

**ADVANCE SOCIAL SCIENCE ARCHIVE JOURNAL**
Available Online: https://assajournal.com
Vol. 05 No. 01. Jan-March 2026.Page#.8090-8109
Print ISSN: 3006-2497 Online ISSN: 3006-2500
Platform & Workflow by: Open Journal Systems
https://doi.org/10.5281/zenodo.23262970

# ہائر سیکنڈری اردو نصاب میں ادبی تحریر کی تدریس: مشتاق احمد یوسفی کے مضمون ''کافی'' کے تدریسی امکانات کی روشنی میں ایک مجوزہ تدریسی ماڈل

# Teaching Literary Texts in the Higher-Secondary Urdu Curriculum: A Proposed Teaching Model in the Light of the Pedagogical Potential of Mushtaq Ahmad Yusufi's "Coffee"

**Safia Kausar**
PhD Scholar, Department of Urdu, Lahore Garrison University, Lahore
**Dr. Tanveer Hussain**
Assistant Professor, Department of Urdu, Lahore Garrison University, Lahore
**Samina Aslam**
Assistant Professor of Urdu, Government Waqar-un-Nisa College for Women, Rawalpindi

**ABSTRACT**
*Teaching literary texts through comprehension questions, vocabulary exercises, explanation, and examination-oriented activities may underutilize their linguistic, literary, cognitive, cultural, and creative potential. Recent research in literature education has emphasized active literary reading, critical thinking, dialogic interaction, reflective response, and students' active engagement with texts. Against this background, the present study examines Mushtaq Ahmad Yusufi's essay "Coffee," prescribed at the higher secondary level, as a curriculum-based literary text and develops a text-specific teaching model grounded in its pedagogical potential. The study adopts a qualitative textual and curriculum analysis approach. It examines the literary, linguistic, cultural, and intellectual features of the essay alongside the existing textbook exercises and teacher-guidance activities. The analysis suggests that "Coffee" offers meaningful opportunities for active reading, inferential comprehension, collaborative interpretation, close reading, analysis of satire and irony, linguistic awareness, cultural interpretation, critical literacy, creative expression, research, and reflection. Although several of these dimensions are already represented in the existing textbook activities, they are not consistently organized into a coherent instructional progression that moves learners from initial comprehension and response towards evidence-based interpretation, critical judgment, creative application, and reflection. On this basis, the study proposes a nine-stage teaching model comprising engagement and prior-knowledge activation, active reading, meaning-making and inference, collaborative interpretation, literary and linguistic analysis, critical reading, creative response, transfer and application, and reflection and assessment. Rather than presenting the model as empirically validated, the study offers it as an evidence-informed, text-specific pedagogical framework derived from the analysis of the prescribed text and its curricular treatment. Its effectiveness can be examined through subsequent classroom-based and empirical research in higher secondary Urdu education.*

***Keywords:*** *Urdu teaching, literary text, higher secondary curriculum, critical thinking, literary understanding, Mushtaq Ahmad Yusufi, Coffee, teaching model*

## 1۔ تعارف

ادبی تحریر کسی بھی زبان کی تدریس میں محض معلومات یا امتحانی مواد کی حیثیت نہیں رکھتی۔ اس میں زبان کے استعمال، تخیل، ثقافت، انسانی تجربے، سماجی رویوں اور تفہیم کی ایک دنیا موجود ہوتی ہے جسے طالب علم مختلف سطحوں پر دریافت کر سکتا ہے۔ اس لیے ادبی تدریس کا مقصد صرف یہ نہیں کہ طالب علم مصنف کا نام، مرکزی خیال یا اقتباس کی تشریح بتا سکے، بلکہ یہ بھی اہم ہے کہ وہ تحریر کے ساتھ سوال و جواب کرے، معنی اخذ کرے، مختلف معنوں اور نظریوں کا موازنہ کرے، اپنے موقف کے لیے تحریر سے شواہد تلاش کرے اور زبان وبیان اور اسلوب کے اثرات کو سمجھے۔

اس حوالے سے ادبی مطالعے اور تنقیدی سوچ کے تعلق پر اہم تحقیق موجود ہے۔ کوئک اور ان کے ساتھیوں[1] نے ثانوی سطح کے 271 طلبہ کے مطالعے میں تنقیدی ادبی فہم اور تنقیدی سوچ کی مہارتوں و رجحانات کے درمیان تعلق کی نشان دہی کی۔ ان کے نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ ادبی تدریس میں تنقیدی سوچ کو فعال کرنے کی گنجائش موجود ہے۔ پاکستانی تناظر میں جعفر[2] نے بھی تنقیدی مطالعہ، تفہیم، تشریح اور سوال پوچھنے کو ادب کے ذریعے تنقیدی سوچ کی تدریس سے مربوط کیا ہے۔ پوشتیج[3] نے ادبی کلاس میں تنقیدی سوچ کے فروغ کے لیے مکالمے اور مباحثے پر مبنی تدریس کو اہم قرار دیا ہے۔ ان کا مطالعہ طلبہ کے سروے کے ساتھ ایسی تدریسی تکنیکیں تجویز کرتا ہے جن میں طلبہ اپنی آرا پیش کریں، دوسروں کے استدلال پر غور کریں، اور ضرورت پڑنے پر اپنے موقف پر نظرثانی کریں۔ اس تحقیق سے صرف رہنمائی لی گئی ہے، ماڈل کو ثابت نہیں کیا گیا۔ ڈی یونگ[4] کے کام میں ثانوی سطح کی ادبی تدریس کے لیے ایک ایسا تعلیمی تصور پیش کیا گیا ہے جس میں طالب علم کے ابتدائی یا فوری تاثر کو تحریر، بیانیہ انداز اور سماجی سیاق کے تجزیے کے ذریعے مدلل رائے کی طرف لے جایا جاتا ہے۔ اس عمل میں طالب علم اپنے فکری مراحل پر بھی غور کرتا ہے۔ موجودہ تحقیق میں اس ماخذ کو بھی تدریسی تصور کی سطح پر استعمال کیا گیا ہے۔

حالیہ بین الاقوامی جائزہ بھی اس سمت میں ایک اہم خلا کی نشان دہی کرتا ہے۔ وانگ، پینجیلی اور پیری[5] نے 51 ممالک پر محیط 378 تجرباتی مطالعوں کے جائزے سے معلوم کیا کہ طلبہ میں تنقیدی سوچ کے فروغ سے متعلق تحقیق بڑی حد تک سائنس سے متعلق مضامین میں مرتکز رہی، جب کہ زبان و ادب اور مختلف ثقافتی و تعلیمی موضوعات کی نمائندگی نسبتاً محدود ہے۔ یہ صورتِ حال زبان و ادب کی تدریس میں تنقیدی سوچ کے امکانات پر مزید تحقیق کی ضرورت کو واضح کرتی ہے۔ ان سب تحقیقی مضامین میں ہائر سیکنڈری اردو کے کسی مخصوص ادبی تحریر کو اس کی نصابی سرگرمیوں اور جدید ادبی تدریسی اصولوں کے ساتھ ملا کر دیکھنے پر کم توجہ دی گئی ہے۔ موجودہ تحقیق اسی خلا کو سامنے رکھتے ہوئے ''کافی'' کے تحریر اور نصابی مشقوں کا منتخب ادبی تدریسی مطالعات کی روشنی میں تجزیہ کرتی اور ایک مربوط تدریسی ترتیب تجویز کرتی ہے۔

اس تناظر میں مشتاق احمد یوسفی کا مضمون ''کافی ''ایک موزوں نصابی تحریر ہے۔ اگرچہ مضمون کا بنیادی موضوع کافی ہے، لیکن اس میں مکالمہ، طنز و مزاح، تضاد، مبالغہ، ثقافتی حوالے، زبان کا تخلیقی استعمال، سماجی مشاہدہ اور فکری الٹ پھیر جیسے کئی پہلو موجود ہیں۔ اس لیے اسے محض مزاحیہ نثر کے نمونے کے طور پر پڑھنے کے بجائے ایک ایسے ادبی تحریر کے طور پر دیکھا جا سکتا ہے جو فہمِ تحریر، ادبی تجزیے، تنقیدی فہم اور تخلیقی اظہار کی صلاحیتوں کو بروئے کار لانے کے مواقع فراہم کرتا ہے۔[6]

## 2۔ مسئلۂ تحقیق، مقاصد اور تحقیقی سوالات

### 2.1۔ مسئلے کا بیان

ہائر سیکنڈری سطح پر ادب پڑھانے کے کئی مقاصد ہوتے ہیں۔ طلبہ تحریر کو سمجھتے ہیں، زبان و بیان سیکھتے ہیں، ادبی اصطلاحات سے واقف ہوتے ہیں اور امتحان کی تیاری کرتے ہیں۔ اس کے ساتھ تخلیقی اظہار اور ادبی ذوق کی نشوونما بھی پیشِ نظر ہوتی ہے۔ نصابی مشقوں میں سوالات، تشریحات، تلخیص، زبان سے متعلق سرگرمیاں اور تخلیقی کام شامل ہوتے ہیں۔ تاہم صرف مختلف سرگرمیوں کی موجودگی اس بات کی ضمانت نہیں کہ تدریسی عمل منظم اور مربوط بھی ہو۔

نصاب میں شامل یوسفی کے مضمون ''کافی '' کے ساتھ مختصر سوالات، جملوں کی وضاحت، تلخیص، عنوان، طنزیہ انداز کا تجزیہ، سیاق و سباق کی تشریح، علاماتِ وقف، آپ بیتی اور تحقیق جیسی سرگرمیاں موجود ہیں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ نصابی مشقیں صرف یادداشت تک محدود نہیں ہیں۔ اصل سوال یہ ہے کہ کیا یہ سرگرمیاں طلبہ کو تحریر کی سمجھ سے آگے بڑھا کر تجزیہ، تشریح و تفہیم، اطلاق، تخلیق اور غور و فکر کی طرف ایک واضح اور مربوط انداز میں لے جاتی ہیں۔[7]

اس تحقیق کا مقصد یہ ثابت کرنا نہیں کہ نصابی سرگرمیاں موجود نہیں ہیں۔ اصل توجہ ان سرگرمیوں کے باہمی ربط، ترتیب اور تدریسی تسلسل کے جائزے پر ہے۔

### 2.2۔ تحقیق کے مقاصد

1۔ مضمون ''کافی ''کی ادبی، لسانی، ثقافتی اور فکری خصوصیات کی تدریسی معنویت کا جائزہ لینا۔

2۔ ''کافی'' میں موجود مختلف تدریسی امکانات کی نشان دہی کرنا۔

3۔ موجودہ نصابی مشقوں، سرگرمیوں اور استاد کے لیے دی گئی ہدایات کا تجزیہ کرنا۔

4۔ تحریر کے تدریسی امکانات اور موجودہ نصابی پیش کش کے درمیان مطابقت اور خلا کی نشان دہی کرنا۔

5۔ منتخب ادبی تدریسی مطالعے کی روشنی میں ''کافی '' کے لیے ایک واضح اور مربوط تدریسی ماڈل تجویز کرنا۔

### 2.3۔ تحقیقی سوالات

1۔ مضمون ''کافی ''میں ہائر سیکنڈری سطح کے طلبہ کے لیے کون سے ادبی، لسانی، فکری اور ثقافتی تدریسی امکانات موجود ہیں؟

2۔ موجودہ نصابی مشقیں اور سرگرمیاں ان تدریسی امکانات کو کس حد تک بروئے کار لاتی ہیں؟

3۔ موجودہ نصابی پیش کش میں کن تدریسی پہلوؤں کو مزید مربوط، واضح یا فعال بنانے کی ضرورت ہے؟
4۔ ادبی فہم، تنقیدی سوچ اور مکالماتی تدریس سے متعلق مطالعے کی روشنی میں ''کافی'' کے لیے کون سا تدریسی ماڈل تشکیل دیا جا سکتا ہے؟

**2.4۔ مرکزی مقدمہ**

یہ مطالعہ تجرباتی تحقیق کے بجائے تحریر اور نصاب کے تجزیے پر مبنی ہے اور اس کا مقصد ایک تدریسی ماڈل تجویز کرنا ہے۔ اس تحقیق کا بنیادی مؤقف یہ ہے کہ ''کافی''کی ادبی و لسانی خصوصیات اور موجودہ نصابی سرگرمیوں کو ایک واضح اور مربوط ترتیب میں جوڑ کر طلبہ کو تحریر سمجھنے، اس کی تشریح کرنے، تنقیدی غور کرنے، تخلیقی اظہار کرنے اور زبان کے استعمال کو بہتر طور پر سمجھنے کے زیادہ منظم مواقع فراہم کیے جا سکتے ہیں۔یہ مقدمہ کلاس روم میں ماڈل کی حتمی کامیابی کا دعویٰ نہیں کرتا بلکہ تدریسی ماڈل کی تشکیل کے لیے رہنما اصول کے طور پر پیش کیا گیا ہے۔

**3۔ ادب کی تدریس :ادبی و نظریاتی پس منظر**

**3.1۔ ادبی مطالعہ اور تنقیدی فہم**

ادبی متون کی تدریس میں تنقیدی فہم اس وقت زیادہ مؤثر صورت اختیار کرتا ہے جب قاری تحریر کو محض معلومات کے حصول کے لیے نہیں بلکہ غور و فکر، تجزیے اور متبادل زاویوں سے سمجھنے کی کوشش کرے۔ کوئک اور ان کے ساتھیوں[8] کے مطابق تنقیدی ادبی فہم میں قاری تحریر کو محض سطحی طور پر قبول نہیں کرتا بلکہ اسے ازسرِنو اور غیر خودکار انداز میں سمجھنے کی کوشش کرتا ہے۔ ثانوی سطح کے 271 طلبہ پر کیے گئے ان کے طولی مشاہداتی مطالعے میں تنقیدی ادبی فہم اور تنقیدی سوچ کی مہارتوں اور رجحانات کے باہمی تعلق کا جائزہ لیا گیا۔ نتائج سے معلوم ہوا کہ وقت کے ساتھ طلبہ کے تنقیدی ادبی فہم میں اضافہ ہوا اور یہ تبدیلی تنقیدی سوچ کی مہارتوں اور رجحانات سے بھی مربوط تھی۔ اسی تناظر میں موجودہ تحقیق میں ادبی فہم اور تنقیدی سوچ کے باہمی تعلق کو تدریسی عمل کی ایک اہم جہت کے طور پر زیرِ غور لایا گیا ہے۔

پاکستانی تناظر میں جعفر[9] نے ادبی تحریر کی تدریس میں ادبی تحریر سے معنی اخذ کرنے، تشریح کرنے، تنقیدی مطالعے اور تحریر میں موجود مفروضات پر سوال اٹھانے کو تنقیدی سوچ سے جوڑا ہے۔ نصیر، محمد اور جمیل[10] نے ثانوی سطح کی پاکستان اسٹڈیز کی درسی کتاب کے مشقی سوالات کا تجزیہ کیا اور پایا کہ اعلیٰ سطح کی تنقیدی سوچ سے متعلق سوالات بہت کم تھے۔ اسی طرح جمیل اور رضوی[11] نے پاکستانی اعلیٰ تعلیم میں اساتذہ کی تربیت کے مطالعے میں پالیسی اور عملی تدریس کے درمیان فرق کی نشان دہی کی۔ لاشاری اور جان[12] کی تحقیق سے بھی معلوم ہوا کہ درسی کتابوں کی مشقی سرگرمیوں میں زیریں فکری سطح کے سوالات زیادہ جب کہ اعلیٰ فکری سطح کے سوالات نسبتاً کم تھے۔ بعض مقامات پر نصابی مقاصد اور مشقی سوالات میں مکمل مطابقت بھی موجود نہیں تھی۔ ان مطالعوں سے واضح ہوتا ہے کہ درسی سرگرمیوں کا جائزہ صرف ان کی موجودگی کی بنیاد پر نہیں

بلکہ ان کی فکری سطح اور نصابی مقاصد سے مطابقت کے لحاظ سے بھی لیا جانا چاہیے۔ اگرچہ یہ تمام تحقیقات براہِ راست اردو ادبی تدریس سے متعلق نہیں ہیں، تاہم یہ پاکستانی تعلیمی تناظر میں تنقیدی سوچ کو نصابی سوالات اور تدریسی عمل میں زیادہ واضح طور پر شامل کرنے کی ضرورت کو نمایاں کرتی ہیں۔

### 3.2۔ مکالماتی تدریس

پوشتیچ[13] کے مطالعے میں ادبی کلاس میں تنقیدی سوچ کے فروغ کے لیے مکالماتی تدریس کو اہم قرار دیا گیا ہے۔ تجویز کردہ مکالماتی تدریسی نمونہ میں طلبہ اپنی آرا پیش کرتے، دوسروں کی آرا اور دلائل پر غور کرتے، اور ضرورت پڑنے پر اپنے موقف میں تبدیلی کرتے ہیں۔ پاکستانی اعلیٰ تعلیم کے مطالعات میں بھی فعال شرکت، سوال پیدا کرنے والے انداز تدریس اور استدلال کے مواقع کی اہمیت سامنے آئی ہے۔ تاہم ان مطالعوں کا تعلیمی حوالہ ہائر سیکنڈری اردو سے مختلف ہے، اس لیے موجودہ تحقیق ان اصولوں کو ''کافی'' کے تحریر اور نصابی سرگرمیوں کے مطابق ڈھالتی ہے۔ مکالماتی تدریس کی افادیت کے حوالے سے ولیمز اور باؤر[14] کی ثانوی سطح پر کی گئی تحقیق مزید اہمیت رکھتی ہے۔ ان کے مطالعے میں تنقیدی سوچ کے فروغ کے لیے محض ٹیکنالوجی کا استعمال فیصلہ کن ثابت نہیں ہوا، زیادہ اہم عناصر منظم مکالمہ، مختلف نقطہ ہائے نظر کا سامنا، دلیل اور تردید، واضح تدریسی رہنمائی اور غوروفکر تھے۔ اس سے واضح ہوتا ہے کہ ادبی کلاس میں گفتگو کو محض تبادلۂ خیال تک محدود رکھنے کے بجائے اسے شواہد اور استدلال پر مبنی منظم فکری سرگرمی بنانا ضروری ہے۔ پاکستانی تناظر میں رضا، خورشید اور اقبال[15] نے اعلیٰ تعلیمی اداروں میں تنقیدی سوچ کے فروغ کے لیے استعمال ہونے والی تدریسی حکمتِ عملیوں کا جائزہ لیا۔ تحقیق نے طلبہ کو سوال اٹھانے، استدلال کرنے اور تدریسی عمل میں فعال طور پر شریک کرنے والی حکمتِ عملیوں کی اہمیت کو اجاگر کیا۔

"کافی'' اس طریقے کے لیے موزوں تحریر ہے کیوں کہ اس میں راوی اور دوسرے کرداروں کے درمیان سوال، جواب، اختلاف اور طنزیہ گفتگو موجود ہے۔ اس لیے تحریر کو کلاس میں گفتگو اور بحث کے ذریعے پڑھایا جا سکتا ہے۔

### 3.3۔ فوری تاثر سے مدلل رائے تک

ڈی یونگ[16] ادبی تحریر کے بارے میں پیدا ہونے والے فوری تاثر کو تحریر ،بیانیہ انداز اور سماجی تناظر کے تجزیے سے گزار کر مدلل رائے تک لے جانے پر زور دیتے ہیں۔ پاکستانی جامعات میں عالمی ادب کی تدریس پر ڈار، کامران اور اسد[17] کے مطالعے میں زبان کی کمزوری اور مطالعے کی عادات کو اہم رکاوٹیں قرار دیا گیا، اساتذہ کے جوابات سے جدید تدریسی ط ریقوں، مناسب متون کے انتخاب اور طلبہ کے باہمی تعامل کی اہمیت سامنے آئی۔ اگرچہ یہ مطالعہ انڈرگریجویٹ سطح پر انگریزی اور عالمی ادب سے متعلق ہے، تاہم باہمی تعامل پر مبنی تدریس کا تصور موجودہ ماڈل کے لیے مفید تقابلی پس منظر فراہم کرتا ہے۔ ''کافی'' کی تدریس میں استاد طلبہ کے ابتدائی ردِ عمل کو تحریر کے مخصوص الفاظ اور جملوں سے دلیل پیش کرنے کی طرف لے جا سکتا ہے۔

### 3.4۔ کلاس روم میں تدریس کے اصول

مندرجہ بالا مطالعے سے تین بنیادی اصول سامنے آتے ہیں:

1۔ ادبی تحریر کو تنقیدی انداز میں پڑھنا اور اس کے معنی پر غور کرنا۔

2۔ طلبہ کی مختلف آرا کو گفتگو اور تبادلے کے ذریعے سامنے لانا۔

3۔ ابتدائی تاثر کو تحریر کے شواہد اور استدلال کی مدد سے مدلل رائے میں تبدیل کرنا۔

موجودہ تحقیق ان اصولوں کو جوں کا توں منتقل نہیں کرتی بلکہ انھیں پاکستانی ہائر سیکنڈری اردو کے مخصوص نصابی تحریر ''کافی''، اس کی مشقوں اور تدریسی تقاضوں کے مطابق ڈھال کر ایک تحریر پر مبنی مجوزہ تدریسی ماڈل تشکیل دیتی ہے۔ اس تدریسی تصور کو ادبی اور مکالماتی نظریات سے بھی تقویت ملتی ہے۔ لوئز روزن بلیٹ[1918] کے مطابق ادبی معنی قاری اور تحریر کے باہمی تعامل سے تشکیل پاتے ہیں، جب کہ رابن الیگزینڈر[20] کی مکالماتی تدریس میں جماعتی گفتگو، سوال، دلیل، باہمی ردِعمل اور مشترک فہم کو اہمیت دی گئی ہے۔

## 4۔ طریقۂ تحقیق

یہ تحقیق تحریری اور نصابی تجزیے پر مبنی ہے۔ اس کا مقصد کسی تدریسی طریقے کی کامیابی کو اعداد و شمار کے ذریعے جانچنا نہیں بلکہ نصابی تحریر میں موجود تدریسی امکانات کی شناخت کرنا اور ان کی بنیاد پر شواہد جمع کر کے ایک تدریسی ماڈل تشکیل دینا ہے۔

### 4.1۔ تحقیقی مواد

اس تحقیق میں درج ذیل مواد کا تجزیہ کیا گیا ہے:

1۔ مشتاق احمد یوسفی کا اصل مضمون ''کافی''۔

2۔ ہائر سیکنڈری اردو کی نصابی کتاب میں شامل مضمون ''کافی''۔

3۔ مضمون کے ساتھ دی گئی نصابی مشقیں اور سرگرمیاں۔

4۔ استاد کے لیے دی گئی نصابی ہدایات۔

5۔ ادبی تدریس، ادبی فہم اور تنقیدی سوچ سے متعلق منتخب تحقیق۔

### 4.2۔ تجزیے کے اصول

تجزیے کے لیے جو تدریسی اور فکری اصول اپنائے گئے وہ تمام اصول کسی ایک نظریاتی ماخذ، بالخصوص بلوم کی نظرثانی شدہ درجہ بندی سے براہِ راست اخذ نہیں کیے گئے۔ ان کی بنیاد تین اہم پہلوؤں پر ہے۔:

)الف ''(کافی'' کی نمایاں تحریری و اسلوبی خصوصیات

)ب (نصابی مشقیں اور استاد کے لیے دی گئی ہدایات

)ج (ادبی فہم، تنقیدی سوچ اور مکالماتی تدریس سے متعلق منتخب تحقیق

بلوم کی نظرثانی شدہ درجہ بندی) اینڈرسن اور کراتھ وول[21] (صرف سرگرمیوں کے فکری تقاضوں کو سمجھنے کے لیے معاون حوالہ رہی۔ تجزیے کے اہم اصول درج ذیل ہیں:

- سابقہ علم اور تجربہ
- فعال مطالعہ
- الفاظ اور ان کے معانی کی تفہیم
- مکالمہ اور باہمی تعامل
- ادبی اور لسانی تجزیہ
- طنز و مزاح
- ستم ظریفی اور تضاد
- ثقافتی تعبیر و تفہیم
- تنقیدی قرات
- تخلیقی اظہار
- جستجو اور تحقیق
- عصرِ حاضر سے ربط
- دورانِ تدریس جائزہ
- غور و فکر اور اپنی سوچ کا جائزہ

### 4.2.1۔ تجزیاتی عناصر کی تعریف اور ماخذ

یہ اقسام کسی ایک نظریے سے نہیں لی گئیں۔ بلوم کی نظرثانی شدہ درجہ بندی سے یہ سمجھنے میں مدد لی گئی کہ سرگرمی میں کس طرح کی سوچ درکار ہے۔ ادبی فہم اور تنقیدی مطالعے سے معنی سمجھنے، دلیل دینے اور تحریر سے ثبوت پیش کرنے کے پہلو لیے گئے۔ مکالماتی تدریس سے گفتگو اور بحث کا پہلو لیا گیا۔ طنز، طنزیہ تضاد، ثقافتی علم، تخلیقی اظہار اور تحقیق کے پہلو ''کافی'' کے تحریر اور نصابی سرگرمیوں سے سامنے آئے۔ کسی پہلو کو اسی وقت شامل سمجھا گیا جب وہ سوال، مشق یا استاد کی ہدایت میں صاف طور پر موجود تھا۔ جو بات صرف تدریس کے دوران ممکن تھی، اسے نصابی سرگرمی کا حصہ نہیں سمجھا گیا۔[25242322]

**جدول :1 تجزیاتی عناصر کی تعریف اور شناخت**

| تجزیاتی عنصر | تعریف اور شناخت |
|---|---|
| **سابقہ علم اور تجربہ** | جو کچھ طالب علم پہلے سے جانتا یا سوچتا ہے، اسے نئی بات |

| | |
|---|---|
| | سے ملانا۔ |
| **فعال مطالعہ** | پڑھتے وقت اہم، مشکل یا حیران کرنے والی باتوں کو تلاش کرنا۔ |
| **الفاظ اور ان کے معنی کی تفہیم** | لفظ کا مطلب اور یہ سمجھنا کہ یہاں وہ کس معنی میں آیا ہے۔ |
| **مکالمہ اور باہمی تعامل** | اپنی بات کہنا، دوسروں کی بات سننا اور مل کر بات پر غور کرنا۔ |
| **ادبی اور لسانی تجزیہ** | یہ دیکھنا کہ مصنف نے زبان اور ادبی انداز کو کیسے استعمال کیا ہے۔ |
| **طنز و مزاح** | یہ پہچاننا کہ کہاں طنز یا مزاح ہے، کس پر ہے اور کیوں ہے۔ |
| **طنزیہ تضاد** | جب کہی گئی بات اور اصل مطلب میں فرق ہو، تو اسے سمجھنا۔ |
| **ثقافتی تشریح** | تحریر میں موجود رسم، رواج، رویے اور ثقافتی باتوں کو سمجھنا۔ |
| **تنقیدی مطالعہ** | کسی بات کو فوراً ماننے کے بجائے دلیل اور تحریر کے ثبوت سے جانچنا۔ |
| **تخلیقی اظہار** | پڑھے ہوئے تحریر سے خیال لے کر اپنی نئی بات یا تحریر بنانا۔ |
| **جستجو اور تحقیق** | سوال کرنا، معلومات تلاش کرنا اور درست معلومات چن کر پیش کرنا۔ |
| **عصرِ حاضر سے ربط** | تحریر کی بات کو آج کی زندگی اور معاشرے سے جوڑنا۔ |
| **دورانِ تدریس جائزہ** | پڑھاتے ہوئے سوال یا چھوٹے کام سے دیکھنا کہ طلبہ نے بات سمجھی یا نہیں۔ |
| **غور و فکر اور اپنی سوچ کا جائزہ** | یہ سوچنا کہ پہلے میری کیا رائے تھی، اب کیا ہے اور میں نے کیا سیکھا۔ |

### 4.3۔ تجزیاتی طریقہ

تجزیہ چار مرحلوں میں کیا گیا۔ پہلے مرحلے میں ''کافی '' کے تحریر میں ایسے عناصر تلاش کیے گئے جن پر تدریسی سرگرمیاں بن سکتی تھیں۔ دوسرے مرحلے میں دیکھا گیا کہ ان میں سے کون سے عناصر موجودہ مشقوں اور استاد کی ہدایات میں شامل ہیں۔ تیسرے مرحلے میں ہر سرگرمی کو دیکھا گیا کہ اس میں سمجھنے، مطلب بیان کرنے، تحریر سے ثبوت دینے، ادبی و لسانی تجزیہ کرنے، گفتگو کرنے، تخلیقی کام کرنے، تحقیق کرنے یا اپنی سوچ پر غور کرنے سے کیا مطلوب ہے۔ کسی پہلو کو اسی وقت موجود سمجھا گیا جب اس کا واضح ثبوت سوال، مشق یا ہدایت میں موجود تھا۔ صرف اس امکان کو نصاب کا حصہ نہیں سمجھا گیا کہ استاد اسے اپنی طرف سے تدریس میں شامل کر سکتا ہے۔ چوتھے مرحلے میں جو پہلو موجود نہیں تھے یا جن میں مزید کام کی گنجائش تھی، انھیں ادبی تدریس کی منتخب تحقیق کی روشنی میں دیکھا گیا اور نو مراحل پر مشتمل مجوزہ تدریسی ترتیب بنائی گئی۔ اس طرح اصل تحریر، موجودہ نصابی سرگرمیوں اور مجوزہ تدریسی سرگرمیوں کو الگ الگ رکھا گیا۔

## 5۔ نتائج و تجزیہ

### 5.1۔ ''کافی'' کے متن کے تدریسی امکانات

#### 5.1.1۔ مکالمہ اور نقطۂ نظر

مضمون کا آغاز ''آپ کافی کیوں پیتے ہیں؟ ''اور ''آپ کیوں نہیں پیتے؟ ''جیسے سوال جواب سے ہوتا ہے۔ یہاں دو مختلف آرا سامنے آتی ہیں اور گفتگو میں مزاح بھی پیدا ہوتا ہے۔ تدریس میں دو طلبہ کردار ادا کرکے یہ مکالمہ پیش کر سکتے ہیں۔ باقی طلبہ دیکھیں کہ دونوں فریق کیا کہہ رہے ہیں، کیا دلیل دے رہے ہیں اور کس کی دلیل زیادہ مضبوط ہے اور کیوں۔ طلبہ صرف اپنی تشریح بیان نہ کریں بلکہ دوسرے گروہ کی تشریح سے اختلاف یا اتفاق کی وجہ بھی بیان کریں اور دونوں صورتوں میں تحریر سے شواہد پیش کریں۔ اس طرح طلبہ مکالمے کو صرف پڑھیں گے نہیں بلکہ اس پر غور، بحث اور دلیل بھی کریں گے۔[26]

#### 5.1.2۔ طنز، مبالغہ اور غیر متوقع نتیجہ

''کافی کا عطر کیوں نہ کشید کیا جائے تاکہ ادبی محفلوں میں ایک دوسرے پر لگایا کریں '' جیسے جملے میں ایک معمولی خیال کو غیر معمولی نتیجے تک پہنچایا گیا ہے، تحریری تجزیے میں اسے مبالغے اور طنزیہ الٹ پھیر کی مثال کے طور پر دیکھا جا سکتا ہے۔ تدریسی سطح پر طلبہ سے صرف اصطلاح کی تعریف پوچھنے کے بجائے یہ دریافت کروایا جا سکتا ہے کہ مزاح خیال، لفظوں کے انتخاب، منطقی الٹ پھیر یا غیر متوقع نتیجے میں کہاں اور کیسے پیدا ہوتا ہے۔ یوں تحریری شواہد سے ادبی اصطلاح کے عملی فہم کی طرف پیش رفت ممکن ہوتی ہے۔[2827]

#### 5.1.3۔ لفظی اور مرادی معنی

''ماکولات میں معقولات کا دخل'' جیسی ترکیب میں لفظوں کے عام معنی کے ساتھ طنزیہ مطلب بھی پیدا ہوتا ہے۔ تدریس میں طلبہ سے پوچھا جا سکتا ہے کہ اس ترکیب کا ظاہری مطلب کیا ہے، اصل مطلب کیا ہے اور سیاق سے یہ مطلب کیسے سامنے آتا ہے۔[29]

**5.1.4۔ طنزیہ تضاد**

''گرم ممالک میں بحث کا آغاز صحیح معنوں میں قائل ہونے کے بعد ہی ہوتا ہے'' اور ''کافی پی کر لوگ بلا وجہ سچ نہیں بولتے ''جیسے جملوں میں کہی گئی بات اور اصل مطلب کے فرق سے مزاح پیدا ہوتا ہے۔ تدریس میں طلبہ سے پوچھا جا سکتا ہے کہ جملہ بظاہر کیا کہہ رہا ہے، اصل مطلب کیا ہے اور اس سے مزاح کیسے پیدا ہوا ہے۔ طلبہ اپنے جواب کے حق میں تحریر سے دلیل بھی پیش کریں۔[30]

**5.1.5۔ ثقافتی اور سماجی مطالعہ**

مضمون میں کافی ہاؤس، مختلف معاشروں، مشروبات، سوچ اور لوگوں کی پسند سے متعلق کئی باتیں ملتی ہیں۔ ان سے اس وقت کے معاشرے اور ثقافت کو سمجھنے میں مدد ملتی ہے۔ طلبہ سے پوچھا جا سکتا ہے کہ مصنف ان باتوں کے ذریعے لوگوں کے کن رویوں اور خیالات کو دکھاتا ہے اور کن پر طنز کرتا ہے۔ طلبہ اپنے جواب کے لیے تحریر سے مثال بھی دیں۔

**5.1.6۔ ادبی اور شعری حوالوں کا تحریر سے ربط**

مضمون میں شعری مصرعے اور مشہور ادبی حوالے بھی مزاحیہ انداز میں استعمال کیے گئے ہیں۔ طلبہ سے یہ حوالے تلاش کروائے جا سکتے ہیں اور دیکھا جا سکتا ہے کہ اصل جگہ پر ان کا مطلب کیا تھا اور یوسفی نے انھیں کس نئے انداز میں استعمال کیا ہے۔ اس موازنے سے طلبہ سمجھ سکتے ہیں کہ ایک ہی ادبی حوالہ نئے موقع پر آ کر نیا یا مختلف مطلب کیسے پیدا کرتا ہے۔

**5.2۔ موجودہ نصابی مشقوں کا تجزیہ**

نصابی مشقوں میں سمجھنے، تجزیہ کرنے اور تخلیقی کام کرنے کی مختلف سرگرمیاں موجود ہیں، لیکن سب سرگرمیاں ایک جیسی فکری سطح کی نہیں ہیں۔ مختصر سوالات اور کثیر الانتخاب سوالات سے طلبہ کی بنیادی معلومات اور تحریر کی سمجھ جانچی جاتی ہے۔ جملوں کی وضاحت اور سیاق و سباق کی تشریح سے طلبہ عبارت کا مطلب اور پس منظر سمجھتے ہیں۔ خلاصہ لکھنے اور عنوان دینے سے وہ تحریر کی اہم باتیں چننا اور انھیں مختصر انداز میں بیان کرنا سیکھتے ہیں۔[31]

چائے یا کافی کی آپ بیتی لکھنے سے تخلیقی اظہار کی مشق ہوتی ہے۔ معروف مزاح نگاروں کے بارے میں رپورٹ تیار کرنے سے طلبہ معلومات تلاش کرنا، ضروری مواد چننا اور اسے پیش کرنا سیکھتے ہیں۔ البتہ ان سرگرمیوں کو ایک ترتیب سے جوڑنے اور طلبہ کو تحریر سے دلیل دے کر اپنی رائے قائم کرنے کی واضح رہنمائی مزید بہتر بنائی جا سکتی ہے۔

استاد کے لیے دی گئی ہدایات میں بھی طلبہ سے طنزیہ انداز پہچاننے اور مزاح کے پیچھے موجود معاشرتی باتوں کو سمجھنے کی توقع کی گئی ہے۔ اس لیے موجودہ نصاب کو صرف روایتی یا کمزور کہنا درست نہیں۔ اصل کمی سرگرمیوں کی تعداد میں نہیں بلکہ ان سرگرمیوں کو ایک دوسرے سے جوڑ کر ترتیب سے آگے بڑھانے میں ہے۔ خاص طور پر تحریر سے دلیل دینا، اپنی بات کی وجہ بتانا، دوسروں سے گفتگو کرنا اور اپنی سوچ پر غور کرنا ایک واضح تدریسی ترتیب میں مزید مضبوط کیا جا سکتا ہے۔ یہ نتیجہ ''کافی'' کے تحریر، نصابی سرگرمیوں اور ادبی تدریس سے متعلق منتخب تحقیق کے تجزیے سے سامنے آیا۔[32]

**5.3۔ موجودہ نصاب اور مجوزہ ماڈل کا تقابلی تجزیہ**

**جدول :2 موجودہ نصاب اور مجوزہ تدریسی اقدام کا تقابلی تجزیہ**

| مشقی سوال | فائدہ | تدریسی خلا کی نشاندہی | مجوزہ تدریسی اقدام |
|---|---|---|---|
| مختصر سوالات | بنیادی فہم | تحریر سے معانی اخذ کرنے کے مواقع محدود | لفظی اور معنوی دونوں نوعیت کے سوالات |
| جملوں کی وضاحت | تشریح اور مفہوم کی تفہیم | دلیل کے عمل کی واضح رہنمائی نہیں | دعویٰ → تحریر سے ثبوت → تشریح اور تفہیم |
| تلخیص اور عنوان | معلومات کا انتخاب اور اختصار | ادبی ساخت کی گہری تفہیم کم | مرکزی خیال + مصنف کی حکمتِ عملی |
| سیاق و سباق | لفظی اور معنوی تفہیم | مختلف تشریح اور تفہیم پر گفتگو کے مواقع کم | جوڑی یا گروپ میں مختلف تشریح اور تفہیمات کا موازنہ |
| علاماتِ وقف | زبان سیکھنے کا موقع | معنی اور قاری پر اثر سے ربط کم | علاماتِ وقف +بیانیہ اثر |
| آپ بیتی | تخلیقی اظہار | تحریر کے اسلوب سے واضح ربط کم | نمونہ تجزیہ → تقلید → تخلیق |
| تحقیقی کام | تحقیق کی گنجائش | تحقیق کا عملی طریقہ واضح نہیں | سوال → ماخذ → معلومات کا تجزیہ →پیش کش |
| استاد کی قرأت | تدریسی نمونہ فراہم کرتی ہے | طلبہ کی خود مختار قرأت کے مواقع محدود ہو سکتے ہیں | استاد کی مثال → رہنمائی → آزاد مطالعہ |
| معاشرتی پہلو | تنقیدی مطالعے کی گنجائش | منظم مکالمے کی واضح | تحریر کے شواہد کی بنیاد پر |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | صورت موجود نہیں | تنقیدی گفتگو |
| **جائزہ اور مشقیں** | مختلف نوعیت کی سرگرمیاں | مسلسل تدریسی جائزے اور غوروفکر کا عمل واضح نہیں | مسلسل بازخورد + غوروفکر |

یہ تقابلی تجزیہ ظاہر کرتا ہے کہ موجودہ نصاب میں تدریسی امکانات کی کمی نہیں ہے۔ مسئلہ زیادہ تر ان امکانات کو ایک مربوط ترتیب میں رکھنے کا ہے۔ مجوزہ ماڈل موجودہ مشقوں کو رد کرنے کے بجائے انھیں فہم → تجزیہ → گفتگو → تعبیر و تفہیم → تخلیق → غوروفکر کی ایک مسلسل تدریسی ترتیب میں منظم کرتا ہے۔ یہ ترتیب ادبی فہم، مکالماتی تدریس اور فوری ردِعمل سے مدلل رائے تک منتقلی کے متعلق سابقہ مطالعات سے بھی ہم آہنگ ہے۔

### 5.4۔ اصل تحریر اور نصابی انتخاب کا موازنہ

مشتاق احمد یوسفی کے ''کافی'' کے مکمل تحریر اور نصابی تحریر کا موازنہ کرنے سے معلوم ہوا کہ اصل مضمون کے کچھ حصے نصابی کتاب میں شامل نہیں ہیں۔ ان میں خاص طور پر شراب، ڈومنی اور بعض دوسرے ثقافتی حوالے شامل ہیں۔ اس تحقیق میں اسے صرف نصابی انتخاب یا اختصار کہا گیا ہے۔ یہ معلوم کرنے کے لیے کوئی مستند دستاویز موجود نہیں کہ یہ حصے کیوں نکالے گئے، اس لیے اس بارے میں کوئی حتمی رائے نہیں دی گئی۔[3433]

اتنا ضرور کہا جا سکتا ہے کہ کچھ حصے نکالنے سے تحریر کے بعض ثقافتی، ادبی اور اسلوبی پہلو بھی کم ہو سکتے ہیں۔ لیکن اسے تحقیق کا ثابت شدہ نتیجہ نہیں سمجھا گیا۔ تدریس اور تجزیے کی اصل بنیاد طلبہ کے لیے مقرر نصابی تحریر ہی ہے۔ مکمل تحریر سے موازنہ صرف یہ سمجھنے کے لیے کیا گیا ہے کہ نصابی کتاب میں اصل مضمون سے کیا لیا گیا اور کیا شامل نہیں کیا گیا۔

## 6۔ مجوزہ تدریسی ماڈل

### 6.1۔ مجوزہ ماڈل کے مراحل اور ان کی بنیاد

نو مراحل کو محض عمومی تدریسی تکنیکوں کی فہرست کے طور پر نہیں رکھا گیا۔ ہر مرحلہ ''کافی'' کے تحریر یا موجودہ نصابی سرگرمی میں شناخت شدہ ضرورت، اس ضرورت کے تدریسی مفہوم اور متعلقہ تحقیقی تائید کو باہم ملا کر اخذ کیا گیا ہے۔

**جدول :3 مجوزہ تدریسی ماڈل کے مراحل اور تحقیقی حوالے**

| مشقی سوال | تدریسی ضرورت | تحقیقی حوالہ | مجوزہ مرحلہ |
|---|---|---|---|
| **ابتدائی مکالمہ اور ذاتی پسند** | طلبہ کی پہلی رائے جاننا | [35] | 1۔ پیش آمادگی |
| **طنزیہ سوال جواب** | غور سے پڑھنا اور سوال اٹھانا | [36] | 2۔ فعال مطالعہ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **لفظی اور مرادی معنی** | سیاق سے مطلب سمجھنا | [38،37] | 3۔ تحریر سے معنی اخذ کرنا |
| **مختلف رائے ، نکتہ آفرینی اور وضاحت** | دوسروں کی رائے سننا، اپنی بات کی دلیل دینا اور ضرورت پر رائے بدلنا | [39] | 4۔ باہمی تشریح و تفہیم |
| **طنز، طنزیہ تضاد اور مبالغہ** | ادبی طریقے کو پہچاننا اور اس کا اثر سمجھنا | تحریری تجزیہ، ادبی فہم | 5۔ ادبی و لسانی تجزیہ |
| **سماجی رویے اور ثقافتی اشارے** | تحریر سے ثبوت لے کر ان پر غور کرنا | [41،40] | 6۔تنقیدی مطالعہ |
| **آپ بیتی اور اسلوب کی تقلید** | سیکھے ہوئے انداز کو اپنی تحریر میں استعمال کرنا | موجودہ نصابی مشق | 7۔ تخلیقی اظہار |
| **تحقیق اور روزمرہ مثالیں** | سیکھی ہوئی بات کو نئی صورتِ حال سے جوڑنا | نصابی تحقیقی سرگرمی، اطلاق | 8۔ اطلاق و منتقلی |
| **اپنی رائے پر دوبارہ غور** | اپنی سوچ اور سیکھنے کو دیکھنا | [43،42] | 9۔ غوروفکر اور جائزہ |

### 6.2۔ نو مرحلوں کی تدریسی ترتیب

مرحلہ :1 ۔ سابقہ علم کو متحرک کرنا اور آمادگی پیدا کرنا

یہ مرحلہ طلبہ کے ابتدائی تاثر اور سابقہ تجربے کو متحرک کرتا ہے اور بعد کے مراحل میں اسی ابتدائی یا فوری تاثر کو دلیل کی بنیاد پر پختہ ادبی رائے میں تبدیل کرنے کی بنیاد فراہم کرتا ہے۔

مرحلہ :2 فعال مطالعہ

تحریر کو مختلف حصوں میں تقسیم کر کے پڑھایا جائے۔ طلبہ اہم، حیران کن، مشکل اور سوال پیدا کرنے والے مقامات کی نشان دہی کریں۔

مرحلہ :3 ۔ تحریر سے معانی اخذ کرنا

لفظی فہم کے ساتھ ایسے سوالات بھی دیے جائیں جن کے جواب تحریر میں براہِ راست موجود نہ ہوں۔ مثلاً : مصنف کافی کو ناپسند کرنے کے باوجود مسلسل اس کے بارے میں کیوں لکھتا ہے؟یہ مرحلہ طلبہ کو تحریر کے معنی خود اخذ کرنے اور تحریر کی تنقیدی تفہیم کی طرف لے جاتا ہے۔

مرحلہ :4 طلبہ کا آپس میں گفتگو سے تفہیم تک پہنچنا

طلبہ جوڑیوں یا چھوٹے گروہوں میں تحریر کے مختلف حصوں کی اپنی تعبیر و تفہیم پیش کریں اور اپنی رائے کے لیے تحریر سے ثبوت دیں۔یہ مرحلہ پوشتیچ کے مکالماتی ماڈل کے اس اصول سے مطابقت رکھتا ہے جس میں رائے کا اظہار، دوسروں کی آرا سننا، دلائل کا جائزہ لینا اور ضرورت پڑنے پر اپنی رائے پر نظرثانی شامل ہے۔

مرحلہ :5 ادبی اور لسانی تجزیہ

طلبہ تحریر سے طنز، تضاد، مبالغہ، محاورے، لفظی کھیل اور ثقافتی حوالوں کی مثالیں تلاش کریں اور دیکھیں کہ یہ عناصر معنی اور مزاح پیدا کرنے میں کیا کردار ادا کرتے ہیں۔

مرحلہ :6 ۔تنقیدی مطالعہ

طلبہ غور کریں کہ یوسفی کافی کے ذریعے کن سماجی رویوں، ذوق کے دعوؤں اور فکری رویوں کو طنز کا موضوع بناتے ہیں۔یہ مرحلہ ادبی تحریر کے فوری تاثر سے آگے بڑھ کر شواہد اور استدلال کی بنیاد پر رائے تشکیل دینے کے اصول سے مطابقت رکھتا ہے۔ طالب علم اپنی ابتدائی رائے کے مقابل ایک متبادل نقطۂ نظر پر غور کرے اور یہ واضح کرے کہ کون سا موقف تحریری شواہد سے زیادہ مضبوط ہے۔

مرحلہ :7 ۔ تخلیقی اظہار

طلبہ درج ذیل میں سے کوئی ایک سرگرمی منتخب کریں:

•کافی کی آپ بیتی لکھنا

•کافی اور چائے کا مکالمہ لکھنا

•روزمرہ کی کسی عادت پر مختصر طنزیہ تحریر لکھنا

•منتخب حصے کی کردار نگاری یا پیش کش کرنا

•یوسفی کے اسلوب سے متاثر ہو کر مختصر تخلیقی پیراگراف لکھنا

مرحلہ :8 اطلاق کرنا

طلبہ اپنی موجودہ زندگی میں ایسی عادات یا پسند ناپسند کی مثالیں تلاش کریں جنھیں مزاحیہ یا تنقیدی انداز میں موضوع بنایا جا سکتا ہے۔

مرحلہ :9 غوروفکر اور جائزہ

اختتامی مرحلے میں مختصر تحریری جائزہ، باہمی رائے اور استاد کی رائے کے ذریعے طلبہ کے اکتساب کو مضبوط کیا جائے۔

ممکنہ سوال: مضمون پڑھنے سے پہلے کافی کے بارے میں میری کیا رائے تھی اور پڑھنے کے بعد اس میں کیا تبدیلی آئی؟

یہ مرحلہ بھی خاص طور پر پوشتیچ کے بیان کردہ غور اور اپنے فکری عمل پر نظرثانی کے اصول سے ہم آہنگ ہے۔

## 7۔ نتائج کی بحث

مجوزہ ماڈل کے کچھ پہلوؤں کو سابقہ تحقیق سے بھی مدد ملتی ہے۔ کوئک اور ان کے ساتھیوں[44] کی تحقیق ادبی فہم اور تنقیدی سوچ کے تعلق کو واضح کرتی ہے۔ پوشتیچ[45] نے ادبی تدریس میں گفتگو، اپنی رائے پیش کرنے اور اس پر دوبارہ غور کرنے کو اہم قرار دیا ہے۔ ڈی یونگ[46] کا کام بھی ابتدائی رائے سے آگے بڑھ کر تحریر اور سیاق کو سمجھنے اور دلیل کے ساتھ رائے قائم کرنے میں رہنمائی دیتا ہے۔ موجودہ ماڈل نے ان تصورات کو جوں کا توں نہیں لیا، بلکہ انھیں ''کافی'' کے تحریر، نصابی مشقوں اور ہائر سیکنڈری اردو کی ضرورتوں کے مطابق نو مراحل میں ترتیب دیا گیا ہے۔

منتخب پاکستانی اور بین الاقوامی تحقیقی مطالعے سے معلوم ہوتا ہے کہ ادبی تدریس میں ادبی فہم، تنقیدی سوچ، باہمی گفتگو اور طلبہ کی فعال شرکت اہم ہیں۔ تاہم یہ مطالعے اپنی زبان، تعلیمی سطح اور موضوعات کے لحاظ سے مختلف ہیں۔ موجودہ تحقیق میں ان مطالعوں سے، ''کافی'' کے تحریر اور اس کی نصابی مشقوں کی روشنی میں ایک تحریر پر مبنی تدریسی ماڈل تجویز کیا گیا ہے۔ اس ماڈل کی عملی افادیت جاننے کے لیے اسے آئندہ کلاس روم میں آزمانا ضروری ہوگا۔

تحقیقی سوالات کے مطابق نتائج کو دیکھا جائے تو پہلے سوال کے جواب میں ''کافی'' میں ادبی، لسانی، فکری اور ثقافتی تدریس کے کئی امکانات سامنے آئے۔ دوسرے سوال کے جواب میں معلوم ہوا کہ موجودہ نصابی مشقیں ان میں سے کئی پہلوؤں، خاص طور پر فہم، تشریح، تخلیقی اظہار اور تحقیق کو شامل کرتی ہیں۔ تیسرے سوال کے جواب میں معلوم ہوا کہ اصل کمی سرگرمیوں کی تعداد میں نہیں بلکہ ان کی ترتیب، آپس کے ربط، تحریر سے دلیل دینے، باہمی گفتگو اور اپنی سوچ پر غور کرنے کی واضح رہنمائی میں ہے۔ چوتھے سوال کے جواب میں انہی نتائج اور منتخب سابقہ تحقیق کی مدد سے نو مراحل پر مشتمل تحریر پر مبنی تدریسی ماڈل تجویز کیا گیا۔

## 8۔ تحقیق کی اہمیت

1۔ یہ مطالعہ واضح کرتا ہے کہ مزاحیہ ادب کو صرف تفریح یا امتحانی تیاری تک محدود کرنے کے بجائے اسے فہم، ادبی تعبیر، شواہد پر مبنی گفتگو اور تنقیدی غور کے مواقع پیدا کرنے کے لیے بھی استعمال کیا جا سکتا ہے۔ موجودہ تحقیق ان ممکنہ مواقع کی نشان دہی کرتی ہے، یہ طلبہ کی تنقیدی سوچ میں حقیقی بہتری کا تجربی دعویٰ نہیں کرتی۔

2۔ ''کافی'' کی زبان میں الفاظ، محاورات، تراکیب، مجازی اندازِبیان اور سیاق کے مطابق بدلتے ہوئے معانی کے کئی نمونے موجود ہیں۔ اس لیے ادبی تحریر کے مطالعے کو زبان سیکھنے کے ساتھ بھی مربوط کیا جا سکتا ہے۔

3۔ یہ ماڈل واضح کرتا ہے کہ کسی ایک نصابی سبق کی سرگرمیوں کو الگ الگ کاموں کی صورت میں پیش کرنے کے بجائے انھیں بتدریج تعلیمی ترتیب میں منظم کیا جا سکتا ہے۔

## 9۔ حدودِ تحقیق

- یہ تحقیق تحریری اور نصابی تجزیے پر مبنی ہے۔ اس میں تجویز کردہ ماڈل کو کلاس روم میں تجربہ کر کے نہیں جانچا گیا۔
- تحقیق کا بنیادی مواد ایک مخصوص نصابی مضمون ''کافی ''تک محدود ہے، اس لیے اس کے نتائج کو تمام اردو ادبی متون پر براہِ راست لاگو نہیں کیا جا سکتا۔
- اصل اور نصابی تحریر کے تقابلی جائزے میں معلوم ہوا کہ دونوں کے متن میں فرق ہے، نصاب کے لیے منتخب کرتے ہوئے مشتاق احمد یوسفی کے اصل مضمون "کافی" کے بعض حصے حذف کیے گئے ہیں حذف کیے گئے ہیں لیکن ان کے حذف کی ادارہ جاتی وجوہات کے بارے میں کوئی حتمی رائے قائم نہیں کی گئی۔
- مجوزہ ماڈل کا عملی نفاذ استاد کی صلاحیت، جماعت کے حجم، دستیاب وقت اور تعلیمی ادارے کے ماحول کے مطابق مختلف ہو سکتا ہے۔
- تحریر اور نصاب کا تجزیہ محقق نے خود کیا۔ تجزیے کے لیے واضح تعریفیں اور اصول مقرر کیے گئ لیکن کسی دوسرے محقق سے الگ تجزیہ نہیں کروایا گیا۔ اس لیے بعض تحریری خصوصیات اور تدریسی امکانات کی درجہ بندی پر محقق کی اپنی تشریح کا اثر پڑنے کا امکان موجود ہے، جسے اس تحقیق کی ایک حد سمجھا گیا ہے۔

## 10۔ آئندہ تحقیق کے امکانات

مستقبل میں اس ماڈل کو ہائر سیکنڈری اردو کی مختلف جماعتوں میں آزمائشی طور پر نافذ کیا جا سکتا ہے۔ نیم تجرباتی تحقیق یا تدریسی ڈیزائن پر مبنی تحقیق کے ذریعے یہ جانچا جا سکتا ہے کہ ماڈل کے استعمال سے طلبہ کی تنقیدی ادبی فہم، فہمِ قرأت، تخلیقی تحریر، جماعتی شرکت اور اپنی کارکردگی پر غور کرنے کی صلاحیت میں کیا تبدیلی آتی ہے۔

اس کے علاوہ مختلف اساتذہ کے ذریعے ماڈل کو نافذ کر کے اس کی عملی افادیت اور مختلف حالات میں موزونیت کا جائزہ لیا جا سکتا ہے۔ بعد میں اسے اردو کے دیگر نثری اور شعری متون پر آزما کر اس کی عمومی تطبیق کے امکانات بھی جانچے جا سکتے ہیں۔

## 11۔ حاصلِ بحث

موجودہ تحقیق کا بنیادی مؤقف یہ ہے کہ کسی ادبی نصابی تحریر کی تعلیمی اہمیت صرف اس کے مرکزی خیال یا سوالات تک محدود نہیں ہوتی۔ اس کی زبان، اسلوب، ثقافتی پس منظر اور قاری کا ردِ عمل بھی سیکھنے کے کئی مواقع پیدا کرتے ہیں۔ اس لحاظ سے مشتاق احمد یوسفی کا'' کافی ''ایک اہم نصابی تحریر ہے۔ موجودہ نصاب میں بھی فہمِ تحریر ، سیاق و سباق، طنزیہ اسلوب، تخلیقی تحریر اور تحقیق سے متعلق کئی مفید سرگرمیاں موجود ہیں۔ اس لیے مسئلہ سرگرمیوں کی کمی نہیں بلکہ انھیں ایک ایسی مربوط ترتیب میں لانے کی ضرورت ہے جس میں طالب علم ایک فکری مرحلے سے دوسرے مرحلے کی طرف آگے بڑھے۔

اسی ضرورت کے پیشِ نظر نو مرحلوں پر مشتمل تدریسی ماڈل تجویز کیا گیا ہے ۔ یہ طلبہ کے سابقہ علم اور ابتدائی رائے سے شروع ہو کر فعال مطالعے، معنی اخذ کرنے، باہمی گفتگو سے ادب کی تشریح و تفہیم، ادبی و لسانی تجزیے، تنقیدی مطالعے، تخلیقی اظہار، اطلاق اور غور و فکر تک آگے بڑھتا ہے۔ اس ترتیب کو ادبی فہم، مکالماتی تدریس اور ابتدائی ردِ عمل کو دلیل اور تحریری شواہد کی مدد سے مضبوط ادبی رائے میں بدلنے سے متعلق منتخب سابقہ تحقیق سے بھی تقویت ملتی ہے۔

اس مطالعے کا بنیادی علمی و تدریسی اضافہ نت نئی تدریسی تکنیکیں ایجاد کرنا نہیں بلکہ ''کافی ''کی تحریری خصوصیات، پہلے سے موجود نصابی سرگرمیوں اور منتخب ادبی تدریسی اصولوں کو ایک واضح اور مربوط انداز میں پڑھانے کے لیے مرتب کرنا ہے۔ یہاں یہ فرق بھی اہم ہے کہ نصاب میں تنقیدی سوچ کا مقصد موجود ہونا اور جماعت میں واقعی تنقیدی سوچ پیدا ہونا ایک ہی بات نہیں۔ مجوزہ ماڈل تحریر سے دلیل، باہمی گفتگو، تشریح اور غور و فکر کے درمیان تعلق کو زیادہ واضح کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ یوں یہ محض سرگرمیوں کا مجموعہ نہیں بلکہ تحریر پر مبنی اور تحقیقی شواہد سے رہنمائی پانے والی تدریسی تجویز ہے۔ اس ماڈل کی عملی افادیت اور اثر کا حتمی فیصلہ موجودہ تحریری تجزیے سے نہیں کیا جا سکتا، اس کے لیے آئندہ جماعتی سطح پر عملی آزمائش ضروری ہوگی۔

## حوالہ جات

## References

[1] M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder, and G. Rijlaarsdam, "Literary Reading and Critical Thinking: Measuring Students' Critical Literary Understanding in Secondary Education," Scientific Study of Literature 6, no. 2 (2016): 243–277, https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe.

[2] S. Jaffar, "Teaching Critical Thinking through Literature," Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies) 5, no. 1 (2004): 15–26, https://jorurdu.bzu.edu.pk/website/journal/article/5e83d7e645a86/page.

[3] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

[4] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.

[5] X. S. Wang, J. Pengelley, and L. B. Perry, "Cultivating Students' Critical Thinking in K–12 Schools: A Scoping Review of Experimental Studies," Prospects 56 (2026): 179–200, https://doi.org/10.1007/s11125-025-09749-5.

6۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

7۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

[8] M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder, and G. Rijlaarsdam, "Literary Reading and Critical Thinking: Measuring Students' Critical Literary Understanding in Secondary Education," Scientific Study of Literature 6, no. 2 (2016): 243–277, https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe.

[9] S. Jaffar, "Teaching Critical Thinking through Literature," Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies) 5, no. 1 (2004): 15–26, https://jorurdu.bzu.edu.pk/website/journal/article/5e83d7e645a86/page.

[10] H. Naseer, Y. Muhammad, and M. Jamil, "Critical Thinking Skills in Pakistan Studies Textbook: Qualitative Content Analysis," Pakistan Journal of Social Research 4, no. 3 (2022): 744–755, https://doi.org/10.52567/pjsr.v4i03.764.

[11] M. Jamil and S. A. A. Rizvi, "Critical Thinking Pedagogy in Teacher Education: An Analysis of Instructional Practices in Pakistani Higher Education," Journal of Development and Social Sciences 6, no. 2 (2025): 107–119, https://doi.org/10.47205/jdss.2025(6-II)10.

[12] S. A. Lashari and S. John, "Exploring Integration of Higher-Order Thinking Skills in Primary-Level English Textbooks: A Comparative Study of Sindh (Pakistan) and India," ACADEMIA International Journal for Social Sciences 5, no. 3 (2026): 369–382, https://doi.org/10.63056/academia.5.3.2026.1662.

[13] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

[14] D. Williams and M. Bower, "The Impact of Technology-Mediated Dialogue on Critical Thinking in the Secondary English Classroom," Education and Information Technologies 30, no. 16 (2025): 23213–23239, https://doi.org/10.1007/s10639-025-13680-9.

[15] S. Raza, K. Khurshid, and J. Iqbal, "Teaching Practices Used to Foster Critical Thinking among Students at Higher Education Institutions in Pakistan," Pakistan Languages and Humanities Review 5, no. 2 (2021): 282–292, https://doi.org/10.47205/plhr.2021(5-II)2.23.

[16] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.

[17] F. R. Dar, R. Kamran, and M. Asad, "Identification of Challenges in Teaching World Literature Course at Undergraduates Level," Pakistan Journal of Educational Research 4, no. 4 (2021), https://doi.org/10.52337/pjer.v4i4.368.

[18] L. M. Rosenblatt, The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work (Southern Illinois University Press, 1978).

[19] L. M. Rosenblatt, Literature as Exploration, 5th ed. (Modern Language Association of America, 1995).

[20] Robin Alexander, Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk, 4th ed. (Dialogos, 2008).

[21] L. W. Anderson and D. R. Krathwohl, eds., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Longman, 2001).

[22] L. W. Anderson and D. R. Krathwohl, eds., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Longman, 2001).

[23] M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder, and G. Rijlaarsdam, "Literary Reading and Critical Thinking: Measuring Students' Critical Literary Understanding in Secondary Education," Scientific Study of Literature 6, no. 2 (2016): 243–277, https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe.

[24] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

25۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

26۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

27۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

28۔ (2004ء پریس، جدید انتخاب: لاہور) مزاح و طنز میں نثر اردو ورک، احمد اشفاق

29۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

30۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

31۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

32۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

33۔ 48–37 ص، (2012ء گھر، کتاب راہی: دہلی) تلے چراغ یوسفی، احمد مشتاق

34۔ 29 ص، (2023ء اتھارٹی، اسسمنٹ اینڈ ٹریننگ کریکولم، پنجاب) دوم سال برائے کتاب نصابی مشمولہ، "کافی" یوسفی، احمد مشتاق

[35] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.

[36] S. Jaffar, "Teaching Critical Thinking through Literature," Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies) 5, no. 1 (2004): 15–26, https://jorurdu.bzu.edu.pk/website/journal/article/5e83d7e645a86/page.

[37] M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder, and G. Rijlaarsdam, "Literary Reading and Critical Thinking: Measuring Students' Critical Literary Understanding in Secondary Education," Scientific Study of Literature 6, no. 2 (2016): 243–277, https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe.

[38] S. Jaffar, "Teaching Critical Thinking through Literature," Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies) 5, no. 1 (2004): 15–26, https://jorurdu.bzu.edu.pk/website/journal/article/5e83d7e645a86/page.

[39] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

[40] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.

[41] S. Jaffar, "Teaching Critical Thinking through Literature," Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies) 5, no. 1 (2004): 15–26, https://jorurdu.bzu.edu.pk/website/journal/article/5e83d7e645a86/page.

[42] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

[43] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.

[44] M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder, and G. Rijlaarsdam, "Literary Reading and Critical Thinking: Measuring Students' Critical Literary Understanding in Secondary Education," Scientific Study of Literature 6, no. 2 (2016): 243–277, https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe.

[45] S. Poštić, "Development of Critical Thinking in Literature Classes," Belgrade English Language and Literature Studies 17, no. 1 (2025): 167–183, https://doi.org/10.18485/bells.2025.17.8.

[46] G. de Jong, "Effects of Critical Thinking in Literature Education," in Education and New Developments 2024, vol. 1 (World Institute for Advanced Research and Science, 2024), 569–571.