

How to Cite This Article : Ramezanmahi, S (2024). "Studying Different Aspects of Learning in the Naqqāli of the Qajar Period based on David Kolb's Model". *Kimiya-ye-Honar*, 13(51) : 1-20.

Studying Different Aspects of Learning in the Naqqāli of the Qajar Period based on David Kolb's Model

Somayeh Ramezanmahi*

Received : 09.08.2023

Accepted : 13.03.2024

 10.22034/13.51.1

Abstract

Naqqāli is one of the traditional performing arts that reached its peak during the Qajar period. Although the performance approaches in this art prevail over its educational approaches, its role in conveying religious, ritual, literary, religious and moral stories to the public in the form of narrative cannot be ignored. This research intends to deal with the educational and learning dimensions of this art in the transmission of moral teachings in the form of folk narratives. The main question of the research is that this art acts as an educational practice using which components? What kind of learning styles did Naqqāli art use? This research is of a qualitative research type and has been done in a descriptive-analytical way. This research used library sources and written documents in the method of collecting information and used the theoretical framework of David Allen Kolb's model to analyze learning styles. The results of the research show that the learning style in figurative art, due to the use of coffee-house painting, parallel narration of several stories at the same time, sequential performance duration, the use of melodious words and music, has caused the use of the audience's imagination. In this way, it has the greatest effect on divergent (Feeling-Watching), accommodate (Feeling-Doing) and assimilate (Watching-Thinking) learning, and has the least effect on audiences with a convergent (Thinking-Doing) learning.

Key words: Qajar art, Naqqāli, coffee-house painting, learning style, David Kolb

* Assistant Professor, Department of Visual Communication, Soore University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
Email : ramezanmahi.s@soore.ac.ir

ارجاع به مقاله: رمضان‌ماهی، س. (۱۴۰۳). «مطالعه وجوه مختلف یادگیری در هنر نقالی دوره قاجار بر اساس مدل دیوید کلب». کیمیای هنر، ۱۳(۵۱): ۱-۲۰.

مطالعه وجوه مختلف یادگیری در هنر نقالی دوره قاجار بر اساس مدل دیوید کلب

*سمیه رمضان‌ماهی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۳

 DOI 10.22034/13.51.1

چکیده

هنر نقالی از جمله اجراهای سنتی است که در دوره قاجار به اوج شکوفایی رسید. هرچند رویکردهای اجرایی در این هنر بر رویکردهای آموزشی آن غلبه دارد، اما نمی‌توان نقش آن را در انتقال داستان‌های مذهبی، آئینی، ادبی، دینی و اخلاقی به قشر عامه تاییده گرفت. این پژوهش در نظر دارد به ابعاد آموزشی و یادگیری این هنر در دل روایت‌گری عامیانه پیردازد و به این پرسش پاسخ دهد که نقالی به عنوان شیوه‌ای آموزشی از چه ویژگی‌هایی برای انتقال مفاهیم دینی-اسطوره‌ای استفاده می‌کرده است؟ و براساس انواع سبک‌های یادگیری، چه نوع مخاطبانی از آن بیشترین تأثیر را می‌گرفته‌اند؟ این تحقیق که از نوع کیفی و به روش توصیفی-تحلیلی صورت پذیرفت، در شیوهٔ جمع‌آوری اطلاعات از منابع کتابخانه‌ای و استناد نوشتاری بهره برده و از چارچوب نظری مدل دیوید کلب برای تحلیل سبک‌های یادگیری استفاده کرده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که آموزش در هنر نقالی به واسطه استفاده از پرده‌های نقاشی، روایتگری موازی چند داستان به صورت همزمان، دنباله‌دار بودن مدت اجرا، استفاده از کلام آهنگی و موسیقیایی، موجب به کارگیری تخیل و وجوده عملی در مخاطب شده و براساس مدل کلب بیشترین تأثیر را به ترتیب در یادگیری مخاطبان و اگرا (حسی- دیداری)، انطباق‌بابنه (حسی- عملی) و جذب‌کننده (دیداری- تفکری) داشته است. همچنین کمترین تأثیر در مخاطبین با سبک یادگیری همگرا (تفکری- عملی) ایجاد می‌شده است.

واژه‌های کلیدی: هنر قاجار، هنر نقالی، نقاشی قهوه‌خانه، سبک یادگیری، دیوید کلب

مقدمه

هنر نقایل در میان اجرای سنتی ایرانی از جایگاهی رفیع برخوردار بوده و از فرهنگ اساطیری-مذهبی ایرانیان متاثر است؛ به طوری که این هنر «از دیدگاه متخصصان تاریخ نمایش جهان، یکی از سه عامل آین، تقليد و نقل بوده و خاستگاه تئاتر است» (تقوی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱). نقایل از چنان تأثیری در میان خواص و قشر عامه برخوردار است که طبق متن طراز الاخبار نوشتۀ فخرالزمانی، شاه اسماعیل صفوی چنان دلبستۀ روایت امیر حمزه بود که گاه با دادن خون بپا از داستانگزار می‌خواست که روند داستان را تغییر دهد و او را زنده نگه دارد (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۰، ص. ۳۵۶). همچنین گزارش جواد اصفهانی از دوره قاجار درباره تاجری که در پی نیمه‌مازن داستان عنتره‌بن شداد نیمه‌شب به در خانه نقایل می‌رود^۱، بیانگر تأثیرگذاری بلاشک مجالس نقایل بر مخاطبان و دلبستگی ایشان به روایات و شخصیت‌های داستانی در این هنر است. در واقع اگرچه بعضی از متون تاریخی مانند گزارش جواد اصفهانی با هدف نفی نقایل نگارش شده‌اند، اما در عین حال نشانگر نفوذ این فن در میان مردم‌اند. پیش‌فروش محل نشستن در قهوه‌خانه در مجلس کشته‌شدن سیاوش و افزایش قیمت از پنج قران به چند تومان، نذر کردن قربانی توسط بعضی از حضار برای نجات سهراب، و مvoie و التماس حاضرین از نقایل برای چشم‌پوشی از کشته‌شدن او، همه نشان از تأثیرگذاری بیان شفاهی نقایلی دارد که در کمال هنرمندی روایات اساطیری و مذهبی را اجرامی کردد و گاه برای آرام کردن جمع و تخلیه شور و گداز عمومی، آن را با مجلس کشته شدن علی‌اکبر پیوند می‌دادند و با خواندن روضه و گریستن تماشاگران از هیجان صحنه می‌کاستند و بدین طریق مخاطبان را برای شنیدن باقی روایت آماده می‌کردند (میرشکرانی، ۱۳۵۵، ص. ۵۷-۶۵؛ نصری اشرفی، ۱۳۸۵، ص. ۹۵؛ آیدانلو، ۱۳۹۱، صص. ۲۹-۳۱).

هرچند جنبه‌های سرگرمی مهم‌ترین بُعد هنر نقایل است، اما آیا می‌توان آن را به مثابه رسانه‌ای آموزشی در انتقال امر فرهنگی دانست؟ بر این مبنای این مقاله درنظر دارد ابعاد آموزشی این هنر را در گفتمان فرهنگی غالب در ادوار گذشته، خاصه دوران قاجار، مد نظر قرار داده و با تحلیل ویژگی‌های این هنر چگونگی ادارک مخاطب و نحوه یادگیری بن‌مایه‌های دینی و مذهبی توسط او را بررسی کرده و به این پرسش پاسخ دهد که هنر نقایل از کدام ویژگی‌های آموزشی در انتقال روایات اساطیری-مذهبی به تماشاگران خود بهره می‌برد است؟ و بر اساس سبک‌های یادگیری، بر کدام طیف از مخاطبان تأثیرگذار بوده است؟ و آیا به عنوان یک شیوه آموزش موفق عمل می‌کرده است؟ برای یافتن پاسخ، ابتدا توضیحاتی تاریخی درخصوص قهوه‌خانه به عنوان محل اجرا، هنر نقایل و خصوصیات آن آمده و سپس ویژگی‌های آموزشی این هنر تبیین می‌شود. سپس با پرداختن به مدل یادگیری کلب، تلاش می‌شود انواع وجوده یادگیری این هنر دسته‌بندی شود.

روش تحقیق

این تحقیق از نوع کیفی به روش توصیفی - تحلیلی انجام پذیرفته و شیوه جمع‌آوری اطلاعات در آن استفاده از منابع کتابخانه‌ای و اسناد نوشتاری است. روش تحلیل بدین طریق است که بعد از پرداختنی اجمالی به خاستگاه نقایل و خصوصیات ویژگی‌های این هنر، برای شناخت ویژگی‌های آموزشی آن از سبک یادگیری دیوید آلن کلب^۲ استفاده شده و فرایندهای یادگیری و انواع سبک‌های آن تفهیم و سپس بر اساس این چارچوب، وجوده مختلف هنر نقایل در ابعاد یادگیری تحلیل و دسته‌بندی می‌شوند. از آنجا که در دوران قاجار این هنر با تمرکز در فضای قهوه‌خانه و بهره‌گیری از نقاشی قهوه‌خانه‌ای به یکی از شکوفاترین هنرهای عامیانه تبدیل شد، این مقاله محدوده پژوهشی خود را به هنر نقایل برآمده از قهوه‌خانه‌های عصر قاجار محدود کرده است.

پیشینه تحقیق

کتب و مقالات متعددی تا کنون با محوریت موضوع هنر نقالی نگارش شده‌اند. از جمله آیدانلو (۱۳۸۸) در مقاله «مقدمه‌ای بر نقالی در ایران» به زمینه‌های شکل‌گیری نقالی در ایران پرداخته و تلاش کرده آداب و اصول این هنر را تبیین کند. شفیعی کدکنی (۱۳۸۰) در پژوهشی با عنوان «اصول هنر قصه‌گویی در ادب فارسی»، تلاش کرده با پرداختن به متن طراز‌الاخبار عبدالنبی فخرالزمانی، نظریه داستان و داستان‌پردازی در ایران را مورد تحلیل قرار دهد. قائمی (۱۳۹۵) در مقاله «بررسی سنت قصه‌خوانی - نقالی و ساختار روایی دایره‌ای در حماسه‌های شفاهی‌بنیاد»، نسبت بین جنبه نمایشی معرفه‌گیری قصه‌خوانان و ساختار روایی حماسه را مدنظر قرار داده و پیوندهای خلاقانه بین روایت و تعلیق را در جذب بیننده روشن ساخته است. کامرانی فر و معمار (۱۳۹۰) در پژوهشی با نام «نقش و عملکرد قهوه‌خانه‌های تهران در دوره قاجار»، ضمن پرداختن به تاریخ مصرف چای در ایران، تحقیقی پیرامون ساختار قهوه‌خانه، معماری آن و تجمع اصناف و گروه‌ها در این محل و واکنش حکومت به مسائل قهوه‌خانه‌های تهران در دوره قاجار پرداخته است. نجاری و قوام (۱۳۹۶) در مقاله «نقالی؛ گفتمان فرهنگ دینی در عصر صفوی»، به واکاوی نقل دینی در منظمه زرین قبانامه پرداخته و وجود گفتمانی حاکم در این متن را تحلیل کرده‌اند. جباره ناصر (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تحلیلی روایی نقالی از فرامزنامه»، به تحلیل بن‌مایه‌های این حماسه شفاهی پرداخته و چنین نتیجه می‌گیرد که روایت نقالی فرامزنامه در منطقه کوهمره سرخی فارس، آمیزشی از حماسه و اسطوره باروری است که بعدها به اصل داستان اضافه شده و می‌توان بر بنیان آن فرضیاتی درباره مأخذ روایی، مأخذ نقالی و سراینده آن مطرح نمود. خسروی و فهیمی‌فر (۱۳۹۵) در پژوهش «بررسی تطبیقی شیوه اجرایی نقالی بزم و عشق و مطالعه موردي نقل سهربابکشی و نقل بیژن و منیزه با اجرای مرشد تراوی»، نقش هر دو نظام نشانگی دیداری و شنیداری در فرایند اجرا را به یک اندازه دانسته و مضامین عاشقانه و سوگوارانه را دلیل خلق قرارداد حرکتی یا کلامی نمی‌دانند. حاجیانی، صیادکوه و هاشمی قلاتی (۱۳۹۴) در مقاله «طومارهای نقالی و ضرورت فهرست‌بندی بن‌مایه‌های آن‌ها؛ با نگاهی به بن‌مایه‌های داستان فریدون در طومار نقالی مشکین‌نامه»، به دسته‌بندی بن‌مایه‌های نقالی در قالب روایت، ریشه‌یابی، سیر تطور، تأثیرپذیری و ... پرداخته‌اند. مقاله «نقش صوفیه در گسترش آیین‌های نقالی و روضه‌خوانی»، عنوان پژوهشی به قلم مشهدی نوش‌آبادی (۱۳۹۱) است که علل مخالفت علماء با قصه‌گویی، موضوع قصه‌های نقالی از جمله واقعه کربلا و سیر تطور آن را مورد بررسی قرار داده است. بهمنی و علامی (۱۳۹۵) در پژوهش «خرده‌روایت‌ها؛ گریزگاه نقال از برنامه روایی»، به خرده روایت‌های آمده در داراب‌نامه طرسوسی و الگوهای گفتمانی آن پرداخته‌اند. شیخ‌مهدی و مختاری (۱۳۸۹) در مقاله «نقد رویکردهای پژوهشی پیشینه نمایش ایرانی تعزیه»، به نقد تصور خاستگاهی واحد برای نمایش ایرانی تعزیه پرداخته‌اند. همانطور که ذکر شد مقالات و پژوهش‌ها در خصوص نقالی زیاد است که برخی از مهم‌ترین آنها در متن این مقاله به عنوان منبع مدنظر قرار گرفته، اما نوآوری تحقیق پیش‌رو از آن جهت است که هرچند پرداختن به جایگاه هنر نقالی و متون روایی در مقالات زیادی تبیین شده، اما جایگاه آموزشی آن در گفتمان فرهنگی روزگار کهن مغفول مانده است.

مبانی نظری تحقیق

ریشه‌شناسی کلمه نقالی

«نقل در لغت به معنی بیان کردن سخن و مطلبی، قصه گفتن و قصه‌گویی است و نقال به کسی گفته می‌شود که با آداب و رسوم خاص، داستان‌های حماسی و پهلوانی گوید. بنابراین نقال کسی است که رویداد یا داستانی را در برابر جمع نقل کند» (تفوی، ۱۳۹۰، ص. ۱۱) بنا به نظر عاشوریبور «نقالی اسم فعل و نقال، فاعل آن است؛ به عبارت دیگر نقال، گوینده و آنچه او برای شنوندگان و بینندگان

اجرا می‌کند، نقل گفته می‌شود) (عاشورپور، ۱۳۸۹، ص. ۱۱). کلمه نقل و نقالی در روزگار کهن کاربردی نداشته و نخستین بار در سده سیزدهم هجری است که وارد زبان فارسی می‌شود (ایدانلو، ۱۳۸۸، ص. ۳۹). تا پیش از قرن سیزدهم نقالان را به نام‌هایی چون قصه‌خوان و دفترخوان (طرسویی، ۱۳۵۶، مقدمه صفا) می‌خوانند که فصل ممیزه آنها در خوانش قصه‌ها از حافظه و یا از متن مکتوب بود.

قهوهخانه، محل اجرای هنر نقالی

«قهوهخانه یکی از عناصر فرهنگی ای بود که در ابتدا از سرزمین‌های عربی به عثمانی راه یافت و به احتمال زیاد، از زمان شاه طهماسب اول رسپار ایران شد» (یوسف جمالی و اسحق نیموری، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۴). در واقع یکی از تبادلات اجتماعی که میان امپراتوری عثمانی و حکومت صفویان صورت پذیرفت «انتقال مکانی به نام قهوهخانه به ایران بود. این امر فقط یک انتقال ساده مکانی نبود، بلکه به همراه آن، انتقال تمام آداب و رسوم رایج در قهوهخانه‌های عثمانی را به دنبال داشت» (فلسفی، ۱۳۸۱، ص. ۲۵۱). این مکان همزمان با شکوفایی فرهنگ شیعی در عصر صفوی به چنان رشدی رسید که توانست محلی برای تجمع تمامی اقشار جامعه از هر فن و حرفه‌ای شود و به واسطه وجود انواع بازی‌ها و سرگرمی‌ها به محلی برای تجلی هنر عامیانه بدل گردد.

نکته جالب توجه دیگر آنکه قهوهخانه، به عنوان یک محل مستقل، تنها در بازار وجود نداشت بلکه در مدارس و حمام‌ها نیز دایر بود. از جمله این مدارس، مدرسه شاه‌سلطان حسین صفوی، واقع در خیابان چهارباغ اصفهان بود. قهوهخانه بعد از گذشتن از در ورودی داخل یک حیاط کوچک سنگ فرش شده قرار داشت (فلاندن، ۲۵۳۶، ص. ۱۶۲؛ دوغوبینو، ۱۳۸۳، ص. ۱۵۷). از حمام‌هایی که دارای قهوهخانه بودند نیز می‌توان به حمام علیقلی آقا از خواجگان دربار شاه‌سليمان و شاه‌سلطان حسین صفوی اشاره کرد (بلوکباشی، ۱۳۷۵، ص. ۶؛ ملازاده و محمدی، ۱۳۷۹، ص. ۷۶-۷۷). در این دوره به تدریج انواع نقل‌های مذهبی مانند حمزه‌خوانی، روضه‌خوانی، پرده‌خوانی، صورت‌خوانی و یک نوع مناظره به نام سخنوری – که شکل تحول یافته مقابله‌های مناقب‌خوانان و فضائل‌خوانان بود – گسترش یافت (محجوب، ۱۳۸۳، صص. ۱۰۹۴-۱۰۹۶؛ یوسف جمالی و اسحق نیموری، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۸). البته دولت صفوی همیشه حامی نقالان باقی نماند. اختلاف نظر علمای دینی در خصوص برخی قصه‌خوانی‌ها خصوصاً ایومسلم‌خوانی و شاهنامه‌خوانی مؤید این موضوع است (جعفریان، ۱۳۸۹، ص. ۸۶۰-۸۶۱؛ کاری، ۱۳۸۳، ص. ۱۱۱). حضور قهوهخانه‌ها در عصر قاجار همچنان با قدرت و استقبال مردمی همراه بود. «از نیمه دوم سده ۱۳ هجری، چای نوشیدن در قهوهخانه معمول شد، لیکن نام قهوهخانه همچنان بر آن باقی ماند. در دوره قاجار به خصوص در دروان پادشاهی ناصرالدین شاه (۱۳۱۴-۱۲۶۴ هـ-ق) زمینه برای گسترش قهوهخانه در شهرهای بزرگ از جمله تهران فراهم گردید» (بلوکباشی، ۱۳۷۵، ص. ۸). به هر ترتیب استمرار وجود قهوهخانه به عنوان محل تجمع عامه مردم، در دوره قاجار سبب گسترش و ارتقاء هنرها برآمده در آن خصوصاً نقالی و پرده‌خوانی شد.

هنر نقالی

شعر و سرایندگی و داستان‌گویی، بهویژه درباره سرودهای مذهبی، به روزگاری قبل از هخامنشیان و رواج آن در میان اقوام مادی و پارسی بازمی‌گردد (تفضلی، ۱۳۷۶، صص. ۱۷-۱۹؛ زرشناس، ۱۳۸۴، صص. ۹-۱۳؛ قائمی، ۱۳۸۹، ص. ۸۳) این هنر به واسطه گوسان‌ها در دوران اشکانی و ساسانی پی‌گرفته شد (بویس، ۱۳۶۹، صص. ۲۹-۶۴). طبق گفته این ندیم در کتاب الفهرست، «فارسیان

اول، تصنیف کنندگان اولین افسانه بوده، و آن را به صورت کتاب درآورده و در خزانه‌های خود نگهداری نمودند. و آن را به زبان حیوانات نقل و حکایت می‌نمودند» (ابن ندیم، ۱۳۸۱، ص. ۵۳۹). قصه‌گویی در ادوار بعدی نیز ادامه یافت، به طوری که قولی و خنیانگری از جمله گونه‌های روایت‌گویی پیش از اسلام بوده است (بیضایی، ۱۳۸۰، ص. ۶۵).

این هنر در ادوار پس از اسلام نیز ادامه یافت؛ عيون الاخبار ابن قتیبه دینوری، نخستین سند مکتوبی است که به وجود نقالی، به بیان روایتی در برابر جمع اشاره می‌کند و ریشه آن را انگیزه‌های سیاسی و عقیدتی ایرانیان در برابر نفوذ اعراب می‌داند و چنین بیان می‌کند که ایرانیان در سده سوم هجری به واسطه قصه‌گویی از روایات حماسی ملی، تلاش می‌کردند بن‌ماهیه‌های فرهنگ کهن ایرانی را حفظ کنند (غروی، ۱۳۷۱، ص. ۵۴). در قرون آغازین اسلامی، قولی تحت محدودیت‌های اجرای موسیقی درآمد و خلاء نبود موسیقی، موجب تکیه هرچه بیشتر بر بازیگری و کنش نمایشی در نقل قصه شد و به عنوان یک نمایش کامل انفرادی، حیاتی تازه یافت (نجم، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۲).

از اواسط قرن پنجم هجری و با روی کار آمدن آل بویه، توجه خاصی به تاریخ زندگی ائمه اطهار^(۴) صورت پذیرفت و هنر روایت‌گویی و نقالی جهت تبلیغ مذهب تشیع بکار گرفته شد و با گذر ایام، انواع نقل مذهبی مانند مناقب‌خوانی، فضائل‌خوانی، سخنوری، حمله‌خوانی، پرده‌خوانی و غیره شکل گرفت. قصه‌گویی از داستان‌های حمزه‌نامه (رموز حمزه) در دوران پیش از صفوی متداول بود و کتبی چون طراز الاخبار و دستور المصفاة، تألیف عبدالنبی فخر الزمانی، در باب آداب خواندن روایات چنین داستان‌هایی نگارش شده است (محجوب، ۱۳۸۳، ص. ۱۰۸۴).

هرچند امروزه پرده‌های نقالی یا همان نقاشی قهقهه‌خانه‌ای را، به واسطه رواج آن در عصر قاجار، متعلق به این دوره تاریخی می‌دانند، اما ریشه استفاده از هنر تصویری و پرده‌های نقاشی مذهبی خصوصاً با مضامین عاشورایی به دوران آل بویه بازمی‌گردد و بر اساس اسناد تاریخی در جنگ شاه اسماعیل صفوی با ازبکان متعصب سُتی در هرات نیز از پرده‌های عاشورایی برای تهییج سپاهیان شیعی ایرانی استفاده شده است (نقوی، ۱۳۹۰، ص. ۱۲). در واقع «صفویان با اعلام تشیع به عنوان مذهب رسمی ایران، نیاز به تبلیغ آن داشتند و نقالان و مسأله‌گویان برای رسوخ عقاید شیعی در بین عوام، بهترین افراد به شمار می‌آمدند. آنها مسائل مذهبی را با زبانی ساده و عامه‌فهم همراه داستان‌ها و قصه‌ها برای عموم مردم تعریف می‌کردند» (آژند، ۱۳۸۵، ص. ۲۰۴). «ترکیب شدن این دو مقوله، یعنی نقالی مذهبی و حماسی از ویژگی‌های مهم قصه‌ها و محافل قصه‌گویان در عصر صفوی است و بسیاری از نقالان این زمان در هر دو سبک مذهبی و حماسی تبحر داشته‌اند» (نجاری و قوام، ۱۳۹۶، ص. ۱۳۵). با ورود به دوره قاجار، این دو سبک مذهبی و حماسی در کنار هم به حیات خود ادامه دادند؛ به طوری که نقالان و هنرمندان پرده‌های قهقهه‌خانه‌ای در هر دو زمینه به هنرمنایی می‌پرداختند.

خصوصیات هنر نقالی

خصوصیات نقالی را بر اساس منابع گوناگون (ایدانلو، ۱۳۸۸، صص. ۳۵-۶۴؛ ناظرزاوه کرمانی، ۱۳۷۹، ص. ۶۹) می‌توان چنین طبقه‌بندی کرد:

- خاستگاه مردمی هنر نقالی
- نقالی با روایت‌پردازی به نظم یا نثر و یا ترکیبی از هر دو
- ارتباط نقالی با موضوعات ملی و مذهبی

- تعارض و تضاد روایات اساطیر ملی با شخصیت‌های تاریخی و مذهبی
- تأثیرگذاری و شورانگیزی روایات نقالی
- تأثیرگذاری روایات نقالی در شکل‌گیری نقاشی قهقهه‌خانه‌ای و طوماری
- نقش نقالان به عنوان یک گروه اجتماعی با نظام آموزش و پژوهش
- عجین بودن نقل و نقالی با مکان و زمان خاص اجتماعی؛ مثلاً شب‌های ماه رمضان
- جامعیت هنر نقالی در تأمین دوچندین سرگرمی و تعلیمی به صورت همزمان؛
- وجه تعلیمی نقالی با رویکرد اخلاقی
- زمان بر بودن نقالی

طول یک دوره کامل نقالی معمولاً بین شش ماه تا یکسال بوده که اصولاً در اواسط پاییز تا اواخر زمستان، که فصل تعطیلی کشاورزی است و همچنین ماه مبارک رمضان به اوج خود می‌رسید (قائمی، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۴).

هر دوره آموزشی دارای اصولی از جمله هدف، روش، موضوع و برنامه است، بر این بنیان نقالی را می‌توان به مثابه یک دوره آموزشی کلاسی دانست که با هدف انتقال آموزه‌های اخلاقی، به موضوعاتی برآمده از تعلیمات مذهبی و اساطیری پرداخته و به روش قصه‌گویی و روایتگری در یک دوره زمانی مشخص، آموزه‌هایی را به مخاطبان انتقال می‌دهد. محل این دوره آموزشی اصولاً قهقهه‌خانه و معلم این کلاس، مرشد و نقال است.

نقال-مرشد در جایگاه معلم

در دوران گذشته، لزوم مرشد بودن داشتن خصوصیاتی بود که به لحاظ آموزشی نیز حائز اهمیت است؛ چرا که یکی از موارد مهم در آموزش، پذیرش استاد از سوی شاگرد است. به عبارت دیگر، اگر معلم در ذهن شاگرد به عنوان یک هدایتگر پذیرفته شود، تأثیر آموزشی او در امر یادگیری افزایش می‌یابد. بر این مبنای توان خصوصیات نقال را چنین دسته‌بندی کرد:

- استعداد در امر اجرای روایت به صورت نمایشی
- گردآوردن و جذب مخاطب در کنار نگاه داشتن او برای دیدن و شنیدن ادامه اجرا
- داشتن صدای خوش و توانایی خواندن آواز، روضه، ذکر و...
- حضور ذهن در اشعار و روایات
- داشتن خلاقیت در بیان روایت برای جذب هرچه بیشتر مخاطب
- آشنایی کامل با وجوه داستان
- خوش‌نام بودن در میان مردم
- داشتن خصایصی چون جوانمردی، بخشش، سخاوت، نیکوکاری، نجابت و...

وجود این خصوصیات در نقال- معلم سبب پذیرش سخنان او توسط مخاطب- شاگرد شده و موجب یادگیری بهتر و تأثیرگذاری هرچه بیشتر وجه اخلاقی مستتر در دل روایات مذهبی و اساطیری می‌شود که در کنار سرگرمی و تفریح از اهداف هنر نقالی است.

ویژگی‌های آموزشی نقالی

به عقیده اولریش مارزلوف^۳ آموزش از طریق داستان، یک سنت طولانی در عالم شرق است که به واسطه ادبیات تا به امروز حفظ شده و کارکرد اخلاقی دارد. او به عنوان نمونه از کلیله و دمنه نام می‌برد و آن را بازترین نمونه روش آموزش در شکل تمثیلی روایت داستانی می‌داند که قطعاً از نصیحت مستقیم تأثیرگذارتر است (Marzolph, 1995, p. 445). با توجه به مطالب گفته شده در بالا، هرچند روایت‌های نقالی هم ریشه در همین سنت کهن دارد، با این حال برخی از صاحب‌نظران مانند بهرام بیضایی، وجه آموزشی نقالی را ضعیفتر از بعد اجرایی و سرگرمی آن دانسته‌اند؛ چراکه «نقالی از آن جهت که قصد القاء اندیشهٔ خاصی را با توصل به استدلال ندارد و تکیه آن بیشتر بر احساسات تماشاگران است تا منطق ایشان، نیز از آن رو که موضوع آن داستان‌ها و قهرمانان بزرگ شده و فوق طبیعی‌اند و قصد واقع‌بینی صرف ندارد، با خطابه متفاوت است» (بیضایی، ۱۳۸۰، ص. ۶۵). با این حال وجه روایی و داستان‌پردازی و استفاده از تخیل بیننده، نقطه قوت این نوع از اجراست که بر اساس آخرین شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری، بار آموزشی ویژه‌ای می‌یابد که در عین منحصر به فرد بودن، سبب پایداری آموزش در ذهن مخاطب می‌شود. این مقاله تلاش دارد این بُعد از هنر نقالی را مد نظر قرار داده و نشان دهد چگونه به شیوه‌ای غیرمستقیم، آموزه‌های اخلاقی، تاریخی، مذهبی و اساطیری به واسطه این هنر به قشر عامه آموزش داده می‌شده است. بر این اساس مهم‌ترین وجوه هنر نقالی در بُعد آموزشی به لحاظ بهره‌گیری از هنر اجرا را می‌توان چنین دسته‌بندی کرد:

- بازیگری

«در حقیقت نقال یک راوی- بازیگر بود و به جای اشخاص داستان حس می‌گرفت، دیالوگ می‌گفت و روایت می‌کرد. از نامآوا و حتی وسایلی چون شال، کلاه و منتشا^۴ (چوبدستی)، که با نوعی پانتومیم حالات صحنه و ابزار رزم را با آن شیوه‌سازی می‌کرد، برای پویایی صحنه استفاده می‌نمود» (قائمه، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۶). این قدرت بازیگری، در ذهنیت مخاطب سبب ماندگاری هرچه بهتر روایت می‌شد که همراه با تأثیر اخلاقی و تربیت‌پذیری بود.

- تکرارپذیری، استفاده از شعر با کلمات ساده

از مهم‌ترین وجوه تعليمی و آموزشی نقالی، تکرارپذیری آن است. «حرکت، با تکرار واژه‌ای در نقالی صورت می‌گیرد؛ مانند رفت و رفت و رفت» (садات اشکوری، ۱۳۵۴، ص. ۱۴۱). علاوه بر این مرشد با استفاده از اشعاری مرکب از کلمات و اوزان ساده، بر آهنگین بودن لحن می‌افزود و خوانش پرقدرت‌ش سبب ماندگاری آن در ذهن مخاطب می‌شد. رعایت سادگی در گفتار همراه با جذابیت لحن که با بالا و پایین رفتن صدا تشدید می‌شد، فهم‌پذیری و ادراک مخاطبان عامی این هنر مردمی را دوچندان می‌کرد. از سوی دیگر هنر نقالی با تکرار یک بن‌مایه در روایات گوناگون همراه است و بدین طریق بر ماندگاری آن در ذهن مخاطب می‌افزاید. ساده‌گویی به عنوان مهم‌ترین اصل بلاغی در کنار به کارگیری واژه‌های انفجاری- انسدادی و بهره‌مندی از هجای کشیده در پایان کلمات و ختم هجا به صامت و

بصوت کوتاه، زمینه‌ای برای ایجاد زبان حماسی در سطح آوایی را فراهم می‌آورد (نیک خو و جلالی پنداری، ۱۳۹۴) که در کل سبب تأثیرپذیری مخاطب در بالاترین سطوح شده و روایت را در ذهن او ماندگار می‌کند.

- اغراق و مبالغه

«توسل به مبالغه و اغراق در نقل حماسی، امری واجب و ضروری و انکارناپذیر» (عاشورپور، ۱۳۸۹، ص. ۱۳) دانسته شده است. این امر اغراق‌آمیز، به واسطه فاصله گرفتن از واقعیت، تخیل مخاطب را درگیر کرده و بدین طریق موجب جدا شدن ذهن از امور روزمره شده و با ایجاد اشتباق و کنجکاوی، مخاطب را به پیگیری داستان تشویق می‌کند. به کارگیری تخیل در امر آموزش از جمله نوآورانه‌ترین سبک‌های یادگیری است.

- وجه تسمیه‌سازی و ریشه‌تراشی برای نام‌ها

یکی از کارهایی که نقالان در روایت پردازی خود انجام می‌دادند، ایجاد وجه تسمیه و ریشه‌تراشی برای نام اشخاص و محل‌ها بود؛ هرچند این موارد در بسیاری مواقع فاقد ارجاع درست بودند، اما باعث ماندگاری نام‌ها در ذهن مخاطبان می‌شدند که خود یکی از اصول یادگیری با استفاده از اصل آشنایی‌زدایی است.

- روایت‌گری با بن‌مایه‌های اخلاقی

در دوران اولیه شکل‌گیری این هنر، موضوع اصلی نقالی در ایران عمدتاً بر مبنای دین زرتشت و مرتبط با محور اصلی این دین، یعنی جنگ دائمی میان خیر و شر بود (بلوکباشی، ۱۳۷۵، ص. ۵۲) و تا بعد از ورود اسلام نیز بر همین مبنای باقی ماند. روایات و قصه‌های بیان شده در مجالس نقالی هرچند ریشه در دو منبع اسطوره‌ای و مذهبی جداگانه دارند، اما در هر دو گونه، علاوه بر انتقال بن‌مایه‌های ملی-مذهبی و اساطیری- دینی، موجب آموزش تعالیم اخلاقی چون رشادت، جوانمردی، آزادگی، عشق و نوع دوستی در لوازی روایاتی می‌شوند که در نهایت با غلبه خیر بر شر پایان می‌یابند. در واقع وجه مشترک هر دو نوع روایت در همین بن‌مایه اخلاقی است می‌شوند که در تأثیرگذاری در ساخت روحیه اجتماعی مردم عامه، یکی از مهم‌ترین اصول دینی، مذهبی و فرهنگی ایرانیان در تمامی ادوار تاریخی است و از این نظر هدف مهمی در امر آموزش همگانی و ارتقاء فرهنگ عامه تلقی می‌شود.

- استفاده از بازی-روایت به شیوه خلاقانه

اصولاً نقالان برای دنبال کردن موازی چند اپیزود داستانی، زمان را در یکی متوقف و داستان را در روایتی دیگر آغاز می‌کردند. در این شیوه، داستان‌ها با مفاصلی به هم وصل می‌شد و حتی در مواردی نقال میان آنها پیوندهای خلاقانه‌ای ایجاد می‌نمود. همچنین استفاده از این شیوه موجب شیرین ساختن داستان می‌شد و به حکایت شاخ و برگ‌هایی تازه می‌داد (مارزوکل، ۱۳۸۰، ص. ۲۰). این تسلسل در گویش روایت، موجب مشغولیت ذهنی مخاطب برای بازگشتن به قهوه‌خانه و ترغیب او در شنیدن باقی داستان بود. استفاده

از عناصر جذاب تخیلی مانند جادو، موجودات عجیب‌الخلقه، حیوانات سخنگو، دیوان و جادوگران، تخیل مخاطب را هرچه بیشتر به کار می‌گرفت و در کنار آن، او را با مفاهیمی چون آزمون، تقدیر، بخت و شانس، پاداش و کیفر، اسرار تبعید و آزادی آشنا می‌نمود.

وجه بازی - روایت دیگر آنکه نقالان با بهره‌گیری از روایات و حوادث روز، به خلق داستان‌های تازه دست می‌زدند که با تغییر و تصرف در روایات منابع پیشین همراه بود. گاهی این موارد موجب جایه‌جایی اشخاص و روایات، ظهور شخصیت‌های تازه در داستان، آشتگی ترتیب و نظم روایی، تناقضات روایی، انتساب گفتارها به شخصیت‌های مختلف می‌شد که از جمله ایرادات وارد بر این هنر است. با این حال همین امکان جایه‌جایی و تداخل‌های روایی موجب می‌شد هنر نقالی به واسطه بازتاب باورها و خواسته‌های دینی-مذهبی ایرانیان در گفتمان غالب بر زمانه، دارای انعطاف و نوآوری باشد. بر همین مبنای مثلاً شخصیت‌های محبوب ملی پیش از اسلام در چارچوب باورهای اسلامی معرفی و از فراموشی آنها در اذهان عمومی جلوگیری شد (آیدانلو، ۱۳۹۲).

- استفاده از موسیقی

در برخی موارد، نقل روایی با نمایش موسیقیابی همراه می‌شد و از سازهای زهی مثل عود، تار و بربط و امثال آن استفاده می‌گردید (قائمه‌ی، ۱۳۹۵، ص. ۱۲۸). به کارگیری نوای موزون در کنار شعرخوانی، موجب جلب نظر بیشتر مخاطب شده و او را بر دنبال کردن داستان ترغیب می‌نمود. ضرب‌آهنگ‌های متفاوت، خستگی و کسالت را برطرف کرده و بر اشتیاق جمع می‌افزود. دست زدن و مشارکت و همراهی آوازی را نیز می‌توان از دیگر وجوه مؤثر در یادگیری این هنر دانست.

- بیان مسائل سیاسی روز در دل روایت

از ارزش‌های نهفته در نقالی، بازگویی مسائل روز و حرف دل مردم و خواسته‌های ایشان در دل روایات داستانی بود؛ این ویژگی باعث می‌شد مسائلی که به لحاظ سیاسی امکان بازگویی مستقیم را نداشتند، در دل روایت بازگو شوند؛ مثلاً ندای آزادگی در داستان (رازی، ۱۳۹۰، ص. ۹۲) و یا عدالت‌خواهی، که با تقویت روحیه عمومی مردم، صفات نیک را گوشزد می‌کرد، موجب تهییج مردم به غیرتمدنی و ایجاد روح حماسی در جامعه می‌شد. با ورود به دوران قاجار، حرکت‌های مذهبی و اجتماعی نیرومندی شکل گرفت که از دگرگونی و برهم زدن موازنۀ پایه‌های قدرت در جامعه ایران خبر می‌داد و در نهایت به واسطه تلاش مردم برای ایجاد مفاهیمی جدید در سطح عامه، سبب ایجاد انقلاب مشروطه شد که سرآغازی بر تحولات بنیادین در نظام زندگی اجتماعی و سیاسی و فرهنگ ایرانیان بود.

- ذکر دعا

مرشدان در نقالی به بهانه‌های مختلف دعاها و آرزوهایی مثل طلب صلووات را چاشنی روایات‌گویی خود می‌کردند (آیدانلو، ۱۳۹۱، ص. ۴۴). این امور ضمن فاصله گرفتن از روایت، مشارکت مخاطبان را در روایت به همراه داشت و بر آموزش آموزه‌های اخلاقی نیز تأثیری مثبت می‌گذاشت.

- ایستادن بر تخت در میان قهوهخانه

غالباً در قهوهخانه‌ها نقال برای اجرا، بر روی تخت می‌ایستاد تا مخاطب بهتر بتواند او را ببیند. همچنین گاهی در میان فضای قهوهخانه محلی برای اجرا اختصاص می‌یافتد و صندلی‌ها و تخت‌ها متناسب با آن چیده می‌شوند تا بینندگان تسلط بیشتری بر اجرا داشته باشند. امکان انتخاب محل استقرار توسط مخاطب، امکان جایه‌جایی محل و تغییر زاویه دید، از جمله موارد مهمی است که امروزه در امر آموزش مورد توجه است تا با ایجاد راحتی برای آموزش‌گیرنده، یادگیری را در او افزایش دهد.

- به کارگیری چوبدستی

اصولاً نقالان از یک چوبدستی برای اجرا و اشاره به پرده نقاشی استفاده می‌کردند، که موجب جلب توجه و بالا بردن تمرکز در مخاطبان می‌شد.

- استفاده از تصویر در پرده نقاشی

همانطور که گفته شد، سابقه استفاده از تصویر در نقالی به دوران آل بویه بازمی‌گردد، اما پرده‌های نقاشی قهوهخانه‌ای در دوران قاجار و در دل گفتمان مردمی ایجاد شدند. دلیل این امر را شاید بتوان در تضعیف دولت عثمانی، که از مخالفان ایرانیان شیعی بود، و همچنین همه‌گیر شدن مذهب تشیع پس از تلاش‌های عصر صفوی و دلبستگی عامله مردم به بزرگان دینی دانست. با این حال هنر نقاشی قهوهخانه‌ای هنری نائیف است که توسط هنرمندانی مکتب‌ندهیده، از قشر عامه برخاسته و از این رو فاقد اسلوب‌های زیبایی‌شناسانه و آکادمیک دانسته می‌شود. دلیل این امر را شاید بتوان ضعف دولت در جذب نیروهای مستعد هنری دانست. زمانی که هنر تعزیه و نقالی جایگاه خود را به عنوان هنری مردمی تثبیت کرد، ضرورت استفاده از تصویر برای جذایت هرچه بیشتر مخاطب نیز به میان آمد. گسترش تکنیک رنگ‌روغن بر پارچه‌های کتان، امکان رول کردن طومارهای نقاشی و بارها باز و بسته کردن آنها در اماکن عمومی و یا آویختن پرده‌ها به طور ثابت در قهوهخانه از دیگر موارد ترویج استفاده از نقاشی در نقالی است.

به هر ترتیب در نقاشی قهوهخانه‌ای سبکی خاص پدید آمد که در آن با دوری جستن از واقع‌نمایی، تصاویری سورئالیستی با بیانی عامیانه بر پرده نقش می‌بست. کاراکترها با چشمانی شفاف به مخاطب می‌نگریستند، چهره‌های روحانی و مقدس، فارغ از حال و هوای روایت و روح حاکم بر داستان، آرام و متین باقی می‌مانند و بدون هیچ حالت هیجان‌نمایی و اکسپرسیو شائینت مقام عرفانی خود را حفظ می‌کردند. در این صحنه‌ها هر نوع تضاد و عدم تطابق تاریخی ممکن می‌شد؛ سیاوش پرچم «نصرمن الله و فتح قریب» به دست می‌گرفت و رستم در بارگاه سلیمان جلوس می‌کرد. حسین قوللر آغا‌سی به عنوان یکی از نقاشان شناخته شده این سبک گفته: «ما حکایات شاهنامه را دست‌چین کردیم و داستان‌هایی را که به درد مردم می‌خورد و مرهم دل سوخته‌شان بود و به آنها درس غیرت و عبرت می‌آموخت انتخاب کردیم و به نقش آوردیم. ما کاری نداشتیم که اصل حکایت چه بوده و هست، آنچه را نقالان گفتند و هرچه را مردم خواستند برایشان نقش کشیدیم. مردم از ما تجسم زور بازوی پهلوان شاهنامه را طلب می‌کردند و شکست دشمنان ایران را می‌خواستند، ما هم اطاعت کردیم. آن‌ها به رستم علاقه داشتند، چون پهلوان دیار خودشان و دست‌بسته مولای متقيان بود» (رجی، ۱۳۸۵، ص. ۱۹). این نگاه فارغ از واقع‌گرایی بصری، موجب درهم ریختن قواعد طبیعت‌گرایانه، تصرف در اندازه و تنسیمات و معیارهای پرسپکتیو می‌شد و این رو به این پرده‌ها خیالی‌سازی هم می‌گویند. این موضوع موجب ایجاد بستری مناسب برای غلبه تخیل بر

واقعیت می‌شد؛ عباس بلوکی فر در این باره می‌گوید: «نقش‌های خیالی ناگزیر باید ردپایی از خیال داشته باشد، در خیال، بُعدی نیست و اندازه‌ها به هم می‌ریزد» (به نقل از خان‌سالار، ۱۳۸۶، ص. ۵۸). از این رو تصاویر بیشتر از آنکه در خدمت روایت تاریخی باشد در خدمت خیال انگیزی و انتقال صفات ممیزه کاراکترهای روایت است. مثلاً حضرت یوسف در همه حال زیبا تجسم می‌شد و در عین حال با هیچ زیبایی طبیعت‌گرایانه‌ای در واقعیت هم‌پایه نبود. بلوکی فر این امر را چنین تبیین می‌کند: «برای کشیدن حضرت یوسف ما به اینکه در چه سالی بوده و چه سنی داشته و قدش چه اندازه بوده توجهی نمی‌کنیم، ما یوسف خودمان را می‌کشیم. یوسفی زیبا، با وقار، متین، مؤمن، متکی به نفس و در نهایت آرامش. اینکه یوسف در واقع چگونه بوده مورد توجه ما نیست» (بلوکی فر، ۱۳۶۲، ص. ۲۰۲). چنین دیدگاهی باعث می‌شد صحنه‌پردازی‌ها به گونه‌ای تجسم پذیرد که بالاترین سطح همزادپنداری مخاطب را به همراه داشته باشد و فارغ از هر نوع تداعی واقع‌نمایانه او را در ساحت خیال‌پردازی نگه دارد. این بودن در ساحت خیال و خیال‌پردازی، سبب ماندگاری روایت در ذهن مخاطب می‌شد و ابعاد یادگیری مشاهده‌ای‌عینی را در کنار مفهوم‌سازی‌های انتزاعی تقویت می‌نمود.

- استفاده از نام افراد نوشته شده در کنار پرده‌های نقاشی

یکی از ویژگی‌های نقاشی قهقهه‌خانه نوشتن نام کاراکترها در کنار تصویر است. از آنجا که یک پرده قهقهه‌خانه می‌توانست تعداد زیادی از روایات مختلف را در زمان و مکان‌های گوناگون در دل خود داشته باشد، این نگارش نام‌ها در کنار تصاویر، علاوه بر پیام‌رسانی اولیه به مخاطب، او را در مورد ارتباط و نسبت میان کاراکترهای مختلف حاضر در صحنه کنجدکاوی کرد و سبب می‌شد برای شنیدن الباقی روایت در روزهای بعدی نیز به قهقهه‌خانه بازگردد. در جامعه آن روز ایران که سواد در میان عامه مردم، امری همگانی نبود، نگارش اسامی با خط خوش نستعلیق، به لحاظ بصری وجه تعلیمی مفیدی به همراه داشت.

- امکان خوردن و تقریح همزمان با گوش دادن و دیدن روایت

مخاطبان هنر نقالی در زمان دیدن و شنیدن روایت اصولاً از قهقهه، چای و قلیان استفاده می‌کردند که بر وجه سرگرمی و جذابیت این هنر می‌افزود و با رفع خستگی در مخاطب او را به پیگیری ادامه روایت ترغیب می‌کرد.

- مشارکت مخاطب

نقل به نوعی مجلس‌گردانی می‌کرد که مخاطب امکان مشارکت در اجرا داشته باشد؛ این مشارکت، گاه با طرح پرسش، گاه با صловات و تکبیر و ایجاد هیجانی خاص و گذرا در مردم همراه بود. در واقع یکی از ابعاد مردمی بودن این هنر، علاوه بر عامه‌پسند بودن و داشتن زبان عامیانه، کشیدنی اجرا بود که می‌توانست تعییراتی بدهای را به سبب مشارکت مخاطب به همراه داشته باشد.

وجوه مختلف یادگیری در هنر نقالی

حال که وجود مختلف هنر نقالی در قهقهه‌خانه بر شمرده شد، تلاش می‌شود با تبیین مدل‌های یادگیری، مشخص شود، در این شیوه از اجرا، چه کسانی از بیشترین تأثیر و آموزش برخوردار می‌شوند. تذکر این نکته ضروری است که آموزش با یادگیری متفاوت است و در

واقع یادگیری، هدف آموزش است. توجه به امر یادگیری در قرن بیستم مورد توجه جوامع علمی قرار گرفت و «اصطلاح سبک یادگیری»^۰ نخستین بار توسط هرب تلان^۱ در سال ۱۹۵۴ در کار رفت (Svarciva & Jelinkova, 2016, p. 177). نتیجه این تحقیقات بیانگر آن است که سبک‌های یادگیری بسیار متنوع‌اند، بطوری که محققان تا کنون بیش از ۲۱ مدل سبک یادگیری ارائه کرده‌اند (معصومی‌فر، ابراهیم‌زاده و سرمدی، ۱۳۸۷، ص. ۵۴) که موجب ایجاد مدل‌ها و تعاریف مختلفی در این حوزه شده است (Cassidy, 2004).

همانطور که در بخش روش تحقیق گفته شد، در این پژوهش از مدل کلب استفاده می‌شود؛ دیوید آلن کلب در سال ۱۹۸۴، مدلی را با عنوان سبک‌های یادگیری تجربی ارائه کرد که یکی از مفیدترین مدل‌های توصیفی در فرایند یادگیری و ملهم از آراء کرت لوین^۷ بود (McMorris & Tudor, 2006) و (همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۲). بر اساس این الگو، یادگیری فرایندی چهار مرحله‌ای (Shute & Zapata-, 2006) و (Rivera, 2012) شامل موارد زیر است:

- تجربه عینی^۸ : حسی

- مشاهده تأملی^۹ : دیداری

- مفهوم‌سازی انتزاعی^{۱۰} : تفکری

- آزمایشگری فعال^{۱۱} : عملی

این چهار مرحله در نهایت دو بعد یا پیوستار را شکل می‌دهند که در بُعد اول، تجربه عینی در مقابل مفهوم‌سازی انتزاعی قرار می‌گیرد و در بُعد دوم، مشاهده تأملی در مقابل آزمایشگری فعال می‌نشیند. بر مبنای این دو بُعد، چهار سبک یادگیری (Shute & Zapata-, 2006) ایجاد می‌شود:

- یادگیری واگرا^{۱۲} : ترکیبی از یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی و از این رو حسی-دیداری است.

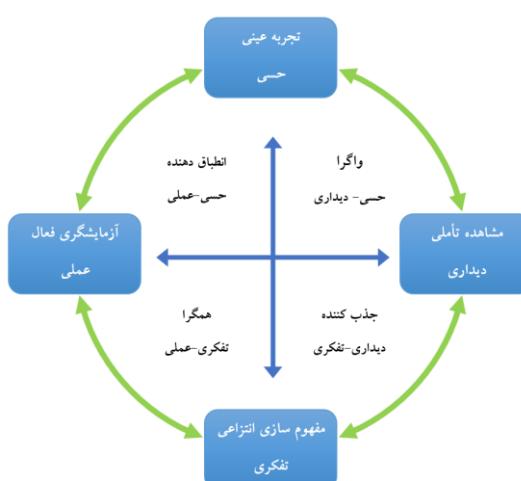
- یادگیری همگرا^{۱۳} : ترکیبی از شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال و از این رو تفکری-عملی است.

- یادگیری جذب‌کننده^{۱۴} : ترکیبی از یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی و از این رو تفکری-دیداری است.

- یادگیری انطباق‌یابنده^{۱۵} : ترکیبی از یادگیری تجربه عینی و آزمایشگری فعال و از این رو حسی-عملی است.

بر این اساس می‌توان مراحل، ابعاد و سبک‌های یادگیری را در نمودار ۱ چنین نشان داد:

نمودار ۱: انواع سبک‌های یادگیری در مدل کلب (منبع: نگارنده بر اساس Mcleod, 2023)



خصوصیات افراد یادگیرنده (Mcleod, 2023) در هر یک از این گروه‌ها را می‌توان چنین توضیح داد:

- افراد با سبک واگرا: لازمه این سبک، داشتن توانایی تصویرسازی، تخیل قوی، علاقه‌مندی به هنرها، علاقه‌مندی به کار گروهی، توانایی دیدن مسائل عینی، تفکر قبل از اجرا، تمرکز در گوش دادن، توانایی نگاه کردن به مسائل از جنبه‌های گوناگون، داشتن حساسیت، تماشا کردن به جای انجام دادن، تمایل به جمع‌آوری اطلاعات، نگاه کردن به موقعیت‌های عینی از چندین دیدگاه مختلف و علاقه‌مندی به مسائل فرهنگی است.

- افراد با سبک همگرا: افراد با سبک یادگیری همگرا می‌توانند مسائل را حل کنند و از یادگیری خود برای یافتن راه حل در مشکلات عملی استفاده نمایند. عدم علاقه‌مندی به جنبه‌های بین فردی و همچنین عدم علاقه‌مندی به مسائل اجتماعی از ویژگی‌های افراد در این سبک یادگیری است.

- افراد با سبک جذب‌کننده: لازمه این سبک، علاقه‌مندی به مفاهیم انتزاعی، ادراک حجم بالای اطلاعات و یادگیری مهارت‌های فردی است. در این سبک، داشتن رویکرد منطقی در فرد یادگیرنده مهم است. ایده‌ها و مفاهیم از انسان‌ها مهتم‌ترند و فرد، نیازمند توضیحات واضح و خوب، درک اطلاعات گسترده، سازماندهی اطلاعات در قالبی واضح و منطقی بوده و علاقه‌مند به موضوعات منطقی و مفاهیم انتزاعی است. این نوع از یادگیری بیشتر مبتنی بر اطلاعات علمی است و با خواندن و سخنرانی و داشتن زمان برای تفکر در فرد یادگیرنده همراه است.

- افراد با سبک انتطباق‌یابنده: این سبک متمایل به انجام فعالیت‌های عملی و چالش‌برانگیز و تجارب تازه است. این سبک یادگیری، بیشتر بر شهود متکی است تا منطق. افراد این گروه، از تحلیل دیگران استفاده می‌کنند و ترجیح می‌دهند رویکردی عملی و تجربی را در پیش بگیرند. آنها جذب چالش‌ها و تجربیات جدید و اجرای برنامه‌ها می‌شوند. این افراد به جای تجزیه و تحلیل منطقی، بر اساس غریزه قلبی عمل می‌کنند. افرادی که دارای سبک یادگیری انتطباق‌یابنده‌اند بیشتر تمایل دارند برای کسب اطلاعات به دیگران اعتماد کنند تا اینکه قوه تحلیلی خود را بکار بزنند. این سبک یادگیری در میان جمعیت عمومی رایج است.

بر این مبنای توان انواع ویژگی‌های آموزشی نقال-علم را در تطبیق بر چهار سبک یادگیری مدل کلب چنین دسته‌بندی کرد:

جدول ۱: تطبیق انواع وجوه آموزشی نقالی بر چهار سبک یادگیری مدل کلب (منبع: نگارنده)

انواع سبک	ویژگی‌های یادگیرنده	ویژگی‌های آموزشی هنر نقالی
واگرا تجربه عینی - مشاهده تأملی (حسی-دیداری)	- توانایی تصویرسازی - بکارگیری تخیل - علاقه‌مندی به هنرها - علاقه‌مندی به کار گروهی - توانایی دیدن مسائل عینی - توانایی نگاه کردن به مسائل از جنبه‌های گوناگون	- بازیگری - تکرارپذیری، استفاده از شعر با کلمات ساده - اغراق و مبالغه - وجه تسمیه‌سازی و ریشه‌تراشی برای نام‌ها - روایت‌گری با بن‌مایه‌های اخلاقی - استفاده از بازی-روایت به شیوه خلاقانه - استفاده از موسیقی

<ul style="list-style-type: none"> - بیان مسائل سیاسی روز در دل روایت - ذکر دعا - ایستادن بر تخت در میان قهوهخانه - بکارگیری چوبدستی - استفاده از تصویر در پرده نقاشی - استفاده از نام افراد نوشته شده در کنار پرده‌های نقاشی - امکان خوردن و تقریح همزمان با گوش دادن و دیدن روایت - مشارکت مخاطب 	<ul style="list-style-type: none"> - داشتن حساسیت - تمایل به تماشا کردن به جای انجام دادن - تمایل به جمع‌آوری اطلاعات - دیدن موقعیت‌های عینی از چندین دیدگاه مختلف - علاقه‌مندی به مسائل فرهنگی است. - تمرکز در گوش دادن 	
<ul style="list-style-type: none"> - روایت‌گری با بن‌مایه‌های اخلاقی - ذکر دعا 	<ul style="list-style-type: none"> - یافتن پاسخ از طریق عمل - عدم علاقه‌مندی به جنبه‌های بین فردی - عدم علاقه‌مندی به مسائل اجتماعی - یافتن راه حل برای مشکلات - توانایی‌های فناورانه 	<p>همگرا</p> <p>مفهوم‌سازی انتزاعی- آزمایشگری فعال (تفکری- عملی)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - وجه تسمیه‌سازی و ریشه‌تراشی برای نامها - روایت‌گری با بن‌مایه‌های اخلاقی - بیان مسائل سیاسی روز در دل روایت - ذکر دعا - ایستادن بر تخت در میان قهوهخانه - بکارگیری چوبدستی - استفاده از تصویر در پرده نقاشی - استفاده از نام افراد نوشته شده در کنار پرده‌های نقاشی 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقه‌مندی به مفاهیم انتزاعی - ادراک حجم بالای اطلاعات - یادگیری مهارتی فردی - داشتن رویکرد منطقی - اهمیت ایده‌ها و مفاهیم نسبت به انسان‌ها - علاقه‌مند به توضیحات واضح - درک اطلاعات گسترده - سازماندهی اطلاعات در قالبی واضح و منطقی - علاقه‌مندی به اطلاعات علمی است 	<p>جذب کننده</p> <p>مشاهده تأملی- مفهوم‌سازی انتزاعی (دیداری- تفکری)</p>

<ul style="list-style-type: none"> - تکرارپذیری، استفاده از شعر با کلمات ساده - اغراق و مبالغه - وجه تسمیه‌سازی و ریشه‌تراشی برای نامها - روایت‌گری با بن‌مایه‌های اخلاقی - استفاده از بازی-روایت به شیوه خلاقانه - استفاده از موسیقی - بیان مسائل سیاسی روز در دل روایت - ذکر دعا - ایستادن بر تخت در میان قهوه‌خانه - بکارگیری چوبدستی - امکان خوردن و تفریح همزمان با گوش دادن و دیدن روایت - مشارکت مخاطب 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقه‌مند به خواندن و سخنرانی - تمایل به انجام فعالیت‌های عملی - فعالیت چالش‌برانگیز - استفاده از تجارب تازه - یادگیری شهودی - دارای رویکردی عملی و تجربی - علاقه‌مند به تجربیات جدید و اجرای برنامه‌ها - عملگرایی بر اساس غریزه قلبی - تمایل به اعتماد به دیگران برای کسب اطلاعات 	<p>انطباق دهنده</p> <p>تجربه عینی- آزمایشگری فعال (حسی- عملی)</p>
---	---	--

همانطور که در جدول مشخص است نقالی به عنوان یک شیوه آموزشی، بیشترین تأثیر را به ترتیب در یادگیری مخاطبان و اگرا (حسی- دیداری)، سپس مخاطبان انطباق‌باپنده (حسی- عملی) و پس از آن مخاطبان جذب‌کننده (دیداری- تفکری) داشته است. همچنین کمترین تأثیر در مخاطبین با سبک یادگیری همگرا (تفکری- عملی) ایجاد می‌شده است. این جدول همچنین بیانگر آن است که نقالی به عنوان یک شیوه آموزش بسیار قوی عمل می‌کرده، چراکه تمامی انواع یادگیرندگان را مدنظر قرار داده و به عبارتی امکان تأثیرگذاری آموزشی خوبی در سنت‌های عامیانه ایرانی داشته است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد جنبه آموزشی هنر نقالی، که تا کنون به واسطه اهمیت بُعد اجرایی و روایی کمتر مورد توجه بوده، مدنظر قرار گیرد. به دلیل آنکه صاحب‌نظران قاجاریه را دوران اوج نقالی دانسته‌اند، در این نوشتار صرفاً به بررسی ویژگی‌های نقالی قاجار، موضوعات و محتواهای بیان شده در آن، ویژگی‌های نقال-مرشد (آموزگار) و ویژگی‌های محل یعنی قهوه‌خانه پرداخته و تلاش شد وجوده آموزشی مستتر در این هنر را در سه سطح روایت، محل، و معلم (مرشد-نقال) روشن سازد. در پاسخ به پرسش اول باید اذعان داشت در سطح اول یعنی روایت، انتقال آموزه‌های مذهبی، اساطیری و تاریخی با محوریت آموزش مفاهیم اخلاقی مدنظر بوده و موجب نهادینه شدن ویژگی‌های مثبت انسانی چون ایثار، شهامت، شجاعت، جوانمردی، پاکدامنی، ایمان و رشادت می‌شده است. در این میان هرچند

روایات نقل شده دستخوش تغییرات سلیقه‌ای و باب روز می‌شدند، اما با بازگویی زبان ساده، شیوا و آهنگین، کهن‌الگوهای فرهنگ ایرانی را از نسلی به نسل دیگر منتقل کرده و گاهی نیز با جایگزینی نامها و یا نسبت‌دادن‌های اعمال اساطیری به شخصیت‌های تاریخی- مذهبی، موجب تقویت جایگاه اجتماعی شخصیت‌ها شده و روایات کهن را در دل روایت‌های نو زنده نگه می‌داشتند. در سطح دوم یعنی محل (قهوه‌خانه)، امکان انتخاب محل دید و استفاده از انواع خوراکی مثل چای و اقلام سرگرمی مثل قلیان، موجب عدم خستگی در مخاطب شده و ذهن او را برای آموزش آماده می‌کرده است. در سطح سوم یعنی معلم (نقال- مرشد)، یافته‌های تحقیق بیانگر آن است که مرشد- معلم در نقش الگویی زنده، مخاطب عامه را به پیگیری روایت و آموزش مفاهیم روانی ترغیب می‌کرده است. با توجه به خصوصیات هنر نقالی در بُعد اجرایی (فن بازیگری و مجلس‌گردانی، بیان شیوا، حضور ذهن در اشعار و... نقال)، بُعد روایی (ویژگی‌های داستانی، ارجاعات مذهبی، آیینی، اساطیری، امکان بیان روایات موازی، همگامی با اتفاقات روز)، ادوات و ملزمات (موسیقی، پرده‌های نقاشی و چوب‌دستی)، امکانات مکانی (قهوه‌خانه، خوردن و نوشیدن) و بُعد زمان (دبیله‌دار بودن اجراء در شب‌های متوالی)، پانزده ویژگی در نقالی دوران قاجاری تبیین شد و سپس بر اساس مدل یادگیری دیوید کلب تلاش شد این جنبه‌ها در هر یک از سبک‌های یادگیری دسته بندی شوند. در پاسخ به پرسش دوم که چه نوع از مخاطبان بیشترین تأثیر را در یادگیری از نقالی به متابه نوعی از آموزش دریافت کرده‌اند، نتایج تحقیق نشان می‌دهد هنر نقالی به واسطه بکارگیری تخیل ذهنی مخاطب و تصویرسازی‌های خیالی که با زبان روایی، شعر، موسیقی و پرده‌خوانی تقویت می‌شود، بیشترین تأثیر را بر افراد با یادگیری واگرا دارد که به واسطه بیان حسی- دیداری افزایش می‌یابد. دومین گروه، افرادی‌اند که دارای ویژگی یادگیری انطباق‌دهنده بوده و بخارط وجوه اجرایی و مشارکتی موجود در این هنر، از وجود حسی و عملی آن تأثیرپذیری بالایی گرفته و با به خاطر‌سپاری روایات بیان شده در نقالی، نتایج اخلاقی مطرح شده در آن را در زندگی بکار می‌برند. در سطح سوم، افرادی که دارای سبک جذب‌کننده‌اند قرار می‌گیرند که مشاهده همراه با تأمل را در فهم روایت بکار برد و مفاهیم انتزاعی بیان شده در قالب‌های اخلاقی را به خوبی درک می‌کنند. اما کمترین سطح یادگیری و جذابیت در این هنر، مخصوص افرادی است که تفکر همگرا داشته و به واسطه منطق‌گرایی، نمی‌توانند با این هنر ارتباط برقرار کنند و داستان‌های اغراق‌آمیز، شخصیت‌های تخیلی و استدلال‌های عامیانه مطرح شده در آن را پذیرند. در پاسخ به پرسش سوم باید گفت نتایج تحقیق نشان می‌دهد نقالی به عنوان یک شیوه آموزش کاملاً موفق عمل می‌کرده، چراکه تمامی انواع یادگیرندگان را مدنظر قرار داده و به عبارتی امکان تأثیرگذاری آموزشی خوبی در سنت‌های عامیانه ایرانی داشته است.

پی‌نوشت‌ها

۱ برای خواندن متن کامل روایت (نک. آیدانلو، ۱۳۹۲)

2 David Allen Kolb (b. 1939)

3 Ulrich Marzolph

۴ اولتاپیوس این چوبستی را مقرات می‌نامد (نک. اولتاپیوس، ۱۳۸۵، ص. ۲۴۱).

5 Learning Style

6 Herb Thelen

7 Kurt Lewin (1890-1947)

8 Concrete experience

9 Reflective observation

10 Abstract conceptualization

11 Active experimentation

12 divergent

13 convergent

14 assimilate

15 Accommodate

کتاب نامه

آژند، ی. (۱۳۸۵). نمایش در دوره صفوی. فرهنگستان هنر.

آیدانلو، س. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر نقالی در ایران. نشریه زبان و ادب فارسی (گوهر گویا)، ۳(۴)، ۳۵-۶۴.

<https://sid.ir/paper/123738/fa>

آیدانلو، س. (۱۳۹۱). طومار نقالی شاهنامه. بهنگار.

آیدانلو، س. (۱۳۹۲). برخی نکات و بنایه‌های داستانی منظمه پهلوانی- عامیانه زرین قبا. فرهنگ و ادبیات عامه، ۱(۱)، ۱-۴۰.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23454466.1392.1.1.2.8>

ابن نديم، م. ا. (۱۳۸۱). الفهرست. ترجمه م.ر. تجدد، اساطیر؛ مرکز بین المللی گفتگوی تمدن‌ها.

احدى، ف.؛ عابدسعیدی، ر.؛ ارشدى، ف.؛ و قربانى، ر. (۱۳۸۸). سبک یادگیری دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان.

مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۱۱(۲)، ۱۴۱-۱۴۷.

اولئاریوس، آ. (۱۳۸۵). سفرنامه آدام اولئاریوس. ترجمه ا. بهپور، سازمان انتشاراتی و فرهنگی ابتکار.

بلوکباشی، ع. (۱۳۷۵). قهقهه‌خانه‌های ایران. دفتر نشر پژوهش‌های فرهنگی.

بلوکی فر، ع. (۱۳۶۲). گفت و شنودی با استاد عباس بلوکی فر، تقاض سنتی قهقهه‌خانه‌ای. فصل نامه هنر، ۴(۲)، ۱۹۸-۲۰۵.

بویس، م. (۱۳۶۹). گوسان‌های پارتی و سنت نوازنده‌گی در ایران. ترجمه م. رجبنیا، چیستا، ۶۶ و ۶۷، ۷۵۶-۷۸۰.

<https://sid.ir/paper/448990/fa>

بهمنی، ک.؛ علامی، ذ. (۱۳۹۵). خردروایت‌ها؛ گریزگاه نقال از برنامه روایی. جستارهای زبانی، ۵۷(۵)، ۱۹۹-۲۲۴.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-6844-fa.html>

بیضایی، ب. (۱۳۸۰). نمایش در ایران (ج ۳). روشنگران و مطالعات زنان.

تضلیل، ا. (۱۳۷۶). تاریخ ادبیات پیش از اسلام. به کوشش ر. آموزگار، سخن.

تقوی، ل. (۱۳۹۰). نقالی و تقاضی قهقهه‌خانه‌ای، چگونگی شکل‌گیری و تعامل. رشد آموزش هنر، ۲۵، ۱۰-۱۴.

جباره ناصرو، ع. (۱۳۹۵). بررسی تحلیلی روایتی نقالی از فرامرزنامه. کاوشنامه زبان و ادبیات فارسی، ۳۳(۳)، ۲۴۹-۲۷۱.

جهفریان، ر. (۱۳۸۹). صفویه در عرصه دین، فرهنگ، سیاست (ج ۲). پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

حاجیانی، ف.؛ صیادکوه، ا. و هاشمی قلاتی، ا. (۱۳۹۴). طومارهای نقالی و ضرورت فهرست‌بندی بنایه‌های آن‌ها؛ با نگاهی به بنایه‌های

دانستان فریدون در طومار نقالی مشکین‌نامه. متن‌شناسی ادب فارسی، ۱۷(۱)، ۳۹-۵۶.

خان‌سالار، ز. (۱۳۸۶). تصویرنگاری در هنر عامیانه (خيال‌نگاری). فرهنگ و مردم، ۲۱ و ۲۲، ۵۵-۶۳.

خسروی، ز. و فهیمی‌فر، ا. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی شیوه اجرایی نقالی بزم و عشق و مطالعه موردی نقل سهراپ کشی و نقل بیژن و منیزه با

اجرای مرشد ترابی. فصلنامه تخصصی تئاتر، ۳(۶۴)، ۱۲۵-۱۴۰.

magiran.com/p1642495

دوگوبینو، ک. (۱۳۸۳). سه سال در آسیا. ترجمه ع. ر. هوشنگ مهدوی، قطره.

رازی، ف. (۱۳۹۰). نقالی و روحوضی. مرکز.

- رجی، ع. (۱۳۸۵). نقاش مکتب قهقهه‌خانه‌ای حسن اسماعیل زاده. نظر.
زرشناس، ز. (۱۳۸۴). میراث ادبی روایی در ایران باستان. دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
садات اشکوری، ک. (۱۳۵۶). نقالی و شاهنامه‌خوانی. مجله هنر و مردم، ۱۵۳ و ۱۵۴، ۱۴۲-۱۴۸.
شفیعی کدکنی، م. ر. (۱۳۸۰). اصول هنر قصه‌گویی در ادب فارسی، ارج نامه شهریاری. به کوشش پ. رجی، توسعه، صص. ۳۵۱-۳۶۰.
شیخ‌مهדי، ع. و مختاری، م. (۱۳۸۹). نقد رویکردهای پژوهشی پیشینه نمایش ایرانی تعزیه. پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ۱۷(۸)، ۸۷-۱۱۲.
[/https://civilica.com/doc/315694](https://civilica.com/doc/315694)
طرسوسی، ا. م. ح. (۱۳۵۶). داراب‌نامه (ج ۱، ج ۲). به کوشش ذ. صفا، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
عاشورپور، ص. (۱۳۸۹). نمایش‌های ایرانی (ج ۴). سوره مهر.
غروی، ر. (۱۳۷۱). نقالی در ایران. آشنا، ۱(۵)، ۵۴-۶۰.
فلاندن، ا. (۲۵۳۶). سفرنامه اوژن فلاندن به ایران. ترجمه ح. نور صادقی، اشرافی.
فلسفی، ن. (۱۳۸۱). مقالات تاریخی و ادبی (ج ۲). به کوشش ر. احذفاده، دارینه.
قائemi، ف. (۱۳۸۹). شاهنامه‌سرایی و سنت‌های فرهنگی و ادبی در ایران باستان. آهنگ قلم.
قائemi، ف. (۱۳۹۵). بررسی سنت قصه‌خوانی- نقالی و ساختار روایی دایره‌ای در حماسه‌های شفاهی‌بنیاد (بر مبنای مطالعه تطبیقی و موردی سنت‌های نمایشی و ادبی). کهنه نامه ادب پارسی، ۷(۴)، ۱۰۱-۱۳۲.
کارری، ج. ف. ج. (۱۳۸۳). سفرنامه کارری. ترجمه ع. کارنگ و ع. نخجوانی، علمی و فرهنگی.
کامرانی‌فر، و. معمار، ن. (۱۳۹۰). نقش و عملکرد قهقهه‌خانه‌های تهران در دوره قاجار. تاریخ اسلام و ایران، ۱۱(۲۱)، ۹۹-۱۱۸.
<https://doi.org/10.22051/hi.2013.657>
مازوولف، ا. (۱۳۸۰). شاهنامه و هویت ایرانی. باز.
محجوب، م. ج. (۱۳۸۳). ادبیات عامیانه ایران (ج ۲). به کوشش ح. ذوالفاری، چشم.
مشهدی نوش‌آبادی، م. (۱۳۹۱). نقش صوفیه در گسترش آینه‌های نقالی و روضه خوانی. مطالعات عرفانی، - (۱۵)، ۱۸۵-۲۱۴.
<https://sid.ir/paper/123379/fa>
معصومی‌فرد، م؛ ابراهیم‌زاده، ع. و سرمدی، م. ر. (۱۳۸۷). مطالعه ارتباط شبکه‌های یادگیری (دیداری، شفاهی، خواندنی-نوشتندی، حرکتی، چند حسی) با پیشرفت تحصیلی. علوم تربیتی، ۱۵(۳)، ۵۳-۷۴. doi: 10.22055/edus.2008.15746
ملازداده، ک. و محمدی، م. (۱۳۷۹). بناهای عام المنفعه. سازمان تبلیغات اسلامی.
میرشکرایی، م. (۱۳۵۵). شاهنامه‌شناسی از دید مردم‌شناسی (نظری بر تاریخچه شاهنامه‌خوانی). هنر و مردم، - (۱۶۶ و ۱۶۵)، ۵۷-۶۵.
ناظرزاده کرمانی، ف. (۱۳۷۹). نمایش ایرانی (چهره فرهنگی از عباس نامجو). ایلام.
نجاری، م. و قوام، ا. (۱۳۹۶). نقالی؛ گفتمان فرهنگ دینی در عصر صفوی، واکاوی نقل دینی در منظومه زرین قبانame. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۸(۳)، ۱۵۹-۱۳۱.
<https://sid.ir/paper/241242/fa>
نجم، س. (۱۳۹۰). هنر نقالی در ایران. فرهنگستان هنر.
نصری اشرفی، ج. (۱۳۸۵). گوسان پارسی (بررسی نقل و نقالی در نواحی ایران). سوره مهر.
نیک‌خو، ع. و جلالی‌پنداری، ی. (۱۳۹۴). بررسی ساختار زبان حماسی در طومار جامع نقالان معروف به هفت لشکر. نشریه فرهنگ و ادبیات عامه، ۳(۵)، ۱۰۱-۱۲۸.
یوسف جمالی، م. ک. و اسحق نیموری، م. ر. (۱۳۹۰). قهقهه‌خانه در ساختار جامعه صفوی و تقریحات رایج در قهقهه‌خانه‌ها. مسکویه، ۶(۱۷)،
SID. <https://sid.ir/paper/177622/fa>. ۱۴۰-۱۲۳.

- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228834>
- Marzolph, U. (1995). Pleasant Stories in an Easy Style : Gladwin's Persian Grammar as an intermediary between Clasical and Popular Literature. In B. G. Fragner (Ed). *Proceedings of the 2nd European Conference of Iranian Studies* (pp. 445-474). https://www.academia.edu/4439079/Pleasant_Stories_in_an_Easy_Style_Gladwins_Persian_Grammar_as_an_Intermediary_between_Classical_and_Popular_LIterature
- Mcleod, S. (2023). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- McMorris, T. & Tudor, H. (2006). *Coaching Science, Theory into Practice*. John Wiley & Sons, UK.
- Shute, V. J. & Zapata-Rivera, D. (2012). *Adaptive Education Systems*. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139049580.004>
- Svarciva, E. & Jelinkova, K. (2016). Detection of Learning Styles in the Focus Group. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 177 - 182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.057>