانند دستور ـ ترجمه[۳] استفاده می‌شد که در آن‌ها سعی می‌شد همهٔ نکات دربارهٔ یک موضوع آموزش داده شود، اما خود آن چیز آموزش داده نمی‌شد. این روش سال‌های سال روش اصلی آموزش زبان خارجی در اروپا بود. پس از آن به مرور روش مستقیم[۴] رواج یافت که در آن تأکید بر تدریس شفاهی، استقرایی، فقط با زبان مقصد و آموزش واژه‌های روزمره بود. مهم‌ترین تحولی که این روش در زمینهٔ آموزش زبان ایجاد کرد، گسترش مفهوم روش بود. پس از روش مستقیم بود که محققان دربارهٔ بهترین رویکردها و روش‌ها برای آموزش زبان به بحث پرداختند. در سال‌های بعد روش‌های شنیداری ـ گفتاری[۵] (یادگیری بر مبنای شکل‌دهی مکانیکی، تدریس واژه‌ها در بافت، آموزش مبتنی بر قیاس به جای تجزیه و تحلیل)، شفاهی[۶] (شروع آموزش زبان با آموزش گفتار، واژگان اصلی و عناصر دستوری ساده و شروع مهارت خواندن و نوشتن پس از آمادگی کافی زبان‌آموز از نظر واژگانی و دستوری) و موقعیتی[۷] (آموزش نکات جدید زبان به صورت موقعیتی) و همچنین روش‌های کم‌تر مرسوم خاموش[۸] (ساکت بودن معلم در کلاس و ترغیب زبان‌آموز به صحبت کردن، تسهیل یادگیری با کمک کشف و خلق، حل مسئله و استفاده از اشیاء فیزیکی)، رویکرد طبیعی[۹] (تکرار زیاد و یادگیری مانند یادگیری کودکان) و پاسخ کاملاً فیزیکی[۱۰] (تأکید بر برنامهٔ زیستی فطری و جهت‌گیری مغزی برای یادگیری زبان) ایجاد شدند. در دههٔ ۱۹۹۰ میلادی، آموزش محتوامحور[۱۱] (استفاده از زبان به‌عنوان ابزار کسب اطلاعات و مبتنی بر نیاز یادگیرنده) و تکلیف‌محور[۱۲] (استفاده از تکالیفی هدفمند برای برقراری ارتباط و انتقال معنا) ایجاد شد و روش آموزش توانش‌محور[۱۳] (آموزش با هدف مستقل ساختن زبان‌آموز برای زندگی در بافت واقعی) پدید آمد. پس از آن نیز رویکردهایی چون یادگیری اجتماعی[۱۴] (یادگیری زبان‌آموزان با کمک یکدیگر در کنار راهنمایی‌های معلم)، رویکرد زبان کل‌گرا[۱۵] (استفاده از بافت‌های واقعی و با اهداف واقعی در آموزش زبان) و رویکرد هوش‌های چندگانه[۱۶] (تدریس بر مبنای نوع هوش زبان‌آموز) ایجاد شدند. پس از دههٔ ۱۹۹۰ بود که عصر پساروش[۱۷] (گذر

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

از روش‌ها و استفاده از روش‌های مختلف مطابق بافت و نیاز) که در ماهیت آموزش زبان تحول ایجاد کرد، آغاز شد.

در تمام این روش‌ها آثار ادبی مورد توجه بوده‌اند؛ ادبیات هم به‌عنوان منبعی برای یادگیری زبان و هم به‌عنوان محتوایی که خود جداگانه باید آموخته شود، می‌تواند در هرکدام از این روش‌ها به کار گرفته شود. گرچه ادبیات بیش از هر مهارتی با مهارت خواندن در ارتباط است اما علاوه بر محتوای خود، می‌تواند به‌عنوان تسهیل‌گری در زمینهٔ آموزش زبان به‌کار گرفته شود. در رویکرد دستور ـ ترجمه هدف اصلی از یادگیری زبان، خواندن ادبیات آن زبان بود اما ادبیات در این رویکرد ابزاری برای یادگیری دستورزبان و واژه‌ها بود و علاقه‌ای به یادگیری محتوا وجود نداشت. در روش‌های ساختاری، ادبیات به‌علت قدیمی‌بودن ابزار نامناسبی تشخیص داده شد و در روش‌های کاربردی ـ نقشی ادبیات کنار گذاشته شد چون تأکید بر ارتباط بود. اما در دهه‌های اخیر علاقه به ادبیات به‌عنوان منبع آموزشی افزایش یافته است و نقش آن در توسعهٔ مهارت‌های ارتباطی به رسمیت شناخته شده است.

مهم‌ترین فواید استفاده از ادبیات در آموزش زبان را می‌توان استفاده از متون معتبر و اصیل[۱۸]، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان، افزایش آگاهی فرهنگی و بین فرهنگی و مفاهیم جهانی، تمرین‌های خواندن فشرده[۱۹] و گسترده[۲۰]، افزایش دانش جامعه‌شناختی و عمل‌گرایانه، افزایش دانش واژگان و دستورزبان، تقویت همهٔ مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی، بالابردن هوش اجتماعی[۲۱] و تقویت قدرت تفکر انتقادی دانست. از سوی دیگر ازجمله انتقادهایی که به استفاده از ادبیات در آموزش زبان می‌شود می‌توان به سخت و پیچیده بودن نحو در ادبیات، استفاده از واژه‌های سخت یا قدیمی، استفاده از صورت‌های نامعمول آوایی و نوشتاری، تغییر معنایی برخی واژه‌ها و عبارات، دشواری انتخاب متون مناسب، ناآشنابودن زبان‌آموزان با گونه‌ها و مفاهیم مختلف ادبی، نامناسب بودن ادبیات برای آموزش زبان دانشگاهی و همراهی ادبیات با بار فرهنگی زبان مقصد اشاره کرد.

پرسش اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان از انگارهٔ خاصی از دوره‌بندی در تاریخ ادبیات فارسی برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره برد؛ به گونه‌ای که:

- اولاً، با وضعیت دانش زبانی آنان متناسب باشد؛

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

- ثانیاً، در بطن آموزش ادبیات فارسی، فارسی‌آموزان را با تاریخ ادبیات فارسی و دوره‌های آن آشنا سازد؛
- ثالثاً، بنیان نظری آشکار یا نهانی برای شالودهٔ برنامهٔ آموزشی کلان در این حوزه فراهم آورد، زیرا دوره‌بندی تاریخ ادبیات بنا بر خصلت طبقه‌بندی‌کننده و نظام‌بخش خود، در واقع فصول اصلی تاریخ ادبیات را شکل می‌دهد که آموزش‌دهندگان و یادگیران، هردو، از آن پیروی می‌کنند.

بنا بر آنچه بیان شد هنگامی که می‌خواهیم از ادبیات به‌عنوان روشی برای آموزش زبان فارسی بهره گیریم که این خود، متضمّن آموزش محتوای ادبی نیز خواهد بود، امکان بهره‌گیری از ویژگی‌های خاص ادبیات فارسی گریزناپذیر و بایسته است. یکی از ویژگی‌های خاص ادبیات فارسی، دوره‌بندی خاص و متفاوت آن نسبت به ادبیات سایر زبان‌هاست.

فرضیهٔ این پژوهش آن است که می‌توان با درنظر گرفتن این نکته که فارسی‌آموزان خارجی نخست زبان معاصر را می‌آموزند و زبان فارسی معاصر نسبت به زبان ادبی کهن آسان‌تر آموخته می‌شود، از نوعی انگارهٔ دوره‌بندی تاریخ ادبیات فارسی که از ادوار آن به‌ترتیب از دورهٔ معاصر به گذشته پیش می‌رود (ترتیب معکوس تاریخی) با شاخص‌های درون‌دوره‌ای چون نوع ادبی (ژانر)، فرم (قالب) ادبی و افراد شاخص بهره گرفت به گونه‌ای که میزان لذت و یادگیری زبان‌آموزان را بیشتر کند. این انگارهٔ جدید، نه‌تنها کار آموزش ادبیات را تسهیل می‌کند که می‌تواند شالودهٔ برنامهٔ آموزشی کلان این رشته (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) را شکل دهد.

بهره‌گیری از انگاره‌های آموزش ادبیات در آموزش زبان به خارجیان به این پژوهش صبغه‌ای میان‌رشته‌ای داده است. کاربست دوره‌بندی تاریخ ادبیات که بخشی از نظریهٔ تاریخ ادبیات و این، خود بخشی از نظریهٔ ادبی است، بهره‌گیری نوعی از طبقه‌بندی و شکل‌شناسی ادبیات در آموزش زبان و تهیهٔ برنامهٔ آموزشی برای آن است. از این رو، این پژوهش در بخش طراحی یک دوره‌بندی خاص برای کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مبتنی بر نظرورزی و تحلیل محتواست. ارزیابی این طرح جدید مستلزم تهیهٔ متن آموزشی و آزمودن آن بر فارسی‌آموزان بوده است. این بخش مبتنی بر روش‌های توصیفی و ارائهٔ آمارهای کمی و جداول مرتبط و درنهایت آمار استنباطی خواهد بود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

۲. پیشینهٔ تحقیق

این پژوهش دو بخش نظری دارد: تهیهٔ برنامهٔ آموزشی برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان و دوره‌بندی تاریخ ادبیات.

۲.۱. تهیهٔ برنامهٔ آموزشی برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان

موضوع نقش ادبیات در آموزش زبان گرچه در زبان‌های اروپایی و در چارچوب مرجع مشترک اروپا[۲۲] مورد تأکید قرار گرفته است و در آن توصیه شده که متون ادبی در سطوح بی۲، سی۱ و سی۲ تدریس شوند (شوبیری، ۱۳۹۸، ص ۱۲۲)، اما با آنکه با تأسیس رشتهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مطالعات نظری و تحلیل‌های عملی و میدانی فراوانی در این حوزه صورت گرفته است، بخش آموزش ادبیات (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین جاذبه‌ها و شاخصه‌های فرهنگی زبان فارسی) توجه چندانی به خود ندیده است؛ به‌ویژه بهره‌گیری از ادوار ادبیات فارسی و طراحی انگاره‌ای خاص برای فارسی‌آموزان خارجی به‌کلی بی‌سابقه است.

۲ـ۲. دوره‌بندی تاریخ ادبیات

در حوزهٔ دیگر، جز برخی مقالات ترجمه‌شده که در ضمن بحث دربارهٔ تاریخ ادبی، اشاره‌ای گذرا هم به شیوهٔ بخش‌بندی آن کرده‌اند و نیز ملاحظات نظری برخی کتب تاریخ ادبیات به‌ویژه آن دسته که به‌دست مستشرقان انتشار یافته‌اند، تنها سه اثر قابل اعتنا می‌شناسیم که مسئلهٔ دوره‌بندی تاریخ ادبیات فارسی/ ایران را به‌طور جدّی مطرح و بررسی کرده‌اند:

در *دایرهٔ المعارف اسلام* ذیل مدخل «ایران»، به دوره‌بندی تاریخ ادبی فارسی پرداخته شده است: نویسنده، نخست سوابق عمل دوره‌بندی را در کتب تاریخ ادبی فارسی بررسی و آن‌ها را برحسب مبنای بخش‌بندی دوره‌ای تقسیم‌بندی کرده است (De Bruijn, 1997, p. 59). سپس طرحی برای دوره‌بندی پیشنهاد کرده و بر آن مبنا روایتی کوتاه از ادوار تاریخ ادبی فارسی بازگفته است (De Bruijn, p. 59-73).

اثر دیگر، کتاب *نظریّهٔ تاریخ ادبیّات* است که بحث‌هایی نظری چون چیستی دوره‌بندی،

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

ضرورت آن، الگوها و شاخص‌های دوره‌بندی، نام‌گذاری دوره‌ها، دشواری‌های دوره‌بندی (فتوحی، ۱۳۸۷، صص. ۱۳۹- ١٦٤) و نیز شیوهٔ عملی دوره‌بندی را به‌طور موجز طرح کرده است (همان، صص. ۲۵۳- ٢٦٥).

مفصل‌ترین بحث‌های نظری درباره دوره‌بندی تاریخ ادبیات، در کتاب *دوره‌بندی در تاریخ ادبی* (سارلی، ۱۳۹۷) مطرح شده است و در آن، از مفهوم دوره در مطالعات ادبی (نیز در سارلی، ۱۳۹۱)، شیوه‌ها و رویکردها (نیز در سارلی، ۱۳۹۲)، نقد و بازاندیشی دوره‌بندی و ایده‌هایی برای دوره‌بندی تاریخ ادبیات فارسی/ایران سخن رفته است. این مباحث در چارچوب نظریه ادبی طرح شده، اما به کاربرد یا کاربست آن در آموزش زبان به‌ویژه برای غیرفارسی‌زبانان اشاره نشده است.

۲ـ۳. روش‌های تدریس تاریخ ادبیات در آموزش زبان فارسی

در زمینهٔ روش‌های تدریس تاریخ ادبیات در آموزش زبان فارسی تحقیق چندانی نشده است. در بیشتر کتاب‌های آموزش زبان فارسی (بیش از ۸۲ درصد) روش آموزش زبان مشخص نشده است (دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۹٦، ص. ۱۲۸) و بنابراین رویکرد آن‌ها به ادبیات و دوره‌بندی آن نیز به‌راحتی قابل استخراج نیست، اما به‌طور کلی رویکرد به تاریخ ادبیات، براساس توالی زمانی و برمبنای روایت از گذشته به امروز بوده است (حق‌شناس، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۱).

۳. چارچوب نظری

از آن‌جا که این پژوهش، دو بخش نظری دارد، هریک را جداگانه بررسی می‌کنیم:

۳ـ۱. تهیهٔ برنامهٔ آموزشی

یکی از اصلی‌ترین بخش‌ها برای آموزش زبان، تهیهٔ برنامهٔ آموزشی است. تهیه و تدوین برنامهٔ آموزشی پنج رویکرد کلان دارد:

۱. دستوری: یادگیری مستقیم دستور زبان. این برنامه در روش دستور ـ ترجمه ریشه دارد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

۲. نقشی ـ مفهومی: تأکید بر ارتباطی که از طریق زبان ایجاد می‌شود.
۳. واژگانی: تمرکز همه‌جانبه بر یادگیری واژگان و عبارات کلیشه‌ای پرکاربرد و زایا.
٤. تکلیف‌محور: یادگیری مبتنی بر تکالیفی که معلم ارائه می‌دهد.
٥. محتوامحور: ترکیب آموزش محتوا با اهداف نهایی آموزش زبان (Murphy, 2018, p.35-50).

مانند روش‌های آموزش زبان، در اینجا نیز در تهیه و تدوین برنامهٔ آموزشی ادبیات، نباید تنها به محتوا نگاه کرد، بلکه باید موارد زیر را در کنار هم درنظر گرفت:

- دانش محتوایی: پرسشی که با خواندن متن درپی یافتن پاسخ به آن هستیم.
- دانش راهبردی: رویکرد و راهبرد ما در خواندن متن چیست (تحلیل متنی، بررسی شخصیت‌ها و...)
- خوانش‌ها: متن یا متن‌هایی که برای رسیدن به دانش محتوایی و دانش راهبردی باید انتخاب شوند.
- فعالیت‌های درون‌کلاسی: فعالیت‌هایی که به فهم بهتر دانشجویان از متن کمک می‌کند.
- تکالیف: فعالیت‌هایی که دانشجو پس از پایان کلاس و با هدف تعمیق مطالب یادگرفته‌شده باید انجام دهد (Linkon, 2011, p.157-161).

۳ـ۲. دوره‌بندی تاریخ ادبیات

یکی از بنیادهای نظری آموزش ادبیات در دوره‌های آموزش زبان، دوره‌بندی تاریخ ادبیات است. درواقع برای تدوین برنامهٔ درسی آموزش زبان که در آن ادبیات نیز نقش داشته باشد، باید تاریخ ادبیات را نیز دوره‌بندی کنیم. دوره‌بندی تاریخ ادبی چند رویکرد عمده دارد:

- مبنای زمانی (قرن، دهه، سال): قدیمی‌ترین روش دوره‌بندی تاریخ ادبی که دوره‌ها را مبتنی بر سال، دهه یا قرن مشخص می‌کند. گرچه گاهی قرن مفهومی نمادین می‌یابد و کاملاً منطبق بر بازهٔ زمانی مشخصی نیست.
- الگوهای زیستی و تکامل: در این دوره‌بندی سعی می‌شود سیر تکامل انواع ادبی مطابق با الگوی زیستی (تولد، بلوغ، مرگ) معرفی شود.
- ادیبان بزرگ: معرفی یک یا چند نفر به‌عنوان نمونه‌های کامل و تمام‌عیار یک دوره

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

(مانند رودکی، فردوسی، سعدی، حافظ، صائب و نیما).

- شعارهای ادبی یا ارزیابی‌های ادیبان: معرفی دوره‌ها بر مبنای سخنان مهمی که شاعران و نویسندگان دربارهٔ آن دوره گفته‌اند.
- رویدادهای تاریخ عمومی و سیاسی: تقسیم‌بندی جریان‌های ادبی مطابق با اتفاقاتی که در سیاست و یا به‌صورت عمومی می‌افتد (مانند دوران یک سلسلهٔ حکومتی یا حکومت یک حاکم خاص یا دوران پس از یک جنگ).
- تناظر ادبیات با هنر و اندیشه: در این نوع دوره‌بندی اعتقاد بر این است که می‌توان نام‌های واحدی برای تاریخ ادبی، هنری یا فکری انتخاب کرد.
- زبان: دوره‌بندی مطابق با سیر تحول نوشتار در زبان (عصر خدایان یا هیروگلیفی، عصر پهلوانان یا کاهنی و عصر مردم یا دیموطیقی)
- هنجارهای غالب ادبی: تلاش برای خلصه کردن جوهر هر دورهٔ ادبی در چارچوب معیارها و ویژگی‌های ادبی صرف.
- کاربرد هم‌زمان این موارد (سارلی، ۱۳۹۷، ص. ۷۸-۹۵).

تاریخ ادبیات فارسی معمولاً براساس این موارد طبقه‌بندی شده است:

- تاریخ سلسله‌های حکومتی: این طبقه‌بندی به‌سبب نقش مهم دربار شاهان در ادبیات ایران ایجاد شده است. نمونه‌ای از این دوره‌بندی تقسیم تاریخ ادبیات به چهار دورهٔ از سامانیان تا حملهٔ مغول، از مغول تا برآمدن صفویان، از برآمدن صفویان تا اواخر قاجار و درنهایت ادبیات مدرن است.
- فرم‌ها و انواع ادبی: روشی برای نوشتن تاریخ ادبیات به‌عنوان یک سنت مستقل هنری
- اصول نظریهٔ ادبی مارکسیستی: شیوه‌ای که بعضی ایران‌شناسانی که در شوروی سابقهٔ حضور داشتند، طبق آن عمل می‌کردند.
- توسعه و تکامل مستقل ادبی: شیوه‌ای که در آن عوامل سیاسی و اقتصادی درنظر گرفته می‌شوند.
- اصطلاحات وام‌گرفته‌شده از تاریخ‌های ادبی اروپایی: مانند رئالیسم، ناتورالیسم و سمبولیسم. این شیوه را سعید نفیسی پی گرفته است.
- معیارهای سبکی اما با نام‌گذاری جغرافیایی: مشخص کردن سبک‌های خراسانی،

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

ترکستانی، عراقی و هندی و دورهٔ بازگشت که تکرار سبک خراسانی است.

- ادیبان بزرگ: شیوه‌ای که ادوارد براون در سه جلد اول کتاب تاریخ ادبی ایران از آن استفاده کرده و این سه جلد را به نام فردوسی، سعدی و جامی نامیده است (همان، ص ۱۲۵ـ۱۲۵۷).

تاریخ ادبیات فارسی پیش از آنکه به شیوه‌های امروزین تاریخ‌نگاری ادبی نگاشته شود، به شکل تذکره‌نویسی دنبال می‌شد. از حدود یکصد سال پیش و با انتشار *تاریخ ادبیات* محمدحسن فروغی در سال ۱۳۳۲ هجری و *تاریخ ادبیات ایران* هرمان اته در سال ۱۸۹٦ میلادی، تاریخ ادبیات فارسی در معنای اخصّ آن، پایه‌ریزی شد. ادوراد براون، شبلی نعمانی، یان ریپکا، یوگنی برتلس، آرتورجان آربری، جلال‌الدین همایی، بدیع‌الزمان فروزانفر، صادق رضازاده شفق، سعید نفیسی، ذبیح‌الله صفا، محمدرضا دایی‌جواد، عباس اقبال آشتیانی، احمد تفضلی و احمد خاتمی ازجمله مهم‌ترین مؤلفان تاریخ ادبیات فارسی هستند (حق‌شناس، ۱۳۹۲، ص. ۸۰- ۹۲).

۳ـ۳. روش تحقیق

در این پژوهش پس از مشورت با متخصصان زبان و ادبیات فارسی و متخصصان آموزش زبان، شیوهٔ دوره‌بندی جدیدی در تدوین برنامهٔ درسی آموزش زبان و ادبیات تدوین شد که ترکیبی از ترتیب تاریخی، نوع ادبی، فرم و افراد شاخص است. درواقع اصلی‌ترین ملاک‌های طبقه‌بندی محتوا در این پژوهش به ترتیب اهمیت، به شرح زیر بوده است:

۱. سیر تاریخی معکوس؛
۲. فرم‌های نظم و نثر؛
۳. افراد و چهره‌های شاخص.

برخلاف اکثر دوره‌بندی‌های قبلی که در آن‌ها حرکت از ادبیات کلاسیک یا ادبیات پیش از اسلام و قرون اولیهٔ اسلامی و سپس ادبیات معاصر است، فرم روایت تاریخی در این شیوه از دورهٔ معاصر به دوره‌های قبل می‌رود چون زبان ادبیات معاصر ساده‌تر است و کسانی که به‌تازگی با زبان فارسی روبه‌رو می‌شوند زبان ادبیات معاصر را راحت‌تر از زبان ادبیات قرون پیش فرامی‌گیرند. مبنای این طبقه‌بندی به شرح جدول زیر است. مشخص است که محتواهای

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

مربوط به دوره‌های جدیدتر زودتر به فارسی‌آموزان ارائه می‌شود. علت این تقسیم‌بندی آن است که هر دوره، تشخص جداگانه‌ای دارد و ویژگی‌های خاصی در شعر و نثر آن دوره دیده می‌شود. بعضی فرم‌های ادبی نیز در یک دورهٔ خاص به‌وجود آمده‌اند و پیش از آن نبوده‌اند (مانند فرم وبلاگ که پیش از دورهٔ اول نبوده است و فرم فیلمنامه که پیش از دورهٔ دوم نبوده است).

جدول ۱: سیر تاریخی معکوس درنظرگرفته‌شده برای پژوهش

Table 1
The Reverse Historical Course Considered for This Research

شماره	نام دوره	مدت (سال)	سال حدودی شروع دوره	سال حدودی پایان دوره
۱	انقلاب اسلامی	۳۹	۱۳۵۷	۱۳۹۵ (زمان تألیف کتاب)
۲	دورهٔ پهلوی	۵۸	۱۳۰۰	۱۳۵۷
۳	اواخر قاجار (مشروطه)	۱٦	۱۲۸۵	۱۳۰۰
٤	افشار، زند، قاجار	۱۳۸	۱۱٤۸	۱۲۸۵
٥	صفویان	۲٤٤	۹۰۵	۱۱٤۸
٦	مغولان، ایلخانان و تیموریان	۲٥٥	٦۱٦	۸۷۰
۷	غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان	۱۸۸	٤۲۹	٦۱٦
۸	سامانیان	۱۳٥	۲٦۱	۳۹٥

در انتخاب افراد شاخص و متن‌های آن‌ها، چند ملاک درنظر گرفته شده است که عبارت‌اند از:

- فروش و بیشتر خوانده‌شدن آثار با بررسی آمار خانهٔ کتاب؛
- تشخص و شهرت افراد (مانند زرین‌کوب در مقاله‌نویسی و اصغر فرهادی در فیلمنامه‌نویسی)؛
- توجه به سادگی متن‌ها و تناسب آن‌ها با سطح فارسی‌آموزان (برای مثال در بخش فیلمنامه می‌شد با معیار تشخص و شناخته‌شده بودن در جهان بهرام بیضایی را هم انتخاب کرد، اما متون بیضایی برای این سطح مناسب نبودند. اما اصغر فرهادی هم شاخص و شناخته‌شده بوده و هم متنش ساده است)؛

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

- موضوع متن موجود، موضوعی جهان‌شمول باشد (برای مثال در فیلمنامه بحث آلزایمر و اینکه فرد پیر کسی را نمی‌شناسد، اما ما او را می‌شناسیم مطرح شده است که مفهومی جهانی است. یا شعر قیصر امین‌پور به‌علت صحبت کردن دربارهٔ مفهوم جهانی درد انتخاب شده است)؛
- قاعدهٔ پنج درصد که طبق آن ۹۵ تا ۹۸ درصد از واژه‌های یک متن باید برای فارسی‌آموز جدید باشند (Ur, 2012, p.135). بررسی این موضوع، با کمک بررسی پیکره‌ای متن‌ها انجام شده است.

برای اجرای این شیوهٔ ترکیبی، کتابی به نام *درخت زنده* (صحرایی و همکاران، ۱۳۹٦) تألیف شد. جلد اول آن (موضوع این پژوهش) شامل ۱۲ درس است. هر درس، یک نام و یک موضوع دارد و به سه بخش زیر تقسیم می‌شود:

۱. تمرین؛
۲. دانش ادبی؛
۳. فعالیت گروهی.

بخش دانش ادبی هر درس نیز به بخش‌های زیر تقسیم می‌شود:

۱. نکتهٔ بلاغی [/ داستانی]: در این بخش نکته‌های مربوط به علم بلاغت یعنی سه علم بیان، بدیع و معانی مطرح شده است. در واقع هر چیزی از متن که مرتبط با بلاغت است در این بخش مطرح شده است. مانند تشبیه، استعاره، مجاز، سجع و... نکات داستانی (یعنی هر چیزی که مربوط به فرم است) نیز در این بخش آمده است.
۲. نکتهٔ زبانی؛
۳. نکتهٔ کاربردی؛
٤. نکتهٔ ادبی: مرتبط با ادبیات و تاریخ آن است. مثلاً در بخش رمان، تعریف رمان و برخی از مشهورترین رمان‌نویسان این دوره آمده است.

نکتهٔ ادبی هر درس مربوط به موضوع آن درس است. در بخش فعالیت گروهی، چند نمونه از موضوع درس ذکر شده است. جدول ۲، نام و موضوع هر درس را به همراه نکته‌های زبانی، بلاغی و کاربردی مطرح‌شده و همچنین چهرهٔ شاخص مطرح‌شده در هر درس نشان می‌دهد. نکات زبانی، بلاغی و کاربردی لزوماً به موضوع درس مرتبط نیستند و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

متناسب با محتوای درس مطرح شده‌اند، اما چهره‌های شاخص متناسب با موضوع درس انتخاب شده‌اند.

جدول ۲: جزئیات درس‌های ارائه‌شده در این پژوهش

Table 2
Details of the Lessons Presented in This Research

ردیف	شماره درس	نام درس	موضوع	نکتهٔ زبانی	نکتهٔ بلاغی	نکتهٔ کاربردی	چهرهٔ شاخص
۱	اول	سفر	شعر نیمایی	«را» در ادبیات فارسی	تشخیص (جان‌بخشی به اشیا)	دست و پا بستهٔ چیزی بودن	محمدرضا شفیعی کدکنی
۲	دوم	زبان	شعر سپید	نفی	حسن تعلیل	هر کجا بروی آسمان همین رنگ است	قیصر امین‌پور
۳	سوم	ماه و برکه	غزل	ضمیر متصل مفعولی	اسلوب معادله/ تمثیل	گر در یمنی چو با منی پیش منی/ ور پیش منی چو بی منی در یمنی	فاضل نظری
٤	چهارم	خانه‌تکانی	رباعی	استثنا	تضاد	چشم به راه بودن	ایرج زبردست، جلیل صفربیگی، میلاد عرفان‌پور
٥	پنجم	مربای شیرین	رمان	صفت فاعلی	زاویهٔ دید (منظر)	قیامت شدن/ قیامت کردن	هوشنگ مرادی کرمانی
٦	ششم	سیاه مثل کلاغ	داستان کوتاه	نام‌آوا (اسم صوت)	پی‌رنگ (طرح)	توی لاک خود بودن/ رفتن	هوشنگ گلشیری
۷	هفتم	مرگ در پاییز	نمایش‌نامه	«ی» در اسم نسبت	حسرت و افسوس	ته کشیدن: تمام شدن	اکبر رادی
۸	هشتم	جدایی	فیلم‌نامه	پرسش با تغییر آهنگ جمله	سرزنش کردن	حرف حساب جواب نداره	اصغر فرهادی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

ردیف	شماره درس	نام درس	موضوع	نکتهٔ زبانی	نکتهٔ بلاغی	نکتهٔ کاربردی	چهرهٔ شاخص
۹	نهم	بحر در کوزه	مقاله (نثر دانشگاهی)	جمع مکسر	قلب (عکس)	زبان کسی بند آمدن	عبدالحسین زرین‌کوب
۱۰	دهم	پیرمرد و دریا	ترجمه	فعل مرکب ترکیبی (گروه حرف اضافه‌ای و فعل)	تک‌گویی درونی	خواب و خیال	نجف دریابندری
۱۱	یازدهم	خداحافظ فرمانده	روزنامه	حذف	تعریض (کنایه)	ناکام ماندن/ شدن	–
۱۲	دوازدهم	پهلوان	وبلاگ	شناسه «ام»	تلمیح	از شما چه پنهان	حامد عسگری

علاوه بر موارد ذکرشده در این جدول، در هر درس، از افراد دیگری نیز نام برده شده است که به شرح جدول ۳ هستند. در این جدول مشخص است که در هر درس، چندین نفر به‌عنوان افراد شاخص موضوع درس مشخص شده‌اند. برای مثال در شعر سپید، چهره‌هایی مانند احمد شاملو و احمدرضا احمدی معرفی شده‌اند. علاوه بر این، برای آشنایی بیشتر زبان‌آموز با آن موضوع، نام دیگر افراد مطرح در آن موضوع نیز مطرح شده است. برای مثال در موضوع شعر نیمایی، نام محمدرضا شفیعی کدکنی و قیصر امین‌پور نیز ذکر شده است و نمونه متن‌هایی از این افراد در پایان درس آمده است.

جدول ۳: موضوع، افراد شاخص و نمونه متن‌های انتخابی در این پژوهش

Table 3
Subjects, Preeminent Individuals and Chosen Texts in This Research

شماره درس	موضوع	افراد شاخص مطرح‌شده	نمونهٔ متن‌ها
۱	شعر نیمایی	نیما یوشیج، گلچین گیلانی، سهراب سپهری، فریدون مشیری، اخوان ثالث	محمدرضا شفیعی کدکنی، قیصر امین‌پور
۲	شعر سپید	احمد شاملو، هوشنگ ایرانی، شمس لنگرودی، احمدرضا احمدی	شمس لنگرودی، سیدعلی صالحی، گروس عبدالملکیان
۳	غزل	حسین منزوی، شهریار، فاضل نظری،	حسین منزوی، شهریار

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

شماره درس	موضوع	افراد شاخص مطرح‌شده	نمونهٔ متن‌ها
		محمدعلی بهمنی، حامد عسگری، کاظم بهمنی	
٤	رباعی	ایرج زبردست، جلیل صفربیگی، میلاد عرفان‌پور، قیصر امین‌پور، سیدحسن حسینی	شفیعی کدکنی، قیصر امین‌پور، خلیل جوادی
٥	رمان	محمود دولت‌آبادی، هوشنگ مرادی کرمانی، منیرو روانی‌پور، عباس معروفی، فریبا وفی، سیمین دانشور	محمود دولت‌آبادی، عباس معروفی، سیمین دانشور
٦	داستان کوتاه	هوشنگ گلشیری، هوشنگ مرادی کرمانی، بلقیس سلیمانی، گلی ترقی، عباس معروفی	جعفر مدرس‌صادقی، مصطفی مستور، بلقیس سلیمانی
٧	نمایش‌نامه	اکبر رادی، بهرام بیضایی، محمد رحمانیان، محمد چرمشیر، علیرضا نادری	علیرضا نادری، جلال تهرانی، حمید امجد، نغمه ثمینی
٨	فیلم‌نامه	اصغر فرهادی، داریوش مهرجویی، بهرام بیضایی، علی حاتمی، مجید مجیدی، رضا میرکریمی، احمدرضا درویش	مجید مجیدی، احمدرضا درویش، رضا میرکریمی، ابراهیم حاتمی‌کیا
٩	مقاله (نثر دانشگاهی)	محمدتقی بهار، احمد بهمنیار، بدیع‌الزمان فروزانفر، جلال‌الدین همایی، محمد قزوینی، محمدعلی فروغی، مجتبی مینوی، محمد معین، پرویز خانلری، عبدالحسین زرین‌کوب، غلامحسین یوسفی	علی‌محمد حق‌شناس، غلامحسین یوسفی، حسین پاینده
١٠	ترجمه	–	سروش حبیبی، مهدی سحابی، ابوالحسن نجفی
١١	روزنامه	جمهوری اسلامی، اطلاعات، شرق، اعتماد، ایران، جام‌جم، همشهری	اطلاعات، شرق
١٢	وبلاگ	–	علیرضا مجیدی، کیبورد آزاد (جادی)

شیوهٔ ما در تألیف این کتاب درنظر گرفتن چرخهٔ کامل تدریس بوده است. چرخهٔ کامل آموزش یعنی آماده‌سازی، معرفی اثر و فعالیت‌های تکمیلی. مثلاً درس اول دربارهٔ شعر

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

نیمایی و عنوان آن سفر است:

- **معرفی خالق اثر**: در ابتدا شاعری که متن اصلی درس از اوست، معرفی خلاصه‌ای شده است. مثلاً در این درس دربارهٔ شفیعی کدکنی و زندگی‌اش و آثارش توضیح داده شده است
- **آماده‌سازی**: سپس فعالیت‌های پیش از خواندن[۲۳] آورده شده است. هدف از این بخش آماده‌سازی فارسی‌آموز برای ورود به درس است.
- **متن**: در درس متن و ارجاع آن آورده شده است. واژه‌های جدید هم در سمت راست متن آورده شده‌اند. در هر بخش مشخص است که این واژه‌ها کم‌تر از سی درصد کل واژه‌های متن هستند.
- **پرسش‌های درک مطلب و واژه**: سپس تمرین‌های پس از خواندن آورده شده است. در این بخش انواع تمرین‌ها مانند جورکردنی، جای خالی و... آورده شده است. در تدوین این بخش از انواع تمرین‌های خوانداری (Grellet, 1981, pp.5-10; Crandall, 1995, pp.85-90) استفاده شده است. سعی شده از انواع تمرین‌هایی که برای زبان‌آموزی استفاده می‌شود برای ادبیات‌آموزی هم استفاده شود. انتخاب تمرین‌ها حتماً از تشخیصی به تولیدی و از آسان به دشوار بوده است. یعنی ابتدا تمرین‌های تشخیصی آورده شده و سپس تمرین‌های تولیدی. مثلاً در این درس اتصال دو ستون به هم، یا تشخیص پاسخ درست با توجه به شعر آمده است. سپس تمرین دشوارتر تشخیصی که مرتب کردن سیر روایت شعر از یک تا هشت در آن سؤال شده است، سپس تکمیل جمله‌ها با واژه‌های مناسب که باز تشخیصی اما دشوارتر است. سپس تمرین فکر کنید و پاسخ دهید آمده که تمرینی تولیدی است. سپس تمرین نوشتن داستان به صورت نمایشنامه و اجرا با هم‌کلاسی‌ها آمده است (تقویت مهارت گفت‌وگو).
- **نکته‌ها**: پس از تمرین‌های بعد از متن به دانش ادبی پرداخته شده است. شامل چهار نکتهٔ بلاغی، زبانی، کاربردی و ادبی. نکتهٔ زبانی برای تقویت هم‌زمان زیرمهارت‌ها آمده است. نکتهٔ بلاغی باعث لذت فرد از خوانش متن می‌شود. متون نیز بر پایهٔ لذت فرد تنظیم شده‌اند، یعنی لذت ادبی.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

- **نمونه‌های بیشتر**: بعد از نکته‌ها بخش دیگری به نام فعالیت گروهی وجود دارد. در اصل در این بخش نمونهٔ متن‌ها آمده است، اما در قالب فعالیت کلاسی و گروهی. یعنی به آن حالت تمرینی داده‌ایم. مثلاً در درس اول چند نمونه شعر نیمایی آمده و گفته شده است در گروه‌های دونفره برداشت خود را بنویسید و در کلاس بخوانید. هدف درگیرکردن فرد با متن است.

پیش‌بینی شده است که برای هر کدام از هشت دوره، چهار کتاب برای چهار سطح میانی، فوق میانی، پیشرفته و ماهر تألیف شود. این سطح‌بندی بنیاد سعدی (صحرایی و مرصوص، ۱۳۹۵، صص. ۱۰ـ۱۲) است که مطابق با دو سطح میانی و پیشرفتهٔ چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۱۰) است. تطبیق این دو چارچوب سطح‌بندی به شرح جدول ٤ است. در جدول مشخص است که سطح پایه در چارچوب مرجع برابر سطح نوآموز و پایه در سطح‌بندی بنیاد سعدی است. همچنین سطح میانی چارچوب مرجع در بنیاد سعدی به سه سطح جداگانهٔ پیش‌میانی، میانی و فوق‌میانی تقسیم شده‌اند. درنهایت سطح پیشرفته در چارچوب مرجع به دو سطح پیشرفته و ماهر در بنیاد سعدی تقسیم شده است.

جدول ۴: تطبیق سطح‌بندی بنیاد سعدی و چارچوب مرجع

Table 4
Adaptation of Saadi Foundation's and Reference Framework's Leveling

سطح‌بندی بنیاد سعدی	سطح‌بندی چارچوب مرجع آموزش زبان
نوآموز	پایه
پایه	
پیش‌میانی	میانی
میانی	
فوق میانی	
پیشرفته	پیشرفته
ماهر	

در کل این طرح، در مجموع سی و دو جلد کتاب درنظر گرفته شده است که به شرح

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

جدول ٥ هستند. از این جدول مشخص است که حرکت در طرح کلی، از دوران معاصر (انقلاب اسلامی) به گذشته (سامانیان) است و در هر دوره، برای چهار سطح زبانی میانی، فوق میانی، پیشرفته و ماهر کتاب تألیف خواهد شد. در این پژوهش فقط سطح میانی مرتبط با دورهٔ انقلاب اسلامی تألیف شده است که در ابتدای جدول معلوم است.

جدول ۵: طرح کلی پژوهش

Table 5
Research Outline

دوره	سطح	دوره	سطح
۱. انقلاب اسلامی	۱.۱. میانی (پژوهش کنونی)	٥. صفویان	٥.۱. میانی
	۱.۲. فوق میانی		٥.۲. فوق میانی
	۱.۳. پیشرفته		٥.۳. پیشرفته
	۱.٤. ماهر		٥.٤. ماهر
۲. دورهٔ پهلوی	۲.۱. میانی	٦. مغولان، ایلخانان و تیموریان	٦.۱. میانی
	۲.۲. فوق میانی		٦.۲. فوق میانی
	۲.۳. پیشرفته		٦.۳. پیشرفته
	۲.٤. ماهر		٦.٤. ماهر
۳. اواخر قاجار (مشروطه)	۳.۱. میانی	۷. غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان	۷.۱. میانی
	۳.۲. فوق میانی		۷.۲. فوق میانی
	۳.۳. پیشرفته		۷.۳. پیشرفته
	۳.٤. ماهر		۷.٤. ماهر
٤. افشار، زند، قاجار	٤.۱. میانی	۸. سامانیان	۸.۱. میانی
	٤.۲. فوق میانی		۲.۸. فوق میانی
	٤.۳. پیشرفته		۸.۳. پیشرفته
	٤.٤. ماهر		۸.٤. ماهر

جهت ارزیابی ثمربخشی آموزش ادبیات به این روش، از فارسی‌آموزانی که به‌مدت یک ترم، این کتاب به آن‌ها تدریس شده بود، خواسته شد به شش سؤال دربارهٔ کتاب پاسخ دهند. فارسی‌آموزان در دو سطح میانی و فوق میانی، مطابق با سطح‌بندی چارچوب مرجع بنیاد

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

سعدی تقسیم‌بندی شده بودند. سؤالاتی که از این افراد پرسیده شد به شرح جدول ٦ است. فارسی‌آموزان باید برای هر سؤال از بین گزینه‌های «خیلی زیاد»، «زیاد»، «تقریباً»، «کم» و «خیلی کم» که به ترتیب از ٥ تا ١ شماره‌گذاری شدند، یک گزینه را انتخاب می‌کردند. در این سؤالات تلاش شده است سودمندی کتاب در کنار لذت‌بخش بودن کتاب برای زبان‌آموز ارزیابی شود.

جدول ۶: پرسش‌های پرسیده‌شده از فارسی‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند

Table 6
Questions Asked from Persian Learners Who Participated in This Study

شماره سؤال	سؤال
١	متنِ درس‌ها در این کتاب/ منبع آموزشی چقدر برای سطحِ شما مناسب بود؟
٢	محتوایِ آن برای صحبت کردن و نوشتنِ شما چقدر مفید بود؟
٣	تمرین‌هایِ آن برای شما چقدر مفید و جالب بود؟
٤	طرح و شکل ظاهری درس‌ها تا چه اندازه خوب و جالب بود؟
٥	این کتاب تا چه حد نیازهای فارسی‌آموزی شما را تأمین کرد؟
٦	این کتاب را چقدر به دیگران توصیه می‌کنید؟

در مجموع ٢٠ فارسی‌آموز سطح میانی و ٣٧ فارسی‌آموز سطح فوق‌میانی به این سؤال‌ها پاسخ دادند. این یعنی نمونهٔ آماری ما از جامعهٔ آماری فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح میانی و فوق میانی ٥٧ نفر بوده است. این افراد از کشورهای ارمنستان، استرالیا، ایتالیا، آذربایجان، آلمان، آمریکا، بلاروس، بلغارستان، بنگلادش، بوسنی و هرزگوین، پاکستان، تاجیکستان، ترکیه، چین، روسیه، صربستان، عراق، قرقیزستان، قزاقستان، کرواسی، گرجستان، لهستان، مجارستان و هند بودند (با توجه به پراکندگی فراوان این افراد و جهت پرهیز از افشای اطلاعات محرمانه، امکان ارائهٔ آمار توصیفی از کشورهای آن‌ها وجود ندارد).

۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش به بررسی داده‌ها می‌پردازیم. به‌طور کلی قصد داریم ابتدا موافقت کل نمونهٔ

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

آماری با گزاره‌های مربوط به رضایت و لذت از این روش آموزشی را بسنجیم. سپس بررسی کنیم که آیا بین دو سطح میانی و فوق میانی در میزان رضایت و لذت از این کتاب تفاوتی وجود دارد یا نه. درواقع در بخش دوم تحلیل داده‌ها می‌خواهیم مطمئن شویم که متغیر سطح بر میزان رضایت مؤثر نیست.

در آزمون‌های آماری معمولاً لازم است پیش از هر کاری، چگونگی توزیع داده‌ها را بررسی کرد تا از تعمیم‌پذیری نتایج به‌دست‌آمده روی نمونهٔ آماری برای کل جامعهٔ آماری اطمینان حاصل شود. با توجه به تعداد زیاد شرکت‌کنندگان، توزیع داده‌ها طبق قضیهٔ حد مرکزی[۲۴] (اگر تعداد نمونهٔ انتخابی به اندازهٔ کافی بزرگ باشد، توزیع داده‌ها را می‌توان نرمال[۲۵] در نظر گرفت) نرمال در نظر گرفته شده است. این یعنی فرض گرفته شده است که توزیع داده‌ها مطابق با توزیع جامعهٔ گسترده‌ای از افراد و توزیع طبیعی داده‌هاست. بنابراین برای مقایسه‌ها از آزمون آماری تی[۲۶] استفاده می‌کنیم (در محیط برنامهٔ اس.پی.اس.اس.). این آزمون که انواع مختلفی دارد، آزمونی آماری برای مقایسهٔ میانگین دو گروه یا میانگین یک گروه با یک عدد ثابت است که با آن می‌توان فهمید آیا اختلاف میانگین دو گروه را می‌توان از نظر آماری معنی‌دار قلمداد کرد یا خیر. معنی‌دار بودن آماری یعنی قابلیت تعمیم دادن نتایج به‌دست‌آمده به کل جامعهٔ مورد بررسی که در اینجا فارسی‌آموزان هستند.

۴ـ۱. ارزیابی موافقت کل نمونهٔ آماری با گزاره‌ها

در ابتدا برای ارزیابی موافقت فارسی‌آموزان با این شش سؤال، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای[۲۷] استفاده کرده و میانگین پاسخ‌های هر ۵۷ نفر را با مقدار ثابت ۳ مقایسه می‌کنیم. آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای مقایسهٔ میانگین داده‌های یک گروه با یک عدد ثابت به کار می‌رود. جدول ۷ آمار توصیفی این آزمون را با معیارهای گرایش به مرکز و سنجش پراکندگی نشان می‌دهد. از جدول مشخص است که میانگین پاسخ به همهٔ پرسش‌ها بالاتر از ٤ است و به نظر می‌رسد همهٔ فارسی‌آموزان در همهٔ معیارها با کتاب موافق هستند. در این جدول انحراف معیار[۲۸] به معنی فاصلهٔ داده‌ها از میانگین کل است و پراکندگی داده‌ها را نشان می‌دهد. هر چقدر این مقدار کم‌تر باشد، یعنی داده‌ها پراکندگی کم‌تری دارند. خطای استاندارد میانگین[۲۹] نیز نشان‌دهندهٔ مقدار نزدیک بودن میانگین نمونهٔ انتخابی به میانگین کل جمعیت است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

جدول ۷: آمار توصیفی آزمون تی تک‌نمونه‌ای

Table 7
Descriptive Statistics of One-Sample T-Test

شمارهٔ سؤال	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
۱	٤.۳۹	۰.۸۸۱	۰.۱۱۷
۲	٤.۱٤	۱.۱٥٦	۰.۱٥۳
۳	٤.۲٦	۱.۰٤٤	۰.۱۳۸
٤	٤.٥۱	۰.۹۲۸	۰.۱۲۳
٥	٤.۳٥	۱.۰٦۱	۰.۱٤۰
٦	٤.٥۸	۰.۸٤٤	۰.۱۱۲

نتایج اجرای آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان می‌دهد که میانگین پاسخ به هر سؤال بیش از ۱.۱ با مقدار ثابت ۳ فاصله دارد و نتیجهٔ آزمون در همهٔ موارد نیز معنی‌دار است (فاصلهٔ اطمینان[۳۰] ۹۹.۹۹۹ که یعنی با احتمال ۹۹.۹۹۹ این داده‌ها قابل تعمیم هستند). درواقع می‌توان نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای را به شرح زیر خلاصه کرد. هر فرمول نتایج اجرای یک آزمون تی را خلاصه کرده است. عدد اول داخل پرانتز، درجهٔ آزادی[۳۱] (کل داده‌ها منهای یک) را نشان می‌دهد که مفهومی آماری برای توصیف مقادیر قابل تغییر است. عدد دوم، مقدار به‌دست‌آمده از آزمون تی را نشان می‌دهد که به خودی خود معنی خاصی ندارد. عدد کنار p، میزان معنی‌داری آزمون را نشان می‌دهد. همان طور که گفته شد در همهٔ موارد دقت آزمون بالاتر از ۹۹.۹۹۹ درصد است. عدد روبه‌روی M میانگین داده‌ها و عدد روبه‌روی SD انحراف معیار داده‌ها هستند:

- $t_1(56) = 11.871$ ($p< 0.001$) ($M = 4.39$, $SD = 0.881$)
- $t_2(56) = 7.446$ ($p< 0.001$) ($M = 4.14$, $SD = 1.156$)
- $t_3(56) = 9.133$ ($p< 0.001$) ($M = 4.26$, $SD = 1.044$)
- $t_4(56) = 12.272$ ($p< 0.001$) ($M = 4.51$, $SD = 0.928$)
- $t_5(56) = 9.617$ ($p< 0.001$) ($M = 4.35$, $SD = 1.061$)
- $t_6(56) = 14.123$ ($p< 0.001$) ($M = 4.58$, $SD = 0.844$)

این نتایج نشان می‌دهند که نمونهٔ آماری ما با هر شش گزارهٔ مطرح‌شده، به شکلی معنادار موافق بوده‌اند. یعنی این نوع تدریس برای آن‌ها مفید بوده و از این نوع تدریس لذت برده‌اند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

۴ـ۲. ارزیابی تفاوت دو گروه میانی و فوق میانی در میزان موافقت

در مرحلهٔ بعد، میانگین نتایج دو گروه میانی و فوق میانی را با استفاده از آزمون تی مستقل[۳۲]، مقایسه می‌کنیم. این آزمون برای مقایسهٔ میانگین داده‌های دو گروه است. آمار توصیفی این مقایسه به شرح جدول ۸ است. در این جدول برای اجرای آزمون در هر سؤال و برای هر سطح (میانی و فوق میانی) تعداد افراد، میانگین نمراتی که این افراد به آن سؤال داده‌اند، انحراف معیار و خطای استاندارد پاسخ آن‌ها نوشته شده است. از جدول مشخص است که در همهٔ موارد، میانگین دو گروه بیش از ٤ و به همدیگر نزدیک است. انحراف معیارها نیز در همهٔ موارد به هم نزدیک هستند. بنابراین انتظار داریم تفاوت معنی‌داری بین میانگین دو گروه نباشد. این موضوع را در مرحلهٔ بعد بررسی می‌کنیم.

جدول ۸: آمار توصیفی آزمون تی مستقل

Table 8

Descriptive Statistics of Independent T-Test

سطح		تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
۱	میانی	۲۰	٤.۳۰	۰.۹۷۹	۰.۲۱۹
	فوق میانی	۳۷	٤.٤۳	۰.۸۳۵	۰.۱۳۷
۲	میانی	۲۰	٤.۲۵	۰.۹٦۷	۰.۲۱٦
	فوق میانی	۳۷	٤.۰۸	۱.۲۵٦	۰.۲۰٦
۳	میانی	۲۰	٤.٤۰	۰.۸۸۳	۰.۱۹۷
	فوق میانی	۳۷	٤.۱۹	۱.۱۲٦	۰.۱۸۵
٤	میانی	۲۰	٤.۷۵	۰.۵۵۰	۰.۱۲۳
	فوق میانی	۳۷	٤.۳۸	۱.۰٦۳	۰.۱۷۵
۵	میانی	۲۰	٤.۵۵	۰.۸۲٦	۰.۱۸۵
	فوق میانی	۳۷	٤.۲٤	۱.۱٦٤	۰.۱۹۱
٦	میانی	۲۰	٤.۵۰	۰.۸۲۷	۰.۱۸۵

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

سطح		تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد
	فوق میانی	۳۷	٤.٦٢	۰.۸٦۱	۰.۱٤۲

به‌طور خلاصه نتایج اجرای آزمون تی مستقل به شرح زیر است. هر فرمول نتایج یک آزمون تی را خلاصه می‌کند. اولین عدد درجهٔ آزادی را در این آزمون نشان می‌دهد. دومین عدد، آمارهٔ آزمون تی است و سومین عدد میزان معنی‌داری را نشان می‌دهد. مشخص است که در هیچ کدام از موارد، مقایسهٔ میانگین دو گروه، نتیجهٔ معنی‌داری نداشته است:

- $t_1(55) = -0.538$ ($p = 0.593$)
- $t_2(55) = 0.523$ ($p = 0.603$)
- $t_3(55) = 0.724$ ($p = 0.472$)
- $t_4(55) = 1.457$ ($p = 0.151$)
- $t_5(55) = 1.043$ ($p = 0.301$)
- $t_6(55) = -0.516$ ($p = 0.608$)

نتایج اجرای آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که در همهٔ موارد، آزمون تی نیز عدم معنی‌داری را نشان می‌دهد (معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰.۰۵) و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میزان رضایت فارسی‌آموزان دو سطح میانی و فوق میانی با هم تفاوت معنی‌داری ندارد و هر دو گروه از این روش آموزشی راضی هستند.

۵. نتیجه

آموزش ادبیات به‌عنوان راهکاری برای یادگیری بهتر زبان، رویکردی است که در ابتدای شکل‌گیری آموزش زبان وجود داشته اما به مرور کم‌رنگ شده است. در دهه‌های اخیر، ادبیات به‌عنوان منبعی غنی، اصیل و انگیزه‌بخش در آموزش زبان کاربرد دارد. همان طور که در آموزش زبان، باید برنامهٔ درسی متناسب با اهداف خود طراحی کنیم، در به‌کارگیری ادبیات در آموزش زبان نیز باید به طراحی برنامهٔ درسی توجه کنیم. یکی از گام‌های مهم در طراحی برنامهٔ درسی آموزش زبان و ادبیات، دوره‌بندی ادبیات است. رویکردهای گوناگونی به دوره‌بندی ادبیات به طور عام و زبان فارسی به طور خاص وجود دارد. نوآوری این پژوهش در اتخاذ رویکردی متفاوت با رویکردهای گذشته است. در این پژوهش، برای اولین بار تدریس ادبیات و زبان به ترتیب از دورهٔ معاصر به گذشته انجام شده است (برخلاف

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

گذشته که تدریس ادبیات بر اساس ترتیب گذشته به معاصر انجام می‌شده است).

فرضیهٔ مؤثر بودن این نوع آموزش ادبیات و زبان (براساس دوره‌بندی معکوس از معاصر به گذشته) طی آموزش این روش به ۵۷ فارسی‌آموز سطح میانی و فوق میانی بررسی شد. و مشخص شد که فارسی‌آموزان از این روش تدریس ادبیات راضی هستند و در زمینهٔ رضایت فارسی‌آموزان از این روش تدریس، تفاوتی بین این دو سطح وجود ندارد.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. curriculum
2. method
3. Grammar-translation
4. Direct method
5. Audio-lingual method
6. Oral method
7. Situational method
8. Silent way
9. Natural approach
10. Total physical response (TPR)
11. Content-based teaching (CBT)
12. Task-based language teaching (TBLT)
13. Competency-based language teaching (CBLT)
14. Community language learning (CLL)
15. Whole language
16. Multiple intelligence
17. Post method
18. authenticity
19. intensive
20. extensive
21. Emotional Intelligence (EQ)
22. Common European Framework of Reference
23. pre task
24. central limit theorem
25. Normal distribution
26. T-test
27. One-sample T-test
28. standard deviation
29. standard error of the mean

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

30. confidence interval
31. Degrees of freedom
32. Independent sample T-test

۷. منابع

- حق‌شناس، م. (۱۳۹۲). *نگاهی انتقادی و تحلیل بر سیر تاریخ ادبیات در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۰*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- دبیرمقدم، م.، قره‌گزی، م.، و اصغرپور ماسوله، م. (۱۳۹۶). *کتابشناسی توصیفی آزفا (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان)*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- سارلی، ن. (۱۳۹۱). مفهوم دوره در مطالعات ادبی. *نقد ادبی*، ۵ (۱۹)، ۲۷–۵۸.
- سارلی، ن. (۱۳۹۲). رویکردها و شیوه‌های دوره‌بندی در تاریخ ادبی. *فنون ادبی*، ۵ (۹)، ۸۹–۱۰۸.
- سارلی، ن. (۱۳۹۷). *دوره‌بندی در تاریخ ادبی*. تهران: خاموش.
- شوبیری، ل. (۱۳۹۸). کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه «استفاده از رویکرد کار ـ محور در کلاس ترجمهٔ متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه». *جستارهای زبانی*، ۲ (۵۶)، ۱۱۵–۱۴۹.
- صحرایی، ر.، شمس‌الدین‌نژاد، م.، و سلطانی، م. (۱۳۹۶). *درخت زنده*. تهران: خاموش.
- صحرایی، ر.، و مرصوص، ف. (۱۳۹۵). *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتوحی، م. (۱۳۸۷). *نظریهٔ تاریخ ادبیات: با بررسی انتقادی تاریخ‌ادبیات‌نگاری در ایران*. تهران: سخن.
- میردهقان، م.، وکیلی‌فرد، ا.، منتظری‌راد، ز.، و باقری، ف. (۱۳۹۵). *چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: حوزه‌های دستور، واژه و کارکرد برای سطوح پایه، میانی و پیشرفته*. تهران: نشر خاموش.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

References

- Brumfit, C., &Carter, R. (1997). *Literature and language teaching*. Oxford University Press.
- Crandall, J. (1995). The why, what and how of ESL reading instruction: some guidelines for writers of ESL reading textbooks. In P. Byrd (Ed.), *Material writer's guide* (pp. 79–94). Heinle & Heinle.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, *17*(1), 3–13.
- Dabirmoghaddam, M., Gharegazi, M., & Asgharpour masouleh, M. (2017). Azfa descriptive bibliography (teaching Persian to non-Persian speakers). Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- De Bruijn, J. T. P. (1997). Iran: Periodization of Persian literary history. *The Encyclopedia of Islam.* E. Van Donzel, B. Lewis & Ch. Pellat. (Eds.). Vol. 4, Third Impression. Leiden: E.J. Brill.
- Fotouhi, M. (2008). Theory of literary history: A critical study of the history of literature in Iran. Sokhan. [In Persian].
- Grellet, F. (1986). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Ernst Klett Sprachen.
- Haghshenas, M. (2013). A critical approach and analysis on the history of literature in elementary, middle, and high schools from 1978 to 2011. MA dissertation. Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- Hemalatha, V., & Kumari, D. S. D. (2020). *Facilitating language teaching through literature: a pedagogical approach to English language teaching and learning process*. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(7), 9067–9073.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. Newbury House.
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching, 4*(1), 201–208. [In Persian].
- Linkon, S. L. (2011). *Literary learning: Teaching the English major*. Indiana University Press.
- Mirdehghan, M., Vakilifard, A., & Bagheri, F. (2016). Teaching Persian to non-Persian speakers reference framework: Grammar, vocabulary and functions for basic, intermediate and advanced levels. Khamoosh publication. [In Persian].
- Murphy, R. S. (2018). The concept of syllabus design and curriculum development: A look at five major syllabus designs. *Issues in syllabus design*, 1–23.
- Richard, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Sahraee, R., & Marsous, F. (2016).Persian Teaching Standard Reference (PTSR). Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- Sahraee, R., Shamseddinnejad, M., & Soltani, M. (2017). The living tree. Khamoosh publication. [In Persian].
- Sarli, N. (2012). The concept of period in literary studies. *Literary Criticism, 5* (19), 27–58. [In Persian].
- Sarli, N. (2013). Approaches and methods of periodization in literary history, *5* (9), 89–108. [In Persian].
- Sarli, N. (2018). Periodization in literary history. Khamoosh publication. [In Persian].
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Languages*. oxford University Press.
- Violetta-Irene, K. (2015). The use of literature in the language classroom:

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]
[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]

Methods and aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74–79.

- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2025-07-18]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.132.4]

[DOI: 10.29252/LRR.14.6.8]