بسم الله الرحمن الرحیم

رشد آموزش زبان و ادب فارسی

۱۱۶

فصل‌نامهٔ آموزشی و تحلیلی و اطلاع رسانی | دوره بیست و نهم | شمارهٔ۲ | زمستان ۹۴ | ۹۶ صفحه

سرمقـــــــاله|فجر به افق زندگی تابید | **۲**
| ناسزاوار مرگ (تأملی در مرگ رستم) | **لیلا مرادی | ۳**
مگر بند...! | **محمد قاسمی خزینه جدید | ۷**
مقایسهٔ استکبارستیزی فریدون و کاوه در برابر ضحاک| **رضا قربانی | ۱۲**
شرح غزل بهار عمر حافظ| **حمید صدری | ۱۴**
معیشت در گلستان| **دکتر خدابخش اسداللهی، فاطمه سه برادری | ۱۶**
گلستان و روضهٔ خلد| **حسین حاجی علیلو | ۱۹**
کلیم همدانی، خلاق‌المعانی ثانی| **خدیجه کثیریان | ۲۴**
بررسی مضامین پایداری در شعر سپیده کاشانی | **دکتر نصرالله امامی، دکتر منوچهر جوکار، نسرین بیگدلی | ۲۷**
لف و نشر در شعر فدایی مازندرانی| **سیدمنصور فتوکیان، دکتر احمد کریمی، دکتر فریدون اکبری شلدره | ۳۰**
شاخص | **اسداله حیرانی | ۳۲**
آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/ فرایندها، چالش‌ها و چشم‌اندازها | **اسماعیل صفایی اصل | ۳۴**
نقد و تحلیل واژگان وارداتی در زبان و ادب فارسی و تأثیرات آن در فرهنگ ملی| **حکیمه خوش‌نظر | ۳۷**
یافته‌های ارزشیابی برنامهٔ درسی زبان فارسی دوره متوسطه| **فاطمه‌سادات میرعارفین | ۴۰**
نقش رمان در زبان‌آموزی| **سها سمیعی | ۴۴**
ادبیات داستانی معاصر| **ایران خوش‌چهره | ۴۵**
نقش و اهمیت افسانه و قصه و علت کاربرد آن در کتب ادبیات متوسطه| **زهرا غفوری تفرشی | ۴۹**
طنز چیست؟| **فرزانه بهنام‌زاد | ۵۲**
کژتابی در کتاب‌های درسی| **محمد مرادی | ۵۶**
نقدی بر کتاب آرایه‌های ادبی| **دکتر رامین محرمی، پیام فروغی راد | ۵۸**
نقد و بررسی آثار نثر کهن در کتاب ادبیات فارسی (۱)| **اشرف روشندل‌پور | ۶۲**
دانش‌آموزان از نوشتن می‌هراسند| **مریم احمدپناه | ۶۴**
اکسیر عشق | **رسول کردی | ۶۹**
مسمط در کتاب آرایه‌های ادبی سال سوم انسانی| **حمید صدری | ۷۳**
نقدی بر بازخوانی جمله‌ای از کشف‌المعجوب| **محسن لطفی عزیز | ۷۴**
خاطرهٔ درسی | **سیما غلامی | ۷۵**
شیوه‌های تدریس تاریخ ادبیات ایران و جهان | **شکوفه باغبان| ۷۶**
تصاویر در هشت کتاب سهراب سپهری| **زینب قربانپور | ۸۰**
نمونهٔ انسان کامل (جلوهٔ حضرت علی(ع) در کتاب درسی ادبیات فارسی ۲ متوسطه| **علی‌اکبر کمالی نهاد، حسین ملکی | ۸۴**
هیچ خدمتی نمی‌تواند جایگزین معلمی شود! | **محمد دشتی| ۸۸**
داستان‌های کوتاه کوتاه| جواهر مؤذنی | ۹۱
معلمان شاعر | **محمود جهاندیده، عباس حسن‌پور، هوشنگ بهداروند، جهان محبی میرک| ۹۲**

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: محمدرضا سنگری
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
هیئت‌تحریریه:
دکتر تقی وحیدیان کامیار
دکتر حسین داودی
دکتر سیّد بهنام علوی‌مقدم
دکتر فریدون اکبری شلدره
غلامرضا عمرانی
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: روح الله محمودیان
تصویرساز روی جلد: وحید خاتمی
نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک۲٦٦
صندوق پستی ١٥٨٧٥/٦٥٨٥
تلفن ۹ ۸۸۸۳۱۱٦۱ ۰۲۱ (داخلی ۳۷٤)
نمابر: ۸۸۴۹۰۱۰۹
وبگاه: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۵
: roshdmag
پیام‌نگار: adabiyatfarsi@roshdmag.ir
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱٤۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱٤
تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳٦٦٥٥ و ۷۷۳۳٦٦٥٦ ۰۲۱
شمارگان: ٦٥۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شرایط پذیرش مقاله

قابل توجه نویسندگان محترم، چنان‌چه مقالهٔ ارسالی شرایط زیر را نداشته باشد، پذیرش و داوری نمی‌شود. فصلنامهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان زبان و ادبیات فارسی به‌ویژه دبیران و مدرسان است. خواهشمند است در نگارش مقالات نکات زیر رعایت شود:

۱. مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجلهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشد و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائهٔ روش‌های مناسب تدریس هر یک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی باشد. (طبق اهداف) ۲. اگر مقاله به تصویر، طرح نمودار و جدول نیاز دارد، پیش‌نهاد یا ضمیمه گردد و محل قرار گرفتن آن‌ها در روان، ساده و سالم باشد و به دور از هر گونه تلکف و تصنع یا سره‌نویسی افراطی، به فارسی حاشیهٔ مطلب مشخص شود. ۳. نثر مقاله به فارسی معیار نوشته شود و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود. ٤. مقاله‌های ترجمه‌شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمهٔ مقاله باشد. ٥. اهداف مقاله و چکیدهٔ نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید. ٦. معرفی‌نامهٔ کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاههٔ آثار وی پیوست باشد. ۷. هیئت تحریریه در رد، قبول، ویرایش فنی و محتوایی و کاهش حجم آزاد است. ۸. آرای مندرج در مقاله‌ها، مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی و هیئت تحریریه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ۹. مقالات ردشده بازگردانده نمی‌شود. ۱۰. اصل مقاله برای بررسی به هیئت تحریریه تحویل شود. از ارسال تصویر آن خودداری کنید. ۱۱. مقالات نباید در هیچ‌یک از نشریات چاپ شده باشد. ۱۲. مقالاتی که در زمینهٔ راهبردهای یاددهی ـ یادگیری نوشته و ارسال شوند، در اولویت بررسی و چاپ‌اند. خواهشمند است جهت‌گیری مقالات به‌سوی شیوه‌های آموزش زبان ادبیات و نوآوری‌های آموزشی باشد. ۱۳. مقالهٔ پژوهشی حاوی یک مسئلهٔ علمی، نظر اندیشه، پیام و یا دعوی و دست کم روش تازه‌ای است، حاصل تحقیق پژوهنده وبه روشی علمی و منطقی بیان و اثبات و می‌شود. ۱٤. عنوان، نام و نشانی: صفحهٔ اول عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان عنوان شغلی یا علمی و نام و نشانی کامل صفحهٔ دوم نیز با عنوان و چکیدهٔ مقاله آغاز گردد. ۱٥. مقاله روی کاغذ (یک رو) در صورت امکان تایپ شود. حجم مقاله نباید از ۱٥ صفحهٔ A٤ ۲٤ سطری بیش‌تر باشد.

ساختار مقاله: چکیده ـ مقدمه ـ متن(طرح مقدمات، بحث) ـ نتیجه‌گیری ـ پی‌نوشت ـ منابع

é**چکیده:** حداکثر ده سطر، شامل مسئلهٔ تحقیق، روش کار و نتایج به‌دست آمده، به فارسی همراه کلیدواژه‌ها

مقدمه: شامل طرح موضوع یا مسئلهٔ تحقیق، ضرورت و پیشینهٔ تحقیق é**نمودارها و شکل‌ها:** این بخش از مقاله باید تا حد امکان به‌صورت آماده برای چاپ ارائه شود و تا حد امکان جای آن‌ها در متن اصلی مشخص شود. مندرجات جدول‌ها باید روشن و آشکار باشد. و شماره‌گذاری جدول‌ها نیز به ترتیبی باشد که در متن می‌آید.

شیوه ارجاع در ذکر منابع و مآخذ در پایان مقاله، الگوی زیر باید اعمال شود:

کتاب: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، نام کتاب، نام مترجم یا مصحح، تعداد جلد، نوبت چاپ، محل چاپ، ناشر، تاریخ نشر. é**مجلات:** نام خانوادگی، نام نویسنده، عنوان مقاله، نام نشریه، دورهٔ مجله، شمارهٔ مجله. é**از مجموعه‌ها:** نام خانوادگی نویسنده، نام، عنوان مقاله، نام مجموعه یا کتاب، نام و نام خانوادگی تدوین کنندهٔ مجموعه. é**محل نشر:** ناشر، تاریخ نشر، شمارهٔ صفحه، ابتدا و انتهای مقاله. é**پایگاه‌های وب:** نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، عنوان موضوع، نام و نشانی پایگاه اینترنتی با قلم ایتالیک، تاریخ آخرین بازنگری در پایگاه. é**ارجاعات:** تمام ارجاعات باید در داخل متن دقیقاً به این صورت بیاید. نام خانوادگی، نویسنده، سال نشر: شماره صفحه: زرین کوب، ۱٤: ۱۳۷٥) é**پی‌نوشت:** در پای صفحات مقاله هیچ‌گونه توضیحی نوشته نمی‌شود و هر گونه توضیحی با شماره به پی‌نوشت که در پایان مقاله و پیش از منابع و مآخذ می‌آید منتقل می‌گردد.

اهداف کلی مجله: ۱. ایجاد زمینهٔ مناسب برای تقویت مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ۲. کمک به ارتقای دانش معلمان در زمینهٔ اصول و مبانی آموزش‌وپرورش ۳. معرفی راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش زبان و ادب فارسی ٤. کمک به ارتقای دانش معلمان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی ٥. ایجاد زمینهٔ مناسب برای هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان،کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی، برای بهبود یا رفع تنگناهای آموزشی ٦. افزایش آگاهی معلمان از کاربردهای گوناگون زبان و ادب فارسی در زندگی، با تأکید بر محتوای کتاب‌های درسی ۷. تشویق معلمان به انجام دادن کارهای پژوهشی در زمینه‌های علمی،آموزشی ۸. آشنا کردن معلمان با تازه‌ترین دستاوردهای علمی در زمینه زبان و ادب فارسی ۹. آشنا کردن معلمان با مباحث ادبی، بلاغی و تاریخی به منظور دانش‌افزایی و تقویت دیدگاه‌های ارزشی، آموزشی ۱۰. افزایش آگاهی‌های معلمان دربارهٔ رخدادهای علمی، آموزشی زبان و ادب فارسی در ایران و جهان ۱۱. آشنا ساختن معلمان با مهم‌ترین مسائل و سؤالات موجود در حوزهٔ علمی آموزشی.

یادداشت سردبیر

فجر به افق زندگی تابید

... و خداوند به مردم ایران فرمود: فاستبقوا الخیرات[1] در خیرات پیش‌قدم و پیشتاز، و مردم ایران لبیک گفتند و از «خیرات» به برکات رسیدند. خداوند به مردم ایران فرمود: و الذین جاهدوا فینا لنهدینهم سبلنا[2]؛ به تلاشگران و مجاهدان راهم، راه نشان می‌نمایم و راه می‌گشایم، و مردم ایران جان به میدان جانان آوردند و خدا راهشان گشود و راهبرشان نمود و «انقلاب» را هدیه و پاداش مجاهدتشان قرار داد. خداوند به مردم ایران فرمود: اگر ایمان بیاورید و عمل صالح پیشه کنید و از دشواری‌ها و عقبه‌های راه نهراسید یاور و مدافع[3] شما خواهم شد و رهایی و رستگاری را سرنوشت و فرجام شما قرار خواهم داد. مردم ایران لبیک گفتند و خداوند پیش‌تر از عبور از زمستان و ادراک بهار، بهار را به دستان گرم و مهربان ایران بخشید و سیاهی و تباهی را شکست، و روشنایی و سپیدی و فجر را به افق زندگی این ملت تاباند.

خداوند همه این‌ها را به «انسان» فرموده بود اما «ایران» زودتر شنید و فهمید و جوشید و همین بود که سر قافله و کاروان سالار همه رویش‌ها و جوشش‌ها و خیزش‌های بعدی شد. «انقلاب اسلامی» عطیهٔ حضرت حق بود به مردمی که فرموده‌های خدا را شنیدند و عاشقانه و خاضعانه گفتند: ربنا اننا سمعنا منادیاً ینادی للایمان ان آمنوا بربکم فامنا[5]... از آن روز تا به امروز و همیشه، خداوند به امتی که خواستند و برخاستند سرفرازی و عزت بخشید و در هنگامه‌های هول و خطر باورش شد و از عقبه‌های دشوار و هراس خیزش گذراند و او را سرمشق و اسوهٔ دیگران گرداند. خداوند به مردم ایران و همهٔ اهل ایمان نفرمود که پس از پیروزی دیگر رسالت و مسئولیت تمام می‌شود و به انجام و فرجام کار می‌رسید. نه... نه... توصیهٔ خداوند آن است که مراقب باشید! غفلت از یافته‌ها و داشته‌ها و دستاوردها نهایت آرزوی دشمن است تا غفلت و خفتن را فرصت شبخون سازد و همهٔ سرمایه‌ها را به تاراج ببرد و به تباهی بسپارد، ودّ الذین کفروا لوتغفلون عن اسلحتکم و امتعتکم[6]...

خداوند به مردم ایران و همهٔ اهل ایمان فرمود: هان مباد یگانگی‌ها به بیگانگی و همدلی‌ها و هم‌زبانی‌ها به نزاع و رویارویی بدل شود که شوکت و شکوه شما بر باد خواهد داد و دشمن شادتان خواهد کرد؛ ولا تنازعوا فتفشلوا و تذهب و یحکم[7]...

یادمان باشد، این انقلاب میراث همهٔ انبیا و اولیا و شهداست و پاسداشت آن خطیرترین و برترین مأموریت و مسئولیتی است که بر دوش ماست.

خداوند یاور یاوران و رهپویان حق است.

پی‌نوشت‌ها

۱. سورهٔ مائده، آیه ٤٨
۲. سورهٔ عنکبوت، آیه ٩٦
۳. سورهٔ حج، آیه ۳۸
٤. سورهٔ آل‌عمران، عمران: آیه ۱۹۳
۵. سورهٔ نساء، آیه ۱۰۲
٦. سورهٔ انفال، آیه ٤٦

ناسزاوار مرگ

تأملی در مرگ رستم

لیلا مرادی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های منطقهٔ ۱۵ تهران

چکیده

سرانجامی که فردوسی برای ابرمرد حماسه‌اش روایت می‌کند، بسیار عجیب و شگفتی‌آفرین است. رستم که در طول عمر ششصد ساله‌اش همواره با آزمندان روزگار خود درافتاده است، در دام فریبی آزمندانه قربانی می‌شود و روزگار به بهانهٔ کشته شدن اسفندیار، در شکل‌گیری این سرنوشت تلخ با برادر فریب‌کار رستم همراه می‌شود. گرچه رستم در قعر چاه فریب و آز پیکر تنومندش چاک‌چاک می‌شود، پیش از مرگ، کین خود را از دشمن می‌ستاند و این‌گونه در آخرین لحظات بار دیگر چیرگی خیر و نیکی بر شر و بدی را در سرانجام امور رقم می‌زند.

کلیدواژه‌ها: رستم، شغاد، آز، فریب، تقدیر

در سرای زال کنیزکی نوازنده بود که در شبی تیره و تار که آسمان از نور ماه بی‌بهره بود، نوزاد پسری به دنیا آورد. زال این نوزاد خوب چهره را *شغاد* نامید. اخترشناسان با نگریستن در گردش ستارگان، پیشگویی کردند که این نوزاد شوم است و موجب نابودی و زوال خاندان زال می‌شود.

زال دل‌آشوب و نگران از شومی این فرزند، به یزدان پناه می‌برد و چون نوزاد اندکی می‌بالد و از شیر مادر گرفته می‌شود او را به بهانهٔ آموختن فنون رزم و جنگاوری به شاه کابل می‌سپارد و از خود و سیستان دور می‌سازد.

چون شغاد پهلوانی دلاور می‌شود، شاه کابل به انگیزهٔ پیوند با خاندان بزرگ زال و نیز به طمع رفع خراج از کابل، شغاد را به دامادی برمی‌گزیند. بر خلاف انتظار شاه کابل، رستم باج سالانه را -که چرم گاوی پر از طلا و زینت بوده است- قاطعانه از شاه کابل مطالبه می‌کند. شاه ناچار به پرداخت خراج می‌شود.

جدیّت رستم در مطالبهٔ خراج از کابلیان، موجب دلگیری شغاد می‌شود. پس با هم‌فکری شاه کابل، نقشهٔ نابودی رستم را می‌کشد. طبق نقشه، شاه کابل در جمع بزرگان، شغاد را با گفتاری سرد و تمسخرآمیز سرزنش می‌کند: «رستم تو را برادر نمی‌خواند و تو بهتر است خود را پسر زال ندانی و به آنان تفاخر نکنی!» شغاد با ظاهری افسرده و رنجیده به زابل نزد رستم می‌شتابد و با شرح آن‌چه گذشته است، رستم را به کابل می‌کشاند. شاه کابل پوزش‌خواه و نادم به استقبال رستم می‌رود و برای دلجویی از پهلوان او را به شکار و تفریح در شکارگاه خود فرامی‌خواند؛ در حالی که پیشاپیش طبق نقشه در شکارگاه چاه‌هایی پر از تیغ و نیزه حفر کرده است. رستم و زواره هر کدام در چاهی می‌افتند. زوّاره در دم جان می‌سپارد اما رستم با دیدن چهرهٔ خندان شغاد از خیانت نابرادر خود آگاه می‌شود. پس با نیرنگی به تیر و کمان خود دست می‌یابد و پیش از مرگ کین خود از شغاد می‌ستاند و او را به درختی می‌دوزد.

سرانجامی که فردوسی برای رستم یا قهرمان برتر حماسه‌اش روایت می‌کند، بسیار عجیب و غیرمنتظره است؛ پهلوان نامداری که هیچ پهلوان زورآوری نتوانسته پشت او را به خاک بمالد و همواره در طول عمر ششصد ساله‌اش از میدان رزم سرافراز و پیروز بیرون آمده است و حتی حوادث و موانع طبیعی و موجودات فرازمینی نتوانسته‌اند گزندی به او برسانند، به ناگاه در حالی که در آرامش خاطر مشغول تفریح و شکار است با مکر برادر خود در قعر چاهی ژرف سرنگون می‌شود.

مرگ بی‌صدای این پهلوان پرهیاهو- که شاهنامه بی‌او و پهلوانی‌هایش، سرد و بی‌روح می‌گردد- قابل توجه و تأمّل است. چرا سرنوشت برای پرهیاهوترین قهرمان شاهنامه، مرگی چنین بی‌هیاهو را رقم می‌زند؟ آیا تقدیر با غلبه بر دوراندیشی و حزم و خرد و زورآوری رستم و زال در پی اثبات سلطهٔ بی‌چون و چرای خویش است یا اهریمن بدخو که رستم عمری را در نبرد با عوامل او گذرانده در اندیشهٔ کین ستانی و انتقام‌جویی از رستم است و یا تقدیر آسمانی با خواست اهریمن مطابق آمده و این هر دو در نقطه‌ای مشترک رستم را نشانه می‌روند؟

در تفکر مزدیسنا، دیو آز مهم‌ترین همدست اهریمن در نبرد با اهورامزداست. در شاهنامه، آزمندی شخصیت‌هایی چون افراسیاب، ضحاک و گشتاسب و اسفندیار و حتی سهراب به شکل‌های مختلفی روایت شده است. طمع‌ورزی افراسیاب به سرزمین مقدس ایران و حمله‌های پی‌درپی او به مرزهای این سرزمین، آیینهٔ تمام نمای آزمندی اوست. ضحاک نیز در انحصار آزادی و قربانی نمودن افراد بشر برای مارهای اهریمنی‌اش، نمایندهٔ دیو آز است.

رستم در بسیاری از نبردهایش، پنهان و آشکار با دیو آز درافتاده

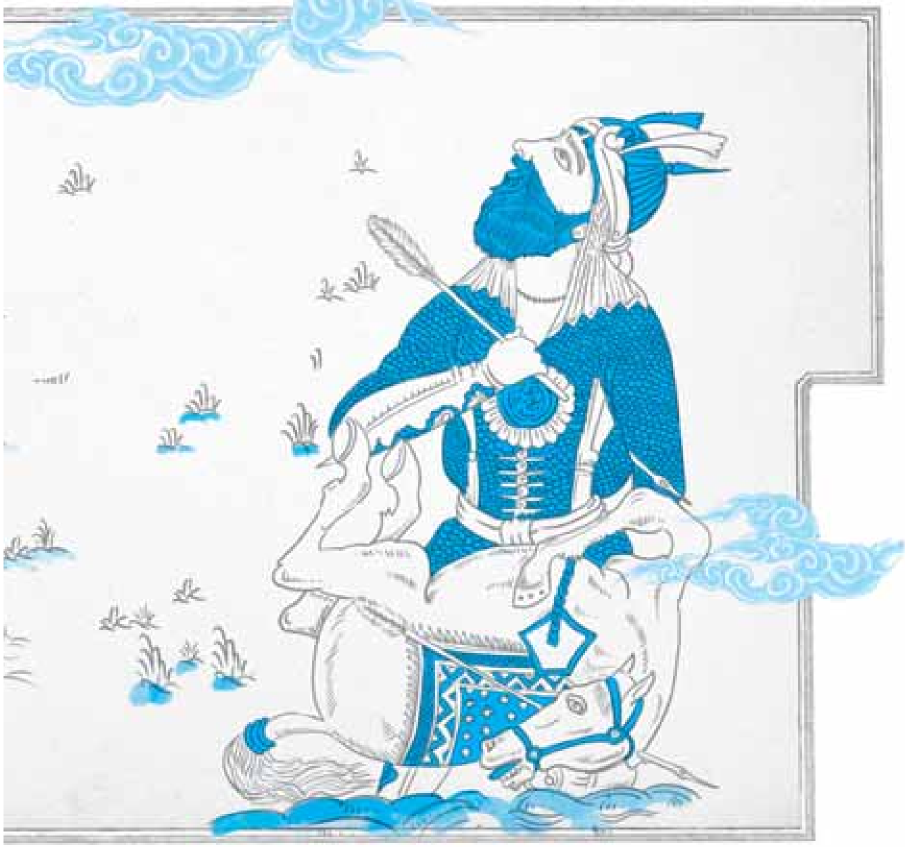
است. بارزترین نمونه‌اش نبرد او با سهراب است. سهراب با فکر و خوی کودکانه، آزمندانه جهان را برای پدر می‌خواهد؛ غافل از اینکه این پهلوان پیر سال‌هاست که پنجه در پنجهٔ این دیو اهریمنی انداخته و علاوه بر آز درون، دیری است که با آزمندان روزگار درافتاده است و اگر این بار بخت یاری‌اش کند و پشت اهریمن را به خاک برساند، جگرگاهش را می‌درد؛ ولو اینکه در کالبد فرزندش، سهراب، خزیده باشد.

مقاومت رستم در برابر تعصّب و جمود فکری و خواست آزمندانهٔ گشتاسب و اسفندیار نیز تحسین‌برانگیز است. اسفندیار به نام دین و اطاعت از شاه او را در دو راهی انتخاب میان اسارت و حقارت و جنگ و نبردی نابرابر، قرار می‌دهد.

با تأمل در کنه رفتار و گفتار اسفندیار به خوبی می‌توان دریافت که آزمندی او در به دست آوردن اورنگ شاهی پیش از مرگ شاه پدر و نیز نوعی حسادت و رقابت با رستم موجب شده است که به خواست نابخردانه و بهانه‌جویانهٔ گشتاسب تن دهد و بکوشد قدرت ملت را- که رستم نمایندهٔ بارز آن است- به حقارت بند فراخواند و کرامت و آزادگی یک ملت را قربانی آزمندی خود و شاه نماید.

شاه کابل نیز پس از تربیت و پرورش شغاد هم به امید معافیت از پرداخت خراج سالانه، و هم به انگیزهٔ ارتقاء موقعیت اجتماعی و اصالت نژادی خود، فرزند شوم زال را به دامادی برمی‌گزیند و چون در باب معافیت از پرداخت خراج به مقصود نمی‌رسد، با برانگیختن حس حسادت و حرص و آزمندی شغاد، او را به انتقام‌جویی از رستم تحریک می‌کند.

وجود شغاد در خاندان سام و زال، آن هم در کنار رستم می‌تواند تعریضی باشد به همجواری دو سرشت اهورایی و اهریمنی در گیتی و شکست و مرگ رستم گوشزدی است به تمام آزادی‌خواهان و کمال‌جویان عرصهٔ گیتی، که آنچه در کمین آنان است دل سپردن اطرافیان آنان به اهریمن و غفلت قهرمانان آزادی از تربیت و ترشیح آنان است؛ چرا که اگر آنان چون زواره- دیگر برادر رستم- در سایه‌سار ارزش‌هایی اهورایی ببالند، هرگز به دامن اهریمن‌خویان نخواهند آویخت و نه تنها به دشمنی با کرامت انسانی و شکوه آزادی برنخواهند خاست که همواره چون زواره دوشادوش آنان تا آخرین لحظهٔ عمر خود در این مسیر گام برخواهند داشت و در این راه جان خواهند سپرد.



اگر از زاویه‌ای دیگر به شخصیت‌شناسی عوامل داستان بپردازیم، درمی‌یابیم که شغاد و آزمندی و حسادتش، زادهٔ پیشگویی اخترشناسان و غفلت و ناتوانی زال در تربیت و پرورش اوست. چنان‌که اشاره شد، زال با باور داشتن شومی فرزند، شومی و کنش‌های اهریمنی را در ذات این کودک بی‌گناه نهادینه می‌کند. بی‌تردید بر اساس فرهنگ و اعتقادات آن روزگار، بداختری این نوزاد بی‌گناه، همواره نقش بند پیشانی او و بر سر زبان‌ها جاری بوده است و خود شغاد نیز با باور داشتن این شومی و بدیمنی، خود را اهریمنی می‌دانسته و حقیقتاً از اهریمن چه آید جز رفتارهای اهریمنی!

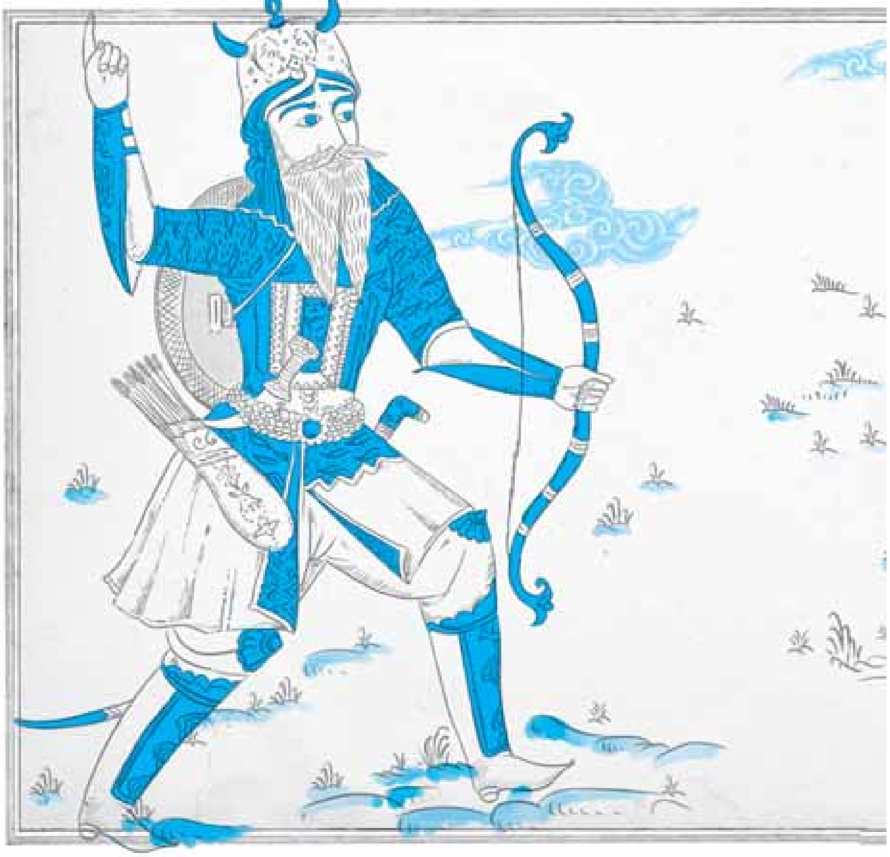
با دور کردن این کودک خردسال از دامان خانه و خانواده، بدترین ضربهٔ روحی بر او وارد می‌شود. زال با این نوزاد همان می‌کند که سام او کرده است.[1]

شغاد نه در دامان مادر و نه بر خوان زال که در سرای شاه کابل و در میان بت‌پرستان می‌بالد و رشد می‌کند. پس از وجود او همان برون می‌تراود که در آن ریخته‌اند.

قابل توجه است که رستم رفتار نامهربانانهٔ زال با این کودک بی‌گناه را با سکوتی مرموز نادیده می‌گیرد. رستم پس از زال، بزرگ این خاندان است. زال بی‌مشورت او به کاری دست نمی‌برد. حتی در بسیاری موارد، از جمله در داستان رستم و اسفندیار، رفتار رستم به گونه‌ای است که گویی زال در کنار او نقش پیری دانا و مشاوری چاره‌اندیش را دارد و این رستم

است که تصمیم می‌گیرد و اقدام می‌کند. چگونه است که فردوسی در این باب سخنی از رستم روایت نمی‌کند؟

آیا زاده شدن نوزادی در سرای زال که در بالا و دیدار (چهره) چونان سام سوار است، برای رستم خوشایند بوده است؟ آیا می‌توان تصور کرد که رستم که اینک در حدود ششصد سال عمر دارد، او را رقیب و همالی جوان و قدرتمند برای جایگاه پهلوانی خود دیده باشد و آیا اندام سترگ و زورآوری و پهلوانی و جوانی شغاد موجب نشده است که شاه کابل و شغاد دچار توهّم جایگزینی شغاد در جایگاه پهلوانی رستم کهنسال شوند؟



بی‌تردید، سردی رستم نسبت به شغاد که در شاهنامه در دو جا به وضوح دیده می‌شوند (یکی تبعید شغاد در کودکی و دیگری برخورد غریب‌وارانه‌ی رستم با کابلیان و خویشان نزدیک شغاد در دریافت خراج به ضرب و زور) تخم کینه و حسد را در دل و جان شغاد به بار نشانده است. واقع امر این است که شغاد در درگاه رستم از چاکران کمتر است و مادرش، رودابه، شغاد را در جایگاه برادری رستم نمی‌بینند. این همان سخن تلخ و گزنده‌ای است که شاه کابل در جمع بزرگان ناخودآگاه نسبت به شغاد بر زبان راند و شغاد نیز به خوبی از آن آگاه بود.

اما تقدیر در تمام متون حماسی جهان و در شاهنامه نیز حرف اول و آخر را می‌زند. همه در برابر خواست آسمانی و تقدیر و سرنوشت تسلیم‌اند. نه خرد و دانش پیران و نه زور و زورآوری پهلوانان و نه چاره‌اندیشی چاره‌گران هرگز تأثیری در روند سرنوشت ندارد. چنان‌که چاره‌گری زال در دور ساختن شغاد از زابل بی‌نتیجه ماند، شومی شغاد باید خاندان زال را به تباهی بکشاند؛ ولو از آنان فرسنگ‌ها دور باشد و رستم باید به پادافره کشتن اسفندیار، به مرگی دون شأن پهلوانی‌اش از دنیا برود هرچند حق به جانب او باشد و او در این ماجرا فقط رسالت پهلوانی خویش را به جای آورده باشد.

چنان‌که گفتیم، رستم در شاهنامه همواره در تقابل و تعارض با دیو آز است. در این کشمکش سرنوشت با او همراه نیست و او خود این را به خوبی می‌داند. رستم تسلیم خواست تقدیر است. در جای‌جای شاهنامه هرگاه که ناتوان می‌شود و کاری از پیش نمی‌برد، می‌داند که دست تقدیر در کار است. در این داستان نیز بدون توجه به پیشگویی اخترشناسان در باب نابودی خاندان زال به‌وسیلهٔ شغاد بی‌هیچ درنگ و تأملی به دفاع از شغاد برمی‌خیزد، سپاهی می‌آراید و آمادهٔ جنگی تمام عیار می‌شود اما به ناگاه با کوچک‌ترین اشارهٔ شغاد به جای سپاه و لشگر فقط با گروهی معدود عازم کابل می‌شود؛ بدون اینکه بیندیشد که در صورت بروز جنگ چگونه می‌تواند با این گروه اندک بر کابلیان چیره شود. خردمندی و دوراندیشی رستم در برابر خواست تقدیر میدان را خالی کرده است. رفتار و عملکرد رستم در داستانِ سرنوشتش، کاملاً دور از خرد و دوراندیشیِ پهلوانی چون اوست.

به کابل می‌تازد. شاه کابل چون از آمدن رستم باخبر می‌شود، دستار از سر برداشته و پای برهنه و پیاده، بنده‌وار به پیشواز رستم می‌آید و از گفته‌های نابجای خود در مستی پوزش می‌طلبد. پوزش و لابهٔ شاه کابل در مقابل رستم و گروه اندکش مشکوک است اما سپهر چشم خرد و دوراندیشی رستم را دوخته است. رستم پوزش و عذر او را می‌پذیرد و با رفتاری دور از حزم و احتیاط به باغی در حوالی کابل می‌رود و به بزم شاه کابل می‌نشیند. شاه به او پیشنهاد می‌کند که به شکارگاه او بروند. رستم بی‌درنگ می‌پذیرد و عازم شکار می‌شود. چون به آنجا می‌رسند همراهان رستم در نخجیرگاه پراکنده می‌شوند. زواره نیز در همان حوالی است.

رخش با ورود به شکارگاه و نزدیک شدن به چاه‌ها بوی خطر را حس کرده بی‌قرار می‌شود. بوی خاک تازه او را می‌ترساند. رستم به بی‌تابی‌های رخش توجهی ندارد و رفتار رخش همراه همیشگی‌اش را پس

تصویرگر: وحید خاتمی

از ششصد سال عمر درک نمی‌کند. چراکه تقدیر در کار است! او با رفتاری غیرمعمول، با تازیانه رخش را به تاخت وامی‌دارد. رخش اولین ضربه‌های تازیانه را در آخرین لحظات عمرش از رستم دریافت می‌کند. ناچار می‌تازد و می‌کوشد خود و سوارش را از خطر دور سازد. پرش‌های غیرمتعارف و حرکات پرپیچ و تابش، تازیانه‌ای دیگر از رستم را نصیب او می‌کند؛ گویی رستم، خود دست به دست تقدیر نهاده تا به آنچه در پیش دارد زودتر برسد. پهلوانی که هماره در اوج بوده به ناگاه با اراده‌ی تقدیر در حضیض یک چاه پر تیغ و شمشیر فرو می‌افتد و پیکرش پاره‌پاره می‌شود.

پایان داستان متضمن اشارتی نمادین از جهان‌بینی ایران باستان است: شر ممکن است موقتاً پیروز شود اما چیرگی و غلبه‌اش دوام چندانی ندارد. در نبرد میان خیر و شر، پیروزی نهایی از آنِ خیر است. در اندیشهٔ فردوسی نمی‌شود رستم، قهرمان خیر و نیکی به نیرنگ و فریب اهریمن‌خویان کشته شود و آنان آزادانه در عرصهٔ گیتی بچرند. شرّ محکوم به نابودی است و لو با مکر و چاره‌اندیشی! رستم همو که هرگاه ناتوان می‌شود، چونان زال به چاره‌گری می‌نشیند، آخرین مکرش را در برابر رفتار ناجوانمردانهٔ برادرش، شغاد، به کار می‌برد. از او می‌خواهد تا کمان را به زه کند و با دو تیر به او بدهد تا اگر پیش از فرا رسیدن مرگش شیری درنده و گرسنه قصد او را کرد، از خود دفاع کند. چراکه نمی‌خواهد شکم شیران صحرا، گورستان پیکر بی‌جانش شود. چون با این مکر به تیر و کمان خود دست می‌یابد، او را به درخت چناری فرسوده می‌دوزد و سپس به روال همیشگی‌اش پس از پیروزی بر خصم به ستایش یزدان می‌پردازد که به او توان و قدرت داد تا کین خود را خود از خصم بستاند و دشمن پس از او شبی را به شادی نگذراند.

در تمام شاهنامه، کین هر کشته را بازماندگان و وارثان آنان کس می‌ستانند «هرکسی باید انتقام پدر و یا اجداد خود را بگیرد اگرچه چند نسل بر کشتن آنان گذشته باشد. فریدون انتقام جد خویش جمشید را گرفت و منوچهر انتقام نیای خود ایرج را و کیخسرو انتقام سیاووش را و بهمن انتقام اسفندیار را. پهلوانان نیز در این انتقام‌های ملی سهیم‌اند. رستم به انتقام خون سیاووش توران زمین را ویران کرد.» (صفا، ۱۳۸۹:۲۳۸)

اما رستم یگانهٔ شاهنامه و ابرمرد فردوسی است و کین او را تنها خود اوست که می‌تواند بستاند. تنها اوست که می‌تواند کشندهٔ خود را به پادافره گناه خویش برساند.

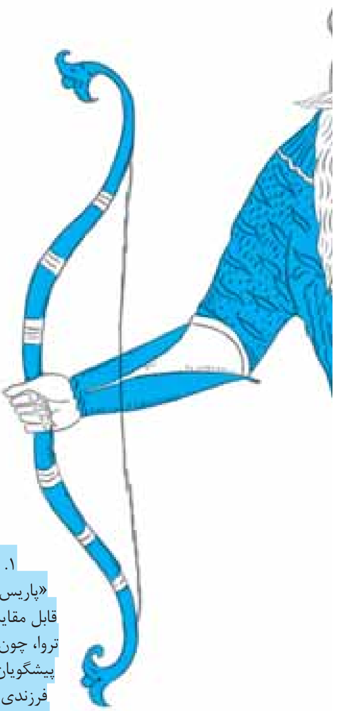
در پایان، گزارش فردوسی از چگونگی مراسم غسل و تدفین رستم و زوّاره ما را با چگونگی این آیین و مراسم باستانی آشنا می‌سازد: دوختن زخم‌ها، شستن میّت با آب و گلاب و کافور، سوزاندن عنبر و عود، ریختن گل و مشک بر پیکر مرده، پوشاندن تن میّت با کفن و پارچه‌ای گران‌بها، فراهم ساختن تابوتی پر نقش و نگار، خاک بر سر ریختن و مویه کردن، جامهٔ سیاه و کبود پوشیدن، جامه دریدن در سوگ عزیز از دست رفته، تشییع جنازه، از کابل تا زابل که در نوع خود در تمام شاهنامه بی‌نظیر است و در آخر فراهم ساختن دخمه‌ای برای خاک‌سپاری.

بسیاری از جزئیات این مراسم از دیدگاه اسطوره‌ای قابل بررسی است. در جهان‌بینی ایران باستان، هستی با امتزاج عناصر اربعه (آب، باد، خاک و آتش) موجودیّت یافته است. این عناصر در مراسم تدفین رستم و زواره به‌گونه‌ای خاص حضور دارند. آتش که در شاهنامه از آن به فروغ ایزدی یاد می‌شود برای سوزاندن عنبر و عود در کنار باد که نماد آن پراکندن بوی خوش در فضاست دیده می‌شود.

فرایند تغسیل و تطهیر بدن مرده نیز با آب و گلاب صورت می‌گیرد. در اساطیر مختلف، از جمله اساطیر ایران و هند، آب را عنصر اصلی آفرینش می‌دانستند و معتقد بودند که بنیاد هستی بر آب نهاده شده است. در تاریخ ادیان، آب متضمّن تجدید حیات است؛ زیرا «در پی هر انحلال ولادتی نو است و غوطه زدن در آب رمز رجعت به حالت پیش از شکل‌پذیری و تجدید حیاتی کامل و زایشی نو است (زمردی، ۱۳۸۵:۱۳٤). از سوی دیگر، خاک با رابطهٔ دو سویه‌اش با چرخهٔ زایش و مرگ رنگی قدسی دارد. «چنان‌که در روایات و اساطیر ایران و چین و یهود به آفرینش انسان از گل و خاک اشاره شده است... خاک به همان نسبت که نماد آفرینش و خلقت انسان به شمار می‌رود، همان‌گونه نیز نماد گور و مرگ او محسوب شده است.» (همان: ۱٤۱)

فردوسی داستان مرگ رستم را پس از گزارش مراسم تدفین او با پندی حکیمانه به پایان می‌رساند و دفتر پهلوانی‌های ابرمرد شاهنامه‌اش را با تشویق و ترغیب مخاطب به کسب نام نیک می‌بندد:

چه جویی همی زین سرای سپنج
کز آغاز رنج است و فرجام رنج
بریزی به خاک ار همه ز آهنی
اگر دین پرستی ور آهرمنی
تو تا زنده‌ای سوی نیکی گرای
مگر کام‌یابی به دیگر سرای
(حمیدیان، ج ٦: ۳۳۷، ابیات ۲۷۸ تا ۲۸۰)



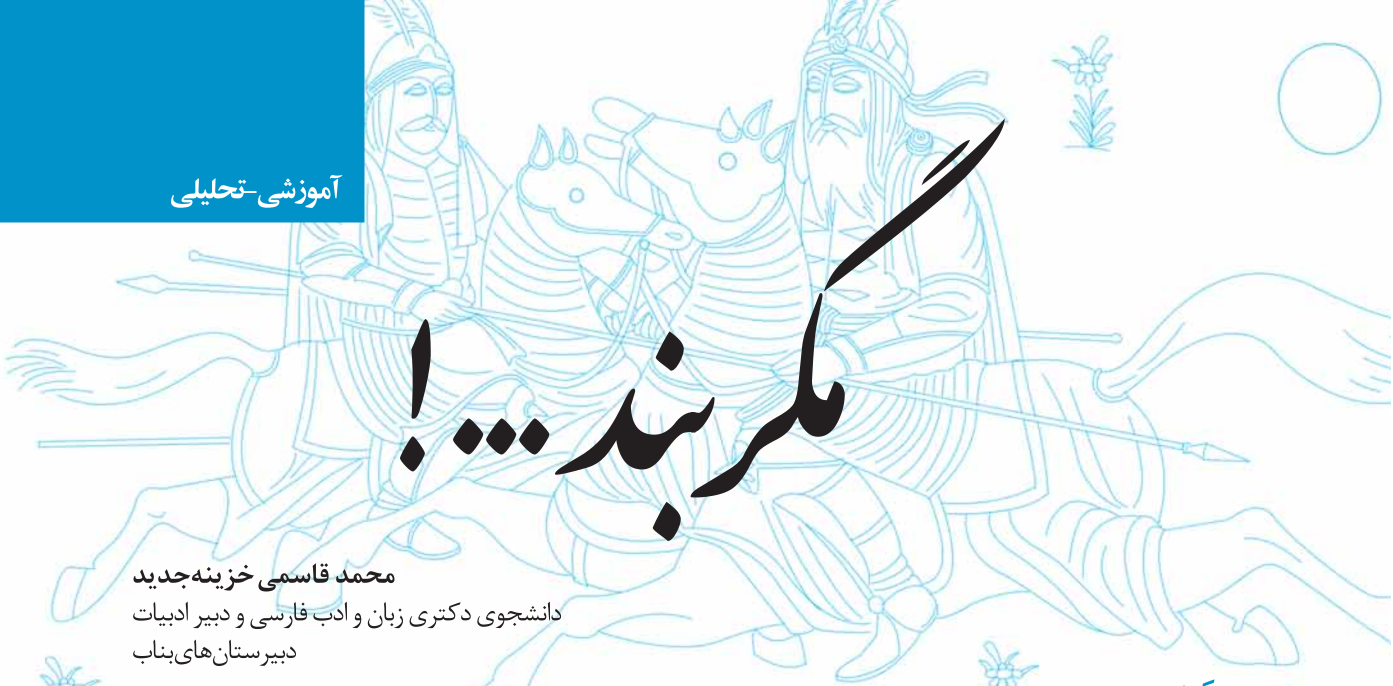
پی‌نوشت‌ها

۱. شغاد از این حیث با «پاریس» شاهزاده‌ی ترواییی قابل مقایسه است. پریام، شاه تروا، چون بر اساس پیشگویی پیشگویان دریافت که پاریس فرزندی شوم است و موجب نابودی تروا می‌شود، او را در بیابانی رها کرد اما سرانجام پاریس به تراوا بازگشت و تروا را درگیر جنگی ده ساله کرد و در آخر نیز شهر تروا در آتش مهاجمان سوخت و نابود شد.

۲. بکاری و زراعت کنی.

منابع

۱. زمردی، حمیرا؛ **نقد تطبیقی ادیان و اساطیر در شاهنامه فردوسی، خمسهٔ نظامی و منطق‌الطیر،** انتشارات زوّار، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۵.
۲. صفا، ذبیح‌الله؛ **حماسه‌سرایی در ایران،** امیرکبیر، چاپ نهم، تهران، ۱۳۸۹.
۳. فردوسی؛ **شاهنامه**، تصحیح سعید حمیدیان، ج ٦، نشر قطره، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۵.



مگر بند...!

محمد قاسمی خزینه‌جدید
دانشجوی دکتری زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات
دبیرستان‌های بناب

چکیده

وقتی رستم از مضمون مأموریت اسفندیار آگاه می‌شود، با قاطعیت تمام به او جواب می‌دهد: «مگر بند...». جهان پهلوان ایرانی، به‌عنوان نماد یک ملت، حق ندارد دست به بند دهد. او در سراسر داستان، به راه‌های گوناگونِ پیش روی خود فکر می‌کند ولی لحظه‌ای به قبول بند نمی‌اندیشد. در این مقاله تدابیر رستم و دیگر شخصیت‌های داستان-مگر بند-مورد بررسی قرار می‌گیرد. البته همهٔ این تدابیر به خاطر اصرار اسفندیار بر بند، بی‌نتیجه می‌ماند و فاجعه رخ می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: شاهنامه، رستم، اسفندیار، مگر بند

مقدمه

داستان رستم و اسفندیار در ادبیات فارسی سال دوم نظری و سوم متوسطهٔ انسانی و ریاضی- تجربی، انعکاس یافته است. با خواندن این داستان، یکی از سؤالاتی که به فکر خوانندگان می‌رسد این است که آیا رستم نمی‌توانست به‌گونه‌ای عمل کند که جنگی درنگیرد یا اینکه رستم پیر و باتجربه برای جلوگیری از فاجعه چه تدابیری اندیشید. ما در این مقاله، ابتدا به راه‌هایی که شخصیت‌های دیگر داستان، از قبیل اسفندیار، زال، پشوتن و سیمرغ پیشنهاد می‌کنند می‌پردازیم. سپس به تدابیر بی‌سرانجام رستم خواهیم پرداخت.

اسفندیار که همهٔ شروط پدر را به جا آورده، با جدیت تمام، خواهان تاج و تخت شاهی است. گشتاسب، پیشگویان خویش را فرامی‌خواند و از عاقبت اسفندیار می‌پرسد؛ آن‌ها اظهار می‌دارند که او در زابلستان به دست رستم دستان کشته خواهد شد. اسفندیارِ جاه‌طلب که مصمم است به هر طریق ممکن به پادشاهی دست یابد، با آگاهی از نقشهٔ پدر[۱] به سوی زابلستان می‌رود ولی برای اینکه رستم و اسفندیار با هم رو در رو شوند، گشتاسب شرط کرده است که رستم را دست‌بسته پیش او بیاورد؛ با این بهانه که

به مردی همی ز آسمان بگذرد
همی خویشتن کهتری نشمرد
که بر پیش کاووس کی بنده بود
ز کیخسرو اندر جهان زنده بود
به شاهی ز گشتاسب نارد سخن
که او تاج نو دارد و ما کهن
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۱۵)

سرانجام مطابق تقدیر، جنگ درمی‌گیرد و اسفندیار به دست رستم کشته می‌شود.

تدابیر اسفندیار

اسفندیار، رستم را بر سر دو راهیِ جنگ و بند گذاشته است و به هیچ صراطی مستقیم نیست. رستم هرچقدر سعی می‌کند چشم حقیقت‌بین او را بینا و وجدانش را آگاه سازد، موفق نمی‌شود؛ چون او تنها یک هدف را در جلو چشم دارد و آن به‌دست آوردن تخت شاهی به هر قیمتی است. اکنون به تشریح راهکارهای اسفندیار در این نبرد می‌پردازیم.

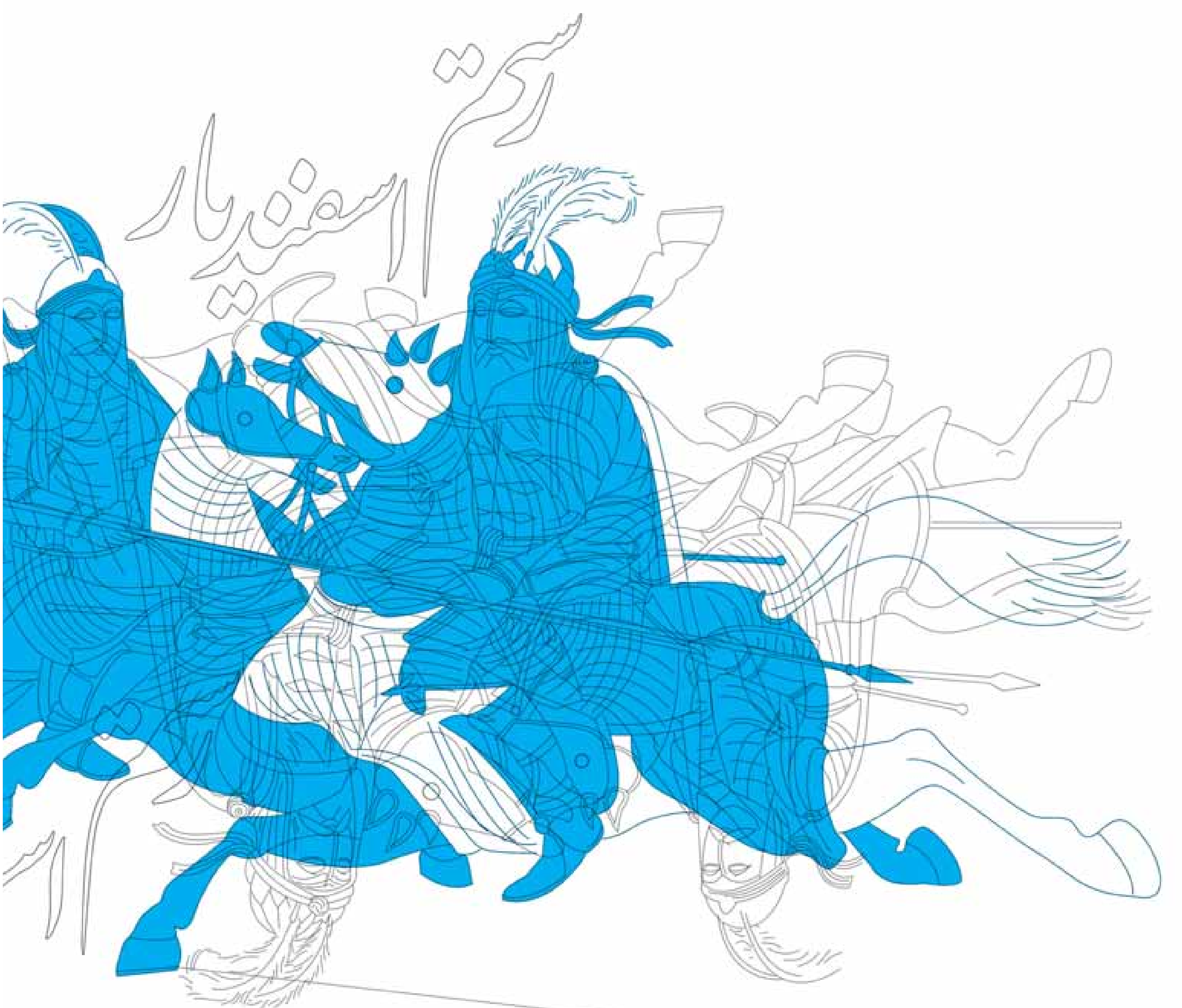
۱. راضی کردن رستم برای دست به بند دادن با صلح و ملایمت

اسفندیار امیدوار است که جهان‌پهلوان ایرانی، دست به بند دهد تا به هدف خویش برسد؛ پس این‌چنین به رستم سفارش می‌کند:

همه دوده اکنون بباید نشست
زدن رای و سودن بدین کار دست
زواره فرامرز و دستان سام
جهان‌دیده رودابهٔ نیک‌نام
همه پند من یک به یک بشنوید
بدین خوب گفتار من بگروید
نباید که این خانه ویران شود
به کام دلیران ایران شود
چو بسته تو را نزد شاه آورم
بدو بر فراوان گناه آورم
بباشم به پیشش به خواهش به پای
ز خشم و ز کین آرمش باز جای
نمانم که بادی به تو بر، وزد
بر آن سان که از گوهر من سزد
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۰)

زمانی هم که اسفندیار رستم را در کنار رود هیرمند ملاقات می‌کند، سعی دارد با ملایمت او را وادار کند که تا دست به بند دهد:

تو آن کن که بریابی از روزگار
بر آن رو که فرمان دهد شهریار
تو خود بند بر پای نه بی‌درنگ
نباشد ز بند شهنشاه ننگ
تو را چون برم بسته نزدیک شاه
سراسر بدو بازگردد گناه
وزین بستگی من جگر خسته‌ام
به پیش تو اندر کمر بسته‌ام
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۶)



ولی پاسخ رستم، همان‌گونه که همگان پیش‌بینی می‌کرده‌اند، روشن و قاطع است:

ز من هرچه خواهی تو فرمان کنم
به دیدار تو رامش جان کنم
مگر بند کز بند عاری بود
شکستی بود زشت‌کاری بود
نبیند مرا زنده با بند کس
که روشن روانم بر این است و بس
(فردوسی، ۱۳۹۰:۷۲۶)

اسفندیار برای واداشتن رستم به تسلیم و دست به بند دادن، از دو شیوه استفاده می‌کند:

الف. فرستادن سفیری به سوی رستم

اسفندیار فرزند خود را با پیامی به سوی رستم می‌فرستد و مأموریت خویش را به آگاهی او می‌رساند. او سعی دارد با گناه‌کار جلوه دادن رستم و وعدهٔ شفاعت او در مقابل گشتاسب، رستم را راضی سازد تا دست به بند دهد.

ب. تهدید

اسفندیار بیهوده، رستم را تهدید می‌کند و سعی دارد او را بترساند تا دست به بند دهد:

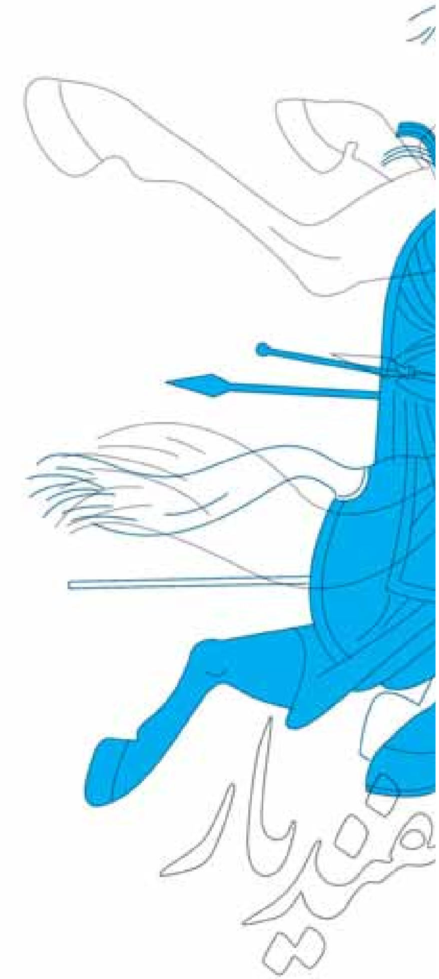
تو فردا ببینی به آوردگاه
که گیتی شود پیش چشمت سیاه
بدانی که پیکار مردان مرد
چگونه بود روز ننگ و نبرد
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۶)

۲. جنگ

اسفندیار مصمم است که اگر رستم تسلیم نگردد با او وارد جنگ شود. او مطمئن است که نتیجهٔ جنگ از دو حال بیرون نخواهد بود:

- رستم در این نبرد به دست اسفندیار رویین‌تن شکست خواهد خورد که در آن صورت نیز وی به مقصود خویش که رسیدن به پادشاهی به هر قیمتی است، دست خواهد یافت.
- رستم را در مبارزه شکست می‌دهد و دست‌بسته[۲] به پیش پدر می‌برد که او بیشتر، خواهان آن است؛ زیرا در دل

تصویرگر: میثم موسوی



خویش رستم را دوست دارد و در سراسر این داستان، این حسِ خود نسبت به رستم را آشکار می‌سازد[3]، حتی پیش پدر و مادر خویش به بی‌گناهی رستم و خدمات شایان او در گذشته اشاره می‌کند.

تدابیر پشوتن

برادر خردمند اسفندیار پس از شنیدن سخنان رستم درمی‌یابد که جهان‌پهلوان ایرانی دست به بند نخواهد داد. پس برادر خویش را پند می‌دهد تا از جنگ با رستم دوری جوید:

بپرهیز و با جان ستیزه مکن
نیوشنده باش از برادر سخن
شنیدم همه هرچه رستم بگفت
بزرگیش با مردمی بود جفت
نساید دو پای ورا بند تو
نیاید سبک سوی پیوند تو
سوار جهان پور دستان سام
به بازی سر اندر نیارد به دام
چگونه توان کرد پایش به بند
مگوی آنکه هرگز نیاید پسند...
یکی بزم جوید یکی رزم و کین
نگه کن که تا کیست با آفرین
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۷)

پشوتن که به نتیجهٔ گفت‌وگو و مذاکره با رستم امیدوار است، بار دیگر برادر خویش را از سر شفقت چنین پند می‌دهد و راه راست را به او می‌نمایاند:

بخسب امشب و بامداد پگاه
برو تا به ایوان او بی‌سپاه
به ایوان او روز فرّخ کنیم
سخن هرچه گویند پاسخ کنیم
همه کار نیکوست زو در جهان
میان کهان و میان مهان
همی سر نپیچد ز فرمان تو
دلش راست بینم به پیمان تو
تو با او چه گویی به کین و به خشم
بشوی از دلت کین و از خشم، چشم
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۷)

تدابیر زال

زال که همواره فرزند خویش را سرافراز و پیروز دیده، اکنون در برابر جاه‌طلبی اسفندیار، خود را باخته است و چندین راه به رستم پیشنهاد می‌کند: دست به بند دادن، فرار، تطمیع اسفندیار با دادن گنج و خریدن جان خویش و...:

همی باش در پیش او بر، به پای
وگرنه هم‌اکنون بپرداز جای
به بیغوله‌یی شو فرود از مهان
که کس نشنود نامت اندر جهان
کزین بد تو را تیره گردد روان
بپرهیز از این شهریار جوان
به گنج و به رنج این روان باز خر
مبر پیش دیبای چینی تبر
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۸)

زال که به چاره‌گری شهرهٔ جهان است، موقعی که دستش از همه‌جا کوتاه می‌گردد به درگاه حق پناه می‌آورد و از او یاری می‌جوید:

بگفت این و بنهاد سر بر زمین
همی خواند بر کردگار آفرین
همی گفت کای داور کردگار
بگردان تو از ما بد روزگار
برین گونه تا خور برآمد ز کوه
نیامد زبانش ز گفتن ستوه
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۹)

رستم خسته و نیمه‌جان از مبارزه بازگشته و در شُرف مرگ است. زال به او می‌گوید:

یکی چاره دانم من این را گزین
که سیمرغ را یار خوانم برین
گر او باشدم زین سخن رهنمای
بماند به ما کشور و بوم و جای
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۶)

تدابیر سیمرغ

سیمرغ، پشتیبان دودمان رستم، نیز او را به پرهیز از رویارویی با اسفندیار توصیه می‌کند[4]؛ چون در صورت پیروزی نیز

که هرکس که او خون اسفندیار
بریزد ورا بشکرد روزگار
همان نیز تا زنده باشد ز رنج
رهایی نیابد نماندش گنج
بدین گیتی‌اش شوربختی بود
و گر بگذرد رنج و سختی بود
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۷)

پس سیمرغ از رستم قول می‌گیرد که بعد از فهمیدن راه غلبه بر اسفندیار، همچنان در صلح بکوبد و با ملایمت و عذرخواهی از جنگ پرهیز کند و کشتن او آخرین راه‌حل باشد.

بدو گفت اکنون چو اسفندیار
بیاید بجوید ز تو کارزار
تو خواهش کن و لابه و راستی
مکوب ایچ گونه در کاستی
چو پوزش کنی چند نپذیردت
همی از فرومایگان گیردت
بزه کن کمان را و این چوب گز
بدین گونه پرورده در آب رز
ابر چشم او راست کن هر دو دست
چنان چون بود مردم گز پرست

زمانه برد راست آن را به چشم
بدانگه که باشد دلت پر ز خشم
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۸)

تدابیر رستم

رستم برای رهایی از دست به بند دادن و رویارویی با اسفندیار، تدابیر بسیاری را به کار می‌گیرد که هیچ‌کدام کارگر نمی‌افتد؛ چون تنها راه دستیابی اسفندیار به تخت شاهی، دست بسته بردن رستم به پیش گشتاسب است. اکنون تدابیر رستم را بررسی می‌کنیم.

۱. خواندن اسفندیار به مهمانی برای نمک‌گیر کردن او

رستم، از طریق بهمن، اسفندیار جوان را به مهمانی فرامی‌خواند تا به کدورت‌ها پایان دهد:

گرامی کن ایوان ما را به سور
مباش از پرستندهٔ خویش دور
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۳)

رستم به دعوتی که توسط بهمن فرستاده است بسنده نمی‌کند و خود پیش اسفندیار می‌آید و او را به خوان خویش دعوت می‌نماید:

یکی آرزو دارم از شهریار
که باشم بر آن آرزو کامگار
خرامان بیایی سوی خان من
به دیدار روشن کنی جان من
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۳)

اما اسفندیار، که از نیت رستم آگاه است، دعوت او را نمی‌پذیرد و جواب می‌دهد:

دگر آنک گر با تو جنگ آورم
به پرخاش خوی پلنگ آورم
فرامش کنم مهر نان و نمک
به من بر، دگر گونه گردد فلک
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۷)

رستم بار دیگر، اسفندیار را بر سر خوان دعوت می‌کند تا مهمانش شود:

گر این کینه از مغز بیرون کنی
بزرگی و دانش برافزون کنی
ز دشت اندرآیی سوی خان من
بوی شاد یک چند مهمان من
سخن هرچه گفتم به‌جای آورم
خرد پیش تو رهنمای آورم
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳٤)

ولی هرچه رستم از دوستی می‌گوید، اسفندیار از جنگ و مردانگی خود دم می‌زند:

چنین گفت با او یل اسفندیار
که تخمی که هرگز نروید مکار
تو فردا ببینی ز مردان هنر
چون من تاختن را ببندم کمر
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳٤)

۲. رفتن به مهمانی برای آفریدن مهر نان و نمک

اسفندیار دعوت رستم را نمی‌پذیرد و قرار بر آن می‌شود که موقع طعام خوردن، رستم را بر خوان خویش بخواند. رستم امیدوار است از این طریق، هم مهر نان و نمک را بیافریند و هم بذر محبت خود در دل اسفندیار بکارد و فرصتی داشته باشد تا او را اندرز دهد. اسفندیار بعد از رفتن رستم، متوجه هدف او می‌شود و به پشوتن می‌گوید:

به ایوان رستم مرا کار نیست
ورا نزد من نیز دیدار نیست
همان گر نیاید نخوانمش نیز
گر از ما یکی را برآید قفیز
دل زنده از کشته بریان شود
سر از آشناییش گریان شود
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۷)

۳. گشودن راه دوستی به هر طریق ممکن

رستم همین که در کنار رود هیرمند اسفندیار را می‌بیند، برای جلب دوستی و محبتش، او را این‌چنین می‌ستاید:

که روی سیاوش اگر دیدمی
بدین تازه رویی نگردیدمی
نمانی همی جز سیاوخش را
مران تاجدار جهان‌بخش را
خنک شاه کو چون تو دارد پسر
به بالا و فرّت بنازد پدر
خنک شهر ایران که تخت تو را
پرستند بیدار بخت تو را
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۵)

رستم حتی موقعی که از جنگ با اسفندیار سخن می‌راند، آن‌قدر با ملایمت حرف می‌زند که گویی که از بزم می‌گوید:

چو فردا بیایی به دشت نبرد
به آورد مرد اندر آید به مرد
ز باره به آغوش بردارمت
ز میدان به نزدیک زال آرمت
نشانمت بر نامور تخت عاج
نهم بر سرت بر، دلافروز تاج
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳٤- ۷۳۳)

۴. پند دادن اسفندیار برای منصرف ساختن او

وقتی بهمن پیام اسفندیار را به رستم می‌رساند، رستم این‌چنین پندآمیز پاسخ می‌دهد:

به پیش تو آیم کنون بی‌سپاه
ز تو بشنوم هرچ فرمود شاه
بیارم برت عهد شاهان داد
ز کی‌خسرو آغاز تا کی‌قباد
کنون شهریارا تو در کار من
نگه کن به کردار و آزار من
گر آن نیکویی‌ها که من کرده‌ام
همان رنج‌هایی که من برده‌ام
پرستیدن شهریاران همان
از امروز تا روز پیشی زمان
چو پاداش آن رنج، بند آیدم
که از شاه ایران گزند آیدم...
به بازو ببندم یکی پالهنگ
بیاویز پایم به چرم پلنگ
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۳)

رستم چون از اسفندیار جز جنگ و زورگویی نمی‌شنود، او را چون پدری مشفق پند می‌دهد تا شاید چشم خردش باز شود ولی افسوس که تا چشم جهان‌بینش با تیر گز دوخته نشد، چشم خردش بینا نگشت:

تو را سال برنامد از روزگار
ندانی فریب بد شهریار
تو یکتا دلی و ندیده جهان
جهانبان به مرگ تو کوشد نهان
گر ایدونک گشتاسپ از روی بخت
نیابد همی سیری از تاج و تخت
بگرد جهان بر دواند تو را

به هر سختی‌ای پروراند تو را
به روی زمین یک سر اندیشه کرد
خرد چون تبر هوش چون تیشه کرد
که تا کیست اندر جهان نامدار
کجا سر نپیچاند از کارزار
کزان نامور بر تو آید گزند
بماند بدو تاج و تخت بلند
که شاید که بر تاج نفرین کنیم
وزین داستان خاک بالین کنیم...
زمانه همی تاختت با سپاه
که بر دست من گشت خواهی تباه
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۵)

۵. تطمیع

رستم به هر طریق ممکن می‌خواهد از رویارویی با اسفندیار جلوگیری کند پس با دادن گنج، سعی دارد از جنگ نافرجام دوری کند:

چو خواهی که لشکر به ایران بری
به نزدیک شاه دلیران بری
گشایم در گنج‌های کهن
که ایدر فکندم به شمشیر بن
به پیش تو آرم همه هرچ هست
که من گرد کردم به نیروی دست
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲٤)

رستم حتی قبل از کشتن اسفندیار در آخرین نبرد خود با وی، می‌خواهد اسفندیار جاه‌طلب را با دادن گنج خاندان خویش به صلح راضی سازد:

دگرباره رستم زبان برگشاد
مکن شهریارا ز بیداد یاد
مکن نام من در جهان زشت و خوار
که جز بد نیاید ازین کارزار
هزارانت گوهر دهم شاهوار
همان یارهٔ زرّ با گوشوار
هزارانت بنده دهم نوش لب
پرستنده باشد تو را روز و شب
هزارت کنیزک دهم خلّخی
که زیبای تاج‌اند با فرّخی
دگر گنج سام نریمان و زال
گشایم به پیش تو ای بی‌همال
همه پاک پیش تو گرد آورم
ز زابلستان نیز مرد آورم
که تا مر تو را نیز فرمان کنند
روان را به فرمان گروگان کنند
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷٤۸)

۶. همراه اسفندیار ولی بدون بند به درگاه گشتاسب آمدن و اظهار بندگی کردن

چو هنگام رفتن فراز آیدت
به دیدار خسرو نیاز آیدت
عنان با عنان تو بندم به راه
خرامان بیایم به نزدیک شاه
به پوزش کنم نرم، خشم ورا
ببوسم سر و پای و چشم ورا
بپرسم ز بیدار شاه بلند
که پایم چرا کرد باید به بند
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲٤)

رستم، جهان‌پهلوان ایرانی و نماد فرهنگ و هویت ایرانیان، در مقابل اسفندیار جاه‌طلب، همهٔ تدابیرِ ممکن را به کار بست تا از فاجعه جلوگیری کند. ولی اسفندیار، همواره به یک هدف چشم دوخته بود و آن به دست آوردن تاج و تخت شاهی بود که تنها راه و شرط دستیابی بدان، نهادن بند بر دست رستم بود و بس

۷. رستم در پیش دستان، تدبیر خود برای مقابله با اسفندیار را این‌گونه بازمی‌گوید:

نپیچم به آورد با او عنان
نه گوپال بیند نه زخم سنان
نبندم به آوردگه راه اوی
به نیرو نگیرم کمرگاه اوی
ز باره به آغوش بردارمش
به شاهی ز گشتاسپ بگذارمش
بیارم نشانم بر تخت ناز
از آن پس گشایم در گنج، باز
چو مهمان من بوده باشد سه روز
چهارم چو از چرخ گیتی‌فروز
بیندازد آن چادر لاژورد
پدید آید از جام یاقوت زرد
سبک باز با او ببندم کمر
و ز ایدر نهم سوی گشتاسپ سر
نشانمش بر نامور تخت عاج
نهم بر سرش بر، دل‌افروز تاج
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۹)

۸. تهدید

رستم که پیری جهان‌دیده است، به اسفندیار توسط بهمن چنین پیامی می‌دهد:

تو بر راه من بر ستیزه مریز
که من خود یکی مایه‌ام در ستیز
ندیدست کس بند بر پای من
نه بگرفت پیل ژیان جای من
تو آن کن که از پادشاهان سزاست
مگرد از پی آنک آن نارواست
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۳)

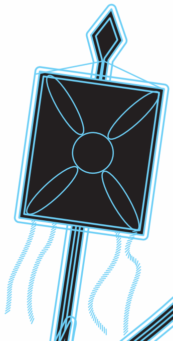
رستم هرچه منتظر می‌ماند، اسفندیار او را به خوان خویش نمی‌خواند. پس با عصبانیت پیش او می‌رود و تهدیدش می کند:

ازین خواهش من مشو بدگمان
مدان خویشتن برتر از آسمان
من از بهر این فرّ و اورند تو
بجویم همی رای و پیوند تو
نخواهم که چون تو یکی شهریار
تبه دارد از چنگ من روزگار
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۲۹)

رستم چون می‌بیند اسفندیار فقط درِ جنگ می کوبد، به او می گوید:

تو را بر تگ رخش مهمان کنم
سرت را به گوپال درمان کنم
تو در پهلوی خویش بشنیده‌ای
به گفتار ایشان بگرویده‌ای
که تیغ دلیران بر اسفندیار
به آوردگه برنیاید به کار
ببینی تو فردا سنان مرا
همان گرد کرده عنان مرا
که تا نیز با نامداران مرد
نجویی به آوردگه بر، نبرد
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳٦)

ادامه مطلب در صفحه ۹۴



مقایسهٔ استکبارستیزی فریدون و کاوه در برابر ضحاک

رضا قربانی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی
دبیر ادبیات دبیرستان‌های استان مرکزی

چکیده

فریدون و کاوه بر کسی شوریدند که بازیچهٔ ابلیس شده و با نامردی پدر را کشته و خود بر مسند قدرت نشسته بود. سرتاسر زندگی سیاسی ضحاک تیره و شوم است. او به دستور ابلیس پدر خود مرداس را از سر راه برمی‌دارد و ناجوانمردانه قدرت را تصاحب می‌کند. داستان آشپزی ابلیس و بوسیدن شانه‌های ضحاک توسط او دو عاملی هستند که ضحاک را به موجودی سه‌پوزه و شش‌چشم تبدیل می‌کند تا در نهایت خون‌خواری جهان را از مردمان پرداخته کند. در دوره‌ای که هنر، خوار و جادویی ارجمند و فرزانگان پراکنده شده بودند، کاوه و فریدون هر کدام با انگیزه و هدفی خاص، قیام می‌کنند و در نهایت، ضحاک را به بند می‌کشند. انگیزه و دلایل این دو نفر کاملاً متفاوت است. فریدون با نیت کین‌خواهی و کاوه با نیتی پاک‌تر که همان نجات طبقهٔ فرودست و رواج دادگری است، دست به شورش می‌زنند. در متن مقاله به‌طور مفصل‌تر به این تفاوت‌ها پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: قدرت، استکبارستیزی، کین‌خواهی، دادگری و عدالت، مردم

مقدمه

ماجرای گردن‌کشی و خون‌خواری ضحاک و قیام کاوه و فریدون در برابر این استکبارگری همواره در کتب درسی ما جایگاه ویژه‌ای داشته و به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین و زیباترین اسطوره‌های ما در سطح جهان مطرح بوده است. از همین‌جا اهمیت این موضوع آشکار می‌شود و با توجه به تفاوت‌هایی که در انگیزه و آرمان کاوه و فریدون دیده می‌شود، بررسی این تفاوت‌ها ضروری به‌نظر می‌رسد. کوشش ما در این مقاله بر این بوده است تا ضمن بیان معنی استکبار، به تبیین چگونگی استکبارستیزی کاوه و فریدون در برابر ضحاک بپردازیم و تفاوت‌هایی را که در انگیزه و آرمان این دو استکبارستیز شاهنامه وجود دارد، آشکار سازیم.

مقایسهٔ استکبارستیزی فریدون و کاوه در برابر ضحاک

استکبار مصدر باب استفعال است و در لغت‌نامه‌ها چنین معنی شده است: بزرگ‌منشی کردن، تکبر کردن، گردن‌کشی کردن (فرهنگ معین) و همچنین به معنی خود را بزرگ‌مرتبه پنداشتن (غیاث‌اللغات). در منتهی‌الارب و لغت‌نامه دهخدا نیز به معنی بزرگی نمودن از خود و گردن‌کشی کردن آمده است.

این واژه در دیوان‌های شعری فارسی و عربی و همچنین در قرآن

کریم بسیار به‌کار رفته است. در آیه کریمۀ هفت از سورۀ ۷۱ می‌خوانیم:

«وَاِنّی کلّما دَعْوتَهُمْ لتغفر لهُمْ جَعلوا اصابعهم فی اذانهم و استغشو ثیابِهُمْ و اصرّوا و استکبروا استکباراً» (۷/۷۱)

یعنی «هر آنچه آنان را به مغفرت و آفرینش تو خواندم انگشت جهل و عناد بر گوش نهادند و جامه به رخسار افکندند تا مرا نبینند و سخنم را نشنوند و بر فکر خود اصرار و لجاج ورزیدند و سخت راه تکبر و نخوت پیمودند». همان‌طور که می‌بینیم؛ در این آیه نیز استکبار به معنی تکبر و نخوت به‌کار رفته است. در آیات دیگر قرآن کریم، از جمله آیۀ ۷۵ سورۀ مبارکه اعراف، لغت استکبار به همین معنی کاربرد دارد. ناصرخسرو هم در شعر خود بدین ترتیب لفظ استکبار را به‌کار گرفته است:

«راه بنمایم تو را گر کبر بندازی ز دل
جاهلان را پیش دانا جای استکبار نیست[۱]

و در جملۀ «چون سلطان بر اصرار و استکبار او واقف گشت[۲]...» نیز که از کتاب «تاریخ جهانگشای» جوینی نقل شده از لفظ استکبار مفهوم تکبر و گردن‌کشی اراده شده است.

پس می‌توانیم بگوییم منظور از کلمۀ استکبار گردن‌کشی و تکبر و غرور است و آنچه که در این بحث مورد نظر ماست، تا اندازۀ زیادی به همین معنی باز بسته است. اگر بخواهیم تعریف مختصر و کوتاهی از استکبار بدهیم باید بگوییم «استکبار یعنی کبر، گردن‌کشی، غرور و سوءاستفاده از قدرت» که منظور از قدرت، قدرت سیاسی(شاهی) یا پهلوانی است که درون‌مایۀ اصلی شاهنامه می‌باشد. با توجه به این تعریف، مفهوم استکبارستیزی نیز خودبه‌خود مشخص می‌شود و می‌توانیم بگوییم: «استکبارستیزی یعنی جلوگیری از سوءاستفاده از قدرت و غرور ناشی از آن به هر نحو ممکن».

بدون شک محبوب‌ترین و مردمی‌ترین استکبارستیز شاهنامه کاوه آهنگر است. او بر کسی شورید که به دستور ابلیس پدر خود مرداس را از سر راه برمی‌دارد و با ناجوانمردی تمام قدرت را تصاحب می‌کند. داستان آشپزی ابلیس و بوسیدن شانه‌های ضحاک توسط او دو عاملی هستند که ضحاک را به موجودی سه‌پوزه و شش‌چشم تبدیل می‌کند تا در نهایت خون‌خواری جهان را از مردمان پرداخته کند. تسلیم شدن ضحاک به ابلیس- که به سبب هوس و عشق پادشاهی انجام گرفت- موجب آن شده تا برخی منتقدان او را با گمراهی «فاوست» به فریب «مفیستوفلس» در اثر مشهور گوته مقایسه کنند و همین‌طور وضع روحی ضحاک و ناآرامی و درد بی‌درمانش را با تشویش‌خاطر و آشفتگی درون «مکبث» در تراژدی «شکسپیر» قیاس کرده‌اند[۳].

محبوب‌ترین و مردمی‌ترین استکبارستیز شاهنامه کاوه آهنگر است. او بر کسی شورید که بازیچۀ ابلیس شده بود و با نامردی پدر را کشته و خود بر مسند قدرت نشسته بود

قدمعلی سرامی معتقد است که روییدن مار بر دوش ضحاک نمادین است و «گویای این حقیقت است که گناه‌کار را از عذاب وجدان چاره نیست» و در جای دیگر می‌نویسد: «نشانۀ رنج‌انگیزی لذت‌های نارواست[۴]»

به هر حال، ضحاک ستمگری است که فردوسی ظلم او را چنین توصیف می‌کند:

نهان گشت کردار فرزانگان
پراکنده شد کام دیوانگان
هنر خوار شد جادویی ارجمند
نهان راستی، آشکارا گزند
شده بر بدی دست دیوان دراز
به نیکی نرفتی سخن جز به راز...
ندانست جز کژی آموختن
جز از کشتن و غارت و سوختن[۵]

فریدون و کاوه هر دو بر ضد ضحاک شورش می‌کنند اما استکبارستیزی کاوه بسیار دلنشین‌تر و پاک‌تر از فریدون است. در هر جای شاهنامه که دلیل شورش فریدون بر ضحاک آمده است تنها به یک چیز اشاره شده و آن کین‌خواهی و کینه‌جویی فریدون است و این کینه‌جویی تنها بدین سبب است که پدر فریدون، یعنی آبتین، به دست ضحاک کشته شده است. این تنها دلیلی است که فریدون برایِ شورش خود به آن استدلال می‌کند. مثلاً وقتی دختران جمشید از فریدون سؤال می‌کنند که دلیل لشگرکشی تو چیست، چنین پاسخ می‌دهد:

منم پور آن نیک‌بخت آبتین
که بگرفت ضحاک ز ایران‌زمین
بکشتش به زاری و من کینه‌جوی
نهادم سوی تخت ضحاک روی
همان گاو بر مایه کم دایه بود
ز پیکر تنش همچو پیرایه بود
ز خون چنان بی‌زبان چاره‌جوی
چه آمد برین مرد ناپاک روی
کمر بسته‌ام لاجرم جنگجوی

ادامه مطلب در صفحه ۹۵

آموزشی-تحلیلی

شرح غزل حافظ

بهار عمر

از کتاب زبان فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی

صفحهٔ ۳۴ درس هفتم

حمید صدری
دبیر ادبیات دبیرستان‌های جرقویه سفلی اصفهان

چکیده

با توجه به تغییر غزل حافظ در کتاب زبان فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی صفحهٔ ۳۴ درس هفتم در این مقاله سعی شده است این غزل برای تدریس بررسی شود معنی واژه‌ها، آرایه‌های ادبی، بازگردانی شعر به نثر امروز و مفهوم کلی ابیات بیشتر مدنظر بوده است.

کلیدواژه‌ها: عمر، اغتنام فرصت، گذار عمر، شکر خواب بامداد

مقدمه

با تغییر غزل حافظ در کتاب زبان فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی، شرح و تحلیل آن ضروری می‌نمود. لذا با بررسی شرح غزل‌های حافظ این غزل تحلیل گردید.[1] محتوای غزل عاشقانه است و شاعر از معشوق می‌خواهد که نسبت به او لطف بیشتر داشته باشد. نیاز عاشق به معشوق و درخواست از او به‌عنوان کسی که بر عاشق حاکم است، توصیه به دانستن قدر عمر، توجه به گذرا بودن زندگی و پرهیز از غفلت و بی‌خبری از مهم‌ترین درون‌مایه‌های این غزل است. غزل به این نکته ختم می‌شود که هر کس از خود یادگاری به‌جا می‌گذارد و به‌طور غیرمستقیم یادآور این نکته است که:

از صدای سخن عشق ندیدم خوش‌تر
یادگاری که در این گنبد دوار بماند

ویژگی‌های سبکی: غزل سبک عراقی. در وزن: مفعولُ فاعلاتُ مفاعیلُ فاعلن: بحر مضارع مثمن اخرب مکفوف مقصور.

ردیف: عمر / حرف قافیه: ار / قاعدهٔ قافیه[2]

بیت اول: ای خرم از فروغ رخت لاله‌زار عمر
بازآ که ریخت بی گل رویت بهار عمر

خرّم= سرسبز، شاد و شاداب ـ فروغ= پرتو، نور ـ لاله‌زار عمر= اضافهٔ تشبیهی ـ گل روی =اضافهٔ تشبیهی ـ بهار= شکوفه (مجاز) ـ بهار عمر: شکوفهٔ نهال زندگانی (استعارهٔ مکنیه). "فروغ" در اصل «فروز» بوده به معنی نور و روشنایی؛ حافظ در جاهای دیگر هم «فروغ چهره» را به‌کار برده است:

این همه عکس می و نقش نگارین که نمود یک فروغ رخ
ساقی‌ست که در جام افتاد
هر دو عالم یک فروغ روی اوست گفتمت پیدا و پنهان نیز هم

برگردان بیت به نثر امروزی: ای معشوقی که زندگی از پرتو چهرهٔ تو شاداب و سرسبز است؛ بازگرد که بدون چهرهٔ مانند گلت شکوفه‌های زندگی پرپر شد و ریخت.

بیت دوم: از دیده گر سرشک چو باران چکد رواست
کاندر غمت چو برق بشد روزگار عمر

سِرشَک= اشک ـ که= حرف تعلیل است؛ زیرا که. بین «باران» و«برق» تناسب (مراعات‌النظیر) است. بشد= گذشت. بیت دارای دو تشبیه است: در مصراع اول سرشک چو باران چکد. سرشک= مشبه، چو ادات، باران= مشبه‌به، وجه شبَه: (چکیدن مداوم) محذوف است. مصراع دوم: چو برق بشد روزگار عمر. روزگار عمر= مشبه، چو= ادات برق= مشبه‌به، وجه شبه (شدن یعنی رفتن به سرعت) محذوف است. بین «برق و باران» و «غم و سرشک» مراعات نظیر وجود دارد.

برگردان بیت به نثر امروزی: اگر از چشمان مثل باران اشک ببارد بجا و شایسته است؛ زیرا که در غم هجران تو دوران عمر مثل برق سریع گذشت. مفهوم *کلی* بیت: تأسف بر زودگذر بودن عمر.

بیت سوم: این یک دو دم که مهلت دیدار ممکن است
دریاب کار ما که نه پیداست کار عمر

دم= لحظه ـ این یک دو دم= این چند نفس ـ مهلت= فرصت ـ کار اولی به معنی خواسته و آرزو و منظور کار عشق و عاشقی، دیدار با معشوق است و «کار» دوم به معنی سرانجام و پایان است. «کار» و «کار» جناس تام، با بیت زیر قرابت معنایی دارد.

ده روزه مهر گردون افسانه است و افسون

نیکی به جای یاران فرصت شمار یارا

برگردان بیت به نثر امروزی: این مدت کمی را که دیدن تو برایم امکان‌پذیر است، از من مگیر. در این فرصت کم به کار و خواستهٔ ما رسیدگی کن و اجازهٔ دیدار بده که پایان عمر نامعلوم است. *مفهوم کلی بیت*: مغتنم شمردن فرصت.

بیت چهارم: تا کی می صبوح و شکر خواب بامداد
هشیار گرد هان که گذشت اختیار عمر

صبوح= شراب صبحگاهی ـ شَکَرخواب= خواب شیرین، خواب خوش ـ هان= آگاه باش، برای تأکید آمده است. «صبوح» همان «ثلاثهٔ غسّاله» است؛ یعنی سه جام شراب که صبح می‌نوشند: اولی برای رفع خمار دوشین، دومی برای شست‌وشوی معده و سومی برای شادابی و سرمستی. در مقابل آن «غبوق» به معنی شراب شامگاهی. بین «می و هشیار» تضاد است. «خواب و بامداد» تناسب دارند و یادآور بیت «خواب نوشین بامداد رحیل / باز دارد پیاده را ز سبیل» است. اختیار عمر ایهام دارد؛ یکی به مفهوم حق انتخاب داشتن و دومی بخش‌های برگزیده و دلخواه عمر و دوران جوانی است.

برگردان بیت به نثر امروزی: شراب‌خواری صبحگاهی و خواب خوش بامدادی تا کی؟ (غفلت و بی‌خبری تا کی؟) آگاه شو و از مستی به در آ که دوران خوش عمر (جوانی) گذشت.

مفهوم مصراع: اول گلایه از غفلت و بی‌خبری.

مفهوم مصراع دوم توصیه به دانستن قدر و ارزش عمر.

بیت پنجم: دی در گذار بود و گذر سوی ما نکرد
بی چاره دل، که هیچ ندید از گذار عمر

دی= دیروز، روز گذشته ـ گذار= در مصرع اول به معنی محل گذر، کوچه. در مصرع دوم به معنی گذشتن و سپری شدن است. جناس تام. «عمر» ایهام دارد: ۱. زندگی و روزگار، ۲. معشوق، استعارهٔ مصرحه (هنوز هم به کسانی که خیلی دوستشان داریم می‌گوییم: «عمرم».) گذار، گذر جناس ناقص افزایشی حرف وسط دارد. دل جان‌بخش و استعارهٔ مکنیه. واج آرایی حرف ذ،ر ـ «گذار» تصدیر دارد.

برگردان بیت به نثر امروزی: دیروز (یار) از کوچه می‌گذشت و به من توجّهی نکرد. بیچاره دل من که از گذشتن عمر هیچ خیری ندید/ که از معشوق لطف و توجّهی ندید. *مفهوم کلی بیت*: گلایه از بی‌توجهی معشوق و ناسازگاری روزگار.

بیت ششم: در هر طرف ز خیل حوادث کمینگهی است
زان رو عنان گسسته دواند سوار عمر

خیل= گروه اسبان مجاز از گروه سواران، در اینجا انبوه ـ حوادث = رویدادهای ناگوار ـ عنان گسسته = افسارگسیخته، تند و سریع. «سوار عمر» اضافهٔ تشبیهی است یعنی عمر(جوانی) به سوار بر اسب بی‌لگامی تشبیه شده است که تند و سریع می‌گذرد. بین «عنان» و «خیل» و «سوار» مراعات‌نظیر وجود دارد. کل بیت حسن تعلیل دارد.

برگردان بیت به نثر امروزی: انبوه رویدادهای ناگوار از هر طرف در کمین انسان‌اند. به‌همین خاطر، عمر همچون اسب افسارگسیخته شتابان می‌تازد تا حوادث بر او دست نیابند. *مفهوم کلی بیت*: عمر انسان بسیار سریع می‌گذرد.

بیت هفتم: بی عمر زنده‌ام من و این بس عجب مدار
روز فراق را که نهد در شمار عمر؟[۲]

۱. عمر مصرع اول ایهام دارد = زندگی و حیات ـ ۲. استعاره از معشوق. بدون عمر زنده بودن تناقض است. عجب مدار = تعجب نکن. «عمر» در اول و آخر بیت تصدیر دارد.

برگردان بیت به نثر امروزی: تعجب نکن که می‌گویم بدون معشوق زنده‌ام؛ زیرا زمان جدایی از معشوق جزء عمر حساب نمی‌شود، یا بدون معشوق من مرده‌ای بیش نیستم. برای همین، روزگار فراق از او را جزء زندگی من به‌شمار نیاور.

***مفهوم کلی بیت*: دوران زندگی من زمانی است که با معشوق بوده‌ام.**

بیت هشتم: حافظ سخن بگوی که بر صفحه جهان
این نقش ماند از قلمت یادگار عمر

سخن=مجاز از شعر ـ صفحهٔ جهان=اضافهٔ تشبیهی، اگر کل هستی را کتابی تصور کنیم اضافهٔ استعاری، پهنهٔ گیتی، نقش= اثر، تصویر در اینجا استعاره از شعر و نوشته است. بین «سخن و صفحه و نقش و قلم» مراعات‌نظیر است. «قلم» مجاز به علاقهٔ آلیه.

برگردان شعر به نثر امروزی: ای حافظ شعر بگو که تنها شعر در جهان از تو به یادگار می‌ماند.

***مفهوم کلی بیت*: آثار انسان‌ها باقی می‌ماند نه خودشان.**

شکسپیر می‌گوید: «شعر من به رغم روزگار/ در

با تغییر غزل حافظ در کتاب زبان فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی، شرح و تحلیل آن ضروری می‌نمود. لذا با بررسی شرح غزل‌های حافظ این غزل تحلیل گردید

پی‌نوشت‌ها

۱. برای مثال، بهاءالدین خرمشاهی در حافظ‌نامه این غزل را بررسی نکرده است.

۲. دکتر ه.سبحانی در تأثیرپذیری حافظ از عراقی و سعدی عقیده دارد که این بیت با بیت «چگونه بی تو بتوان زیست آخر
که بی تو زیستن امکان ندارد» توارد دارد اما متأثر از این بیت سعدی است: «دوستی را گفتم اینک عمر شد گفت ای عجب
طرفه می‌دارم که بی دلدار چون بردی به سر»

منابع

۱. برزگر خالقی، محمدرضا؛ **شاخ نبات حافظ**، انتشارات زوار، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۸۹.

۲. خرمشاهی، بهاءالدین؛ **حافظ‌نامه**، ج۱و۲، انتشارات علمی فرهنگی، سروش، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۷۱.

۳. خطیب رهبر، خلیل؛**شرح غزلیات حافظ**، انتشارات صفی علیشاه، چاپ هفتم، تهران،۱۳۷۱.

٤. ــــــــ ، **شرح غزلیات سعدی**، ج۲، انتشارات سعدی، چاپ دوم، تهران، ۱۳٦۷.

٥. مرتضوی، منوچهر؛ **مکتب حافظ**، انتشارات ستوده، چاپ چهارم، تبریز، ۱۳۸٤.

٦. سبحانی، توفیق؛ **تأثیر حافظ از عراقی و سعدی**، انتشارات پیک ترجمه و نشر، چاپ اول، تهران، ۱۳٦۸.

آموزشی-تحلیلی

معیشت در گلستان

دکتر خدابخش اسداللهی
دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی
فاطمه سه‌برادری
دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

موضوع اصلی در این تحقیق، اوضاع معیشتی در گلستان است. برای این امر، مقاله را به سه بخش مسائل فردی، مسائل اجتماعی و مدیریتی و مسائل دینی و اخلاقی تقسیم کرده‌ایم. در بخش اول با مشخصه‌هایی نظیر کسب‌وکار، پاسداری از مال، دخل‌وخرج، کفاف اندک، افزایش ثروت، فقر و کفر و...، گفته‌ایم که آدمی برای تأمین شرافتمندانهٔ معاش، به وسایل زندگی و ثروت و دارایی نیازمند است اما نباید به گونه‌ای به مادیات مشغول باشد که از یاد آفریننده و همنوعان خود غافل شود. در قسمت دوم نیز با ذکر مؤلفه‌های عدالت اقتصادی، جلوگیری از سوءاستفاده، رد رشوه، اقتصاد سالم، معاشرت با صدیقان و به‌دست آوردن دل‌ها، بیان کرده‌ایم که تا زمانی که جامعه به کمک مدیریت صحیح، به اقتصاد سالم و عدالت اقتصادی نرسد، دارای استقلال و سروری نخواهد بود. در قسمت سوم هم با طرح ویژگی‌های حکمت و معیشت، نگرش دینی، صبر و قناعت، ذکر کرده‌ایم که سعدی معیشت فرد و جامعه را تنها در گرو توانایی علمی، تدابیر اقتصادی و... نمی‌داند بلکه معتقد است علاوه بر توانایی علمی و اقتصادی، عواملی بسیار قوی و مؤثر نیز در ادارهٔ امور معیشتی مردم دخیل‌اند که عبارت‌اند از: حکمت الهی، قناعت و صبر.

کلیدواژه‌ها: معیشت، ثروت، فقر، اخلاق، حکمت الهی، گلستان

مقدمه

انسان برای زنده ماندن به خوراک و پوشاک نیاز دارد. طبق دیدگاه *آبراهام مزلو*، روان‌شناس انسان‌گرا، تا زمانی که نیازهای جسمی انسان رفع نشود نمی‌تواند به سوی برآورده کردن نیازهای متعالی‌تر قدم بردارد (مزلو، ۱۳۷۲: ۷۰-۸۳). خواجه‌نصیر هم احتیاج به مال و دارایی را علاوه بر تدبیر عیش، در اظهار حکمت و فضیلت هم ضروری و لازم می‌شمارد و می‌گوید: «احتیاج به مال ضروری است در تدبیر عیش و نافع در اظهار حکمت و فضیلت...» (طوسی، ۱۳٦٤: ۱۲۵).

«انسان برای بقا و حیات خود احتیاج دارد به چیزهایی از قبیل غذا و لباس و مسکن که وسائل معاش نامیده می‌شوند. انسان به‌غیر از این امور نیز احتیاج دارد از قبیل احتیاجات خانوادگی، یعنی زن و فرزند، احتیاجات فرهنگی، احتیاجات معنوی و دینی، احتیاجات سیاسی، یعنی حکومت و آنچه مربوط به شئون حکومت است اما در میان احتیاجات انسان، اولی‌ترین احتیاجات وی احتیاجات اقتصادی است؛ یعنی اموری که انسان در حیات و بقا شخصی خود به آن‌ها نیازمند است و بدون آن‌ها قادر به ادامه حیات نیست.» (مطهری، ۱۳۸۹: ۲۹- ۲۸)

پس، احتیاجات اقتصادی بزرگ‌ترین محرک انسان به‌سوی کسب و کار است. «بدان که خویشتن را و عیال خود را از روی خلق بی‌نیاز کردن و کفایت ایشان از حلال کسب کردن از جمله جهاد است در راه دین، و از بسیاری عبادت فاضل‌تر است...» (غزالی، ۱۳۸٤: ۲۷٦). پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: «عبادت ده جزو است؛ نه جزو از آن در طلب حلال است. (همان: ۳۱۲)

آنچه ما در این پژوهش در پی آن هستیم یافتن مفاهیم فردی، اجتماعی، مدیریتی، دینی و اخلاقی در گلستان سعدی است که بتواند اوضاع اقتصادی و معیشتی روزگار سعدی را به ما نشان دهد.

الف- مسائل فردی

۱. دعوت به کسب و کار

کسب و کار برای تأمین معاش در اسلام از اهمیت بالایی برخوردار است. حق تعالی فرموده است: «و جعلنا النهار معاشا» (النبأ: ۱۱) و همچنین فرموده: «فانتشروا فی‌الارض و ابتغوا من فضل الله» (الجمعه: ۱۰)

سعدی نیز انسان را به سوی کسب و کار دعوت می‌کند و بیان می‌دارد که انسان با توکل به روزی‌رسان باید به دنبال کسب وکار نیز باشد: «رزق اگرچه مقسوم است به اسباب حصول آن تعلق شرط است.» (سعدی، ۱۳٦۹: ۱۲۲)

۲. پاسداری از مال

به عقیدهٔ صاحب‌نظران، حفظ و نگاه‌داشت دارایی و ثروت نسبت به کسب مال سخت‌تر است. حتی ممکن است

آدمی گنجینه‌های عظیمی با مساعدت روزگار حاصل کند اما حفظ و نگهداری آن جز با تدابیر درست نیاید (منشی، ۱۳: ۲۳۸). از سوی دیگر، طبق حدیثی، به واسطهٔ جهاد در راه اموال، می‌توان به سعادت شهادت و عز مغفرت دست یافت (مطهری، ۱۳۸۹: ۱۷). بنابراین، انسان باید از اموالش نیز همچون جانش محافظت کند. از منظر سعدی، به کسی که بی‌نماز است و غم ادای قرض را ندارد، نباید قرض داد. در غیر این‌صورت، قرض‌دهنده باید مال خود را بر بادرفته گیرد و امیدی به ادای قرض از سوی فردی که حتی در فکر ادای قرض دینی نیست، نداشته باشد:

وامش مده آن‌که بی‌نماز است
گرچه دهنش ز فاقه باز است
کو فرض خدا نمی‌گزارد
از قرض تو نیز غم ندارد
(سعدی، ۱۳٦۹: ۱۸۱)

بنابراین، دفاع از حقوق فردی و اجتماعی واجب و مقدس است.

۳. صرف مال برای حفظ آبرو

از منظر سعدی، حفظ نفس، مروت و آبرو از حفظ مال سزاوارتر و مهم‌ترند؛ بنابراین اگر صرف مالی بسیار برای حفظ خود، مردانگی و آبرو لازم باشد، از بذل مال نباید دریغ کرد: «تا کار به زر برمی‌آید جان در خطر افکندن نشاید...» (سعدی، ۱۳٦۹: ۱۷۲). پس مال را در جهت رفاه نسبی و زندگی با عزت باید صرف کرد؛ به قول سعدی «مال از بهر آسایش عمر است؛ نه عمر از بهر گرد کردن مال». (همان: ۱٦۹).

۴. دخل و خرج

گروهی از مردم به روش تبذیر، بذل مال می‌کنند. دلیل آن نیز این است که قدر و ارزش مال را نمی‌دانند. بیشتر وارثان و یا کسانی که از رنج و زحمت کسب و سختی جمع مال بی‌خبرند؛ زیرا معمولاً دخل سخت و خرج آسان است. (طوسی، ۱۳٦٤: ۱۲٤)

«سعدی» معتقد است که انسان باید با علم به داشته‌هایش خرج کند و حساب‌رس باشد و در ضمن حکایتی بیان می‌دارد که «پارسازاده را نعمت بی‌کران از ترکه عمان به دست افتاد. فسق و فجور آغاز کرد و مبذری پیشه گرفت باری به نصیحتش گفتم: ای فرزند دخل آب روان است و خرج آسیای گردان یعنی خرج فراوان کردن مسلم کسی راست که دخل معین را دارد.» (سعدی، ۱۳٦۹: ۱٥٦)

«گسترش دادن زندگی در حد رفاه اعضای خانواده تا زمانی که موجب ضایع شدن حقی، یا به اسراف و... نشود، جایز و حتی ممدوح و قابل تشویق است.» (مطهری، ۱۳۸٤: ۱۲۱)

۵. راه‌های افزایش مال و ثروت

از نگاه اندیشمندانی همچون سعدی، این حق تعالی است که در صورت حق‌شناسی و سپاسگزاری، بر نعمت و دارایی وی می‌افزاید و او را از ذل سوال می‌رهاند: «منت خدای را عزوجل، که طاعتش موجب قربت است و به شکراندرش مزید نعمت...» (سعدی، ۱۳٦۹: ٤۹)

سعدی بر این اعتقاد است که علاوه بر استفادهٔ درست و بهینه از ثروت و بخشیدن مقداری از مال در راه رضای خدا، باید مقداری از آن را نیز برای روزهای مبادا نگهداری کرد. این امر ابتدا باید رنج و زحمت کشید: «تا رنج نبری گنج برنداری.» (همان: ۱۲٥)

وی راه‌هایی برای افزایش دادن مال و ثروت پیشنهاد می‌کند. در حکایتی نیز سفر را برای گروه‌هایی از مردم اعم از بازرگان بسیار مال، عالم شیرین‌سخن، خوبرو، خوش‌آواز و پیشه‌ور قانع، موجب افزایش مال و مکنت و منزلت می‌داند. (همان: ۱۲۰- ۱۲۱)

وی در جایی دیگر تجارت و بازرگانی را عامل مهمی برای پایداری و دوام مال و ثروت معرفی می‌نماید: «سه چیز پایدار نماند: مال بی‌تجارت و علم بی‌بحث و ملک بی‌سیاست.» (همان: ۱۷۰)

۶. کفاف اندک، ضامن عزت

سعدی بارها مشغول کفاف را از دولت عفاف محروم دانسته (همان: ۱٦٤) و داشتن نان‌خور زیاد و کفاف اندک را موجب از بین رفتن مجد و عزت فرد قلمداد کرده (همان: ۱۱۳- ۱۱۲) اما در مقابل، بسنده کردن به کفاف را ضامن حفظ آبرو و عزت انسان شمرده است. نمونه‌هایی از گلستان:

کهن جامهٔ خویش پیراستن
به از جامهٔ عاریت خواستن
(همان: ۱۹۱)
سرکه از دسترنج خویش و تره
بهتر از نان دهخدا و بره

حکیم «ارسطاطالیس» نیز در همین زمینه گفته است: هر کس بر کفاف قادر باشد و بتواند با اقتصاد زندگی کند، شایسته نیست که بر فضلهٔ دنیا مشغول شود؛ چه آن را نهایتی نیست و طالب دنیا جز کراهت چیزی نمی‌بیند.

از منظر «خواجه نصیر»، غرض صحیح از کفاف، مداوای آلام و بیماری‌هایی از قبیل گرسنگی و تشنگی و نیز پیشگیری از وقوع آفت‌هاست نه کسب لذت‌هایی که به حقیقت درد هستند؛ اگرچه به ظاهر لذت‌اند. بر این اساس، کامل‌ترین لذت‌ها، صحت و سلامت است که آن نیز از لوازم اقتصاد به‌شمار می‌رود. (طوسی، ۱۳٦٤: ۱٦۱)

۷. فقر می‌تواند به کفر بینجامد

انسان برای زنده ماندن و ادامهٔ حیات به وسایل معیشت از قبیل غذا، مسکن و پوشاک نیازمند است. چنانچه نتواند این وسایل اولیه را در حد کفاف برای خود و خانواده‌اش مهیا کند، ممکن است برای تهیهٔ آن‌ها به راه‌های نامشروع متوسل شود. از منظر سعدی، گاهی گرسنگان همچون درنده‌ای می‌شوند که حلال را از حرام نمی‌شناسند و افلاس عنان را از کف تقوی می‌ستاند: «اغلب تهیدستان دامن عصمت به معصیت آلایند و گرسنگان نان ربایند.» (سعدی، ١٣٦٩: ١٦٦)

از همین‌روست که سعدی داشتن نیروی عبادت را در گرو پیدا کردن لقمهٔ لطیف می‌داند و بین آسایش و رفاه نسبی با فقر و ناداری مناسبت و وجه تشابهی نمی‌یابد و می‌گوید: «قوت طاعت در لقمهٔ لطیف است» (همان: ١٦٣)؛ «فراغت با فاقه نپیوندد» (همان: ١٦٣)؛ «صاحب دنیا به عین عنایت حق ملحوظ است و به حلال از حرام محفوظ». (همان: ١٦٥)

آدمی ممکن است در اثر فقر و ناداری به منفورترین کارها (فروش انسان حتی فروش فرزند) دست بزند. سعدی در ضمن حکایتی (همان: ٧٥) به همین معنی (فروختن فرزند در قبال حطام دنیا) اشاره کرده است.

بنابراین، نیافتن نان نوعی بیماری اجتماعی است. فقر مورد افتخار پیامبر اکرم(ص) آن است که مسئول جامعه‌ای در راه مردم بکوشد و فقر و گرسنگی را تحمل کند. مال مردم را برای پر کردن شکم خود جمع نکند و در عین حال به فقر خود ببالد. (شریعتی، ١٣٨١: ١١٣/٢)

۸. نیاز به زر و ثروت

از منظر سعدی، آدمی به سبب ضرورت معاملات و وجوه اخذ و اعطا و نیز به‌خاطر جایگزینی روزی‌ها و مایحتاج بسیار، به پول (دینار) نیازمند است و انسان، در صورت نداشتنِ پول، هیچ کاری از پیش نمی‌برد. مثلاً با پول می‌توان مسافرت کرد و وجه کرایه را پرداخت. از همین رو، برداشتن پول تأکید دارد:

«هر که را زر در ترازوست، زور در بازوست و آنکه بر دینار دسترس ندارد، در همه دنیا کس ندارد.

هر که زر دید سر فرود آرد
ور ترازوی آهنین دوش است
(سعدی، ١٣٦٩: ١٤٦)

زر نداری نتوان رفت به زور از دریا
زور ده‌مرده چه باشد زر یک مرده بیار
(همان: ١٢٤)

سعدی براساس عدل، آدمی را به داشتن دینار که در حکم عدل میان مردم است (طوسی، ١٣٦٤: ١٣٤)، دعوت کرده، او را از هرگونه فساد و خیانت در این زمینه برحذر می‌دارد. نمونهٔ این بحث، جمع کردن و احتکار گدایی است مال بی‌قیاس را و به زجر و توبیخ گرفتن سلطان از وی آن مال را. (سعدی، ١٣٦٩: ١١٧)

سعدی داشتن نیروی عبادت را در گرو پیدا کردن لقمهٔ لطیف می‌داند و بین آسایش و رفاه نسبی با فقر و ناداری مناسبت و وجه تشابهی نمی‌یابد

علاوه بر پول طلا (دینار)، در گلستان در ضمن مطالبی، به امور ارزشمند دیگری هم برمی‌خوریم که انسان به خاطر ارزش و قیمت آن بدان نیازمند است. از جملهٔ آن‌هاست لعل و کاسهٔ چینی:

خاک مشرق شنیده‌ام که کنند
به چهل سال کاسه‌ای چینی
(همان: ١٧٦)

آبگینه همه جا یابی از آن بی‌محل است
لعل دشخوار به دست آید از آن است عزیز
(همان)

۹. غرور و آزردگی، حاصل اشتغال به مال و ثروت

اقتصاد و معیشت بیشتر با خود انسان مرتبط است و انسان در صورتی‌که در بند مال و منال دنیوی باشد، دچار غرور می‌شود؛ ولی اگر درویش و بی‌چیز شود، خسته و دردمند و گلایه‌مند می‌گردد. در هر دو صورت از یاد و عبادت حق‌تعالی غافل می‌شود. «سعدی» به این معنی چنین اشاره می‌کند:

گه اندر نعمتی مغرور و غافل
گه اندر تنگدستی خسته و ریش
چو در سرا و ضرا حالت این است
ندانم کی به حق پردازی از خویش
(همان: ١٨٧)

۱۰. سبک‌باری

یکی از خصوصیات گلستان رهنمونی انسان به جانب معنویت و دوری از دل‌بستگی به دنیاست. سبک‌باری و دوری از تعلقات دنیوی که از صفات نبی اکرم(ص) و امامان معصوم(ع) است، از مصادیق بارز سادگی و دوری از تکلف به شمار می‌رود. طبق این اندیشه آدمی با از دست دادن مال دنیوی برخلاف دنیاطلبان نگران و آشفته نمی‌شود؛ چون با دور کردن هر گونه تکلفات، با خالق دنیا در ارتباط است و هنگام ترک دنیا نیز با احساس سبکی و سبک‌باری آن را به‌راحتی ترک می‌کند (اسداللهی، ١٣٩١: ٣٦). سخن درویش‌بچه در پاسخ به گران‌باری و نازیدن به تزئینات تربت پدرش در گلستان به همین معانی، که رویکرد ساده‌اندیشانه و دوری از تصنع دارد، ناظر است: «گفت: تا پدرت زیر آن سنگ‌های گران بر خود بجنبیده باشد، پدر من به بهشت رسیده باشد.» (سعدی، ١٣٦٩: ١٦٢)

اما عده‌ای از افراد جامعه هستند که به‌واسطهٔ داشتن تعلقات مادی، به‌خاطر از دست دادن مال و اسباب، پیوسته حسرت می‌خورند؛ به گفتهٔ سعدی «دو کس را از حسرت از دل نرود و پای تغابن از گل برنیاید: تاجر کشتی شکسته و وارث با قلندران نشسته.» (همان: ١٨٤)

ادامهٔ مطلب در وبگاه

گلستان و روضهٔ خلد

حسین حاجی علیلو
استادیار زبان و ادب فارسی دانشگاه پیام‌نور مراغه

چکیده

«گلستان» سعدی بهشت سرمدیِ سخنوری پارسی است که به طرزی بی‌مانند، مورد اقبال سخن‌شناسان واقع شده و بسیاری از آوازه‌داران شعر و ادب به تأسی از آن مباهات نموده‌اند. «مجد خوافی» شاعر و عارف توانای قرن هشتم، یکی از این بسیاران است که با دستاورد ارزنده‌ای چون «روضهٔ خلد» نام خود را در شمار پیروان پرتوفیق سعدی و آفریدگاران سخن پارسی به ثبت رسانیده است. از آنجا که مقابله و مقایسهٔ کامل «گلستان» و «روضهٔ خلد» بیش از حوصلهٔ یک مقاله است، و نیز با توجه به اینکه باب‌های نخستین دو کتاب به عنوان مدخل از اهمیت خاصی برخوردار است، نگارنده، با توجه به این دو باب ـ که از حسن اتفاق عنوان و موضوع مشابهی دارند ـ و توجه به همانندی‌ها و ناهمانندی‌هایشان، دو اثر را مورد سنجش و بررسی قرار داده است.

کلیدواژه‌ها: سعدی، مجد خوافی، گلستان، روضهٔ خلد

مقدمه

باب نخست گلستان با عنوان «در سیرت پادشاهان» شامل ۴۱ حکایت بلند و کوتاه است و باب نخست روضهٔ خلد با عنوان «در اوصاف حکام» دارای ۴۳ حکایت می‌باشد. بنابراین، این دو از لحاظ شمارگان حکایات بسیار به هم نزدیک‌اند. حکایت سی‌وشش روضه خلد که دربارهٔ سفر اسکندر به سرزمین چین و ملاقات پندآمیز و پندآموزش با پادشاه چین است، طولانی‌ترین حکایت روضهٔ خلد، و حکایت بیست‌ونهم ـ در توجیه کوتاهی مدت خلافت و حکومت امام حسین(ع) ـ کوتاه‌ترین آن است. با وجود اینکه در مجموع ۴۱ حکایت باب اول گلستان، ۹ حکایت کوتاه سه، چهار تا پنج سطر وجود دارد، روی هم رفته حکایت‌های روضهٔ خلد کوتاه‌تر از حکایات گلستان‌اند.

باب‌های مختلف گلستان بدون هیچ مقدمه و درآمدی و تنها با ذکر شمارهٔ باب و عنوان آن آغاز می‌شوند؛ در حالی‌که مجد خوافی، پیش از پرداختن به حکایت‌ها، هر باب را با حدیثی مرتبط و مناسب با عنوان و محتوای آن می‌آراید. این سنت، در باب نخست چنین اعمال می‌شود:

قال رسول‌الله صلی‌الله علیه و سلم: «اذا هتَّم الوالی بخیر جعل الله له البرکة فی‌الدنیا حتی الضرع و الزروع» (مجد خوافی: ۱۱)

رسم دیگر مجد خوافی، گذاشتن عنوان: «بیت»، «شعر»، «شعر الفارسیه» و یا «شعر العربیه» برای ابیاتی است که در خلال نوشته‌هایش می‌آورد؛ در حالی‌که سعدی، بدون هیچ عنوانی نظم و نثرش را به هم پیوند می‌دهد.

سرودن و آوردن اشعار فارسی، عربی و ملمّع‌گویی نیز از دیگر همانندی‌های این دو اثر است. سعدی در حکایت شانزدهم باب اول، دربارهٔ کامیاری و کامگاری دوستش می‌فرماید:

ز کار بسته میندیش و دل شکسته مدار
که آب چشمهٔ حیوان درون تاریکی است
الا لما یجأرنّ البلیّه فللرحمن الطاف الخفیّه
(سعدی: ۲۹)

و مجد خوافی در حکایت سی‌ویکم می‌سراید:

به هوا نفحه‌ای از دار نعیم
به صفا قطعه‌ای از خلد برین
بر نوشته به درش کاتب عقل
ادخلوها بسلام آمنین
(مجد خوافی: ۳۱)

قالب اغلب ابیات هر دو اثر، «قطعه» و معمولاً قطعه‌های دوبیتی است. گاهی نیز، تک بیت یا قطعه‌های سه تا پنج‌بیتی هم دیده می‌شود. هر دو شاعر، به اقتضای سخنٍ از قالب «مثنوی» هم بهره گرفته‌اند. مثلاً مجد خوافی در پیش‌درآمد باب اول می‌گوید:

داند آن کو ز عقل آگاه است
که رعیت خزانهٔ شاه است
چون خزانه به مال معمور است
لشکر شهریار منصور است
(همان:۱۱)

و در حکایت دهم روضهٔ خلد، هم شش بیت در قالب مثنوی آورده است:

آن شنیدستی که مردی دادخواه
گفت روزی با وزیر پادشاه
کای وزیر افتاده کاری مشکلم
برگشای این قفل دشوار از دلم
گفت: کاری دارم اکنون بازگرد
تا شوم فارغ ز کار ای نیک مرد
مستمندش گفت کای با کار و بار
وقت بی‌کاری مرا با تو چه کار

شغل من با تو ز مشغولی توست
گر نداری شغل، معزولی توست
کار مسکینان بساز، ای سرفراز
تا بسازد جمله کارت کارساز
(همان: ۱۷)

سعدی هم در باب آغازین گلستان، گاهی به جای قطعه، از قالب مثنوی سود جسته است. او در حکایت دوم می‌گوید:

جهان ای برادر نماند به کس
دل اندر جهان‌آفرین بند و بس
مکن تکیه بر ملک دنیا و پشت
که بسیار کس چون تو پرورد و کشت
چو آهنگ رفتن کند جان پاک
چه بر تخت مردن چه بر روی خاک
(سعدی: ۴۲)

علاوه بر نمونهٔ یادشده و دیگر موارد مشابه، سعدی در جای‌جای گلستان از تک‌بیت‌های مقفّی و مثنوی‌گونه سروده است:

کس نیاید به زیر سایهٔ بوم
ورهمای از جهان شود معدوم
(همان)

و در حکایت دوم:

قرص خورشید در سیاهی شد
یونس اندر دهان ماهی شد
(همان:۴۵)

و همچنین در حکایت سوم:

همان به که لشکر به جان پروری
که سلطان به لشکر کند سروری
(همان: ۴۹)

از لحاظ کاربرد بحور عروضی، با وجود تفاوت‌های اندک و ظریف، همانندهای درخور ملاحظه‌ای در کار دو شاعر به چشم می‌خورد.

مجد خوافی، چون سعدی، متناسب با نوع مطلب از وزن و بحر خاصی استفاده می‌کند.

مثلاً در حکایت بیست‌وهشتم، هنگامی که تجهیزات لشکر یعقوب لیث صفاری را وصف می‌کند، فردوسی‌وار با لحنی کاملاً حماسی، در بحر متقارب، سخن می‌راند:

ز بس جوشن و خود و برگستوان
نمودی چو کوهی ز آهن روان
به هر سو که راندی سپاهی چنین
بجنبیدی از مرکز خود زمین
غباری که رفتی سوی آسمان
سپهری شدی آفتابش سنان
(مجد خوافی: ۲۸)

سعدی هم در جای‌جای باب نخست گلستان، از بحر پرصلابت متقارب بهره می‌گیرد. او، هنرمندانه، هشدارهای اجتماعی، اخلاقی و انسانی‌اش را در این بحر می‌گنجاند. این‌گونه کاربرد هم بی‌گمان، حماسی و شورانگیز است و البته از گونه‌ای متفاوت محسوب می‌شود. تفاوت در این است که این بار، آوردگاه نبرد، معنوی و هماورد پیکار، بی‌دردان و سواران غافل از همنوعان پیاده‌اند:

بنی‌آدم اعضای یکدیگرند
که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار
دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی
نشاید که نامت نهند آدمی
(سعدی: ۷۵)

شاعر شیراز، بار دیگر در حکایت بیست و هشتم برای تحذیر از حریفی ابرقدرت، یعنی قوای دلی و معنوی، این بحر عروضی را به کار گمارده، و در جولانگاه سینه‌های دردخیز، حماسه‌آفرینی می‌کند:

حذر کن ز درد درون‌های ریش
که ریش درون عاقبت سر کند
به هم بر مکن تا توانی دلی
که آهی جهانی به هم برکند
(همان: ۶۷)

با بسنده کردن به نمونه‌های فوق و برای پرهیز از اطالهٔ کلام، یادآوری می‌کنم که روی‌هم‌رفته، مجد خوافی به تبع سعدی بیشتر از بحرهای خفیف، هزج، متقارب، رمل و سریع استفاده کرده است. تا این تشبیهات و توصیفات زیبای مجد خوافی از افراد و مکان‌ها نیز یادآور شیوهٔ کار سعدی است.

او نیز چون سعدی با بهره‌وری از استعاره‌ها و تشبیه‌های زیبا و بدیع و نثری مسجّع، خواننده را به تحسین وامی‌دارد. برای نمونه، کنیز ماهرویی را چنین توصیف می‌کند: «... در حسن لطف بی‌همتا، چنان که نرگس او به ساحری، خاک در دیدهٔ سامری زدی و چهرهٔ او به دلبری آتش در نقش آذری. در کرشمه‌های او عقل حیران شدی و از لطایف کلام او، آب حیات بی‌جان، گویی در میان ابرو، سحر هاروت داشت و در کنار غمزه، مکر ماروت».(مجد خوافی: ۲۷)

نیز در توصیف درخت پرباری می‌گوید: «... درختی دید چون کریمان سر تواضع و احسان فرو داشته و چون منعمان ثمرهٔ خیرالثمار برداشته، شکل انار گویی حقهٔ

پرلعل آبدار است از میخ زرین درآویخته.» (همان: ۲۵)

نکتهٔ دیگر، شخصیت‌ها و قهرمان گلستان و روضهٔ خلد و پرداختن به شباهت‌ها و تفاوت‌های آنان است. مجد خوافی و سعدی شیرازی در انتخاب برخی چهره‌های نامدار تاریخی و دینی به عنوان قهرمان اصلی و شخصیت شماره یک حکایتشان، همسو و همانندند. هر دو، دربارهٔ سلطان محمود غزنوی و جهانداری‌اش، کسری انوشیروان و عدالتش، بوذر جمهر حکیم و دانایی‌اش، اسکندر مقدونی و هارون‌الرشید و پسرانش، داستان‌پردازی کرده‌اند.

نیز هر دو در داستان‌های تعلیمی و تمثیلی خویش، پرداختن به ملوک عرب و عجم، شخصیت‌های ایرانی و عرب، به ویژه مرکز خلافت عباسیان و خلفای صاحب‌نام عباسی چون هارون و مأمون را جذاب دیده، سرگذشت آن‌ها را به ادب سخن پرورده و برای عبرت‌جویان به میراث گذاشته‌اند. پیداست که در انتخاب شخصیت‌های داستان‌ها، بین سعدی و همتای خوافی‌اش تفاوت‌های ناگزیر نیز دیده می‌شود. نگاهی دقیق‌تر و ریزبینانه‌تر نشان می‌دهد که سعدی در مقام مقایسه با همتای سلفش، بیشتر به پادشاهان، وزرا و ملک‌زادگان پرداخته است. شاید آشنایی و حسن ارتباطش با اتابکان قدرشناس و ادب‌پرور فارس، که همواره سعدی از حمایتشان برخوردار بوده، در این گرایش بی‌تأثیر نباشد.

مجد خوافی از مجموع ٤٣ حکایت باب نخست، ۹ مورد را به پیامبرانی چون سلیمان، یونس، امامانی چون، امام‌جعفر صادق (ع)، امام‌حسین(ع) و امام رضا(ع) و عارفانی چون شیخ شهاب‌الدین و مولانا عمادالاسلام و نظایر آن اختصاص می‌دهد که در قیاس با موارد مشابه در باب نخست گلستان دو برابر است. او گاهی نیز بدون ذکر نام صریح، عناوینی چون «طالب علمی» یا «یکی از سادات» را شخصیت اصلی داستان معرفی می‌کند. توجه و احترام صوفی خوافی ـ که پیرو مذهب حنفی است ـ به امامان از جمله امام حسین (ع)، امام جعفر صادق (ع) و امام رضا (ع)، گویای نزدیکی و همسویی مذاهب اسلام در قرن هشتم یعنی روزگار مجد خوافی می‌باشد. او در جایی می‌نویسد: «امیرالمؤمنین حسین را علیه‌السلام...» (همان : ٢٦) و در جای دیگر: «آورده‌اند که امام جعفر صادق را علیه‌السلام...» (همان: ٢٣) و نیز امام رضا را «شاهزادهٔ جهان»، پشت و پناه عالمیان، نور دیده اهل بینش، چشم و چراغ آفرینش» (همان: ١٨) خطاب می‌نماید.

با آگاهی از اینکه سعدی هم وقتی در مسجد بعلبک به طریقهٔ وعظ سخن گفته و به طور قطع دور از منبرنشینی و موعظه‌گویی نبوده، استنباط نگارنده این است که مجد خوافی، بیش از سعدی و به‌طور حرفه‌ای و رسمی با منبر و موعظه مأنوس بوده و به تذکیر و وعظ مشغول. به‌ویژه که او خود در جای‌جای اثرش به واعظی و تذکیرگویی خویش به عنوان شغل اصلی و طریق امرار معاشش اشاره می‌کند:

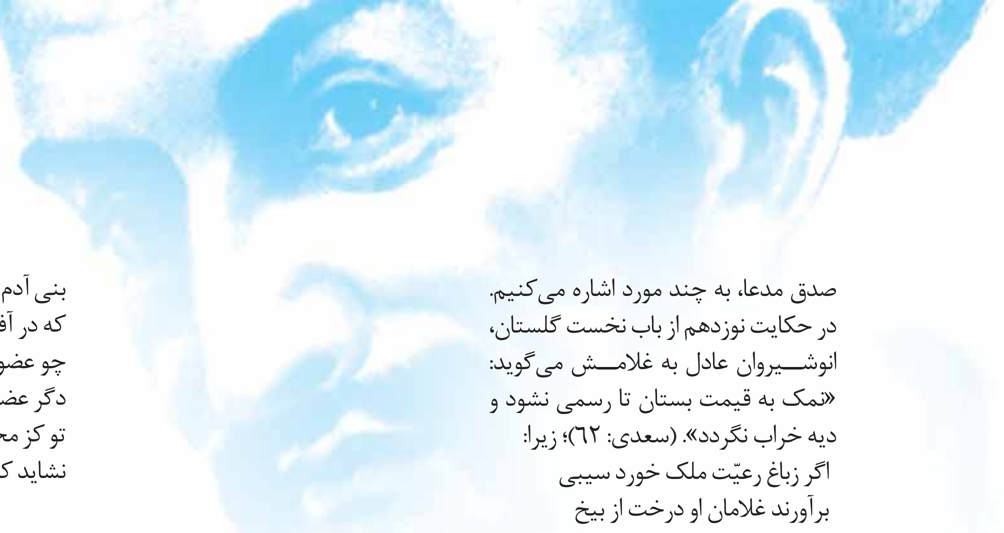
«وقتی در شهر هرات در مدرسه فلکیه وعظ می‌گفتم». (همان: ۱۷۵) و نیز می‌گوید: «وقتی در مقصورهٔ هرات وعظ می‌گفتم». (همان: ۲۱۰) و در جای دیگر: «روزی در یزد وعظ می‌گفتم» (همان: ١٣٦) و در مورد واعظی هر روزه‌اش در سیستان می‌نویسد: «چون به شهر سیستان افتادم و وعظ گفتن را ورد هر روزه نهاد،...» (همان: ٦٢) و دربارهٔ موعظه‌اش در کرمان می‌گوید: «وقتی در شهر کرمان در مدرسهٔ ترکان وعظ می‌گفتم.» (همان: ۵۱) بنابراین، همان‌طور که هم‌نشینی و هم‌صحبتی سعدی با امیران و اتابکان ادب‌پرور فارس، در انتخاب شخصیت‌ها، شیوهٔ نگرش و سیاق سخنوری‌اش بی‌تأثیر نبوده، شغل موعظه‌گری و تذکیرگویی مجد خوافی نیز در گزینش و پرورش شخصیت‌ها و چگونگی بیان مطلب تأثیر داشته است. مورد دیگری که در کتاب روضهٔ خلد جلب نظر می‌کند، وجود نام‌هایی چون «غازان‌خان»، «ترکان‌خاتون» و «تمغاجی» است که شواهدی هستند بر حضور و شهرت اخلاف چنگیز مغول که البته در گلستان چندان سابقه‌ای ندارد. به علاوه، واژه‌های دیگر ترکی مغولی از جمله «اختجی» که مخف «اختاجی» به معنای میرآخور است ـ دلیل بر ورود و رواج واژگان مغولی در زبان فارسی می‌باشد.

و باز نکتهٔ دیگری که در کار سعدی چشمگیر می‌نماید اینکه سعدی گاهی به جای نام قهرمانی خاص از صفت‌های جانشین موصوف و آن هم صفات منفی، مانند «غافلی» یا «مردم‌آزاری» استفاده می‌کند و با این کار نشان می‌دهد که درس‌آموزی و پندگیری، تنها به کارنامهٔ افراد خوشنام و پرآوازه محدود و منحصر نمی‌شود و همان‌گونه، که ادب از بی‌ادبان فراگرفتنی است، آگاهی، عدالت و شفقت از غافلان و مردم‌آزاران آموختنی خواهد بود.

مجد خوافی، نیز به گونه‌ای دیگر به شخصیت‌های بدنام و جبار تاریخ نگریسته و از آن‌ها عبرت آموخته است. مثلاً شخصیت اصلی حکایت پنجم باب اول را فرعون قرار داده و به جای بازگشت و تکرار تکبر، ظلم و ستمگری او، بر دو صفتی که داشتنشان موجب طول عمر و دوام جهانداری‌اش گردیده‌است، انگشت می‌گذارد: «آورده‌اند که فرعون را دو خصلت بود که به سبب آن درازی عمر یافت و تمتّع دنیا؛ یکی آنکه داد عام می‌داد و دوم آنکه خوان انعام می‌نهاد.» (همان: ١٤) و با این شگرد به جهانداران می‌آموزد که داد و دهش راز ماندگاری و کامیاری آنان است و برای اثربخشی بیشتر کلامش دو بیت زیر را می‌سراید:

سؤال کرد ز سالار کیقباد شبی
که نزد تو چه نکوتر ز کارهای جهان
جواب داد که نزد من و همه حکما
نکوتر از همه احسان و عدل پادشهان
(همان)

و در ادامهٔ داستان می‌گوید که چون آسیه همسر صالحهٔ فرعون، افول تخت و بختش را خواستار بود، به او توصیه نمود که «پادشاه را غضب از حلم بیش باید تا مفسدان دلیر نشوند و ایثار را از دخل کم، تا محتاجان سیر نشوند.» (همان). پیداست که ترک دادگری و بخشندگی، سقوط و نابودی فرعون و فرعون‌سانان را در پی خواهد داشت. وجه شباهت دیگری که در گلستان سعدی و روضهٔ خلد مجد خوافی جلب‌نظر می‌کند، وجود مضامین مشترک برخی حکایات است. برای اثبات



صدق مدعا، به چند مورد اشاره می‌کنیم.

در حکایت نوزدهم از باب نخست گلستان، انوشیروان عادل به غلامش می‌گوید: «نمک به قیمت بستان تا رسمی نشود و دیه خراب نگردد». (سعدی: ۶۲)؛ زیرا:

اگر زباغ رعیّت ملک خورد سیبی
برآورند غلامان او درخت از بیخ
به پنج بیضه که سلطان روا همی دارد
زنند لشکریانش هزار مرغ بر سیخ
(سعدی: ۶۲)

این مضمون در مجد خوافی بسیار اثر کرده است؛ تا بدانجا که در باب نخست کتابش، سه بار و در سه حکایت مختلف آن را گنجانیده است. بار اول حکایت هشتم است که در حقیقت، همین مضمون با اندکی تفاوت تکرار شده است. در «گلستان» غلامی مأمور تهیهٔ نمک از روستا شده است و در روضهٔ خلد سرهنگی از سرهنگان کسری انوشیروان. در گلستان گفت‌وگوی انوشیروان و غلامش، قبل از تهیهٔ نمک و در روضهٔ خلد، بعد از گرفتن نمک است. سعدی حکایت را به گونه‌ای پرورده که غلام قبل از تضییع حقوق رعیت از حق و حقوق مردم آگاه می‌شود و در نتیجه تنبیه و توبیخی بر او وارد نیست اما در حکایت مجد خوافی، تجاوز به حقوق مردم ـ ولو به قدر مشتی نمک ـ توسط سرهنگ شاه انجام می‌گیرد و لاجرم، ملامت و مجازات پیامد آن است. این نکته نیز که انتخاب «غلام» همراه با رأفت و شفقت است و انتخاب سرهنگ و عوان ـ با توجه به سابقهٔ زور و ظلمش ـ تنبیه و قصاص را ایجاب می‌کند. به هر حال، هدف و نتیجهٔ هر دو حکم سخن‌پرداز یکی است و به قول مجد خوافی:

ظلم اول شراره‌ای بوده است
اندک‌اندک زبانه‌ای افروخت
هر کسی هیزمی بر آن انداخت
چون قوی گشت عالمی را سوخت
(مجد خوافی: ۱۶)

بار دوم، در حکایت چهاردهم با کلام و بیانی بسیار نزدیک و همانند با سعدی ـ یعنی برخورداری از همان حسن ایجاز و نیز به همان شیوه سهل و ممتنع ـ این مضمون را عرضه می‌دارد. این بار، آخورسالار غازان‌خان ـ که مجد خوافی در چند حکایت با لقب پادشاه عادل از او یاد می‌کند ـ توبرهٔ کاهی به ستم از دهقانی می‌ستاند و به دستور غازان‌خان، از روی مجازات در خرمنی کاه آتش زده، افکنده و سوزانده می‌شود و شاعر خوافی نتیجه می‌گیرد که

شتربانی که رخصت یابد از شاه
که بستاند ز روستا چار من کاه
ز جور اختجی در هیچ پر خو
نبینی هیچ دهقان را دو من جو
(همان: ۲۰)

و آخرین‌بار، حکایت بیست و یکم را، همسو و هم‌پیغام با ابن‌حدیث می‌پردازد: سلطان غیاث‌الدین ماضی با سی‌هزار سوار از درخت اناری که دوازده انار آب‌دار و اشتهابرانگیز بر شاخه‌های آن قرار دارد، می‌گذرد و در بازگشت، از اینکه انارها دست‌نخورده بر جای بودند، سجده شکر به جای می‌آورد. زیرا:

شه چو بر مسند فرمان بکند پای دراز
دست کوتاه کند مرد سپاهی ناچار
ور ملک دانهٔ ناری به مثل جور کند
لشکرش برکند از بیخ، درختان انار
(همان: ۲۵)

موضوع زیبا و انسانی دیگری که مجدخوافی، همسو با سعدی، از آن سخن‌گفته، نوع‌دوستی و همدردی قدرت‌مداران با دردمندان و بیچارگان است. او در داستان مربوط به رعیّت‌پروری سلطان غیاث‌الدین محمد، سخن را چنین به فرجام می‌رساند:

سلطان سر است و خلق چو اعضای دیگرند
عضوی به جای خویش ز عضوی شریف‌تر
خاری اگر به پای رسد کز سر است دور
در یک نفس رسد اثر درد آن به سر
(همان:۱۵)

این ابیات یادآور و الهام گرفته از سه بیت مشهوری است که سعدی معتکف بر سر تربت یحیی، به پادشاهی بی‌انصاف می‌گوید:

بنی آدم اعضای یکدیگرند
که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار
دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی
نشاید که نامت نهند آدمی
(سعدی: ۵۲)

«مرگ» را سرنوشت محتوم همگان دانستن و دست خالی دنیای فریبا را ترک نمودن، موضوع دیگری است که دو سخن‌پرداز ما را ـ چون دیگر بخردان جهان ـ به خود مشغول داشته است. سعدی در پایان کار اسیر دست از جان شسته‌ای که پادشاه به کشتنش فرمان می‌دهد، می‌گوید:

چو آهنگ رفتن کند جان پاک
چه بر تخت مردن، چه بر روی خاک
(همان: ۴۲)

مجد خوافی نیز، در دیدار و گفت‌وگوی سلیمان و دهقان پیر، به همین نتیجه می‌رسد و می‌گوید:

درویش بمیرد و غنی هم
با خود نبرند لذت و غم
(مجد خوافی: ۲۴)

هر دو شاعر، فرجام کار آدمی را ـ که کوچ کردن با تهی‌دستی و مرگ ناگزیر است ـ به تصویر می‌کشند. نتیجه، برای دنیاداران و دنیا دوستان، بسیار تلخ و برای درویشان و وارستگان آرامش‌بخش و برای فرزانگان عبرت‌آموز است.

هنر سعدی در گلستان، ایجازگویی و نادره‌پردازی اوست که بسیاری از جمله‌ها، عبارات و ابیاتش، به صورت مثل سایر در آمده، بر دل نشسته و بر زبان‌ها جاری گشته است. کمتر حکایتی است که یک یا چند ضرب‌المثل از آن استخراج نشده باشد. به نمونه‌های زیر که از باب اول گلستان برگرفته شده است، توجه می‌کنیم:

حکایت اول: «خردمندان گفته‌اند که دروغی مصلحت‌آمیز به که راستی فتنه‌انگیز.»(سعدی: ۴۲)

حکایت دوم: «هنوز نگرانست که ملکش با دگرانست.»(همان)

در حکایت سوم نمونه‌های بیشتری می‌بینیم:

اسب تازی و گر ضعیف بود
همچنان از طویله‌ای خر به
(همان)

تا مرد سخن نگفته باشد
عیب و هنرش نهفته باشد
(همان)

اسب لاغر میان به کار آید
روز میدان نه گاو پرواری
(همان: ٤٤)

کس نیاید به زیر سایهٔ بوم
ور همای از جهان شود معدوم
(همان)

حکایت چهارم:

پر تو نیکان نگیرد هر که بنیادش بدست
تربیت نا اهل را چون گردکان بر گنبدست
(همان: ٤٥)

پسر نوح با بدان بنشست
خاندان نبوتش گم شد
سگ اصحاب کهف روزی چند
پی نیکان گرفت و مردم شد
(همان: ٤٦)

ـ دشمن نتوان حقیر و بیچاره شمرد. (همان)

ـ عاقبت گرگ‌زاده گرگ شود. (همان: ٤٧)

حکایت هفتم:

ـ قدر عافیت کسی داند که به مصیبتی گرفتار آید. (همان: ٥٠)

حکایت دهم:

ـ آنان که غنی‌ترند محتاج‌ترند. (همان: ٥٤)

ـ بنی آدم اعضای یکدیگرند (همان)

حکایت یازدهم:

ـ گرم تا کی بماند این بازار. (همان: ٤٧)

حکایت سیزدهم:

قرار بر کف آزادگان نگیرد مال
نه صبر در دل عاشق، نه آب در غربال
(همان)

حکایت پانزدهم:

اگر صد سال گبر آتش فروزد
اگر یک دم در او افتد بسوزد
(همان: ٥٦)

حکایت شانزدهم:

یا به تشویق و غصه راضی شو
یا جگر بند پیش زاغ بنه
(همان: ٥٧)

آن را که حساب پاک است از محاسبه چه باک است. (همان)

ـ تا تریاق از عراق آورده شود، مار گزیده مرده بود. (همان: ٥٨)

حکایت بیستم:

گاوان و خران بار بردار
به ز آدمیان مردم‌آزار
(همان: ٦٣)

حکایت سی و هشتم:

اگر بینم که نابینا به چاه است
اگر خاموش بنشینم گناه است
(همان: ٧٣)

سخنان منظوم و منثور مجد خوافی به اندازهٔ سعدی، مقبولیت و شهرت پیدا نکرده ولی با تأمل در آن‌ها شایستگی بالقوهٔ گزیده‌گویی‌هایش را برای تمثیل شدن و بیان حسب حال تصدیق خواهیم کرد. با ذکر چند نمونه، این شایستگی، محسوس و مستدل می‌گردد. در حکایت دهم باب نخستین می‌گوید:

کار مسکینان بساز ای سرفراز
تا بسازد جمله کارت کارساز
(مجد خوافی: ١٧)

بیت فوق، روان، نافذ و مستعد ضرب‌المثل شدن است و کاملاً رنگ و بوی سخن سعدی را دارد که می‌فرماید:

کار درویش مستمند برآر
که تو را نیز کارها باشد

مورد دیگر، آخرین مصراع از ابیاتی است که شاعر در پایان حکایت بیست‌وچهارم این باب آورده است.

بترس از آنک به هنگام محکمه قاضی
کند به چشم عنایت به سوی خصم نگاه
شنیده‌ای که فقیهی به مدّعی می‌گفت
یک التفات ز قاضی تو را به از دو گواه
(مجد خوافی: ٢٦)

نمونهٔ سوم، در حکایتی دیده می‌شود که در آن، اسکندر مقدونی به عزم جهانگیری به سرزمین اسطوره‌ای و حکمت‌خیز چین می‌رود. به ابیات و جمله‌های گزیده و مثل‌واره این حکایت توجه می‌کنیم.

هر که خواهد تا نیفتد در بلا
گو مگو اسرار سلطان بر ملا
(همان: ٣٥)

پیشهٔ روباه باشد مکر و زرق
شیر ننشیند که او کاری کند
(همان: ٣٦)

و سرانجام:

مرد حریص گر همه عالم بدو دهی
حرصش به سوی عالم دیگر کشد عنان
(همان: ٣٧)

اسکندر فاتح در اساطیر شخصیتی پیامبرگونه و مقدس دارد و چین هم سرزمین دانش، رازآمیزی و رازآموزی است. مجد خوافی در این حکایت «اسکندر»، چین و پادشاه چین را با در نظر داشتن حکمت‌جویی اسکندر، حکمت‌خیزی چین و حکمت‌گویی پادشاه چین، با هم درآمیخته و با این کار در آفرینش مفاهیم و سخنان نغز و حکیمانه، بیش از پیش توفیق یافته است.

در پایان، یادآوری می‌کنم که موارد شایستهٔ بررسی در دو اثر، بیش از آن است که در حوصلهٔ یک مقاله باشد و نگارنده، با توجه به این حوصلهٔ تنگ و محدود، تنها به تحلیل و بررسی برجسته‌ترین آن‌ها پرداخته است.

منابع

١. بهار، محمدتقی؛ **سبک‌شناسی یا تاریخ تطوّر نثر فارسی** (سه جلد)، امیرکبیر، تهران، ١٣٣٧.
٢. دهخدا، علی‌اکبر؛ **لغت‌نامه**، دانشگاه تهران، تهران، ١٣٧٣.
٣. سعدی، مصلح‌الدین ابن‌عبدالله؛ **گلستان**، با مقدمه، شرح، توضیحات، تعلیقات و تعاریف منوچهر دانش‌پژوه، هیرمند، تهران، ١٣٨٤.
٤. سعدی شیرازی، مصلح‌الدین؛ **گلستان**، به تصحیح غلام‌حسین یوسفی، انتشارات خوارزمی، چاپ ششم، تهران، ١٣٨١.
٥. شایگان‌فر، حمیدرضا؛ **نقد ادبی (مکاتب نقد همراه با نقد و تحلیل شواهد** و **متونی از ادب فارسی)**، ویراست دوم، دستان، چاپ دوم، تهران، ١٣٨٤.
٦. شمیسا، سیروس؛ **انواع ادبی**، انتشارات فردوس، تهران، ١٣٨١.
٧. شمیسا، سیروس؛ **سبک‌شناسی نظم**، پاییز، چاپ‌دوم، تهران، ١٣٧٧.
٨. صفا، ذبیح‌الله؛ **تاریخ ادبیات در ایران**، ابن‌سینا و دانشگاه تهران، تهران، ١٣٧٣.
٩. صفا، ذبیح‌الله؛ **مختصری در تاریخ نظم و نثر پارسی**، تهران، مرداد ماه، نشر دانشگاه تهران، ١٣٣٣.
١٠. طه ندا؛ **ادبیات تطبیقی**، ترجمهٔ زهرا خسروی، فرزان، تهران، ١٣٨٠.
١١. غلام، محمد؛ «شگردهای داستان‌پردازی در بوستان»، نشریهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم‌انسانی دانشگاه تبریز، ١٣٨٢.
١٢. مجد خوافی؛ **روضهٔ خلد**، با مقدمه و تحقیق محمود فرخ، به کوشش حسین خدیو جم، کتابفروشی زوار، ١٣٤٥.
١٣. یان ریپکا؛ **تاریخ ادبیات ایران**، ترجمهٔ عیسی شهابی، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ١٣٥٤.

کلیم همدانی

خلاق المعانی ثانی

خدیجه کثیریان
کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار
دبیر ادبیات فارسی منطقهٔ میامی، شهرستان شاهرود

چکیده

ابوطالب کلیم همدانی(١٠٦١-٩٩٠) از شاعران شیعی برجستهٔ سبک هندی است. تذکره‌نویسان اخلاق و منش وی را تحسین کرده و او را شاعری آزاده، خوش‌برخورد و بی‌کینه معرفی نموده‌اند. وی از جمله شاعرانی است که به دربار هند راه یافته و به مقام «ملک‌الشعرایی» رسیده است، در آفرینش معانی و مضمون‌های تازه دستی توانا داشته و هنرورزی‌هایش در آثار او- شامل غزلیات، قطعات، قصاید و مثنویات به وضوح قابل مشاهده است، وی به عرفان و فلسفه و کلام هم نظر داشته و به‌خصوص، وجود مضامین عرفانی در غزلیات اواسط عمرش چشمگیر است.

کلیدواژه‌ها: سبک هندی، عشق، غزل، مضمون‌آفرینی، معانی نو

مقدمه

شکرها گویمت ای چرخ، که از گردش تو
نیست یک کس که توان برد به حالش حسدی
عادت داد و ستد، دادن جان مشکل کرد
زان که این داد، ز دنبال ندارد ستدی
(دیوان/ ٥٤٨)

میرزا ابوطالب کلیم همدانی از شاعران برجسته و توانای سدهٔ یازدهم است و آثارش گواهی می‌دهند که استادی بزرگ در سبک هندی است. کلیم تا حدی برای دانش‌آموزان و دبیران محترم ناآشناست و فقط در کتاب تاریخ ادبیات دوم دبیرستان اشاره‌ای کاملاً مختصر به زندگی و آثار کلیم شده است.

در این مقاله، اطلاعات مختصری دربارهٔ اینکه او واقعاً اهل کجاست، اخلاق و منش وی چگونه است، چرا به وی لقب خلاق‌المعانی داده شد، و همچنین سبک شعری، سفرها، ویژگی آثار و افکار وی شرح داده شده است.

آثار زیادی در موضوع سبک هندی و شاعران بزرگ این سبک نگاشته و چاپ شده است اما اکثر آنان فقط به جنبه‌های مختصری از شاعر مورد نظر ما آن هم در مقدمهٔ چاپ‌های مختلف دیوانش پرداخته‌اند و نگارنده اثری مستقل و مفصل در این‌باره نیافته است. استادان بزرگواری مانند **مرحوم پرتو بیضایی**، **محمد قهرمان** و **مهدی صدری** دیوان وی را تصحیح کرده و بر آن مقدمه نوشته‌اند. کتاب **گردباد شور جنون** اثر **شمس لنگرودی** نیز می‌تواند منبع مناسبی برای پژوهش‌گران این حوزه باشد.

کلیم همدانی

براساس نوشتهٔ مورخان و تذکره‌نویسان هم‌عصر شاعر، نام او **ابوطالب**، تخلصش **کلیم** و معروف به **طالبا** از شاعران معروف سدهٔ یازدهم هجری است (صفا، ١٣٧٢: ١١٧١). صاحب **تذکرهٔ نصرآبادی** او را «خلاق‌المعانی ثانی» خوانده است: «حقیر او را خلاق‌المعانی ثانی گفته‌ام» (نصرآبادی، ١٣٥٢: ٢٢٠). وی در سال ٩٩٠ه.ق (زرین‌کوب، ١٣٦١: ١١٦) یا ٩٩٢ ه.ق (اصلح‌میرزا، ١٣٤٩: ١٣٧٥) در همدان متولد شد اما چون در کاشان می‌زیست به کاشانی مشهور شده است (نصرآبادی، ١٣٥٢: ٢٢٠). فقط **آذر** در **تذکرهٔ آتشکده** مولد وی را کاشان دانسته و گفته است: «در وطن او اهل تذکره اختلاف کرده‌اند. بعضی او را همدانی و برخی او را کاشی نوشته‌اند. گویا اصلش کاشی و در همدان می‌بوده» (آذر، ١٣٧٨: ٢٥٢). اشاراتی که کلیم در اشعار خود به این دو شهر دارد، این‌گونه است:

کلیم آسایش و عیش وطن را
برای اهل کاشان می‌گذارد
(دیوان/٤٤٢)

کلبهٔ تاریک من پیشم سواد اعظم است
فارغ از کاشان کلیم از گوشهٔ کاشانه شد
(دیوان/٤٤٧)

در این ابیات، کلیم آشکارا کاشان را وطن خوانده است و می‌توان او را کاشانی دانست. در مقابل، با توجه به ابیات زیر همدانی بودن او قابل اثبات است:

شد دامن الوند کنارم ز گل اشک
کردیم دوا داغ فراق همدان را
(دیوان/٢١٧)

در دامن الوند دگر غنچه شود گل
ز نهار مگویید کلیم از همدان نیست
(دیوان/٢٨٤)

مرحوم **پرتو بیضایی** بیت اخیر را دلیل کاشانی بودن کلیم و دلبستگی او در فصل بهار و تابستان به همدان دانسته و بیت را چنین تفسیر کرده است: «تا وقتی در دامنهٔ الوند غنچه تبدیل به گل می‌شود (یعنی در بهار و تابستان) کلیم همدانی است» (بیضایی، ١٣٦٣:د)؛ یعنی، مبادا در بهار و

تابستان بگویید کلیم همدانی نیست، یعنی دلبستهٔ همدان نیست. (صدری، ۱۳۷٦: ٦)

در برابر نظریهٔ مرحوم پرتو، **آقای محمد قهرمان** همین بیت را دلیل همدانی بودن کلیم دانسته و آن را چنین معنا کرده است:«مبادا بگویید کلیم از همدان نیست؛ وگرنه در دامنهٔ الوند گل از ناراحتی به هم می‌پیچد و بار دیگر غنچه می‌شود.» (قهرمان، ۱۳۵۷:۷)

کلیم در یک جا نیز خود را اهل دیار سخن شمرده قید هر دو شهر را زده است:

من ز سواد سخنم چون کلیم
نه همدانیّ و نه کاشانی‌ام
(دیوان/ ۵۰۸)

کلیم اندامی لاغر و خوی و منشی ستوده داشت و همهٔ تذکره‌نویسان اخلاق وی را ستوده‌اند. از آن جمله گفته‌اند: «بخشنده بود و به فقرا و زیردستان کمک می‌کرد» (نصرآبادی، ۱۳۵۲: ۲۲۰)؛ «برخلاف شاعران دیگر دلی صاف و بی‌کینه داشت.» (نعمانی، ۱۳۳٤: ۱۷٤)

وی دانش‌های زمان را در کاشان و شیراز آموخت. در آغاز جوانی روانهٔ هندوستان شد و در آنجا به **شاهنوازخان شیرازی** (متوفّی ۱۰۲۰) وزیر **ابراهیم عادلشاه ثانی** فرمانروای بیجاپور پیوست. (قهرمان، ۱۳۷۵: ۸). برخی تاریخ سفر اول او را به هند حدود سال‌های ۱۰۱۳ یا ۱۰۱٤ه.ق دانسته‌اند. اولین ممدوحش در هند همین **شاهنوازخان**، تعمیرکنندهٔ شهر نورسپور، بوده است.

کلیم در سال ۱۰۲۸ به ایران مراجعت کرد و مادهٔ تاریخ مراجعت خود را به ایران در قطعه‌ای چنین سرود:

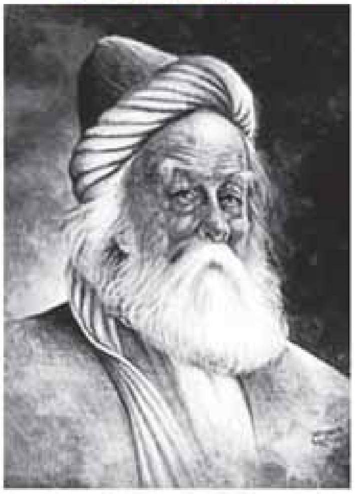
طالب ز هواپرستی هند
برگشت و سوی مطالب آمد
تاریخ توجه عراقش
«توفیق رفیق طالب» آمد

کلیم هندوستان را «بهشت دوم» می‌نامد و می‌گوید:

توان بهشت دوم گفتنش به این معنی
که هر که رفت ازین بوستان پشیمان شد

در نتیجه بعد از دو سال از وطن دلگیر شد و به هند بازگشت. مؤلف تذکرهٔ نصرآبادی می‌نویسد: «کلیم دو سال در ایران اقامت گزید و به سال ۱۰۳۰ه.ق مجدداً به هند بازگشت» (نصرآبادی، ۱۳۵۲: ۲۲۰).

او حدود هفت سال دیگر را هم در هند گذراند که در این مدت **جهانگیر شاه** مرد و **شاه جهان** به تخت نشست (۱۰۳۷ه.ق) **طالب آملی** ملک‌الشعرای دربار در سال (۱۰۳٦ه.ق) در گذشته بود و در آن زمان **محمدجان قدسی** ملک‌الشعرای دربار بود. کلیم با یک رباعی به دربار هند راه یافت و وابستهٔ دربار شد (اصلح‌میرزا، ۱۳٤۹: ۱۳۷۸). **شمس‌لنگرودی** به نقل از کتاب «بزرگان و سخن‌سرایان همدان» می‌گوید: «کلیم بیشتر اوقاتش را در خدمت شاه جهان بود و از شاه جهان خواست تا بدو اجازهٔ اقامت در کشمیر بدهد. شاه جهان موافقت کرد و کلیم از سال ۱۰٤٤ تا آخر عمر را در کشمیر گذرانید.» (گردباد شور جنون، ۱۳۷۲: ۱۰۳)



در هیچ مأخذی به موضوع ازدواج کلیم اشاره نشده و چنین می‌نماید که وی مجرد بوده است.

کلیم عمری نسبتاً طولانی داشته و مرحوم استاد **پرتو بیضایی** در مقدمهٔ «دیوان کلیم» چاپ «خیام» در این باب نوشته است: «سنهٔ قابل اعتمادی که تا حدی سن او را تعیین می‌کند ماده تاریخ‌هایی است که خود ساخته و در دیوان او ضبط شده. دورترین ماده تاریخ او به زمان وفاتش سال هزار قطعهٔ شمارهٔ ۱ و نزدیک‌ترین ماده تاریخ به زمان وفات وی ۱۰۵۷ می‌باشد. وفات او در سال ۱۰٦۱ اتفاق افتاده. بنابراین، شصت‌ویک سال سن او با سند فوق مسلم است و اگر قبول کنیم که اولین تاریخ را در سن بیست‌سالگی سروده است می‌توان سنین عمر او را در حدود هشتادویک سال قیاس کرد.»

پایان‌بخش این مقال ماده تاریخ مرگ شاعر سرودهٔ **محمدطاهر قلندر کشمیری** متخلص به **غنی کشمیری** گواهی صادق بر درگذشت وی به سال ۱۰٦۱ه.ق است:

حیف کز دیوار این گلشن پرید
طالبا آن بلبل باغ نعیم
رفت و آخر خامه را از دست داد
بی‌عصا طی کرده این ره را کلیم
اشک حسرت چون نمی‌ریزد قلم
شد سخن از مردن طالب یتیم
هر دم از شوقش دل اهل سخن
چون زبان خامه می‌گردد دو نیم
عمرها در یاد او زیر زمین
خاک بر سرد کرد قدسی و سلیم
عاقبت از اشتیاق یکدگر
گشته‌اند این هر سه در یک‌جا مقیم
گفت تاریخ وفات او غنی
«طور معنی بود روشن از کلیم»
(صدری ۱۳۷٦: ۲٤)

آثار کلیم

از کلیم دو اثر برجای مانده است:

۱. کلیات با دیوان شعر که کمتر از ده‌هزار بیت است و شامل: الف) ۵۹۰ غزل در مجموع ۵۲۷۳ بیت، ب) ۳٦ قصیده، در مجموع ۱٦۷٤ بیت، پ) ٦٤ قطعه، در مجموع ۵۸٤ بیت، ت دو ترکیب بند در مجموع ۱۷۸ بیت، ث) یک ترجیع‌بند ساقی‌نامه ۸٤ بیت، ج) ۲۳ مثنوی در مجموع ۱۷٦۷ بیت، و ز) یکصد و سه رباعی در مجموع ۲۰٦ بیت می‌شود.

۲. مثنوی شاهنامه یا پادشاه‌نامه که «ظفرنامهٔ شاه جهانی» نیز نامیده می‌شود. این مثنوی- که هنوز به چاپ نرسیده- در بحر متقارب مثمن مقصور محذوف شامل

پانزده‌هزار بیت است. در تذکرهٔ کشمیر تعداد ابیات آن را ۱۴۸۲۰ دانسته‌اند.

این مثنوی از جنگل‌ها و فتوح امیر تیمورگورکان آغاز شده و سرگذشت اولاد او از شاهرخ، عمر شیخ، و ایرانشاه تا ابوسعید، بابرشاه و شاه جهان گورکانی در آن آمده (۱۰۶۸-۱۰۳۷) است. مثنوی شاهنامه چنین آغاز می‌شود:

به نام خدایی که از شوق جود
دو عالم عطا کرد و سائل نبود
حکیمی که شمع زبان در دهن
فروزان نماید به باد سخن
رحیمی خطابخش مسکین‌نواز
ز شوق کرم گشته محتاج ساز
(صفا، ۱۳۷۹: ۳۷۲)

شیوهٔ سخن کلیم

کلیم در انواع شعر طبع‌آزمایی کرده ولی مهارت و شهرت او در غزل‌سرایی است. در مثنوی‌هایش زبانی ساده و گاه دور از انسجام و استواری دارد. همین زبان ساده را در قصاید خود نیز به‌کار می‌برد لیکن در این مورد سر و کارش با آفرینش مضمون‌ها و تعبیرات خیالی و استعاری در بیانی نزدیک به زبان گفت‌وگوست؛ خواه در مدح، خواه در وصف‌های طبیعی و خواه در بیان حالات روحی خود. مبالغه‌های کلیم در قصاید به‌خصوص در ستایش پادشاهان کم‌سابقه است.

شهرت عالمگیر کلیم به سبب غزل‌های اوست که در آن‌ها زبان ساده و گفتاری روان و سخنی استوار را با مضمون‌هایی اغلب تازه و بدیع، که از اندیشه‌های غنایی، حکمی و اجتماعی برخاسته‌اند، همراه کرده است.

کلیم، خلاق‌المعانی ثانی

اولین کسی که در تاریخ ادبیات ما لقب خلاق‌المعانی گرفت، کمال‌الدین اصفهانی شاعر قرن هفتم هجری است. علت اشتهار او را به خلاق‌المعانی آن دانسته‌اند که به قول دولتشاه «در شعر او معانی دقیقه مضمر است که بعد از چند نوبت که مطالعه کنند ظاهر می‌شود.» (صفا، ۱۳۷۸: ۳۲۸)

خلاق‌المعانی ثانی نیز لقبی است که تذکره‌نویسان به کلیم همدانی داده‌اند. وی با دقت و باریک‌بینی و توانایی در ابداع تصاویر شاعرانه خواننده را متحیر و مجذوب می‌کند. تصاویر شعری زیبای زیر می‌توانند نمونه‌های خوبی برای اثبات این مدعا باشند.

دو بیت زیر تصاویری بدیع از آبله است که وی مدتی دچار آن بود:

به خاک بیزی، در کوی یار بنشینم
که گشته است تن از رخنه‌ها چو پرویزن
ز بهرِ دودِ دلم روزن دهان کم بود
فزوده روزنه‌ای چند بر خرابهٔ تن
(دیوان/۴۳)

نیروی بسیار قوی تخیل در بیت زیر قابل مشاهده است:

خرده را گل خرج کرد و نوبت پیراهن است
بس که می‌سوزد سپند آن روی آتشناک را
(دیوان/۲۲۲)

در جای‌جای دیوانش اشک به طفلی بدخو تشبیه شده است:

ز شور ناله بود جمله بی‌قراری اشک
نمی‌گذارد کاین طفل را به خواب کنیم
(دیوان/ ۴۹۶)

شکفتگی غنچه در صبح را چه زیبا به تصویر می‌کشد:

شیرینی تبسم هر غنچه را مپرس
در شیر صبح، خندهٔ گل‌ها شکر گذاشت
(دیوان/۲۸۱)

این لقب می‌تواند بیشتر به دلیل سخنان تازه و معناهای نو و برجسته در اشعار کلیم باشد و خود او بر این ادعا مصداق می‌آورد:

گر می‌آخر شده در فکر غزل‌باش کلیم
سخن تازه مگر کم ز شراب کهن است؟
(دیوان/۳۲۰)

گر متاع سخن امروز کساد است کلیم
تازه کن طرز که در چشم خریدار آید
(دیوان/۳۶۶)

می نهم در زیر پای فکر، کرسی از سپهر
تا به کف می‌آورم یک **معنی برجسته** را
(دیوان/۲۲۷)

با توجه به نمونه‌های ارائه‌شده می‌توان به این نتیجه رسید که هدف کلیم، بیان معانی و تصاویر بکر و دلنشین است. او برای رسیدن به این مقصود از پدیده‌های کهنه و نو مدد می‌جوید و آن‌ها را در شعر خود جاودانه می‌کند؛ از هر پدیده‌ای تصویرهای متعدد می‌آفریند و به سبب همین این تنوع و خلاقیت تصویری در شعر اوست که **خلاق‌المعانی ثانی‌اش** نامیده‌اند.

نتیجه

سبک هندی به عنوان یک سبک جدید (اوایل قرن یازدهم تا اواسط قرن دوازدهم) انقلابی در ادبیات فارسی و به ویژه شعر در داخل و خارج ایران پدید آورد که به نوبهٔ خود باعث تغییر در بسیاری از مشخصه‌های ادبی شد. کلیم همدانی به عنوان شاعر این سبک توانست خوش بدرخشد و علاوه بر سرودن اشعار زیبا و ناب، سرمشق شاعران پس از خود مانند صائب، سلیم تهرانی، واعظ قزوینی، بیدل دهلوی و... شود. این گفته با توجه به اشعار شاعران مورد نظر که برخی غزلیات کلیم را استقبال کرده، برخی دیگر به ستایش او پرداخته و برخی نیز مطابق ردیف، وزن و قافیهٔ غزل‌های کلیم شعر سروده‌اند، قابل اثبات است.

از میان آثار کلیم دیوانش به چاپ رسیده است ولی مثنوی شاه جهان نامهٔ وی هنوز در ایران چاپ نشده و نسخهٔ خطی آن در کتابخانهٔ ملی موجود است.

منابع

۱. آذر، لطفعلی‌بیگ؛ **آتشکدهٔ آذر**، تصحیح میرهاشم محمدشاه، امیرکبیر، چ اول، تهران، ۱۳۷۸.
۲.اصلح میرزا، محمد؛ **تذکرهٔ شعرای کشمیر**، تصحیح و حواشی سید حسام‌الدین راشدی، اقبال آکادمی، کراچی، ۱۳۴۹.
۳. بیضایی، پرتو؛ **مقدمهٔ دیوان کلیم کاشانی**، نشر روشن، ۱۳۶۳.
۴. زرین‌کوب، عبدالحسین؛ **سیری در شعر فارسی**، نوین، تهران، ۱۳۶۳.
۵.______ **نقد ادبی**، ج ۱، امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۱.
۶. صدری، مهدی؛ **مقدمهٔ کلیات طالب کلیم کاشانی**، نشر همراه، چ اول، تهران، ۱۳۷۶.
۷. صفا، ذبیح‌الله؛ **تاریخ ادبیات ایران**، خلاصهٔ جلد اول و جلد دوم، انتشارات ققنوس، چاپ هفدهم، تهران. ۱۳۷۸.
۸. ______ **تاریخ ادبیات در ایران**، جلد چهارم، انتشارات فردوسی، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۲.
۹. لنگرودی، شمس؛ **گرباد شور جنون**، نشر مرکز، چ سوم، تهران، ۱۳۷۲.
۱۰. نصرآبادی، میرزا محمد طاهر؛ **تذکرهٔ نصرآبادی**، تصحیح وحید دستگردی، فروغی، ۱۳۵۲.
۱۱. نعمانی، شبلی؛ **شعرالعجم**، جلد سوم، ترجمه, سید محمد تقی فخر داعی گیلانی، انتشارات ابن‌سینا، تهران، ۱۳۳۴.
۱۲. همدانی، کلیم؛ **دیوان کلیم همدانی**، تصحیح محمد قهرمان، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، مشهد، ۱۳۷۵.

آموزشی-تحلیلی

بررسی مضامین پایداری در شعر سپیده کاشانی

دکتر نصراله امامی
استاد دانشگاه شهید چمران و دانشگاه آزاد اسلامی دزفول
دکتر منوچهر جوکار
استادیار دانشگاه شهید چمران
نسرین بیگدلی
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی از دانشگاه آزاد اسلامی دزفول

چکیده

انقلاب اسلامی به مثابهٔ حادثه‌ای بزرگ در تاریخ ایران، موجب تحولی در اندیشه و شعر شاعران به‌ویژه شاعران زن شد. در آستانهٔ این رویداد و آغاز مبارزات همه‌جانبه با نظام شاهنشاهی، زنان شاعر در سایهٔ آگاهی و شعور اجتماعی، هویت زن ایرانی را به جهانیان نشان دادند و با شعر، شور و شوق و روح مبارزه را در جسم مردم مبارز این سرزمین دمیدند. پس از انقلاب اسلامی نیز، با الگوپذیری از آموزه‌های مذهبی و معنوی، تعهد و آرمان‌گرایی را سرلوحهٔ اندیشه و شعر خود قرار دادند و در راهی نو قدم برداشتند. آنان در آستانهٔ دفاع مقدس و در زمان رویارویی ایران با دشمن متجاوز، به‌عنوان نیمی از پیکر اجتماع، حافظ ارزش‌ها و مضامین انقلابی ـ ارزشی این سرزمین شدند. سپیده کاشانی از جمله شاعران دورهٔ انقلاب و ادبیات پایداری است که به مدد ذوق و قریحهٔ سرشار خود و با نگاهی نو به حوادث پیرامون خویش، برای به‌دست آوردن تجربه‌هایی تازه، تلاشی پویا به‌کار بست و حاصل تجربه‌هایش را هم‌سو با آرمان‌های اجتماعی جامعه و توان شاعرانه‌اش پدیدار ساخت. او با پرداختن به مضامین ارزشی که متناسب با رویدادهای انقلابی، سیاسی و اجتماعی معاصر است، سخن گفت و میراث شعری خود را برای ما به یادگار گذاشت.

کلیدواژه‌ها: سپیده کاشانی، شعر پایداری، مضامین جهادی، سیاسی و اجتماعی

مقدمه

سرور اعظم باکوچی، معروف به سپیده کاشانی در مردادماه ۱۳۱۵ در خانواده‌ای مذهبی در کاشان به دنیا آمد. او دوران ابتدایی را در دبستان «هفده دی» و دوران متوسطه را در دبیرستان «شاهدخت» در زادگاهش گذراند و پس از آن به تهران رفت.

سپیده کاشانی از همان دوران کودکی به‌دلیل علاقهٔ پدر و مادرش به شعر، با سروده‌های دلنشین شاعرانی چون حافظ، سعدی و مولانا آشنا گردید. این تأثیر شگرف در یازده‌سالگی با سرودن اولین شعرش خود را نشان داد و بعدها شعر و ادبیات نیمی از زندگی و پناهگاه تنهایی وی شد:

نگاهت در دلم، تا از محبت دانه می‌ریزد
به شهر شب، ز جام آفتاب افسانه می‌ریزد
چو لب وا می‌کنی، ای تازه گل، گل می‌کنی پرپر!
سخن می‌گویی و گل از سر دانه می‌ریزد...
هنوز اشراق حافظ می‌وزد بر شعر من، زیرا
به هر سطر کتاب عشق ما، صد دندانه می‌ریزد
(اشراق حافظ/ کاشانی، ۱۳۸۹: ٤۹)

سپیده کاشانی از سال ۱۳٤۷ همکاری خود را با مطبوعات آغاز کرد و با حضور در جلسات متعدد شعر و ادب آن زمان، با اندیشه و ذوق خود، توجه بسیاری از مخاطبان نکته‌سنج را برانگیخت و حضور جوانان علاقه‌مند را به آن جلسات شعرخوانی بیشتر کرد.

سپیده در دوران حاکمیت نظام شاهنشاهی، با پرداختن به مضامین ضداستبدادی به افشای جنایات طاغوت و مبارزهٔ فرهنگی با دوران حاکم پرداخت:

برگی که ریخت/ ریخت. آبی که رفت/ رفت. پروانه، این حقیقت غمگین را/ بر بستر گلی/ در خواب دیده بود. و خواب خویش را/ در باغ‌های روز/ بر متن آب‌ها/ بر سطر موج‌ها/ با جوهر طلایی خورشید/ تحریر کرده بود. گفتم به خویش: چه یاوه است ماندن!/ باید رفت/ وقتی درخت‌های

برهنه/ هرگز ردای سبز نپوشند/ وقتی که،
آب‌های رفته/ باز نگردند...
(خواب پروانه/ همان: ۳۹۱ ـ ۳۹۰)

نخستین دفتر شعر سپیده کاشانی در سال ۱۳۵۲، با نام *پروانه‌های شب* منتشر شد. در این مجموعه، زبانی تازه و مفاهیمی عمیق دیده می‌شد و هوایی تازه و دل‌پذیر به مشام می‌رسید. آشنایی وی با دیوان شعر گذشتگان مانند حافظ و مولوی و آگاهی از رمزورازهای نهفته در غزل‌های آنان به بیشتر غزل‌های چاپ‌شدهٔ وی در این مجموعه استحکام و استواری خاصی بخشیده است.

سپیده در دوران اوج‌گیری انقلاب اسلامی و پس از آن با در نظر گرفتن اهداف انقلاب و سرودن اشعار انقلابی، در دفاع و پاسداری از ارزش‌های انقلاب قدم برداشت. او در سال ۱۳۵۸، یک سال پس از پیروزی انقلاب اسلامی برای شعرخوانی به ادارهٔ رادیو دعوت شد و از شعرهای پرشور و انقلابی‌اش در سرودهای انقلابی استفاده گردید:

به خون گر کشی خاک من، دشمن من
بجوشد گل اندر گل از گلشن من
تنم گر بسوزی، به تیرم بدوزی
جدا سازی ای خصم، سر از تن من
کجا می‌توانی، ز قلبم ربایی
تو عشق میان من و میهن من
مسلمانم و آرمانم شهادت
تجلی هستی‌ست جان کندن من...
(بهارست و هنگام گل چیدن من/ همان: ۱۰۴)

سپیده در همان سال به عضویت شورای شعر و سرود درآمد و در شهریور ۱۳۵۹، هنگامی که تندباد سهمگین جنگ از همه‌سو وزیدن گرفت، صدای رسای وی به گوش رسید. او همراه مردم که نسیم آزادی دل‌هایشان را نوازش می‌کرد، برای جلوگیری از تجاوز نابرابر و گستردهٔ دشمن، به نبرد و مبارزه برخاست و برای آنانی که در جبهه‌ها می‌جنگیدند، شعر سرود. سپیده، خود بارها در جبههٔ جنگ حاضر گردید و از نزدیک با واقعیت دفاع و پایداری روبه‌رو شد و به تشویق و ترغیب رزمندگان پرداخت. نویسنده‌ای معاصر در این مورد می‌نویسد:

> همراه با حمله‌های پی‌درپی دشمن و مقاومت‌های شجاعانهٔ رزمندگان مسلمان کشورش، آن‌ها را از برنامه‌های مختلف رادیو و تلویزیون می‌شنید، و از خداوند طلب توفیق بیشتر می‌کرد. دیگر اختیار دل بی‌آرام خود را نداشت. می‌خواست قدم به آوردگاه کسانی بگذارد که در ذهن و دلش جای داشتند، و در شعر و سخنش جلوه‌گر بودند. دوست داشت آن‌ها را از فاصله‌ای نزدیک ملاقات کند؛ در سنگرها، بر روی خاکریزها، و در پناه گودال‌هایی که می‌توانست قربانگاه پاکشان باشد. (اصلانی، ۱۳۸۵: ۵۹)

سپیده کاشانی از جمله شاعران دورهٔ انقلاب و ادبیات پایداری است که به مدد ذوق و قریحهٔ سرشار خود و با نگاهی نو به حوادث پیرامون خویش، برای به‌دست آوردن تجربه‌هایی تازه، تلاشی پویا به‌کار بست و حاصل تجربه‌هایش را هم‌سو با آرمان‌های اجتماعی جامعه و توان شاعرانه‌اش پدیدار ساخت

جنگ هشت‌ساله و نسبتاً طولانی که «تصویر صحنه‌های ناب از عشق و عرفان و شهادت‌طلبی و اخلاص و ایثار بود، در اندیشهٔ زنان میهن ما ـ خاصه زنان شاعر ـ تأثیری ژرف و سازنده داشت. آنان در آرزوی حضور در خاک شهادت‌خیز جبهه‌ها، اندیشهٔ خود را به پرواز درآوردند و در این مسیر برای ایفای مسئولیت تاریخی خود کوشش‌ها کردند. (گنجی، ۱۳۷۳: ۵۸). سپیده کاشانی همراه شاعرانی چون حمید سبزواری و محمدعلی مردانی در جبهه‌ها در میان رزمندگان حاضر شد، از کانال‌ها و گذرگاه‌ها گذشت و زیر رگبار گلوله‌های آتشین، مقاومت و پیروزی مردان سرزمین خود را دید. او با الهام از دیده‌های خود و با ایمانی راسخ، درون‌مایه‌هایی چون حماسه، رشادت، دلیری، جانبازی، شهادت، وطن‌پرستی و... را موضوع شعر خویش کرد و واژگانی را در حوزهٔ شعر پایداری به‌کار گرفت که در نوع خود تازه بودند.

زندگی سپیده کاشانی سرانجام در سال ۱۳۷۱ به سرآمد. وی پس از مدت‌ها مبارزه با درد و رنج سرطان روده، برای معالجه به کشور انگلستان اعزام شد اما پیش از هرگونه اقدام پزشکی در ۲۴ بهمن همان سال، چشم از جهان فرو بست و طبق وصیت خودش در بهشت‌زهرای تهران به خاک سپرده شد. در بخشی از وصیت‌نامهٔ او آمده است:

> در مجلسی که ترتیب خواهید داد، از تمام دوستان و آشنایان بخواهید که مرا ببخشند و حلال کنند. اگر در مدت زندگی جسارت کرده‌ام، صمیمانه امید بخشش از آن‌ها دارم. دعا کنید من با اجر شهادت از دنیا رفته باشم.

معبود تویی از تو امان می‌خواهم
زان چشمهٔ سرمدی نشان می‌خواهم
گفتی که شهید، زندهٔ جاوید است
یا رب ز تو عمر جاودان می‌خواهم
(کاشانی به نقل از همان: ۱۱۸)

از سپیده کاشانی آثار زیر به جا مانده است:

ـ *پروانه‌های شب*، مؤسسهٔ انتشاراتی پدیدهٔ تهران، ۱۳۵۲.

ـ هزار دامن گل سرخ (گزینهٔ شعر)، حوزهٔ هنری سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ۱۳۷۷.

ـ *سخن آشنا*، مجموعه‌ای که پس از مرگ شاعر به همت پسرش توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در سال ۱۳۷۳ به چاپ رسید.

ـ *آنان که بقا را در بلا دیدند* (یادداشت‌های دو سفر به منطقهٔ جنوب)، انتشارات موسسهٔ انجمن قلم ایران با حمایت وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، تهران، ۱۳۸۹.

ـ *گزیدهٔ اشعار*، انتشارات نیستان، تهران، ۱۳۸۰.

ـ مجموعهٔ اشعار، انتشارات موسسهٔ انجمن قلم ایران با حمایت وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، تهران، ۱۳۸۹.

نگاهی به پیشینهٔ موضوع

سپیده کاشانی از شاعران برجستهٔ انقلاب و ادبیات پایداری است. شعر او سرشار از درون‌مایه‌های سیاسی، اجتماعی و انقلابی است. با توجه به سابقهٔ فعالیت وی در عرصهٔ ادبیات قبل و بعد از انقلاب اسلامی، دربارهٔ زندگی و شعرش کمتر بحث و بررسی در سطوح تحقیقات دانشگاهی صورت گرفته است و به‌جز چند مقاله و نوشتار مختصر دربارهٔ زندگی و آثار وی، منابع مستقل دیگری در تحلیل اندیشهٔ سیاسی و اجتماعی او به‌دست نیامد. ما در این مقاله ضمن پرداختن به شخصیت ادبی و انقلابی سپیده کاشانی، در پی بررسی مضامین و عناصر سیاسی و اجتماعی با تأکید بر مضامین جهادی و پایداری در شعر وی بوده‌ایم و در این راستا از منابعی که پیش از این درخصوص این شاعر نوشته شده نیز به فراخور بحث استفاده کرده‌ایم. مهم‌ترین پژوهش‌هایی که به شعر سپیده کاشانی پرداخته‌اند به قرار زیر است:

۱. اصلانی، محمدرضا؛ **لالهٔ کویر (زندگی‌نامهٔ داستانی سپیده کاشانی)**، سوره مهر، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۵.

۲.اکبری، منوچهر؛ مقالهٔ «**شعر انقلاب اسلامی در یک نگاه**»، ماهنامهٔ ادبیات (گفت‌وگو با منوچهر اکبری)، شمارهٔ ۱۵، پیاپی ۱۲۹، تیر ۱۳۸۷.

۳. حسین‌زاده بولاقی، شهربانو؛ «**بررسی شعر بانوان در ادبیات معاصر**»، نوید، چاپ اول، شیراز، ۱۳۸۷.

٤. غفاری، محسن، **بانوی پروانه‌ها (برای بانوی شعر انقلاب اسلامی سپیده کاشانی)**، خاطرات قلم، چاپ اول، کاشان، ۱۳۸٤.

٥. گنجی، نرگس، مقالهٔ «**سرو باغ آشنایی» (نگاهی به زندگی و شعر سپیده کاشانی**، ماهنامه پیام زن ویژه مسائل زنان و خانواده، سال هفدهم، شماره ۱۱، پیاپی ۲۰۳، ۱۳۸۷.

٦. گنجی، نرگس، مقالهٔ «**خودآگاهی تاریخی در شعر زنان در دههٔ اول انقلاب» (مجموعه مقالات همایش بررسی ادبیات انقلاب اسلامی)**، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۳.

در ارزیابی منابع یاد شده باید گفت که این منابع با توجه به پرداختن به زندگی و شخصیت سپیده کاشانی، بسیار ارزشمندند اما در راستای تحقق اهداف این مقاله کافی و جامع نیستند. در پژوهش حاضر علاوه بر پرداختن به زندگی و سیر شخصیت بانوی شاعر ادبیات پایداری، سعی بر آن است که با نگاه به اندیشهٔ وی و پرداختن به درون‌مایه‌های سیاسی، اجتماعی و جهادی و بررسی مضامین پایداری در سروده‌هایش، تحقیقی فراتر پیش روی مخاطب قرار گیرد.

بازتاب فضای سیاسی و اجتماعی و جهادی با تأکید بر مضامین پایداری در شعر سپیده کاشانی

سپیده کاشانی در دوران شعری خود آثاری ارزنده و ماندگار از خویش به یادگار گذاشت. او در بیشتر قالب‌های شعری نو و کلاسیک (غزل، مثنوی، قصیده، رباعی، دوبیتی، قطعه) طبع‌آزمایی کرد و سروده‌هایی با مضامین مذهبی، اجتماعی و سیاسی سرود. وی که با ادبیات کهن ایران آشنایی داشت و زیبایی‌ها و صور خیال و صنایع بدیعی را می‌شناخت، توانست در انواع قالب‌های سنتی به‌ویژه غزل به تجربه‌های خوبی دست یابد. شعر وی در عین سادگی و روانی واژه‌ها و کلمات، حامل پیام‌های اخلاقی و اجتماعی برای مخاطب است. او زبان رمز و اشارهٔ شاعرانه را بی‌تکلف در کنار سادگی و روانی واژه‌های واقعی و باورپذیر اجتماع در شعر خویش نشان داد:

گفت آن مهربان پیر، می‌دهندت بسی اجر
با صبوری «سپیده» گر کنی پایداری
اینک این ما و راهی، روشن‌تر از نور قرآن
اینک این ما و تاریخ، با خط زرنگاری
(اینک این ما و تاریخ/ کاشانی، ۱۳۸۹: ۲۸۱)

سروده‌های سپیده کاشانی، رنگ و بویی دینی، اجتماعی، سیاسی و جهادی دارند. او ساده و برای فهم همگان شعر سرود و شعرش را جولانگاه واژه‌های صمیمی و از دل‌برآمده و وامدار متون ادبی کهن و نوی معاصر گردانید. زندگی ادبی سپیده از نظر زمانی، شامل دو دورهٔ مهم تاریخی بود:

ـ دورهٔ قبل از انقلاب
ـ دورهٔ بعد از انقلاب

سپیده کاشانی در دورهٔ شعری قبل از انقلاب، توانست با پرداختن به درون‌مایه‌های سیاسی و اجتماعی، سروده‌های انقلابی و مبارزه‌طلبانه‌ای از خود بر جای گذارد. وی در مجموعهٔ «پروانه‌های شب» که در سال ۱۳۵۲ منتشر شد، توانست فضای سیاه و تاریک دوران نظام شاهنشاهی را به تصویر کشد. در واقع، پروانه‌های شب او «رنج‌نامه‌ای است از تجربه‌های سال‌های ٤٧ تا ٥٢ که به‌خاطر فضای تاریک آن زمان واژه‌های این کتاب به پروانه‌ها تشبیه شده‌اند که در شب پرواز می‌کنند و تا ممکن بوده با ایما و اشاره و گاه مستقیم و غیرمستقیم بسیاری از گفتنی‌ها در آن تصویر شده و این جنگ و گریز ادبی سیاسی ادامه داشت تا آغاز انقلاب اسلامی.» (غفاری، ۱۳۸٤: ۱۲٤). او در این مجموعه، هم در قالب غزل طبع‌آزمایی کرد و هم در قالب شعر آزاد نیمایی. وی از هر دو قالب کهن و نو معاصر برای توصیف فضای تیره و تاریک عصر حاکمیت طاغوت استفاده کرد و به مبارزهٔ فرهنگی با آن دوران پرداخت:

ـ کسی اینجا خدا را در حریر آه می‌پیچد
کسی او را کنار سفرهٔ بی‌رنگ می‌خواند
به مهمانی
از آن سوی سیاهی‌ها
کسی خورشید روشن را
به رنگ‌آمیزی شب‌های سرد خویش
می‌خواند
ز هر گلبوتهٔ رنگین
به زیر گام من، فریاد می‌ریزد
صدای کودکی معصوم می‌آید
که خون آرزو یخ بست در جانش

ادامهٔ مطلب در وبگاه

لفّ و نشر در شعر فدایی مازندرانی

سید منصور فتوکیان، دانشجوی کارشناسی ارشد و دبیر ادبیات دبیرستان‌های رامسر
دکتر احمد کریمی، استادیار زبان و ادب فارسی دانشگاه آزاد رامسر
دکتر فریدون اکبری شلدره، عضو هیئت تحریریهٔ مجله

چکیده

در این مقاله سعی بر آن است که نمونه‌هایی از آرایهٔ معنوی لفّ و نشر در اشعار عاشورایی فدایی مازندرانی ـ شاعر گمنام ولی پرتوان در عرصهٔ شعر آیینی ـ از منظر زیبایی‌شناسی بررسی و تحلیل شود.

کلیدواژه‌ها: عاشورا، فدایی مازندرانی، لفّ و نشر

«لفّ، از روی لغت، پیچیدن است؛ و نشر، پراکنده کردن؛ و این صنعت، در اصطلاح، آن است که شاعر ذکر معدودی چند کند، بر سبیل تفضیل؛ و بعد از آن، کلمه‌ای چند ایراد نماید که هر یک از آن کلمات متعلق به یکی از آحاد معدودات مذکور باشد؛ و چون اول، کلمه‌ای چند در هم پیچیده می‌شود، و در ثانی‌الحال، منتشر می گردد، این صنعت را لفّ و نشر گفتند.» (واعظ کاشفی، ١٣٦٩: ١٤٣)

«این صنعت چنان است که اول دو یا چند چیز را مفصلا یا مجملا ذکر کنند و این را لفّ گویند. بعد از آن متعلق به هر یک از آن‌ها را بدون تعیین مذکور سازند. به اعتماد فهم سامع و این را نشر نامند.» (رجایی، ١٣٤٠: ٣٥٥)

از دیگر ترفندهای زیبایی در کلام «لفّ و نشر» است که با جادوی سخن و چینش واژگان هنرآفرینی می گردد «موسیقی معنوی که از لفّ و نشر حاصل می‌شود، به دلیل درگیری ذهن برای یافتن ارتباط لفّ و نشرهاست. اگر نشرها به ترتیب توزیع لفّ‌ها باشد مرتب نامیده می‌شود و اگر چنین نباشد مشوش (به‌هم ریخته) است. لفّ و نشر مرتب هنری‌تر ازمشوش است.» (هادی، ١٣٨٧: ١٧٥)

«در لفّ و نشر معمولاً معنی بخش اول ناتمام است و نیازمند دنبالهٔ مطلب؛ بنابراین، شنونده کنجکاو می‌شود و منتظر دنبالهٔ مطلب است. در بخش دوم، با آمدن دنبالهٔ مطلب انتظار برآورده می‌شود و شادی‌آور و زیباست.» (وحیدیان کامیار، ١٣٨٥: ٧٥)

در اشعار فدایی مازندرانی بهره‌گیری شاعر از لفّ و نشر به زیبایی جلوه می‌نماید و نظمی که از جهت قرینه‌سازی اجزا به‌وجود می‌آورد با تلاشی ذهنی و دریافتی که صورت می گیرد، دلنشین می گردد. لفّ و نشر مرتب نسبت به لفّ و نشر مشوش چشمگیر است و بسامد بیشتری دارد. در ادامه، نمونه‌هایی از لفّ و نشر در اشعار فدایی مازندرانی را که رنگ‌وبوی عاشورایی دارد همراه با مواردی از زیبایی‌های هنری آن بیان می کنیم.

جدول شمارهٔ ۱

تصویر با الهام از، لفّ و نشر مرتب حزن و اندوه را در عصر عاشورا (همگان را به یاد تابلوی استاد فرشچیان از ظهر عاشورا می‌اندازد) نمودار می‌سازد که بیانگر زبان تصویری شاعر می‌باشد.

جدول شمارهٔ ۲

تابلو فوق شهادت اباعبدالله را با بهره‌گیری از لفّ و نشر مرتب نشان می‌دهد.

جدول شمارهٔ ۳

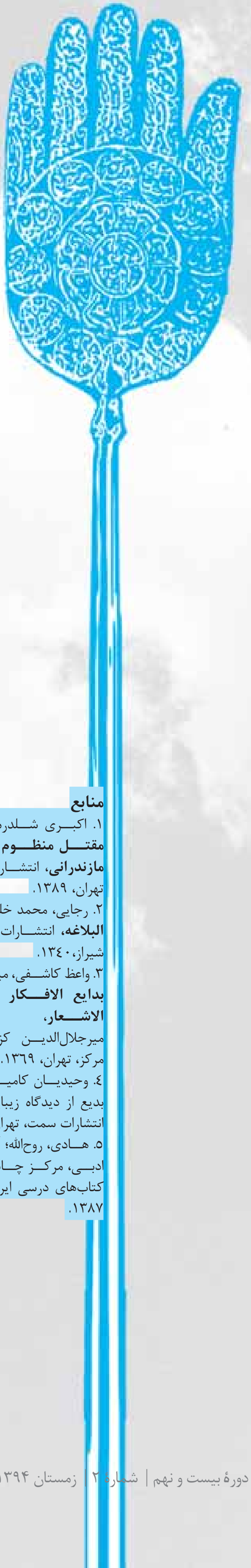
تابلویی که از جهت زیباشناسی برجسته و توجه برانگیز است اینکه شاعر در ماتم سالار شهیدان با بهره‌گیری از «لفّ و نشر مرتب» همدردی کرده است:

در گلشن ← بلبل به ناله
در سپهر ← مه به کلفّ
در نیستان ← نی به نالش

جدول شمارهٔ ۴

تابلو فوق با بهره‌گیری از لفّ و نشر مشوش، شهادت مظلومانهٔ مولا علی (ع) و سیدالشهدا را (از جهت شباهت) به خاطر می‌آورد.

در اشعار فدایی مازندرانی بهره‌گیری شاعر از لف و نشر به زیبایی جلوه می‌نماید و نظمی که از جهت قرینه‌سازی اجزا به‌وجود می‌آورد با تلاشی ذهنی و دریافتی که صورت می‌گیرد، دلنشین می‌گردد



۱ دیدند مرکبی که شد از خون و از خروش   هم‌رنگ ارغوان و هم‌آواز ارغنون
(نظام اول،بیت ٦: ١٩٨)

۲ پر خون شدند آن رخ و مویی که بوده‌اند   والشمس روز روشن و اللیل شام داج
(نظام دوم، بیت ١٤: ٢٥٩)

۳ در گلشن و سپهر و نیستان به ماتمش   بلبل به ناله، مه به کلفّ، نی به نالش است
(نظام سوم، بیت ١٢: ٢٨٩)

۴ آن ابن و اب ز خنجر و از اره دو سر   یک دم شدن دو نیمه و بی‌سر برای اوست
(نظام چهارم، بیت ١١: ٢٩٤)

۵ خنجر کین، حنجر شه، تشنه هر یک بی‌حساب   با شتاب، این به خون و آن به آب
(بخش نوحه و مرثیه، بیت ١٥: ٣٠٧)

۶ از دل و از چشم اهل خیمه رفت از خیمه گاه   اشک و آه، این به ماهی آن به ماه
(بخش نوحه و مرثیه،بیت٢: ٣٧١)

۷ خوابیده خولی بر سمور، شه خفته بر خاک تنور   این سر به بالین غرور، آن سر به خاک اندر نهاد
(بخش نوحه و مرثیه، بیت ٢: ٤٥٦)

۸ روز ما چون شب سیاه است حاصل ما اشک و آه است   این به ماهی آن به ماه است آمده ماه محرم
(بخش نوحه و مرثیه، بیت ٧: ٤٧٦)

جدول شمارهٔ ۵

موسیقی غم‌انگیزی از این نقاشی واژگان برمی‌خیزد؛ از یک‌سو تشنگی انتقام، از یک‌سو تشنگی به آب که با بهره‌گیری از لفّ و نشر مرتب، دل را به قتلگاه عاشورا پیوند می‌زند.

جدول شمارهٔ ۶

بعد از شهادت امام و یارانش،آهی که از دل اهل خیمه برمی‌خیزد و به بالاترین نقطه می‌رود و اشکی که از چشم می‌ریزد و به پایین‌ترین نقطه می‌رسد، در نگاه شاعر با بهره‌گیری از لفّ و نشر، به زیبایی و هنرمندانه ترسیم شده است.

جدول شمارهٔ ۷

این هم از عجایب روزگار است، سری که بر سر سروران جهان سروری داشت بایستی بر خاکستر تنور بخوابد و خولی فرومایه بر بالین ناز. زیبایی قرینه‌سازی در این لفّ و نشر مرتب نظمی زیبا ساخته که شاعر هنرمندانه آن را نمایش در آورده است.

جدول شمارهٔ ۸

جدا از موسیقی و سجع و تکرار و سایر زیبایی‌ها اگر از دیدگاه لفّ و نشر به تابلو فوق بنگریم با بیت ۲: ۳۷۱ از جهاتی نزدیک است ولی در این بیت، پس از گذر سال‌ها، تکرار عاشورا و پیوند دل به کرب‌وبلا را نمودار می‌سازد و آمدن محرم و شور حسینی را.

منابع

١. اکبری شلدره، فریدون؛ **مقتل منظوم فدایی مازندرانی**، انتشارات فرتاب، تهران، ١٣٨٩.

٢. رجایی، محمد خلیل؛ **معالم البلاغه**، انتشارات دانشگاه شیراز، ١٣٤٠.

٣. واعظ کاشفی، میرزاحسین؛ **بدایع الافکار فی‌صنایع الاشعار**، ویراسته میرجلال‌الدین کزازی، نشر مرکز، تهران، ١٣٦٩.

٤. وحیدیان کامیار، تقی؛ بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی، انتشارات سمت، تهران، ١٣٨٥.

٥. هادی، روح‌الله؛ آرایه‌های ادبی، مرکز چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ١٣٨٧.

شاخص

اسداله حیرانی
دبیر زبان و ادب فارسی دبیرستان‌های ناحیهٔ ۲ کرمانشاه

مقدمه

در تعریف شاخص گفته شده است که هر عنوان و لقب نظیر: «امیر، شاه، ملک، سلطان، ملا، میرزا، دخترعمو، پسردایی، کدخدا، آقا، خانم[1]، خواهر، برادر، دکتر، سرهنگ، مرحوم، خان، استاد، خواجه، حکیم، میرزا، شیخ، آیت‌الله، حجّه‌الاسلام، جناب، پرفسور، میر، نایب، عالی‌جناب، مشهدی، سیّد، کربلایی، حاجی، حاج‌آقا، امیر، علّامه و...» اگر بدون هیچ نشانه و نقش‌نمایی، در یک گروه اسمی پیش از هسته بیاید، شاخص نام دارد و وابستهٔ پیشین برای اسم پس از خود در گروه اسمی محسوب می‌شود.

براساس مفاهیم این تعریف و تعاریف ارائه شده از سوی اهل‌فن، شاخص نزدیک‌ترین وابستهٔ هسته است، همیشه بی‌فاصله کنار اسم می‌آید و هیچ واژهٔ دیگری نمی‌تواند بین آن و هسته قرار گیرد؛ مانند: کدخداعبدالعلی حسینی، مشهدی‌عبداله، دکتراحمدی، سرهنگ میرزایی، دخترعمو آذر، استادمعین و...

کلیدواژه‌ها: شاخص، عناوین، القاب

دیدگاه‌ها

وحیدیان کامیار محلّ قرار گرفتن شاخص یا شاخص‌ها را پیش از اسم می‌داند (۱۷:۱۳۸۱). ارژنگ نیز چنین برداشتی از شاخص دارد (۱۳۷۸: ۳۷-۲۷). مشکوةالدینی، شاخص را وابستهٔ پیشین+اسم می‌داند (۱۳۷۳: ۳۸۱-۲۸۱). غلامرضا عمرانی و هامون سبطی شاخص را وابسته‌ای که بلافاصله قبل از هستهٔ گروه اسمی می‌آید، می‌دانند (۱۳۸۲: ۲۷).

محورهای تعریف شاخص

۱. عنوان و لقب‌اند. ۲. نوع دستوری آن‌ها اسم یا صفت است. ۳. پیش از اسم قرار می‌گیرند. ٤. بدون نشانه یا نقش‌نما هستند

از تعریف موجود در کتاب‌های زبان فارسی دبیرستان و دیدگاه‌های مزبور، دو نتیجه به‌دست می‌آید: نتیجهٔ اوّل این است که هر عنوان یا لقب که با نقش‌نمای اضافه قبل از اسم قرار گیرد، هسته است نه شاخص. به‌عبارت دیگر، عناوین و القاب در همه شرایط نمی‌توانند شاخص باشند بلکه این واژه‌ها که در اصل نوع دستوری آن‌ها اسم یا صفت است، می‌توانند مثل بسیاری از اسم و صفت‌ها در یک گروه اسمی، هسته یا وابستهٔ پسین نیز باشند. نتیجهٔ دوم اینکه جایگاه این‌گونه واژه‌ها برای آنکه شاخص محسوب شوند، پیش از اسم است نه پس از آن.

پس عناوین و القاب در گروه اسمی می‌توانند در سه جایگاه متفاوت قرار گیرند:

الف) هسته: سرهنگِ ارتش، پسرداییِ تو، استادِ ادبیات، کدخدایِ ده؛

ب) وابستهٔ پیشین (شاخص): سرهنگ‌حسینی، پسردایی‌محمّد، استادرفیعی، کدخداعلی؛

پ) وابستهٔ پسین (مضاف‌الیه): ماشین سرهنگ، لباس پسردایی، صندلی استاد، باغ کدخدا.

نکته‌های عناوین و القاب

الف) برخی از آن‌ها فقط پیش از اسم قرار می‌گیرند؛ مانند:

مرحوم- مشهدی- کربلایی- حاجی- حاج- حاج‌آقا- حاج‌خانم- استاد- علّامه- امام- امامزاده- شاهزاده- آقامیرزا- شهبانو- اعلی‌حضرت- والاحضرت- عالی‌جناب- سرکار- امیر- امیرزاده- دکتر- مهندس- پرفسور- گروهبان- سروان- سرهنگ- سردار- عمو- عمه- خاله- زن‌دایی- پسرخاله- خواهر- برادر- سیّد- آیت‌الله و... .

ب) برخی از عناوین و القاب هم پیش از اسم می‌آیند هم پس از آن (البته بدون نقش‌نما). مانند: آقا: آقا حسن، حسن‌آقا.

میرزا: میرزا احمد، احمدمیرزا

خانم: خانم زهرا، زهراخانم (پسین آن رایج‌تر است)

بانو: بانو زینب، زینب‌بانو

شاه: شاه‌حسین، احمدشاه

سلطان: سلطان‌حسن، احمدسلطان.

پ) برخی از القاب و عناوین می‌توانند هم بدون نقش‌نما هم با نقش‌نمای اضافه پیش از اسم قرار گیرند؛ مانند:

آقا: آقاحسن، آقای حسن احمدی، آقای فاطمی

خانم: خانم فاطمه، خانم زهرا، خانم دکتر، خانمِ مهناز فاطمی، خانمِ امینی، خانمِ ریاحی

مرحوم: مرحوم‌احمدی، مرحومِ احمدی

جناب: جناب‌سرهنگ، جنابِ دکتر آزادی.

ت) برخی از القاب و عناوین فقط با نقش‌نمای اضافه پیش از اسم قرار می‌گیرند: حضرتِ علی، حضرتِ رضا.

ث) واژهٔ «خانم» اغلب پس از اسم قرار می‌گیرد: مهوش‌خانم، عاطفه‌خانم، پروین‌خانم.

این واژه به‌صورت پیشین، اغلب پیش از عناوین شغلی قرار می‌گیرد: خانم‌دکتر، خانم‌مهندس، خانم‌دکتر صبوری، خانم‌مهندس آذین، خانم‌معلّم.

ج) واژه‌های «آقا و خانم» به سه شکل کاربرد دارند:

۱. پیش از اسم، بی‌کسره: آقامهدی، آقافرهاد، خانم‌دکتر، خانم‌زهرا؛

۲. پیش از اسم، با کسره: آقای رحمتی، آقای امید مظاهری، آقای فروزانفر، خانمِ رضایی، خانمِ فرشته صبوری، خانمِ فرحناز الهی؛

۳. پس از اسم: حسین‌آقا، اکبرآقا، جعفرآقا، شهین‌خانم، ساراخانم، پروانه‌خانم.

چ) بیشتر عناوین و القاب رسمی اجتماعی، همراه نام خانوادگی می‌آیند. مانند:

دکتر آریایی، مهندس مهوش محمدی، سرهنگ مظاهری، علامه علی‌اکبر دهخدا، حجةالاسلام حسین صادقی، آیت‌الله مرعشی.

ح) برخی از عنوان‌های احترام‌آمیز فقط همراه نام افراد می‌آیند (به این شکل رایج‌ترند)؛ مانند: کربلایی‌احمد، مشهدی‌حسن، حاج‌رضا، عمونادر، خاله‌فرانک، امامزاده‌باقر.

خ) دربارهٔ عناوین و القابی که پس از اسم قرار می‌گیرند باید گفت: گاهی این‌گونه واژه‌ها بدون فاصله پس از اسم قرار می‌گیرند و در معنی، نوعی احترام و صمیمیّت بیشتر را نشان می‌دهند. در این‌گونه موارد، عنوان و لقب که منطبق با محورهای موجود در تعریف شاخص نیست (بدون نقش‌نما قبل از اسم نیامده است)، مانند ترکیب وصفی یا اضافی مقلوب، یک اسم مرکّب می‌سازد و دیگر شاخص نیست؛ مانند: احمدآقا، زهراخانم، حسن‌خان.

بسیاری از این‌گونه اسم‌های مرکب در میان مردم به‌عنوان اسم اشخاص مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ مانند: علی‌آقا، احمدآقا، علی‌بیک (بگ)، زهرابیگم (بگم)، محمدخان، علی‌شاه، علی‌سلطان، احمدمیرزا، علی‌میرزا و... .

ضمناً به نظر می‌رسد مفهوم این‌گونه واژه‌ها در هر دو شرایط، یکسان نیست؛ مثلاً «میرزا» وقتی پیش از اسم می‌آید، مفهومی معادل «ملّا یا آدم باسواد» دارد. در حالی که وقتی پس از اسم قرار می‌گیرد، به معنی «امیرزاده» است.

د) در مورد القاب و عناوینی که با نقش‌نمای اضافه، پیش از اسم قرار می‌گیرند، شرایط متفاوتی وجود دارد:

۱. برخی از آن‌ها در صورتی که با نقش‌نمای اضافه پیش از اسم بیایند، شاخص نیستند؛ مانند: برادرِ رضا (برادر: هسته)/ مهندسِ نفت (مهندس: هسته) /امیرِ ارتش (امیر: هسته).

۲. برخی از آن‌ها با وجود داشتن کسره، هم‌چنان شاخص‌اند؛ زیرا وجود نقش‌نما نتوانسته است در ماهیّت اسم پس از آن‌ها تغییری ایجاد کند و کماکان محوریّت با اسمی است که پس از نقش‌نمای اضافه آمده است؛ مانند: خانمِ پروین صداقتی، آقای رضا صادقی، مرحوم خسرو نادری، جنابِ ایرج سالاری.

می‌دانیم وقتی در ساختار یک جمله یک گروه اسمی دارای وابسته در یکی از جایگاه‌های دستوری قرار می‌گیرد، محوریّت همواره با هستهٔ گروه است. مانند:

مثال ۱: دوست من آمد (دوست، آمده است نه من؛ پس دوست، هسته است)؛

مثال ۲: این کتاب تاریخ ساسانی را خواندم (کتاب، خوانده شده است نه این، نه تاریخ و نه ساسانی؛ پس کتاب، هسته است).

اگر گروه‌های اسمی «خانمِ دکتر رضایی» و «خانم دکترِ رضایی» را در دو جملهَ در یک نقش دستوری (مثلاً نهاد، مفعول و...) به‌کار ببریم، متوجّه می‌شویم درهر دو مورد، محوریّت با واژهٔ «دکتر» است؛ پس «دکتر» در هر دو مورد، هسته است. مثال: خانمِ رضایی رفت / خانمِ دکتر رضایی رفت (در هر دوِ جمله، «دکتر» رفتَه است نه خانم و نه رضایی؛ پس «دکتر» در هر دو مورد، هسته است).

نتیجه اینکه واژه‌های «آقا، خانم، مرحوم و جناب» چه با همراهی نقش‌نمای اضافه چه بدون نقش‌نما، اگر پیش از اسم قرار گیرند، شاخص‌اند. البته اگر واژهٔ «خانم» همراه با نقش‌نمای اضافه پیش از اسم به معنی «همسر» به‌کار رود، هسته است نه شاخص؛ مانند: خانمِ قربانی (همسر آقای قربانی).

ذ) واژهٔ «حضرت» همواره باید با نقش‌نمای اضافه پیش از اسم قرار گیرد و این ویژگی بنابر جبر زبانی است نه اختیار؛ یعنی دائم‌الاضافه است. پس این واژه اگر پیش از اسم بیاید، شاخص است؛ مانند: حضرتِ رضا(ع)، حضرت علی(ع).

س) برخی از القاب و عناوین ساده و برخی مرکّب‌اند؛ مانند: عمو، سرکار، استاد (ساده)/ دخترعمو، حاج‌آقا، پسرعمه (مرکّب).

هر عنوان یا لقب که با نقش‌نمای اضافه قبل از اسم قرار گیرد، هسته است نه شاخص

پی‌نوشت

۱: واژه‌هایی مانند«خان، خانم، خاتون، بیگ و بیگم» ترکی هستند. ضمناً «ُم» در زبان ترکی در واژه‌های «خانم و بیگم» نشانهٔ تأنیث است.

منابع

۱. رشد ادب فارسی، دورهٔ بیست‌ویکم شمارهٔ سه، بهار ۱۳۸۷.

۲. کتاب‌های زبان فارسی دورهٔ متوسّطه

آموزش زبان فارسی

به عنوان زبان دوم

فرایندها، چالش‌ها و چشم‌اندازها

اسماعیل صفایی اصل
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

در کشورهای دو یا چند زبانه‌ای که تنها یک زبان را به عنوان زبان رسمی و آموزشی انتخاب کرده‌اند، آموزش زبان رسمی و آموزشی به کودکان غیر بومی به هنگام آغاز نظام آموزش ابتدایی و حتی قبل از آن یک ضرورت محسوب می‌شود. شروع این آموزش قبل از آغاز نظام آموزش ابتدایی ـ درمقطع پیش‌دبستانی ـ به کودکان غیر بومی‌زبان رسمی کمک می‌کند تا بتوانند با آمادگی بیشتر و در نتیجه با فشار روانی کمتری به عرصهٔ نظام آموزشی گام نهند.

زبان فارسی به عنوان زبان رسمی و آموزشی کشورمان، ایران، نقش کلیدی و تعیین‌کننده‌ای در نظام آموزشی کشور ایفا می‌کند؛ بدین معنی که می‌توان حضور آن را در تمام عرصه‌های آموزشی مشاهده کرد. کودکان غیر فارسی‌زبان قبل از ورود به نظام آموزش ابتدایی در یک برنامهٔ منظم و مدون آموزش زبان فارسی به عنوان یکی از اهداف دوره پیش‌دبستانی شرکت داده می‌شوند. ولی باید توجه داشت که به دلیل اجباری و رایگان نبودن این برنامه، همهٔ کودکان غیر فارسی‌زبان نمی توانند از آن بهره‌مند شوند.

بنابراین، شایسته است سازمان‌های مسئول نظیر وزارت آموزش‌وپرورش و سازمان بهزیستی، سیاستی اتخاذ کنند تا برنامهٔ آموزش زبان فارسی و دیگر برنامه‌های مندرج در دورهٔ پیش‌دبستانی، همهٔ کودکان غیرفارسی زبان کشور را پوشش دهد. نیز از آنجا که کودکان می‌توانند حتی قبل از سن پیش‌دبستانی زبان فارسی را به عنوان زبان دوم خود یاد بگیرند سازمان‌های یاد شده می‌توانند برنامه‌ای تنظیم کنند که در چارچوب آن همهٔ کودکان غیر فارسی‌زبان در تمامی مناطق دو زبانهٔ کشور قبل از رسیدن به سن پیش‌دبستانی در یک محیط. آموزشی مهیج و اجتماعی به شکلی فعال و با حفظ زبان مادری خود، صحبت به زبان فارسی را با همسالان و مربیان خود تمرین کنند.

کلیدواژه‌ها: زبان دوم، سن، زبان رسمی و آموزشی، برنامهٔ زبان‌آموزی

مقدمه

ایران کشوری است که در آن اقوام مختلّف با زبان‌های متفاوت در کنار هم به شکل یکپارچه زندگی می‌کنند. کشور ما، ایران، همانند کشورهایی مثل سوییس، سنگاپور، هندوستان، کنیا، هلند و نمونه‌هایی دیگر، کشوری چند زبانه محسوب می‌شود؛ چرا که در آن زبان‌های متنوعی از جمله فارسی، کردی، بلوچی، ترکی، مازندرانی و زبان‌هایی دیگر هر یک در گسترهٔ جغرافیایی خود تکلم می‌شود. هر یک از این زبان‌ها خود دارای لهجه[1]‌های جغرافیایی خاص می‌باشد. از میان زبان‌های رایج در کشور، زبان فارسی به‌عنوان تنها زبان رسمی و آموزشی و نیز زبان مشترک گویشوران زبان‌های متعدد نقش آفرینی می‌کند؛ بنابراین، گویشوران زبان‌های غیرفارسی ناگزیرند فارسی را به عنوان زبان دوم خود یاد بگیرند.

آموزش زبان دوم

آموزش و یادگیری زبان دوم از ابتدا تاکنون اهداف و روش‌های گوناگونی را تجربه کرده است. تسلط بر زبان لاتین، آن هم به منظور ترجمهٔ کتاب مقدس، دستیابی به ادبیات و فرهنگ و سنت‌های سایر ملل، امکان تحقق سوادآموزی، امکان احیای تدریجی زبان‌های غیررسمی در کشورهای دو یا چند زبانه؛ به عنوان مثال احیای زبان عبری[2]، تعلیم آموزه‌های دینی؛ برای مثال آموزش زبان عربی در ایران، توانایی برقراری ارتباط با گویشوران دیگر زبان‌ها به منظور رفع نیازهای مختلّف از جمله نیازهای اقتصادی، علمی و فرهنگی نمونه‌های بارز اهداف آموزش و یادگیری زبان دوم بوده‌اند. آموزش و یادگیری زبان دوم با هدف امکان تحقق سوادآموزی، در کشورهای دو یا چند زبانه‌ای صورت می‌گیرد که زبان دوم مورد نظر به‌عنوان تنها زبان آموزش رسمی در مؤسسات آموزشی آن کشورها مخصوصاً در مدارس ایفای نقش می‌کند.

در چنین شرایطی، گویشورانی که زبان مادری آن‌ها غیر از زبان آموزش رسمی کشورشان باشد ناگزیرند برای سوادآموزی، زبان آموزش کشور خود را یاد بگیرند. زبان فارسی در ایران دارای

چنین نقشی است. گویشوران زبان‌هایی غیر از زبان فارسی در ایران به هنگام شروع سوادآموزی در نظام آموزشی، زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم خود یاد می‌گیرند؛ چرا که زبان فارسی تنها زبان آموزش رسمی در کشور است و پیشرفت تحصیلی چنین گویشورانی به‌طور طبیعی متأثر از یادگیری زبان‌فارسی می‌باشد.

آموزش و یادگیری زبان دوم در طول حیات خود روش‌های گوناگونی را به خود دیده است. روش سنتی دستور ترجمه[۳] با هدف تسلط زبان‌آموزان بر دستور زبان دوم و کسب توانایی ترجمه از زبان اول به زبان دوم و یا برعکس، روش مستقیم[٤] با هدف افزایش توان کلامی زبان‌آموزان، روش شنیداری ـ گفتاری[٥] متأثر از تفکر رفتارگرایی[٦] و با تأکید فراوان بر تکرار با توسط زبان‌آموزان جهت یادگیری عادات زبانی، روش ارتباطی[٧] با هدف ایجاد توانش ارتباطی[٨] در یادگیرندگان زبان دوم و روش تلفّیقی[٩] با انتخاب جنبه‌های مثبت و ارزشمند روش‌های گوناگون تدریس زبان دوم از جمله روش‌های شناخته شده آموزش و یادگیری زبان دوم می‌باشند.

تمامی روش‌های یاد شده و نیز دیگر روش‌ها البته هر کدام با هدفی مجزا، درصدد کمک به زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم بوده‌اند. تحقق آموزش و یادگیری زبان دوم علاوه بر نیازمندی به توجه به اهداف و روش‌های گوناگون، معطوف عوامل مختلّفی است. آموزش دهندگان زبان دوم و نیز یادگیرندگان آن برای تحقق فرایند زبان‌آموزی باید به مجموعه‌ای از عوامل توجه کنند. کوماراودی ویلو[١٠] (٢٠٠٦ ـ ٣١) این عوامل را روی یک پیوستار از درونی‌ترین عوامل به بیرونی‌ترین ترسیم کرده است:

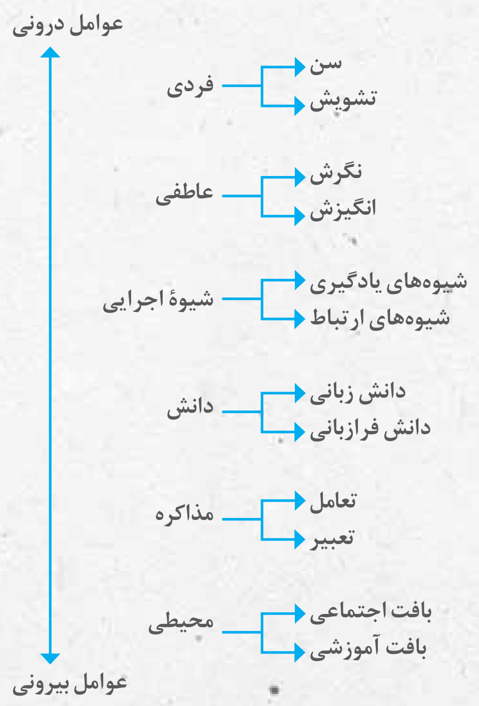
همان‌طور که در پیوستار می‌بینیم، کوماراودی ویلو عوامل مؤثر در تحقق یادگیری زبان دوم را ذیل شش عنوان اصلی دسته‌بندی کرده است. البته باید توجه داشت که ذیل برخی از این عناوین، عوامل بیشتری قرار دارند.

کوماراودی تنها به عواملی پرداخته است که دارای نقش نسبتاً بیشتری نسبت به عوامل دیگر در یادگیری زبان دوم می‌باشند[١١].

آموزش و یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم در ایران از مقطع پیش‌دبستانی و در چارچوب یک برنامه زبان‌آموزی سازمان یافته[١٢] شروع می‌شود. این برنامه به منظور پر کردن خلأ آموزشی کودکان مناطق دو زبانهٔ کشورمان و برای ایجاد عدالت آموزشی تدوین شده است؛ چرا که در صورت نبود چنین برنامه‌ای بسیاری از کودکان یادشده به هنگام ورود به نظام آموزشی ابتدایی که زبان آن فارسی و متفاوت از زبان مادری کودکان مناطق دو زبانه است ممکن است دچار سردرگمی شدید شوند. در چنین شرایطی وقتی کودک نوآموز نمی‌تواند به خوبی و در حد مورد انتظار با معلم و هم کلاسی‌های خود به زبان آموزشی ارتباط برقرار کند ممکن است سرخورده شود و اعتمادبه‌نفس خود را از دست بدهد (کلارک، ٢٠٠٩: ١٤). نیز این احتمال وجود دارد که وی نتواند مسیر برنامه‌ریزی شده سوادآموزی را به راحتی شروع کند. در این شرایط، کودک مورد نظر آشکارا دچار افت تحصیلی می‌شود. به گزارش شورای تحقیقات استان خوزستان در سال ١٣٧٠، یکی از عمده ترین مشکلات تدریس زبان فارسی به کودکان دو زبانه در استان یادشده این است که دانش‌آموزان نمی‌توانند صحبت‌های معلم به زبان فارسی را درک کنند. همچنین، براساس گزارش آموزش‌وپرورش استان کردستان در بین سال‌های ١٣٦٤ تا ١٣٧١ عامل بروز بیشترین مردودی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی، دروس املاء و فارسی بوده‌اند (به نقل از نجاریان و همکار، ١٣٧٦: ٥٤ـ ٥٥). دیگر تحقیقات انجام شده با یافته‌های یادشده همسویی دارند. پژوهش نوریه و همکارانش (١٣٧١)، تحقیق آبرومند (١٣٧٣)، پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد یامی (١٣٨٢) (به نقل از علایی، ١٣٨٦: ١١) و تحقیق ضیاء حسینی (١٣٨٥) همگی دلیل عمدهٔ افت تحصیلی کودکان نوآموز مناطق دو زبانهٔ کشورمان را ناآشنایی یا آشنایی ناکافی آن‌ها با زبان فارسی می‌دانند.

آموزش و یادگیری زبان دوم با هدف امکان تحقق سوادآموزی، در کشورهای دو یا چند زبانه‌ای صورت می‌گیرد که زبان دوم مورد نظر به‌عنوان تنها زبان آموزش رسمی در مؤسسات آموزشیِ آن کشورها مخصوصا در مدارس ایفای نقش می‌کند

برنامهٔ زبان‌آموزی که در بند بالا بدان اشاره شد با دو هدف اساسی الف) کسب توانش زبانی و ارتباطی به زبان فارسی و ب) ارتقای نگرش مثبت به زبان فارسی تدوین شده است. موفقیت این برنامه به نوآموزان مناطق دو زبانه کمک می‌کند تا بتوانند با بهره‌گیری از زبان فارسی به عنوان زبان آموزشی در مسیر سوادآموزی گام نهند. بدین شکل می‌توان هدف عملی برنامهٔ زبانی یاد شده را تبدیل دو زبانه‌های بالقوه به دو زبانه‌های بالفّعل دانست؛ چرا که بسیاری از کودکان غیر فارسی‌زبان در کشورمان تا قبل از حضور در این برنامه زبان‌آموزی در مقطع پیش‌دبستانی تجربهٔ چندانی در زمینهٔ ارتباط با دیگران به زبان فارسی کسب نمی‌کنند. این بدانٍ علت است که ارتباط یاد شده عمدتا یک‌طرفه است. به عبارت دیگر، بسیاری از کودکان غیر فارسی‌زبان، زبان فارسی را تا قبل از شروع مقطع پیش‌دبستانی، آن هم عمدتاً از طریق برنامه های تلویزیونی، فقط دریافت می‌کنند. یعنی به ندرت موقعیتی واقعی برای برقراری ارتباطی دو طرفه به واسطه زبانٍ فارسی می‌یابند. بدین شکل آن‌ها صرفاً مهارت شنیداری خود را در زبان فارسی تقویت می‌کنند و کمتر می‌توانند به تقویت مهارت گفتاری خود در زبان فارسی بپردازند. این دو زبانه‌های بالقوه با شرکت در برنامه زبان‌آموزی در مقطع پیش‌دبستانی، هر دو مهارت شنیداری و گفتاری خود در زبان فارسی را تقویت می‌کنند و رفته‌رفته



به دو زبانه‌های بالفعل تبدیل می‌شوند؛ چرا که باید منظور خود را به‌صورت کلامی به زبان فارسی بیان کرده گفته‌های دیگران را نیز درک کنند.

نکتهٔ مهم دیگری که عدالت ـ محور بودن برنامه زبان‌آموزی در مقطع پیش‌دبستانی را روشن می‌سازد، توجه به زبان مادری نوآموزان غیرفارسی زبان می‌باشد. در این برنامه بر حفظ حرمت زبان مادری کودکان و دوری از تحقیر و تمسخر آن و نیز استفاده از آن به‌عنوان پایه و مبنای آموزش زبان فارسی تأکید شده است. بدین شکل، کودکان غیر فارسی‌زبان بر ارزش زبان مادری خود واقف گردیده و خود را به علت گویشور بودن آن سرزنش نمی‌کنند بلکه با حفظ آن به هنگام یادگیری زبان فارسی می‌توانند رشد شناختی خود را بسط دهند و نسبت به خود تصوری مثبت بیافرینند (کلارک، همان:۹). این کودکان در صورتی که به هنگام یادگیری زبان فارسی با چالش جدی مواجه نشوند و بتوانند از آن به عنوان ابزاری برای سوادآموزی و نیز امکان برقراری ارتباط با دیگران به ویژه با فارسی زبانان بهره بگیرند طبیعی است که از آن زبان دوری نمی‌جویند و نسبت به آن نگرشی مثبت در خود تقویت می‌کنند. کوک (۲۰۰۱) این شیوهٔ آموزش‌زبان دوم را که در آن افراد زبان اول خود را حفظ می‌کنند و آن را بی‌ارزش نمی‌شمارند. آموزش انتقالی زبان[13] یا آموزش افزایشی[14] نامیده است. کوک در مقابل این شیوهٔ آموزشی از شیوهٔ دیگری به‌نام آموزش زبانی همگون ساز[15] یا آموزش کاهشی[16] صحبت می‌کند که در آن از افراد انتظار می‌رود که زبان مادری خود را فراموش کنند و به سخنگویان زبان دوم تبدیل شوند. گفتنی است که از میان دو شیوه مذکور، آموزش انتقالی زبان است که می‌تواند منجر به دو زبانه شدن زبان‌آموزان شود.

قبل از شروع بحث پیرامون دو زبانگی دو نمونه از برنامه‌های زبان‌آموزی پیش‌دبستانی در خارج از کشور به نقل از دوماس (1999a: ۱ و ۳) ذکر می‌شود. آموزش زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم به کودکان چهار و پنج ساله در مدرسه روزانه ترور[17] در شهر نیویورک از طریق فراهم کردن شرایط بازی و آموزش زبان ژاپنی یا اسپانیولی به عنوان زبان دوم به کودکان سه تا شش ساله در پنج کلاس و کودکان شش تا نه ساله در دو کلاس در مدرسه بین فرهنگی[18] در اوک‌پارک در ایلینویز آمریکا با استفاده از پازل‌ها و اسباب‌بازی‌ها و حتی یادگیری فعالیت‌های عملی مثل استفاده از جارو یا چیدن میز با تأکید بر تعامل بین کودکان نمونه‌هایی از برنامه‌های زبان‌آموزی به کودکان کوچک می‌باشند که در آن‌ها ارتباط بین کودکان با یکدیگر و نیز با مربیان خود با استفاده از زبان دوم و همچنین امکان استفاده از زبان مادری مورد تأکید است. در چنین مدارسی، کودکان با لذت بردن از انواع بازی‌ها و فعالیت‌های عملی زبان دوم را یاد می‌گیرند.

برنامهٔ بازی ـ محور مناسب‌ترین برنامه برای کودکان در سنین پیش‌دبستانی است. زبان‌آموزان کوچک در شرایط بازی آزاد فرصت‌های ایده‌آلی برای فراگیری زبان دوم در اختیار دارند؛ چرا که گفتاری که آن‌ها در طول بازی می‌شنوند دارای ویژگی‌های تکرار پذیری، روزمره بودن و پیش‌بینی‌پذیری بالایی می‌باشد. این کودکان به هنگام بازی با استفاده از اشیا و اعمال پیرامون خود، فرصت‌هایی برای تجربهٔ زبانی به دست می‌آورند. (کلارک، ۱۹۹۶، به نقل از کلارک، همان: ۲۳ ـ ۲۲). به اعتقاد متخصصان حوزهٔ آموزش، استفاده از بازی‌های آموزشی در فرایند تدریس از جمله راهکارهایی است که زمینهٔ لازم را برای افزایش فعالیت‌های یادگیری متعلمان فراهم می‌سازند. بازی‌های آموزشی در حوزهٔ زبان غالباً بازی‌های زبان نام گرفته‌اند که در واقع نوعی تعامل با زبان همراه با یادگیری آگاهانه از سوی زبان‌آموزان است (حقانی، ۱۳۸۵: ٦ ـ ۵). بنابراین لازم است محیط آموزش زبان‌آموزان کوچک به امکاناتی مجهز باشد تا کودکان بتوانند با استفاده از آن‌ها دست به تجربهٔ زبانی بزنند. هر دو محیط درونی و بیرونی را می‌توان طوری طراحی کرد که میزان تعاملات زبان‌آموزان در گروه‌های کوچک یا دوبه‌دو به حداکثر برسد. کودکان در چنین محیط‌های آموزشی و نیز تفریحی از طریق شرکت در انواع بازی‌ها به ویژه بازی‌های خلاقیت‌برانگیز علاوه بر تقویت مهارت زبانی می‌توانند فرصت‌هایی برای حل مسئله، تفکر خلاق و رشد مهارت‌های ارتباطی به‌دست آورند میلنه، ۱۹۹۷، به نقل از کلارک، همان).

دو زبانگی

در بخش قبل گفتیم که دو زبانگی محصول آموزش زبان دوم آن هم به واسطه آموزش انتقالی زبان است. به عبارت دیگر، افراد یک زبانه به دنبال یادگیری زبان دوم و با حفظ زبان مادری خود به افرادی دو زبانه تبدیل می‌شوند. این افراد به همراه یادگیری زبان دوم قابلیت‌هایی را در خود می‌پرورانند. بمفورد و میزوکاوا، (۱۹۹۱) (به نقل از دوماس (1999 b: ٤)) در این زمینه خاطر نشان می‌سازند که افرادی که زبان دوم یاد می‌گیرند در مقایسه با افراد تک زبانه خلاق‌ترند و در حل مسائل پیچیده، بهتر عمل می‌کنند.

ادامهٔ مطلب در وبگاه

نقد و تحلیل واژگان وارداتی در زبان و ادب فارسی و تأثیرات آن در فرهنگ ملی

حکیمه خوش‌نظر
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ناحیهٔ ۲ تبریز

چکیده

فارسی به‌عنوان یکی از زبان‌های کهن، زبان رسمی و ملی ایرانیان از قدیم‌الایام، توانسته است در مقابل تغییراتی که عمدتاً بر اثر مجاورت با دیگر زبان‌ها و تعاملات میان‌زبانی پدیدار می‌شود، هویت خود را محفوظ نگه دارد اما این سابقه و قدمت، دلیلی بر آسیب‌ناپذیری آن نیست. پیشرفت‌های علمی، جهانی‌شدن‌هایی که در عرصهٔ اقتصاد، فناوری، فرهنگ و دیگر امور انسانی رخ می‌دهد، زبان فارسی را بیش از گذشته در معرض مجاورت‌های زبانی و فرهنگی و تغییر قرار داده است. لذا بررسی سیل ورود واژگان وارداتی به زبان فارسی و در عین حال سیر تحولات قاعده‌مند زبانی و همچنین انواع قرض‌گیری زبانی و بررسی تحولات زبان فارسی دیروز و امروز ساختار کلی این مقاله را تشکیل می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: زبان فارسی، تحولات زبانی، قرض‌گیری زبانی، واژگان بیگانه، زبان دیروز و امروز

مقدمه

وظیفهٔ اصلی زبان، ایجاد ارتباط میان افراد جامعه است و منظور از ارتباط، بیان کلیه اندیشه‌ها، اطلاعات، احساسات و غیر آن‌ها به دیگران می‌باشد (صادقی، ۱۳۷۱). زبان نه‌تنها به‌عنوان ابزار ارتباطی، بلکه به‌عنوان عنصری حیاتی در هویت فردی و جمعی انسان‌ها نقش‌آفرینی می‌کند. همچنین همانند دیگر اشیا و امور عالم، در معرض تغییرات و دگرگونی قرار دارد؛ چه‌بسا زبان‌هایی که امروز، اثری از آن‌ها نیست یا در اثر تغییرات و دگرگونی‌هایی که پذیرفته‌اند، از صورت و شکل آغازین به شکل و صورتی دیگر درآمده‌اند. تغییراتی که در گویش و ساختارهای صرفی و نحوی، واژگان و... زبان‌ها رخ می‌دهد و زبانی را از صورت اولیه و اصیل خود خارج می‌کند، هرگز متوقف نمی‌شوند؛ تغییراتی که گاه ریشه در مجاورت زبانی و گاه در نیازهای روزمره دارد. اینکه چه عواملی و چگونه تغییرات زبانی را پدید می‌آورد، در اینجا محل بحث و تأمل در آن نیست، بلکه صحبت دربارهٔ تغییرات و آثاری است که در نتیجهٔ تغییرات در زبان حاصل می‌شود و در صورت بی‌توجهی می‌تواند عوارض جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. زبان یا زبان‌های مرده، نامی ناآشنا برای اهل علم و فرهنگ و ادب نیست. هیچ تضمینی برای تداوم زبان‌هایی که توانسته‌اند در طول تاریخ هویت خود را حفظ نمایند، وجود ندارد.

فارسی به‌عنوان یکی از زبان‌های کهن، زبان رسمی و ملی ایرانیان از قدیم‌الایام، توانسته است در مقابل تغییراتی که عمدتاً بر اثر مجاورت با دیگر زبان‌ها و تعاملات میان‌زبانی پدیدار می‌شود، هویت خود را محفوظ نگه دارد، اما این سابقه و قدمت، دلیلی بر آسیب‌ناپذیری آن نیست. پیشرفت‌های علمی، جهانی شدن‌هایی که در عرصهٔ اقتصاد، فناوری، فرهنگ و دیگر امور انسانی رخ می‌دهد، زبان فارسی را بیش از گذشته در معرض مجاورت‌های زبانی و فرهنگی و تغییر قرار داده است.

زبان فارسی که تولیدکننده و حافظ فرهنگ ماست، دارای گونه‌هایی است. پورنامداریان (۱۳۸۷) گونه‌های زبان فارسی را گونهٔ علمی (که قابلیت صدق و کذب با جهان خارج را دارد و زبان عده‌ای خاص است)، گونهٔ زبان ادبی (که زبان اهل ادب است) و گونهٔ محاوره‌ای (روزمره که پر از تساهل از قواعد است و از دستور و واژگان سست برخوردار است) می‌داند. البته می‌توان به‌گونهٔ چهارمی هم معتقد بود که همان زبان رادیو، تلویزیون، آموزش‌وپرورش تحصیل کرده‌ها در گسترهٔ ایران است. چون این زبان از لحاظ اجتماع و جامعهٔ زبانی از اجتماع بیشتری برخوردار است. لذا پاسداری از زبان فارسی یعنی پاسداری از این‌گونهٔ زبانی یعنی زبان فارسی معیار.

هر روز شاهد ورود سیل واژگان وارداتی به زبان فارسی، به‌خصوص زبان معیار، از زبان‌هایی هستیم که با علم، تجارت، ارتباطات و غیره همراه‌اند. تعاملات گویشوران زبان فارسی با گویشوران زبان‌هایی که امروزه زبان علم، فناوری، تجارت، حقوق و دیگر عرصه‌های فعالیت‌های انسانی هستند، علاوه بر واژگان، ساختارهای نحوی و صرفی و نگارشی زبان فارسی را در معرض چالش‌های ساختاری قرار داده است. در این میان، نقش رسانه‌های قدرتمندی

چون رادیو و تلویزیون، مطبوعات و روزنامه‌ها در گسترش و توانا‌سازی دامنهٔ واژگان زبان فارسی و یا تضعیف آن از طریق معادل‌سازی یا کاربرد واژگان زبان‌های بیگانه بسیار مهم است.

از یک‌سو، نمی‌توان جامعه را از تحولات سیاسی و آنچه در عالم می‌گذرد بی‌خبر نگه داشت. از سوی دیگر، خبرسازی آنچه در جهان دیگر، با زبان دیگری در حال وقوع است و در بسیاری موارد معادل‌سازی فوری و دقیقی که رسانه‌های خبری برای گردش امور خود به آن نیاز دارند، در کوتاه‌مدت و با دقت لازم امکان‌پذیر نیست. علاوه بر این، هر روز شاهد تحولات و نوآوری‌ها و ابداعات جدید در عرصهٔ علم، فناوری، بهداشت، پزشکی و دیگر امور انسانی هستیم که در فرهنگ‌های دیگر و با زبان‌های دیگر در حال رخ دادن است و به‌دلیل نیازهای مبرم به کاربرد و استفاده از آن‌ها به سرعت به امور روزمره زندگی افراد و حتی ادارات و نهادها وارد می‌شوند و هر کدام در جای خود چالشی برای زبان رسمی و ملی می‌آفرینند.

البته تحولات قاعده‌مند زبانی را نمی‌توان نادیده گرفت و انکار کرد. زبان‌شناسان توصیفی معتقدند که هیچ‌گاه نمی‌توان از تحولات زبانی، به‌ویژه در زبان گفتاری تودهٔ مردم جلوگیری کرد. *محمدرضا باطنی* (۱۳۶۹: ۱۸۳) در این زمینه می‌نویسد: «زبان مانند ارگانیسم زنده‌ای است که پیوسته در حال دگرگونی و تغییر است. کسانی که گذشتهٔ زبان را ملاک ارزیابی و قضاوت دربارهٔ صورت فعلی آن قرار می‌دهند، در واقع تحول زبان را انکار می‌کنند و می‌کوشند از تحول آن جلوگیری کنند ولی این تلاشی است بیهوده و عبث که همیشه به ناکامی می‌انجامد؛ زیرا شنا کردن برخلاف جریان آب است.»

با اعتقاد به‌وجود تحول، می‌توان آن را در هر مسیری هدایت کرد؛ این تحول می‌تواند در مسیر الگوبرداری‌های ناشیانه برخی از مترجمانی قرار بگیرد که دین خود را بیشتر به زبان مبدأ ادا می‌کنند تا مقصد، و نیز می‌توان آن را در مسیر خودکفایی واژگانی و ساختاری نشئت‌گرفته از خود زبان قرار داد. گراور هادسون[1] (٢٠٠٠، فصل ٢٤) با اعتقاد به اینکه در جریان تحول امکان‌های قابل‌گزینش متفاوتی به‌وجود می‌آیند که کاربران آن‌ها را ارزشیابی می‌کنند و دست به انتخاب می‌زنند، مهم‌ترین عوامل تغییر و تحول زبان را چنین برمی‌شمرد:

- ساده‌تر شدن تولید[2] که در قالب فرایندهای واج‌شناختی صورت می‌گیرد.
- وضع معانی جدید[3] برای اشیا، ابداعات، اختراعات، رویدادها و ایده‌های جدید.
- تمایل به نوآوری[4] بین گروه‌های شغلی با تخصص‌های متفاوت و گروه‌های اجتماعی مختلف مخصوصاً در واژگان گروه‌های سنی جوان‌تر.
- قاعده‌مند کردن یا تعمیم یک قاعده[5].
- کاهش حشو در زبان[6] که بخشی در قالب حذف عناصر قابل‌پیش‌بینی در گفتار صورت می‌گیرد.
- تغییرات قیاسی[7] که در قالب تغییر تلفظ یک کلمهٔ قرضی به قیاس با قواعد زبان بومی صورت می‌گیرد.
- طرد معانی بلااستفاده[8] به‌دلیل مطرود شدن مصداق‌ها در عالم واقع، مانند دستگاه تلگرام.
- تماس زبان‌ها[9] با هم که مهم‌ترین عامل است[10].

با توجه به تحولات قاعده‌مند زبانی، اگر ورود واژگان وارداتی به نام به‌روز شدن و مدرن شدن زبان نادیده گرفته شود، چالشی جدی برای زبان فارسی به‌وجود می‌آورد. هر زبانی اگر در مقابل ورود واژه‌های بیگانه مقاومت کند و بتواند با استفاده از قوانین واژه‌سازی خود، به‌جای واژه‌های بیگانهٔ وارداتی واژه بسازد، توان به‌روز و مدرن شدن را دارد. در واقع، با وارد شدن بی‌رویهٔ واژه‌های بیگانه به زبان ما، زبان فارسی مدرن نمی‌شود، بلکه خراب می‌شود ولی وقتی که ما این زبان را با استفاده از قوانین واژه‌های خود به‌روز کنیم، شاید بتوانیم اصطلاح مدرن را برای آن به‌کار ببریم. برخورد زبان‌ها به‌صورت بی‌رویه و حساب نشده ممکن است زبانی را از بین ببرد. در برخورد زبان‌ها با هم سه اتفاق ممکن است بیفتد:

نخست اینکه زبان غالب زبان مغلوب را از میان ببرد؛ مانند جایگزینی زبان ترکی با زبان قدیمی ایرانی در آذربایجان یا جایگزینی زبان عربی با زبان قبطی در مصر، یا زبان عربی با زبان‌های بابلی، آشوری و اکدی در بین‌النهرین. یا جایگزینی زبان ترکی با زبان یونانی و بیزانس، در آن هنگام که ترک‌ها به بیزانس حمله کردند، زبان یونانی را از بین بردند و زبان ترکی فعلی در آنجا باقی ماند.

دوم اینکه زبان مغلوب زبان غالب را از میان ببرد؛ مانند برخورد زبان عربی با زبان فارسی پس از اسلام که زبان فارسی باقی ماند و زبان عربی را کنار زد.

و سوم اینکه دو زبان در کنار هم باقی بمانند و کاربرد هم‌زمان داشته باشند؛ مثل زبان انگلیسی و فرانسه در کبک کانادا و یا کاربرد هم زمان دو زبان انگلیسی و ایرلندی در ایرلند، و انگلیسی و هندی در هندوستان.

نکته‌ای که به لحاظ زبان‌شناسی اهمیت دارد این است که زبان به‌عنوان یک پدیدهٔ اجتماعی پویا و رسانه‌ای ارتباطی در برخورد با سایر عوامل تأثیرگذار و تأثیرپذیر است؛ یعنی می‌تواند بر سایر زبان‌ها تأثیر بگذارد و در ضمن، از آن‌ها تأثیر بپذیرد. پس زبان‌شناسان بر تغییر زبان‌ها و پویایی آن اتفاق نظر دارند. بر این اساس، حفظ یک زبان این نیست که اصلاً از زبان‌های دیگر واژه‌ای قرض نگیرد یا به آن‌ها قرض ندهد. اینکه زبانی نه واژه‌ای بدهد و نه بگیرد، شدنی نیست و ضرورتی هم ندارد. مهم این است که آنجا که امکان واژه‌سازی و یا انتخاب واژگان معادل مناسب برای زبان فارسی وجود دارد، نباید سهل‌انگاری کرد. این سهل‌انگاری سبب می‌شود که پس از مدتی، از زبان فارسی تنها اسم و پوسته‌ای باقی بماند و واژگان و محتوا و مفاهیم و ساخت همگی غیرفارسی باشند که این امر زوال زبان ملی و هویتی را برای یک جامعه به‌دنبال دارد.

قرض‌گیری زبانی و انواع آن

یک زبان یا گویش در روندی برخی از عناصر زبانی را از زبان یا گویشی دیگر قرض می‌گیرد و در خود جای می‌دهد. این عناصر را عناصر قرضی و این روند را قرض‌گیری زبانی[11] می‌گویند. عوامل مؤثر در قرض‌گیری را می‌توان در سه مورد خلاصه کرد (کمپل، ۲۰۰٤):

الف. نیاز واقعی سخنگویان: نیاز واقعی برای سخنگویان یک زبان زمانی است که مفهوم یا شیء جدید را از کشور یا زبانی بیگانه می‌گیرند و به کلمهٔ جدیدی نیاز دارند که با این شیء یا مفهوم، هماهنگیِ معنایی یا کاربردی داشته باَشد. بنابراین، معمولاً کلمهٔ مربوط به این شیء یا مفهوم قرض‌گرفته‌شده، همراه آن وارد زبان مقصد می‌شود مانند اتومبیل[12].

ب. اعتبار: به‌کارگیری یک کلمهٔ خارجی که از نظر سخنگو به دلایلی سبب برتری یا منزلت اجتماعی تلقی می‌شود؛ مثل: میک‌آپ (make up) به‌جای «آرایش».

پ. تابوی زبانی: زمانی است که گویشوران یک زبان برای پرهیز از کاربرد واژه‌های معین (که به دلایل فرهنگی اجتماعی گوناگون کاربرد آن‌ها مجاز نیست) به قرض‌گیری معادل‌های آن کلمات در زبان‌های دیگر می‌پردازند. دلیل این قرض‌گیری دقیقاً برعکس مورد قبل است و بیشتر در محدودهٔ کلماتی با معانی نامطلوب و ناخوشایند است؛ مانند دبلیو.سی (W.C) به‌جای کلمهٔ «مستراح».

نوعی از قرض‌گیری هم وجود دارد که در آن گاهی می‌توان تنها معنی را قرض گرفت. این نوع را قرض‌گیری معنایی یا ترجمهٔ قرضی[13] و یا قرض‌گیری غیرمستقیم[14] می‌گویند؛ مانند راه‌آهن (rail way).

بیشتر واژگان وارداتی در زبان فارسی در شش حیطهٔ اقتصادی- اجتماعی، فنی- تخصصی، فرهنگی- هنری، نظامی، پزشکی، و ورزشی و بیشتر مربوط به اصطلاحات تخصصی است که یا معادلی در زبان فارسی ندارند و یا معادل آن‌ها چندان گویا نیست.

بررسی تحولات زبان فارسی دیروز و امروز وضعیت زبان فارسی دیروز

در طول تاریخ، زبان هر ملت و قومی نه‌تنها انتقال‌دهندهٔ فرهنگ و همهٔ دانسته‌های نسلی به نسل دیگر بوده بلکه به‌عنوان شاخص هویتی در سرنوشت ملل نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کرده است. زبان فارسی هم از این قاعده مستثنی نیست.

زبانی که ما امروز آن را فارسی می‌نامیم، در دورهٔ ساسانی، دریگ و در سده‌های نخستین پس از اسلام، فارسی دری نامیده می‌شده است. در دورهٔ ساسانی، فارسی به زبان رسمی آن دوره که امروز آن را پهلوی می‌نامیم، اطلاق می‌شده است. پهلوی در اصل، نام زبان منطقهٔ پهله، یعنی خراسان فعلی، از حدود شهر مرو و نیشابور تا قومس و گرگان قدیم بوده است که پس از دادن نام پهله به منطقهٔ ری، نهاوند، همدان و آذربایجان و چند شهر دیگر در این حدود، پهلوی برای نامیدن گویش‌های این منطقه نیز به‌کار رفته است.

در حقیقت، گویش‌های قدیم پهلهٔ اصلی، یعنی خراسان فعلی، با گویش‌های پنج شهر ری و قم و اصفهان و همدان و آذربایجان، یک طیف را تشکیل می‌داده‌اند که در اصطلاح آن‌ها را گویش‌های شمال غربی ایران (پهلوی اشکانی یا پارتی) می‌نامند؛ در مقابلِ گویش‌های جنوب غربی (پهلوی ساسانی یا پارسیگ) که فارسی دری دورهٔ اسلامی و فارسی امروز ما دنبالهٔ همان است.

امروز زبان فارسی دری را زبانی نشئت‌یافته از خراسان می‌دانند. علت این امر نیز این است که در اواسط دورهٔ ساسانی، زبان فارسی میانه به‌تدریج همراه دیوانیان و سپاهیان از تیسفون یا مداین، یعنی پایتخت ایران، به خراسان منتقل شد و رفته‌رفته، جای زبان پهلوی آنجا (یعنی پهلوی پارتی) را گرفت. آنچه در حقیقت به خراسان منتقل شد، شکل تحول‌یافتهٔ فارسی میانه بود که در پایتخت رایج بود و دری نامیده می‌شد. طبق اسناد و شواهد موجود، زبان پارتی در اواخر دورهٔ ساسانی زبانی مرده بوده است که مانویان و دیگران طبق سنّت به آن می‌نوشتند ولی زبان دری هنگام انتقال به خراسان (در اواسط دورهٔ ساسانی) از زبان آنجا یعنی از پهلوی اشکانی یا پارتی به‌شدت تأثیر گرفت و بسیاری از واژه‌های آن مانند «شهر»، «مهر»، «پور»، «ژرف»، «ژاله»، «اشک»، و غیره را پذیرفت. همچنین حرف بی‌صدای «ژ» که در زبان فارسی جنوبی وجود نداشت، از زبان پارتی وارد زبان فارسی دری شد.

در آغاز فتح ایران، یعنی در سدهٔ نخست هجری، سپاهیان مسلمان عرب، به ماوراءالنهر، یعنی آسیای مرکزی امروز، حمله‌ور شدند و به‌تدریج آنجا را فتح کردند. زبان فارسی نیز به‌تدریج با این سپاهیان به ماوراءالنهر منتقل شد.

ادامهٔ مطلب در وبگاه

فارسی به‌عنوان یکی از زبان‌های کهن و زبان رسمی و ملی ایرانیان از قدیم‌الایام، توانسته است در مقابل تغییراتی که عمدتاً بر اثر مجاورت با دیگر زبان‌ها و تعاملات میان‌زبانی پدیدار می‌شود، هویت خود را محفوظ نگه دارد، اما این سابقه و قدمت، دلیلی بر آسیب‌ناپذیری آن نیست

نگاهی اجمالی به یافته‌های پژوهش ارزشیابی

برنامهٔ درسی زبان فارسی

دورهٔ متوسطه

فاطمه‌سادات میرعارفین
دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی

زبان فارسی ۳
زبان فارسی ۲
تاریخ ادبیات ایران و جهان ۱
ادبیات فارسی ۲

مقدمه

برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی دورهٔ متوسطه را که سال‌هاست از اجرای آن در مدارس کشور می‌گذرد، باید نیازمند بررسی دانست تا در تغییر و تحولات جدید برنامه‌ها بتواند علاوه بر به‌روز شدن و متناسب شدن با نیازهای فردی و اجتماعی مخاطبان خود، از پشتوانه‌ای علمی برخوردار شود. لذا طبق ضرورت اعلام شده، بخش زبانی برنامه از طریق یک بررسی همه‌جانبه، میدانی و ملی مورد نقد دبیران و دانش‌آموزان این دوره قرار گرفت. استان‌های نمونهٔ این پژوهش شامل آذربایجان شرقی، تهران و شهرستان‌های آن، خراسان رضوی، هرمزگان و گیلان بودند و دانش‌آموزان از هر دو جنس دختر و پسر در پایه‌های اول، دوم، سوم رشته علوم انسانی (تخصصی) و سوم رشته غیرعلوم انسانی (عمومی) و دبیران آن‌ها و نیز سرگروه‌های آموزشی این درس در کلیه استان‌های کشور به‌عنوان نمونهٔ منتخب، دستاوردهای این پژوهش را رقم زدند.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه، تأکید اصلی بر بخش زبانی برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی دورهٔ متوسطه در دو حوزهٔ **اجرا** و **تحقق اهداف** بود. شایان ذکر است که به‌دلیل حجم قابل توجه نتایج به‌دست آمده و برای پرهیز از اطناب، در این مقاله محورهایی که از نظر نگارنده در عرصهٔ اجرا اهمیت بیشتری دارند، مورد توجه قرار گرفته و ارائه شده‌اند.[1] یادآور می‌شود که انجام پژوهش و ارائهٔ یافته‌ها معطوف به بخش‌های کیفی به‌عنوان رویکرد غالب بوده است.

۱. اجرای برنامه

الف. روش‌های یاددهی ـ یادگیری

نتایج مربوط به این بخش حاکی است که اکثر دبیران، به‌رغم آشنایی با روش‌های تدریس همچون پرسش و پاسخ، بحث گروهی، ایفای نقش، قصه‌گویی و نمایش خلاق، گردش علمی، تفکر استقرایی، حل مسئله، واحد کار یا پروژه، کارایی گروه و تدریس اعضای گروه، روش‌های پرسش و پاسخ و سخنرانی را روش تدریس غالب در کلاس درس قرار می‌دهند و در اجرای روش تدریس تنوع کمتری به‌کار می‌گیرند. آن‌ها عدم استفاده از سایر روش‌ها را با محتوای کتاب و امکانات موجود و زمان تعیین شده برای آموزش مرتبط می‌دانند. اگرچه معتقدند که در برخی از موارد و به اقتضاء موضوع، تلفیقی از روش‌های تدریس نیز در کلاس قابلیت اجرایی دارند. از سوی دیگر، تعداد کمتری از دبیران روش‌های دیگری همچون قصه‌گویی و ایفای نقش، گردش علمی، تفکر استقرایی، بدیعه‌پردازی، حل مسئله، واحد کار یا پروژه، کارایی گروه تدریس اعضای گروه را در کلاس قابل استفاده ذکر کرده‌اند. در این خصوص، استدلال این گروه برای عدم

استفاده از بعضی روش‌ها یا کاربرد کمتر آن‌ها حجم زیاد محتوای دروس، وقت کم، تکرار مباحث ـ که به کاهش تمرکز و بی‌توجهی می‌انجامد ـ عدم مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس به‌دلیل اجرای روش‌های سنتی تدریس، کامل و به‌روز نبودن مطالب کتاب راهنمای معلم در مورد شیوه‌های تدریس و... می‌باشد. همچنین نظرات اکثر دبیران حاکی از آن است که دوره‌ای به‌منظور آشنایی با روش‌های تدریس، برگزار نشده و یا در صورت برگزاری، کیفیت مناسبی نداشته است.

ادبیات فارسی ۳
تاریخ ادبیات ایران و جهان ۲
زبان فارسی ۱
آرایه‌های ادبی
(قالب‌های شعر، بیان و بدیع)

ب. روش‌های سنجش تحصیلی (ارزشیابی)

به زعم اکثر دبیران، در خصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (به‌ویژه در سال‌های اخیر)، دوره‌ای برگزار نشده است و آشنایی با روش‌های ارزشیابی ضرورت دارد. آن‌ها معتقدند که به‌دلیل زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان، فرصت برای ارزشیابی از آموخته‌های آنان در همهٔ ابعاد کم است و از طرفی، به‌دلیل حجم زیاد مطالب درسی گاهی اشاره به برخی از جزئیات، حین ارزشیابی پایانی امکان‌پذیر نمی‌باشد. دبیران کمبود وقت را دلیلی دیگر بر انجام ندادن آزمون‌های تکوینی ماهیانه و فعالیت‌های نگارشی می‌دانند و از عدم آشنایی دقیق دبیران با انواع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و اهداف آن به‌عنوان مهم‌ترین مانع برای انجام سنجش تحصیلی دانش‌آموزان، نام برده‌اند که سبب نادیده گرفتن پرسش‌های مستمر شفاهی و توجه به مهارت‌های گفتن و شنیدن در کلاس از سوی دبیران می‌شود. این گروه همچنین ضمن اشاره به این نکته که ارزشیابی تکوینی به درستی تبیین نشده است تصریح می‌دارند که تلقی دبیران از ارزشیابی تکوینی، اخذ چند آزمون دوره‌ای و اختصاص نمره به آن است؛ در حالی‌که ماهیت ارزشیابی تکوینی با این طرز تلقی تفاوت بسیار دارد. به عبارتی، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در یک فرایند آموزشی و به‌منظور یافتن نقایص و کاستی‌های آموزشی و بهبود روش‌های موردنظر از طریق بازخوردهای لازم صورت می‌گیرد. برخی دیگر معتقدند که لازم است هر دو سال یک‌بار دوره‌هایی با حضور متخصصان فن و مؤلفان کتاب برگزار شود.

پ. تناسب محتوای کتاب درسی با نیازها، علائق، فهم و درک، و شرایط و موقعیت‌های واقعی زندگی یادگیرندگان (دیدگاه‌های دبیران)

در مجموع اکثر دبیران، محتوای کتاب را در کلیه مهارت‌های چهارگانه با درک و فهم دانش‌آموزان، متناسب دانسته‌اند اما در بخش زبان‌شناسی و املا، کمتر و در بخش دستور زبان و نگارش، بیشتر با نیازهای دانش‌آموزان تناسب دارد. به علاوه، فعالیت‌های مربوط به این بخش‌ها نیز از نظر اکثریت، متناسب با فهم و درک دانش‌آموزان ارزیابی شده است. از سوی دیگر، ایشان در توضیحات تکمیلی اظهار داشته‌اند که اگر قرار باشد هدف کتاب (یعنی طرح افکار و اندیشه‌ها) در قالب گفتار تحقق پذیرد و کلاس‌ها مکانی برای تمرین کاربرد درست زبان برای فراگیرندگان باشد، باید بخشی از تمرین‌ها به این امر اختصاص یابد. این مسئله به‌ویژه در حوزهٔ تمرین‌های نگارش امکان‌پذیر است. همچنین بنا به اظهارنظر این گروه از پاسخ‌دهندگان، بخش زبان‌شناسی، دانش و نگرش و مهارت‌های ذهنی ایجاد می‌کند اما به شکل ایده‌آل، به مهارت‌های عملی منجر نمی‌شود. دبیران دربارهٔ ضرورت برخورداری از مهارت‌های نگارشی خود سخن گفته و بیان داشته‌اند که کاربردی نبودن آموزش‌ها در زندگی روزمرهٔ دانش‌آموزان، یکی از مشکلات آموزش زبان فارسی است. ایشان درس ویرایش را از ضروری‌ترین دروسی ذکر کرده‌اند که دانش‌آموزان برای ویرایش نوشته‌های خود با آن‌ها باید داشته باشند.

دبیران دربارهٔ املا اذعان داشته‌اند که ظاهراً با کم‌رنگ کردن قسمت املا چند مهارت را (گوش دادن، خواندن، نوشتن و...) ناخودآگاه از دانش‌آموزان گرفته‌ایم. در مقابل، بخش «بیاموزیم» را بسیار کاربردی و متناسب با نیاز دانش‌آموز ذکر کرده‌اند؛ زیرا خلاصه و مفید نوشته شده است و با درک دانش‌آموزان همخوانی دارد. همچنین، از مبحث «باید و نبایدهای املایی» به‌عنوان نقطهٔ قوت این بخش یاد کرده‌اند؛ چرا که در تقویت مهارت درست نوشتن تأثیر بسیاری دارد. این در حالی است که برخی دیگر، بخش املا را مورد انتقاد قرار داده و بیان کرده‌اند که املا یکی از مباحث مهمی

است که مهجور مانده و همین امر سبب شده است که ضربهٔ شدیدی به توانایی‌های نوشتنی و درست نوشتن دانش‌آموزان وارد آید. به‌علاوه، بخش املا هیچ‌کدام از مهارت‌های شنیدن و گفتن را تقویت نمی‌کند؛ چه در متن و چه در فعالیت‌ها. ایشان معتقدند که نکات تکراری سال‌های پیش، باعث دل‌زدگی دانش‌آموزان می‌شود و نیز محتوای کتاب در بخش دستور زبان در مهارت خواندن عملاً بی‌تأثیر است. به اعتقاد دبیران، کتاب در ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان، بسترسازی مناسب برای بروز خلاقیت‌ها، ایجاد و تقویت روح نشاط و زنده‌دلی، تقویت مهارت‌های ذهنی مخاطبان و کشف و پرورش استعدادهای کلامی و نویسندگی دانش‌آموزان توفیق کمتری داشته است.

دیدگاه‌های دانش‌آموزان

در مجموع، اکثر دانش‌آموزان بر این عقیده‌اند که محتوای بخش دستور زبان در کتاب با نیازهای آموزشی آنان تناسب بیشتری دارد؛ در حالی‌که این تناسب در بخش‌های زبان‌شناسی، نگارش و املا کمتر است. بنا به اظهارات اکثر این گروه از پاسخ‌دهندگان، محتوای بخش‌های زبان‌شناسی، نگارش و املا، بیشتر و بخش دستور زبان، کمتر با درک و فهم ایشان تناسب دارد. به‌علاوه، همخوانی فعالیت‌ها در بخش‌های چهارگانهٔ مهارت‌های زبانی، مورد تأیید اکثریت قرار گرفته است. این در حالی است که دانش‌آموزان اذعان داشته‌اند که کتاب، کمتر به ارائهٔ اطلاعات دربارهٔ ضرورت‌های زندگی، ایجاد علاقه و انگیزه برای فعال شدن و نیز ایجاد و تقویت نشاط و زنده‌دلی و بسترهایی برای بروز خلاقیت، مخاطبان پرداخته است. از سوی دیگر، دانش‌آموزان در توضیحات تکمیلی اظهار داشته‌اند که درس‌های مربوط به زبان‌شناسی بسیار سنگین و یادگیری آن‌ها مشکل است، اما توضیحات خیلی خوب دبیر، مطالب را قابل فهم می‌کند. آنان همچنین نیاز واقعی خود را درست نوشتن، درست سخن گفتن و قدرت استدلال ذکر کرده‌اند، نه حفظ قواعد دستوری. به‌زعم دانش‌آموزان، محتوای دروس نگارش در زندگی کاربرد ندارد و نیازهای واقعی مثل نامه‌نگاری و گزارش‌نویسی را در نظر نگرفته است. مطالب بسیار دشوار و غیرقابل فهم‌اند و از کلمات مبهم و غیرقابل درک استفاده شده است. در بخش املا نیز بسیاری از کلمات را در زبان امروزی کاربردی نمی‌دانند و برای کنجکاوی در این زمینه جایگاهی قائل نشده‌اند. اظهارات دانش‌آموزان حاکی از آن است که در برخی درس‌ها از کلمات ثقیل استفاده می‌شود که در زبان امروزی کاربردی ندارند و با درک و فهم آن‌ها همخوان نیستند (از قبیل تعبد، زهاد و...). به اعتقاد آنان، فعالیت کتاب در مورد املا هیچ کمکی به آنان نمی‌کنند، چون کلماتی وجود دارند که امروزه حذف شده‌اند و هیچ کاربردی ندارند و بیشتر درس‌های املایی تکراری هستند. در مقابل، تعداد کمتری از دانش‌آموزان چنین اظهار داشته‌اند: «تنها مسئله، نبودن فرصت برای تمرین است و این، باعث ضعف مهارت‌های زبانی می‌شود».

تلقی دبیران از ارزشیابی تکوینی، اخذ چند آزمون دوره‌ای و اختصاص نمره به آن است؛ در حالی‌که ماهیت ارزشیابی تکوینی با این طرز تلقی تفاوت بسیار دارد

ت. همخوانی فضا، امکانات و تجهیزات آموزشی پیش‌بینی شده در برنامه با شرایط واقعی اجرا

دیدگاه‌های دبیران

به‌زعم ایشان، اکثر مدارس از نظر فناوری آموزشی ضعیف‌اند یا امکانات لازم را ندارند. این گروه از پاسخ‌دهندگان همچنین به ضرورت وجود منابع و سایر وسایل آموزشی اذعان داشته بیان می‌دارند که با توجه به رشد روزافزون وسایل ارتباط جمعی، امروزه اکتفا کردن به کتاب به‌عنوان تنها وسیلهٔ آموزشی، درست نیست. از سوی دیگر، اعتقاد بر این است که استفاده از انواع فناوری‌های آموزشی به معلم کمک می‌کند که کمتر از روش سخنرانی استفاده کند و فرایند یاددهی ـ یادگیری را جذاب‌تر و ماندنی‌تر سازد. همچنین برای درس توصیف که مربوط به توصیف مناظر و چهره‌ها و حالات مختلف است، استفاده از عکس‌ها و تصاویر و نیز برای نشان دادن تفاوت نوشته‌های علمی و ادبی، استفاده از فیلم‌های مستند و ادبی و شعر را مناسب دانسته‌اند. آنان تأکید می‌کنند که می‌توان با استفاده از محیط مجازی، شیوه‌های جدید و عملی آموزش زبان فارسی را اجرایی کرد.

در خصوص کتاب راهنمای معلم در صفحات آغازین کتاب راهنمای تدریس مربوط به کتاب زبان فارسی دورهٔ متوسطه، توضیحاتی از عناصر برنامه و نیز توصیه‌هایی برای راهنمایی دبیران آمده که اکثر آنان، این مباحث را قابل استفاده خوانده و بیان داشته‌اند که روش‌های تدریس پیشنهادی به دبیر در انتخاب روش مناسب تدریس کمک می‌کنند. به علاوه، برخی دیگر از این گروه، ارتقاء سطح علمی کتاب را از جنبهٔ روشی و ارائهٔ مباحث تازه‌تر بیان کرده و آن را نیازمند بازنگری دانسته‌اند. دبیران اظهار می‌دارند که کتاب راهنمای معلم در مجموع کتاب مفیدی است، اما معمولاً به‌دست دبیران نمی‌رسد. از سوی دیگر، تعداد قابل توجهی از دبیران معتقدند که این کتاب چندان کاربردی نیست و گاهی باعث سردرگمی بیشتر آن‌ها می‌شود. همچنین نمی‌توان از محتوای آن به خوبی در تدریس و ارائهٔ تمرین‌های بیشتر به دانش‌آموزان استفاده کرد. این کتاب جز در زمینهٔ شیوه‌های تدریس، قدرت دانش‌افزایی زیادی ندارد. به‌زعم برخی دیگر از دبیران، با توجه به نمونه‌های بیشتر و اطلاعات جامعی که از محتوای درس و روش‌های مناسب تدریس در اختیار دبیر می‌گذارد، می‌توان گفت که مباحث مطرح شده در این کتاب با نیازهای حرفه‌ای دبیران تناسب دارد. البته فصل ارزشیابی نیازمند بازنگری جدی است؛ زیرا شیوه‌های ارزشیابی براساس اصولی قدیمی و معیارهایی منسوخ‌شده است. دبیران می‌گویند در مبحث تبیین رویکرد برنامه

آمده است: «هدف اصلی درس‌ها ایجاد تغییر مناسب و عمیق در رفتار زبانی و... و کشف استعدادهای کلامی و نویسندگی دانش‌آموزان است. لذا بی‌انصافی است اگر بگوییم طی سه سال یادگیری زبان فارسی، هیچ تأثیری در رفتار کلامی و... دانش‌آموزان ایجاد نشده است اما باید اعتراف کرد که به اندازهٔ وقت با ارزشی که نیروهای ما (پژوهندگان، مؤلفان، دبیران و دانش‌آموزان) صرف کرده‌اند، نتوانسته‌ایم استعدادهای ادبی و زبانی را بارور کنیم؛ زیرا زنگ انشا را از دست داده‌ایم!

دیدگاه‌های دانش‌آموزان

طبق نظر اکثر دانش‌آموزان، استفاده از امکانات ضروری است؛ زیرا علاقه به یادگیری را تقویت می‌کند و باعث می‌شود که آن‌ها با شور و نشاط بیشتری به درس توجه کنند. به‌علاوه، ایشان نیازمندی خود را به کتاب‌های تاریخچه زبان، فیلم‌های آموزشی و نرم‌افزار کامپیوتری اعلام کرده‌اند تا از این طریق یادگیری بیشتر و مؤثرتری داشته باشند. آنان می‌گویند: «وقتی دبیر، برخی از دروس را به‌صورت پاورپوینت تدریس می‌کند، بهتر متوجه می‌شویم و جذابیت بیشتری برایمان دارد.» در مقابل، برخی دیگر از آن‌ها وجود معلم آگاه و متخصص را جذاب‌تر از سایر امکانات ذکر کرده‌اند؛ چرا که به آن‌ها انرژی می‌بخشد و با دانش و روابط صمیمانهٔ خود، کمبودها را جبران می‌کند. دانش‌آموزان با اشاره به عدم نیاز به ابزار و تجهیزات برای درس فارسی، تصریح می‌کنند که تنها هنر فردی دبیر در تدریس تأثیرگذار است. به گفتهٔ آنان، تنها چیزی که بسیار ضروری است، وجود دبیری خوب و سرشار از انرژی است.

ث. تناسب زمان آموزش با محتوای کتاب

دیدگاه‌های دبیران

دبیران، با انتقاد از زمان پیش‌بینی شده برای تدریس می‌گویند: «در برخی از کلاس‌های مناطق محروم و دوزبانه با وجود تعداد زیاد دانش‌آموز، فرصت کمی برای تدریس مفاهیم دستوری و نگارشی به‌طور کامل و عملی وجود دارد.» آنان تأکید می‌کنند که زمان پیش‌بینی‌شده در اکثر دروس برای رسیدن به اهداف «شناختی» و «عاطفی» مناسب است اما برای رسیدن به اهداف مهارتی نیاز به زمان بیشتری است. دبیران در بخش دیگری از دیدگاه‌های خود، حجم زیاد محتوای کتاب و زمان کم تدریس را مورد انتقاد قرار داده و بیان کرده‌اند که زمان تدریس با محتوای دروس سازگاری ندارد و انتظارات تدریس برآورده نمی‌شود. طبق اظهارات آنان، بسیاری از دبیران به‌علت کمبود وقت، بخشی از خودآزمایی‌ها و فعالیت‌ها را پاسخ می‌دهند که این امر از کیفیت آموزش می‌کاهد و اساساً زمان کافی برای تمرین‌های عملی وجود ندارد. آنان اشاره می‌کنند که برخی از درس‌ها به‌دلیل تازگی یا مشکل بودن نیاز به صرف وقت بیشتری دارند؛ مثل مبحث دستوری وابسته‌های وابسته و انواع متمم‌های اجباری و اختیاری و قواعد ترکیب. از نظر این گروه از پاسخ‌دهندگان، به‌دلیل محدودیت زمانی، نیازهای دانش‌آموزان در زمینهٔ تکرار و تمرین و کار عملی رفع نمی‌شود و بیشتر به روخوانی و طرح چند سؤال اکتفا می‌شود.

دیدگاه‌های دانش‌آموزان

اکثر دانش‌آموزان بر این باورند که با توجه به تعداد دروس، زمان در نظر گرفته‌شده برای این درس کم است. آنان اظهار می‌دارند که زمان باید دوبرابر شود. در غیر این‌صورت، هیچ استعدادی شکوفا نمی‌شود. از نظر دانش‌آموزان، دروس کتاب بسیار زیاد و برای فهم آن‌ها و کسب مهارت، نیاز به زمان بیشتری است. دانش‌آموزان در این‌باره نگرانی‌هایی را ابراز کرده و اظهار داشته‌اند که زمان تعیین‌شده، پاسخ‌گوی نیازهای آنان نیست.

۲. میزان تحقق اهداف برنامه

برای آگاهی از میزان موفقیت اهداف تعیین‌شده در برنامهٔ درسی زبان فارسی دورهٔ متوسطه، عملکرد دانش‌آموزان گروه نمونه از طریق آزمون‌های مداد ـ کاغذی، اندازه‌گیری شد. این ابزارها که برای چهار گروه از دانش‌آموزان درس زبان فارسی (اول، دوم، سوم عمومی و سوم تخصصی) تهیه شد، محقق ساخته بودند و میزان یادگیری آنان را در زمینهٔ مهارت‌های زبانی مورد سنجش قرار می‌دادند. آزمون‌های طراحی‌شده با تعیین بارم هر سؤال و پس از گذر از مرحلهٔ روایی و پایایی به عرصهٔ اجرا وارد و با تصحیح اوراق امتحانی، نتایج، مشخص و تحلیل شدند:

با توجه به معیار تعیین‌شده، یعنی کسب ۷۰ درصد نمره به‌عنوان معیار قابل قبول برای تحقق اهداف، عملکرد دانش‌آموزان در بخش‌های گوناگون دانش (زبان‌شناسی) و مهارت (دستور زبان، املا و نگارش) زبان فارسی کمتر از حد انتظار بوده است. شایان ذکر است که در ارزشیابی عملکردی کلیه بخش‌های آزمون، ترکیبی از سؤال‌های چندگزینه‌ای، کوتاه‌پاسخ و تشریحی براساس محورهای تعیین‌شده، با توجه به اهداف برنامه و نظارت مسئول گروه درسی مربوط، در بخش‌های شناختی یا دانشی (زبان‌شناسی)، مهارتی (دستور زبان، املا و نگارش) و نگرشی طراحی و اجرا شدند. یافته‌ها نشان داده‌اند که براساس آزمون برگزارشده، اهداف زبان فارسی دورهٔ متوسطه در بخش‌های گوناگون، کمتر از میزان مورد انتظار محقق شده‌اند. اگرچه می‌توان گفت که عوامل ناخواسته و متعددی مانند شرایط و میزان آمادگی‌های آزمون‌شوندگان، محیط اجرا، توضیحات ناکافی برگزارکنندگان، سؤال‌های آزمون و... بر نتیجهٔ آزمون تأثیرگذار بوده‌اند. به همین دلیل، لازم است عوامل ضعف در کسب مهارت‌های این بخش به‌طور دقیق شناسایی شدند و تدابیر لازم به‌منظور ارتقاء سطح دانش مخاطبان از این حیث، اتخاذ گردد. به‌عبارتی، این نوع آزمون‌ها نیازمند صرف وقت بیشترند و ایجاد شرایط مناسب‌تری را برای دریافت نتایج دقیق‌تر طلب می‌کنند.

جمع‌بندی

- یکی از موضوعاتی که لازم است مورد توجه جدی قرار گیرد، آگاهی دبیران در زمینه انواع روش‌های تدریس به‌منظور پایدار کردن یادگیری‌های دانش‌آموزان است.

ادامه مطلب در صفحه ۹۵

نقش رُمان در زبان‌آموزی

سهاسمیعی
دبیر زبان انگلیسی ـ خمام رشت

کلیدواژه‌ها: رُمان، زبان‌آموزی

رمان در یادگیری زبان وسیلهٔ کارآمدی است. برای روشن‌شدن نقش رمان در زبان‌آموزی، جا دارد به نحوهٔ یادگیری زبان مادری در ایام کودکی نظر افکنیم. کودک در محیط طبیعی، بدون استفاده از دستور زبان و لغت‌نامه، زبان مادری را به آسان‌ترین صورت فرا می‌گیرد؛ آنچه در مراوده‌ها می‌گویند می‌فهمد و مقاصد خود را درست و بی‌خطای دستوری بیان می‌کند و قادر است با اهل زبان به راحتی ارتباط برقرار کند.

بنابر نظر چامسکی، زبان‌شناس مشهور معاصر آمریکایی، استعداد فراگیری زبان در انسان فطری است. در ارتباط با دیگران، رفته‌رفته قواعد دستوری در ذهن کودک جا می‌گیرد. حتی کودک، براساس این قواعد که ناخودآگاه در ذهنش فعال می‌شوند، از راه قیاس، الگوهایی دستوری می‌سازد که در زبان وجود ندارند؛ مثلاً به‌جای پخت، پزید به‌کار می‌برد.

بدین قرار، کودک برای یادگیری زبان مادری، نه به دستور زبان مدون نیاز پیدا می‌کند نه به لغت‌نامه؛ چون این هر دو را به‌صورت زنده در دسترس دارد. در مرحله‌ای از مراحل، با ایجاد شرایطی نظیر شرایط زبان‌آموزی کودک، می‌توان به طور طبیعی و بی‌تکلف زبان خارجی آموخت. این شرایط در محیط طبیعی زبان ـ کشور یا کلنی اهل زبان ـ یعنی در محیط ارتباط روزمره با اهل آن زبان فراهم می‌آید امّا این امکان کمتر فراهم می‌آید و رمان، تا حد مطلوبی می‌تواند جانشین آن گردد؛ چون زبان رمان زنده و پویا و علاوه بر آن، شیرین و لذت‌بخش است و راحت هضم می‌شود. وانگهی، در فضای رمان، افرادی از قشرهای گوناگون جامعه در موقعیت‌های بسیار متنوع به سخن در می‌آیند. هر رمان‌نویسی، پاره‌ای از امکانات زبانی را در اثر خود وارد می‌کند. رمان، به این اعتبار، صحنه‌های پرشمار و گوناگون زندگی فردی و گروهی را در بر دارد و خواننده در رمان، با منش‌ها و حالات و جریان‌ها و حوادث رنگارنگ آشنا می‌گردد که با زبانی ظریف و زنده و پرحلاوت بیان شده‌اند. خواننده رمان، علاوه بر زندگی خود، زندگی‌های بسیاری را تجربه می‌کند و در گستره‌ای بس فراخ‌تر از محیط واقعی زندگی خویش، صداهای بی‌شماری را می‌شنود و با انواع کاربردهای زبانی مأنوس می‌گردد و به ظرایف زبان دسترسی می‌یابد. افزون بر این‌ها، او با فرهنگ زبان خارجی و روح آن زبان نیز الفت پیدا می‌کند.

> **در فضای رمان، افرادی از قشرهای گوناگون جامعه در موقعیت‌های‌بسیار متنوع به سخن در می‌آیند. هر رمان‌نویسی، پاره‌ای از امکانات زبانی را در اثر خود وارد می‌کند. رمان، به این اعتبار، صحنه‌های‌پرشمار و گوناگون زندگی فردی و گروهی را در بر دارد**

برای استفاده از رمان در زبان‌آموزی، طی مرحلهٔ مقدماتی حتی در سطح دورهٔ راهنمایی ـ البته اگر به درجهٔ مطلوب باشد ـ کافی است. تنها با معلوماتی در همان می‌توان، اگر نه از خود رمان‌ها، دست‌کم از ساده شده (retold و simplified) های آن‌ها استفاده کرد. به‌خصوص اگر زبان‌آموز ترجمهٔ رمان را خوانده و با حوادث و جریان‌ها و چهره‌های داستان آشنا شده باشد، فهم سادهٔ شدهٔ رمان برایش چندان دشوار نخواهد بود. پیداست که زبان‌آموز نباید انتظار داشته باشد که در همان گام‌های نخست، همهٔ دقایق زبانی رمان ساده شده را دریابد؛ همچنان که کودک نیز در فرایند زبان‌آموزی قادر نیست هر آنچه را می‌شنود، به روشنی درک کند اما این حالت مانع برقراری ارتباط او با دیگران نمی‌شود.

توصیه می‌شود که زبان‌آموز هر دم به فرهنگ دو زبانه رجوع نکند و در زبان‌آموزی، رفتاری کودک‌وار داشته باشد. معانی، در کاربردهای مکرر و دربافت زبان، بیش از پیش روشن می‌شوند.

کافی است زبان‌آموز، فقط برای اخذ معنای واژه‌های کلیدی ـ که معمولاً پر بسامدند ـ به فرهنگ رجوع کند و چه بهتر که این فرهنگ دو زبانه نباشد. ارجح آن است که از فرهنگ یک‌زبانه‌ای استفاده کند که مادهٔ لغت را به زبان ساده معنی و تعریف می‌کند. این اختیار حسن بزرگی دارد. زبان‌آموز، در شرح مادهٔ لغت، با جمله‌ها و عباراتی آشنا می‌گردد که دانش زبانی او را بالا می‌برند و او را با ساختارها و الگوهای زبانی سهل‌الهضمی آشنا می‌سازند و از این راه، او را به بیان مقاصد به زبان ساده و آسان‌یاب خو می‌دهند.

دانشگاه آکسفورد، برای وسعت بخشیدن به قلمرو زبان انگلیسی، ابتکار بسیار جالبی به خرج داده و برای صدها اثر داستانی گذشته و امروزی، تحریرهایی به زبان ساده فراهم آورده است. کتاب‌های این مجموعه از مبتدی (starter) تا درجهٔ ششم رتبه‌بندی شده‌اند. زبان‌آموز از درجهٔ ابتدایی آغاز می‌کند و همچون کودک، پله‌پله بالا می‌رود و گنجینهٔ لغوی و آشنایی او با ساختار زبان در هر پله پرمایه‌تر و وسیع‌تر می‌گردد، به‌گونه‌ای که، در پله آخر، چه بسا بتواند نه از سادهٔ شدهٔ رمان بلکه از خود آن استفاده کند.

پیشرفت زبان‌آموز با طی این درجات چنان و چندان است که در آغاز کار، حتی تصور آن به او دست نمی‌داده و برایش باور کردنی نبوده است. البته طی این مسیر پشتکار و مداومت می‌خواهد.

ادامهٔ مطلب در صفحهٔ ۹۶

ادبیات داستانی معاصر

ایران خوش‌چهره
کارشناس ارشد ادبیات فارسی، دبیر ادبیات دبیرستان‌های شهر تهران

چکیده

داستان از قدیمی‌ترین قالب‌های هنری است که پیشینهٔ بسیار کهنی دارد و انسان‌ها آن‌را به صورت‌های گوناگون برای یکدیگر نقل و بازگو کرده‌اند. ادبیات داستانی معاصر که شامل انواع رمان، داستان کوتاه، قصه و رمانس است، جایگاه ویژه‌ای در عرصهٔ فرهنگ و ادب کشورمان دارد. در این مقاله نگارنده کوشیده است تا علاوه بر معرفی ادبیات داستانی معاصر و نخستین نویسندگان ادبیات داستانی مدرن در دهه‌های ٤٠ و پس از آن، خلاصه‌ای از ادبیات کهن ایران و قصه‌پردازی در روزگاران گذشته را نیز بیان کند. دربارهٔ چگونگی شکل‌گیری رمان در ادبیات معاصر کشورمان نیز به تفصیل سخن به میان آمده‌است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات داستانی، داستان، مدرن، نویسندگان، قصه

مقدمه

داستان که در قالب نثر ارائه می‌گردد راهی است برای بیان حوادث و ما را با مردم کشورهای مختلف و آداب‌ورسوم، خلقیات، خصوصیات روحی و فرهنگی آن‌ها آشنا می‌سازد.

معروف‌ترین شکل داستان‌های ادبی در زمان ما، رمان است. داستان کوتاه به شکل امروزی آن در قرن نوزدهم ظهور کرده است و در ایران و کشورهای دیگر طرفداران بسیاری دارد. در اینجا برای نمونه چند تعریف از داستان ذکر می‌شود.

«در فرهنگ اصطلاحات ادبی جهان تألیف جوزف شیپلی[1]، «داستان» چنین تعریف شده است: داستان اصطلاح عامی است برای روایت یا شرح و روایت حوادث. در ادبیات داستانی عموماً داستان، دربرگیرندهٔ نمایش تلاش و کشمکشی است میان دو نیروی متضاد و یک هدف.»

(به نقل از: میرصادقی، ۱۳۷۹:۳۲)

«یعقوب آژند» در تعریف ادبیات داستانی می‌گوید:

«ادبیات داستانی هنر و فن ابداع و بازنمایی زندگی بشری از طریق به کارگیری واژگان مکتوب برای آموزش یا دگرگونی آن و یا هر دوست.» (آژند، ۱۳۷٤، ش ۳٤: ۱۰)

تعریف داستان

ناصر ایرانی در تعریف «داستان» می‌گوید: «اصطلاح داستان در محدودهٔ هنر داستان‌نویسی یک معنی عام دارد و یک معنی خاص. در معنی خاص شامل رمان و داستان کوتاه می‌شود و در معنی عام به هر «اثر هنری منثور» گفته می‌شود.» (ایرانی، ۱۳٦٤:۲۸)

داستان اساس همهٔ انواع ادبیات داستانی و مصداقی کلی و جامع‌تر برای «قصه»، «داستان کوتاه»، «رمانس: قصهٔ خیالی منظوم یا منثور» و «رمان» است.

«در زبان فارسی کلمات قصه، داستان، حکایت و... همه مترادف و در یک معنی به کار رفته است. در گذشته هیچ کوششی برای جدا کردن این اصطلاحات از یکدیگر انجام نگرفته است. اکنون تحت تأثیر ادب غرب، حوزهٔ هر کدام تا حدی مشخص شده است؛ هرچند که عنوان قصه به تمامی ادبیات داستانی نیز اطلاق می‌شود.» (فرزاد، ۱۳۷٦:۹۹)

ویژگی‌های کلی و بارز داستان عبارت‌اند از: ۱. به نثر است؛ ۲. در آن تخیل به کار رفته است؛ ۳. حادثه‌ای را نقل می‌کند؛ ٤. ساختار آن بر رابطهٔ علت و معلول استوار است؛ ۵. حجم آن مشخص است.

انواع داستان

در بسیاری از منابع، داستان را با توجه به ابعاد گوناگونش طبقه‌بندی کرده‌اند که بر اساس یکی از آن‌ها داستان به ۱.داستان کوتاه، ۲. داستان بلند (رمان) و ۳. داستانک (داستانِ کوتاهِ کوتاه) تقسیم می‌شود.

داستان کوتاه

طی یک قرن و نیم که از عمر داستان کوتاه می‌گذرد، این نوع ادبی، در بیشتر کشورهای جهان مقام و مرتبهٔ والایی به‌دست آورده است. داستان کوتاه در مقایسه با رمان از انعطاف‌پذیری خاصی برخوردار است که این مسئله هم در انتخاب موضوع و هم در انتخاب زمان و شخصیت‌ها مشهود است.

در دایرةالمعارف‌ها داستان کوتاه را به اختصار چنین تعریف کرده‌اند:

ـ داستانی است که کوتاه باشد.

ـ داستانی است که بتوان آن را در نیم ساعت خواند.

ـ روایتی است کوتاه‌تر از رمانِ کوتاه و بیشتر محدود به وضعیت، موقَعیت‌ها، شخصیت‌ها و غالباً مرتبط به تأثیری واحد

است.

«ادگار آلن‌پو[۲]» داستان کوتاه را چنین تعریف کرده است: «نویسنده باید بکوشد خواننده را تحت اثر واحدی که اثرات دیگر مادون آن باشد، قرار دهد. و چنین اثری را تنها داستانی می‌تواند داشته باشد که خواننده در یک نشست ـ که بیش از سه ساعت نباشد ـ تمام آن‌را بخواند.» (به نقل از: میرصادقی، ۱۳۷۶:۲۵۸)

در داستان کوتاه، از واقعه صحبت می‌شود؛ به این معنی که داستان کوتاه دارای یک واقعهٔ مرکزی یا ضمنی است که وقایع دیگر برای تکمیل و مستدل جلوه دادن آن واقعه آورده می‌شوند. مثل اغلب داستان‌های کوتاه «گی دو موپاسان» و پیروان او چون «اُ. هنری» و «سامرست موام».

رمان و داستان کوتاه از جهاتی با هم متفاوت‌اند. در تفاوت داستان کوتاه و رمان گفته‌اند:

«تفاوت عمدهٔ رمان و داستان کوتاه در قابلیت رمان برای بیان بیشتر دربارهٔ اشخاص، صحنه‌پردازی، وقایع و درون مایه نهفته است اما داستان کوتاهی که خوب پرداخته شده باشد، فشردن این عناصر برای رسیدن به یک تأثیر همانند می‌تواند به اندازهٔ یک رمان مؤثر باشد.» (الیاسی بروجنی، ۱۳۷۱:۲۱-۲۰)

داستان بلند یا رمان کوتاه

رمان مهم‌ترین و معروف‌ترین شکل تبلور یافتهٔ ادبی زمان ماست «ویلیام هزلیت»[۳] (۱۸۷۸-۱۸۳۰) منتقد و مقاله‌نویس انگلیسی در قرن نوزدهم، رمان را چنین تعریف کرده است: «داستانی است که بر اساس تقلیدی نزدیک به واقعیت، از آدمی و عادات و حالات بشری نوشته شده باشد و به نحوی از انحا شالودهٔ جامعه را در خود تصویر و منعکس کند.» (به نقل از: میرصادقی، ۱۳۷۶:۴۰۵)

در اینجا سه نوع از انواعِ داستان بلند یا رمان کوتاه، که در فرهنگ‌ها یاد شده است؛ ذکر می‌گردد:

الف- داستان کوتاه بلند[۴]: و این در زبان فارسی نازیبا و مضحک است؛ زیرا کلمه‌های کوتاه و بلند مقابل یکدیگرند و وجود آن‌ها عبارت را متناقض و بی‌معنا می‌کند. بنابراین، از آن با نام داستان بلند نام می‌بریم که از داستان کوتاه، بلندتر و از رمان، کوتاه‌تر است و از نظر کیفی با آن‌ها مطابقت ندارد.

ب- ناولت[۵]: بعضی فرهنگ‌ها آن را مشابه و برابر داستان بلند می‌دانند و خصوصیات آن‌را برایش قائل می‌شوند و بعضی نیز آن‌را متفاوت با داستان بلند می‌دانند.

۳. رمان کوتاه[۶]: اغلب فرهنگ‌ها آن‌را مترادف «ناولت» می‌دانند و در بعضی فرهنگ‌ها آن‌را به معنای داستان بلند می‌آورند. گاهی نیز مفهوم جداگانه‌ای برای آن قائل می‌شوند.

در داستان کوتاه، از واقعه صحبت می‌شود؛ به این معنی که داستان کوتاه دارای یک واقعهٔ مرکزی یا ضمنی است که وقایع دیگر برای تکمیل و مستدل جلوه دادن آن واقعه آورده می‌شوند

داستانک

داستانک یا داستان کوتاهِ کوتاه، داستانی است به نثر که باید از داستان کوتاه جمع‌وجورتر و کوتاه‌تر باشد. از ۵۰۰ کلمه کمتر، و از ۱۵۰۰ کلمه بیشتر نباشد و در آن چینش پیرنگ (نقشه، طرح یا الگوی حوادث داستان)، شخصیت پردازی و صحنه ماهرانه صورت گرفته باشد.

«نمونهٔ زیبا موفق داستانک در میان داستان‌های نوین فارسی، «ماهی و جفتش» نوشتهٔ ابراهیم گلستان است. «مادلن» اثر صادق هدایت و «عدل» و «آخر شب» اثر صادق چوبک نیز داستانک محسوب می‌شود.» (میرصادقی و (ذوالقدر)، ۱۳۷۷:۱۰۰)

تاریخچهٔ ادبیات داستانی در ایران

ادبیات کهن ایران با انواع صورت‌های داستانی افسانه، تمثیل، حکایت و روایت آمیخته است اما داستان‌نویسی به شکل امروزی ادامهٔ روند منطقی و طبیعی این ادبیات نیست. داستان‌نویسی جدید (نوین) ایران که حدود صدسال از عمر آن می‌گذرد، برگرفته از ادبیات کهن و تاریخ باستان کشور ماست. «ادبیات داستانی[۷] بر آثار منثوری دلالت دارد که از ماهیت تخیلی برخوردار باشد، غالباً به قصه، داستان کوتاه، رمان و انواع وابسته به آن‌ها ادبیات داستانی می‌گویند.» (میرصادقی، ۱۳۷۶:۱۴)

قصه‌پردازی در ادبیات کهن ایران

از نمونه‌های داستانی ادبیات کهن ایران می‌توان به شاهنامه فردوسی، ویس و رامین فخرالدین اسعدگرگانی، پنج گنج نظامی، گلستان و بوستان سعدی اشاره کرد. همچنین آثار دیگری مانند سیاست‌نامه (در قصه‌های دانش لشکرداری)، اسرارالتوحید (قصهٔ احوال عارفان)، عقل سرخ و آواز پر جبرئیل (آمیخته‌ای از عرفان و اسطوره)، و تاریخ بیهقی (قصه‌ای تاریخی، جذاب و خواندنی) در ادبیات کهن سرزمین ما وجود دارند که با حکایت‌های تمثیلی و استعاری کلیله و دمنه، قصه‌های تمثیلی و تربیتی قابوس‌نامه، حکایات پراکنده جوامع الحکایات و لوامع الروایات، داستان‌های عامیانه‌ای همچون هزار و یک شب، سمک عیار، رموز حمزه، حسین کرد شبستری و امیر ارسلان نامدار کامل می‌شوند.

مهدی حجوانی در کتاب «قصه چیست؟» می‌گوید: «قصّه یک قالب هنری است که از خیال و احساس نویسنده مایه می‌گیرد و قصدش بیشتر تأثیرگذاری بر عاطفه و احساس خواننده است تا بر اندیشهٔ او. قصه جزئی‌نگر است و لحظه‌پردازی، صحنه‌پردازی و شخصیت‌پردازی دارد.»

(حجوانی، ۱۳۷۱:۳۲-۳۱)

شکل‌گیری رمان در ادبیات معاصر

یحیی *آرین‌پور* در جلد دوم «از صبا تا نیما» می‌نویسد:

رمان و رمان‌نویسی به سبک اروپایی و به معنای امروزی آن تا شصت، هفتاد سال پیش که فرهنگ غرب در ایران رخنه پیدا کرده، در ادبیات ایران سابقه نداشت. ابتدا رمان‌ها به زبان‌های فرانسه و انگلیسی و روسی و آلمانی یا عربی و ترکی به ایران می‌آمد، و کسانی که با این زبان‌ها آشنا بودند آن را می‌خواندند و استفاده می‌کردند. سپس رمان‌هایی از فرانسه و پس از آن انگلیسی و عربی و ترکی استانبولی به فارسی ترجمه شد.... این ترجمه‌ها بسیار مفید و ثمربخش بود، زیرا ترجمه‌کنندگان در نقل متون خارجی به فارسی، قهراً از همان اصول ساده‌نویسی زبان اصلی پیروی می‌کردند. با این ترجمه‌ها در حقیقت، زبان نیز به سادگی و خلوص گرایید و بیان، هرچه گرم‌تر و صمیمی‌تر شد و از پیرایهٔ لفظی و هنرنمایی‌های شاعرانه، که به نام فصاحت و بلاغت به کار می‌رفت، به مقدار زیادی کاسته شد.»

(آرین‌پور، ۱۳۵۰، ج۲:۲۳۷)

رواج ترجمهٔ رمان‌های غربی به اصلاحات اجتماعی و شکل‌گیری حرکت‌های اجتماعی و سیاسی در ایران کمک بسزایی کرد و باعث شد که نثر تعلیمی و سادهٔ منشیانهٔ عصر قاجار در برخورد با فرهنگ غرب، شکل جدلی و منطقی به خود بگیرد. زبان فارسی نیز به‌تدریج از زبان مجلسی رهایی یافت. از پیشروان این سبک می‌توان از زین‌العابدین مراغه‌ای در «سیاست‌نامهٔ ابراهیم بیگ» و ترجمهٔ میرزا حبیب اصفهانی از کتاب «حاجی بابای اصفهانی» نوشتهٔ «جیمز موریه» نام برد که این ترجمه بر آثار دو نویسندهٔ بزرگ بعد از آن‌ها؛ یعنی علی‌اکبر دهخدا و محمدعلی جمال‌زاده تأثیر بسزایی داشت.

نخستین نویسندگان ادبیات داستانی معاصر

آثار م.ف آخوندزاده (۱۲۵۷)، عبدالرحیم طالبوف تبریزی مشهور به طالبوف (۱۲۵۰)، زین‌العابدین مراغه‌ای (۱۳۲۸ ق ۱۲۵۵)، محمدباقر میرزا خسروی کرمانشاهی (۱۲۲۶ - ۱۲۹۸ق)، شیخ موسی کبودرآهنگی (۱۲۹۸ق)، میرزا احسن‌خان بدیع نصرت‌الوزرا (۱۲۹۹) و صنعتی‌زاده کرمانی، نخستین رمان‌های تاریخی و عاشقانه ادبیات معاصر ایران را تشکیل داده‌اند. در این روزگار، آثار دیگری نیز با زمینهٔ اجتماعی و برای نمایش گوشه‌هایی از زندگی معاصر، با معایب و مفاسد آن، پدید آمدند؛ از جمله: رمان «مجمع دیوانگان» صنعتی‌زاده که نخستین اتوپیا (مدینهٔ فاضله) در زبان فارسی است. «تهران مخوف» اثر مشفق کاظمی، «شهرناز» اثر یحیی دولت‌آبادی و رمان‌های «روزگار سیاه» و «انتقام» از عباس خلیلی.

نخستین داستان‌نویسان مدرن ایران (پیش از دههٔ ۴۰)

جمال‌زاده، آغازگر راه: داستان مدرن در ایران با مجموعه قصه‌های کوتاه «یکی بود، یکی نبود» نوشتهٔ جمال‌زاده شکل گرفته است. آنچه در غرب بیش از سیصد سال سابقه دارد، در ایران دارای پیشینه‌ای کمتر از صدسال است و با آثار جمال‌زاده شروع می‌شود. صادق هدایت در اواخر سال ۱۳۰۸ نخستین داستان‌های خود را به نام‌های «مادلن»، «زنده به گور»، «اسیر فرانسوی» و «حاجی مراد» در پاریس نوشت. پس از بازگشت به ایران، داستان «آتش پرست» و سپس

داستان‌های «گوژپشت»، «آبجی خانوم» و «مرده خورها» را در تهران نوشت و همهٔ آن‌ها را در مجموعه‌ای به نام «زنده به گور» در سال ۱۳۰۹ منتشر کرد. وی «بوف کور» را در سال ۱۳۱۵ نوشت. بزرگ علوی، گرایش رمانتیک دارد و صاحب آثار معروفی چون «نامه‌ها»، «رقص مرگ»، «گیله مرد» و رمان «چشم‌هایش» است. از دیگر آثار او رمان‌های: «چمدان»، «نامه»، «ورق پاره‌های زندان»، «میرزا»، «۵۳نفر»، «موریانه» و «هویت» را می‌توان نام برد. صادق چوبک صاحب آثاری چون «خیمه شب بازی»، رمان «تنگسیر» و «سنگ صبور» است. سه مجموعه از قصه‌های کوتاه او به نام‌های «انتری که لوطی‌اش مرده بود»، «روز اول قبر» و «چراغ آخر» نیز به چاپ رسیده‌است. به آذین، (محمود اعتمادزاده) پرکارترین نویسنده‌ای است که با هدف مفاخره به گذشته‌های دور به نگارش «دختر رعیت» (۱۳۳۱) دست زد. دیگر آثار وی «پراکنده» و «به سوی مردم» نام دارند. جلال آل‌احمد، نویسندهٔ متعهد معاصر، دارای آثار مشهوری چون «مدیر مدرسه»، «نفرین زمین»، «سه تار»، «زن زیادی»، «پنج داستان»، «دید و بازدید» و «ن والقلم» است. کتابهای «غرب زدگی» و «در خدمت و خیانت روشنفکران» نیز از آثار او هستند. ابراهیم گلستان، نخستین مجموعهٔ داستانش «آذرماه آخر پاییز» را در سال ۱۳۲۸ به چاپ رساند. از دیگر آثار وی می‌توان به «شکار سایه»، «اسرار گنج درهٔ جنی»، «جوی و دیوار» و «تشنه» اشاره کرد. بهرام صادقی با آثاری چون «سنگر» و «قمقمه‌های خالی» در داستان نویسی مدرن به شهرت دست یافته‌است.

داستان مدرن (پس از دههٔ ۴۰)

پس از سال‌های ۱۳۴۰، ادبیات داستانی ایران شکل تازه‌ای به خود می‌گیرد و تحولی در آن صورت می‌پذیرد که با آثار بزرگانی چون غلامحسین ساعدی در نمایش و تشریح فقر، هوشنگ گلشیری با آوردن تکنیک تازه‌ای در نوشتن، نادر ابراهیمی با حکایت‌های شبه کلاسیک، جمال میرصادقی با ایجاد طیف جدیدی از قصه، محمود دولت آبادی، احمد محمود، اسماعیل فصیح، علی اشرف درویشیان، ناصر ایرانی، علی محمد افغانی، منصور یاقوتی و نسل جدیدی از نویسندگان، چون احمد مسعودی، محمود طیاری، مجید دانش، آراسته و... همچنین زنان شاخصی چون مهشید امیرشاهی ، گلی ترقی، شهرنوش پارسی‌پور، غزاله علیزاده و چهرهٔ برتر این گروه «**سیمین دانشور**»، که با رمان سووشون(۱۳۴۸) شهرت و اعتبار خاصی به‌دست آورد، به اوج خود می‌رسد. دانشور چند مجموعه داستان کوتاه و رمانِ «در جزیرهٔ سرگردانی» را نیز در سال‌های بعد نوشت. **احمد محمود** با نوشتن رمان «همسایه‌ها» (۱۳۵۳) در میان داستان نویسان بعد از دههٔ چهل مشهور و ممتاز گردید. او داستان‌های «یک شهر»، «زمین سوخته»، «مدار صفردرجه» را نیز در سال‌های بعد نوشت. حرکت جدیدی را که با «برهٔ گمشدهٔ راعی» (۱۳۵۶) هوشنگ گلشیری، «باید زندگی کرد» احمد مکانی (مصطفی رحیمی)، «سگ و زمستان بلند» (۱۳۵۴)شهرنوش پارسی‌پور، «مادرم بی‌بی جان» (۱۳۵۷) هرمز شهدادی، نمی‌توان نادیده گرفت. و جلد نخست اثر تحسین برانگیز محمود دولت‌آبادی، «کلیدر» (۱۳۵۷) را نیز به عنوان یک رمان روستایی در چشم‌انداز ادبیات داستانی را به شایستگی ببینیم. معروف‌ترین اثر دولت‌آبادی «کلیدر» در ده جلد منتشر شده است. او این زمینه را در داستان‌نویسی پیش از کلیدر در داستان‌های «گاواره بان»، «اوستر باباسبحان»، «لایه‌های بیابانی» و... نشان داده است. رمان دیگر وی «جای خالی سلوچ» (۱۳۵۶) و آخرین رمان در خور توجهش «روزگار سپری شده مردم سالخورده» است.

داستان نویسی در دهه‌های بعد از (۶۰)

پس از دولت‌آبادی، از دیگر چهره‌های شاخص داستان‌نویسی ایران می‌توان به شرح زیر نام برد:

رضا براهنی: رازهای سرزمین من (۱۳۶۶)، محسن مخملباف: باغ بلور (۱۳۶۵)، منیرو روانی‌پور: اهل غرق (۱۳۶۸)، دل فولاد (۱۳۶۹)، احمد آقایی: چراغانی در باد (۱۳۶۸)، شهرنوش پارسی‌پور: طوبا و معنای شب (۱۳۶۷)، اسماعیل فصیح: ثریا در اغما (۱۳۶۲) و زمستان ۶۲ (۱۳۶۶) و مجموعه قصه‌های نمادهای دشت شوش (۱۳۶۹) و عباس معروفی: سمفونی مردگان (۱۳۶۸). عباس معروفی دههٔ هفتاد را با رمان «سال بلوا» (۱۳۷۱) آغاز می‌کند. ابراهیم یونسی رمان «گورستان» را در سال (۱۳۷۲) عرضه می‌کند و اسماعیل فصیح به سه رمان جدید «فرار فروهر» (۱۳۷۲) «باده کهن» (۱۳۷۳) و «اسیر زمان» (۱۳۷۳) همچنان پرکار است. حسین فتاحی از نویسندگان بنام در عرصهٔ ادبیات کودک و نوجوان است. از جمله آثار وی «آتش در خرمن»، «عشق سال‌های جنگ»، «پسران جزیره» و «پری نخلستان» در زمینه‌ی جنگ و انقلاب در قالب داستان است. رمان «رژه بر خاک پوک»، شمس لنگرودی و مجموعه قصهٔ «یوز پلنگانی که با من دویده‌اند» نوشتهٔ بیژن نجدی نیز آثاری ماندگارند. آخرین رمان مطرح سال‌های دههٔ هفتاد، رمان «آزاده خانم» نوشتهٔ رضا براهنی است. پس از دههٔ هفتاد از افرادی به‌عنوان داستان‌نویس یاد می‌شود که عبارت‌اند از:

امیرحسین چهل‌تن، جواد مجابی، محمد محمدعلی، مسعود خیام، اصغر الهی، منصور کوشان، رضا جولانی، شهریار مندنی‌پور، منیرو روانی‌پور، بنفشه حجازی، زویا پیرزاد، حسین سناپور، حسن اصغری، ابوتراب خسروی، قائم کشکولی و... . آثاری چون «نخل‌های بی سر» از قاسمعلی فراست، «عروج» نوشتهٔ ناصر ایرانی، «سرور مردان آفتاب» نوشتهٔ غلامرضا عیدان، و «اسماعیل» اثر محمود گلابدره‌ای اگر چه ممکن است چندان قوی و منسجم نباشند، راهی نو را در ادبیات داستانی معاصر و ادبیات جنگ گشوده‌اند.

ادامهٔ مطلب در صفحهٔ ۹۶

آموزشی-تحلیلی

نقش و اهمیت
افسانه و قصه
و علت کاربرد آن در کتب ادبیات متوسطه

زهرا غفوری تفرشی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های منطقهٔ ۲ تهران

چکیده

زبان و ادبیات فارسی، میراث گران‌بها و ارجمندی است که آثار منثور و منظوم گذشتهٔ ایران‌زمین را در دامان خود پرورش داده و آن‌ها را از طریق قصه، داستان، داستان و روایت به بهترین وجه، سینه‌به‌سینه به ما رسانده، فرهنگ و شیوه‌های زندگی و اخلاق متعالی انسانی را درون خود جای داده و مانند آینه در خود منعکس کرده است. و با گذشت زمان در شکل متعالی‌تر و هنری‌تری جلوه‌های گوناگون ادبیات داستانی، نمایشی، توصیفی و ... شده است.

همواره انسان را کششی به سوی افسانه بوده است. افسانه و قصه را می‌توان اثر تراوش ذهنی بشر دانست در این میان، نباید از اثر شگفت‌انگیز افسانه‌ها و قصه‌ها بر شنونده غافل ماند.

قصه‌ها، گرمابخش محافل‌اند. رویارویی انسان با انسان با طبیعت، سبب ایجاد تجربه گردید و برای حفظ تجارب و انتقال آن‌ها به نسل‌های بعد، قصه شکل گرفت.

آموزش ادبیات داستانی اهمیتی بسزا و تعیین‌کننده دارد. در اینجا، لازم دیده شد که اهمیت قصه و داستان در میان سایر انواع ادبی ذکر گردد و توصیه شود که شماری از آن‌ها به‌عنوان درس، در کتاب‌های مقطع متوسطه قرار گیرند.

مقدمه

از روزگاران قدیم، اصول اخلاقی و مطالب علمی و حکمی را در قالب افسانه و قصه می‌گنجاندند. افسانه و قصه‌ها، آیینهٔ تمام‌نمای سنت‌ها و رفتارهای مهم در طول تاریخ‌اند.

قصه، انگاره‌ها و تصویرهایی از زندگی مردم زمانه، شیوهٔ کار و تولید، تضاد طبقاتی، رفتار و روابط خانوادگی، آداب و رسوم متداول، اندیشه و احساس و ... را بیان می‌کند.

جایگاه قصه، نزد انسان‌ها موجب شده تا قالب قصه، ابزاری برای ابلاغ پیام‌های عبرت‌آموز شود. قصه نمودار قسمت مهمی از میراث فرهنگی هر قوم و ملتی است. وجود قصه در ادبیات کشورمان را می‌توان دلیلی بر کوشش خلاقانهٔ افراد مختلف برای تقویت ارزش‌های فرهنگی ایران زمین دانست.

وجود بخش ادبیات داستانی در کتب ادبیات متوسطه، نشان از اهمیت قصه و داستان دارد. از جملهٔ این داستان‌ها می‌توان به داستان‌هایی در کتب مقطع متوسطه از جمله بچه‌های آسمان، کباب غاز، گیله‌مرد، کلبهٔ عموتم، گاو، گل‌دسته‌ها و فلک، قصه‌های عینکم، اسرارالتوحید، تاریخ بیهقی، آخرین درس، کبوتر طوقدار، و از پاریز تا پاریس اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها: افسانه، قصه، کتب ادبیات متوسطه

افسانه

وقتی ما در این روزگار، احساس می‌کنیم که به قصه‌ها و روایت‌های گذشته‌مان با تمام امکانات زبانی و روایی و محتوایی‌شان نیاز داریم. معنایش این است که در ساخت و بافت و درون‌مایهٔ آن‌ها، عناصری است که پاسخ‌گوی نیاز معنوی و فرهنگی امروز ماست. امروز خوانندهٔ نیازمند به قصه، داستان، ترانه، تصنیف و ... آن‌گونه نمی‌نگرد که خوانندهٔ دورهٔ قاجار به آن می‌نگریست. خواننده و پژوهشگر امروز می‌کوشد تا میراث فرهنگی گذشته‌اش را بنا به نیاز امروز، باز آفریند و احیا کند اما میراث فرهنگی گذشته به معنای بازگشت به گذشته و غرق شدن در شرایط تاریخی مرده نیست. احیای میراث گذشته در واقع برای بهره‌گیری از عناصر هنوز تپندهٔ آن است.

بدون تکیه به ستون معنوی گذشته نمی‌توان ستونی نو و مستحکم بنا نهاد و به آن تکیه داد. ما ملتی کهنسالیم با میراث فرهنگی غنی، که باز نگری به عناصر هنوز تپنده آن به کار امروز ما می‌آید. ما برای درک شرایط و وضعیت امروزمان ناگزیر، نیاز به پژوهش در گذشته داریم. میراث گذشته‌ای که امروز می‌تواند تکیه‌گاهمان باشد.

بیان حقیقت در قالب افسانه چه بسا که در چشم بشر دلپذیرتر است. از دیرباز تمایلات و نیروهای واقعی، آدمی را در وجود خدایان اساطیری و قهرمانان مافوق بشر افسانه‌ای، مجسم ساخته‌اند و حماسه پیروزی آدمی را بر طبیعت با آفریدن قهرمانان خیالی سروده‌اند. (پرهام، ۱۳۶۶: ۲۹۱-۲۸۵)

افسانه‌ها گذشته از ارزش و اهمیتی که به‌عنوان میراث فرهنگی هر قوم داشته‌اند، به سبب همانندی‌های بسیار با یکدیگر در

سراسر جهان، سبب ایجاد درک و تفاهم جهانی میان ملت‌ها و فرهنگ‌های گوناگون شده‌اند و به این ترتیب نه‌تنها بخشی از میراث فرهنگی هر قوم، که پاره‌ای از میراث فرهنگ بشر به شمار می‌آیند.

مسلماً پیش از آنکه بشر وارد دوران تاریخی شود و روایت‌های مهم زندگانی خویش را به یاری نقوش و علائم قابل رؤیت برجای گذارد، مدتی دراز افسانه‌ها را در نهان‌خانهٔ ضمیر و مخزن حافظهٔ خویش نگاه می‌داشت و دهان‌به‌دهان و سینه‌به‌سینه به اخلاف خویش می‌سپرد.

علت اصلی توجه فوق‌العادهٔ آدمی به این محصول ذوق و ذهن خویش، ظاهراً این بوده است که بسیار زود به تأثیر شگرف آن در شنونده و شیفتگی مردم به شنیدن افسانه‌ها پی برد و دانست که می‌توان از آن به منزلهٔ سلاحی قاطع برای پیش بردن مقاصد خویش استفاده کرد. (محجوب، ۱۳۸۲: ۱۲۱)

علت این امر نیز روشن است. تا روزی که ذهن بشر از دو جنبهٔ عقل و احساس، ادراک و انفعال، تعقل و تخیل ساخته شده است، علوم با یک جنبهٔ ذهن و ادبیات با جنبهٔ دیگر آن سر و کار دارند و پیشرفت هیچ‌یک از آن دو نمی‌تواند سدی در راه توسعه و ترقی دیگری ایجاد کند. این است راز اصلی اعتنا و توجه مردم قرون و اعصار مختلف به داستان و افسانه. (همان: ۱۲٤)

در پاسخ به این سؤال که چرا افسانه‌ها خیلی واقعی‌تر و مطمئن‌تر از تاریخ می‌تواند افکار و عقاید و روحیات یک ملت را بازگو کند، مرحوم استاد زرین‌کوب می‌نویسد: «چون هم از واقعیت‌های زنده و موجود حکایت دارند و هم در بیان ادوار و احوال گذشتهٔ مردم کمتر از تاریخ دست‌خوش اغراض مورخان گشته‌اند.» (زرین‌کوب، ۱۳۷۹: ۲۹-۲۸)

در واقع، افسانه را می‌توان ناشی از قوهٔ تخیل و تصور مردم، که از اعتقادات عامیانه ناشی می‌شود و نویسندگان و گویندگان و خیال‌پرستان آن‌ها را قالب‌ریزی می‌نمایند، تعریف کرد. (آرین‌پور، ۱۳۸۲: ٤٦٤-٤٥٩)

همچنین افسانه‌ها بر ساختهٔ اقوام بلادیده و زجر کشیده‌ای است که در آن حکایات، نقش معکوس نقایص و کمبودهای خویش را از لحاظ ایمنی و رفاه رقم می‌زنند. قصه را سندی معتبر نمی‌شناسند و افسانه‌اش می‌خوانند ولی همین افسانه به مراتب، از هر سندی گویاتر و صادق‌تر است. گویاتر است؛ زیرا لبریز از تخیلات و اوهام و سرشار از باورهای قومی و دینی جوامع و آیینهٔ جهان‌بینی، آرزوها، امیدها، بیم‌ها و بیان کنندهٔ کوشش مداومی است که آدمی برای رسیدن به مقاصد و آرزوهای خود به کار بسته است. صادق‌تر است زیرا غرض‌های قومی و سیاسی آن را، تیره و مغشوش نکرده است. دربارهٔ «فرد» خاموش است ولی طرز فکر، طرز بینش و آرزوهای نهفته در بطن و درون هر قوم و قبیله‌ای را نشان می‌دهد و زوایای تاریک و پیچیدهٔ آنان را روشنی می‌بخشد.

افسانه قصه‌ای است که از زمان‌های دور دربارهٔ شخصیت‌های ملی، تاریخی و مردمی یا اولیای دین و عارفان و مقدسان، قهرمانان ملی یا وقایع خاص به جا مانده باشد که هر چند پایهٔ واقعی و تاریخی ندارد، با نیروی تخیل، شاخ و برگ‌هایی بر آن افزوده شده است. امروزه به هر داستان ساختگی که با اشخاص، حوادث و مکان‌های خیالی سر و کار داشته باشد افسانه گفته می‌شود. (میرصادقی، ۱۳۷۷: ۲۰)

وجود قصه در ادبیات کشورمان را می‌توان دلیلی بر کوشش خلاقانهٔ افراد مختلف برای تقویت ارزش‌های فرهنگی ایران زمین دانست

با ترقی و تکامل معنوی بشر، همان‌گونه که دامنهٔ مدرکات او وسعت گرفت و به حقایقی باریک‌تر و دقیق‌تر از آنچه در دسترس بشر اولیه بود دست یافت، تخیل وی نیز لطیف‌تر و ظریف‌تر شد و افسانه که روزی از مشتی وقایع خارق‌العاده و دور از طبیعت و واقعیت تشکیل می‌شد، رفته‌رفته به زندگی نزدیک‌تر شد و لباس اوهام و پندارهای مالیخولیایی را از تن بیرون کرد و به شکل تازه جلوه‌گری آغاز نمود.

قصه

قصه یکی از شاخه‌های فرهنگ عامیانه یا ادب شفاهی است. ترانه‌ها، قصه‌ها، متل‌ها، ضرب‌المثل‌ها نه تنها واسطه و وسیلهٔ انتقال عواطف و پرورش ذوق و تقویت حس زیبایی‌شناختی بلکه ابزار انتقال غیرمستقیم فرهنگ و آموزش زبان و تجربهٔ نسلی به نسل دیگرند. صمیمیت و صداقتی که در این‌گونه ابزار بیانی وجود دارد و پاسخگویی کارآمد به نیازهای عاطفی و برقراری منطقی پیوند بین افراد خانواده و در نهایت مردم و ملت است که نه تنها عامل سازگاری اجتماعی، بلکه سبب ماندگاری آن‌ها شده است. بدین ترتیب، قصه‌ها در گذر زمان با تغییراتی جابه‌جا شده‌اند. پس هیچ قصه‌ای و افسانه‌ای ساخته نشده است، مگر آنکه به نیازهای عاطفی و عملی قومی و قبیله‌ای برای سازگاری با پیرامون خویش پاسخ داده باشد. (رحمان‌دوست، ۱۳۸٤: ۱۰۷-۱۰٤) قصه در میان مواد گوناگون ادب عوام کهنه‌تر از همهٔ آن‌هاست و دوام و بقایی مرموز و شگفت‌انگیز دارد. قصه و افسانه یکی از نخستین زاده‌های طبع و ذوق بشر و قدیمی‌ترین سند زندگی و تفکر و دگرگونی‌های حیات آدمی‌زاد است و پیدایی آن تاریخی معین و قطعی ندارد. تنها می‌توان حدس زد که عمر آن با عمر آدمی برابر است و آدمی‌زاد از روزگاری که خود را شناخته، قصه ساخته، قصه گفته و قصه شنیده است. آدمی قصه را دوست دارد؛ چرا که با زندگی پیوستگی و شباهت دارد ولی خود زندگی نیست و تلخی‌ها و ناملایمات آن را ندارد. قصه را جاذبه‌ای است که در همهٔ دوره‌های عمر، از کودکی تا پیری، آدمی را به سوی خود می‌کشاند.

قصه در لغت به معنی حکایت و سرگذشت است و در اصطلاح به آثاری گفته می‌شود که در آن‌ها تأکید بر حوادث خارق‌العاده بیشتر از تحول و تکوین آدم‌ها و شخصیت‌هاست. در قصه یا حکایت، محور ماجرا بر حوادث خلق‌الساعه قرار دارد، حوادث، قصه‌ها را به وجود می‌آورد و در واقع رکن اساسی و بنیادی آن را

تشکیل می‌دهد، بی‌آنکه در گسترش و بازسازی قهرمان‌ها و آدم‌های قصه، نقش داشته باشد. (داد، ۱۳۷۵: ۲۳۳-۲۳۲)

من اصطلاح قصه را بر هر آنچه قبلاً داشته‌ایم و از آن‌ها به‌عنوان افسانه، حکایت، سرگذشت و ... یاد می‌شده است اطلاق می‌کنم و آنچه را بعد از مشروطیت به ایران آمده است و از آن‌ها به‌عنوان داستان کوتاه و نوول و رمان و ... یاد می‌شود داستان می‌نامم و از مجموع آن‌ها به عنوان «ادبیات داستانی fiction» یاد می‌کنم. (میرصادقی، ۱۳۷٦: ۳۹)

قصه نمودار قسمت مهمی از میراث فرهنگی هر قومی و ملتی است ارزش‌های سنتی و زمینه‌های فرهنگی و روان‌شناختی و همچنین سوانح و حوادث اجتماعی جدید در آن انعکاس پیدا می‌کند، می‌توان از گستردگی و انتشار هر یک از انواع قصه‌ها به مسائل مشترک بین اقوام و ملل و حتی سراسر بشریت پی برد. (مارزلف، ۱۳۷۱: ۱۵)

از مقایسهٔ قصه‌ها و افسانه‌های ملل گوناگون که در سرتاسر جهان دارد و بی‌شک متأثر از اعتقادات و خرافات و پیشگویی‌ها و افکار و اوهام اقوام بشر است، چنین بر می‌آید که بسیاری از آن‌ها با اندکی تغییر در همه جا یافت می‌شود. گرچه گاهی ساختمان ظاهری آن‌ها فرق می‌کند ولیٍ موضوع آن‌ها همه جا یکی است. مثلاً قصهٔ ماه پیشانی ایرانی با کمی تغییر نزد فرانسوی‌ها و آلمانی‌ها و ایرلندی‌ها وجود دارد و از حیث موضوع با قصهٔ نروژی نیز مشابه است. (هدایت، ۱۳۸۳ :۲۳٦-۲۳٤)

قصه‌ها و افسانه‌ها همه جا وجود دارد و بیانگر تجربیات روانی و اجتماعی مردم است اما این افسانه‌ها در مرحله‌ای دیگر و پس از تفسیرهای گوناگون، از سوی شاعران یا نویسندگان برای بیان معانی و مقاصد مشخصی به کار می‌رود.

در ادبیات مشرق‌زمین واژه‌های قصه، داستان و افسانه گاهی به جای یکدیگر استفاده می‌شوند و در نتیجه تفاوت‌ها نادیده گرفته می‌شود. به عنوان مثال سعدی در یک بیت حکایت را به دو معنی توصیف حقیقی و افسانهٔ خیالی به کار برده است. (مصفا: ۵۱۸)

حکایتی ز دهانت به گوش من آمد
دگر حدیث دو عالم حکایت است به گوشم

حال باید اندیشید که چگونه می‌توان قصه، این ودیعهٔ معنوی را که خداوند نیز بارها در کتابش و در لابه‌لای کلامش برای فهم بیشتر انسان از تعالیمش به آن متوسل شده است، از نابودی نجات داد؟

شاید همه بر این عقیده باشند که باید از امکانات مدرن سود جست، از کتاب و هر نوشت ابزار دیگری که بتواند بقای قصه را حفظ کند. در غیر این صورت و با از بین رفتن قصه‌ها، تجربه‌ها، دانش‌ها، زبان‌ها و گویش‌های قومی، اصطلاحات و حتی بار عاطفی واژه‌ها و عبارات فراموش خواهد شد.

علت علاقه‌مندی مردم به قصه و افسانه و فواید خواندن آن

* بسیار زود در ذهن شنونده تأثیر می‌کند و در پیشبرد مقاصد به منزلهٔ سلاحی قاطع است.

* از زندگی روزمرهٔ مردم سرچشمه گرفته است و با آن پیوندی ناگسستنی دارد.

* میراث فرهنگی بشر است که با آن می‌توان پرده از اسرار تاریک طبیعت برداشت.

* تنها به ارائهٔ آثار گذشته محدود نمی‌گردد بلکه آفرینش دوباره آثار ادبی را نیز شامل می‌شود.

* برخی از بخش‌های ادبیات عامیانه را می‌توان به‌عنوان ابزاری برای به‌دست آوردن تاریخ ادبیات مورد استفاده قرار داد؛ چرا که حکایت و لطایف بسیاری دربارهٔ برخی از شخصیت‌های ادبی نظیر فردوسی، ناصرخسرو در ادبیات فولکلور وجود دارد.

* زیرا بخش مهمی از فرهنگ تودهٔ ما را تشکیل می‌دهد.

* بهترین وسیله‌ای است که به کمک آن می‌توان همهٔ افکار بلند و آرای مافوق تصور را به مردم منتقل کرد تا آنان نیز با ذوق و اشتها بشنوند و بخوانند و لذت ببرند.

* فرزندان ما را به این آب و خاک دلبسته می‌کند و محبت به وطن را در جان و دل آنان می‌رویاند. آن‌ها را با کلمات آشنا و مأنوس می‌گرداند، هوش و حافظهٔ آنان را به کار می‌اندازد و باعث می‌شود که کنجکاوی و خلاقیت پیدا کنند.

* بزرگان قوم برای اینکه افکار بلند خود را به فهم عامه نزدیک سازند، از این قالب مستعد و مناسب کمک می‌گرفته‌اند.

* به وسیلهٔ آن می‌توانیم دانش و اطلاعات خود را در زمینهٔ جامعه‌شناسی تاریخی افزایش دهیم.

* به تمامی زوایا و گوشه‌های زندگی مردم در اعصار و قرون گذشته راه پیدا کرده است.

* به وسیلهٔ آن می‌توان داستان‌های اصیل را از داستان‌های تقلیدی باز شناخت.

ادامه مطلب در صفحه ۹۶

طنز چیست؟

فرزانه بهنام زاد
کارشناس زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی اصفهان

چکیده

هر طنزی خنده‌دار است اما هر نوشتهٔ خنده‌داری طنز نیست و ممکن است هجو، هزل یا فکاهه باشد.

با توجه به اینکه در کتاب‌های دبیرستان این اصطلاحات به‌کار رفته است، لازم دیدیم توضیحی هر چند مختصر در باب آن‌ها بیان کنیم.

در این نوشتهٔ کوتاه سعی بر این است که تعاریف طنز بیان شود و تفاوت طنز با هجو و هزل مطرح گردد. همچنین، تا جایی که توان و قلم یاری می‌کند، طنزپردازان معرفی گردند و نمونه‌هایی از مطالب طنزآمیز ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: طنز، هجو، هزل، فکاهه

مفهوم طنز

ادب انتقادی نوعی از ادبیات متعهد و مسئول است که نویسنده را وا می‌دارد تا به امید اصلاح و تغییر نگرش فرد و جامعه به مسائل اجتماعی بنگرد و آن‌ها را با زبانی شیرین، و چه بسا تلخ و در قالب انتقاد بیان کند.

یکی از انواع ادب انتقادی طنز است و طنزپرداز متعهد با دیدن بیماری‌ها، ضعف‌ها و کاستی‌های اجتماعی، همانند پزشکی حاذق، برای درمان این بیماری‌ها و حتی قطع عضو فاسد آن از تیغ برندهٔ طنز مدد می‌گیرد و در عین حال، لبخندی آرامش‌بخش نیز بر لب‌ها می‌نشاند تا نیش و نوش را در هم آمیزد و درمان را سرعت بخشد.

طنزپرداز نکته‌یاب، عیب‌ها و مفاسد جامعه را معمولاً بزرگ‌تر از آنچه هست جلوه می‌دهد و این بزرگ‌نمایی لازمهٔ کار اوست؛ زیرا به‌وسیلهٔ آن، مخاطب را به تفکر و چاره‌اندیشی برمی‌انگیزد. طنزپرداز می‌کوشد به‌جای استفاده از جمله‌های مستقیم و جدی، دیدگاه‌های خود را به‌طور غیر مستقیم، مطایبه‌آمیز و کنایه‌آمیز، اما مؤثر و گیرا بیان کند.

ابزار اصلی طنزپرداز زبان هنرمندانه است. او این زبان را برای خلق اندیشه‌های ظریف یا نظیره‌گویی بر سروده‌های مشهور، ضرب‌المثل‌ها، اصطلاحات و تعبیرات مربوط به عرف و آداب و رسوم قشرهای گوناگون جامعه به‌کار می‌گیرد و با آشنایی‌زدایی و هنجارشکنی مطلوب و مطبوع، سخنی دیگر می‌آفرینند تا سخن قدیم را جامه‌ای نو پوشاند و تأثیر بیشتری در خواننده و شنونده بگذارد.

در مقام تشبیه، قلم طنزنویس و زبان طنزگو به منزلهٔ کارد جراحی است نه چاقوی آدم‌کشی؛ زیرا با همهٔ تیزی و برندگی‌اش نه‌تنها کشنده نیست بلکه موجب بازگشت تندرستی به بدن است.

طنزنویسی و طنزسرایی کار هر نویسنده و شاعری نیست. این هنر علاوه بر استعداد نویسندگی و شاعری و خوش‌فهمی و هوشیاری، ظرافت طبع می‌خواهد. نتیجهٔ این ظرافت را می‌توان در تأثیر اشعار طنزآمیز یافت که در عین سادگی، موجبات انبساط خاطر خواننده را فراهم می‌سازند.

آثار انتقادی، به‌خصوص سروده‌های انتقادی، در تمام دوران‌ها دیده می‌شود ولی رواج آن در ادب فارسی مقارن است با دوره‌های آشفتهٔ تاریخ ایران یعنی قرن‌های ششم و هفتم و هشتم. پیش از آن هجو و هزل رایج بوده که غالباً هم جنبهٔ شوخی و هم تعرّض به مخالفان داشته است اما رکاکت و زشتی آن‌ها به دوره‌های بعد نمی‌رسد.

هدف از طنز خنداندن نیست بلکه نیشخند است که غالباً کنایه‌آمیز و توأم با خشم و قهری است که با نوعی شرم و خویشتن‌داری همراه می‌شود. طنز خنده‌آور اما عبرت‌آموز است و نارواستیز. بنای آن شوخی و خنده است اما نه خندهٔ شادمانی بلکه خنده‌ای تلخ، جدی و دردناک، همراه با سرزنش و کم‌وبیش زننده و نیش‌دار که با ایجاد ترس و بیم، خطاکاران را به خطای خود متوجه می‌سازد و معایب و نواقصی را که در حیات اجتماعی پدید آمده است، برطرف می‌کند.

بررسی تفاوت‌های طنز با هزل و هجو

طنز در پرده است و متین، در حالی‌که هجو صریح است و وقیح. طنز نوعی تنبیه اجتماعی است و هدف آن اصلاح و تزکیه است نه مدح، نه ذمّ و قدح و مردم‌آزاری. هزل با رکاکت لفظ و دشنام و عدم رعایت عفت کلام توأم است و قصد شاعر در بیان آن ایجاد خنده و مسخره کردن است اما اگر در طنز خنده‌ای باشد، خندهٔ علاقه و دلسوزی است. ناراحت می‌کند اما ممنون

می‌سازد و کسانی را که معروض آن‌اند، به اندیشه و تفکر وامی‌دارد.

هزل نگرشی منفی برای تخریب شخصیت است، با زبانی تند همراه با ناسزاگویی و کلمات رکیک؛ در حالی‌که طنز هدف دیگری دارد و آن، اصلاح و سازندگی است. به نظر من می‌توان چنین نتیجه گرفت:

۱. هجو در برابر مدح قرار دارد و هزل در برابر جد.

۲. هجو: به تمسخر گرفتن عیب‌ها و نقص‌ها به‌منظور تحقیر از روی غرض شخصی.

۳. طنز: به تمسخر گرفتن عیب‌ها و نقص‌ها به منظور تحقیر از روی غرض اجتماعی.

۴. هزل: شوخی رکیک به منظور تفریح و شادی.

۵. فکاهه: شوخی معتدل به منظور تفریح و شادی.

شاعران و نویسندگان طنزپرداز

شاعران و نویسندگان ادب انتقادی فارسی از گذشته تا امروز آن‌چنان شاخص و ممتاز باقی مانده‌اند که کسی نتوانسته است در مقام طنز و انتقاد اجتماعی به پای آن‌ها برسد. به‌خصوص، در شعر شاعران که نمونه‌های بارزی از هجو و هزل نسبت به مدعیان و جاه‌جویان درباری و سایر طبقات مردم یافت می‌شود. از سرایندگان شعر اجتماعی و انتقادی مؤثر در تاریخ شعرای ایران از سیف فرقانی می‌توان نام برد که عملکرد طبقهٔ مرفه و حاکم عصر خویش را نقد می‌کند.

«لطایف‌الطوایف» از *شیخ‌علی‌صفی* مجموعه‌ای از لطیفه‌ها و شوخی‌ها و نکته‌گویی طبقات گوناگون، در نوع خود نغز و ممتاز است. مطالعهٔ آن سبب مسرّت خاطر می‌شود و بر معرفت ما می‌افزاید. علاوه بر این، تأثیری خاص و در خور توجه و دقایق بسیاری دارد.

ابواسحاق اطعمه با وصف طعام‌ها و بیان لذایذ آن‌ها و با استقبال و جواب‌گویی و تضمین اشعار پیشینیان، آرزوهای گرسنگان و فقرزدگان را با زبانی طنزآلود بیان می‌کند.

در «مصیبت‌نامه» *عطار* و «مثنوی» *مولانا* از این تمثیلات طنزآمیز و ظریف فراوان است. آن‌ها را به شیوهٔ رندانه در اشعار حافظ هم می‌توان یافت. برداشت من چنین است که تا این پایه سخن هنری و مؤثر در دوره‌های بعد یافت نشده است. به هر حال، اندیشهٔ انتقاد در شعر فارسی در قرن هفتم و هشتم شدت بیشتری دارد.

اشعار حافظ لحنی گزنده و تلخ همراه با نیشخند و کنایه دارد اما مایه‌هایی از خیرخواهی و اصلاح‌طلبی در آن‌ها دیده می‌شود. او با رندی و هوشیاری و فرزانگی شیوه‌ای نو برای مبارزه با نابسامانی و بداخلاقی برگزیده است که تازگی دارد.

عبید *زاکانی*، شاعر و نویسندهٔ طنزپرداز و شوخ‌طبع سدهٔ هشتم، در انتقادهای ظریف اجتماعی جلوه‌گری می‌کند. سخنان او اغلب خنده‌آور و رکیک‌اند و در پس آن‌ها پیامی خیرخواهانه نهفته است که از چشم روشن‌بینان پنهان نمی‌ماند. گاهی زبان طنز در نوشته‌های او بی‌پرواست؛ به‌طوری‌که نمی‌توان این سخنان را در همه جا نقل کرد. اما شاید این تندی واکنشی در برابر شدت فساد و تباهی روزگار شاعر باشد. در حقیقت، میزان فساد اخلاق در آن زمان به حدی بالا بوده که جز با همین زبان تلخ و گزنده نمی‌شده است آن را بیان یا در دفع آن چاره‌جویی کرد.

از عبید آثاری منثور و منظوم به‌جا مانده است که مهارت او را در ترسیم اوضاع نابسامان اخلاقی و فرهنگی زمان خویش نشان می‌دهند. از مهم‌ترین آثار طنز او می‌توان مثنوی «موش و گربه» را نام برد. این مثنوی حکایتی تمثیلی است که عبید در آن، وضع جامعه و دو طبقهٔ حاکمان و قاضیان را موردِ انتقاد قرار می‌دهد. این اثر را می‌توان کاملاً سیاسی دانست.

«موش و گربه» قصهٔ بزرگی است در شرح تزویر و ریاکاریِ گربه‌ای از گربه‌های کرمان و زاهد و عابد شدن او پس از سال‌ها دیدن موشان و فریب خوردن موشان و بروز جنگ بین این دو جنس و غلبهٔ لشکر موشان بر سپاه گربگان و به دار آویخته شدن گربهٔ ریاکار.

این قصهٔ بسیار شیرین که در سراسر ممالک فارسی‌زبان شهرتی تمام یافته و تعدادی از ابیات آن حکم مثل سایر پیدا کرده است، مسلماً به یک واقعهٔ تاریخی اشاره دارد و مانند سایر نوشته‌های عبید، برای انتقاد به اوضاع زمان و پاره‌ای از آداب و مراسم معمولی آن روزگار، نگاشته شده اما درست معلوم نیست که در به نظم کشیدن آن، نظر عبید به چه واقعه‌ای بوده است. البته در مجموع، می‌توان چنین دریافت که تعصب ورزیدن و ریاکاری پادشاهانی مانند *امیرمبارزالدین* و محمد*مظفری* و وجود ظلم و جور و حیله و تزویر بعید نیست که ذهن لطیف عبید را متأثر ساخته و او را به نظم داستان موش و گربه واداشته باشد؛ زیرا مشاهدهٔ چنین اوضاع و احوالی برای صاحبان ذوق بسیار مشکل است و آن‌ها را به انتقاد و اعتراض وا می‌دارد.

نکته‌جویی و شناختن نقایص و مظاهر مضحک و متناقض زندگی مردم، از همه کس برنمی‌آید و زاییدهٔ استعداد ذاتی است و چشم بصیرت عبید از این موهبت برخوردار بوده است. از طرفی، ابتکار عبید چشم‌گیر است. او در هر بابی طرحی نو اندیشیده و چنان ابداع معانی کرده است که خواننده نوشتهٔ او را تا پایان می‌خواند. نوشته‌های عبید از لحاظ لطف بیان و نیز قدرت تعبیر در اوج بلاغت‌اند.

او لطیفه‌ها و بذله‌گویی‌های هزل‌آمیز خود را به‌صورت تازیانه‌ای بر پیکر زمانه و محیط خود می‌نوازد. خندهٔ او ترحّم و استهزایی است که از سرا پایش انتقام‌خواهی نمایان است و نباید او را در شمار هزّالان و هجوگویان شمرد.

بخش عظیمی از دیوان انوری را هزل و هجو تشکیل داده است. انوری در هجویات خود بیشتر به افرادی می‌پردازد که به اشعار و نامه‌هایش بی‌توجه بوده یا با وی مخالفت می‌ورزیده‌اند. در دیوان سوزنی سمرقندی نیز اشعاری به طنز دیده می‌شود. نوعی طنز اجتماعی همراه با خرده‌گیری رندانه در آثار شاعران و نویسندگان صوفی

دیده می‌شود که گاه از زبان مجذوبان و دیوانگان در قالب داستان‌ها و حکایت‌های دلنشین بیان شده است.

شاعران و نویسندگان طنز بعد از انقلاب مشروطه

با ظهور انقلاب مشروطه، ادبیات انتقادی و طنزآلود رونق و گسترش بیشتری می‌یابد. در این دوره، پیش‌گامی شعر طنزآلود با سید *اشرف‌الدین گیلانی* است. روزنامهٔ فکاهی و عامیانهٔ «نسیم شمال» به واسطهٔ اشعار ملیح، عامیانه، بدون تکلّف و انتقادی سنجیده ولی به ظاهر مطایبه و فکاهی در موردِ سیاست وقت، معروف بوده است. در این روزنامه، مسائل جدی به صورت طنز و طعن و کنایه بیان شده و به نوعی است که هر کس از تودهٔ مردم آن را می‌خوانده یا می‌شنیده می‌دیده است که سراینده درد دل او و امثال او را بیان کرده و از زبان او سخن گفته است. در ادب معاصر و در طنز سیاسی، *یغمای جندقی* معروف است. او که به سبب هجوها و هزلیات نیش‌دار شهرت یافته است، فجایع و مظالم عصر خویش را ضمن هزل‌ها و هجوهای تند و بی‌پروا برملا می‌کند و فساد اجتماعی روزگار خود را نشان می‌دهد. هزلیات او عیب‌جویی از کردارهای زشت معاصران است. یغما در هزل با زبانی تند و بد انتقاد می‌کند؛ در حالی‌که انتقادهای عبید در قالب طنز به زبانی خوب بیان شده است.

سبک *دهخدا* در نوشته‌های طنزآمیز (در چرند و پرند) خود ادامهٔ شیوهٔ عبید، شاعر طنزپرداز و هم‌شهری اوست. نثر دهخدا در بهره‌گیری از اصطلاحات محاوره و فرهنگ عامیانه بسیار مشهور است و تکیه‌کلام‌ها و کنایات عامیانه در آن دیده می‌شود. طنز او کاملاً سیاسی و ریشه‌ای است. در طنز معاصر زبان به نثر معیار نزدیک می‌شود و موضوع، مسائل جزئی و روزمره است.

در دورهٔ مشروطه، زندگی ایرانیان به صورتی انتقادی و با نثری ساده و آکنده از ضرب‌المثل و اصطلاحات عامیانه بیان شده است.

جلال رفیع، نویسنده و روزنامه‌نگار معاصر، در نوشته‌های خود با زبانی طنز به مسائل فرهنگی جامعه می‌پردازد.

مقالهٔ انتقادی «جواب دندان‌شکن» از *لطفعلی صورتگر*، نویسندهٔ منتقد و طنزپرداز معاصر، می‌باشد. نویسنده در این مقاله با بیانی ساده و شیرین به یکی از معایب اجتماعی یعنی پرگویی و یاوه‌گویی پرداخته و راه اصلاح آن را با آمیخته‌ای از طنز و جد بیان کرده است.

علاوه بر این‌ها طنزپردازانی چون جمال‌زاده، ملک‌الشعرا بهار، ادیب‌الممالک فراهانی، میرزادهٔ عشقی، ایرج میرزا، وحید دستگردی و پروین اعتصامی مورد توجه‌اند.

نوعی شعر انتقادی نیز، که به شعر پرخاشگر مشهور است، در دورهٔ مشروطه رایج می‌شود. شاعران در این‌گونه شعرها تند و پرخاش‌گونه از اوضاع سیاسی و اجتماعی انتقاد می‌کنند. آن‌ها با دلیری، هوشیاری و صداقت شگفت‌انگیز خود به وسیلهٔ سلاح طنز و تمسخر به جنگ مفاسد و نابسامانی‌های اجتماع و زمان خود می‌روند و از غارت و چپاول خان‌ها و فئودال‌ها و شوربختی کشاورزان ایرانی و گرسنگی، فقر، بی‌سوادی، وطن‌فروشی برخی از رجال سخن می‌گویند.

از جمله مجله‌های این دوره، مجلهٔ گل‌آقا که مجله‌ای با شعر و نثر و کاریکاتور و طنز مصور است، با چند ویژگی ممتاز می‌شود:

۱. بهره‌گیری از تجاهل العارف و غلط‌نویسی تعمدی که خواننده را غافل‌گیر می‌کند و بر اثر آن، دست‌اندازهای خنده‌آوری در مطالب و اشعار ایجاد می‌شود.

۲. پرداخت طنز از طریق ایجاد تغییرات ظریف و زیرکانه در شعرهای مشهور قدیم و جدید

۳. حرکت پابه‌پای وقایع و حوادث اجتماعی و سیاسی و ارائهٔ طنزی متناسب با رخدادها و مسائل روز

۴. اجتناب از طنز سطحی و مبتذل

۵. دقت در حفظ حریم ارزش‌های مکتبی و اعتقادی و پرهیز از زبان هزل و هجو.

شهرت و محبوبیت طنز گل آقا، نخست با ستون «دو کلمه حرف حساب» در روزنامهٔ اطلاعات آغاز شد:

«همین الان هم که داریم با پا و دست شکسته یک ترجمهٔ دست و پا شکسته‌ای از اشعارشان می‌کنیم، کلی هنر کرده‌ایم! حال آنکه می‌توانستیم برویم مرخصی استعلاجی گرفته «حرف حساب» هم نزنیم تا چه رسد به تتبّعات ادبی!»

نمونه‌هایی از طنز در ادبیات چهار سال دبیرستان

در آثار منتقدان به حکایت‌هایی کوتاه برمی‌خوریم که در آن‌ها پلیدی‌ها و عیوب طبقات مختلف جامعه با ظرافت و استادی، بزرگ‌نمایی، نقد و داوری شده است؛ مثل بیت زیر از کتاب متون نظم و نثر دورهٔ پیش‌دانشگاهی که در آن انتقاد شاعر از حاکمان نادانی است که قدرت تشخیص ندارند و به نظر من در عین حال نوعی هجو هم هست.

چون که بی تمییزیان‌مان سرورند
صاحبِ خر را به جای خر برند (از متون نظم و نثر پیش‌دانشگاهی، ص۱۵۴، برگرفته از دفتر پنجم مثنوی)

کتاب ادبیات فارسی ۲ پیش‌دانشگاهی به وضع نابسامان اقتصادی اشاره دارد و از طبقات مرفه جامعه انتقاد می‌کند:

جواب درویش به پسر دربارهٔ جنازه‌ای که در راه می‌برند. «گفت: به جایی که خوردنی و پوشیدنی و نان و آب و .. نباشد و پسر می‌گوید: شاید او را به خانهٔ ما می‌برند.» (ادبیات فارسی ۲ پیش‌دانشگاهی، ص ۱۵۵ برگرفته از رسالهٔ دلگشا عبید زاکانی)

در کتاب ادبیات سال دوم، جمال‌زاده در داستان کباب غاز صورت و سیرت ناپسند مصطفی را با لحنی کنایه‌آمیز بیان می‌کند:

«گفتم: به من دخلی ندارد. ماشاءالله هفت قرآن به میان، پسرعموی خودت است.» یا عبارت: «آقا واترقیده‌اند.»

درس «مشروطهٔ خالی» که به نثری ساده نوشته شده، بیانگر این است که نمایندگان (وکیلان) تحمیلی و فرمایشی به مجلس راه می‌یابند و چهره‌های مردمی مجلس در انزوا قرار می‌گیرند و نویسنده از این قضیه به شدت متأثر و آشفته است.

«حالا تازه می‌فهمند که روی صندلی‌های

هیئت‌رئیسه را پهنای شکم مفاخرالدوله و ... پر می‌کند و چهار تا وکیل حسابی هم که داریم، بی‌چاره‌ها از ناچاری چارچنگول روی قالی روماتسیم می‌گیرند.»

چنین برداشت می‌شود که نویسنده به عمد از این جملات استفاده کرده است که برای همه قابل فهم باشد و بتواند اوضاع جامعه را ترسیم کند و راهی برای مبارزه بیابد.

پرحرفی در حالت عادی یا به صورت سخنرانی یک مشکل اجتماعی است و باید با رعایت اصول ادب با آن مبارزه کرد. این کار را جلال رفیع در کتاب ادبیات فارسی دوم در درس «مایع حرف‌شویی» به شکلی خیلی زیبا انجام داده است. نویسنده پرگویی را یکی از آفت‌های اجتماعی معرفی می‌کند و می‌گوید: «گمان می‌کنم فن خطابه در اعصار گذشته، اسب فصاحت در میدان بلاغت راندن و به جولان درآوردن است؛ یعنی خطیب، سواره و مستمعان پیاده بوده‌اند! خطیب بر مرکب چموش سخن سوار می‌شود، البته قبل از آن سال‌ها تمرین کرده تا مرکب چموش را به مرکب خموش تبدیل کند و سمند سخن را در میدان ذهن مستمعان به جولان درآورد. گاهی با خود می‌گویم کاش یک نوع مایع حرف‌شویی اختراع می‌شد.» (ادبیات دوم: ۱۲۰)

در متون سال چهارم یک نمونه طنز بیان شده که بسیار دلنشین است. نویسنده در این متن از افراد خسیس انتقاد می‌کند و می‌گوید: «هر چند خسیس در پی پنهان کردن خست خویش است ولی دیگران این صفت را در او آشکارا می‌بینند.»

«خواجه طبقی انجیر در زیر دستار پنهان کرد و از ظریفی خواست قرآن بخواند. ظریف بنیاد کرد که: والزیتون و طور سنین. خواجه گفت: «والتین» کجا رفت؟ گفت: در زیر دستار. (ادبیات پیش‌دانشگاهی، ص ۱۵۶، از لطایف الطوایف فخرالدین علی صفی)

طنز «تولدی دیگر» به قلم مسعود کیمیاگر که در مجلهٔ گل آقا به چاپ رسیده است. در این نوشته، نویسنده یکی از مشکلات اجتماعی را بیان کرده و آن ریاکاری است که به شکل‌های مختلف در همهٔ اقشار جامعه دیده می‌شود:

«ای پدر، به دعوت سلطان در طعام نخوردی؟ گفت: در نظر ایشان چیزی نخوردم که به‌کار آید. گفت: نماز را هم قضا کن که چیزی نکردی که به‌کار آید. (ادبیات سوم، برگرفته از گلستان سعدی)

۴۵ حکایت و طنز از نادر ابراهیمی، نویسنده و طنزپرداز ایرانی، به‌جا مانده است؛ از جمله: سه ماهی در آبگیر.

هزل
هجو
طنز
فکاهه

هنر طنزپردازی *رسول پرویزی* در کتاب «شلوارهای وصله‌دار»، در «قصه عینکم» کاملاً جلوه‌گر می‌شود: «دسته‌های عینک سیم و نخ قوزبالا بود و هر پدر مردهٔ مصیبت‌دیده‌ای را می‌خنداند. چه برسد به شاگردان مدرسه‌ای که بی‌خود و بی‌جهت از ترک دیوار هم خنده‌شان می‌گرفت.» (زبان فارسی پیش‌دانشگاهی، قصهٔ عینکم) **صادق چوبک** طنزپرداز دیگری است و اثر مشهور او «خیمه‌شب‌بازی» نام دارد.

«فکاهیات حالت» طنز مشهوری است که *ابوالقاسم حالت* نوشته است.

پی‌نوشت

سیف فرغانی منتقد قرن هشتم، سوزنی سمرقندی شاعر قرن ششم، سید اشرف‌الدین حسینی معروف به نسیم شمال.

منابع

۱. یوسفی، غلامحسین؛ **دیداری با اهل قلم**
۲. عبیدزاکانی: **کلیات**، به قلم عباس اقبال آشتیانی
۳. صفا، ذبیح الله، **گنج سخن**
٤. اسدی‌پور، بیژن؛ **طنزآوران امروز ایران**
۵. یوسفی، غلام‌حسین؛ **چشمهٔ روشن**
٦. عبیدزاکانی؛ **موش و گربه**
۷. صابری، کیومرث، مجلهٔ گل‌آقا
۸. فخرالدین علی صفی؛ **لطایف‌الطوایف**

تصویرگر: میثم موسوی

کژتابی در کتاب‌های درسی

محمد مرادی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر دبیرستان‌های همدان

چکیده

در این مقاله ابتدا توضیح مختصری دربارۀ کژتابی می‌آید و تفاوت‌ها و شباهت‌های آن با ایهام بازگو می‌شود. سپس دو نمونه از خودآزمایی‌های درس پانزدهم زبان فارسی سال دوم و یکی از فعالیت‌های زبان فارسی سال سوم علوم انسانی، که دارای کژتابی هستند مطرح می‌شوند تا اشکالاتی که در حل این تمرین‌ها در کتب کمک‌آموزشی وجود دارد، نقد و بررسی گردد. در پایان نیز پاسخ‌های درست و جامع نمونه‌ها بیان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: کژتابی، ایهام، انواع کژتابی، کژتابی در کتاب درسی، روش اصلاح کژتابی

مقدمه

یکی از مباحث درخور توجه در درس زبان فارسی کژتابی یا همان ابهام است. کژتابی جز اینکه یک معضل نگارشی محسوب می‌شود، یکی از موضوعات مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد؛ چون در بسیاری موارد، پی بردن به آن به دقت و تمرکز خاصی نیاز دارد. از طرف دیگر، این مشکل مختص نگارش نیست و در نوشته‌ها و گفتارهای ادبی، سیاسی، اجتماعی، مذهبی، علمی، و... نمود پیدا می‌کند و اگر نگاهی به کتب، مجلات، روزنامه‌ها و رسانه‌های گوناگون بیندازیم، نشانه‌هایی از آن را خواهیم دید. نکتۀ درخور توجه در این زمینه این است که کژتابی باعث کج‌فهمی، سوءبرداشت و به تبع آن، جنجال و مناقشه در سطح اجتماع می‌شود؛ در حالی که اشتباهات نگارشی دیگر چنین مشکلاتی را پیش نمی‌آورند. ناآگاهی گوینده و نویسنده از ساختار زبان و کاربرد نادرست واحدهای زبانی باعث می‌شود پیام به خوبی به مقصد نرسد یا در ارتباط اخلال به‌وجود آید و مطلب خلاف آنچه هست دریافت گردد و دردسرهای زیادی به‌دنبال داشته باشد.

بحث کژتابی در کتب دبیرستان به‌طور پراکنده بازگو شده است. از جمله، ابتدا در درس زبان فارسی سال دوم با عنوان «بیاموزیم» مطرح گردیده و در سال سوم نیز به‌عنوان یکی از اشکالات نگارشی مورد توجه قرار گرفته است. پی بردن به جمله‌های مبتلا به کژتابی به تمرکز و دقت زیادی نیاز دارد. چرا که بسیاری از آن‌ها حتی از صافی ویرایش به‌راحتی عبور می‌کنند و بعضی نیز آن‌چنان پیچیده‌اند که در مرحلۀ ویرایش نیز به‌طور کامل پالایش نمی‌شوند.

نگارنده قصد دارد کژتابی‌های موجود در دروس زبان فارسی که تحت عنوان خودآزمایی و فعالیت‌های درسی مطرح شده‌اند، همراه با اشکالاتی که در پاسخ به آن‌ها وجود دارد، بازگو نماید. در اینجا ابتدا جمله‌هایی که کژتابی دارند مطرح می‌شوند. سپس نظر مؤلفان محترم کتاب‌های کمک‌درسی در مورد آن‌ها نقد می‌گردد و در پایان، تا حد امکان ویرایش این جملات انجام می‌پذیرد. نگارنده در این مبحث قصد ایرادگیری از صاحب‌نظران محترم را ندارد بلکه هدفش بیان اهمیت و جایگاه کژتابی و روش اصلاح آن است؛ چون بعضی از کژتابی‌ها آن‌چنان پیچیده و ظریف‌اند که ذهن انسان را بیشتر از سخت‌ترین سؤالات ریاضی و فیزیک به خود مشغول می‌کنند.

کژتابی

اگر یک واحد زبانی طوری به‌کار برود که به چند صورت تعبیر شود و چند معنا از آن دریافت گردد به آن کژتابی می‌گویند. اگرچه کژتابی همان ابهام است اما جلال‌الدین کزازی از آن **به‌عنوان** **دوگانگی** یاد نام برده و آن را در زمرۀ آرایه‌های ادبی در کتاب بدیع خود مطرح نموده است (کزازی، ۱۳۸۵: ۱۴۴). کاربرد لفظ **دوگانگی** برای کژتابی و قرار دادن آن در شمار آرایه‌های ادبی صحیح نیست؛ چون بعضی کژتابی‌ها معانی مختلف دارند. در عین حال، کژتابی عیب نگارشی محسوب می‌شود؛ در حالی که آرایۀ ادبی مؤلفه‌ای هنری است.

مقایسۀ کژتابی با ایهام

شباهت کژتابی و ایهام در این است که هر دو یک واحد زبانی دارای دو یا چند تعبیرند ولی تفاوت آن‌ها این است که ایهام، هنری و ادبی است، آگاهانه به‌کار می‌رود، همۀ تعابیر آن مورد قبول‌اند و بیشتر در شعر از آن استفاده می‌شود ولی کژتابی یک عیب است، از روی اشتباه نویسنده وارد متن

می‌شود، معنای قطعی آن مشخص نیست، بیشتر در نثرهای معمولی به‌کار می‌رود و در رساندن پیام اخلال ایجاد می‌کند.

انواع کژتابی

کوروش صفوی در کتاب «درآمدی بر معناشناسی» کژتابی را به انواع مختلفی تقسیم کرده است که عبارت‌اند از:

۱. ابهام واژگانی ← او همیشه غیبت می‌کند.
۱. غایب بودن، ۲. پشت سر کسی حرف زدن
۲. ابهام ساختاری ← غیبت او کار را خراب کرد.
۱. غیبت کردن او، ۲. غیبت دربارهٔ او
۳. ابهام گروهی ← دیوار ساختمانِ خراب شده؛
۱. دیوار خراب شدهٔ ساختمان، ۲. دیوار ساختمانی خراب شده
٤. ابهام نوشتاری ← این هندوانه را ببر.
۱. ببُر، ۲. ببَر

کژتابی در خودآزمایی و فعالیت درسی کتاب زبان فارسی

در زبان فارسی سال دوم، خودآزمایی درس ۱۵، جملهٔ «به دوست همسایه‌ام سلام کردم» به‌عنوان جمله‌ای که کژتابی دارد، مطرح شده است ولی در کتب کمک‌درسی و گام‌به‌گام، جمله‌های اصلاح شدهٔ مربوط به آن کژتابی مجدد دارند که در این مقاله دو نمونه از آن‌ها بیان می‌شود.

در کتاب معلم (راهنمای تدریس) جمله‌های ویرایش شده چنین آمده‌اند:

الف. به ***دوست همسایه‌ام*** سلام کردم.

ب. به دوستی که همسایهٔ ماست سلام کردم. (منشاری، ۱۳۸۵: ۱۸۹)

در راهنمای گام‌به‌گام نیز کژتابی درس دوباره بیان شده است و جملهٔ «به کسی که ***دوست همسایه‌ام*** است سلام کردم» به‌عنوان پاسخ صحیح مطرح شده است. (ابراهیم‌زاده، ۱۳۹۱: ۸۰)

کژتابی جمله‌های بالا در ترکیب اضافی «**دوست همسایه**» نمایان شده است؛ چون مشخص نیست که واژهٔ «دوست» به همسایه مربوط می‌شود یا به نهاد جمله. بنابراین، وقتی از ترکیب «**دوست همسایه**» استفاده می‌شود، بدون شک همان کژتابی اول تکرار خواهد شد.

ویرایش درست جملهٔ بالا این‌گونه است:

الف. به دوستم، که همسایه‌ام است، سلام کردم.

ب. به کسی که با همسایه‌ام دوست است، سلام کردم.

در این جمله بین «دوست» و «همسایه» فاصله افتاده است و دیگر کژتابی مشاهده نمی‌شود.

کژتابی در کژتابی

اگر جمله‌ای دارای دو کژتابی باشد و این دو از یکدیگر فاصله داشته باشند، رفع کژتابی چندان دشوار نیست ولی اگر دو کژتابی پشت‌سرهم و در یک گروه اسمی باشند، ضمن اینکه رفع کردن کژتابی‌ها مشکل است، به تمرکز زیادی هم نیاز دارد. برای استدلال، در ادامه دو نمونه از چنین کژتابی‌هایی همراه با نقد و بررسی آن‌ها مطرح می‌شود.

> **پی بردن به جمله‌های مبتلا به کژتابی به تمرکز و دقت زیادی نیاز دارد. چرا که بسیاری از آن‌ها حتی از صافی ویرایش به راحتی عبور می‌کنند و بعضی نیز آن‌چنان پیچیده‌اند که در مرحلهٔ ویرایش نیز به‌طور کامل پالایش نمی‌شوند**

* جملهٔ «سعید با پدر و مادر معلمش برگشت» نیز در این درس به‌عنوان مثال بیان شده است ولی در همان کتب سه پاسخ در رابطه با جملهٔ مزبور بیان شده است که در یک مورد اشتباه قبلی تکرار شده و از مورد کژتابی به‌طور کامل رفع ابهام نشده است:

کتاب گام‌به‌گام منتشران: سعید با پدر خود و **مادر معلمش** برگشت.

کتاب راهنمای تدریس: سعید با پدر و **مادر معلم خودش** برگشت.

پاسخ‌های مذکور ممکن است درست به‌نظر برسند، ولی جامع و مانع نیستند؛ چون دست‌کم پنج پاسخ نیاز است تا از این جمله رفع ابهام شود. در حالی‌که فقط سه پاسخ در هر دو کتاب مشاهده می‌شود. بدون تردید، وقتی بعد از دو واژهٔ **پدر و مادر** کلمهٔ «**معلم**» قرار می‌گیرد و از ترکیب «**مادر معلم**» استفاده می‌شود، کژتابی به قوت خود باقی است. همان‌طور که گفته شد لازم است بین دو کلمهٔ «مادر» و «معلم» فاصله بیفتد تا کژتابی برطرف شود. در جملهٔ یاد شده امکان پیش‌فرض‌های زیر وجود دارد:

الف. پدر و مادر هردو والدین سعید باشند.

ب. پدر و مادر، والدین کسی هستند که معلم سعید است.

پ. پدر متعلق به سعید و مادر متعلق به معلم اوست

اگر فرضیهٔ اول را در نظر بگیریم، باز هم جمله دارای کژتابی است؛ چون در این صورت با دو فرضیهٔ دیگر مواجهیم:

الف: پدر و مادر سعید هر دو معلم‌اند.

ب: پدر معلم نیست ولی مادر معلم است.

اینکه بخواهیم جملاتی بدون کژتابی بسازیم که همهٔ این فرضیه‌ها را نیز در برداشته باشند، بسیار سخت به‌نظر می‌رسد. در اینجا سعی بر این است که جمله‌ها کژتابی نداشته باشند و تا حد امکان فرضیه‌های فوق را شامل شوند:

۱. سعید با پدر و مادرش که هردو معلم هستند،برگشت.

۲. سعید با پدر و مادر کسی که معلمش (معلم مدرسه‌اش) است، برگشت. (اگر فقط بگوییم **معلمش**، کژتابی ایجاد می‌شود؛ چون ممکن است خودش معلم آن فرد (کسی) فرض شود!) یا پدر و مادر کسی که معلم سعید است، با سعید برگشتند.

۳. سعید با پدر خود و مادر یکی از معلمانش‌برگشت.

٤. سعید با پدرش که معلم نیست و مادرش که معلم است برگشت. (سعید با پدر خود و مادرش که معلم است، برگشت.)

۵. سعید با پدر خود و مادر کسی که معلم مدرسه‌اش است، برگشت.

ادامه مطلب در صفحه ۶۸

نقدی بر کتاب «آرایه‌های ادبی»

دکتر رامین محرمی، استادیار گروه زبان و ادب فارسی دانشگاه محقق اردبیلی
پیام فروغی‌راد، دانشجوی دکترای زبان و ادب فارسی دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

کتاب «آرایه‌های ادبی» (قالب‌های شعر، بیان و بدیع) از دروس مهم و تخصصی رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی در سال سوم آموزش متوسطه است. هدف از آموزش این درس، آشنا ساختن دانش‌آموزان با علم بلاغت است. مؤلّف محترم با ارائهٔ راهکارهایی مناسب به معلمان، سعی در ثمربخشی هرچه بیشتر این کتاب دارد. ضمن ارج نهادن به زحمات مؤلّف و سپاسگزاری از ایشان، باید گفت که این کتاب در برخی از موارد کاستی و ایرادهایی دارد که رفع آن‌ها می‌تواند به یادگیری هرچه بیشتر دانش‌آموزان کمک کند. بر این اساس، نگارندهٔ این سطور، وظیفهٔ خود دانسته است که با بیان این کاستی‌ها و ایرادها، گامی هرچند کوچک در جهت تحقق اهداف مؤلّف و دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی بردارد.

کلیدواژه‌ها: علوم بلاغی، آرایه‌های ادبی، نقد، جناس

مقدمه

«علم بدیع، علم آرایش کلام است و در آن از صنایع لفظی و معنوی مختلفی که موجب زیبایی و تأثیر بیشتر کلام می‌شوند، بحث می‌شود» (احمدنژاد، ۱۳۷۲: ۵). این علم همراه با دو علم بیان و معانی، علوم بلاغت را تشکیل داده است. پیدایش علوم بلاغت ریشه در قرآن کریم دارد؛ از این روی که مسلمانان در تلاش بودند که راز اعجاز کلامی قرآن را دریابند تا از این طریق به این سؤال، پاسخ دهند که «چه راز و رمزهایی شیوهٔ سخنوری قرآن را تا بدین پایه برکشیده است» (محبتی، ۱۳۸۰: ۲۵). در زمینهٔ علوم بلاغی نخستین تألیف مستقل، «البدیع» **ابن معتز** است که در قرن سوم نوشته شده و در این اثر، هفده اثر مورد بحث قرار گرفته است (احمدنژاد، ۱۳۷۲: ۸). این کتاب از اولین کُتُب مدوّن و منظم در بلاغت اسلامی است که در آن علوم بلاغت از علوم دیگر جدا شده است (محبّتی، ۱۳۸۰: ۳۵). بعد از ایشان قدامة بن جعفر، کتاب «نقدالشعر» را نوشت و بعد از آن ابوهلال عسگری کتاب «الصناعتین» و جرجانی کتاب «اسرارالبلاغه» و «دلایل الاعجاز» را نوشتند. جرجانی اصطلاح بدیع را برای اطلاق به کلّ فنون بلاغی به کار برد و علوم بلاغی را از حالت آمیختگی درآورد و مرز معانی، بیان و بدیع را مشخص کرد. بعد از وی، سراج‌الدین سکّاکی در «مفتاح‌العلوم» و سعدالدین مسعود تفتازانی در کتاب «مطوّل» و «مختصر» توجه خود را بیشتر به معانی و بیان معطوف داشتند. بخش پایانی «مطوّل» به بدیع اختصاص یافته است (صفوی، ۱۳۷۳: ۸۸) که نشانگر مشخص شدن حوزهٔ این سه علم است. خطیب قزوینی در کتاب «الایضاح» نیز این علوم را از هم جدا کرده ولی تقسیم‌بندی آرایه‌های ادبی به‌صورت کامل انجام نگرفته است و در برخی موارد تعاریف ناقص‌اند. در حوزهٔ زبان فارسی، قدیمی‌ترین کتاب در مورد بلاغت، کتاب «ترجمان‌البلاغه» رادویانی است که در قرن پنجم نوشته شده است. این اثر تا چندی پیش به فرخی شاعر بزرگ دورهٔ غزنوی نسبت داده می‌شد (رادویانی، ۱۳۸۰: ۳۷).

در این کتاب نیز، حوزهٔ بیان، معانی و بدیع مشخص نشده است. در قرن پنجم علاوه بر این کتاب، رشیدالدّین وطواط کتابِ «حدایق السحر فی دقایق شعر» شده است. در قرن هفتم شمس قیس رازی در کتاب «المعجم فی معاییر الاشعار العجم» تألیف کرده است. در این اثر، علاوه بر بیان و بدیع که با هم آمده‌اند، در باب‌های نخستین، از اوزان عروضی

اولین ایرادی که در این کتاب به چشم می‌خورد، بی‌دقتی در انتخاب عنوان این کتاب است. انتخاب عنوان «آرایه‌های ادبی» برای کتابی که در آن، علاوه بر بدیع، از اوزان عروضی، قالب‌های شعری و بیان نیز بحث شده، صحیح نیست

و حروف قافیه نیز بحث شده است. رضا قلی‌خان هدایت، کتاب «مدارج البلاغه در علم بدیع» را در قرن سیزدهم قمری تألیف کرده است و در آن صنایع بدیعی را براساس حروف الفبا آورده اما وی نیز، همچون پیشینیان، علم بیان را در حوزهٔ علم بدیع گنجانده و اولین صنعتی که به آن پرداخته، استعاره است. جامع‌ترین و کامل‌ترین و بزرگ‌ترین کتاب بدیع فارسی که تاکنون تألیف شده، «ابدع البدایع» شمس‌العلمای گرکانی است که آن نیز، همچون «مدارج البلاغه در علم بدیع» به‌صورت حروف الفبا تنظیم شده است. در کتاب «فنون بلاغت و صناعات ادبی» علامه همایی، علم بیان در مباحث مربوط به صنایع ادبی قرار گرفته است.

گذشته از این آثار، در کتب بدیعی معاصر، علاوه بر اینکه تنها به صنایع بدیعی پرداخته می‌شود و دیگر از علم بیان و معانی خبری نیست، بیشتر از جنبهٔ زیبایی‌شناسی به صنایع بدیعی توجه می‌شود و صنعت‌هایی که با هم سنخیّت و جنسیّت داشته باشند، در یک گروه قرار می‌گیرند. چنان‌که سیروس شمیسا در کتاب «نگاهی تازه به بدیع»، صنایع را ابتدا به دو بخش بدیع لفظی و بدیع معنوی تقسیم کرده و سپس بدیع لفظی را به چهار فصل (روش تسجیع، روش تجنیس، روش تکرار و تفنن یا نمایش اقتدار) و بدیع معنوی را به پنج فصل (روش تشبیه، روش تناسب، روش ایهام، ترتیب کلام، تعلیل و توجیه) و در خاتمه به بدیع معنوی (که در آن به صنایعی همچون تجرید، مشاکلت، چیستان و... اشاره کرده) و تکلمه تقسیم کرده است. وحیدیان کامیار نیز صنایع ادبی را با توجه به جنسیّت و سنخیّت آن‌ها، به هشت فصل (تکرار، تناسب، غیرمنتظره بودن و غافل‌گیری، بزرگ‌نمایی، دو یا چند بُعدی بودن، ترفندهای دیداری و ترفندهایی که زیبایی آن‌ها وابستهٔ ترفندهایی دیگر است) تقسیم‌بندی کرده است.

کتاب «آرایه‌های ادبی» سال سوم متوسطه برای دانش‌آموزان، مفید است و ارزش علمی زیادی دارد ولی با توجّه

آرایه‌های ادبی

(قالب‌های شعر، بیان و بدیع)

نظری (رشتهٔ ادبیّات و علوم انسانی)

سال سوم آموزش متوسّطه

۲۸۰/۱

جمهوری اسلامی ایران

به مقدمهٔ کوتاه بالا و سیر تحوّل بدیع از گذشته تا به امروز و همچنین تقسیم‌بندی صنایع ادبی، باید گفت که این کتاب در برخی موارد دارای کاستی‌هایی است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

۱. بی‌دقتی در انتخاب عنوان کتاب

اولین ایرادی که در این کتاب به چشم می‌خورد، بی‌دقتی در انتخاب عنوان این کتاب است. انتخاب عنوانِ «آرایه‌های ادبی» برای کتابی که در آن، علاوه بر بدیع، از اوزان عروضی، قالب‌های شعری و بیان نیز بحث شده صحیح نیست. از این روی که واژهٔ «آرایه» هم معنی با آراستن است که امری عرضی است اما برخی از صناعات بدیعی مثل مراعات نظیر، اغراق و علوم بیانی از امور ذاتی هستند. لذا باید عنوانی انتخاب شود که همهٔ این موارد را شامل باشد. برای حل این مشکل و نارسایی، دو راهکار پیشنهاد می‌گردد:

الف- اگر منظور از تألیف این کتاب- همان‌گونه که از عنوان آن آشکار است- پرداختن به صنایع بدیعی باشد، باید به قالب‌های شعری و بیان در کتاب دیگری پرداخته شود و در این کتاب تنها به صنایع بدیعی توجه شده است.

ب- اگر منظور مؤلّف محترم، پرداختن به صنایع بدیعی، بیان و قالب‌های شعری است، باید متناسب با محتوا، عنوانی برای این کتاب برگزینند. چنان‌که آقای احمدنژاد برای کتابی که محتوایش را مباحثِ عروض، قافیه، بیان و بدیع تشکیل می‌دهد، عنوانِ «فنون ادبی» را گزیده است. یکی از عنوان‌هایی که برای کتابِ آرایه‌های ادبی پیشنهاد می‌گردد «بلاغت» است. مؤلف محترم نیز در مقدمه اشاره کرده است که هدف این کتاب، آشنا کردن دانش‌آموزان با علمی به نام «بلاغت» است. با توجه به هدف مؤلّف گرامی، پیشنهادِ دوم بهتر و شایسته‌تر است.

۲. گنجاندن مطالبی که از حوصلهٔ این کتاب بیرون است.

درس اول و دوم که در آن‌ها دربارهٔ قافیه، ردیف، وزن، عاطفه، مصوّت و صامت بحث شده است، در حوزهٔ علم قافیه و عروض می‌گنجد و به علم بیان و بدیع مربوط نیست؛ بنابراین، طرح این مباحث در این کتاب خالی از ایراد نیست (به‌دلیل عنوان نامناسب کتاب).

۳. ارائه نشدن تعریف برای بیان و بدیع و محدودهٔ آن‌ها

بهتر بود در ابتدای کتاب، علم بیان و بدیع تعریف می‌شد و به محدوده و مباحث آن‌ها اشاره می‌گردید تا دانش‌آموزان به تفاوت بین بیان و بدیع پی می‌بردند و به متمایز بودن و فرق این دو علم دست می‌یافتند.

۴. تقسیم‌بندی ناصحیح دروس

یکی دیگر از ایرادها که با دقّت در فهرست مطالب به آن برمی‌خوریم، تقسیم‌بندی نادرست دروس کتاب است؛ با این توضیح که برخی از آرایه‌ها بدون هیچ سنخیتی در کنار هم و در یک درس قرار گرفته‌اند. برای مثال، در درس بیست‌ویکم دو آرایهٔ «تضمین» و «تضاد» در کنار هم قرار گرفته‌اند؛ در حالی که با هم سنخیّت ندارند. همچنین آرایه‌های «تناقض» و «حس‌آمیزی» نیز این‌گونه‌اند. باید گفت که «تضاد» با «تناقض» قرابت بیشتری دارد و بهتر بود این دو در کنار همدیگر قرار گیرند. در کتاب‌های بدیع امروزی، تقسیم‌بندی از اهمیت خاصی برخوردار است.

۵. مشخص نشدن حوزهٔ بدیع لفظی و بدیع معنوی در کتاب

در فهرست مطالب کتاب، حوزهٔ بدیع لفظی و بدیع معنوی از یکدیگر مشخص شده است اما در داخل کتاب، این تفکیک صورت نگرفته و پس از اتمام بحث اشتقاق، بلافاصله از مراعات‌نظیر بحث شده است. بهتر بود با یک صفحهٔ طراحی شده (مثل صفحهٔ ٤۹)، این دو بخش از هم جدا می‌شدند.

۶. نارسایی در تعریف برخی از آرایه‌ها

در تعریف برخی از آرایه‌ها، نارسایی و به بیانی بهتر، ابهام وجود دارد. مثلاً در تعریف «تضمین» آمده است: «آوردن آیه، حدیث، مصراع یا بیتی از شاعری دیگر را در اثنای کلام تضمین گویند» (هادی، ۱۳۹۰: ۱۳٤).

در حالی که این تعریف، بیش از آنکه مربوط به تضمین باشد، به سرقت ادبی اختصاص دارد و باید در تعریف تضمین این‌گونه گفت: «آوردن یک مصراع و یا یک یا چند بیت از شعر شاعران دیگر است در ضمن شعر. اگر شعر تضمین شده مشهور نباشد، باید نام شاعر آن نیز ذکر شود تا گمان سرقت نرود.» (احمدنژاد، ۱۳۷۲: ۱۳۲) البته آوردن حدیث و آیه نیز، تضمین محسوب می‌شود.

در درس هجدهم، مؤلّف محترم جناس ناقص را به سه نوع تقسیم‌بندی کرده است که از دیدگاه ایشان عبارت‌اند از: ۱.جناس ناقص حرکتی، ۲. جناس ناقص اختلافی، ۳. جناس ناقص افزایشی.

باید گفت که با مراجعه به کتب بلاغی و بدیعی همچون «المعجم فی معاییر اشعار العجم» شمس قیس رازی، «ابدع البدایع» شمس العلمای گرکانی، «فنون بلاغت و صناعات ادبی» علامه همایی، «نقد بدیع» محمد فشارکی، «بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی» وحیدیان کامیار، «نگاهی تازه به بدیع» شمیسا که همگی از کتب مهم بلاغت و بدیع به‌شمار می‌روند، درمی‌یابیم که در هیچ‌کدام از این آثار، جناس ناقص تقسیم‌بندی نشده است.

بر این اساس، باید گفت که در عبارتِ «جناس ناقص حرکتی» حشو وجود دارد؛ از این روی که بر همگان آشکار است که جناس ناقص، تنها در اختلاف حرکات دو کلمه به‌وجود می‌آید و آوردن واژهٔ «حرکتی» اضافی است. همچنین باید اضافه کرد که جناس اختلافی (مضارع، لاحق و مطرف)، جناس افزایشی (زاید و مذیل) از انواع جناس ناقص نیستند بلکه از انواع جناس‌اند (به‌نظر می‌رسد که مؤلّف محترم، جناس ناقص را مترادف با جناس گرفته است). نکتهٔ دیگری که در این بحث به‌نظر می‌رسد خالی از ایراد

نباشد، ترکیبِ «جناس ناقص افزایشی» است؛ به این دلیل که از کنار هم قرار گرفتن دو واژهٔ «ناقص» و «افزایشی»، پارادوکس ایجاد می‌شود.
همچنین با توجه به تعاریف این کتاب، در برخی از مثال‌های مربوط به چند آرایه، همپوشانی وجود دارد؛ برای مثال، بیتی از حافظ در صفحات ۱۱۸ و ۱۲۱ آمده که در آن، دو واژهٔ «رنج» و «مرنج» یک بار جناس افزایشی و بار دیگر اشتقاق در نظر گرفته شده است.

در درس نوزدهم، به صنعت اشتقاق پرداخته شده است؛ بدون آنکه اشاره شود که اشتقاق از انواع جناس و نام دیگر آن «اقتضاب» است (شمیسا، ۱۳۹۰: ۵۷) و فقط اشاره شده است که «جناس‌های هم‌ریشه اشتقاق نیز خواهند داشت» (هادی، ۱۳۹۰: ۱۲۲). در کتب بدیعی اشتقاق را از فروع جناس شمرده‌اند و برخی نیز آن را به‌عنوان «جناس اشتقاق» در انواع تجنیس آورده‌اند.

۷. نپرداختن به یک آرایه و انواع آن در یک درس

یکی از ایرادهایی که نظم کتاب را به‌هم ریخته، نپرداختن به یک آرایهٔ خاص و انواع آن در یک درس است. برای مثال، در قسمت پایانی درس هفدهم به صنعت جناس پرداخته شده و در درس هجدهم، از انواع آن بحث به میان آمده است. شایسته بود که در یک درس به جناس و انواع آن پرداخته شود تا نظم کتاب حفظ گردد. همچنین اگر به مبحث ترصیع در درس شانزدهم و همراه با سجع پرداخته می‌شد، بهتر بود.

۸. بی‌توجهی به دیگر صنایع بدیعی

یکی از کاستی‌های این کتاب نپرداختن به دیگر صنعت‌های بدیعی است. باید برای دانش‌آموزان کتابی صرفاً بدیعی تألیف شود و در آن، به اغلب آرایه‌های ادبی، متناسب با ذهن دانش‌آموزان اشاره گردد.

۹. آوردن مثال‌های نامناسب

یکی دیگر از ایرادهایی که در این کتاب دیده می‌شود، آوردن شاهد مثال‌های نامناسب است؛ مثال‌هایی که با تعاریف ارائه شده همخوانی ندارند. در ادامه به چند مورد اشاره می‌شود:
در درس شانزدهم، در بحث از سجع متوازن این جمله از گلستان سعدی آمده است: «مال از بهر آسایش عمر است، نه عمر از بهر گرد کردن مال» (هادی، ۱۳۹۰: ۹۹) و دو کلمهٔ «عمر» و «مال»، سجع متوازن گرفته شده، در حالی‌که به کشیدگی یا کوتاهی این دو کلمه توجهی نشده است. به بیانی دیگر، «در سجع متوازن علاوه بر تساوی عدد هجاها، تساوی کمی هجاها هم شرط است» (شمیسا، ۱۳۹۰: ۳۹) ولی در این مثال، کلمهٔ «مال» کشیده‌تر از «عمر» است.

نویسندهٔ محترم در تعریف جناس آورده است: «یکسانی و همسانی دو یا چند واژه است در واجهای سازنده با اختلاف در معنی» (هادی، ۱۳۹۰: ۱۰۹) اما در مثالی که برای جناس آمده است، گاه این اختلاف معنا دیده نمی‌شود:

شادی مجلسیان در قدم و مقدم توست
جای غم باد مر آن دل که نخواهد شادت
(همان: ۱۱۸)

در واقع، قدم و مقدم اختلاف معنایی ندارند بلکه تصریف هم هستند.

و یا اینکه در رابطه با حسن تعلیل، این بیت ذکر شده است:

بنالد جامه چون از هم بدرّد
بگرید رز چو شاخ او ببری
(همان: ۱۶۱)

در این بیت، استعارهٔ مکنیه وجود دارد؛ از این روی که شاعر، صدای دریدن جامه را همچون نالهٔ انسان و قطرات آبی را که از رز بیرون می‌آید، همچون گریستن انسان دانسته و در این بیت دلیل ادبی برای این امور ذکر نشده است.

نتیجه‌گیری

کتب «آرایه‌های ادبی» از دروس مهم رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی است. این کتاب در برخی موارد دارای کاستی‌ها و ایرادهایی است که برطرف کردن آن‌ها باعث غنی‌تر شدن این اثر می‌شود. اغلب ایرادها و نواقصی که دیده می‌شود، مربوط به تعاریف، مثال‌ها و تقسیم‌بندی دروس است و با ارائهٔ تعاریف منطبق با کتاب‌های معتبر بلاغی و همچنین دقت در تقسیم‌بندی دروس می‌توان این ایرادها را رفع کرد. البته نباید از زحمات مؤلف در تألیف کتاب متناسب با ذهن دانش‌آموزان به سادگی گذشت و باید اذعان کرد که این کاستی‌ها و ایرادهای اندک، از ارزش علمی زیاد این کتاب نمی‌کاهد. جا دارد که در اینجا از زحمات مؤلف محترم کتاب نیز سپاس‌گزاری کنیم.

منابع

۱. احمدنژاد، کامل؛ **فنون ادبی**، انتشارات پایا، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۲.
۲. رادویانی، محمد بن عمر؛ **ترجمان‌البلاغه**، به تصحیح محمد آتش و ترجمهٔ توفیق سبحانی و اسماعیل حاکمی، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۰.
۳. رازی، شمس‌الدین محمد؛ **المعجم فی معاییر اشعار العجم**، به تصحیح علامه قزوینی و تصحیح مجدد مدرس رضوی و تصحیح مجدد سیروس شمیسا، انتشارات علم، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۸.
٤. شمیسا، سیروس؛ **نگاهی تازه به بدیع**، نشر میترا با همکاری نشر سیامک، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۹۰.
۵. صفوی، کوروش؛ **از زبان‌شناسی به ادبیات** (جلد اول: نظم)، نشر چشمه، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۳.
٦. فشارکی، محمد؛ **نقد بدیع**، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۷. گرکانی، شمس‌العلما؛ **ابدع البدایع**، به اهتمام حسین جعفری، انتشارات احرار، چاپ اول، تبریز، ۱۳۷۷.
۸. محبّتی، مهدی؛ **بدیع نو**، انتشارات سخن، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۰.
۹. وحیدیان کامیار، تقی؛ **بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی**، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸٤.
۱۰. هادی، روح‌الله؛ **آرایه‌های ادبی (قالب‌های شعر، بیان و بدیع)**، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران، ۱۳۹۰.
۱۱. هدایت، رضا قلی‌خان؛ **مدارج البلاغه در علم بدیع**، به تصحیح حمید حسنی و بهروز صفرزاده، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، تهران، ۱۳۸۳.
۱۲. همایی، جلال‌الدین؛ **فنون بلاغت و صناعات ادبی**، مؤسسهٔ نشر هما، چاپ بیست و ششم، تهران، ۱۳۸٦.

نقد و بررسی آثار نثر کهن
در کتاب ادبیات فارسی (۱)

اشرف روشندل‌پور
دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی

چکیده

کتاب‌های درسی در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی‌های درسی اهمیت زیادی دارند و هر اندازه مؤلفان به محتوای مناسب این کتب توجه کنند، تحقق اهداف ارزشمند آموزش‌وپرورش بهتر امکان‌پذیر می‌شود.

در این مقاله سعی شده است آثار نثر کهن در کتاب ادبیات فارسی پایهٔ اول دبیرستان در سه بخش ساختار، تحلیل و نقد، بررسی و کاستی‌ها و نکات مثبت در هر درس بیان شود.

در بخش ساختار متن درس با منبع اصلی مقایسه شده است. در بخش تحلیل، چگونگی آغاز درس و نیز مطالب و اهمیت آن به اجمال بررسی شده است. در بخش نقد، جایگاه درس، نکات مثبت و منفی آن، تناسب درس با اهداف فصل و زمان تدریس بررسی شده است.

این بررسی روشن می‌سازد که مؤلفان محترم با دقت نظر فراوان متن‌های بسیار ارزشمندی را از آثار بزرگان زبان و ادب فارسی برای درج در کتاب ادبیات(۱) انتخاب کرده‌اند. ۵۰ درصد این موارد به‌صورت نثر مرسل و کاملاً متناسب با سطح فهم و درک دانش‌آموزان پایهٔ اول است اما لازم است برای رفع برخی ابهامات و نیز نزدیک‌تر شدن دانش‌آموزان به اهداف هر درس، ضمن بازنگری بخش‌های منتخب، حجم مطالب آن‌ها را با زمان تدریس متناسب سازند.

کلیدواژه‌ها: کتب درسی، ادبیات دورهٔ متوسطه، نثر کهن، پایهٔ اول

مقدمه

کتاب‌های درسی که دربرگیرندهٔ محتوای آموزشی و مهم‌ترین عامل انتقال فرهنگ و دانش به نسل‌های آینده هستند، در تحقق اهداف آموزشی اهمیت زیادی دارند. از طرفی، آموزش زیربنایی و اصولی در دورهٔ متوسطه، که پلی برای رسیدن به تحصیلات عالی است، صورت می‌پذیرد. به همین سبب، بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی متوسطه و از آن میان بررسی کتب ادبیات، که مهم‌ترین رکن آموزش زبان رسمی کشور هستند، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

از آنجا که کتاب‌های ادبیات فارسی آمیخته‌ای از متون نظم و نثر کهن و معاصرند و به‌دلیل اهمیت آثار نثر کهن، که دانش‌آموزان را با تمدن، دانش و فرهنگ دیرینهٔ سرزمینمان آشنا می‌کنند، در این مقاله سعی بر آن است این متون که از آثار ارزشمند زبان و ادب فارسی انتخاب گردیده‌اند، هرچند مختصر بررسی شوند.

این بررسی براساس کتاب ادبیات(۱) چاپ سال ۱۳۸۸ و در سه بخش ساختار، تحلیل و نقد صورت گرفته و در آن به طرح نکات ممتاز و برجستهٔ مثبت و منفی هر درس پرداخته شده است.

برای تقسیم‌بندی انواع نثر کتاب ادبیات فارسی(۱)، دو اثر «سبک‌شناسی نثر» محمدتقی بهار و «سبک‌شناسی نثر» سیروس شمیسا مدنظر بوده‌اند.

ارائهٔ محتوای اصلی

کتاب ادبیات پایهٔ اول از یک مقدمه، نه فصل و مجموعاً ۲۴ درس و ۱۹۶ صفحه تشکیل شده است. یکی از امتیازات کتاب‌های ادبیات دورهٔ متوسطه و از جمله این کتاب، تقسیم‌بندی مطالب براساس انواع ادبی است و برای معرفی هر نوع ادبی بهترین نمونه‌ها انتخاب گردیده است.

در مجموع، کتاب ادبیات پایهٔ اول دارای ۱۱ نمونه از نظم و نثر کهن است که از این میان فقط ۴ مورد به آثار نثر کهن اختصاص دارد. در واقع، می‌توان گفت حدود ۳۶ درصد ادبیات کهن این کتاب به‌صورت نثر است که این با توجه به میزان تأثیرگذاری بیشتر شعر بر مخاطبان و تفهیم بهتر مطالب بجا و شایسته است. چهار متن مورد نظر عبارت‌اند از: ستایش خدا و پیغمبر، سمک و قطران، هنر و سخن، سفر به بصره که دو مورد آخر مربوط به قرن پنجم‌اند.

۱. بخش نخستین درس اول: «ستایش خدا و پیغمبر»[1]

۱-۱. ساختار درس

متن «ستایش خدا و پیغمبر» بخش نخستین درس اول کتاب ادبیات(۱) است. این متن بخشی از تحمیدیه‌ای است که در آغاز جلد سوم «تاریخ جهان‌گشای جوینی» اثر عطا ملک جوینی آمده است. دو صفحه از کتاب درسی به این متن اختصاص دارد. پیش از آغاز متن، مقدمه‌ای مختصر در

شکفتی نشد کاب حیوان کند
کند ماهی مرده را جانور

اشاره به سنت افتتاح کتاب‌های بزرگان زبان و ادب فارسی با نام و یاد خدا و ستایش پیامبر اکرم(ص) منظور گردیده است.

متن مورد نظر در مأخذ اصلی و درس، با این عبارت آغاز می‌شود:

«سپاس و آفرین ایزد جهان‌آفرین راست. آنکه اختران رخشان به پرتو روشنی و پاکی او تابنده‌اند». (جوینی، ۱۳۸۵: ٦٤٣)

آخرین عبارت متن در منبع اصلی این‌گونه است:

«هم‌چنین درود بر یاران گزیده و خویشان پسندیدهٔ او باد تا باد و آب و آتش و خاک در آفرینش بر کار است و گل بر شاخ‌های سبز و تر هم بستر خار». (همان)

در قسمت توضیحات، به شرح و معنای برخی عبارت‌ها پرداخته شده است. در بخش خودآزمایی ۵ سؤال طرح گردیده که ۳ مورد آن‌ها مربوط به این قسمت است. در اعلام کتاب هیچ مطلبی در مورد کتاب جهان‌گشا یا نویسندهٔ آن ذکر نشده است.

۱-۲. تحلیل درس

۱. در این تحمیدیه نویسنده ضمن اینکه به مدح و ستایش خداوند می‌پردازد، به نوبت صفات خداوند را برمی‌شمرد و گویی آن صفات را به خود و مخاطب خود یادآوری می‌کند.

۲. تحمیدیه‌ها علاوه بر اینکه از زبانی فاخر و هنری برخوردارند، نمونه‌هایی اعلا از فصاحت و بلاغت هستند و به دو صورت منظوم و منثور نوشته می‌شوند. تفاوت تحمیدیه‌های منثور و منظوم این است که نویسنده برای آهنگین کردن آن‌ها از آرایهٔ سجع استفاده می‌کند تا تأثیر آن را بر مخاطب افزون کند و بر زیبایی نوشتهٔ خود بیفزاید. متن ستایش خدا و پیغمبر نیز نثری مسجع و آهنگین است. فراگیرندگان قبلاً در دورهٔ راهنمایی با نثر مسجع و آهنگین خواجه عبدالله انصاری آشنا شده‌اند.

لازم است برای رفع برخی ابهامات و نیز نزدیک‌تر شدن دانش‌آموزان به اهداف هر درس، ضمن بازنگری بخش‌های منتخب، حجم مطالب آن‌ها را با زمان تدریس متناسب سازند

۳. مطالبی که قبل از شروع متن آمده، مناسب است و اهمیت آغاز کتاب را با یک تحمیدیه بیان می‌کند. عنوان این مقدمه به حدیثی از پیامبر(ص) اشاره می‌کند و آن اینکه «هر کاری که با نام خدا آغاز نشود ابتر است». این عنوان زیبا اهمیت متن و جذابیت آن را بیشتر می‌کند.

٤. معمولاً در دیباچهٔ هر کتاب پس از ستایش خداوند متعال به ذکر نام و ادای احترام به پیامبر(ص) و بزرگان دین پرداخته‌اند که به نعت پیامبر(ص) موصوف است و در متن مورد نظر با این عبارت آغاز می‌شود: «درود بر پیغمبر باز پسین، پیشرو پیمبران...».

۵. در متن درس و تاریخ جهان‌گشای جوینی به کوشش **شاهرخ موسویان** تفاوت‌هایی دیده می‌شود؛ از جمله اینکه در منبع اصلی پس از جملهٔ «بلندی و برتری از درگاه او...» این جمله آمده است: «هرچه نه اوست، همه زیب و فریب است و هوس». (جوینی، ۱۳۸۵: ٦٤٣)

نیز در پایان همین عبارت پس از جملهٔ «هستی هرچه نام هستی دارد بدوست» این جمله آمده است: «نیک و بد سود و زیان از اوست». (همان)

همچنین در متن اصلی دو سه جملهٔ دیگر وجود دارد که در درس عنوان نشده‌اند. علاوه بر این، در سه جمله تفاوت‌هایی دیده شده است که براساس منبع اصلی عبارت‌اند از:

۵-۱. به همه **زفانی** نام او ستوده ۵-۲. و **همه گوش** آواز و شنوده ۵-۳. و گل بر **شاخ‌های سبز و تر** و هم بستر خار.

٦. در کتاب «سبک‌شناسی نثر»، نثر این کتاب تاریخی فنی معرفی شده است. (شمیسا، ۱۳۷۷: ۱٤۳)

لازم به ذکر است که متن درس از مقدمهٔ کتاب جهان‌گشا و به‌صورت مسجع است.

۱-۳. نقد درس

۱. جایگاه این متن بسیار ارزشمند است؛ زیرا کتاب با یاد و نام خداوند آغاز می‌شود و مطالب آن برای فراگیرندگان پایهٔ اول قابل فهم و درک است. نیز مفاهیم ارزشمندی در این متن مطرح شده و علاوه بر ارزش ادبی و هنری، حاوی مضامین مهم معنوی و اخلاقی است. نیایش با خداوند، همواره روح و جان را صفا می‌بخشد و تأثیرات مثبتی بر انسان می‌گذارد.

ادامهٔ مطلب در وبگاه

دانش‌آموزان از نوشتن می‌هراسند

نقد و بررسی ساختار کتاب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری «انشا و نگارش» پایهٔ هفتم و هشتم متوسطهٔ اول

مریم احمدپناه، کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

چکیده

موضوع این نوشته نقد و بررسی کتاب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری (انشا و نگارش) پایه هفتم و هشتم متوسطهٔ اول است، که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در مدارس سراسر کشور به‌صورت رسمی به اجرا در آمده است. در کتاب مورد نظر عناصری چند مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌اند:

۱. ساختار کلی،۲. ساختار محتوایی و۳. تمرین‌های نوشتاری کتاب و... .

کلیدواژه‌ها: نقد و بررسی، مهارت‌های نوشتاری، انشا و نگارش، پایه‌های هفتم و هشتم

مقدمه

این جهان صحنهٔ زیبای هنرمندی ماست

نوشتن و انشا نعمت بزرگی است. خداوند تبارک و تعالی دو نعمت اساسی خواندن و نوشتن را در سورهٔ مبارکه علق، بیان فرموده است. در اهمیت انشا و نگارش همان بس که آن را مادر دروس دیگر می‌دانند؛ چرا که اگر دانش‌آموز با شیوه‌هایی کارآمد بتواند به مهارت چهارگانهٔ خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن مسلط شود، در سایر دروس نیز موفق خواهد شد.

یکی از مهم‌ترین اهداف بلند پایهٔ نظام آموزشی کشور ما پرورش همه‌جانبهٔ خلاقیت‌های دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف است و این محقق نمی‌شود مگر با تألیف کتاب‌های مناسب و برنامه‌ریزی صحیح در امر آموزش و تلاش معلمان آگاه و کاردان، که زمینه را برای بروز استعدادهای بالقوهٔ دانش‌آموزان فراهم می‌سازند و تنها در این صورت استعدادهای خلاق و توانمند شکوفا می‌شوند.

در جهان امروز علوم مختلف دائم در حال توسعه و پیشرفت‌اند و سهم آموزش‌وپرورش در هر جامعه‌ای برای دستیابی به توسعه و پیشرفت بسیار چشمگیر به نظر می‌رسد. در کشور عزیز ما ایران نیز- که سابقه‌ای دیرینه در امر آموزش دارد - مسئولان مربوط با درایت و پشتکار فراوان به بازنگری در امر آموزش پرداخته و سعی کرده‌اند آن را به سوی پیشبرد اهداف مورد نظر سوق دهند.

در چند سال اخیر شاهد بازنگری‌هایی در ساختار کتب درسی در مقاطع مختلف تحصیلی هستیم. کتاب‌های متوسطهٔ اول دچار تغییر و تحوّل شدند و کتاب «مهارت‌های نوشتاری» برای اولین‌بار پا به عرصهٔ تعلیم‌وتربیت در پایه‌های هفتم و هشتم نهاد. لازم است از تلاش بی‌شائبه تمامی کسانی که به هر نحوی در تألیف و تدوین این کتاب دست داشته‌اند تقدیر و تشکر کنیم.

در این نوشته سعی بر آن است که کتاب مهارت‌های نوشتاری (انشا و نگارش) تازه تألیف پایهٔ اول متوسطهٔ اول (پایه‌های هفتم و هشتم) که به‌صورت رسمی در مدارس سراسر کشور در حال اجراست نقد و بررسی شود. امید است حاصل این بررسی مورد توجه و استفادهٔ مؤلفان و تمامی دست‌اندرکاران محترم در امر آموزش قرار گیرد.

نگاهی به ساختار کلی کتاب

کتاب پایهٔ هفتم ۱۰۴ صفحه و کتاب پایهٔ هشتم ۹۶ صفحه دارد. روی جلد آن‌ها از نظر رنگ‌آمیزی یکسان اما طرح و تصویر آن‌ها با هم متفاوت است. کتاب شامل صفحهٔ عنوان، و صفحهٔ شناسنامه (مشخصات اصلی کتاب، نام کتاب، مؤلفان و شورای برنامه‌ریزان، طراحان و تصویرگران، ویراستار، ناشر و...)، تصویر امام همراه با رهنمودی از ایشان به دانش‌آموزان - که بسیار بجا و شایسته انتخاب شده است- و فهرست مطالب، مقدمه (سخنی با دبیران) و سخنی با دانش‌آموزان (که برای اجرای بهتر این کتاب توجه به نکته‌های ارزندهٔ آن ضروری است)، ستایش، متن درس، فعالیت‌های نوشتاری، نیایش، شیوه‌نامهٔ ارزشیابی و کتاب‌نامه می‌باشد.

بررسی ساختار محتوایی کتاب

کتاب مانند فارسی با ستایش، آغاز و به نیایش، ختم می‌شود. این کتاب در هر دو پایه در هشت درس تنظیم و برنامه‌ریزی شده که با توجه به زمان اختصاص یافته، حدود بیست و چهار

جلسه در طول سال است. با توجه به این برنامه‌ریزی دبیر باید هر درس را در سه جلسه(جلسهٔ اول آموزش و تدریس متن درس، جلسهٔ دوم تولید و داوری، و جلسهٔ سوم تصویرنگاری/ حکایت‌نگاری/ مثل‌نویسی) تدریس کند.

اهداف کتاب هفتم شامل ایجاد نظم ذهنی و اهداف کتاب هشتم شامل مهندسی ساختمان نوشته و آموزش راه‌های پرورش تفکر است. محتوای کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری، از فکر کردن - به عنوان نقطهٔ آغاز نوشتن- شروع می‌شود. سپس، برای ساده‌سازی آموزش و یادگیری نوشتن، چارچوب‌ها و روش‌هایی ارائه می‌دهد. در هر درس علاوه بر متن درس، تمرین فعالیت‌های نوشتاری در سه بخش با عنوان درست‌نویسی‌های نگارشی، مثل‌نویسی یا حکایت‌نگاری، تصویرنویسی، سازماندهی شده است؛ بنابراین، هر درس شامل موارد زیر است:

متن درس

درس‌ها به دو روش مستقیم و غیرمستقیم ارائه شده است.

الف. مستقیم: ارائهٔ اطلاعات از سوی دانای کل

ب. غیرمستقیم در قالب‌هایی چون داستان، خاطره، و حسب حال.

فعالیت‌های نگارشی

این فعالیت‌ها کلاس را با تعامل میان معلم و دانش‌آموز، و دانش‌آموز با دانش‌آموز مواجه می‌سازند و اهداف آن‌ها عبارت‌اند از: ارزشیابی میزان درک دانش‌آموز از مطالب و محتوای درس، تقویت توجه و دقت و تمرکز حواس؛ ارتقای مهارت گفت‌وگو، ایجاد فضای تعامل، نقد، هم‌فکری و همیاری علمی.

فعالیت‌های نگارشی با نظمی علمی و منطقی آموزشی به دنبال هم آمده‌اند. در بخش فعالیت‌های نگارشی معمولاً سه پرسش مطرح می‌شود: شمارهٔ یک با هدف تقویت توانایی تشخیص، شمارهٔ دو با هدف پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان، و شمارهٔ سه با هدف تقویت توانایی بررسی متن، تحلیل و نقد نویسی، طراحی شده است.

فعالیت اوّل: نخستین فعالیت نگارشی در حوزهٔ بازشناسی قرار می‌گیرد و پاسخ آن اغلب همگراست. (پاسخ‌ها تقریباً یکسان و مربوط به متن درس‌اند و دانش‌آموزان با مراجعه به متن، پاسخ می‌دهند.) این پرسش میزان تشخیص و توجّه و دریافت دانش‌آموزان را نسبت به آموزه‌های متن درس، ارزشیابی می‌کند.

فعالیت دوم: فعالیت نگارشی دوم که در حوزهٔ آفرینش قرار می‌گیرد، واگرا است و هدف آن، پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان است. البته معیار و موضوع نوشتن در هر درس بر بنیاد آموزه‌های همان درس استوار است. فعالیت نخست، برای تقویت دید بازشناسی و تشخیصی و فعالیت دوم با هدف پرورش توانایی آفرینش و تولید نوشتن و انشای دانش‌آموزان طراحی شده است.

فعالیت سوم: فعالیت سوم در قلمرو داوری، نقد و تحلیل قرار می‌گیرد. در این تمرین، دانش‌آموزان از هم می‌آموزند، به هم می‌آموزانند و به دلیل داشتن زبان مشترک و احساسات نزدیک به هم، بهتر می‌توانند مفاهیم را به یکدیگر تفهیم و منتقل سازند. مبنای بررسی و نقد نوشته‌ها همان معیارهایی است که در تمرین هر درس ذکر شده است. در این فعالیت، دانش‌آموزان نخست یاد می‌گیرند که با دقّت به نوشته‌های همکلاسی خود گوش بدهند(تربیت سواد شنیداری و افزایش درک شنیداری) و سپس، بر بنیاد حافظهٔ کوتاه مدت خود و البته یادداشت‌برداری، نقد و نظر خویش را مکتوب کنند.

بررسی تمرین‌های نوشتاری

در این کتاب، به دنبال متن آموزشی هر درس سه بخش گنجانده شده است که به اهداف هر کدام در ادامه اشاره می‌کنیم.

بخش اول فعالیت‌های نگارشی است که همان‌گونه که گفته شد، با نظمی منطقی، علمی و آموزشی به دنبال هم آمده‌اند. هدف این بخش تقویت توانایی تشخیص، پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان و افزایش توانایی بررسی متن، تحلیل و نقدنویسی طراحی شده است.

بخش دوم شامل درست‌نویسی است که با هدف آشنایی و آموزش هنجارهای نوشتن در زبان فارسی معیار در ساختار کتاب جای گرفته است.

بخش سوم که در آن از سه شیوه استفاده شده، در هر درس متغیر است و تصویرنویسی، حکایت‌نگاری و مثل‌نویسی را شامل می‌شود که در پایان هر درس گنجانده شده است.

تصویرنویسی یعنی نوشتن دربارهٔ اجزا و عناصر دیداری تصویر. لازمهٔ خوب نوشتن در این بخش، دقت در نگاه و بررسی و درک عناصر بصری است. هدف اصلی این بخش، چگونگی بیان و درک و تفسیر ما از تصویر و قدرت پرورش موضوع است. آشنایی با این نکات، مهارت‌های زبانی، دانش و کاربست آموزه‌ها را در دانش‌آموز رشد می‌دهد و او را در تولید جمله‌های صحیح در گفتار و نوشتار توانمند می‌سازد.

حکایت‌نگاری و مثل‌نویسی بخش دیگری از فعالیت‌ها را به خود اختصاص داده است که هر کدام را جداگانه بررسی می‌کنیم.

حکایت‌نگاری

در حکایت‌نگاری تأکید بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی است اما در مثل‌نویسی بازآفرینی و گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل نوشته، مورد نظر است.

بخش حکایت‌نگاری با هدف بارورسازی ذهن و زبان، خوانندگان و آشنا کردن آن‌ها با متون و حکایات کهن، پرورش حافظه و تقویت توان خوب سخن گفتن و زیبا نوشتن در کتاب گنجانده شده است. مایه‌های

طنز نهفته در برخی از حکایت‌ها و ضرب‌المثل‌ها، طراوت ویژه‌ای به فضای ذهن اهلِ زبان می‌بخشد که در خلاقیت و نوآفرینی، بسیار نقشمند و اثرگذار است. بازنویسی یکی از روش‌های دست‌ورزی برای کسب مهارت‌های نوشتاری است. همچنین به عنوان پل ارتباطی، موجب حفظ و گسترش بن‌مایه‌های حکمت و فرهنگ می‌شود. در حکایت‌نگاری باید مجالی ایجاد کرد تا دانش‌آموزان، آزادانه و با اندیشیدن و مشورت کردن، در فضایی پر از نشاط و آرامش به نوشتن بپردازند. با توجه به این موضوع، آیا پرداختن به آن در این کتاب جایز است؟ ما گفتیم کلاس انشا یعنی کلاس خلاقیت و نوآوری اما در حکایت‌نگاری، با توجه به سخن مؤلف که اصل نوشته در اختیار دانش‌آموز قرار گرفته، فقط وی آن را گسترش و شاخ و برگ می‌دهد.

مثل‌نویسی

در مثل‌نویسی، میدان ذهن برای خلق معنا و خوانش‌های تازه باز است و دانش‌آموزان می‌توانند به فراخور توانایی‌های ادراکی خود دست به بازآفرینی بزنند و با بهانه قراردادن مثل‌ها به شاخ و برگ سخن بیفزایند.

ضرب‌المثل‌ها در افزایش توان سخنوری و قدرت نویسندگی، کارمایه و نیروی شگرفی دارند و اگر در ظاهر، کوته‌نوشته‌ها و عبارت‌هایی بیش نیستند اما از معنا سرشارند و جهانی در پس خود دارند. به دلیل همین دو ویژگی، بهره‌گیری از ضرب‌المثل‌ها را شگردی بسیار کارا و اثربخش در پویاسازی ذهن و زبان می‌دانیم.

ریشهٔ تاریخی و داستانی برخی از ضرب‌المثل‌ها در دسترس است اما هدف از این بخش، پژوهش دربارهٔ ریشهٔ تاریخی ضرب‌المثل‌ها نیست بلکه هدف این است که هر دانش‌آموز از دریچهٔ چشم خود به موضوع نگاه کند و به بازآفرینی نه بازنویسی مثل، و بازسازی واقعه و فضا و رویداد آن حتی به‌صورت داستان بپردازد که موجب پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموز می‌گردد.

نقش تصاویر در انشانویسی

به طور کلی، دربارهٔ تصاویر کتاب‌های درسی می‌توان گفت که هدف از ارائهٔ آن‌ها، برانگیختن بیننده به کشف پیامی است که در خود دارند و آن مستلزم دقّت در اجزا و کلیّت تصاویر است. تصاویر مانند ضرب‌المثل و کلمات قصار بزرگان، پیام، آموزش و معنا دارند. تعبیر و تفسیر تصویرها ذهن را تقویت و فعال می‌کند. تصویر گاهی نشان‌دهندهٔ خلاصهٔ یک رخداد، داستان و حتی یک کتاب است و تصویرخوانی هنری است که در همهٔ مراحل آموزش، از جمله شروع درس با ایجاد کنجکاوی، جلب توجّه و دقّت، نتیجه‌گیری و فراخوانی آموخته‌های پیشین کاربرد دارد.

در حکایت‌نگاری تأکید بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی است اما در مثل‌نویسی باز آفرینی و گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل نوشته، مورد نظر است

تصویر اصلی‌ترین ابزار داستان است و تصویرگری نقش مهمّی در فراگیری دروس دارد. در صورت هماهنگی و همنوایی تصاویر با ذهنیات مخاطب، آن‌ها مسلّماً تأثیر عجیبی بر مخاطب خواهند داشت. اهمیّت رنگ و نقش آن در انتقال پیام‌های تصویری همواره مورد تأکید است. دانش‌آموزان پیش از آنکه متن کتاب را ببینند، تصویرها را ارزیابی می‌کنند. و بیش از آنکه از خواندن کتاب لذّت ببرند، از دیدن تصویرهای آن شاد می‌شوند.

با توجه به تأثیری که تصویر در درک متون دارد، در انتخاب تصاویر کتاب باید بیشترین دقت را کرد. در این کتاب از تصاویر زیبا، جذّاب، پرکشش با رنگ‌های زنده استفاده نشده است (با توجه به اظهارنظر بعضی از دانش‌آموزان)؛ در حالی که وجود تصاویر زنده‌تر و عمیق‌تر به درک متن و پویایی ذهنی مخاطب در این زمینه کمک می‌کند. ما در این کتاب دانش‌آموز را وادار می‌کنیم که ابتدا تصویرخوانی کند و بعد تصویرنویسی. تصاویر نقش بسزایی در پرورش و شکوفایی استعدادهای درونی انسان دارند.

معایب و مزایای کتاب هر دو پایه

قبل از هر چیز لازم است از مؤلفان محترم قدردانی شود که درس انشا را از حاشیه بیرون آورده و برای آن دو ساعت زمان و یک کتاب خاص در نظر گرفته‌اند. هر کتابی که نوشته می‌شود در جایگاه خود دارای ارزش و اعتبار است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت اما در کنار این امر، کتاب‌های تازه تألیف با توجه به اینکه اولین بار است که به چاپ می‌رسند، خواه‌ناخواه اشکالاتی دارند که با نقد و بررسی صحیح می‌توان آن‌ها را برطرف کرد. در زیر به مهم‌ترین این اشکالات می‌پردازیم.

* دانش‌آموز پایهٔ هشتم هنوز با مهارت‌های نوشتاری پایهٔ هفتم آشنایی ندارد. پس چگونه است که این دو کتاب در یک زمان در اختیار هر دو پایه قرار گرفته است؟ آن هم با توجه به سیر منطقی آن‌ها که ابتدا باید مهارت نوشتاری هفتم(که تکیه بر روی بندنویسی دارد) خوانده شود بعد هشتم.
* بهتر نبود که این کتاب مانند کتاب‌های دیگر آن هم فقط (برای آمادگی بیشتر) در پایهٔ ششم یا هفتم به‌صورت آزمایشی در برخی از مدارس تدریس می‌شد و با توجه به بازخورد آن و تجربیات کسب شده، در سال بعد به‌طور رسمی درهمهٔ مدارس به اجرا در می‌آمد؟ (اظهار نظر همکاران)
* ضرب‌المثل‌ها جمله‌هایی کوتاه و سرشار از معانی هستند که موجب پرورش ذهن فراگیرندگان می‌شوند

و فرهنگ و آداب و رسوم ملت‌ها را همچون آیینه‌ای در خود منعکس می‌کنند. یکی از مزایای این کتاب، گسترش دادن ضرب‌المثل‌هاست که حس خلاقیت دانش‌آموز را بر می‌انگیزد و به او در انشانویسی کمک می‌کند.

* بازنویسی و ساده‌نویسی مربوط به متون کهن است. (با توجه به اینکه درمقدمه و سخنی با دبیران آمده است که حکایت‌نگاری بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی تأکید دارد.) پس آیا بهتر نبود که در تمرین‌های فارسی گنجانده شود؟

* باید در تألیف کتاب‌های جدید به این امر مهم توجه داشته باشیم که مخاطب اصلی دانش‌آموز است. به همین دلیل زبان کتاب باید بسیار دلنشین و ساده باشد تا دانش‌آموز بتواند خود را با آن بیشتر وفق دهد. در حال حاضر، زبان کتاب صمیمی نیست.

* دانش‌آموزان ما با برخی از کلمات خوگرفته‌اند. در این کتاب با کلماتی مانند«سنجه» در کنار «معیار» روبه‌رو می‌شویم که قدری سنگین است.

* صفحه‌آرایی کتاب جذابیت چندانی ندارد. به نظر دانش‌آموزان، اغلب صفحه‌ها خصوصیت مجله به خود گرفته‌اند. آن‌ها همچنین اعتقاد دارند که کتاب انشا باید بسیار جذاب باشد.

* در مقدمهٔ کتاب پایهٔ هشتم «سخنی با دبیران» دربارهٔ اهداف هر کدام از تمرین‌های نوشتاری، جز تصویرنویسی، توضیحاتی داده شده است؛ در حالی که در کتاب پایهٔ اول در همین قسمت از اهداف تصویرنویسی سخن به میان آمده است. بهتر نبودکه به این مطلب در پایه دوم هم اشاره می‌شد تا دبیری که فقط پایهٔ دوم را تدریس می‌کند، از آن بهرهٔ بیشتری ببرد؟ زیرا بیشترین تصویرنویسی در کتاب پایهٔ هشتم گنجانده شده است.

* متأسفانه در کلاس ضمن خدمتی که درتابستان برای این درس برگزار شد، هیچ‌کدام از دبیران شرکت‌کننده کتاب مهارت‌های نوشتاری دو پایهٔ هفتم و هشتم را در اختیار نداشتند که بخواهند دربارهٔ آن اظهار نظر کنند یا به بررسی و نقد آن بپردازند و قبل از موعد، مشکلات کتاب را به گوش مؤلفان و برنامه‌ریزان محترم برسانند. اگر این مشکل نبود، شاید آن‌ها تا حدی می‌توانستند در این امر خطیر سهمی داشته باشند. این خود از اشکالات این کلاس‌هاست.

* این کتاب اولین کتابی است که شیوهٔ ارزشیابی در آن مشاهده می‌شود. ارزشیابی مخصوص دبیر است، در راهنمای معلم به آن اشاره شده است و لزومی نداشت که در این کتاب هم تکرار شود.

* بخش درست‌نویسی که در این کتاب آمده و به‌صورت پراکنده به آن پرداخته شده است، بهتر بود در آغاز کتاب و به‌صورت بخشی مستقل می‌آمد. دلیلش هم این است که با توجه به ساختار کتاب، ما از همان درس اول کار نوشتن را شروع می‌کنیم. پس به عنوان یکی از معیارهای ارزشیابی، درست‌نویسی ضروری است و دانش‌آموز از همان ابتدا باید با این بخش آشنا شود. (با توجه به اظهار نظر دانش‌آموزان)

* بعضی از درست‌نویسی‌ها هم در کتاب فارسی و هم در کتاب مهارت‌های نوشتاری آمده است که البته با حذف آن‌ها می‌توان از نکات دیگری در این زمینه بهره برد. از جمله:

* به درست‌نویسی صفحهٔ ۶۱ کتاب مهارت‌های نوشتاری پایهٔ هشتم در کادر املایی صفحهٔ ۳۴ فارسی همان پایه نیز اشاره شده است.

* درست‌نویسی صفحهٔ ۷۷ پایهٔ هشتم که با کادر املایی صفحهٔ ۱۱۷ فارسی تقریباً یکسان است.

* درست‌نویسی صفحهٔ ۵۳ مهارت نوشتاری پایهٔ هشتم با کادر املایی صفحهٔ ۵۳ فارسی همان پایه تقریباً یکسان است.

* در کتاب راهنمای معلم آمده که «با توجه به انتخاب رویکرد مهارتی که در حقیقت جهت‌گیری کل برنامه را نشان می‌دهد، از نگارش انشایی و خلاقانه‌نویسی آگاهانه پرهیز شده است. انشا و خلاقیت فراتر از اهداف این دوره و مربوط به توانایی نویسندگی است که ما در دورهٔ متوسطهٔ دوم بدان خواهیم پرداخت.» پس به‌طور کلی، می‌توان از محتوای این کتاب فهمید که هدف اصلی نویسندگی است؛ در حالی که هدف ما از زنگ انشا این است که دانش‌آموز را فردی خلاق‌بار آوریم نه نویسنده. ما هیچ‌گاه نمی‌توانیم در چند جلسه نویسنده پرورش دهیم. انشانویسی می‌تواند تمرینی برای نویسندگی باشد و اگر این‌گونه نباشد پس جایگاه چندین و چند ساله درس انشا در این دوره را باید نادیده گرفت.

* این کتاب برای شخصی که می‌خواهد نویسندگی بیاموزد مفیدتر است. در این کتاب آموزش درست‌نویسی، بازنویسی و... دیده می‌شود که مباحث خیلی خوبی هستند اما مسئله‌ای که به چشم نمی‌آید، مسئلهٔ انشانویسی است. ما در انشانویسی دانش‌آموز را باید آزاد بگذاریم و وی را مقید به پاره‌ای مسائل نکنیم تا بتواند از موضوع ارائه شده آنچه را که در ذهنش جای گرفته است، بر صفحهٔ کاغذ جاری سازد.

* واژهٔ انشا در این کتاب مورد بی‌مهری قرار گرفته است و این امر حتی روی جلد کتاب هم دیده می‌شود. شایسته‌تر بود که عنوان کتاب را «انشا و نگارش» برمی‌گزیدیم و مهارت‌های نوشتاری را در داخل پرانتز می‌گذاشتیم تا جایگاه انشا حفظ شود. دلیلش هم این است که دانش‌آموز تا خلاقیت ذهنی نداشته باشد نمی‌تواند نویسندگی را تجربه کند.

* به‌طور کلی و با توجه به تجربیات شخصی می‌توان گفت دانش‌آموزان از نوشتن هراس دارند. پس چطور می‌شود دانش‌آموزی را که از نوشتن می‌ترسد و توان نوشتن یک انشای ساده را ندارد، در مدت زمان کوتاهی

نویســـنده بار آورد؟ این امـــر را باید به عهدهٔ معلم خلاق گذاشـــت تا با تدبیر و دوراندیشی آن را مدیریت کند. (مهارت اجرایی بسیار مهم است.)

سخن پایانی

با توجه به مطالب بیان شده و مزایای فراوان کتـــاب، لازم اســـت از زحمات بی‌دریـــغ مؤلفـــان و برنامه‌ریزان که در سازمان تألیف کتاب‌های درسی، دست به تألیـــف و تدوین کتاب‌های درســـی متنوع به‌خصوص در درس ادبیّات زده‌اند تشکّر و قدردانی کنیم. همان‌طور که همهٔ ما می‌دانیم، کتب تألیف شـــده در هـــر دوره به دلیل گســـتردگی مطالب خالی از اشکال نیســـتند که امید است کارشناســـان محترم این اشکالات را به حداقل برسانند.

منابع
۱. مهارت‌های نوشـــتن پایهٔ هفتم و هشـــتم (اول و دوم متوسطهٔ اول)، ۱۳۹۳
۲. راهنمای معلم مهارت‌های نوشتاری،پایهٔ هفتم و هشتم (اول و دوم متوسطهٔ اول)، ۱۳۹۳

ادامه مطلب از صفحه ۵۷

* در درس بیســـت و هفتـــم، ص ۱۹۹، فعالیت ۵ جملهٔ **«او با برادر همسایه‌اش، احمد، مسافرت کرد»** به‌عنوان جمله‌ای دارای کژتابی مطرح شـــده است که نیاز به ویرایش دارد. بـــا نگاهی به کتاب‌های کمک‌درسی مثل گاج و گام‌به‌گام، دریافت می‌شـــود که کژتابی مذکور به قوت خود باقی است؛ چون اصل کژتابی ـ که همان **برادر همسایه** است ـ دوباره تکرار شده است.

اگر جمله را بـــدون بدل (احمد) در نظر بگیریم، مانند ترکیب **دوست همسایه، برادر همســـایه** نیز کژتابـــی دارد ولی چندان دشوار نیست؛ چون از آن دو جمله چنین استنباط می‌شود:

الف. او با برادرش که همســـایه‌اش است مسافرت کرد.

ب. او با کسی که با برادرش همسایه است مسافرت کرد.

اما دشـــواری این جملـــه زمانی نمایان می‌شـــود که واژهٔ «احمد» را با آن در نظر بگیریـــم و او را بدل از «**برادر همسایه**» فرض کنیم. لـــذا با توجه به موارد فوق دو احتمال وجود دارد:

۱. احمـــد بـــدل از برادرش اســـت، که همسایه‌اوست.

۲. احمد بدل از برادر کســـی است، که همسایهٔ اوست.

جملات ویرایش شده:

الف. او با احمد که برادر و همســـایه‌اش است، مسافرت کرد.

ب. او با احمد که با برادرش همســـایه است، مسافرت کرد.

چنان‌چه **احمد** را بدل از **همسایه‌اش** بدانیم شرایط متفاوت است؛ چون جمله از این قرار است:

او با برادر احمد که همســـایه‌اش می‌باشد مســـافرت کرد (او با برادر احمد مسافرت کرد)

حال اگر احمد را بـــدل از ضمیر «ش» بدانیم، جمله «او با برادر همســـایهٔ **احمد** مســـافرت کرد» ســـاخته خواهد شد که ترکیب **برادر همسایه** مانند قبل دارای ابهام اســـت: ۱. برادری که همسایه است. ۲. برادر کســـی که همسایه است. در این صورت دو جمله از آن دریافت می‌شود:

الف. او با برادر کســـی که همسایهٔ احمد است، مسافرت کرد.

ب. او با همسایهٔ احمد که برادرش است، مسافرت کرد.

با این وجود ســـاختن جمله‌ای که همهٔ معانی خواسته شده را در خود جای دهد و کژتابی هم نداشته باشد بسیار دشوار است.

نتیجه

۱. ترکیباتی مانـــند **دوست همسایه، مادر معلم، برادر همســـایه و کلمات معطوفـــی** که بعـــد از آن‌هـــا صفت یا مضاف‌الیه می‌آید، به احتمال زیاد کژتابی دارند.

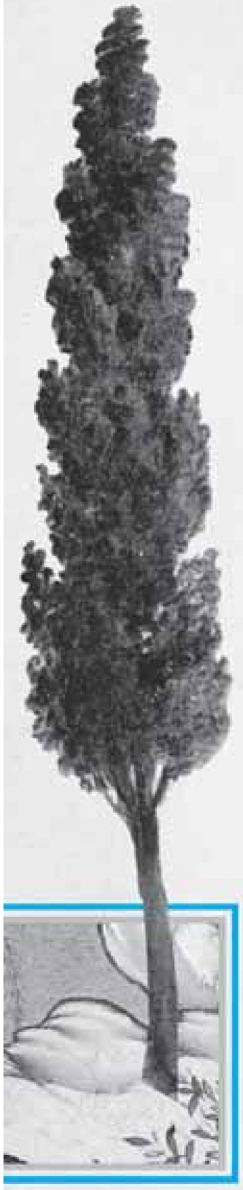
۲. پی بردن به واحد زبانی دارای کژتابی نیازمنـــد تمرکز خاصی اســـت؛ چون به راحتی خود را نمایان نمی‌کند. لذا جملاتی که در یک ترکیب دو ابهام دارند، پیچیده و مشکل‌اند.

۳. در مبحث کژتابی، ابتدا باید علت آن را توضیح داد و سپس فرضیه‌هایش را بیان کرد. در پایان نیز جمله‌ها را درست و بدون کژتابی به‌طور کامل آورد.

منابع
۱. ابراهیم‌زاده، محمدرضا؛ **راهنمای گام‌به‌گام زبان فارسی دوم دبیرستان**، منتشران، تهران، ۱۳۹۱.
۲. حق‌شناس، علی‌محمد و دیگران؛ **زبان فارسی۲**، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۸٤.
۳. ـــــــــ؛ **زبان فارسی ۳ تخصصی**، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۸۷.
٤. صفوی، کـــورش؛ **درآمدی بر معنی‌شناسی**، انتشارات سوره، تهران، ۱۳۷۹.
٥. کزازی، جلال‌الدین؛ **بدیع** ۳، نشر مرکز، تهران، ۱۳۸۵.
٦. منشاری، مرتضی و دیگران؛ **کتاب زبان فارسی ۱**، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۸٤.

اکسیر عشق

رسول کردی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی



چکیده

عُلَمای قدیم بلاغت، گاهی آرایه‌های ادبی «**کنایه**» و «**استعاره**» را به‌جای یکدیگر به‌کار می‌برند؛ زیرا در قدیم، **کنایه** را شامل **مجاز** و **استعاره** می‌دانستند. این نگرش در برخی از کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی دانشگاهی و گاه در متون ادب فارسیِ نظام قدیم متوسطه وجود دارد. ظاهراً رگه‌هایی از این نوع نگرش در ذهن و اندیشهٔ برخی از طراحان محترم آزمون سراسری دانشگاه‌ها نیز سرایت کرده است. نگارنده با ذکر شواهدی از متون ادب فارسی و با آوردن دلایل منطقی، نشان داده است که واژهٔ «زر» در مصراع «اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم» (سعدی، ۱۳۷۷: ۵۵۰) استعاره نیست؛ هرچند در برخی از کتاب‌های بسیار معتبر، استعاره فرض شده است.

کلیدواژه‌ها: تشبیه، حقیقت، کنایه، مجاز، قرینه، علاقه، استعاره

مقدمه

می‌دانیم که همهٔ واژه‌های یک **عبارت کنایی** در معنای **حقیقی** به‌کار می‌روند ولی باید با فرهنگ حاکم بر جامعه آشنا بود و به کاربرد و موقعیت آن عبارت در متن هم توجه کرد. از طرفی، می‌دانیم **مجاز** واژه‌ای است که در **غیر معنای حقیقی** خود به‌کار رفته باشد. از آنجا که **استعارهٔ مصرحه**، نوع خاصی از **مجاز** (با علاقهٔ شباهت) است، یک **عبارت کنایی** نمی‌تواند **استعاره** هم باشد. در برخی موارد که با قرینه‌ای، وجود **استعاری** و یا **مجازی** بودن یک واژه یا یک عبارت تأیید می‌شود، **تشبیه** یا **کنایی** بودن همان واژه یا آن عبارت باید به‌طور منطقی نقض شود. قبل از بررسی مصراع «**اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم**» که چندین بار در آزمون سراسری دانشگاه‌ها مطرح شده است، به تعاریف دقیق اصطلاحات بلاغی «**مجاز، استعارهٔ مصرحه و کنایه**» می‌پردازیم.

بحث

«به‌کار رفتن واژه‌ای در غیر معنی حقیقی، به شرط وجود علاقه و قرینه، **مجاز** نام دارد. مجازی که علاقهٔ آن شباهت باشد، **استعاره [=استعارهٔ مصرحه]** نام دارد.» (هادی، ۱۳۸۰: ۹۶) «بیان مشبّه‌به و ارادهٔ تمامی ارکان تشبیه، **استعارهٔ مصرحه** نام دارد.» (همان: ۸۵) «در **کنایه**، قرینه‌ای نیست تا نشان دهد که الفاظ در معنی **مجازی** به‌کار رفته‌اند: یعنی، الفاظ [در کنایه] همه **حقیقت**‌اند.» (همان: ۱۰۵) «در قدیم، اصطلاح **کنایه** را به مفهوم کلی به‌کار می‌بردند که شامل **مجاز** و **استعاره** نیز می‌شد؛ یعنی آن را به اصطلاح خصوصی در مقابل **مجاز** و **استعاره** نمی‌شمردند و اصطلاح جدید کنایه ـ که با مجاز و استعاره فرق دارد ـ از موضوعات ادیبان متأخر است.» (همایی، ۱۳۷۷: ۲۵۷) در این پژوهش، به نمونه‌هایی از این درهم‌آمیختگی اشاره می‌شود.

۱. در کدام بیت، همهٔ آرایه‌های «جناس، استعاره، کنایه و تشبیه» موجود است؟ (تجربی، ۱۳۸۲)

۱. آن‌کس که سر به جیب قناعت فرو نبرد
بگذار تا به چاه مذلّت فرو رود
۲. مهمان سراست خانهٔ دنیا که اندر او
یک روز این بیاید و یک روز او رود
۳. گفتم ببینمش مگرم درد اشتیاق
ساکن شود، بدیدم و مشتاق‌تر شدم
۴. گویند روی سرخ تو سعدی که زرد کرد
اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم
(مقبلی، ۱۳۸۶: ۴۸)

«گزینهٔ (۴) درست است./ زر، زرد: جناس/ مس: استعاره از وجود پست/ **زر: استعاره از وجود عالی**/ زر شدن (کنایه): به مرحلهٔ والا رسیدن/ اکسیر عشق: تشبیه» (همان: ۶۰) «زر: استعاره از وجود ارزشمند» (ذوالفقاری، ۱۳۸۵: ۱۲۸) در گزینهٔ (۴) واژهٔ «روی» در معنی «صورت» پذیرفتنی است و در معنی «فلز روی= zn» ـ که پذیرفتنی نیست ـ با واژه‌های «مس» و «زر»، تناسب دارد. پس آرایهٔ «ایهام تناسب» را نیز پدید آورده است. این بیت آرایه‌های بدیع دیگری نیز دارد که نمونه‌ای از آرایهٔ «ابداع» یا «**سلامة‌الاختراع**» است. (نک: اسفندیارپور، ۱۳۸۳: ۲۶۱ و شمیسا، ۱۳۷۲: ۱۳۹)

این مصراع با دقت کافی و چندین بار در آزمون سراسری دانشگاه‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته است که در پرسش‌های بعدی به آن اشاره می‌شود. تنها عیبی که در توضیح این پرسش وجود دارد،

این اســـت که «زر» نمی‌تواند «استعاره» باشد. به هر حال گزینهٔ (٤) درست است و «اســـتعاره» نبودن واژهٔ «زر» تأثیری در این پرسش ندارد؛ زیرا «مس» استعاره از «وجود پست» است. به دو دلیل واژهٔ «زر» در این پرسش نمی‌تواند «استعاره» باشد.

الف. اثبات از طریق برهان خلف[1] در ریاضی:

حکـــم: می‌خواهیم ثابت کنیـــم «زر» اســـتعاره نیســـت./ فرض خـــلاف: «زر» استعاره است. (فرض خلاف یعنی فرضی که درست نیست ولی در ریاضی این‌گونه به‌کار می‌رود.)

برهان (دلیل یا اثبـــات): اگر «زر» را «اســـتعاره» بدانیم، یعنی پذیرفته‌ایم که «زر» در غیر معنـــای حقیقی به‌کار رفته است. در این صورت، «زر شدم» نمی‌تواند «کنایه» باشد؛ زیرا در یک عبارت کنایی، همهٔ واژه‌ها در معنای حقیقی به‌کار رفته‌اند. وجود واژهٔ «اکسیر» در این بیت و توجه به این باور قدیم که «اکســـیر» سبب تبدیل اجسام بی‌ارزش به اجسام با ارزش می‌شد، کنایه بـــودن جملهٔ «زر شـــدم» را تأیید می‌کند. پس «زر» استعاره نیست. این در تناقض با فرض است؛ یعنی فرض خلاف نادرست اســـت. پس حکم درست است؛ یعنی «زر» استعاره نیست.

ب. «زر شـــدم.» یک کنایه و یک جملهٔ سه‌جزئی با مســـند و نمونه‌ای از «تشبیه بلیغ اسنادی» است. پایه‌های این تشبیه و اجزاء دستوری این جمله چنین‌اند:

زر: مشبّهٌ‌به و مسند/

شدم: شد (فعل اسنادی) + «م» (نهاد پیوسته و مشبه)/ در این جمله، نهاد جدا یعنی واژهٔ «من» به قرینهٔ لفظی (به‌دلیل وجـــود نهـــاد پیوســـتهٔ «م» در فعل «شدم») حذف شده است. به‌دلیل وجود مشبّه (نهاد پیوســـتهٔ «م») و مشبّهٌ‌به می‌توان گفت که استعارهٔ مصرحه‌ای از این تشبیه بلیغ اسنادی ایجاد نشده است.

نگارندهٔ این سطور معتقد است وقتی نهاد جدا، مشبّه باشد و به قرینهٔ لفظی (به‌دلیل وجود نهاد پیوســـته) حذف شـــود، نباید مشبّه را حذف شده در نظر گرفت. وجود نهاد پیوسته در چنین مواردی، جای خالی مشـــبّه را پر می‌کند. اینک با نمونه‌های دیگری این نگرش ثابت می‌شود.

واژهٔ «زر» در مصراع «اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم» (سعدی، ۱۳۷۷: ۵۵۰) استعاره نیست؛ هرچند در برخی از کتاب‌های بسیار معتبر، استعاره فرض شده است

۲. دل ما به دور رویت ز چمن فراغ دارد
که چو سرو پایبند است و چو لاله داغ دارد
(هادی، ۱۳۸۰: ٦٤)

در مصراع دوم، واژهٔ «دل» به قرینهٔ لفظی حذف شده اســـت. «در مصراع دوم، واژهٔ «دل» به «ســـرو» و «لاله» [یعنی به دو چیز] تشبیه شده است» (همان: ٦٥ و ٦٦)

۳. که نی‌ام، کوهم ز صبر و حلم داد
کوه را کی در رباید تندباد؟ (همان، ص ۷۰)

مؤلف محترم آرایه‌های ادبی ســـال سوم رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی در توضیح این بیت در درس تشبیه بلیغ (همان: ۷۰) به تشبیه بودن اولین جملهٔ بیت اشاره نکرده است. آیا توجیه مؤلف محترم این کتاب به این دلیل است که فعل اسنادی جملهٔ اول، منفی شده و همانندی از بین رفته است، که به‌نظر نمی‌رسد چنین باشد. در صورتی که به‌نظر می‌رســـد جملهٔ «کَـــه نی‌ام»[2] یک جملهٔ ســـه جزئی با مسند و نمونه‌ای از «تشبیه بلیغ اســـنادی» باشد و ظاهراً پایه‌های این تشبیه و اجزاء دستوری این جمله چنین باشند:

کَه (کاه): مشبّهٌ‌به و مسند/ نی‌ام (نیستم): نیســـت (فعل اســـنادی) + «م» (نهاد پیوسته و مشبّه»

نمونه‌های دیگری که در آن‌ها، نهاد جدا (مشبّه) به قرینهٔ لفظی (به‌دلیل وجود نهاد پیوســـته) حذف شده است، بدون توضیح ذکر می‌شوند:

* همچو چنگم سر تســـلیم و ارادت در پیش (همان: ٦٩)

* چون شـــبنم اوفتاده بُدم پیش آفتاب (همان: ٦٩)

* در شجاعت شیر ربانیستی (همان: ۷۳)

۴. در کدام مصراع [هر] دو آرایهٔ «تشبیه و اســـتعاره» وجود دارد؟ (ریاضی، فنی، و هنر ۱۳۷۸ ـ ۱۳۷۷)

۱. **اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم**

۲. از در درآمدی و من از خود به در شدم

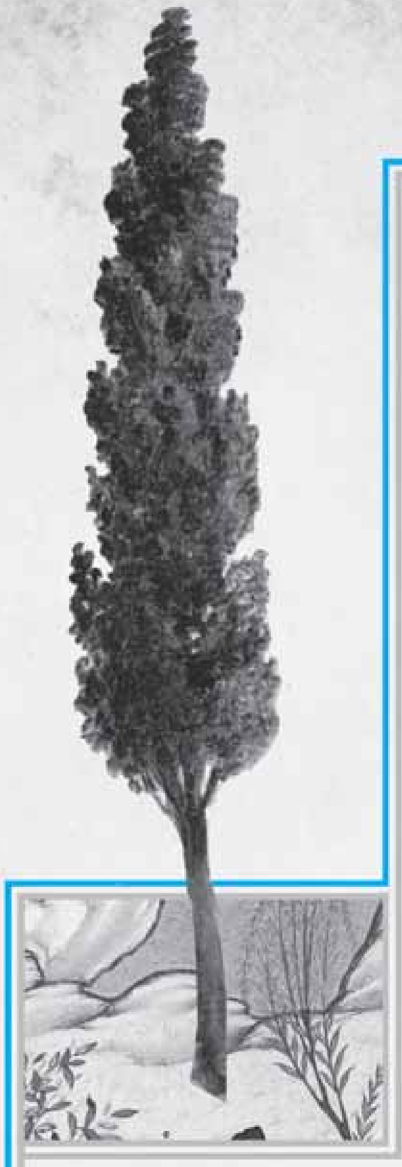
۳. چندی به پای رفتم و چندی به ســـر شدم

٤. مهرم به جان رسید و به عیّوق بر شدم

(مقبلی، ۱۳۸٦: ۲۹۸)

«گزینهٔ (۱) درست است./ اکسیر عشق: تشـــبیه/ مس: اســـتعاره» (همان: ۳۱۱ و ۳۱۲) در پاسخ به این پرسش نیز واژهٔ «زر» استعاره نیست؛ در صورتی که در پاسخ به پرسش (۱)، به اشتباه، استعاره فرض شده بود. تنها عیب پرسش اخیر این است که ابهام (کژتابی)[3] وجود دارد و بهتر بود قبل از «دو» واژهٔ «هر» نوشته می‌شد که نگارندهٔ این سطور، آن را در [ ] گذاشته و به‌صورت پرسش افزوده است.

۵. در بیت زیر، کـــدام آرایهٔ ادبی موجود **نیست**؟ (هنر، ۱۳۷۹ـ ۱۳۷۸)



«گویند روی سرخ تو سعدی، که زرد کرد؟
اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم»

۱. استعاره
۲. تشبیه
۳. جناس تام
٤. کنایه (همان: ۲۹۸)

«گزینهٔ (۳) درست است./ مس: استعاره از جسم آدمی است که «اکسیر» آن را به «زر» تبدیل می‌کند/ زر شدن: کنایه از ارزشمند و متعالی شدن و به کمال رسیدن/ زرد شدن روی (کنایه)/ اکسیر عشق: تشبیه بلیغ اضافی» (همان: ۳۱۳ و ۳۱٤) «استعاره» بودن واژهٔ «زر» نیز در این مصراع، رد می‌شود.

۶. در کدام گزینه، هر سه آرایهٔ «استعاره، جناس تام و کنایه» به‌کار رفته است؟

۱. روی جانان طلبی، آینه را قابل ساز
ورنه هرگز گل و نسرین ندمد ز آهن و روی
۲. هنوز از دهن بوی شیر آیدش
همی رای و شمشیر و تیر آیدش
۳. دست از مس وجود چو مردان ره بشوی
تا کیمیای عشق بیابیّ و زر شوی
٤. از مکافات عمل غافل مشو
گندم از گندم بروید، جو ز جو
(مقبلی، ۱۳۸۲: ۲٤۱)

«گزینهٔ (۱) درست است./ آینه (آیینه): استعاره از دل/ روی، روی: جناس تام/ قابل ساختن آینه (آیینه): کنایه از پاک کردن دل و باطن» (همان: ۲٦۳) در پاسخ به این پرسش در گزینهٔ (۳) نیز استعاره بودن واژهٔ «زر» رد شده است. نگارندهٔ این پژوهش نیز معتقد است که «زر» در گزینهٔ «۳» استعاره نیست. به‌نظر می‌رسد «کنایه» در نظر گرفتن عبارت «قابل ساختن آیینه» با «استعاره» بودن واژهٔ «آیینه» در تناقض باشد و در نظر گرفتن این دو امر با هم امکان‌پذیر نیست؛ زیرا استعاره نوعی مجاز است (واژه در غیر معنای حقیقی به‌کار رفته است) و در کنایه همهٔ واژه‌ها حقیقت‌اند. از نظر نگارندهٔ این سطور، جملهٔ «آیینه را قابل بساز» آرایهٔ «استعارهٔ مرکب» دارد و کنایه نیست. دلیلی که می‌توان به آن استناد کرد این است: «دل» در ترکیب «آیینهٔ دل» ـ که نمونه‌ای از تشبیه بلیغ اضافی است ـ حذف شده است. پس واژهٔ «آیینه» استعارهٔ مصرحه از «دل» است و این «کنایه» بودن جملهٔ «آیینه را قابل ساز» را نقض می‌کند. از طرفی، مانند نمونهٔ پرسش (۳) همین مقاله نیست که «مشبّه» در جمله، «نهاد» داشته باشد و به قرینهٔ لفظی (به‌دلیل وجود نهاد پیوسته) حذف شده باشد. این دلیل دیگری است که جملهٔ مورد نظر کنایه نیست و استعارهٔ مرکب است.

۷. «به پیش **آیینهٔ دل** هر آن‌چه می‌دارم
به‌جز خیال جمالت نمی‌نماید باز»
(حافظ، ۱۳۸۳: ۳۵۳)

ترکیب «آیینهٔ دل» تشبیه بلیغ اضافی است.

به‌نظر می‌رسد دلایل زیر سبب می‌شود گاهی **کنایه و استعاره** در هم آمیخته شوند:

الف. گاهی برخی از مفاهیم و اصطلاحات در کتاب‌های سطح پایین‌تر تدریس نشده‌اند. برای نمونه، مثال‌های «جناس مرکب» در دورهٔ متوسطه به شکل «جناس تام» بیان می‌شوند. «رمز» را حالت خاصی از «استعاره» در نظر می‌گیرند. «استعارهٔ تمثیلیه» را گاهی نوعی «کنایه» محسوب می‌کنند. نگارندهٔ این سطور به این‌گونه موارد اعتقاد ندارد و معتقد است که باید مرز این‌گونه اصطلاحات به‌طور دقیق مشخص شود.

ب. علم بلاغت هم مانند علوم دیگر بر پایه‌ای از تعاریف دقیق و اصول علمی استوار است. رعایت نکردن دقیق این تعاریف و اصول، سبب ایجاد اشتباه و درهم‌آمیختگی می‌شود. به‌نظر نگارندهٔ این پژوهش، پژوهشگران زبان و ادبیات فارسی باید ذوق ادبی و فکر و استدلال منطقی داشته باشند. به چند نمونهٔ دیگر از این موارد، در ادامه اشاره می‌شود.

۸. در بیت زیر از مولوی، آرایهٔ «جناس مرکب» وجود دارد ولی به‌دلیل معرفی نشدن این آرایهٔ ادبی در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی، آن را نمونه‌ای از «جناس تام در نظر می‌گیرند.

«آتش است این بانگ نای و **نیست باد**
هرکه این آتش ندارد **نیست باد**»[4]
(سنگری، ۱۳۸۲: ۵)

۹. «آینه» در بیت زیر از مولوی، استعاره از چیست؟

«**آینه‌ت** دانی چرا غمّاز نیست؟
چون که زنگار از رخش ممتاز نیست»
(هادی، ۱۳۸۰: ۹۲)

«آیینه» را در آرایه‌های ادبی متوسطه در همین بیت، استعارهٔ مصرحه از «دل» در نظر می‌گیرند (همان: ۹۲) ولی از نظر دکتر شمیسا، رمز «خاطرات، دل، ذهن و فکر» است و معنای خود «آیینه» را هم دارد (در مقابل آیینه) (شمیسا، ۱۳۷۹: ۲۱۲). به‌نظر می‌رسد آقای دکتر شمیسا، جملهٔ «آیینه‌ات غمّاز نیست» را «کنایه» هم فرض کرده باشند؛ زیرا با توضیحی که

فرموده‌اند، «آیینه» می‌تواند معنای حقیقی داشته باشد، مفهوم کنایی عبارت مورد نظر به ذهن می‌آید. دلیل دیگر اینکه وی معتقد است: «استعاره‌های تمثیلیه، را معمولاً در مقام «کنایه» هم به‌کار می‌برند.» (همان: ۱۹۵) همچنین وی معتقد است: «در رمز، قرینهٔ صریحی وجود ندارد و قرینه، معنوی و مبهم است و درک آن، مستلزم آشنایی با زمینه‌های فرهنگی بحث است (همان: ۲۱). عبارت اخیر کنایی بودنِ مفهوم «آیینه» را تأیید می‌کند. ظاهراً منظور آقای دکتر شمیسا از «رمز» در این عبارت، یکی از انواع «کنایه» است؛ در صورتی که به‌نظر نگارندهٔ این سطور، «آیینه» در بیت قبل نمی‌تواند کنایه باشد.

۱۰. مقصود از «آینه» در بیت زیر چیست؟ (تجربی، ۱۳۷۱ ـ ۱۳۷۰)

«دیدمش خرم و خندان قدح باده به دست
و اندر آن **آینه** صدگونه تماشا می‌کرد»

۱. اندیشهٔ والای انسان
۲. پدیده‌های شگفت‌انگیز عالم خلقت
۳. چهرهٔ نورانی مردان حق‌طلب
۴. دل آگاه و حقیقت‌بین عارف
(سجادی، ۱۳۷۰: ۲۶۲)

«گزینهٔ (۴) درست است./ آینه: رمز و استعاره از دل آگاه و حق‌بین عارف است.» (همان: ۲۸۷) که در کتاب‌های ادبیات فارسی نظام قدیم متوسطه به شکل «استعاره» بیان می‌شد.

۱۱. بر **مفرش** پیروزه به شب **شاه حلب** را
از سوده و پاکیزه بلور است **اوانیش**
(حاکمی، ۱۳۷۲: ۳۰)

«مفرش پیروزه: کنایه از آسمان/ شاه حلب: کنایه از ماه» (همان: ۳۰) در حالی که هر دو عبارت، «استعاره» هستند و «کنایه» نیستند و «اوانی» نیز «استعاره» از «ستارگان» است.

۱۲. فلانی مغز دارد. (به‌معنی مغز سر: **حقیقت**)(سلطانی گردفرامرزی، ۱۳۶۶: ۱۶۴)

فلانی مغز دارد. (به‌معنی با فکر، اندیشمند **مجاز** است؛ زیرا مغز محل تفکر است نه خود تفکر.) **(همان)**

اگر واژهٔ **«مغز»** در جملهٔ اول در معنای **«حقیقی»** به‌کار رفته باشد، چه **قرینه‌ای** وجود دارد که همین واژه در جملهٔ دوم (تکرار جملهٔ اول) در معنای **«مجازی»** به‌کار رفته باشد؟ در صورتی که بنا به نظر آقای دکتر هادی (نک: پی‌نوشت ۲) اگر **قرینه** نباشد، هیچ **مجازی** شناخته نمی‌شود و اگر **علاقه** نباشد، هیچ **مجازی** پدید نمی‌آید.

نتیجه

با توجه به استدلال‌های ارائه شده و تعاریف دقیق استعاره، کنایه و مجاز و دیگر شواهد موجود، می‌توان به این نتیجه رسید که واژهٔ «زر» در مصراع **«اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شدم»** از سعدی، نمی‌تواند استعاره باشد بلکه «زر شدن» یک ترکیب کنایی است. به‌نظر می‌رسد مؤلف محترم کتاب حاوی پاسخ‌های ارائه شده به آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها و دیگر کتاب‌های معرفی شده در متن این پژوهش، هنگام تنظیم هر کدام از این مجموعه‌ها، به‌دلیل حجم بالای کار در این مورد دچار لغزش شده و به اشتباه، واژهٔ «زر» را در این مصراع استعاره در نظر گرفته است که به گزینهٔ درست پرسش ۱ از آزمون سراسری دانشگاه‌ها، آسیبی نمی‌رسد و از اهمیت این‌گونه کتاب‌های ارزشمند کاسته نمی‌شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. در اثبات از طریق **«برهان خُلف»** فرض می‌کنیم که حکم درست نباشد. این نوع فرض را «فرض خلاف» می‌گویند. با ادامهٔ روند کار از طریق «فرض خلاف»، به یک تناقض (نقض یکی از تعاریف، قوانین و...) می‌رسیم. در این صورت نتیجه خواهیم گرفت که «فرض خلاف» درست نبوده است؛ پس حکم درست است.

۲. آقای دکتر علی گراوند، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه ایلام، به تشبیه بودن جملهٔ اول اشاره کرده است (نک: نشریهٔ رشد زبان و ادب فارسی، ش ۴۷، تابستان ۱۳۷۷: ۸۳) ولی آقای دکتر روح‌الله هادی گفته است که در جملهٔ اول تشبیهی وجود ندارد. (کارگاه آموزشی دبیران ادبیات فارسی استان خوزستان در **۱۳۹۱/۱۱/۲۸** در اهواز)

۳. ابهام (کژتابی) جملهٔ «در کدام مصراع، دو آرایهٔ تشبیه و استعاره وجود دارد؟» به‌صورت زیر برطرف می‌شود:
الف. در کدام مصراع دو آرایهٔ تشبیه و دو آرایهٔ استعاره وجود دارد؟
ب. در کدام مصراع دو آرایهٔ تشبیه و یک آرایهٔ استعاره وجود دارد؟
ج. در کدام مصراع یک آرایهٔ تشبیه و یک آرایهٔ استعاره وجود دارد؟
جملهٔ (ج) مدنظر طراحان محترم این پرسش بوده است.

۴. آقای دکتر وحیدیان این بیت را در توضیح «جناس تام» آورده است. (وحیدیان، ۱۳۷۹: ۳۲)
بسیاری از عالمان بدیع، «جناس مرکب» را در حقیقت «جناس تام» یا نوعی از آن می‌دانند. (نک: اسفندیارپور، ۱۳۸۳: ۹۱ و شمیسا، ۱۳۷۲: ۳۴)

منبع

۱. اسفندیارپور، هوشمند؛ **عروسان سخن** (نقد و بررسی اصطلاحات و صناعات ادبی در بدیع). فردوس، چ ۱، تهران، ۱۳۸۳.
۲. حافظ، شمس‌الدین محمد؛ **دیوان غزلیات**، به کوشش خلیل خطیب رهبر، صفی علی‌شاه، چ ۳، تهران، ۱۳۸۳.
۳. حاکمی والا، اسماعیل و...؛ **متون ادب فارسی** سال چهارم متوسطه رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی، شرکت چاپ و نشر ایران، بدون نوبت چاپ، تهران، ۱۳۷۲.
۴. ذوالفقاری، حسن و...؛ **کتاب کار و راهنمای مطالعهٔ دانش‌آموز** (زبان و ادبیات فارسی عمومی ۱ پیش‌دانشگاهی)، فاطمی، چ ۱، تهران، ۱۳۸۵.
۵. سعدی شیرازی، مصلح‌الدین عبدالله؛ **دیوان غزلیات** (ج ۲)، مهتاب، چ ۱۰، تهران، ۱۳۷۷.
۶. سلطانی گرد فرامرزی، علی...؛ **فارسی و آیین نگارش**، (سال دوم دبیرستان به استثنای رشتهٔ فرهنگ و ادب)، شرکت افست (سهامی عام)، بدون نوبت چاپ، تهران، ۱۳۶۶.
۷. سنگری، محمدرضا و...؛ زبان و ادبیات فارسی (عمومی) (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی، نشر کتاب‌های درسی ایران، چ ۹، تهران، ۱۳۸۲.
۸. شمیسا، سیروس؛ **بیان**، فردوس، (ویرایش ۲)، تهران، ۱۳۷۹.
۹. ـــــــ؛ (۱۳۷۲)؛ نگاهی تازه به بدیع، فردوس، چ ۵، تهران، ۱۳۷۲.
۱۰. گراوند، علی؛ «آرایش آرایه‌ها» (نقدی بر آرایه‌های ادبی سوم ادبیات و علوم انسانی متوسطه)، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ش ۴۷، ۱۳۷۷.
۱۱. سجادی، ضیاءالدین؛ **مجموعهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌های تشریحی درس ادبیات فارسی در آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها از ۱۳۶۲ تا ۱۳۷۱**، سازمان سنجش (نشر نی)، چ ۲، تهران، ۱۳۷۰.
۱۲. مقبلی، علی‌رضا؛ مجموعهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌های تشریحی درس ادبیات فارسی در آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها از ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۲ (عمومی گروه‌های ریاضی، تجربی، هنر و زبان‌های خارجی)، سازمان سنجش آموزش کشور، چ ۱، تهران، ۱۳۸۲.
۱۳. ـــــــ؛ **مجموعهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌های تشریحی ادبیات فارسی در آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها از ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۲** (عمومی و اختصاصی گروه علوم انسانی)، سازمان سنجش آموزش کشور، چ ۱، ۱۳۸۲.
۱۴. ـــــــ ؛ **مجموعهٔ پرسش‌های طبقه‌بندی شده و پاسخ‌های تشریحی ادبیات فارسی در آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها از ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۶** (عمومی گروه‌های ریاضی و فنی، تجربی، هنر و زبان‌های خارجی)، سازمان سنجش آموزش کشور، چ ۱، ۱۳۸۶.
۱۵. وحیدیان کامیار، تقی؛ **بدیع** (از دیدگاه زیبایی‌شناسی). ویراستهٔ رضا انزابی‌نژاد، دوستان، چ ۱، تهران، ۱۳۷۹.
۱۶. هادی، روح‌الله؛ **آرایه‌های ادبی** سال سوم متوسطه رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی، نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۸۰.
۱۷. همایی، جلال‌الدین؛ **فنون بلاغت و صناعات ادبی**، هما، چ ۱۴، تهران، ۱۳۷۷.

مسمط در کتاب آرایه‌های ادبی سال سوم انسانی

حمید صدری
جرقویهٔ اصفهان

چکیده

بررسی بخش‌های مسمط[1] در کتاب آرایه‌های ادبی سوم انسانی و توضیح بند به‌عنوان یک اصطلاح تخصصی برای قالب مسمط ضروری است. رفع ابهام از کاربرد واژهٔ بند در معنایی دیگر باعث سهولت یادگیری فراگیرندگان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مسمط، بند، مسمط تضمینی و گرافیک مسمط

مقدمه

واژهٔ «بند» در توضیح بخش‌های مسمط اصطلاحی تخصصی است و تکرار آن در معانی دیگر هنگام توضیح مطالب درسی باعث سردرگمی دانش‌آموزان می‌شود. در این مقاله، ضمن بررسی کاربرد این واژه و بیان نظرات استادان ادبیات دربارهٔ قالب مسمط چند پیشنهاد اصلاحی ارائه می‌گردد.

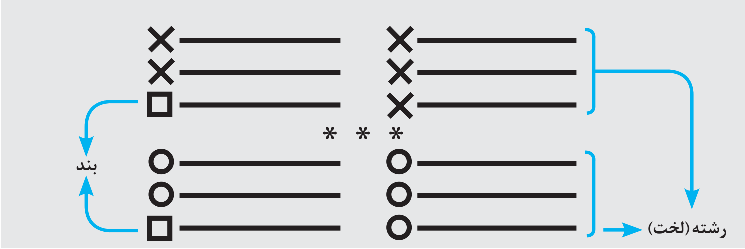
نکتهٔ اول: در صفحهٔ ۳۱ آرایه‌های ادبی سال سوم متوسطه[2] سطر سوم درس پنجم در توضیح بخش‌های مسمط آمده است: «مصراع آخر مسمط بند نام دارد» در این جمله «**بند**» یک اصطلاح تخصصی برای مسمط در نظر گرفته شده است.

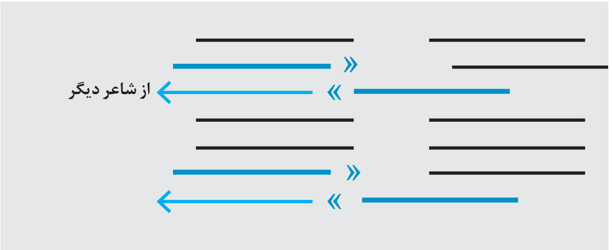
یک سطر بالاتر صفحهٔ ۳۱ کتاب آرایه‌ها آمده است: «مصراع آخر تمام بندها هم‌قافیه است» و در پاورقی همین صفحه برای بار سوم در توضیح ویژگی‌های مسمط قاآنی واژهٔ **بند** به معنی بخش به‌کار رفته است: «مصراع‌های این **بند** (بخش) تماماً قافیه‌ای یکسان دارند و مصراع آخر در **بند**های (بخش‌های) بعدی قافیه‌ای همانند **بند** اوّل دارد» همان‌گونه که مشاهده می‌شود، واژهٔ بند در دو مورد به معنی **بخش و قسمت** است و بار سوم در پاورقی معادل همان معنی تخصصی بند در تعریف قالب مسمط است.

استاد *جلال‌الدین همایی* دربارهٔ مصراع آخر رشته‌های مسمط می‌نویسد: «مصراع آخر رشته‌های مسمط را مصراع قافیه بند مسمط و بند تسمیط می‌نامند. به این مناسبت که در واقع بنای قافیهٔ مسمط بر آن نهاده شده و قسمت‌های مختلف را در بند و سلک قافیه منظم ساخته است.» (همایی، ۱۳٦۸: ۱۷٤)

برای رفع این ابهام و سردرگمی بهتر است، ترکیب «**بند مسمط**» جایگزین **بند** گردد و آخر سطر اول- صفحهٔ ۳۱- به این شکل اصلاح شود. «مصراع آخر تمام بخش‌ها هم‌قافیه است». همچنین لازم است در پاورقی صفحهٔ ۳۱ جملهٔ این‌گونه اصلاح گردد: «مصراع‌های این بخش[3] (به‌جای بند) تماماً قافیه‌ای یکسان دارند و مصراع آخر در بخش‌های بعدی، قافیه‌ای همانند بند مسمط اول دارد.»

اگر ابتدا شکل گرافیکی زیر به دانش‌آموزان معرفی شود و سپس نمونهٔ شعری آن مطرح گردد، آموزش بهتر و عمیق‌تر صورت می‌گیرد.





نکتهٔ دوم: مسمط تضمینی در متن و خلاصه پایان درس درست و دقیق تعریف نشده است. بهتر بود ابتدا اشاره یا ارجاعی به تضمین می‌شد. سپس انواع مسمط با توجه به تعداد مصراع‌های هر رشته به دانش‌آموزان معرفی می‌گردید. در خلاصهٔ پایان درس، مسمط تضمینی این‌گونه تعریف شده است: «مسمطی است که بند آن در هر رشته، به ترتیب مصراع دوم بیت‌های یک غزل است.» ذکر غزل به تنهایی برای دانش‌آموز سؤال برانگیز است. پیشنهاد می‌شود ابتدا مسمط تضمینی با شکل زیر برای دانش‌آموزان توضیح داده شود. سپس، تعریف آن به این صورت اصلاح گردد: «مسمطی است که بند آن در هر رشته، به ترتیب مصراع دوم بیت‌های یک غزل از شاعری دیگر است.»

پی‌نوشت

[1] در المعجم در تعریف مسمط این‌گونه آمده است: «مسمط اسم مفعول از مصدر تسمیط است. در لغت به معنی به رشته کشیدن مروارید و مروارید به رشته کشیده است. این شعر را از بهر آن مسمط خوانند که چند بیت را در سلک یک قافیه کشند.» (المعجم ۱۳۳۸: ۳۸۹).

[2] آرایه‌های ادبی. کد ۲۸۰/۱، درس پنجم. صص ۳۲- ۳۰)

[3] استاد جلال‌الدین همایی در تعریف رشته می‌نویسد: «از مجموع آن شش مصراع یک بخش تشکیل می‌شود که آن را به اصطلاح شعرا یک لخت یا رشته از مسمط گویند.» (همایی ۱۳٦۸: ۱۷۳)

منبع

۱. دانشور، عبدالمحمد؛ **قافیه و قالب‌های شعری**، راهگشا. چاپ دوم. شیراز، ۱۳۷۲.
۲. رازی، شمس قیس؛ **اللمعجم فی معاییر الاشعار العجم**، تصحیح علامه قزوینی و مدرس رضوی، کتاب‌فروشی تهران، تهران، ۱۳۳۸.
۳. رزمجو، حسین؛ **انواع ادبی و آثار آن در زبان فارسی**، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ دوم، مشهد، ۱۳۷۲.
٤. همایی، جلال‌ادین؛ **فنون و صناعات ادبی**، مؤسسهٔ نشر هما، چاپ ششم، تهران، ۱۳٦۸

نقدی بر بازخوانی جمله‌ای از «کشف‌المحجوب»

محسن لطفی عزیز
دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه بوعلی سینا و دبیر مدارس راهنمایی همدان

چکیده

در کتاب زبان و ادبیات فارسی عمومی (۲ و ۱) پیش‌دانشگاهی، درسی با عنوان «من این همه نیستم» برگرفته از کتاب کشف‌المحجوب هجویری گنجانده شده است. آقای سعید باجووند در مقاله‌ای یکی از جمله‌های این درس «این پیر زندیق آمد» را بررسی کرده و با ارائهٔ خوانشی دوگانه، ساختار دستوری اسنادی از آن به‌دست داده است. نگارنده در این نوشتهٔ کوتاه با انتقاد بر این تعبیر، از زاویه‌ای دیگر به زیبایی شناختی این جمله پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: خوانش دوگانه، کژتابی دستوری، پارادوکس

در کتاب زبان و ادبیات فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی، درسی با عنوان «من این همه نیستم» برگرفته از کتاب کشف‌المحجوب هجویری گنجانده شده است. موضوع این درس دربارهٔ شیخ ابوطاهر حرمی است. وی یکی از بزرگان صوفیه بوده که مریدان بسیار داشته است. روزی وی همراه یکی مریدان از کویی می‌گذشت . رندی ناحافظ به وی جسارت کرده و جملهٔ «آن پیر زندیق، آمد» را در نکوهش وی آواز داد.

۱-۱- آقای سعید باجووند در شمارهٔ دوم از دورهٔ بیست و سوم فصلنامهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی سال ۱۳۸۸، از جملهٔ «آن پیر زندیق آمد» که از نظر ایشان کژتابی دستوری دارد، خوانشی دیگر به‌دست داده است. البته با کمال احترام و ارج‌گذاری به نظر و قلم ایشان به نظر می‌آید که این‌گونه خوانش مناسبت و صحت ندارد. ایشان در قرائت دوم خود جملهٔ مذکور را طوری خوانده است که واژهٔ «زندیق» مسند به شمار آمده و فعل «آمد» اسنادی تلقی شده است.

ایشان یکی از دلایل خود مبنی بر صحت این‌گونه خوانش را با تکیه بر واژهٔ «زندیق» ابراز داشته است. با توجه به القابی که خود شیخ در متن داستان برای مرید خویش بازگو می‌کند، القابی مثل: شیخ زکی، شیخ زاهد، شیخ امام و... در صورتی که این برداشت ایشان درست باشد (تکیه بر صفت- زندیق- بدون همراهی واژهٔ «پیر» برای قرار گرفتن در کنار سایر القاب شیخ) صحیح‌تر آن است که عبارت «پیر زندیق» را به‌صورت ترکیب وصفی تلفظ کنیم. تا از نظر آهنگ و موسیقی، متناسب با سایر القاب شیخ باشد: پیر زندیق، شیخ زکی و... .

به‌نظر می‌آید که جدا کردن واژهٔ زندیق و استعمال آن به‌صورت مفرد از بار موسیقایی کلام در مقابل سایر القاب ذکر شده می‌کاهد. دلیل دیگر برای اثبات نادرست بودن قرائت دوم این جمله، آن است که ایشان فعل «آمد» را در جملهٔ مذکور اسنادی گرفته‌اند. ساختار این جمله، پذیرفتن حالت یا بروز تحول را نشان نمی‌دهد که بتوان فعل «آمد» را اسنادی تعبیر کرد. در پارهٔ زیر فعل «آمد» اسنادی است:

خشک آمد کشتگاه من در جوار کشت همسایه (شعر نیما، محمد حقوقی، ۱۳۸۳)

در این پاره شعر از نیما یوشیج، فعل «آمد» در معنای اسنادی است؛ یعنی تحولی صورت پذیرفته است، اما در جمله مورد بحث چنین برداشتی از کلام نمی‌توان ارائه داد و به این نتیجه می‌رسیم که اطلاق جملهٔ اسنادی به آن نادرست است بلکه بروز فعل و عملی را می‌رساند و آن عمل، ورود پیر به محله یا کوچه‌ای است که در متن اصلی به آن اشاره شده است.

۲-۱- پارادوکس در ساختار جمله

با نگاه زیبایی شناسانه به جمله «آن پیر زندیق، آمد» متوجه پارادوکس ملیح و پنهانی در آن می‌شویم. با این توضیح که پیر در ادب فارسی و به‌ویژه در عالم عرفان، راهبر و راهنمای سالک در مسیر سلوک الی‌الله است. او از همهٔ موانع دنیوی و مادی مسیر سلوک آگاه است و شخصیتی مقدس و الهی است و در نقطهٔ مقابل آن، واژهٔ «زندیق» بار معنایی کاملاً منفی، پلشت و اهریمنی دارد. با

این تعریف از دو واژهٔ یاد شده و نگاهی دقیق‌تر به جمله مورد بحث، در کنار هم قرار گرفتن این دو کلمه (پیر و زندیق) با معانی کاملاً متضاد از یکدیگر، زیبایی هنری چشم‌نوازی خلق شده است که به آرایهٔ «پارادوکس» نزدیک‌تر است.

اگر این آرایهٔ مضمر و شیرین را در قالب داستان و فضای حاکم بر آن رصد کنیم، این‌طور به نظر می‌آید که رند رهگذر که ظاهراً اختلافات عقیدتی با شیخ ابو طاهر حرمی داشته است با طنزی گزنده که شباهت زیادی به هجو دارد که، با تیغ بران زبان خود، شیخ را به سخره گرفته است. با قائل شدن به صنعت ادبی پارادوکس در جملهٔ «آن پیر زندیق، آمد» این معنا از آن دریافت می‌شود که منظور رند گستاخ آن است که شیخ ابوطاهر در باطن پیر و راهنمای سالکان طریقت، آن‌چنان‌که، اطرافیان وی و یا خودش مدعی هستند، نیست بلکه شخصی گمراه از وادی حقیقت و معرفت الهی است که فقط در ظاهر کسوت و شمایل شیخ را یدک می‌کشد و جو فروش گندم نماست!

منابع

۱. حقوقی، محمد؛ شعر نیما از آغاز تا امروز، نگاه، تهران، ۱۳۸۳.

۲. هجویری، ابوالحسن علی بن عثمان؛ کشف‌المحجوب، تصحیح محمود عابدی، سروش، تهران، ۱۳۸۷.

۳. باجووند، سعید؛ « بازخوانی جمله‌ای از کشف‌المحجوب»، فصلنامهٔ آموزشی زبان و ادب فارسی، دورهٔ ۲۳، شمارهٔ ۲، زمستان ۱۳۸۸.

خاطرهٔ درسی

سیما غلامی

کارشناس زبان و ادبیات فارسی/دبیرستان شهید شرافت/ناحیه یک کرج

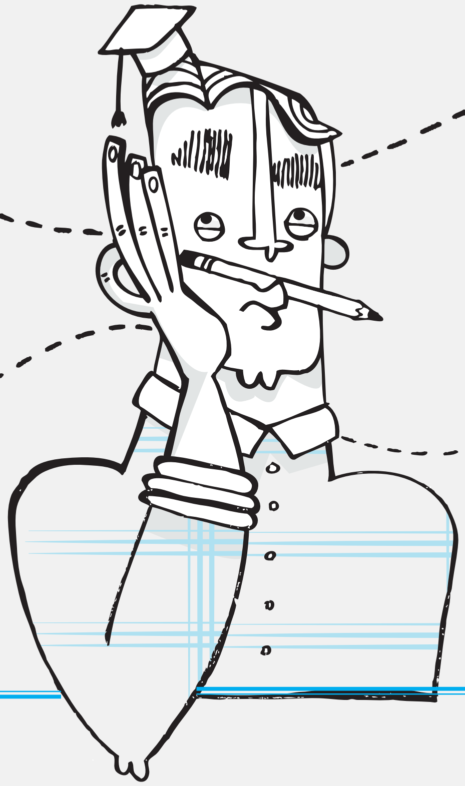
معلمان در پرسش و پاسخ‌های کلاسی و امتحانی با دانش‌آموزانی سروکار دارند که گاه جواب‌های عجیب و غریب می‌دهند و در حقیقت لطیفه می‌سازند. نمونه‌ای را که خود در یکی از برگه‌های امتحانی دانش‌آموزی شاهد بوده‌ام، ذکر می‌نمایم.

در سؤال پایان ترم زبان فارسی سال اول، پرسش نموده بودم که در جملهٔ زیر کدام عبارت نادرست است؟

پیامبر صلی‌الله فرمود: «علم بیاموزید، حتی اگر در چین باشد.» و از دانش‌آموزان خواسته بودم دلیل خود را ذکر نمایند.

پاسخ درست این بود که جملات دعایی عربی که در زبان فارسی به کار می‌رود باید به‌طور کامل نوشته شود و صلی‌الله نادرست است و باید به صورت صلی‌الله علیه و آله و سلم نوشته شود.

ولی، دانش‌آموزی پاسخ داده بود علت نادرست بودن جمله این است که اگر ما خیلی درس‌خوان باشیم در کشور خود هم می‌توانیم، درس بخوانیم. نیازی نیست این همه هزینه کنیم و به خود و خانواده سختی بدهیم و تا چین برویم که درس بخوانیم!



تصویرگر: زهراطهم خانی

شیوه‌های تدریس
تاریخ ادبیات ایران و جهان

شکوفه باغبان
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و
دبیر دبیرستان‌های سمیرم

چکیده

یکی از دروس دورهٔ متوسطه، تاریخ ادبیات ایران و جهان است که برخی از دانش‌آموزان آن را درسی خسته کننده می‌دانند و بسیاری از معلّمان از تدریس آن گریزان‌اند. در مقالهٔ حاضر برآنیم که به‌عنوان یک تجربهٔ موفق، راهکارهایی برای تنوّع بخشیدن به کلاس درسی تاریخ ادبیات ارائه دهیم که در نهایت افزایش یادگیری فراگیرندگان را به دنبال خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس، تاریخ ادبیات ایران و جهان

مقدمه

تدریس فرایندی تابع قوانین و مقررات برنامه‌ریزی شده است که اجرای هر برنامه‌اش روش مناسبی را می‌طلبد. ما تدریسی را موفق می‌دانیم که در برگیرندهٔ مهارت‌های خوب گوش‌دادن، اندیشیدن، سخن گفتن، برنامه‌ریزی کردن، همدلی، خلاقیّت و... باشد.

به عقیدهٔ جورج براون، متخصص فعالیت‌های یادگیری ـ یاددهی، تدریس خوب در چشمان مخاطبان مشاهده می‌شود ولی تدریس موفقیت‌آمیز در عملکرد آنان پدیدار می‌گردد (رووف، ۹۹:۱۳۸۱). تدریسی که دو ویژگی ذکر شده را داشته باشد، بهترین شکل تدریس است. «آزادسازی و به کمال رساندن نیروهای درونی دانش‌آموزان، هدف محوری آموزش و پرورش است و اعتلای شناخت فرد از خود بزرگ‌ترین جلوه‌ی آن به شمار می‌رود.» (منشاری و همکاران، ۱۱:۱۳۸۰)

براین اساس، امروزه اندیشیدن در مورد معلم و هنر معلمی در نظام تعلیم و تربیت یک اصل انکارناپذیر است. بهسازی کیفیت یادگیری در دبیرستان‌ها مستلزم ارتقای کیفیت تدریس و استفاده از شیوه‌های فعال و نوین می‌باشد؛ معلم به‌عنوان عنصر کانونی نظام تعلیم و تربیت باید تمام هنرش را برای رسیدن به مقصد متعالی خویش به‌کار گیرد.

هدف نگارنده در این مقاله انتقال تجربه‌های آموزشی خود در تدریس درس تاریخ ادبیات ۱ و ۲ متوسطه به دیگر همکاران است. جامعهٔ آماری مورد نظر، کلاسی ۹ نفره در یکی از دبیرستان‌های دخترانهٔ شهرستان سمیرم می‌باشد.

بیان مسئله و گردآوری شواهد ۱

یکی از دروسی که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ تدریس آن به من واگذار شده بود، تاریخ ادبیات سوم انسانی بود؛ با دانش‌آموزانی که تاریخ ادبیات سال دوم را با من گذرانده بودند. بچه‌های این کلاس به‌رغم اینکه از نظر اخلاقی و رفتار خوب بودند، از نظر درسی ضعف‌های زیادی داشتند و همیشه سکوتی خسته‌کننده که از ضعف آن‌ها در یادگیری ناشی می‌شد، بر کلاس حاکم بود.

با دیدن برنامهٔ کلاسی‌ام در شهریور ماه ـ که علاوه بر تاریخ ادبیات، تدریس زبان فارسی آن‌ها را هم به من داده‌بودند ـ ذهنم درگیر این مسئله شد که باید از شیوه‌های متفاوت‌تری استفاده کنم؛ زیرا آن‌ها امتحانات پایانی سال گذشته را هم با میانگین بسیار پایین پشت‌سر گذاشته بودند. در مشورت با همکاران فهمیدم وضع سایر دروس این بچه‌ها نیز چندان رضایت‌بخش نیست. تکلیف گریزی، بی‌انگیزگی، تک‌روی، بی‌تحرکی و عدم تمایل به انجام‌دادن کارهای گروهی و هر نوع فعالیتی که باید در کلاس انجام می‌شد، از ویژگی‌های آن‌ها بود. به‌طور کلی، قدرت تفکرشان بسیار پایین بود و اصلاً زحمت فکرکردن به خود نمی‌دادند. در ارزشیابی‌های شفاهی توان پایینی در جمله‌بندی داشتند و از عهدهٔ ادای مطلب برنمی‌آمدند؛ به همین دلیل، به شدت مخالف ارزشیابی شفاهی بودند و اصرار داشتند درس به صورت کتبی ارزشیابی شود.

تجزیه و تحلیل اطلاعات شواهد ۱

از سال گذشته تقریباً علل ضعف یادگیری آن‌ها را فهمیده‌بودم که عبارت بودند از:

۱. هدایت تحصیلی برخی از آن‌ها درست انجام نگرفته‌بود.

۲. روخوانی آن‌ها بسیار بد بود که ناشی از کم‌کاری در مقاطع پایین‌تر به ویژه دورهٔ ابتدایی بود و این مشکل، در یادگیری

آن‌ها اختلال ایجاد می‌کرد؛ زیرا تا مطالب کتاب درست خوانده و فهمیده نشود، با توجه به حفظی بودن تاریخ ادبیات، حفظ آن‌ها هم دشوار است.

۳. شیوهٔ تدریس برخی از همکاران عادت نادرستی را در آن‌ها به‌وجود آورده‌بود که راحت‌طلبی، بی‌انگیزگی و عدم تحرک را بر فعالیت در کلاس ترجیح می‌دادند. برای مثال، دبیر زبان فارسی سال گذشته‌شان حتی قسمت دستور زبان را هم سؤال می‌گفته و با مشخص‌کردن جواب سؤالات، زبان فارسی، شکلی تعریفی به خود می‌گرفته است؛ در حالی‌که دستور فهمیدنی است نه حفظ کردنی.

۴. شکل ظاهری کتاب و گاهی توضیحات و مطالب اضافی و حاشیه‌ای مانند اوضاع تاریخی و سیاسی هر دوره در کتاب که البته لازمهٔ مطالعهٔ تاریخ ادبیات است، نوعی سردرگمی برای آن‌ها ایجاد می‌کرد؛ به‌گونه‌ای که نکات مهم درس را از مطالب فرعی و غیرمهم تشخیص نمی‌دادند.

راه‌حل و اقدامات انجام شده

بعد از بررسی علل ضعیف بودن آن‌ها با توجه به اینکه برای مشکل هدایت تحصیلی آن‌ها دیگر امکان انجام دادن هیچ کاری وجود نداشت، سعی کردم شیوه‌های مختلف تدریس را در کلاس به‌کار ببرم که سال گذشته نیز بعضی از آن‌ها را به‌کار برده بودم. آنچه در درجهٔ اول برایم اهمیت داشت، واداشتن آن‌ها به تفکر بود؛ زیرا در روخوانی سؤال امتحانی هم زحمت اندیشیدن به سؤال را به خود نمی‌دادند و تا سؤال را می‌دیدند، می‌گفتند: «خانم، یعنی چه؟» کافی بود یک‌بار سؤال را برایشان بخوانم تا راضی شوند.

چیزی که بیش از همه در کلاس آزاردهنده بود، این بود که بچه‌ها می‌خواستند آسوده خاطر بنشینند و سؤالات را بنویسند و جواب را معلم مشخص کند؛ در حالی‌که همان سؤال‌ها را هم جلسهٔ بعد چنان که باید جواب نمی‌دادند. مهم‌ترین مسئله در افزایش انگیزهٔ درس خواندن این است که دانش‌آموز بداند که درس مسئلهٔ اوست نه ما. درست خواندن و صرف انرژی وظیفهٔ اوست و ما در این مسیر نظارت و راهنمایی می‌کنیم. هر وقت درس خواندن به مسئلهٔ والدین یا مربی تبدیل شود، توپ از زمین بازی بیرون می‌افتد. ما می‌دانیم که بهترین مربیان دنیا حق بازی کردن ندارند، بازی مال بازیکن است. (موسوی، ۷۱) بنابراین، اولین کاری که باید انجام می‌دادم، درگیر کردن آن‌ها با درس بود.

فرمی تنظیم کردم و عنوان اصلی تمام فعالیت‌هایی را که قراربود، در کلاس اجرا کنم در آن نوشتم و برای هر مورد نمره‌ای در نظر گرفتم. فرم را به کاربرگ مربوط به درس پیوست کردم و به دانش‌آموزان نشان‌دادم و گفتم تمام فعالیت‌های کلاسی‌تان در این فرم ثبت می‌شود و نمرهٔ مستمرتان را بر این اساس خواهم‌داد.

وقتی دانش‌آموز تنها موظف به حفظ کردن مطالب کتاب باشد، دچار پس‌رفت عقلانی می‌شود. باتوجه به اینکه اساس درس تاریخ ادبیات هم حفظ کردن است و یادگیری این درس بیشتر با حافظهٔ انسان سروکار دارد، دانش‌آموزان و معلمان، بیشتر شیوه‌های سنتی را برای تدریس و یادگیری این درس می‌پسندند. با وجود اینکه استفاده از روش‌های سنتی هم می‌تواند مفید باشد، پیامدهایی چون خستگی و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان و یکنواختی تدریس و ضعف تفکر عقلانی دارد. بنابراین، روش‌های زیر را به‌کار بردم:

الف: استفاده از شیوه‌های فعال تدریس به ویژه روش تدریس اعضای گروه، ب: تهیهٔ فلش‌کارت، پ: خلاصه‌نویسی، ت: تهیهٔ روزنامه دیواری، ث: ساخت پاورپوینت دروس، ج: اجباری کردن روخوانی دروس، چ: کنفرانس‌دادن، ح: پژوهش و تحقیق.

الف: راه‌حل اول با توجه به بی‌تحرکی

نام و نام‌خانوادگی	آزمون کتبی ۱۰	خلاصه‌نویسی ۱	پاورپوینت ۲	روزنامهٔ دیواری ۱	سایر فعالیت‌ها ۵

(سایر فعالیت‌ها شامل روخوانی ۱نمره ـ مشارکت گروهی ۱ نمره ـ کنفرانس ۱ نمره ـ تحقیق و پژوهش ۲نمره)

کلاس، استفاده از روش اعضای گروه و تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به سه گروه سه نفری بود. اولین تغییر، تغییر چیدمان کلاس بود؛ زیرا صندلی‌ها در دو ردیف و به شکل موازی قرار داشتند و برای اجرای کار مناسب نبودند. بنابراین، اعضای گروه‌ها دایره‌وار نشستند تا احساس در گروه بودن، که مشوق مشارکت است، در آنان به‌وجود آید. هر فرد یک شماره را انتخاب کرد و یک بخش از سه بخش درس را به شکل انفرادی مطالعه کرد. سپس شماره‌های مشترک، گروه‌های جدید تشکیل دادند و نکات مهم درس را بررسی و یادداشت‌برداری کردند؛ سؤالات هر بخش را نوشتند و سپس به گروه‌های قبلی خود برگشتند و هر فرد قسمت مطالعه شدهٔ خود را برای دیگر اعضای گروه تدریس کرد. نمایندهٔ هر گروه سؤالات طرح شده را خواند و سؤالات استاندارد تأیید و غیراستانداردها رد شدند. در پایان، آزمونی کتبی با سؤالات کوتاه پاسخ و صحیح و غلط گرفته می‌شد.

پرورش مهارت گفت‌وگو به خودی خود هدفی است که زمینهٔ تقویت همهٔ مهارت‌های شناختی و عاطفی را فراهم می‌سازد. یادگیری گوش‌دادن به سخنان یکدیگر، پاسخ دادن به اندیشه‌های دیگران، علاقه‌مندی به تغییر دادن اندیشه‌های خود در پرتو اندیشه‌های دیگران بر اساس گفت‌وگوهای مشترک، کلید توفیق در حل مشکلات است که از طریق گفت‌وگو کردن و همکاری فراهم می‌شود (فیشر،۱۳۸۹:۱۷۱). در روش اعضای گروه حس همدلی فراگیرندگان و احترام و توجه به همنوع، صمیمیت و دوستی و انواع مهارت‌های عاطفی و اجتماعی پرورش می‌یابد. فراگیرندگان مطالب را بهتر و عمیق‌تر از هم می‌آموزند و در ارتباطات گروهی، خودآموزی‌ها سهم بسزایی دارد.

علاوه بر این شیوه، گاهی یک درس را با شیوه‌های تلفیقی نیز مختصری توضیح می‌دادم. برای مثال، در مورد عصر حافظ، وسط تخته سیاه می‌نوشتم: حافظ شیرازی و سپس از دانش‌آموزان می‌خواستم که هر نوع اطلاعی در مورد حافظ دارند بگویند. اطلاعات پراکندهٔ آن‌ها را روی تخته می‌نوشتم و سپس با جمع‌بندی آن‌ها و پیوندشان با درس جدید، درس را توضیح می‌دادم. گاهی نیز همین روش را بعد از تدریس کامل درس و اجرای روش اعضای گروه به کار می‌بردم.

ب: راه دوم تهیهٔ فلش‌کارت بود که متأسفانه شکل آمادهٔ آن را در لوازم‌التحریر فروشی‌های شهر و حتی مرکز استان پیدا نکردیم. اما با تقسیم هر برگهٔ A۴ به هشت قسمت و نوشتن سؤال در یک طرف برگه و جواب در سمت دیگر، آن‌را در کلاس ساختیم و شیوهٔ استفاده از آن را بچه‌ها یاد گرفتند. یکی از دروس را به این شیوه تدریس کردم. در جلسهٔ بعد نیز بچه‌ها همان کارت‌ها را خواندند و مزایای این کار را تجربه کردند. دانش‌آموزان بسیار ضعیف معتقد بودند که با این شیوه بهتر یاد می گیرند.

امروزه اندیشیدن در مورد معلم و هنر معلمی در نظام تعلیم و تربیت یک اصل انکارناپذیر است

۳. خلاصه‌نویسی درس‌ها روش دیگری بود که تا حدودی بچه‌ها را با نکات مهم درس آشنا می‌کرد و روش مطالعه را هم به آن‌ها یاد می‌داد.

هر دانش‌آموز موظف به خلاصه کردن یکی از دروس شد. درس‌های خلاصه شده بعد از تأیید و اصلاح و اطمینان از کامل بودن مطالب، تایپ و کپی می‌شدند و در اختیار دیگران هم قرار می‌گرفتند؛ به‌گونه‌ای که مجموعه‌ای از ۹ درس خلاصه شده را همهٔ بچه‌ها داشتند.

٤. تهیهٔ روزنامه‌دیواری از هر فصل کتاب که شکل دیگر خلاصه‌نویسی بود و چون به روش گروهی انجام می‌شد، به تعامل و هم‌فکری دانش‌آموزان کمک می‌کرد. انجام دادن این کار و نصب روزنامه در کلاس باعث می‌شد که از هر دوره تصویری کلی در ذهن فراگیرندگان ایجاد شود.

٥. ساخت پاورپوینت دروس، روش دیگری بود که باز هم نوعی خلاصه‌نویسی به شمار می‌رفت. اولین پاورپوینت را خودم ساختم و سپس دانش‌آموزان را به انجام‌دادن این کار تشویق کردم. جنبهٔ دیداری و شنیداری و حجم کم مطالب هر اسلاید باعث یادگیری بهتر مطالب می‌شد.

کودکان معتقدند که وقتی با دست‌هایشان چیزی را می‌سازند در حقیقت با دست‌هایشان فکر می‌کنند. «فناوری انسان را به چالش می‌خواند تا دانش و مهارت خود را برای حل مسائل به‌کار گیرد» (فیشر:همان). بنابراین، ساخت پاورپوینت هم به تقویت قوهٔ خلاقیت و تفکر آن‌ها کمک می‌کرد.

استفاده از فناوری‌ها علاوه بر اینکه باعث ایجاد شور و شعف در فراگیرندگان می‌شود و یادگیری را برای آن‌ها لذت‌بخش می‌کند، امر تدریس را برای معلم آسان‌تر می‌کند و مانع خستگی مفرط او می‌شود. معلم نیز در کنار دانش‌آموزان به یادگیری می‌پردازد. نکتهٔ بسیار جالب در استفاده از این روش این بود که چون هرکس با سلیقهٔ شخصی خود برنامه را می‌ساخت، هنگام مشاهدهٔ آن، هم‌کلاسی‌ها نظر می‌دادند یا در مورد استفاده از ابزارهای مختلف کامپیوتر و ساخت اشیاء جدید یا جلوه‌های خاص از یکدیگر راهنمایی می‌خواستند.

٦. اساسی‌ترین مشکل این دانش‌آموزان بعد از مشکل هدایت تحصیلی، روخوانی متن کتاب بود؛ همهٔ دانش‌آموزان را ملزم به خواندن از روی متن درس کردم و برای آن نمرهٔ فعالیت کلاسی منظور نمودم. هر فرد یک بند درس را می‌خواند و نکات مهم آن بند را دانش‌آموزان داوطلب توضیح می‌دادند. با این روش، علاوه بر اینکه روخوانی آن‌ها تقویت می‌شد، بعد از خوانده شدن هر بند با درخواست توضیح از آن‌ها شیوهٔ مطالعه را هم یاد می‌گرفتند. حین اجرای روش تدریس اعضای گروه و مطالعهٔ انفرادی، کسانی را می‌دیدم که از همان سطر اول سعی داشتند کلمه به کلمه متن را حفظ کنند. با اجرای این روش، آن‌ها یاد می‌گرفتند که ابتدا تصویری کلی از متن در ذهنشان داشته باشند و مفهوم را بگیرند و بعد نکات مهم را حفظ کنند.

۷. اما شیوهٔ کنفرانس دادن که در آن سعی بر این بود که با ارائهٔ پاورپوینت دروس هم‌زمان باشد. کسی که پاورپوینت می‌ساخت، همان را توضیح می‌داد و نمرهٔ کنفرانس را هم می‌گرفت.

۸. پژوهش روش دیگری بود که با توجه به درس روش تحقیق ـ که در زبان فارسی ۲ خوانده بودند ـ انجام می‌شد. هرکدام از دانش‌آموزان موضوعی از موضوعات کتاب را انتخاب می‌کرد و به شیوهٔ کتابخانه‌ای در مورد آن تحقیق می‌نوشت.

گاهی نیز با مباحثی در کتاب مواجه می‌شدیم که سؤال‌برانگیز بود. مثلاً در درآمد درس دهم آمده‌است. «احیای رسم مدیحه‌سرایی در سراسر این دوره(صبا) ـ جز در دورهٔ صدارت میرزاتقی‌خان امیرکبیر ـ مورد توجه امرا و وزرا بوده‌است (تاریخ ادبیات ۲). از دانش‌آموزان خواستم در مورد علت از رونق افتادن مدیحه‌سرایی در دوران امیرکبیر نظر بدهند و با این سؤال مشترک آن‌ها را به تفکر دعوت کردم. نظرات درست و نادرست مطرح می‌شد و در صورت نیافتن جواب، بچه‌ها به تحقیق در خارج از کلاس می‌پرداختند.

«در یادگیری پژوهش محور، معلم محرکی است که دانش‌آموز توسط او به کسب دانش می‌پردازد و پایه‌های این دانش شخصی است. این روش به معلم کمک می‌کند تا عادت‌ها را فراموش کند و از دانش‌آموزان لذت ببرد.» (فهندژ،۱۳۸٤:۷۵)

ارزشیابی

کارهای گروهی کلاس و روش‌های ذکر شده گاهی فرصت ارزشیابی شفاهی را در کلاس می‌گرفت امّا چون ملاک ارزشیابی دورهٔ متوسطه کمی است، باید این کار را هم در کلاس انجام می‌دادیم. ارزشیابی به شیوه‌های مختلف انجام می‌شد؛ گاهی از همهٔ دانش‌آموزان درس را می‌پرسیدم و از قبل می‌گفتم که نمره‌ای منظور نخواهد شد تا بدون فشار روانی پاسخ‌گو باشند. بدون اینکه اسم کسی را ببرم سؤال را می‌خواندم و هر کس توان پاسخ‌گویی در خود می‌دید، جواب می‌داد. تمام درس که مرور می‌شد یک آزمون کتبی ۵ یا ۱۰ نمره‌ای انجام می‌شد و به این طریق مشکل ارزشیابی هم حل می‌شد. تمام مراحل کار به حدود ٤۵ دقیقه زمان نیاز داشت. گاهی نیز ارزشیابی ۲، ٤ یا ۵ نمره‌ای از همه انجام می‌شد که به دو روش شفاهی یا کتبی بود.

شواهد ۲

با انجام دادن هر شیوه از شیوه‌های مذکور نتایج آن را به وضوح می‌دیدم. تعامل دانش‌آموزان با هم بیش از قبل شده بود. صمیمیت خاصی را حین انجام کارهای گروهی بینشان حس می‌کردم و حتی خودم هم با آن‌ها صمیمی‌تر شده بودم. کلاس دیگر حالت منفعل نداشت و گفت‌وگوهای درسی بچه‌ها در کلاس بیش از قبل بود. بچه‌هایی که اسیر تک‌روی بودند خود را با گروه‌ها هماهنگ می‌کردند و کسانی که از حرف‌زدن و پاسخ‌گویی به درس گریزان بودند، چنان اعتمادبه‌نفسی پیدا کرده‌بودند که حالا داوطلب تدریس می‌شدند و اگر حس می‌کردند خوب تدریس نکرده‌اند، مجدداً می‌خواستند کنفرانس بدهند. بچه‌ها برای رفتن به کارگاه کامپیوتر مدرسه لحظه‌شماری می‌کردند و در ساخت پاورپوینت و هنرنمایی در آن با هم رقابت می‌کردند و از مهارت‌های یکدیگر بهره می‌بردند.

سال گذشته تمام روش‌های ذکر شده را آزموده بودم اما با هدف افزایش یادگیری درس، متأسفانه نتوانسته بودم نتیجهٔ رضایت‌بخشی بگیرم اما در دومین سال تدریسم با کلاس مذکور، با دیدی دیگر و در سطحی گسترده‌تر دوباره همان روش‌ها را به‌کار بردم. افزایش تنوع و تحرک در کلاس و خارج‌کردن کلاس از حالت رکود و مهم‌تر از همه واداشتن بچه‌ها به تفکر و تجزیه و تحلیل هدف اساسی من بود که به موفقیت دانش‌آموزانم در امتحانات پایانی سال منجر شد. در نتیجه، احساس رضایتی به من دست داد که باعث شد تلاشم به عنوان یک تجربهٔ موفق آموزشی و مهم‌تر از همه پرورشی برای همیشه در ذهن خودم پایدار بماند.

نتیجه

من به عنوان معلمی که بیشتر سال‌های تدریس را با شیوه‌های سنتی سپری کرده دغدغهٔ فعال کردن دانش‌آموزان و ایجاد تنوع و تحرک به ویژه در کلاس تاریخ ادبیات ایران و جهان را داشته است، با اجرای شیوه‌های فعال و نوین تدریس به این حقیقت رسیدیم که باید سهم دانش‌آموزان در امر یاددهی و یادگیری بیشتر از معلم باشد. مسلم است که تمام اقدامات انجام شده به نوعی به تقویت یادگیری و تفکر فراگیرندگان و ایجاد تنوّع در کلاس منجر می‌شود و معلم هنگامی به هدف خود می‌رسد که همهٔ کارها با برنامه‌ریزی دقیق و منسجم انجام گیرد.

هدایت فراگیرندگان و ایجاد رغبت در آن‌ها و به‌کارگرفتن آن‌ها در تدریس و یادگیری نه تنها زحمت معلم را کمتر می‌کند بلکه تا انتهای درس او را سرزنده و پرانرژی نگه می‌دارد. به منظور توفیق تمام همکاران و نیز دانش‌آموزان در تدریس پیشنهاد می‌شود که

۱. هدایت تحصیلی دانش‌آموزان با نظارت و دقت بیشتری انجام شود.

۲. دانش‌آموزان و والدینشان با رشته‌های تحصیلی و توانمندی‌های فارغ التحصیلان رشته‌های مختلف آشنا شوند.

۳. مجموعه‌ای از تجربه‌های موفق معلمان در تدریس به شیوه‌های نوین جمع‌آوری شود و در اختیار سایرین قرار گیرد.

٤. با توجه به نیاز معلمان و دانش‌آموزان، دوره‌های آموزشی تولیدمحتوای الکترونیک برای همهٔ فرهنگیان و دانش‌آموزان در تمام مناطق کشور در نظر گرفته شود.

منابع

۱. گروه مؤلفان؛ تاریخ ادبیات ایران و جهان ۲، کتاب درسی سوم انسانی، چاپ یازدهم. ۱۳۹۰.

۲. روؤف علی؛ **سهم معلم، شیوهٔ معلم**، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، ۱۳۸۱.

۳. فیشر، رابرت؛ **آموزش تفکر**، مترجم غلامعلی سرمد، انتشارات گاج، چاپ دوم، تهران، ۸۹-۱۳۸۸.

٤. فهندژ، محبوبه؛ **یادگیری پژوهش‌محور**، سروش هدایت، چاپ دوم، ۱۳۸٤.

۵. موسوی، شکوفه؛ **موفقیت تحصیلی**، نشر قطره، چاپ چهارم، ۱۳۹۰.

٦. منشاری، مرتضی و همکاران؛ کتاب معلم (زبان فارسی ۲)، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ اول، ۱۳۸۰.

تصاویر در هشت کتاب سهراب سپهری

زینب قربانپور
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر ادبیات رشت

چکیده

تصاویری را که شاعر خلق می‌کند، می‌توان به شکل‌های تصاویر عمودی، افقی، متقارن، ضربدری در ساختمان و فرم شعرها مشاهده کرد. با بررسی تصاویر عمودی، افقی، موازی، متقارن و ضربدری شاعر در عناصر طبیعت می‌توان به ارتباط تصاویر با یکدیگر پی برد و به این وسیله به نوع دید و نگرش شاعر دست یافت.

این تحقیق به بررسی این شکل‌های تصاویر در اشعار سهراب سپهری پرداخته و به این نتیجه رسیده است که تمام این نوع تصاویر در این اشعار دیده می‌شود. البته شمار تصاویر ضربدری، افقی و متقارن بیشتر در این آثار دیده شده و تصاویر عمودی (فرم ذهنی) کمتر است.

روش تحقیق در این مقاله ابتدا به‌صورت جمع‌آوری اطلاعات کتابخانه‌ای و سپس به‌صورت تحلیل متن بوده است.

کلیدواژه‌ها: تصاویر عمودی، تصاویر افقی، تصاویر متقارن، تصاویر ضربدری، هشت‌کتاب، سهراب سپهری

مقدمه

تصاویری را که شاعر خلق می‌کند، می‌توان به شکل‌های مختلف در ساختمان و فرم شعرها مشاهده کرد. «در ساختمان هر شعر در یک سو طرح کلی و مجموع اجزاء سازندهٔ شعر قرار دارند که آن را محور عمودی می‌خوانیم و در سوی دیگر تصاویر کوچک که محور افقی نامیده می‌شود». (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۶: ۱۶۹)

در شعرهای سنتی، تصویر در یک بیت کامل می‌گردید و در هر بیت یک یا دو تصویر ساخته می‌شد. گاهی این تصاویر به محدودهٔ یک یا دو بیت دیگر نیز تجاوز می‌کرد و گاه به وسیلهٔ ابیات موقوف‌المعانی این انتقال تصاویرٍ به ابیات بعد انجام می‌شد. اما معمولاً به دلیل وجود قافیه، تصویر در یک بیت کامل می‌شد و به ابیات دیگر انتقال نمی‌یافت اما در شعرهای امروز ارتباط افقی ابیات در تصاویر کمتر دیده می‌شود.

«در شعر امروز نمی‌توان یک سطر را خواند و سطر دیگر را نادیده گرفت یا باید سطری را تکرار نکرد و یا در صورتی که علاقه‌ای به تکرار باشد باید تمام شعر را از سر خواند. به این دلیل که اگر واحد شعر گذشته بیت باشد، واحد شعر جدید، خود شعر است. شکل ذهنی شعر، سلسله اعصاب شعر است. آن شبکهٔ پیچیده، مرموز و دقیقی است که تمام بدنهٔ شعر را در خود دارد». (حسن‌لی، ۱۳۸۳: ۲۰۴)

«منظور از شکل ذهنی، محتوای شعر شاعر نیست بلکه طرز حرکت محتواست و ارتباطی است که اشیا با یکدیگر در شعر پیدا می‌کنند». (براهنی، ۱۳۷۱: ۷۴)

«شکل ذهنی، آن تصویر بزرگ و غیرقابل لمس ذهنی است که چندین تصویر کوچک دیگر در پردهٔ پرابهام و ابهام جان می‌یابند؛ طوری که نتوان کلمه‌ای یا تصویری را از شعر بیرون کشید و دور انداخت». (همان: ۸۸)

چگونگی ارتباط تصاویر در اشعار هشت‌کتاب

درمورد چگونگی ارتباط تصاویر با یکدیگر در اشعار هشت کتاب نظریه‌های مختلفی ایراد گردیده است.

شعر سپهری با تعبیر «کاووس حسن لی» از شعر امروز چندان مطابقت ندارد و شکل ذهنی در اشعار او کمتر دیده می‌شود. «رضا براهنی تمام شعرهای سپهری را از لحاظ شکل ذهنی، سازنده جهانی یکپارچه که تشکلی همه‌جانبه بر آن حاکم باشد، نمی‌داند و معتقد است که هر تصویری جدا از تصویر دیگر است و جهانی را که جدا از جهان تصاویر است، نشان می‌دهد و بین این جهان‌ها یک رابطهٔ عاطفی خیلی سطحی وجود دارد که دنیای یکپارچه‌ای را ارائه نمی‌دهد و شبیه شعر گذشته فارسی است؛ با این تفاوت که شعر گذشتهٔ فارسی، شعر بیت‌های مختلف بود و شعر سپهری شعر بندهای مختلف است.» (همان: ۲۹۷ ـ ۲۹۶)

«فرم، یعنی هارمونی تصویری در هنر، یعنی ایجاد ریتمی همسان بین اجزاء شعر و سپهری در زمزمه‌های عارفانه‌اش به این نوع فرم دسترسی پیدا نمی‌کند».

(همان: ۲۹۹)

از نظر براهنی «شعر سپهری شعر «هایکو»های به هم پیوسته است. شعر تصاویر تقطیع شده است مثل دانه‌های ریز ارزن است که زنی زیبا به دور خود بپراکند و کفترها را به سوی خویش بخواند». (همان: ۳۰۵)

دربارهٔ این قضاوت در مورد شکلِ تصاویر در اشعار سپهری باید گفت اولاً بهتر است به جای اصطلاح «موازی» از «تصاویر افقی» استفاده کنیم؛ زیرا تصاویر موازی هیچ‌گاه یکدیگر را قطع نمی‌کنند اما تصاویر افقی می‌توانند در ساختاری کلی به هم بپیوندند. ثانیاً گرچه در اشعار سپهری برخلاف اغلب شعرهای امروزی تصاویر عمودی کمتر دیده می‌شود و تصاویر بیشتر افقی است، آیا وجود این تصاویر افقی نمی‌تواند تمثیل‌های مختلف برای یک مفهوم باشد و هر کدام از این تمثیل‌ها یکی از زوایای مفهوم را باز نماید؟

از طرف دیگر می‌دانیم که «تنوع و ابداع در محور افقی خیال بیشتر وجود دارد و شعر یک تجربهٔ انسانی است و از این نظر وحدت معنوی در سراسر یک شعر شرط اصلی کمال تجربهٔ شعری است. به گفتهٔ یکی از ناقدان، تجربهٔ ساختمان بزرگی است که مجموعه‌ای از اجزا به وجود آمده است و هر جزء، جزء دیگر را به‌دنبال می‌کشد و هر جزء در پیوند عمومی شعر وظیفه‌ای مخصوص به خود دارد و در فواصل قرینه‌ها می‌اندیشیم

که به تصویرهایی که از آن‌ها به‌وجود آمده برسیم و در فواصل تصویرها تأمل می‌کنیم تا به ارتباطی که میان آن‌ها وجود دارد برسیم». (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۶ : ۱۷۲ـ۱۷۱)

سپهری نیز در شعر «صدای پای آب»، فتح، جنگ و حمله را به صورت تصاویر افقی و پشت‌سر هم در ذهن آورده، اما آیا هر تصویر تابلویی برای بیان مفهوم نیست زوایای آن را برای خواننده آشکار نمی‌کند؟ آیا شاعر نمایشگاهی از تابلوهای مختلف تصاویر شخصی خود برای بیان مفهوم به‌وجود نیاورده که در هر کدام نکته‌ای نهفته است و خواننده باید با کشف مفهوم، نقطه اتصالی بین این زنجیرهٔ تصاویر ایجاد کند؟ مانند:

جنگ یک روزنه با خواهش نور/ جنگ یک پله با پای بلند خورشید/ جنگ تنهایی با یک آواز/ جنگ زیبایی گلابی‌ها با خالی یک زنبیل/ جنگ خونین انار و دندان/ جنگ نازی‌ها با ساقه ناز/ جنگ طوطی و فصاحت با هم/ جنگ پیشانی با سردی مهر. (سپهری، ۱۳۸۵: ۲۸۳ـ۲۸۲)

بر این اساس می‌توان اغلب تصاویر کتاب سپهری را تصاویری افقی و متقارن خواند. در کتاب «نیلوفر خاموش» تفسیری زیبا و جامع از تقارن تصاویر سپهری ذکر شده که قابل‌قبول‌تر می‌نماید. (حسینی، ۱۳۷۳: ۲۶)

در اشعار سپهری تصاویر ضربدری نیز دیده می‌شود. گاه شاعر در تصاویری که می‌آفریند رابطهٔ ضربدری ایجاد می‌کند؛ یعنی بخشی از تصویر بالا با بخشی از تصویر پایین ارتباط دارد. مثل:

عشق پیدا بود، موج پیدا بود/ برف پیدا بود، دوستی پیدا بود (سپهری، ۱۳۸۵: ۲۸۱)

«به‌صورت ضربدری بین آن‌ها تناسب است، موج و برف، عینی و عشق و دوستی ذهنی و معنوی هستند». (شمیسا، ۱۳۷۶: ۶۵)

تصاویر عمودی، تصاویری هستند که شکل ذهنی دارند. در اشعار سپهری تصاویر عمودی با فرم ذهنی نیز ـ هرچند اندک ـ دیده می‌شود.

البته این نوع تصاویر در اشعار تکامل‌یافته‌تر مثل «مسافر»، «صدای پای آب» و یا اشعار «حجم سبز» بیشتر دیده می‌شود. در این اشعار، سپهری بیشتر از تکنیک روایی نمایشی برای ایجاد ارتباط عمودی اشعار استفاده کرده است.

تکنیک روایی نمایشی ـ «روایت نوعی از بیان است که با عمل، با سیر حوادث در زمان و با زندگی در حرکت و جنب‌وجوش سروکار داشته باشد. روایت به سؤال «چه اتفاقی افتاد؟» جواب می‌دهد و داستان را نقل می‌کند. (میرصادقی، ۱۳۷۷: ۱۵۱ ـ ۱۵۰)

تصاویر موازی هیچ‌گاه یکدیگر را قطع نمی‌کنند اما تصاویر افقی می‌توانند در ساختاری کلی به هم بپیوندند

«یکی از ابزارهای شایسته برای ساختارهای منسجم شعر، به‌ویژه در شعر امروز، بیان روایی و دراماتیک است. شعرهای روایی معمولاً ساختاری منسجم‌تر از اشعار غیرروایی می‌یابند. بعضی از شعرهای روایی با بیان نمایشنامه‌ای همراه می‌شوند که در این شیوه، تحرک شعر معمولاً افزایش می‌یابد. گفت‌وگو و ساخت نمایشنامه‌ای یکی از امکانات موجود برای هنری‌تر شدن سخن و برای تأثیرگذاری آن است.» (حسن‌لی، ۱۳۸۳: ۲۱۲)

یکی از ویژگی‌های شعر پیشرو ایران، برجستگی عنصر روایت است اما این بیان روایی داستانی نیست که به سرانجام برسد. در حقیقت، از بیان روایی برای فضاسازی شاعرانه استفاده می‌شود که خط روایی و داستانی را نمی‌پذیرد.

در اشعار سپهری به نمونه‌هایی از شعرهای روایی برمی‌خوریم؛ مثلاً شعرهای «نشانی»، «صدای پای آب» سپهری ساختاری روایی دارند. شعر «سبز به سبز» نیز جنبهٔ گفتاری نمایشی دارد.

«در شعر گفتاری نمایشی[1] منِ شعری، سرشت خود و وضعیت نمایشِ خود را بر ملا می‌کند. من شعری در شعر «سبز به سبز» اوضاع و احوال خودش را برای ما که خوانندهٔ شعرش هستیم وصف می‌کند.» (حسینی، ۱۳۷۳: ۱۷)

من در این تاریکی/ فکر یک برهٔ روشن هستم/ که بیاید علف خستگی‌ام را بچرد. (سپهری، ۱۳۸۵: ۳۸۹ ـ ۳۸۸)

در شعر «صدای پای آب» نیز شاعر از زمان، مکان و انسان تاریخی به زمان، مکان و انسان اساطیری می‌رسد.

در شعر «جنبش واژهٔ زیست» بند اول شعر نمایشی است:

پشت کاجستان برف/ برف، یک دسته کلاغ/ جاده یعنی غربت/ باد، آواز، مسافر و کمی میل به خواب/ شاخ پیچک و رسیدن و حیاط. (همان: ۳۸۶ ـ ۳۸۵)

شعر «ندای آغاز» نیز با تصاویر نمایشی شروع می‌شود:

کفش‌هایم کو؟/ چه‌کسی بود صدا زد سهراب؟/ آشنا بود صدا مثل هوا با تن برگ. (همان: ۳۹۱ ـ ۳۹۰)

در شعرهای دفترهای اول بیشتر تک صدایی حاکم است و شاعر مثل یک راوی، به بیان مطالب می‌پردازد اما کم‌کم شخصیت‌های دیگر وارد شعر می‌شوند و چندصدایی به وجود می‌آید؛ مثلاً در شعر «گل آینه»، خدای دشت نیلوفر، حوریان چشمه، مو پریشان‌های باد و شاعر با هم سخن می‌گویند.

در اولین شعرهای «هشت کتاب» بیشتر جنبه روایی به چشمه می‌خورد که راوی «دانای‌کل» است اما کم‌کم مکالمه نیز وارد شعر می‌شود و این چند صدایی از شعر «شکست کرانه» از مجموعهٔ «آوار آفتاب» به صورت سؤال و جواب دیده می‌شود:

ـ این تو بودی که هر وزشی، هدیه‌ای ناشناس به/ دامنت می‌ریخت؟/ ـ و اینک هر هدیه ابدیتی است/ ـ این تو بودی که طرح عطش را بر سنگ نهفته‌ترین/ چشمه کشیدی؟/ و اینک

چشمهٔ نزدیک، نقش عطش در خود/ می‌شکند. (همان:۱٦٦)

مکالمه و دیالوگ را از «شرق اندوه» که ضمیر«من و تو» مطرح می‌شود، بیشتر می‌بینیم. در شعر«روانه» که اولین شعر شرق اندوه است، می‌توان این مکالمه را مشاهده کرد:

چه گذشت؟/ ـ زنبوری پر زد/ ـ در پهنه/ ـ وهم، این سو آن سو، جویای گلی/ ـ جویای گلی، آری، بی‌ساقه گلی در پهنهٔ خواب/ نوشابهٔ آن... (همان: ۲۱٦)

یا در شعر «و»

آری، ما غنچه یک خوابیم/ ـ غنچه خواب؟ آیا می‌شکفیم؟/ ـ یک روزی، بی‌جنبش برگ/ ـ اینجا؟/ نی در درهٔ مرگ. (همان: ۲۳۰ ـ ۲۹۹)

در «صدای پای آب» و «مسافر» زبان تصویری و نمایشی[۲] به خوبی آشکار است. در صدای پای آب شاعر با معرفی خود آغاز می‌کند. در شعر مسافر نیز گفت‌وگویی بین میهمان و میزبان صورت می‌گیرد و آن را به نمایشنامه‌ای تمام تبدیل می‌کند. در این مکالمه اندیشه و عقاید دو طرف ظاهر می‌شود.

در شعر مسافر و بسیاری از اشعار «حجم سبز» نیز این تصاویر واقعی را مشاهده می‌کنیم و شاعر خود و زندگی شخصی‌اش را در متن این نمایشنامه قرار می‌دهد.

آسمان، آبی‌تر/ آب، آبی‌تر/ من در ایوانم، رعنا سر حوض/ رخت می‌شوید رعنا/ برگ‌ها می‌ریزد/ مادرم صبحی می‌گفت:/ موسم دلگیری است/ من به او گفتم: زندگانی سیبی است، گاز باید زد با/ پوست. (همان: ۳٤۳ ـ ۳٤۲)

شعرهای «در گلستانه» و «پیغام ماهی‌ها» نیز از دیگر شعرهایی است که جنبهٔ روایی نمایشی دارند. اما این تصاویر نسبت به تصاویر افقی محدودند و به همین علت است که براهنی شعر سپهری را شعری «موازی» می‌نامد.

اینکه آیا وجود و یا عدم وجود شکل عمودی در اشعار سپهری جزء عیب‌های اشعار سپهری است یا نه، جای بحث و بررسی دارد. براهنی در مقالهٔ «شکل بد ـ شکل خوب»، شعر سپهری و یدالله رویایی را به عنوان دو نمونهٔ این بدی و خوبی مطرح کرده است. ملاک خوب یا بد بودن او قرار دادن اشعار این دو شاعر روی الگوی شکل ذهنی شعر است و براساس این انطباق و یا عدم انطباق قضاوت کرده است.

آیا کم بودن شکل ذهنی در اشعار سپهری می‌تواند شعر او را به«شکل بد» تبدیل کند؟ به نظر می‌رسد که براهنی نیز مثل دیگر منتقدان در پی یافتن الگویی مشخص در اشعار سپهری است اما هیچ‌گاه اشعار او را به‌عنوان یک نمونهٔ شالوده‌شکن و هنجارشکن بررسی نکرده است که اگر می‌کرد، قضاوت او تغییر می‌کرد.

آیا نمی‌توان این شکل خاص را، شکلی جدید و نو برای ساخت تصاویر در نظر گرفت؟

با این توضیحات به‌نظر می‌رسد که ممکن است در بیشتر اشعار سپهری فرم ذهنی یا محور عمودی شعر کمتر دیده شود اما سپهری شیوه‌های دیگری برای ارتباط مفاهیم ابیات و ایجاد تصاویر مرتبط برگزیده است. به‌نظر می‌رسد سپهری به جای اینکه محور عمودی شعر خود را قوت بخشد، بیشتر در پی پروبال‌دادن به تصاویری است که خلق کرده است و شعر را در محور افقی بیشتر گسترش می‌دهد.

در این فرایند تصویرسازی، حرکت ذهن از مرکز به بیرون است و همهٔ تصاویر در جهت هدف اصلی شاعر در حرکت‌اند. در واقع، سپهری دوربین نگاهش را بر روی یک مفهوم متمرکز می‌کند و از آن نماهای درشت با زاویه‌های دید متفاوت برمی‌دارد تا به عمق تصویر راه یابد.

این گسترش تصویر در محور افقی گاه با به وجود آوردن تصاویر متقارن و گاه به وسیلهٔ ساختن تصاویر ضربدری انجام می‌شود و از این جهت نمی‌توان تصاویر سپهری را موازی دانست؛ چون تصاویر هشت کتاب عیناً مثل هم نیستند بلکه در هر تصویر ظرایفی وجود دارد که مفاهیم آن‌ها را از هم متمایز می‌کند.

نتیجه‌گیری

به‌نظر می‌رسد که سپهری در اشعار خود به محور افقی اشعار اهمیت بیشتری می‌دهد و از تصاویر متقارن و ضربدری برای گسترش تصاویر خود بیشتر بهره می‌جوید. او اغلب یک موضوع کلی را انتخاب می‌کند و از هر کدام از زوایای مختلف آن تصاویری ارائه می‌دهد و این تصاویر را کنار هم می‌گذارد. در واقع، این تصاویر از یک موضوع برداشت شده‌اند اما زاویهٔ دید آن‌ها متفاوت است و در نتیجه مفاهیم آن‌ها نیز با هم متفاوت خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

1. dramatic monologue
2. figurative language

منابع

۱. براهنی، رضا؛ **طلا در مس** (در شعر و شاعری)، ج اول، نویسنده، تهران، ۱۳۷۱.
۲. حسن‌لی، کاووس؛ **گونه‌های نوآوری در شعر معاصر ایران**، ثالث، اول، تهران، ۱۳۸۳.
۳. حسینی، صالح؛ **نیلوفر خاموش** (نظری به شعر سهراب سپهری)، نیلوفر، سوم، ۱۳۷۳.
٤. سپهری، سهراب؛ **هشت‌کتاب**، طهوری، هجدهم، تهران، ۱۳۸۵.
۵. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ **صور خیال در شعر فارسی**، آگاه، سوم، تهران، ۱۳٦٦.
٦. شمیسا، سیروس؛ **نگاهی به شعر سهراب سپهری**، مروارید، هفتم، تهران، ۱۳۷٦.
۷. میرصادقی، جمال؛ **واژه‌نامهٔ هنر داستان‌نویسی**، مهناز، تهران، ۱۳۷۷.

نمونهٔ انسان کامل

جلوهٔ حضرت علی(ع)
در کتاب درسی ادبیات فارسی۲ متوسطه

علی اکبر کمالی نهاد
دانشجوی دکترای زبان و ادب فارسی، مدرس دانشگاه شهید باهنر
حسین‌ملکی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان شهید باهنر

چکیده

در موفقیت و کارآمدی آموزش‌وپرورش هر کشور عناصر، ابزارها و عواملی بسیار از جمله معلم، کتاب، کلاس، محتوای آموزشی، دانش‌آموز، خانواده، وسایل کمک آموزشی و غیره تأثیر گذارند. یکی از مؤثرترین این عوامل، کتاب‌های درسی و محتواهای آموزشی و اهدافی هستند که در این کتاب‌ها دنبال می‌شوند. در کشور ما، بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم، حول محور آن سازماندهی می‌شوند. برنامه‌ریزان آموزشی و درسی، نقشی اساسی در تعیین اهداف کتب درسی دارند و اهدافی که توسط آن‌ها تعیین می‌گردد، باید ارزش‌های بسیاری در خور دین، فرهنگ و ظرفیت‌های آن جامعه داشته باشند.

براساس این پژوهش، مشخص شد که کتاب درسی ادبیات فارسی۲ دورهٔ متوسطه، کتابی است هدف محور، و اهداف کلی تعیین شده در این کتاب، بر مبنای مدل چارترز طراحی گردیده‌اند. یکی از این اهداف بیان الگوها و ایده‌آل‌هاست و به معرفی انسان کامل می‌پردازد که نمونهٔ اعلای آن حضرت علی (ع) است. برای آنکه این هدف کلی بهتر نمایان شود، کتاب به اهداف جزئی‌تری تقسیم شده است و هر درس جزئی از این هدف بزرگ را به نمایش می‌گذارد.

بر این اساس، انسان کامل دارای دو قسم از ویژگی‌هاست: مادی و جسمانی، معنوی و الهی. در کتاب یاد شده برای دستیابی به این هدف کلی، الگوهای دیگری چون رستم، امام علی، ژان‌والژان، تم، گیله مرد، زری، مصطفی، طه‌حسین، و دکتر شریعتی به‌عنوان اهدافی جزئی برای معرفی هدف کلی آمده‌اند. از دروس داستانی این کتاب چنین برمی‌آید، که حضرت علی(ع) برترین الگوی انسانی است و تمام ارزش‌های انسانی در او به حد اعلای رشد رسیده‌اند؛ بخشندگی، اندیشهٔ متعالی، شجاعت، آزادی‌خواهی، زهد و عبادت، ظلم‌ستیزی، ایثار، صبح‌خیزی، خداشناسی و همهٔ ویژگی‌های عالی بشری و خصایل والای تربیتی و اخلاقی در او جمع‌اند. او قهرمان همهٔ ارزش‌هاست و شخصیت‌های داستانی ذکر شده در این کتاب درسی نمونه‌هایی جزئی برای معرفی ویژگی‌های این نمونهٔ کامل و این کل وارسته‌اند.

کلیدواژه‌ها: حضرت علی(ع)، انسان کامل، الگوی چارترز، برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

فرایند تعلیم‌وتربیت، یکی از اساسی‌ترین فرایندهای موجود در تمامی کشورهای دنیاست. در واقع، شریان اصلی فرهنگی، اقتصادی و سیاسی هر کشور ریشه در تعلیم‌وتربیت آن کشور دارد و اگر قلب فرایند آموزشی در میان مردمی از تپش بایستد، در واقع فرهنگ و هویت و داشته‌های آنان رو به زوال و نابودی رفته است.

آموزش‌وپرورش به عنوان یکی از دستگاه‌های پایه‌ای در تعلیم‌وتربیت نقش بسیار ارزنده و گران‌سنگی در این فرایند بر عهده دارد. می‌توان گفت مهم‌ترین سامانه در مجموعهٔ تربیتی آموزشی هر کشوری، آموزش‌وپرورش آن کشور است؛ زیرا پایه‌های تربیتی افراد هر جامعه‌ای در آموزش‌های آغازین آن‌ها در مدارس شکل می‌گیرد و بنابر قول معروف:

خشت اول چون نهد معمار کج
تا ثریا می‌رود دیوار کج

اینکه چه عواملی مشخص می‌کنند آموزش‌وپرورش هر کشور چقدر در ایفای نقش خود موفق می‌باشد، مورد بحث ما نیست اما یکی از لوازم و ابزارهای مورد استفاده در آموزش‌وپرورش را که نقشی بسیار اساسی و پایه‌ای در این مجموعه دارد، مورد بررسی قرار داده و اندکی آن را واکاویده‌ایم.

عناصر بسیاری چون معلم، کتاب، کلاس، محتوای آموزشی، دانش‌آموز، خانواده، وسایل کمک‌آموزشی و غیره در روند آموزشی تأثیر دارند که بررسی هر یک از آن‌ها تحقیق گسترده‌ای را می‌طلبد. در این میان، انجام تحقیق‌هایی که به تحلیل محتوایی کتاب‌ها بپردازند، بسیار مفید و ضروری است. این نوع تحلیل ها کمک می‌کنند تا مفاهیم، اصول، نگرش‌ها، باورها و تمامی اجزاء مطرح شده در قالب درس‌های کتاب، مورد بررسی عملی قرار گیرند و با اهداف برنامهٔ درسی، مقایسه و ارزشیابی شوند. (یار محمدیان، ۱۳۷۷: ۳۳)

برنامه‌ریزان آموزشی نقش بسیار مهمی در تغییر یا تثبیت فرهنگ اجتماع دارند؛ به‌طوری که می‌توان گفت از مهم‌ترین ابزارها و وسایل آموزشی، کتب درسی هستند که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی نقش اساسی در تعیین اهداف این کتب دارند. در واقع، اهداف آموزشی با نظر آن‌ها تعیین شده و به واسطهٔ اهداف، محتواهای آموزشی نیز تعیین می‌گردند؛ بر این اساس، اهدافی که توسط آن‌ها تعیین می‌شوند. باید دقت، ظرافت و ارزش‌های بسیاری در خور فرهنگ جامعه داشته باشد.

این مقاله به تحلیل محتوای آموزشی و یکی از اهداف کلی کتاب درسی ادبیات فارسی۲ دورهٔ متوسطه پرداخته است. به این ترتیب که ارتباط طولی چند درس کتاب را تا پایان مورد بررسی قرار می‌دهد و براساس الگوی چارترز به یکی از اهداف کلی و پنهان کتاب و در نهایت به یکی از حیطه‌های درسی (شناخت) دست می‌یابد و آموزش آن را به دانش‌آموزان توصیه می‌کند.

پیشینهٔ‌تحقیق

بررسی و انجام «تحلیل محتوایی» کتاب‌های درسی از این جهت ضروری به نظر می‌رسد که می‌تواند اطلاعات دقیق و موثقی دربارهٔ کتاب‌های مورد نظر ارائه دهد تا در نهایت با مقایسه با اصول، مفاهیم و تمامی اهداف برنامهٔ درسی، میزان موفقیت مؤلفان آن کتاب‌ها در تحقق اهداف از پیش تعیین شدهٔ آموزشی بر اساس ضوابط و قواعد ارزیابی کتب درسی، نشان داده شود. بیش از ۱۵ سال است که کتاب ادبیات ۲ دورهٔ متوسطه تألیف شده است و در چرخهٔ آموزشی کشور قرار گرفته و تحلیل‌های محتوایی بسیاری از مناظر مختلف توسط صاحب‌نظران بر آن صورت گرفته است اما تا آنجا که نگارندگان در این باره به جست‌وجو پرداخته‌اند، پژوهشی با این مضمون و به منظور ارزیابی این کتاب از منظر توجه به یکی از اهداف کلی آن، یعنی ارائهٔ الگوی یک انسان کامل، تاکنون بدون سابقه بوده است.

اهداف در برنامه‌های درسی

از آنجا که برای تعیین اهداف برنامه‌های درسی منابع اطلاعاتی بسیاری مورد مطالعه قرار می‌گیرند، هر چه این منابع قوی‌تر و مطالعهٔ آن‌ها عمیق‌تر صورت پذیرد، اهداف نیز مناسب‌تر انتخاب می‌شوند. منابعی که برای تعیین اهداف مورد مطالعه قرار می‌گیرند، عبارت‌اند از:

۱.نظام اعتقادی و ارزشی، ۲. ماهیت یادگیرنده، ۳. ماهیت جامعه، ٤. ماهیت دانش، ۵. ماهیت یادگیری (ملکی، ۱۳۸۲: ۲۲)

بررسی هر یک از این منابع بحثی گسترده می‌طلبد اما به فراخور موضوع مقاله، تنها به یکی از این منابع یعنی «نظام اعتقادی و ارزشی»- که می‌توان گفت یکی از منابع مهم و اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی است- می‌پردازیم تا میزان تأثیر آن را در اهداف کلی کتاب درسی ادبیات فارسی۲ متوسطه ارزیابی نماییم.

«نظام اعتقادی و ارزشی در رأس هرم مفهومی برنامهٔ درسی قرار دارد.» (همان: ۲۸) نظام ارزشی به بررسی فلسفی آنچه در میان یک قوم یا ملتی به عنوان ارزش محسوب می‌شود، می‌پردازد؛ همانند پاسخ به سؤالاتی از قبیل «زندگی خوب چیست؟»، «جامعهٔ خوب کدام است؟»، «دانش مطلوب چیست؟» و «انسان خوب کیست؟» از آنجا که نظام اعتقادی و ارزشی جایگاه والایی در نظام تعلیم‌وتربیت دارد، شایسته است برنامه‌ریزان درسی شناختی درست از فرهنگ و سنن و آداب و رسوم کشور خود داشته باشند تا بتوانند در تعیین اهداف، به‌درستی تصمیم‌گیری کنند.

ادبیات آینهٔ تمام نمای فرهنگ، دین و آداب‌ورسوم هر قوم و ملتی است و کشور ما هم از این قاعده مستثنی نیست. ادبیات فارسی می‌تواند جلوه‌های زیبایی از اعتقادات و ارزش‌های اجتماعی را به نمایش بگذارد و اهداف تعیین شده در دروس ادبیات فارسی کتب درسی می‌توانند زمینه‌های متنوع و گسترده‌ای را در بر گیرند. از این رو، برنامه‌ریزان درسی بسیاری از اهداف ادبی، دینی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و... را در دروس این کتاب جای داده‌اند و این مادهٔ درسی به خوبی از عهدهٔ آن‌ها برآمده است.

روشن است که درج اهداف برخاسته از منابع اعتقادی و ارزشی در برخی از مواد درسی مانند ریاضیات، زبان خارجه، فیزیک و بسیاری دروس دیگر، یا امکان پذیر نیست و یا نمی‌تواند از اهداف اصلی به شمار آید. بنابراین، اهداف یادشده بیشتر در کتب علوم انسانی، به خصوص کتب دینی و ادبیات، گنجانده می‌شوند و همان‌گونه که مطرح گردید، تنها کتابی که از تنوع اهداف بهره‌مند است، کتاب ادبیات فارسی است.

اگرچه اهداف اصلی کتاب ادبیات فارسی آشنایی با بزرگان ادب و دین و عرفان و مفاهیم و نکات و ظرایف ادبی و در کل مباحث مرتبط با ادبیات است، ناگفته پیداست که خواسته یا ناخواسته اهداف پنهان دیگری نیز در این دروس گنجانده شده‌اند که در این مختصر مجال پرداختن به آن‌ها نیست.

انواع هدف‌ها

اهداف از جنبه‌های مختلف انواعی دارند و در اینجا نوعی دسته‌بندی را که کاربرد بیشتری در مبحث مورد نظر ما دارد، یادآوری می‌کنیم.

۱. اهداف کلی

«هر برنامهٔ درسی براساس هدف‌های معین تهیه می‌شود. هدف کلی برنامه، انتظارات آموزشی پایان یک دورهٔ آموزشی را نشان می‌دهد.» (همان: ۱۴۸) در واقع، برنامه‌های درسی براساس هدف‌های کلی انتخاب می‌شوند و این اهداف براساس معیارها و نیازهای اساسی جامعه، ارزش‌های اساسی و شایستگی‌های اجتماعی تهیه می‌گردند.

۲. اهداف جزئی

تقسیم اهداف کلی به اهداف جزئی است؛ به‌طوری که هر بخش یا هر درس یک هدف جزئی محسوب می‌شود و مجموعهٔ اهداف جزئی رهنمونی به اهداف کلی کتاب است. هدف‌های جزئی پس از آنکه اهداف کلی مشخص گردیدند، به تناسب آن‌ها تعیین می‌شوند. در واقع، در این اهداف به این سؤال پاسخ داده می‌شود که در دانش‌آموزان چه شناخت‌ها و آگاهی‌ها و توانایی‌هایی باید تقویت شوند تا هدف برنامهٔ درسی محقق گردد؟

مدل‌های برنامه‌ریزی درسی بر مبنای اهداف

در تعیین اهداف در برنامهٔ درسی، دو رویکرد و دو نظریهٔ متفاوت وجود دارد: گروهی به تعیین اهداف در برنامه‌ریزی درسی معتقدند و برآن‌اند که اهداف باید به دقت بیان شوند و به شیوهٔ خطی تحقق یابند؛ آن‌ها رویکرد تکنیکی عملی به برنامه‌ریزی درسی دارند.

گروه دیگر تمرکز اصلی را در محتوا و اهداف نمی‌داند؛ بلکه فعالیت فرد، مورد نظر آنان است و محتوا از نظر آنان تا اندازه‌ای اهمیت دارد که دانش‌آموز بتواند معانی لازم را به‌دست آورد. «رویکرد آن‌ها غیر تکنیکی است و بر «ذهنیت»، «شخصی بودن» و «اکتشافی بودن» تأکید دارند. (همان: ۸۰)

é مدل میگر

برنامه‌ریزان بسیاری، مبنای کار خود را اهداف قرار داده و به ارائهٔ مدل‌های برنامه‌ریزی پرداخته‌اند؛ میگر یکی از طرفداران تعیین اهداف رفتاری است. «رابرت اف میگر، پیشنهاد می‌کند که اهداف باید تا حد امکان روشن و بدون ابهام بیان شوند تا اینکه فراگیرندگان بتوانند بدون شرح و توضیح اضافی، معنی آن را درک کنند.» (احدیان، ۱۳۸۸: ۵۸)

برنامه‌ریزان آموزشی نقش بسیار مهمی در تغییر یا تثبیت فرهنگ اجتماع دارند؛ به‌طوری که می‌توان گفت از مهم‌ترین ابزارها و وسایل آموزشی، کتب درسی هستند که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی نقش اساسی در تعیین اهداف این کتب دارند

مدل چارترز

چارترز یکی دیگر از افرادی است که به تعیین اهداف در برنامهٔ درسی معتقد است و در کتاب خود به نام «بازسازی برنامهٔ درسی» به بیان نظریهٔ خود در مورد برنامهٔ درسی می‌پردازد. ما نیز بر مبنای نظریهٔ او تعیین اهداف کتاب ادبیات فارسی۲ را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

«چارترز با تأثیر گرفتن از روش‌های تحلیلی اسپنسر و تیلور، خاطرنشان ساخت که اولین قدم در تهیهٔ برنامهٔ درسی، تعریف هدف‌های اصلی است. او معتقد است برای تعیین هدف‌های برنامهٔ درسی، باید آن‌ها را به «ایده‌آل‌ها» و «فعالیت‌ها» تحلیل کرد.» (ملکی: ۸۳)

مراحل تهیهٔ برنامهٔ درسی از دیدگاه چارترز:

مرحلهٔ اول: با مطالعهٔ زندگی انسان هدف‌های اصلی تعلیم‌وتربیت را تعیین کنید؛

مرحلهٔ دوم: هدف‌ها را به دو بخش «آرمان‌ها» و «فعالیت‌ها» تحلیل کنید و تحلیل را تا سطح واحدهای کار ادامه دهید؛

مرحلهٔ سوم: این اجزا را به ترتیب اهمیت مرتب کنید؛

مرحلهٔ چهارم: با توجه به فعالیت‌هایی که برای بچه‌ها ارزش بالاتر و برای بزرگسالان ارزش کمتری دارند، اجزاء مرتب شده را با دقت بیشتری تنظیم کنید؛

مرحلهٔ پنجم: با استفاده از فهرست، موضوعاتی را که در زمان اختصاص یافتهٔ آموزش مدرسه قابل ارائه‌اند، تعیین کنید؛

مرحلهٔ ششم: تمرین‌های مناسبی را که امکان انجام دادن آن‌ها در این فعالیت‌ها و آرمان‌ها وجود دارد، مشخص سازید؛

مرحلهٔ هفتم: براساس ماهیت روان‌شناختی بچه‌ها، مواد آموزشی را با نظم آموزشی مرتب کنید. (همان: ۸۴-۸۳)

از آنجا که تعیین اهداف در کتاب ادبیات فارسی۲ بیشتر به مدل چارترز نزدیک است، ما نیز این مدل را مبنای کار خود قرار داده و بیشتر از این مدل بهره برده‌ایم. از اهداف کلی و پنهان کتاب ادبیات فارسی۲، شناخت و الگوی یک «انسان کامل» و دست‌یابی به آن است. با توجه به تقسیم‌بندی اهداف درسی، به «ایده‌ها» و «فعالیت‌ها»، همچنین مراحل تهیهٔ برنامهٔ درسی توسط چارترز، این مقاله درصدد دستیابی به این هدف است و بر آن است تا آن را به اثبات برساند. از آنجا که تناسب محتوایی و اهداف این کتاب بسیار به مدل چارترز نزدیک است، سعی نموده‌ایم با بیان این مدل به اثبات این مدعا بپردازیم و در مجموع، به یکی از اهداف کلی کتاب- که همان ارائهٔ نمونهٔ

«انسان کامل» است دست یابیم.

همچنین سعی نموده‌ایم ارتباط طولی دروس را با یکدیگر مورد نقد قرار دهیم و گفته‌ایم که هر درسی، هدفی جزئی از یک هدف کلی است. به گونه‌ای که یکی از اهداف کلی کتاب را معرفی حضرت علی (ع) به عنوان نمونهٔ یک انسان کامل در نظر گرفته‌ایم و شخصیت‌های داستانی دروس دیگر را- که به آن‌ها خواهیم پرداخت - نمونه‌های جزئی از این هدف کلی بیان داشته‌ایم.

انسان کامل

منظور از انسان کامل در این نوشته، انسانی است که دارای جمیع صفات و حالات و رفتار نیک انسانی از جمله شجاعت، شهامت، گذشت، ظلم‌ستیزی،یاوری ستم‌دیدگان، مدافع حقوق اجتماعی مردم بودن، خدا پرستی و ... باشد. برای اینکه شناختی نسبی از انسان کامل داشته باشیم، به ذکر چند تعریف می‌پردازیم.

- «ای دوست، انسان کامل آن است که در شریعت و طریقت و حقیقت تمام باشد و یا به عبارت دیگر چهار چیز به کمال در وی باشد: اقوال نیک، افعال نیک، اخلاق نیک و معارف.» (مطهری: ۲۷)
- «انسان کامل آزاد آن است که چهار صفت در وی جمع گردد: ترک دنیا، عزلت، قناعت، و دوری از شهرت.» (اسفندیاری: ۲۹)

آنچه از تعاریف یاد شده بر می‌آید، این است که انسان کامل جمیع صفات انسانی و الهی را داراست و آنچه را که می‌توان صفات نیک بشری دانست، در وی به کمال وجود دارند. از آنجا که افراد بسیار اندکی دارای چنین صفاتی هستند، لذا به آنان انسان کامل گفته می‌شود. آنان الگوهای انسانی در هر جامعه‌اند و برخی از این انسان‌ها الگوهای تاریخی بشری هستند

از طرف دیگر، دیگر انواع انسان‌ها را نمی‌توان خالی از صفات دانست بلکه هر انسانی صفات و شایستگی‌هایی دارد؛ مثلاً ممکن است شخصی را بشناسیم که بسیار بخشنده باشد؛ مانند حاتم طایی، یا شخصی بسیار شجاع باشد و شخصی دیگر بسیار مهربان، اما به دلیل اینکه دیگر صفات در آن‌ها قوت ندارد، نمی‌توان آنان را انسان کامل نامید. در واقع، آن‌ها جزئی از کل یک انسان کامل را به نمایش می‌گذارند.

ادبیّات فارسی

۲

نظری • فنی و حرفه‌ای • کاردانش

سال دوم آموزش متوسطه

۲۲۰/۱

انسان کامل در کتاب درسی ادبیات فارسی۲

این کتاب با تحمیدیه‌ای از مناجات‌نامه‌های خواجه عبدالله انصاری با عنوان «الهی» آغاز می‌شود. همان‌گونه که سرآغاز هر کاری با نام پروردگار است، این کتاب نیز چنین آغاز گردیده است. پس از حمد و سپاس خداوند متعال، در صفحهٔ دوم، شعر زیبای شهریار در وصف حضرت علی(ع) آمده است که به گونه‌ای با درس نخست پیوستگی دارد.

بر کسی پوشیده نیست که امیرالمؤمنین نمادی از برترین آفریده‌های خداوند و از بندگان خاص و برکشیدهٔ باری تعالی است. به همین دلیل، مؤلفان کتاب به درستی، دقت و ظرافت این درس را پس از حمد خداوند قرار داده‌اند تا رابطه‌ای معنوی و عرفانی میان آن دو در ذهن دانش‌آموزان برقرار کنند که ساختار این دو درس و پیوستگی آن‌ها به هم نیز این امر را به خوبی نشان می‌دهد. سرآغاز این کتاب ستایش پروردگار است و در ادامه نمونهٔ یک انسان کامل را به ما معرفی می‌کند که جنبه‌های مختلف انسانی او در بیت بیت اشعار نمایان است. انسان کامل انسانی است که در تمامی جنبه‌های انسانی و جنبه‌های الهی سرآمد باشد و در هیچ زمینه‌ای هیچ چیز را فرو نگذارد.

چارترز معتقد است که هدف‌های برنامهٔ درسی باید به «ایده‌آل‌ها» و «فعالیت‌ها» تقسیم شوند؛ همچنین در تهیهٔ برنامهٔ درسی، مرحلهٔ اول را ضمن مطالعهٔ زندگی اجتماعی انسان‌ها، تعیین هدف‌های اصلی تعلیم‌وتربیت می‌داند. در واقع، او اهداف تعلیم‌وتربیت را جزء اهداف اصلی برنامه‌ریزی می‌داند.

ادامهٔ مطلب در وبگاه

هیچ خدمتی نمی‌تواند جایگزین معلمی شود!

پای صحبت نسرین قلی‌پور، معلم و دانش‌آموخته زبان و ادبیات فارسی

محمد دشتی

اشاره

نسرین قلی‌پور متولد سال ۱۳۴۷ در شهرستان بجنورد است. او مدرک کارشناسی ارشد خود را در رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی دریافت کرده است. تحصیلات ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان را در همان شهر پشت سر گذاشته و با ورود به مرکز تربیت معلم در دامغان و مشهد در رشته امور تربیتی تحصیل کرده است. سپس تحصیلات خود را در رشته ادبیات فارسی پی گرفته است.

قلی‌پور از سال ۱۳۶۸ تدریس در مدارس را پیشهٔ خود کرده و به تدریس در مدارس شهر بجنورد اشتغال داشته است. در سال ۱۳۸۰ به تهران منتقل شده است و از آن سال تاکنون در این شهر به خدمت اشتغال دارد. تاکنون از وی دو مقاله با عنوان‌های «از سبک هندی تا مکتب واسوخت» و «هنر و معانی آن در شاهنامه» در مجلهٔ آموزش رشد زبان و ادب فارسی به چاپ رسیده است.

ضمناً مقالات زیادی از ایشان در زمینهٔ حقوق زنان در کنگرهٔ ملی نهج‌البلاغه، احوال و آثار ادبی صباحی بیدگلی در همایش بین‌المللی نکوداشت صباحی بیدگلی، سبک زندگی و جهاد اقتصادی در همایش منطقه‌ای کهکیلویه و بویراحمد؛ نقش سیدعلی همدانی در معرفی اسلام و عرفان در شبه‌قارهٔ هند در همایش ملی دانشگاه بوعلی سینای همدان، تأثیر نهج‌البلاغه در ادبیات فارسی ایران در همایش ملی نهج‌البلاغه و... پذیرفته شده و به چاپ رسیده است.

این معلم تلاشگر فعالیت‌هایی نیز در زمینهٔ ویراستاری علمی کتاب داشته و تاکنون ویراستاری کتاب «اثرات مورفولوژی و زیست‌محیطی بر توسعه توریسم در کاشان»، مقالهٔ تحقیقی یادمان‌های شهیدان، و ویراستاری روزنامهٔ نسیم شمال را انجام داده است و کتاب «تاریخ و ادبیات خراسان شمالی در دورهٔ قاجار و پهلوی» را نیز در دست انتشار دارد.

در آخرین روز از خردادماه سال جاری فرصتی دست داد تا در دفتر مجلهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی پای صحبت‌هایش بنشینیم. آنچه می‌خوانید گزارشی از این گفت‌وگوی صمیمی و خواندنی است.

● **خانم قلی‌پور، ضمن تشکر از اینکه دعوت ما را پذیرفتید و به خانهٔ خودتان و دفتر مجلات تخصصی و عمومی رشد آمدید، لطفاً برایمان از حدود ربع قرن معلمی و بودن با دانش‌آموزان بگویید.**

❍ من هم به سهم خودم از کار خوبی که مجله رشد زبان و ادب فارسی انجام می‌دهد

و با معلمان گفت‌وگو می‌کند و سهمی از مجله را هم به صحبت و درد دل معلمان اختصاص داده است، سپاسگزارم. صحبت از معلمی کردید؛ معلمی چیزی جز عشق به خدمت نیست. عشقی که با شور و نشاط به بودن و به سر بردن با بچه‌ها عجین شده است و هیچ خدمتی نمی‌تواند جایگزین آن شود. البته تداوم این عشق و بودن با دانش‌آموزان و تأثیر گذاشتن در وجود پاک آنان شرطی هم دارد و آن شرط آمادگی معلم به لحاظ عاطفی، علمی و حرفه‌ای است. شاید بتوان گفت که معلمی اگر با عشق و پویایی و خواندن و آموختن همراه نباشد، جوهرهٔ معلمی در آن می‌میرد. معلم اگر به این صفات پسندیده و نیکو متصف و آراسته نباشد، نخواهد توانست اثر معلمی از خود به‌جای بگذارد که بزرگان گفته‌اند:

ذات نایافته از هستی بخش
کی تواند که شود هستی بخش.

معلم برگرفته از واژهٔ علم به معنای دانش و دانایی است و دانایی نیز مشروط به آموختن و همواره دانش‌پژوه بودن و در مسیر یادگیری بودن و علم‌آموزی است. از سوی دیگر، معلم علاوه بر داشتن علم و دانش نیازمند داشتن توانایی انتقال علم است؛ به‌گونه‌ای که متعلم و دانش‌آموز بتواند از دانش و منش و رفتار او بیاموزد و این انتقال و یا بهتر بگویم، کمک به دانش‌آموز برای آموختن و یادگیری، هنری است که با واژهٔ معلمیِ عجین شده است. معلمان بزرگ معمولاً معلمانی بوده‌اند که توانسته‌اند دانش‌آموزان و فراگیرندگان خوبی را تربیت کنند و در مسیر آموختن از هنر وجودی خود برای تأثیرگذاری بیشتر استفاده ببرند.

● با این اوصاف، معلم موفق از نگاه شما چه کسی است؟

❍ از نگاه من معلم موفق معلمی است که بتواند شاگردان موفقی تحویل اجتماع دهد تا آن‌ها هم با تربیت شاگردان موفق‌تر سهمی در ادارهٔ جامعه و بهروزی انسان‌های اجتماع داشته باشند. شاید معلمان بزرگی مانند استاد شهید مرتضی مطهری، شهید محمدعلی رجایی، و استادانی مانند عبدالحمید آیتی، احمد بیرشک، جبار باغچه‌بان، احمد آرام، جلال آل احمد، محمد بهمن‌بیگی و بزرگانی از این دست که شاگردان و دست‌پرورده‌های آنان منشأ خدمات فراوانی برای این کشور شده‌اند و تا هست آثار وجودی این بزرگان در جامعه موج می‌زند، مصداق همان معلمانی باشند که ما به دلیل داشتن شاگردان تأثیرگذار از آنان به‌عنوان معلمان موفق یاد می‌کنیم.

> **معلمی معجونی از صفات خوب و برجسته است که باید در کنار هم قرار گیرند تا معلمی معنا پیدا کند**

● از دیگر ویژگی‌های معلم شایسته به چه صفاتی می‌توانید اشاره کنید؟

❍ همان‌طور که اشاره کردم، معلمی معجونی از صفات خوب و برجسته است که باید در کنار هم قرار گیرند تا معلمی معنا پیدا کند. صفاتی مانند حسن خلق و سعهٔ صدر، آراستگی ظاهر و باطن، نیکو سخن گفتن، دیگران را بر خود مقدم داشتن، اتصاف به صفات نیکو و اخلاقی و دیگر اموری که ما از آن‌ها به‌عنوان ارزش و خوبی یاد می‌کنیم از لوازم معلمی و علم‌آموزی است.

از سوی دیگر، خودشناسی و آگاه بودن به نفس صفت مهم و ارزشمند دیگری است که معلم باید بدان متصف باشد. حضرت علی(ع) می‌فرمایند: «من عرف نفسه، فقد عرف ربه.» یعنی هر کسی خودش را شناخت، به تحقیق خدای خود را نیز شناخته است. این موضوع برای حرفه و هنر معلمی خیلی لازم است تا معلم با شناخت کامل خودش به‌عنوان یکی از کامل‌ترین مخلوقات خداوند متعال بتواند خدایش را بشناسد و با چنان شناختی که حتماً اعتقادی راسخ به وجود خداوند را به همراه خواهد داشت، در خدمت دانش‌آموزان بتواند معلم موفق و تأثیرگذاری باشد.

● بعد از نزدیک به ۲۵ سال معلمی، شما در تدریس از چه روشی استفاده کرده‌اید که گمان می‌کنید موفق و تأثیرگذار بوده است؟

❍ روش غالب تدریس من در کلاس‌های درس و در مواجهه و همراهی با دانش‌آموزانم روش به اصطلاح بارش فکری بوده است. روشی که تلاش کرده‌ام با همراهی و مشارکت دانش‌آموزان عجین باشد و با داشته‌ها و دانسته‌های آن‌ها همراه شود. معمولاً در روش بارش فکری همهٔ دانش‌آموزان با هدایت و مدیریت معلم این فرصت را دارند که با کلاس درس همراه شوند و با تشویق‌های به موقع معلم، این انگیزه را پیدا کنند که آنچه را می‌دانند بر زبان بیاورند. در نهایت نیز چیزی که مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرد، حاصل خرد جمعی و مشارکت همهٔ دانش‌آموزان باشد.

همچنین من در تدریس درس‌ها که گاهی به‌دلیل ضرورت‌های مدرسه شامل دروس مختلف با محوریت زبان و ادب فارسی و دروس دینی بوده است، از روش تلفیقی استفاده کرده‌ام. یعنی زبان و ادبیات فارسی را با زمینه‌ای از عرفان و الهیات درهم‌آمیخته‌ام تا ضمن بازگویی آموزه‌های دینی و اسلامی، درس زبان و ادبیات را برای دانش‌آموزان شیرین‌تر و ملموس‌تر کنم.

● خاطره‌ای هم در این زمینه دارید؟

○ بله. اولین سال‌هایی که به‌عنوان معلم به کلاس درس رفته بودم، با دانش‌آموزانم در مقطع متوسطه اختلاف سنی خیلی زیادی نداشتم و احساس می‌کنم همین موضوع باعث می‌شد که برخی دانش‌آموزان حضورم را در کلاس درس جدی نگیرند. اما زمانی که با تسلط و استفاده از روش تلفیقی تدریسی مشارکتی و جذاب را در کلاس ارائه می‌کردم، از پچ‌پچ‌های دانش‌آموزانم متوجه می‌شدم که از وضعیت کلاس و تدریس من راضی هستند. همین موضوع باعث شده بود که برخی دانش‌آموزان که در برخی دروس ضعیف‌تر بودند، با کلاس من همراه شوند؛ چون احساس می‌کردند که یادگیری آنان برای معلمشان مهم است.

اجازه بدهید در همین زمینه به خاطره‌ای اشاره کنم. همان زمانی که در مدارس بجنورد تدریس می‌کردم متوجه شدم که یکی از دانش‌آموزانم که در برخی دروس ضعیف است و از ناحیهٔ خانوادگی هم مشکلاتی دارد، در مدرسه مورد تمسخر برخی هم‌کلاسی‌هایش قرار می‌گیرد و از این موضوع و نمرات پایین کلاسی و درسی ناراحت است. سعی کردم به او نزدیک شوم و در برخی فعالیت‌های تربیتی که برعهدهٔ من بود، از او استفاده کنم. در کارهایی مثل درست کردن روزنامه دیواری و دیگر فعالیت‌های دانش‌آموزی و مسابقات فرهنگی و هنری به او نقش دادم و همین موضوع باعث شد با مشارکت بیشتر در کارهایی که استعداد آن را داشت به موفقیت برسد و در پایان سال هم بدون تجدیدی قبول شود. این موضوع برای او خیلی مهم و سرنوشت‌ساز بود و سال‌های بعد که در مسابقات، شعری را خواندم که متعلق به همین دانش‌آموز بود سر تا پا شوق و شور شدم که دانش‌آموز من توانسته بود روزهای سخت کم‌توجهی و تمسخر هم‌کلاس‌ها را پشت‌سر بگذارد و به دانش‌آموزی موفق و تأثیرگذار تبدیل شود.

● از سال‌ها تدریس زبان و ادب فارسی چه حرفی برای گفتن دارید؟

○ حرف که زیاد است و نمی‌شود تجربهٔ سال‌ها تدریس و با دانش‌آموزان بودن را در چنین فرصت کوتاهی بیان کرد، اما آنچه می‌توانم بگویم این است که ادبیات اساساً جزئی مهم از هنر است و با احساسات و عواطف افراد سر و کار دارد. فرهنگ اسلامی- ایرانی ما هم بخشی مهم از ادبیات این کشور را در درون خود دارد و درس زبان و ادبیات فارسی به همین اعتبار جایگاه مهمی در بین دروس دارد.

خوشبختانه بعد از انقلاب اسلامی ایران متون درسی ما در این زمینه از غنای خوبی برخوردار شده‌اند و متون حماسی و هنری و میهنی کتاب‌های درسی فارسی برای دانش‌آموزان و معلمان برانگیزاننده و لذت‌بخش هستند. از سوی دیگر، این درس زمینه‌ای مناسب دارد که اگر دانش‌آموزان آن را به‌خوبی یاد بگیرند و در زندگی روزمره و جاری خود از آن بهره ببرند، از آن لذت فراوان خواهند برد. به همین دلیل، معلم در این درس جایگاه و نقش مؤثری دارد که البته باید ویژگی‌های لازم در وجود معلم باشد تا این درس شیرین و دلنشین شود. در کتاب‌های درسی فارسی خوشبختانه به ادبیات پایداری چه در متون کهن و چه متون معاصر به‌خوبی پرداخته شده است و همین‌ها می‌تواند کمک کند تا معلم با هوشمندی و هنر خود صفاتی ارزشمند و مهم چون تعاون، از خودگذشتگی، ایثار و فداکاری، وطن‌پرستی و رعایت ارزش‌های فردی و اجتماعی را به دانش‌آموزان خود بیاموزد و از این رهگذر آنان را برای زندگی و حضور مؤثر در جامعه آماده کند.

البته کتاب‌های فارسی ما در برخی فصول ناهماهنگی‌هایی هم با عنوان و سرفصل اصلی درس دارند که باید به آن توجه بیشتری شود. گاهی هم مشاهده می‌شود که برخی متون خیلی طولانی و برای دانش‌آموزان خسته‌کننده‌اند که باید به این موضوع هم بیش از پیش توجه شود.

● شما خوانندهٔ مجلهٔ رشد آموزش و زبان ادب فارسی، از همکاران کوشندهٔ این مجله و علاقه‌مند به تحقیق و پژوهش در زمینه‌های مرتبط با تحصیلات و شغل خودتان هستید و تاکنون هم مقاله‌های زیادی برای همایش‌ها و گردهمایی‌های علمی ارسال کرده‌اید و در برخی از این گردهمایی‌ها هم حضور داشته‌اید. لطفاً نظرتان را دربارهٔ مجلات رشد بیان کنید.

○ بله. خوشبختانه همیشه توفیق داشته‌ام که مجلات رشد و به‌خصوص مجلهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی را که تاکنون بیش از ۱۱۰ شمارهٔ آن منتشر شده است، بخوانم. از نظر من، این مجله جدا از ویژگی‌های ارزشمندی که همهٔ مجلات رشد دارند، به لحاظ تخصصی جایگاه ویژه‌ای برای معلمانی دارد که به تحقیق و پژوهش اهمیت می‌دهند. شاید بتوانم ادعا کنم که این مجله یکی از مهم‌ترین مرجع‌هایی است که همکاران من بدان رجوع می‌کنند و از مطالب و مقالات تخصصی و حرفه‌ای آن بهره می‌برند. از سوی دیگر، این مجله بابی را گشوده است که معلمان بتوانند در سرتاسر کشور با دیگر همکاران خود و آثار قلمی و اندیشه‌های آنان آشنا شوند و از نظرات و اندیشه‌های یکدیگر استفاده کنند. به همین دلیل، به‌نظرم می‌رسد که تا آنجا که ممکن است، گردانندگان و مسئولان مجله و همهٔ مجلات رشد باید تلاش کنند تا نقش و اثر معلمان در مجلات رشد افزایش یابد تا از این رهگذر بتوانند از وجود هم استفاده و بهره بیشتری ببرند.

انتخاب: جواهر مؤذنی

رحمت خدا

گویند زنی زیبا و پاک‌سرشت نزد حضرت موسی (ع) آمد و گفت: «ای پیامبر خدا، برای من دعا کن و از خداوند بخواه که به من فرزندی صالح عطا کند تا قلبم شاد شود.» حضرت موسی (ع) دعا کرد که خداوند به او فرزندی عطا کند. پس ندا آمد: «ای موسی، من او را عقیم آفریدم.» حضرت موسی(ع) به زن گفت: «پروردگار می‌فرمایند تو را عقیم آفریده است.» زن رفت و پس از یک سال بازگشت و گفت: «ای نبی خدا، دعا کن پروردگار به من فرزندی صالح عطا کند.» بار دیگر حضرت موسی(ع) دعا کرد که خداوند به او فرزندی ببخشد. دوباره ندا آمد: «من او را عقیم بیافریدم.» موسی (ع) به زن گفت: «خداوند عزّوجلّ می‌فرماید تو را عقیم آفریده.» پس از یک سال، حضرت موسی (ع) همان زن را دید؛ در حالی‌که فرزندش را در آغوش داشت. از زن پرسید: «این نوزاد کیست؟» زن جواب داد: «فرزند من است.» موسی (ع) از خدا پرسید: «بار الها! چگونه این زن فرزندی دارد در حالی‌که تو او را عقیم آفریدی؟» خداوند فرمود: «ای موسی! هر بار که گفتم عقیم، او مرا رحیم می‌خواند. پس رحمتم بر قدر و سرنوشت او پیشی گرفت.»

امر خدا

زن فقیری با یک برنامهٔ رادیویی تماس گرفت و از خدا درخواست کمک کرد. مرد بی‌ایمانی که داشت به این برنامهٔ رادیویی گوش می‌داد، تصمیم گرفت سربه‌سر این زن بگذارد. نشانی او را به‌دست آورد و به منشی‌اش دستور داد مقدار زیادی مواد خوراکی بخرد و برای زن ببرد. در ضمن به او گفت: «وقتی آن زن از تو پرسید چه کسی این غذا را فرستاده، بگو کار شیطان است.»

وقتی منشی به خانهٔ زن رسید، زن خیلی خوشحال و شکرگزار شد و غذاها را به داخل خانهٔ کوچکش برد. منشی از او پرسید: «نمی‌خواهی بدانی چه کسی غذاها را فرستاده؟» زن جواب داد: «نه، مهم نیست. وقتی خدا امر کند، حتی شیطان هم فرمان می‌برد.»

خاموشان!

روزی بهلول را در قبرستان دیدند. به او گفتند: «اینجا چه می‌کنی؟» بهلول در جواب گفت:«با جمعی نشسته‌ام که به من آزار نمی‌رسانند، حسادت نمی‌کنند، دروغ نمی‌گویند، طعنه نمی‌زنند، خیانت نمی‌کنند، قضاوت نمی‌کنند، مرا به یاد سرای آخرت می‌اندازند و بالاتر از همهٔ این‌ها، اگر از پیششان بروم، پشت سرم بدگویی نمی‌کنند.»

بارگاه امام رضا علیه‌السلام

نیست قحط قهرمان داستان

«به کبوتران سبک‌بال آبادی‌ام»
کیستند اینان؟ رها از آب و نان
کاشفان کوچه‌های کهکشان
تشنهٔ آب کدامین چشمه‌اند
می‌روند این‌گونه بال و پرزنان؟
بال در بال کبوترهای شوق
یک جهان دل دربه‌در دنبالشان
همچنان در صحن حیرت مانده است
چشم خیس و خیرهٔ هفت آسمان
وامدار صبح لبخند شما
سیب و سرو و جلوهٔ رنگین‌کمان
بعدتان دنیا دوباره جان گرفت
نیست قحط قهرمان داستان
اولین شلیکتان، رگبار عشق،
کمترین فریادتان، آتشفشان
روستامان لحظه‌ای تاریک نیست
در پناه روشن لبخندتان

عباس حسن‌پور
(شیون نوری)

مشق همت

مانده وفا و فضل تو در ذهن آب‌ها
مردی توست مصب خیر و ثواب‌ها
دنیای دیگری که به‌جای یک آفتاب
از مشرق تو سرزده، بس آفتاب‌ها
تاریخ می‌نویسد و خواهد نوشت، باز
از مشق همت تو فراوان کتاب‌ها
مشکت اگر چه هیچ، لبی را نکرد تر
اما رقم زده‌ست بسی انقلاب‌ها
از ره برس که می‌رود از دست، عاشقی
در هجمهٔ قبیلهٔ ابن سراب‌ها

هوشنگ بهداروند
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر زبان و ادبیات فارسی دبیرستان‌های شوشتر

دولت محنت

حبیبا من دلی بی‌کینه دارم
ز عشقت آتشی در سینه دارم
ز غم باری گران بر شانه اما
دلی روشن‌تر از آئینه دارم
مرا شادی ندارد لذت غم
که با غم الفت دیرینه دارم
به تخت و تاج شاهان کی دهم دل
در این ویرانه چون گنجینه دارم
مرو بی من عنان کش ساربانا
زدیده چون شط زرینه دارم
چو مجنون در پی محمل جهانا
چه پایی زخمی و پر پینه دارم!

جهان محبی میرک
کارشناس ارشد ادبیات فارسی
استان آذربایجان شرقی دبیر دینی
دبیرستان‌های شهرستان عجب‌شیر

تصویرگر: مریم طباطبایی

تکیه‌گاه شیعیان

صحن سبزت حصن امنی، شهر جان، ملک جهان را
بارگاهت کعبهٔ دل هم زمین هم آسمان را
گنبد سبز تو دل را روضهٔ رضوان رضا جان
گنبد زرد تو جان را مشرق عرفان رضا جان
مژدهٔ عشق حقیقی، صبح امید و یقینی
شیعیان را تکیه‌گاهی، هم امانی هم امینی
خود بیان کردی که بگریزد ز مؤمن دیو بدخو
در نماز پنج‌گانه، ای گل خوشبوی مینو
نیز فرمودی که هر کس پند گیرد، گشت بینا
هر که بینا شد بفهمد و آن‌که فهمد، گشت دانا
گشتهٔ زهر جفایی، تو غریبی آشنایی
زندهٔ جاوید حقی، یار مردان خدایی
خاک طوس از مقدم پاک تو گشته سرمهٔ جان
ماه نو از مشرق چشمان تو گردید تابان
مشعل ایمان و عرفان از تو روشن، شاه خوبان
جای جای خاک ایران از تو گلشن، شاه خوبان
شد «جهاندیده» به عشقت واله شهر ولایت
یاد تو روشنگرش با رأفت بی‌انتهایت

محمود جهاندیده
دبیر زبان و ادبیات فارسی در ناحیهٔ یک اردبیل

ادامه مطلب از صفحه ۱۱

۹. راضی شدن به مرگ خود که بهای آن نیز نابودی دودمان و زابلستان است. او ناامیدانه با خود نجوا می‌کند:

و گر من شوم کشته بر دست اوی
نماند به زاولستان، رنگ و بوی
شکسته شود نام دستان سام
ز زابل نگیرد کسی نیز نام
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۵)

۱۰. ارضای حس جنگ‌طلبی و خون‌ریزی اسفندیار

رستم که اسفندیار را در جنگ و خون‌ریزی حریص و مشتاق می‌بیند، به او پیشنهاد می‌کند:

اگر جنگ‌خواهی و خون ریختن
برین گونه سختی بر آویختن
بگو تا سوار آورم زابلی
که باشند با خنجر کابلی
برین رزمگه‌شان به جنگ آوریم
خود ایدر زمانی درنگ آوریم
بباشد به کام تو خون ریختن
ببینی تکاپوی و آویختن[۵]
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۰)

۱۱. سوگند دادن اسفندیار

رستم حتی زمانی که به راز کشتن اسفندیار دست یافته است، او را به مقدسات سوگند می‌دهد تا از بیداد دست بردارد و خردمندانه عمل کند:

به خورشید و ماه و به استا و زند
که دل را نرانی به راه گزند
نگیری به یاد آن سخن‌ها که رفت
و گر پوست بر تن کسی را بکفت
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۹)

۱۲. گریز از مقابل اسفندیار

رستم که خسته و نیمه جان از اسفندیار امان خواسته است تا فردا دست به بند دهد، بعد از برگشتن از میدان جنگ، در پیش پدر این‌چنین می‌گوید:

برستم من از چنگ آن اژدها
ندانم کزین خسته آیم رها
چه اندیشم اکنون جز این نیست رای
که فردا بگردانم از رخش پای
به جایی شوم کو نیابد نشان
به زابلستان گر کند سرفشان
سرانجام از آن کار سیر آید او
اگر چه ز بد، سیر دیر آید او
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۴۶)

۱۳. کشتن اسفندیار

رستم به کشتن شاهزادهٔ جوان و جاه‌طلب نیز می‌اندیشد ولی چنین خود را نهیب می‌زند:

و گر کشته آید به دشت نبرد
شود نزد شاهان مرا روی، زرد
که او شهریاری جوان را بکشت
بدان کو سخن گفت با او درشت
برین بر پس از مرگ نفرین بود
همان نام من نیز بی‌دین بود
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۷۳۵)

خلاصه و نتیجه

۱. رستم، جهان‌پهلوان ایرانی و نماد فرهنگ و هویت ایرانیان، در مقابل اسفندیارِ جاه‌طلب، همهٔ تدابیر ممکن را به کار بست تا از فاجعه جلوگیری کند ولی اسفندیار، همواره به یک هدف چشم دوخته بود و آن به دست آوردن تاج و تخت شاهی بود که تنها راه و شرط دستیابی بدان، نهادن بند بر دست رستم بود و بس.

۲. در طول این داستان، رستم حتی لحظه‌ای هم به قبول بند نمی‌اندیشد و در مقابلِ خواستهٔ اسفندیار، با قاطعیت تمام فریاد برمی‌آورد «مگر بند»...

۳. رستم با قبول نابودی خود و خاندانش به تاریخ آموخت که عزت و آزادگی یک انسان و فراتر از آن، یک ملت بر زندگی همراه با ذلت و بندگی هزاران بار شرف دارد.

پی‌نوشت‌ها

۱. اسفندیار از نقشهٔ شوم پدرش آگاه است و خود در پیش پدر بعد از شنیدن سخنان گشتاسب به او می‌گوید که رستم بی‌گناه است و

تو را نیست دستان و رستم به کار
همی راه‌جویی به اسفندیار
دریغ آیدت جای شاهی همی
مرا از جهان دور خواهی همی

۲. همان‌گونه که از داستان نیز برمی‌آید، اسفندیار خود نیز بی‌میل نیست که بند بر دست رستم نهد؛ زیرا رستم تنها کسی است که از نظر قدرت، شهامت و افتخارات شبیه اوست ولی او دست به بند داده است و از این نظر اسفندیار مغرور، احساس حقارت و کمبود می‌نماید. پس اگر بند بر دست رستم نهد، با او برابر خواهد شد.

۳. اسفندیار زمانی که رستم را در کنار هیرمند می‌بیند، او را در آغوش می‌گیرد؛ گویی که برادر خویش زریر را دیده است.

گو پیلتن را به بر در گرفت
چو خشنود شد آفرین بر گرفت...
بدیدم تو را یادم آمد زریر
سپهدار اسپ‌افگن و نرّه شیر

۴. سیمرغ خود زخم‌دیدهٔ اسفندیار است؛ چون اسفندیار در خوان پنجم، جفت او را کشته است. با این همه، او از رستم می‌خواهد از رویارویی با اسفندیار بر حذر باشد.

به پرهیزی از وی نباشد شگفت
مرا از خود اندازه باید گرفت
که آن جفت من مرغ با دستگاه
به دستان و شمشیر کردش تباه

۵. اسفندیار در برابر این پیشنهاد رستم، می‌گوید من راضی نیستم که ایرانیان کشته شوند و من تاج شاهی بر سر نهم. دروغ بودنِ این سخن و عدم اعتقاد اسفندیار بر این گفتهٔ خویش کاملاً آشکار است؛ چون او چندین جا خود به بی‌گناهی رستم اعتراف می‌کند و حالا آمده است که رستم را بدون هیچ گناهی اسیر کند یا بکشد.

منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی؛ **داستان داستان‌ها**، نشر آثار، چ ششم، تهران، ۱۳۷۶.
۲. ـــــــ؛ **زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه**، انتشارات یزدان، چ چهارم، تهران، ۱۳۶۳.
۳. رحیمی، مصطفی؛ **تراژدی قدرت در شاهنامه**، انتشارات نیلوفر، چ دوم، تهران، ۱۳۷۶.
۴. زرین کوب، عبدالحسین؛ **نامورنامه**، سخن، تهران، چ اول، ۱۳۸۱.
۵. شعار، جعفر و حسن انوری، **رزمنامهٔ رستم و اسفندیار** (انتخاب و شرح) قطره، چ هشتم، تهران، ۱۳۷۰.
۶. عبادیان، محمود و همکاران؛ **در پیرامون رستم و اسفندیار**، جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران، چ اول، تهران، ۱۳۶۹.
۷. فردوسی، ابوالقاسم؛ **شاهنامه**، به کوشش سعید حمیدیان، نشر قطره، چ هجدهم، تهران، ۱۳۹۰.
۸. مسکوب، شاهرخ؛ **مقدمه‌ای بر رستم و اسفندیار**، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۷.

ادامه مطلب از صفحه ۱۳

ز ایران به کین اندر آورده روی[6]

البته اگر بخواهیم جانب انصاف را نگه داریم دو دلیل دیگر را نیز باید اضافه کنیم؛ یکی اینکه فریدون معتقد بود که خداوند به او دستور چنین کاری را داده است:

بپویم به فرمان یزدان پاک
برآرم ز ایوان ضحاک خاک[7]

و دلیل دیگر کشته شدن گاو بر مایه- که دایهٔ فریدون بود- به دست ضحاک. این‌ها همهٔ انگیزه‌های فریدون برای سرنگون ساختن حکومت استکباری ضحاک در شاهنامه است. حتی خواب‌گزاران ضحاک هم دلیل ستیزه‌گری فریدون علیه او را چنین بیان می‌کنند:

برآید به دست تو هوش پدرش
از آن درد گردد پر از کینه سرش
یکی گاوه بر مایه خواهد بُدن
جهان جوی را دایه خواهد بُدن
تبه گردد آن هم به دست تو بر
بدین کین کشد گرزهٔ گاوسر[8]

اما استکبارستیزی کاوه از همان آغاز مرتبهٔ والاتری دارد. درست است که فرزندان کاوه به دست ضحاک کشته شده‌اند اما شعار کاوه برای استکبارستیزی کینه و کینه‌جویی نیست. حتی اگر دلش پر از کینه است، آن را شعار قرار نمی‌دهد؛ آن‌گونه که فریدون قرار داده بود. او از طبقهٔ فرودست است. رنج مردم بیشتر آزارش می‌دهد. حتی در آنجا که به حضور ضحاک می‌رود و کوبنده‌ترین اعتراض‌هایش را بر زبان جاری می‌کند، سخن از خود تنهایش نیست بلکه می‌گوید:

که گر هفت کشور به شاهی تو راست
چرا رنج و سختی همه بهر ماست[9]

سخن از «ما»ست. طبقهٔ رنج‌دیده و ستمکش جامعه. کاوه دیگر تصمیمش را گرفته است و دلجویی ضحاک او را قانع نمی‌کند. کار از آن گذشته است که فقط بتوان با اعتراض مشکل را حل کرد. به این سبب، کاوه خیال شورش و مبارزهٔ مسلحانه را در سر می‌پرورد. او با عصبانیت از کاخ خارج می‌شود و وقتی همهٔ مردم بازار گرد او جمع می‌آیند:

همی بر خروشید و فریاد خواند
جهان را سراسر سوی داد خواند[10]

سخن از کینه نیست، بلکه از عدالت است و دادگری. سخن از این است که ضحاک دشمن خداست و از فرمان او سرپیچی کرده است:

کسی کاو هوای فریدون کند
دل از بند ضحاک بیرون کند
بپویید کاین مهتر آهرمن است
جهان‌آفرین را به دل دشمن است[11]

قداست جهاد کاوه از همین بیت اخیر پیداست و انگیزهٔ کاوه در این کار اصلاً با انگیزهٔ فریدون قابل مقایسه نیست. نکتهٔ دیگر اینکه حرکت کاوه یک انقلاب مردمی است. مردم کوچه و بازار که از جنایات حکومت مستکبر به فغان آمده‌اند، دعوت کاوه را لبیک می‌گویند و اولین انقلاب بزرگ مردمی جهان را به راه می‌اندازند. اما به هر حال شجاعت و پهلوانی فریدون نیز قابل ستایش است و نباید از آن چشم پوشید. شجاعتی که به پشتوانهٔ لشگر کاوه توانست بر ستم هزارساله حکومت مستکبر پایان دهد و عدل و داد را به ارمغان آورد. بعدها پرچمی که کاوه از چرم آهنگری ساخته بود، به نماد استکبارستیزی در سرزمین پهناور ایران تبدیل شد.

و سخن آخر اینکه باید باور کنیم که شاهنامه سهم قابل توجهی در ایجاد ایمان، شجاعت، عدالت و روحیه استکبارستیزی در مردم ایران داشته است.

پی‌نوشت‌ها

۱. ناصرخسرو، دیوان، تصحیح مینوی مجتبی و مهدی محقق، ۱۳۷۸، ص ۳۱۳
۲. تاریخ جهانگشای جوینی، به نقل از فرهنگ دهخدا، ذیل واژهٔ استکبار
۳. غلامحسین یوسفی، چشمهٔ روشن، ۱۳۷۰، ص ۳۱
۴. غلامرضا ستوده، هزارهٔ تدوین شاهنامه، مجموعه مقالات، ۱۳۶۹، ص ۴۳۲-۴۳۴.
۵. شاهنامه به کوشش ناهید فرشادفر، ۱۳۸۲، ص ۱۱.
۶. همان، ص ۱۶
۷. همان، ص ۱۴
۸. همان، ص ۱۳
۹. همان، ص ۱۴
۱۰. همان، ص ۱۴
۱۱. همان، ص ۱۵

منابع

۱. ستوده، غلامرضا، **نمیرم از این پس که من زنده‌ام،** مجموعه مقالات کنگره جهانی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۹
۲. علی‌اکبر دهخدا، مؤسسهٔ انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، چاپ دوم، دورهٔ جدید، ۱۳۷۷، (با همکاری انتشارات روزنه)
۳. فردوسی؛ شاهنامه، به کوشش فرشادفر، ناهید، نشر محمد(ص)، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۲
۴. قرآن کریم
۵. محمدمعین، انتشارات چاپخانهٔ سپهر تهران، ۱۳۷۱، چاپ هشتم
۶. ناصرخسرو؛ **دیوان اشعار،** به کوشش مجتبی مینوی و مهدی محقق، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ پنجم، ۱۳۸۷
۷. یوسفی، غلام‌حسین، **چشمه روشن،** انتشارات علمی، چاپ سوم، ۱۳۷۰

ادامه مطلب از صفحه ۴۳

- ایجاد نشاط در کلاس به‌منظور معنادار یادگیری، مستلزم اجرای متنوع روش‌های تدریس نوین و مشارکت فعال دانش‌آموزان است.
- نیازمندی به استفاده از تنوع در روش‌های تدریس و کاربرد وسایل و نرم‌افزارهای جدید، ضرورتی انکارناپذیر است.
- کتاب راهنمای تدریس، علاوه بر نیازمندی به بازنگری جدی، لازم است در دسترس دبیران قرار گیرد تا به‌عنوان منبعی قابل اتکا تبیین شود. به‌کارگیری صحیح سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در بهبود آموزش‌های کلاسی، به‌شمار می‌آید.
- نقش مهارت‌های زبانی در ایجاد علاقه و انگیزهٔ دانش‌آموزان، بسترسازی مناسب برای بروز خلاقیت‌ها، ایجاد و تقویت روح نشاط و زنده‌دلی، کشف و پرورش استعدادهای کلامی و نویسندگی در توفیق آنان برای تحصیل، شغل و برقراری ارتباط مناسب با دیگران، اساسی است.
- اگرچه زمان، عامل مهمی برای ارائهٔ کامل درس در یک زنگ آموزشی است، آنچه معلم را در اقداماتش موفق می‌سازد روشی است که برای یادگیری مؤثر به‌کار می‌گیرد. توانمندی‌ها و مهارت‌های معلمان در ایجاد شرایط مناسب یادگیری، می‌تواند عامل مهمی برای مدیریت زمان آموزش باشد.
- نتایج آزمون‌های عملکردی دانش‌آموزان

در خصوص مهارت‌های زبانی نشان داده است که یادگیری در این بخش، نیازمند بذل توجه بیشتر است. اگرچه نمی‌توان نقش عوامل متعدد را در کسب نتایج هر پژوهشی نادیده انگاشت، برای کسب نتایج دقیق‌تر، زمان مناسب، کنترل دقیق‌تر شرایط و انجام بررسی‌های بیشتر مورد نیاز است.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای آگاهی بیشتر به اصل گزارش این پژوهش مراجعه شود.

منبع

۱. میرعارفین، فاطمه‌سادات؛ «ارزشیابی برنامهٔ درسی اجراشده و کسب‌شده زبان فارسی دورهٔ متوسطه». سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۲.

ادامه مطلب از صفحه ۴۴

پیمودن راه چه بسا در ابتدا کند باشد اما مرحله به مرحله شتاب می‌گیرد و بر سرعت آن افزوده می‌شود و زبان‌آموز نباید از همان نخستین گام‌ها، خسته و سرخورده، از ادامهٔ راه باز ماند.

حاصل کار با آنچه زبان‌آموزی لغت ـ معنی و دستوری به بار می‌آورد، فرق فاحش دارد. زبان‌آموز در این شیوه با روح زبان مأنوس می‌گردد و، علاوه بر آن، با خواندن آثار داستانی به لحاظ فرهنگی، عمق و وسعت نظر دیگری می‌یابد که خود دستاورد بس ارزشمندی است.

ادامه مطلب از صفحه ۴۸

پی‌نوشت‌ها

1. Shipley joseph.t.
2. Edgar Allen poe
3. William Hazlitt
4. Longshort story
5. Novelette
6. Short novel

7. Fiction

منابع

۱. آرین‌پور، یحیی؛ از **صبا تا نیما**. ج دوم. تهران ـ زوّار، ۱۳۵۰
۲. آژند، یعقوب؛ «عناصر داستان». ماهنامهٔ ادبیات داستانی. ش ۳٤، ۱۳۷٤.
۳. اکرامی‌فر، محمود؛ **راهنمای پژوهش پایان نامه‌نویسی**. بنیاد حفظ آثار، چ اول. تهران، ۱۳۸۹.
٤. ایرانی، ناصر؛ **داستان، تعاریف، ابزارها و عناصر**. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. چ اول. تهران. ۱۳٦٤.
٥. الیاسی بروجنی، سعید؛ «رمان، داستان کوتاه، ویژگی‌ها». ماهنامهٔ ادبیات داستانی. ش ٥. ۱۳۷۱.
٦. حجوانی، مهدی؛ قصه چیست؟ حوزهٔ هنری سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ۱۳۷۱.
۷. ذوالفقاری، محسن؛ «جایگاه نقد سبکی و اصالت سبک در نثر داستانی معاصر ایران». فصلنامهٔ ادبیات داستانی.ش٤٥. ۱۳۷٦.
۸. سرشار (رهگذر)، محمدرضا؛ **الفبای قصه‌نویسی**. ج۲. پیام آزادی. ۱۳۷۷.
۹. شمیسا، سیروس؛ **انواع ادبی**. فردوس. چ اول. تهران.۱۳۷٤.
۱۰. عابدی، داریوش؛ **پلی به سوی داستان‌نویسی**. مدرسه. چ دوم. تهران. ۱۳۷٥.
۱۱. فرزاد، عبدالحسین؛ **دربارهٔ نقد ادبی**. نشر قطره. چ پنجم. ۱۳۷٦.
۱۲. میرصادقی، جمال؛ **عناصر داستان**. سخن. چ چهارم. تهران. ۱۳۷۹.
۱۳. ـــــــــ ؛ **ادبیات داستانی**. چاپخانه بهمن. چ سوم تهران. ۱۳۷٦.
۱٤. ـــــــــ ومیمنت (ذوالقدر). واژه‌نامهٔ هنر داستان‌نویسی. کتاب مهناز. چ اول. تهران. ۱۳۷۷.
۱٥. مهاجرانی، نسرین؛ **هزارتوی داستان**. چشمه. چ اول. تهران. ۱۳۷۸.
۱٦. مستور، مصطفی؛ **مبانی داستان کوتاه**. مرکز. چ اول. تهران. ۱۳۷۹.
۱۷. میرعابدینی، حسن؛ **صدسال داستان‌نویسی ایران**. ج سوم. چشمه. چ اول. تهران. ۱۳۷۷.

ادامه مطلب از صفحه ۵۱

منابع

۱. آرین‌پور، یحیی؛ **از صبا تا نیما**، جلد ۱ و۲، نشر زوار، تهران، ۱۳۸۲.
۲. داد، سیما؛ **فرهنگ اصطلاحات ادبی**، جلد۲، مروارید، تهران، ۱۳۷۵.
۳. مارزلف، **طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی**، ترجمهٔ کیکاوس جهان‌داری، ۱۳۷۱.
٤. محجوب، محمدجعفر؛ **ادبیات عامیانهٔ ایران**، جلد ۱ و ۲، نشر چشمه، تهران، ۱۳۸۲.
٥. مصفا، مظاهر؛ **کلیات سعدی**، جلد۱، روزنه، تهران، ۱۳۸۵.
٦. میرصادقی، جمال؛ **واژه‌نامهٔ هنر داستان‌نویسی**، مهناز، تهران، ۱۳۷۷.
۷. هدایت، صادق؛ **فرهنگ عامیانهٔ مردم ایران**، چشمه، تهران، ۱۳۸۳.
۸. رحمان‌دوست، مصطفی؛ **فرهنگ مردم**، شماره ۱۳، ۱۳۸٤.
۹. زرین‌کوب، عبدالحسین؛ **کتاب ماه (تاریخ و جغرافیا)**، شمارهٔ ۳۵، ۱۳۷۹.
۱۰. پرهام، سیروس؛ «سیمای قهرمان در داستان عامیانه»، صدف، ۱۳۳٦.