



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

WWW.ROSHDMAG.IR



فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی  
دوره بیست و پنجم / شماره ۴ / تابستان ۱۳۹۱  
۸۰ صفحه / ۶۲۰۰ ریال



آموزش

## سیمای حضرت نوح نبی الله در قصاید خاقانی



- بررسی فرهنگ، اندیشه و زبان
- ادبیات و عناصر چهارگانه و رابطه آن‌ها
- قدرت و آزادی در داستان رستم و اسفندیار
- **حلاج در آیینۀ مثنوی**
- **آداب بزم و رزم در سمک عیار**
- توران زمین
- نقد داستان آخرین درس آلفونس دوده
- **بررسی رده‌شناختی سازه‌ها در زبان فارسی**
- **تدریس دستور زبان به روش شیبه‌سازی**

ISSN 1606-9218

# شرایط پذیرش مقاله

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

۱. مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشد به طور مستقیم و غیر مستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائه روش‌های مناسب تدریس هریک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در دوره 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 حاشیه مطلب مشخص شود. ۳. نثر مقاله به فارسی روان، ساده و سالم باشد و به دور از هرگونه تکلف و تصنع یا سره‌نویسی افراطی، به فارسی معیار نوشته شود و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود. ۴. مقاله‌های ترجمه شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ۵. اهداف مقاله و چکیده نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید. ۶. معرفی نامه کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاهه 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 کمک آموزشی و هیئت تحریریه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است. ۹. مقالات رد شده 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 زمینه راهبردهای یاددهی - یادگیری نوشته و ارسال شوند، در اولویت بررسی و چاپ‌اند. خواهشمند است جهت‌گیری مقالات به سوی شیوه‌های آموزش زبان ادبیات و نوآوری‌های آموزشی باشد. ۱۳. مقاله پژوهشی حاوی یک مسئله علمی، نظر اندیشه، پیام و یا دعوی و دست‌کم روش تازه‌ای است، حاصل تحقیق پژوهنده و به روشی علمی و منطقی بیان و اثبات می‌شود. ۱۴. عنوان، نام و نشانی: صفحه اول عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان عنوان شغلی یا علمی و نام و نشانی کامل صفحه دوم نیز با عنوان و چکیده مقاله آغاز گردد. ۱۵. مقاله روی کاغذ (یک رو) در صورت امکان تایپ شود. حجم مقاله نباید از ۱۵ صفحه A4 ۲۴ سطری بیشتر باشد.

**ساختار مقاله:** چکیده - مقدمه - متن (طرح مقدمات، بحث) - نتیجه‌گیری - پی‌نوشت - منابع  
 چکیده: حداکثر ده سطر، شامل مسئله تحقیق، روش کار و نتایج به دست آمده، به فارسی همراه کلیدواژه‌ها  
 مقدمه: شامل طرح موضوع یا مسئله تحقیق، ضرورت و پیشینه تحقیق  
 نمودارها و شکل‌ها: این بخش از مقاله باید تا حد امکان به صورت 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  
 مجلات: نام خانوادگی، نام نویسنده، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره مجله، شماره مجله  
 از مجموعه‌ها: نام خانوادگی نویسنده، نام، عنوان مقاله، نام مجموعه یا کتاب، نام و نام خانوادگی تدوین‌کننده مجموعه، محل نشر: ناشر، تاریخ نشر، شماره صفحه، ابتدا و انتهای مقاله  
 پایگاه‌های وب: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، عنوان موضوع، نام و نشانی پایگاه اینترنتی با قلم ایتالیک، تاریخ آخرین بازنگری در پایگاه  
 ارجاعات: تمام ارجاعات باید در داخل متن دقیقاً به این صورت بیاید. نام خانوادگی، نویسنده، سال نشر: شماره صفحه: زین کوب، ۱۴: ۱۳۷۵ (۱) پی‌نوشت: در پای صفحات مقاله هیچ‌گونه توضیحی نوشته نمی‌شود و هرگونه توضیحی با شماره به پی‌نوشت که در پایان مقاله و پیش از منابع و مآخذ می‌آید منتقل می‌گردد.

- اهداف کلی مجله:** ۱. ایجاد زمینه مناسب برای تقویت مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ۲. کمک به ارتقای دانش معلمان در زمینه اصول و مبانی آموزش و پرورش ۳. معرفی راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش زبان و ادب فارسی ۴. کمک به ارتقای دانش معلمان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی ۵. ایجاد زمینه مناسب برای هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان، کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی، برای بهبود یا رفع تنگناهای آموزشی ۶. افزایش آگاهی معلمان از کاربردهای گوناگون زبان و ادب فارسی در زندگی، با تاکید 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 درباره رخدادهای علمی، آموزشی زبان و ادب فارسی در ایران و جهان ۱۱. آشنا ساختن معلمان با مهمترین مسائل و سؤالات موجود در حوزه علمی آموزشی.

## همکاران این شماره:

عبدالله زاق امیری		عبدالله زاق امیری
عبدالله زاق امیری		عبدالله زاق امیری
محمدسین رحمانی نیا		محمدسین رحمانی نیا
محمدسین شمس‌نیا		محمدسین شمس‌نیا
موسی صباغیان		موسی صباغیان
موسی صباغیان		موسی صباغیان
سید فضل‌الله طباطبائی و حمید عمرانی		سید فضل‌الله طباطبائی و حمید عمرانی
سید فضل‌الله طباطبائی		سید فضل‌الله طباطبائی
رضا کشتگر		رضا کشتگر
رضا کشتگر		رضا کشتگر
شلیزه محمدی		شلیزه محمدی
شلیزه محمدی		شلیزه محمدی
حسین نظریان		حسین نظریان
حسین نظریان		حسین نظریان

و  
 نادر ابراهیمیان  
 دکتر طاهره احمدی پور  
 هما بیگلر  
 مهدی ربیعی  
 الهام ضیایی  
 محمدرضا عباس‌آباد عربی  
 جاوید قربانی  
 منصوره گرجی



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

دوره ۲۵ / شماره ۴ / تابستان ۱۳۹۱ [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) شماره گان: ۱۱۷۰۰ نسخه

مدیر مسئول: محمدناصری  
سر دبیر: دکتر محمد رضا سنقری  
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی  
ویراستار: افسانه طباطبایی

هیئت تحریریه:  
دکتر تقی وحیدیان کامیار / دکتر حسین داودی  
دکتر سید بهنام علوی مقدم / دکتر فریدون اکبری شلدنرهای  
غلامرضا عمرانی / دکتر حسین قاسم پور مقدم

طراح گرافیک: صادق جمالی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
رایانامه:  
[adabiyatfarsi@roshdmag.ir](mailto:adabiyatfarsi@roshdmag.ir)

نشانی وبلاگ نشریه: [roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi](http://roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi)

سرمقاله / با نسل امروز ۲

میزگرد / روش‌های تدریس و ارزشیابی در درس ادبیات ۳

زبان‌شناسی / بررسی فرهنگ، اندیشه و زبان / الهام ضیایی قوجان عتیق ۱۰

ادبیات و عناصر چهارگانه و رابطه آن‌ها / محمدرضا عباس‌آباد عربی ۱۴

ادبیات کهن / قدرت و آزادی در داستان رستم و اسفندیار / صمد طاهری ۱۶

توران زمین / رضا کشتگر ۱۹

حلاج در آینه مثنوی / عبدالرزاق امیری ۲۰

آداب بزم و رزم در سمک عیار / منصوره گرجی ۲۶

تاملی بر معنی مصرع قضا گفت گیر و قدر گفت ده / حسین نظریان ۳۰

بررسی و تحلیل صور خیال و زیبایی‌های زبانی و ادبی غزل «آفتاب وفا» / موسی صباغیان ۳۲

طلوع از مغرب / سیری در احوال و آرای شمس مغربی / وحید عمرانی ۳۵

شعر کمال‌الدین اصفهانی «خلاق المعانی» / محسن روحانی‌نیا ۳۹

سیمای حضرت نوح علیه السلام در قصاید خاقانی / نادر ابراهیمیان ۴۲

ادبیات جهان / نقد و بررسی داستان آخرین درس آفونس دوده / زینت مشایخ ۴۸

آنجا که سخن قدر می‌یافت / زندگی‌نامه تحلیلی یوهان وولفانگ فون گوته / جواد برخوردار ۵۲

داستان کوتاه کوتاه / جواهر مؤذنی ۵۶

زبان‌فارسی / تکواژ در گروه فعلی / محمدمبین شمسی‌نیا ۵۸

بررسی رده‌شناختی سازه‌ها در زبان فارسی / دکتر طاهره احمدی پور ۶۱

ساخت و نوع گذر فعل کردن / جاوید قربانی ۶۴

روش تدریس / روش تدریس دستور زبان به روش شبیه‌سازی / شلیره محمدی ۶۷

درآمدی بر آموزش ادبیات تطبیقی / دکتر مجید یوسفی بهزادی ۷۰

دبیر سخت‌گیر و بی‌رحم! / گفت و گو با هما بیگلو ۷۴

معلم‌ان شاعر ۷۶

گزارش / نشست‌های تخصصی «در باره شعر انقلاب اسلامی» ۷۷

معرفی کتاب ۸۰

# مقاله با نسل امروز



در کاربرد واژه‌ها، از ذهنیت معنایی، موسیقایی و نوشتاری آنها در نزد مخاطبان غافل نباشند.

گاه دیده و شنیده می‌شود که ما حرف می‌زنیم و دانش‌آموزان بهت زده نگاهمان می‌کنند. در چشم‌هایشان چه می‌خوانید؟ زبان شما متفاوت است و همین، شگفتی و حتی تبسمی از سر حیرت یا طعن و تمسخر را برمی‌انگیزد. ما اهالی ادبیات گاه‌گاه اسیر واژه‌های تاریخی هستیم که امروز مصرف ندارند یا دیگر گونه فهم و ادراک می‌شوند.

اگر مراقبت نکنیم و مواظب کاربرد واژه‌ها در دنیای دانش‌آموزان نباشیم، آنان ما را اهل عهد عتیق و هم عصر بیهقی و فردوسی می‌دانند و شکاف و فاصله زبانی و زمانی به فاصله روانی و بیانی می‌انجامد.

هماره لازم است حرمت امامزاده نگاه داریم؛ هر چند کمی غریب باشد! و مهم‌تر از آن، زبان مخاطب‌ها را بشناسیم تا زبان ما غریب - و البته عجیب - تلقی نشود.

اینجاست که هم زبانی، شرط همدلی هم می‌شود و در نتیجه، «همدلی با هم‌زبانی خوش‌تر است» معنا می‌یابد.

کمی پیش‌تر برویم و باور کنیم که پیش از سخن گفتن با نسل امروز، باید زبان - هم زبان گفتار و هم زبان رفتار - آنها را بشناسیم که بی‌این شناخت، ما در دو سوی پلی شکسته خواهیم ماند.

به نظر شما معنای دیگر این سخن مشهور پیامبر که «نحن معاشر الانبیاء نکلّم الناس علی قدر عقولهم» همین نکته نیست؟ عاقلانه سخن گفتن، عقل‌سنجی مخاطب‌هاست و عقل مخاطب‌ها در واژه‌هایشان نهفته است. بی‌واژه‌شناسی این نسل، در تکلم با این نسل دچار لکنت خواهیم شد.

(ربّ) و احلل عقده من لسانی. (طه ۲۶) **سردبیر**

واژه‌ها راه می‌روند، لبخند می‌زنند، اخم می‌کنند، نفس می‌کشند، گاه خانواده تشکیل می‌دهند، فرزند می‌آورند و گاه نیز نرم و آرام و بی‌صدا می‌میرند؛ آن قدر آهسته و خاموش که مدت‌ها می‌گذرد تا کسی از مرگشان باخبر شود!

اما گاه قیامتی رخ می‌دهد و همان واژه مرده دیگر بار زنده می‌شود، چشم می‌گشاید. راه می‌رود و حیات از سر می‌گیرد. برای حیات دوباره واژه، اسرافیلی باید در صور بدمد؛ در صور شعری، متنی و نوشته‌ای، سخنی و گفتاری، یا مسیحی باید تا در تن واژه بدمد و در ناگهانی شگفت، واژه به عالم زندگان رجعت کند، بایستد، نفس تازه کند و به گریه‌ای یا تبسمی حضور خویش را اعلام کند. در عالم ادبیات، برای هیچ واژه‌ای مجلس ترحیم برگزار نمی‌کنند فقط گاه‌گاه محقق، پژوهشگری در کلاس درسی از واژه‌ای یاد می‌کند تا آن‌گاه که مسیحا می‌پیدا شود و به آن جانی ببخشد و جهانی تازه برایش بیافریند.

باید یادمان باشد که واژه‌ها در ولادت دوباره، دیگر واژه دیروزین نیستند. گاه نه تنها حوزه معنا که حوزه موسیقایی واژه نیز تغییر می‌کند. این «واژه» که امروز می‌بینیم و می‌شنویم و حتی می‌نویسیم، چه بسا در گذشته خویش دیگر گونه گفته و فهمیده و حتی نوشته می‌شده است.

به این دو بیت حافظ استشهد می‌توان کرد:

سخن درست بگویم نمی‌توانم دید

که می‌خورند حریفان و من نظاره کنم

کوکب بخت مرا هیچ منجم نشناخت

یارب از مادر گیتی به چه (بچه) طالع زادم

اهالی ادبیات - به‌ویژه دبیران ادبیات - باید به این دگرگونی‌ها توجه کنند؛ هم دیروز واژه‌ها را بشناسند و هم امروز آنان را و

## اشاره

در این نشست که با حضور سردبیر، اعضای هیئت تحریریه مجله و نیز چهار تن از دبیران ادبیات برگزار شد، درباره روش‌های تدریس و ارزشیابی و هر آن چه دبیران ادبیات فارسی از بدو ورود به کلاس تا پایان تدریس باید رعایت کنند، صحبت به میان آمد و حاضران راهکارهایی را پیشنهاد کردند. در شماره گذشته بخش اول این گفت و گو آمد و اکنون ادامه آن:

فرستی را فراهم کنم که فقط محور بحث ما این باشد که معلم چگونه باید وارد کلاس بشود. همان اولین لحظه تعیین کننده‌ترین لحظه است. من همیشه برای معلمان، کسانی که قرار است در آینده معلم بشوند، سؤالی طرح می‌کردم و آن، این بود که به نظر شما اولین جمله ورودی معلم به کلاس چیست. معلمان خیلی در این باره صحبت می‌کردند. بعد من می‌گفتم که اولین جمله نه سلام است نه بسم الله الرحمن الرحیم. نه معرفی خود؛ نحوه ورود شما به کلاس است. اینکه چگونه در را باز می‌کنید وارد کلاس می‌شوید، تصویر و تصویری از شما به مخاطب‌ها می‌دهد و گاهی مخاطب‌ها از روی همین کنش‌های شما می‌فهمند که با شما باید چگونه رفتار کنند.

دکتر سنگری: شما هندسه‌ای را از کار فراروی ما ترسیم کردید که هر بخش آن سه ضلع داشت. این که معلم باید انسان‌شناس باشد و انسان را با سه وجهش ببیند. من یک وجه دیگر هم به آن سه وجه اضافه کنم و می‌گویم که این وجه شامل دانش، روش، بینش و کنش است. پس معلم وجه کنشی انسان را هم باید دقیقاً بشناسد و اولین گام همین است که او در حوزه آموزش و پرورش از ساختار برنامه دقیقاً آگاه باشد. بحث شناخت ساختار را شما مطرح کردید با سه ضلع دانش آموز، معلم و درس. معلم باید دانش آموزشناس باشد؛ نیازها ابعاد وجودی و رخدادهایی را که او در همین لحظه تحت تأثیر قرار می‌دهند، بشناسد. معلم باید خودش و ظرفیت‌ها و توانایی‌های خودش را بشناسد؛ درس را هم بشناسد؛ یعنی دانش خود درس را. اینکه این درس چگونه باید عرضه بشود نه دانستن درس به معنای اینکه فقط محتوای دروس را بشناسد که گاهی ممکن است بدانند اما ندانند چگونه عرضه شود. برای اینکه وقتی شیوه عرضه را نداند، خود درس هم قربانی می‌شود. ما بارها در زندگی خودمان معلمانی را که از نظر علمی توانمند بوده‌اند اما روش تدریس خوبی نداشته‌اند و این باعث شده که نتوانند درس را به درستی عرضه کنند، تجربه کرده‌ایم. بعد بحث سه حوزه دیگر را شما مطرح فرمودید؛ مثلاً ورود به کلاس نکته بسیار مهمی است. حتی من دنبال این بودم که یک وقتی

# روش‌های تدریس ارزشیابی

میزگردی با حضور دکتر محمدرضا سنگری، جواهر مؤذنی، غلامرضا عمرانی، دکتر حسین قاسم‌پور، دکتر بهنام علوی مقدم، دکتر حسین داودی، آسیه بهبودی، بهیاد صدیق‌پور، حسین صادقی و بهروز ثروتی

باید آرایه‌ها را طبقه‌بندی کنیم و مشخص شود که برای هر پایه و هر دوره‌ای چه آرایه‌هایی و چگونه مطرح شوند که دانش آموزان آرایه‌های مطرح شده در کتاب درسی اش لذت ببرد

گاهی اوقات همین اولین برخورد قضاوتی را ایجاد می‌کند که تا انتها می‌تواند روی کار شما مؤثر باشد. این‌که تعیین بکنید من کدام یک از این معلم‌ها هستم و در واقع، تکلیف خودم را با خودم روشن کنم: شناخت‌گرا یا فراشناخت‌گرا هستم، انسان‌گرا هستم یا خودگرا؟ و... پس از این به عناصر برنامه پرداختید و چهار عنصر محتوا، هدف، ارزشیابی و روش را مطرح کردید و دربارهٔ مبحث معرفت‌شناختی و اجرا ارزشیابی حرف زدید. خیلی ممنونم از نکات خوبی که مطرح کردید. بسته الان فراهم شده است. شما تبر را برداشتید و ضربه‌ای هم به کنکور زدید و فرمودید که در همین کنکور هم می‌شود نفوذ کرد؛ یعنی، در عین حال که می‌توانیم در همین بدنه حرکت کنیم، می‌توانیم به سراغ خود کنکور هم برویم و در آن جا هم تأثیرگذار باشیم. حالا چگونه؟ به چه شکل؟ یا به قول امروزی‌ها مکانیزم (شیوه) کار چگونه باید باشد، باید به شکل قانونی کار هم اندیشید و اینکه اینجا نامه نوشته بشود یا جای دیگر و غیره. فعلاً اگر اجازه بدهید همان صحبت قبلی، ادامه پیدا کند. اگر دوستان در همین حوزه صحبت کنند، ممنون می‌شوم.

باید داشته باشند و چگونه باید به سراغ آن‌ها برویم. به نظر من به سلیقهٔ خود معلم می‌شود این متون را سرکلاس مطرح کرد. ما در این جور کلاس‌ها برای هر مقطع شامل دبستان، راهنمایی، دبیرستان، و پایهٔ اول پایهٔ دوم و پایهٔ سوم متنی را می‌گذاریم. مثلاً سعدی را می‌گذاریم پایهٔ اول؛ چه متن‌هایی از سعدی برای پایهٔ اول لازم است؟ برای پایهٔ دوم چه متن‌هایی لازم است؟ و... اگر اینها را جابه‌جا درس بدهیم، مثلاً برای پایهٔ اول دبیرستان بیاییم از غزل‌های عاشقانهٔ سعدی شروع کنیم، به نظر من متن هدر می‌رود. دانش آموز هیچ آمادگی ذهنی‌ای ندارد و با آن حال و هوا آشنا نیست و ممکن است که بعدها دیگر به سراغ غزل‌های سعدی نرود. پس ما باید واقعاً متن‌ها را طبقه‌بندی کنیم. متأسفانه تا به حال هیچ طبقه‌بندی‌ای در این زمینه صورت نگرفته است. باید بدانیم که برای پایهٔ اول راهنمایی به سراغ کدام شاعران و چه متن‌هایی برویم. پایهٔ دوم و پایهٔ سوم همین‌طور. تأکید من بر این است که این طبقه‌بندی‌ها برای مقطع راهنمایی و دبیرستان ادامه پیدا کند. دانش آموز نباید مستقیماً به سراغ



دیوان شعر یا کلیات سعدی بروید؛ چون مثلاً می‌گوییم روش خواندنش را بلد نیست یا مثلاً روش خواندن دیوان حافظ را بلد نیست و فکر می‌کند که آن هم مثل یک داستان یا رمان است اما بعد از خواندن، کلاً زده می‌شود.

**بهروز ثروتی:** اگر اجازه بدهید یکی دو نکته دربارهٔ خود درس، یعنی منبع تدریس و اینکه باید به سراغ چه متن درسی برویم حرف می‌زنم. البته با کتاب کاری ندارم و منظورم منابع فرادرسی و متون ادبی است. این متون ادبی چه ویژگی‌هایی

ما باید تقسیم‌بندی کنیم و باید ناشرانی هم باشند که متن‌ها را برای هر مقطع تحصیلی جدا کنند. متأسفانه این نقص هنوز هم در کتاب‌های درسی وجود دارد. مثلاً در کتاب دوم راهنمایی به سراغ شاعرانی رفته‌ایم که شعرشان مناسب مخاطب این سال نیست و شاعران دیگری در اولویت‌اند. در عین حال، باید به سراغ موضوعاتی برویم که لازم است در مقطع راهنمایی مطرح شوند؛ مثلاً موضوعات داستانی و روایی یا پند و اندرز یا توصیف. اینها موضوعاتی هستند که دانش‌آموز دوره راهنمایی را می‌توانند راضی کنند و او آن‌ها را می‌فهمد و درک می‌کند و می‌تواند از آن‌ها لذت ببرد.

برای دوره دبیرستان موضوعات دیگری باید مطرح شوند؛ مثلاً برای سال دوم و سوم غزل‌های عاشقانه یا موضوعات عارفانه. این تقسیم‌بندی هنوز انجام نشده است و به نظر من باید انجام شود. مورد دیگر درباره کتاب‌های درسی مشکلی است که درباره آرایه‌های ادبی وجود دارد و آن هم این است که دانش‌آموزان از آن چه ما تحت عنوان آرایه‌ها به آن‌ها درس می‌دهیم، هیچ لذتی نمی‌برند و آرایه‌ها هیچ تأثیری بر روح و ذهن دانش‌آموزان نمی‌گذارد؛ مثلاً در سال دوم راهنمایی دانش‌آموز می‌فهمد تلمیح چیست، اما اینکه چه لذتی قرار است از این تلمیح ببرد و چه اثری در روحش بگذارد، مشخص نیست یا مثلاً مفهوم تناسب و مراعات نظیر را در نهایت می‌فهمد اما این را که چرا آرایه را به او درس می‌دهیم، نمی‌تواند بفهمد. باید آرایه‌ها را طبقه‌بندی کنیم و مشخص شود که برای هر پایه و هر دوره‌ای چه آرایه‌هایی و چگونه مطرح شوند که دانش‌آموز از آرایه‌های مطرح شده در کتاب درسی‌اش لذت ببرد.

**دکتر سنگری:** ممنونم. شما به نکته‌ای کلیدی اشاره فرمودید. البته کمی سریع گذشتید ولی بحث حاکمیت سلیقه‌ها در تدریس، حوزه بسیار خوبی برای بحث و یکی از آسیب‌ها و آفت‌های جدی کار است. نکته مهم دیگری که باید مورد توجه مؤلفان باشد، فقدان طبقه‌بندی موضوعات درسی است؛ یعنی، اینکه هر مقدار از آموزه‌های ادبیات را در کدام سطح باید طرح کرد. اینکه مخاطبان به چه چیزهایی نیاز دارند. اشاره‌ای هم داشتید به آرایه‌ها و فرمودید که دریافت هست و گاهی اوقات بچه‌ها از سر ناگزیری اینها را حفظ می‌کنند اما لذت ادبی اتفاق نمی‌افتد.

البته می‌دانیم که همه چیز در متن نیست؛ یعنی، هرچه متن را غنا بدهید و هرچه آن را متناسب هم بکنید، همه‌اش به این جا ختم نمی‌شود.

این مهم است که چه کسی این محتوا را دارد درس می‌دهد. زبانی‌ها می‌گویند یک دفترچه تلفن را به یک معلم خوب بدهید، به خوبی کلاس را اداره می‌کند. این خیلی معنادار است؛ یعنی اگر خودم از تلمیح لذت نبرم، نمی‌توانم آن را منتقل

هم بکنم. این نفی صحبت‌های حضرت‌عالی نیست. من این را در کنار موضوع طرح کردم که البته نکته بسیار مهمی است. امیدوارم ان‌شاءالله به این موضوع هم از جهاتی اشاره شود. البته در این جا به یک دفاع کوچکی هم از مؤلفان هم بپردازم.

بحث تألیف همه‌اش این نیست که شما آزادی عمل داشته باشید که معلوم باشد چه می‌خواهید بگویید و از اول تا آخر شما تصمیم بگیرید. گاهی راهی پیش پای شما وجود دارد که محدودتان می‌کند. القانات، تزییقات و سفارشات وجود دارد. خواسته‌ها هم هست. همه اینها بر کار مؤلف تأثیر می‌گذارد. تنها ما هم نیستیم، در هر نظامی مجموعه کتاب‌های درسی رسالت و مأموریتی دارند. بالاخره بخش عمده این مأموریت به نظام و حفظ نظام و انتقال ارزش‌هایی که از بالا به نظرشان می‌رسد که باید طرح شوند، برمی‌گردد و این‌ها خود به خود محدود خواهند کرد؛ یعنی، چنین نیست که وقتی من می‌خواهم کتابی را تألیف کنم، اختیار تام داشته باشم که هر چه دلم می‌خواهد بیاورم. چیزهای دیگری هم هست. گاهی اوقات خط قرمزهایی هم وجود دارند که متن را محدود می‌کنند و گاهی بایسته‌هایی است که شما باید طرح کنید. در آن روزگاری که بنده بودم نزدیک ۴۴۵ خواسته داشتیم ظاهراً امروز به ۷۰۰ رسیده و این‌ها مراقبت هم می‌کنند و بالای سر کتاب می‌ایستند که آیا این را آوردید یا نیاوردید؟ به تصمیم‌گیری‌ها و ساختار کتاب تنه می‌زنند.

**علوی مقدم:** من در ادامه طبقه‌بندی ایشان نکته‌ای را بگویم. یکی از مسائلی که ایشان هم اشاره کردند، این است که گاهی ما اصل را فدای فرع می‌کنیم. به عبارتی، بیشتر درباره ادبیات صحبت می‌کنیم تا خود ادبیات. به قول حوزوی‌ها، گاه آن قدر به حواشی و آرایه‌ها و زیبایی‌های متن می‌پردازیم که آن اصل متن فراموش می‌شود و فدای آرایه‌ها و اجزا می‌شود.

این مشکلی است که مطرح است و شما اشاره جالبی کردید. مثلاً من معلم نوعی می‌روم تلمیح را درس می‌دهم. دانش‌آموز تلمیح را هم یاد می‌گیرد و این جا هنر من است که به عنوان معلم این تلمیح را آموزش داده‌ام. حال برش گردانم به متن و از او می‌خواهم که در متن مثلاً پنج تا تلمیح پیدا کند. من فکر می‌کنم این جاست که ادبیات و یادگیری آرایه خاصی که مدنظر داریم، محقق می‌شود.

یعنی در این جا سلیقه‌ها و روش‌های خاص معلم هم دخیل می‌شوند. معلمی هست که به قول شما خودش از بحث تلمیح لذت نمی‌برد و این آرایه را در حد تعریف آموزش می‌دهد و یک مثال هم می‌زند و تمام می‌شود. از طرفی، معلمی هم هست که خودش خیلی به این بحث علاقه‌مند است. او بحث را باز می‌کند و مطالب مختلفی را از جاهای مختلف می‌آورد و بچه‌ها را وادار می‌کند که در متن‌ها و درس‌های مختلف، چه کتاب درسی و چه کتاب‌های دیگر، به دنبال مطلب بروند و نمونه‌های آن را پیدا کنند. این جاست

گاه آن قدر  
به حواشی  
و آرایه‌ها و  
زیبایی‌های متن  
می‌پردازیم که  
آن اصل متن  
فراموش می‌شود  
و فدای آرایه‌ها و  
اجزای می‌شود

ما باید  
تقسیم‌بندی  
کنیم و باید  
ناشرانی هم  
باشند که متن‌ها  
را برای هر مقطع  
تحصیلی جدا  
کنند. متأسفانه  
این نقص هنوز  
هم در کتاب‌های  
درسی وجود  
دارد. مثلاً در  
کتاب دوم  
راهنمایی به  
سراغ شاعرانی  
رفته‌ایم که  
شعرشان  
مناسب مخاطب  
این سال نیست و  
شاعران دیگری  
در اولویت‌اند

که به نظر من یادگیری اتفاق می‌افتد، ولی متأسفانه چون این مسئله فردی است و ما آن را به صورت کلی نداریم، این قضیه در نظام آموزشی‌مان یکی از مشکلاتی است که باعث می‌شود پیشتر در سطح دانش بمانیم و به سطوح بالاتر نفوذ پیدا نکنیم.

**بهر روز ثروتی:** منظور من این است که دانش آموز آرایه‌ها را متوجه می‌شود و ولی ممکن است بپرسد که ما برای چه به این می‌گوییم آرایه؟ من خودم از متن‌های مختلف هم شاهد آورده و خواسته‌ام



که در این متن‌ها هم آرایه را بیابند ولی اینکه دانش آموز می‌گوید برای چه به این می‌گوییم آرایه، این چه تأثیری بر ذهن و روح من دارد، تفاوت کنش یا کارکرد مثلاً تلمیح با واج‌آرایی با مثلاً تشبیه چیست؟ این چه کارکردی در وجود من دارد؟ این مهم است و گرنه به نظر من دانش‌آموزان به‌سادگی می‌توانند تلمیح را تشخیص بدهند و پیدا کنند و بفهمند که چرا به آن‌ها آرایه می‌گوییم.

**علوی مقدم:** خب اینجا باید پروژکتور دیدگاهمان را قدری بالاتر ببریم؛ یعنی، کلی‌تر به قضیه نگاه کنیم و مجموعه را کامل‌تر توضیح بدهیم و این‌ها را اجزایی از یک کل بدانیم. من فکر می‌کنم که در این صورت، خیلی از این مسائل حل خواهند شد.

**آسیه بهبودی:** من فکر می‌کنم که یک دانش‌آموز بتواند پایش را از این قضیه هم فراتر بگذارد و خودش متنی را بسازد که

در آن آرایه‌های ادبی، مثلاً تلمیح، وجود داشته باشد. او بعد احساس می‌کند که لذت می‌برد.

**دکتر سنگری:** بله. یعنی ورود خود دانش‌آموز به موضوع نباید صرفاً انفعالی باشد؛ طوری که ما روی ذهنش خط‌کشی کنیم. او از اینکه خودش هم بتواند خلق کند، لذت می‌برد و این امر به

مانایی و ماندگاری موضوع درسی هم کمک خواهد کرد. عمرانی: اجازه بدهید من کمی موضوع را به عقب برگردانم. آنچه آقای ثروتی مطرح فرمودند، به نظر من یک راه جدیدی را باز کرد. یک شاخه جدیدی بود که خواهش می‌کنم این را موضوع یک جلسه قرار بدهیم. چون مطلب آن قدر گسترده هست که بشود در یک جلسه درباره آن فکر کرد. اما بحث ما روی صحبت‌های آقای قاسم‌پور ماند که نکات خوبی را مطرح کرده بودند. خواهش می‌کنم برگردیم و همان را ادامه بدهیم و بحث روش‌های تدریس و ارزشیابی را پی بگیریم.

دو نکته را هم خودم می‌خواستم خدمتان عرض کنم. نحوه ورود معلم به کلاس، رفتار معلم و آن چه باید در میدان مبارزه با جهل بداند، چیزهایی بود که در گفتار آقای قاسم‌پور آمد. اگر توجه کرده باشید، ایشان در آخر به اینجا رسیدند که ما باید راهی را پیدا کنیم که در پیچه را رو به آن سمت باز کنیم و بعد مبحث باز شدن راه‌هایی را در کنکور مطرح کردند. من می‌خواهم همین قسمت بحث ایشان را ادامه بدهم. آیا همین که چندبار این موضوع طرح شده است که کنکور می‌خواهد حذف شود، نتیجه همین حرف‌ها نیست؟ من معتقدم که نتیجه همین حرف‌های ماست و ما این قدرت را داریم که در کنکور نفوذ کنیم، به آن جهت بدهیم و حتی حذفش کنیم.

من شخصاً معتقدم که می‌شود به کنکور جهت تازه‌ای بدهیم و بعد گام‌های جدید دیگری برداریم که بعد، میدان برای بقیه آن چه ایشان می‌فرمایند یعنی، اصول آموزش، اصول ارزشیابی اصول رفتن به کلاس و... باز شود.

اشاره می‌کنم به این مطلب و فقط همین قدر می‌گویم که یکی به من گفت که تو در صحرای عرفات کار مهم‌تر از این ندانستی که به وزیر آموزش و پرورش بگویی این کنکور را نمی‌شود کاری برایش کرد! بلافاصله پس از برگشتن از حج، سمینار آسیب‌شناسی کنکور را گذاشتند. ما باید یا کنکور را برداریم یا به آن جهت بدهیم؛ آن طور که می‌خواهیم. آن وقت راه باز می‌شود برای اینکه روش‌ها را با آن چه می‌خواهیم و کتاب می‌خواهد، متناسب کنیم.

**دکتر سنگری:** بسیار خوب، تکاپو برای نفوذ به کنکور و جهت دادن یا حذف آن هم می‌تواند جزء برنامه‌های ما باشد. می‌شود به محورهایی که آقای قاسم‌پور گفتند برگردیم و بحثمان سمت‌وسوی مشخص‌تری بیابد.



**دکتر قاسم پور:** شرط لازم برای یک معلم ادبیات روش‌شناسی است. من از بحث‌های قبلی استفاده می‌کنم و از اینجا به بعد به روش‌شناسی روش‌های تدریس می‌پردازم. اگر آن هرم سه وجهی آموزشی را دوباره در نظر بگیریم، تا این‌جا تجربیات تدریس را دربرمی‌گیرد و دو وجه دیگر آن همیشه ناشناخته و پنهان است. وجه روشن وجه دانشی کلاس ادبیات است؛ یعنی، معلم و دانش‌آموز و کنکور و آزمون همه در پی انتقال دانش‌اند. حالا اگر یک درجه این هرم را بچرخانیم، وجه روشی فراروی ما قرار می‌گیرد. من سفارش می‌کنم این است که این جمع بیابند و در پرونده سال تحصیلی خود بر وجه روشی متمرکز شوند. وجه بینشی معمولاً در دل وجه دانشی قرار می‌گیرد. آن وجه خود به خود به دست می‌آید. من معلم باید بروم و روش‌ها را یک‌بار مطالعه کنم. اولین شرط هم مطلع شدن من از الگوهای طراحی آموزشی است. خوب... مطالعه می‌کنم ببینم در زمینه طراحی آموزشی چند مدل وجود دارد؟ ۴۰ تا در ایران با توجه به اصل بومی‌سازی، ما چند تا از این مدل‌ها را می‌توانیم بفهمیم یا در کلاس به کار بگیریم؟ من اعتقاد این است که ما ۲ تا از این ۴۰ تا را انتخاب کنیم.

ما طراحی آموزشی را، که بحث کاملاً مستقلی است، می‌توانیم در فعالیت‌های گروه‌های آموزشی استان تهران و دیگر استان‌ها، هم‌چنین در مجله رشد و... برای سال بعد مبنا قرار بدهیم و به معلمان اطلاعات لازم را در این زمینه بدهیم. نکته دوم خود روش‌ها هستند و من باید موضع و جهت خودم را، که فردی است یا گروهی و... تعیین کنم.

این که کلاس فعال است، نیمه‌فعال است یا غیرفعال، روش تدریس سنتی است یا نوین، فعالیت‌هایم درون کلاسی یا برون کلاسی هستند و... تا این‌ها روشن نشوند، وقتی من وارد کلاس شوم محتوا می‌آید و برایم تعیین تکلیف می‌کند. پس باید قبلاً این‌ها را تعیین کرده باشم و بعد وارد کلاس درس شوم. اگر درس زبان‌شناسی است، چون من روش‌ها را نمی‌شناسم و از قبل تصمیم نگرفته‌ام که گروهی تدریس کنم یا تدریسم با مباحثه و تعامل همراه باشد، پس باز محتواسم که به جای من تعیین می‌کند.

نکته سوم اینکه باید بدانیم که کدام روش برای تدریس متون ادبی مناسب‌تر است. ما سه روش استقرا، قیاس و تمثیل داریم و معلم ادبیات باید یکی از این سه روش را به کار بگیرد. آن ۱۰۰ روش به گونه‌ای برگرفته از این ۳ روش مادر یا اصلی است.

کتاب ادبیات دوره دبیرستان به گونه‌ای ساختار بندی شده که با روش قیاسی سازگار است؛ یعنی ما باید از خودمان بپرسیم که چرا درس‌ها درآمد دارند. باید بدانیم که درآمد دقیقاً با روش تدریس پیش‌سازمان‌دهنده، که از ویل آن را پیشنهاد می‌کند، متناسب است. کافی است دبیر ادبیات به این نکته توجه کند و ببیند که مثلاً روش قیاسی با پیش‌سازمان‌دهنده چقدر باهم سازگارند. بخش دستور زبان دقیقاً بر اساس روش استقرایی و

مدل تدریس آن تفکر استقرایی است و می‌تواند بومی‌سازی شود. از میان آن ۴ عنصر برنامه ادبیات، هدف و محتوا در دست معلم نیست ولی روش و ارزشیابی در دست معلم است. گرچه ارزشیابی هم حدود ۵۰ درصدش در دست ماست. به این ترتیب، باید برای بخش‌هایی که در دست ماست تدابیری بیندیشیم. گاه معلم به دلیل سنتی شدن فرایند آموزش خود جرئت نمی‌کند دست به ابتکار بزند و روشی را به کار ببرد که در برنامه و جای دیگری گفته نشده است.



در سال‌های ۷۴-۷۳ تا ۷۵ این بحث‌ها و کاربرد روش‌های تدریس را شروع کردیم. اما معلمان نخواستند، تا اینکه در سال ۸۸-۸۹ دبیران ادبیات گفتند که ما تازه متوجه می‌شویم که اینها خیلی خوب‌اند.

ما در فعالیت‌های بعدی خود باید به بخش روش‌شناسی روش‌های تدریس ادبیات بهای بیشتری بدهیم. اگر اطلاعات لازم را به معلمان خودمان ندهیم، آن‌ها هم نمی‌دانند. فقط ۲ واحد بررسی کتب دبیرستان در دانشگاه هست که احتمالاً استاد آن درس هم این بحث‌ها را نمی‌داند.

دانشجو با گذراندن ۱۴۴ واحد درسی طی ۴ سال، دانش زبان و ادبیات و احتمالاً بینش را می‌گیرد اما روش را نداریم. در کلاس‌های ادبیات راهنمایی و دبیرستان شخصی ناظر بر نحوه تدریس را نداریم و این ممکن است سبب بشود که ۳۰ سال از تدریس یک معلم بگذرد، در حالی که طی این ۳۰ سال بدون

اولین گام یک دبیر ادبیات فارسی این است که ساختار آموزشی برنامه خودش را بشناسد. این ساختار یک هرم سه‌وجهی یا سه‌ضلعی است که در یک ضلعش دانش‌آموز، در ضلع دیگر آن معلم و در ضلع دیگرش درس قرار دارد. مهم نیست چه درسی باشد. بنابراین، اولین گام این است که معلم این سه ضلع را خوب بشناسد

معلم ادبیاتی که بدون طراحی وارد کلاس می‌شود، علامه دهر هم باشد نمی‌تواند از عهده کلاس بر بیاید. از عهده کلاس بر آمدن به معنای مبصر بودن نیست که بچه‌ها ساکت بنشینند. به معنای پانزدهی خوب است؛ یعنی، کلاس چه برآیند و باز خوردی برای ما داشته باشد

روش، تدریس کرده باشد. برای معرفی کردن هر روش متناسب با هر درس برای معلمان هم من در خدمت شما خواهیم بود.

**دکتر سنگری:** ماحصل این قسمت از صحبت‌های حضرت‌عالی بخش طراحی آموزشی است و اینکه در ادامه و دل این مسئله، به آرامی روش‌ها را طرح کنیم. مسئله انطباق روش‌ها بر تدریس زبان و ادبیات فارسی هم مطرح است و اگر از این روش‌های مطرح امروزی نیز بگذریم، دست‌کم می‌توانیم روش‌های سنتی خودمان را، که استقرا و قیاس و تمثیل است، بازسازی و بازنگری کنیم.



حسین صادقی

اگر به محتوا توجه کنیم، خود محتوا به ما جهت می‌دهد. علاوه بر محتوا خود مخاطب هم خیلی مهم است. توانایی و نحوه اندیشیدن دانش‌آموزی که در منطقه ۱۵ تهران زندگی می‌کند، قطعاً با دانش‌آموز ساکن منطقه ۱ یا ۳ تفاوت دارد و تدریس به او روش‌های متفاوتی را می‌طلبد.

باید شیوه یاد گرفتن را به او یاد بدهیم و بستری را فراهم کنیم که درس ادبیات کاربردی شود و دانش‌آموزان هم این را درک کنند که ادبیات فارسی در زندگی روزمره آن‌ها کاربرد دارد. لازم است فرهنگ مطالعه را گسترش بدهیم؛ به‌طوری که دانش‌آموز بدون مطالعه کتاب نتواند بخوابد و بداند که ادبیات در موفقیت او در زندگی دخیل است. در عین حال، به مطالعه او جهت بدهیم.

**دکتر سنگری:** نکته مهمی است که گاهی معلمان ادبیات روش را می‌دانند اما نمی‌دانند آن را چگونه اجرا کنند و چگونه فاصله بین دانش و اجرا را طی کنند. گاهی معلم می‌ترسد که دانش‌آموز در برابر روش او مقاومت کند یا اگر روشی را در تدریس به کار بگیرد، می‌ترسد که نتواند کتاب را به موقع تمام کند. ما باید چگونه یاد گرفتن را به آن‌ها بیاموزیم.

ما در دوره‌های آموزشی می‌دیدیم که هرگاه دبیر را درگیر می‌کنیم که در مقابل دیگرانی که هم رتبه و هم‌مشان خودشان هم هستند، روشی را اجرا کند، جرئت و جسارت این را می‌یابد که در کلاس هم به اجرای آن اقدام کند.

**عمرانی:** من اجازه می‌خواهم که بگویم آقای دکتر قاسم‌پور موضوع روش‌ها را چند سال متوالی در مجله رشد ساده کردند و نوشتند. اگر ایشان این‌ها را استخراج کنند و با نمونه‌ها و الگوهای عملی، که در کلاس‌ها به اجرا درآمده و دوستان از کار خودشان نوشته‌اند، تلفیق کنند و به صوت یک کتاب ساده و همه‌فهم در اختیار دوستان بگذارند، خیلی خوب است.

**دکتر سنگری:** بله، صرف اطلاعات دانشی روش کافی نیست. دانستن روش با اجرای آن فاصله دارد. البته بسیار خوب است اما کافی نیست.

**بهیاد صدیق‌پور:** من فکر می‌کنم که تخصص آقای دکتر قاسم‌پور همین است و چندین سال هم تجربه انتقال آن را در دوره‌های ضمن خدمت داشته‌اند. و چندین مقاله هم در این زمینه نوشته‌اند. پیشنهاد می‌کنم که به ازای هر درس یک روش را هم که خودشان فرمودند، ارائه کنند؛ چون این مجله بسیار عمومیت دارد و مندرجات آن به اطلاع همه دبیران ادبیات

**حسین صادقی:** اگر مطالعه خوبی روی روش‌ها و الگوهای برتر تدریس داشته باشیم، می‌توانیم خیلی راحت‌تر این‌ها را به معلم ادبیات معرفی کنیم و به او یاد بدهیم که چگونه روش را در تدریس به کار بگیرد. گاهی معلم روش را خوانده است ولی نمی‌داند که در تدریس چگونه باید آن را به کار بگیرد. اگر بتوانیم کسانی را که توانسته‌اند به شکلی توانمند از این الگوها استفاده کنند بشناسیم و سرگروه‌های استان‌ها آن‌ها را به معلمان ادبیات معرفی کنند، این خیلی کمک می‌کند که معلم ادبیات بتواند روشمند حرکت کند. آقای دکتر گفتند که

خواهد رسید. البته در یک جشنواره هم این الگوها مطرح شد اما جشنواره به نسبت مجله بسیار محدود است. من مطمئنم که اغلب شرکت کنندگان در جشنواره حتی CD و نمونه‌های آن را ندیدند.

اما اگر در مجله مطرح شود، توسط آقای دکتر قاسم‌پور، معلمان با این موضوع درگیر می‌شوند و بسیار از آن استقبال می‌کنند. حالا این که به صورت کتاب هم درآید، خوب است اما تحقق پذیرفتن آن نسبت به مجله بسیار دور است. مجله در بین دبیران ادبیات عمومیت دارد.

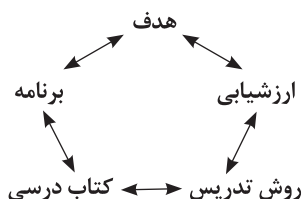
**دکتر سنگری:** بله، پیشنهاد خوبی است معلمان ادبیات هم خیلی خوب می‌توانند با شناخت این‌ها مصداق‌یابی کنند و یک الگو را مثلاً روی ۵۰ درس که شامل متن ادبی، زبان، نگارش، تاریخ ادبیات یا آرایه و... باشد، پیاده کنند. کافی است الگو درست فهمیده شده باشد. البته دوره آموزشی هم می‌تواند باشد که آقای دکتر قاسم‌پور باید این را طرح کنند و دوستانی که این آموزش را می‌بینند، با دریافت این الگوها، آن‌ها را آرام آرام پیاده کنند. طبیعتاً آقای دکتر قاسم‌پور یک بخش از این کار را می‌تواند انجام بدهند و آن اصل بزرگ‌تر را، که می‌گویند ماهیگیری است، به معلمان بیاموزند. در این صورت، بسیاری مسائل حل خواهد شد.

**حسین داوودی:** من در این‌جا می‌خواهم خاطره‌ای را نقل کنم و به این ترتیب، از استاد همایی یادی کنم. خاطره از دورانی است که ایشان طلبه بودند و برای ما که در دوره دانشجویی در خدمتشان بودیم، نقل می‌کردند که رفته بودم شمال. در کنار چشمه‌آبی پیرمردی نشسته بود و من هم که ادب مآبی‌ام گل کرده بود، از او پرسیدم: «پیرمرد، قوت غالبتان چیست در اینجا؟» او چیزی نگفت. بعد در دلم به خودم نهیب زدم که مرد حسابی این چه سؤالی است؟ این پیرمرد چه می‌داند که قوت غالب چیست. بعد گفتم: «بیخشد منظور من این است که غذاتون چیه؟ ما بیشتر نان می‌خوریم. شما چطور؟ گفت: «بله، ما بیشتر برنج می‌خوریم. این مثال را برای ما زد که بیشتر باید فضا را در نظر بگیریم و این معرفت‌شناسی است که باید در نظر بگیریم و گرنه موفق نمی‌شویم. این بیت را هم گفت که از مولوی گرفته بود

نشود جز خروش الا الله هر که او در اله، لا گردد

**عمرانی:** ما از همه چیز از جمله معلم و مخاطب و روش و ارزشیابی و نوع تدریس سخن گفتیم اما هیچ کدام از این‌ها جایگاهشان نسبت به دیگران تبیین نشد و مشخص نشد که

آن‌ها با هم چه ارتباطی دارند، من چنین مدلی را ترسیم کرده‌ام که می‌شود اجزایی را به آن اضافه یا از آن کم کرد. اگر بخواهیم چیزهایی را که درباره‌شان صحبت کردیم و صحبت خواهیم کرد یک‌جا متمرکز کنیم، بهتر است چنین مدلی داشته باشیم و تأثیر آن‌ها را هم بر یکدیگر در نظر بگیریم و با توجه به آن تأثیر و تأثر صحبت کنیم.



**دکتر سنگری:** درست است. در این دایره نسبت این اجزا و عناصر در این دایره باید کاملاً در نظر گرفته شود و این رفت و برگشت‌ها کاملاً تبیین گردند.

نسبت ارزشیابی با هدف، نسبت ارزشیابی با روش تدریس، نسبت این سه با کتاب درسی و کتاب درسی با برنامه و برنامه با هدف؛ این‌ها باید کاملاً تبیین شوند و طبیعی است که در تبیین و تحلیل هیچ موضوعی ما از عناصر دیگر فارغ نیستیم و اصلاً جزیره‌ای نمی‌شود هیچ چیزی را بررسی کرد و هر چیزی با یک مجموعه همراه است و ما در بحث روش قطعاً باید مسائل بالادستی را کاملاً ببینیم و از آن‌جا حرکت کنیم و خودمان را به روش برسانیم.

**آسیه بهبودی:** من به عنوان معلمی که تدریس می‌کند و نظر دبیران دیگر را هم می‌داند، احساس می‌کنم که از این همه اصول و بیان روش‌های مختلف و... واقعاً خسته شده‌ایم. ما به یک شیوه مصداقی، که واقعاً بشود آن را اجرا کرد، نیازمندیم. من درس‌های پیش‌دانشگاهی را به شیوه بسیار موفق در کلاس تدریس کرده‌ام. شیوه این است که درس‌ها را اصلاً در کلاس معنی نمی‌کنم. فکر می‌کنم این توهین‌آمیز است؛ هم به کتاب هم دانش‌آموز و نظر من نباید به دانش‌آموز تحمیل شود. من از روی شعر می‌خوانم؛ همه به لحن من توجه می‌کنند و اگر هم چیزی را نفهمند، اندیشه حاکم بر شعر را درمی‌یابند. درنهایت، دانش‌آموزان فقط معنی چند لغت را نمی‌دانند که من به عنوان رهبر آن‌ها را در جهت درک معنای آن لغات هدایت می‌کنم. البته آن‌ها درنهایت همه شعر را می‌فهمند.

**دکتر سنگری:** سپاسگزارم.

گاهی  
بایسته‌هایی  
است که شما باید  
طرح کنید. در  
آن روزگاری که  
بنده بودم نزدیک  
۴۴۵ خواسته  
داشتیم می‌گفتیم  
طالبان داشتیم  
ظاهراً امروز به  
۷۰۰ رسیده و  
این‌ها مرا قبت  
هم می‌کنند و  
بالای سر کتاب  
می‌ایستند که آیا  
این را آوردید یا  
نیآوردید



# اهمیت زبان و فرهنگ اندیشه

الهام ضیایی قوچان  
عتیق

دانشجوی کارشناسی

ارشد زبان‌شناسی

دانشگاه فردوسی مشهد

دبیر ادبیات فارسی

دبیرستان‌های قوچان

## چکیده

زبان، انعکاسی از واقعیت و چون آئینه فرهنگ است. لذا فرمول‌بندی‌های ساینس-ورف از این جهت به روابط میان زبان و فرهنگ توجه کرده، حائز اهمیت است. از طرفی، زبان یکی از ابزارها و روش‌های فرهنگی است که انسان به وسیله آن با سایر افراد جامعه ارتباط برقرار می‌کند. این ابزار فرهنگی، هم‌چون سایر جنبه‌های فرهنگ، بنا به مقتضیات و نیاز جامعه پدید می‌آید و همراه با تغییرات دیگر، تغییر می‌کند. در نتیجه، زبان بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد و نیز از فرهنگ تأثیر می‌پذیرد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، اندیشه، زبان.

۱۰

رشد آموزش زبان و ادب فارسی

شماره چهارم / تابستان ۱۳۹۱

زبان پدیده‌ای است اجتماعی که پیدایش آن به زمان شکل گرفتن نخستین اجتماعات انسانی برمی‌گردد. در واقع، زبان یکی از ضرورت‌های زندگی اجتماعی است و به کارگیری آن یکی از ویژگی‌های انسان اجتماعی به‌شمار می‌آید. به عبارتی، زبان ابزار انتقال تجربیات و میراث علمی و فرهنگی انسان در طول زمان است و چنان با زندگی ما آمیخته شده که در هر کاری که انجام می‌دهیم به آن محتاجیم و همه‌چیز تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد.

تحلیل زبان‌ها بسیار مهم است ولی باید به این نکته توجه داشت که زبان‌ها را مردمی به کار می‌برند که اعضای جوامعی با فرهنگ خاص خودند. افراد تمایل دارند که در راه‌های کاربرد زبان با هم تفاوت داشته باشند. لذا متغیرهای فرهنگی-اجتماعی نظیر طبقه و گروه‌های اجتماعی بر زبان افراد اثر می‌گذارد. علاوه بر این، کلمات و جملاتی که مردم در یک فرهنگ به کار می‌برند، ممکن است در فرهنگ دیگر معنایی و کاربردهای متفاوتی داشته باشند. در نتیجه زبان بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد و نیز از فرهنگ تأثیر می‌پذیرد. همه مسائل مربوط به روابط بین زبان و فرهنگ، در شاخه جدید و بزرگی به نام «انسان‌شناسی زبان» که از انسان‌شناسی، زبان‌شناسی توصیفی و زبان‌شناسی تاریخی سرچشمه گرفته است، مورد بررسی قرار می‌گیرد. انسان‌شناسی زبان هر عمل ساختی و کاربرد زبانی را که با جامعه، فرهنگ و رفتار انسانی سروکار دارد و نیز تطور زبان را، به دقت مورد مطالعه و پژوهش قرار می‌دهد.

زبان انعطاف‌پذیر و سازگار است ولی هنگامی که پا گرفت، می‌کوشد که انعکاسی از ساختمان اجتماعی و علاقه مشترک گروهی باشد. از طرفی با پیچیده‌تر شدن مناسبات اجتماعی، ذهن انسان به ناگزیر فعال‌تر شده و در نتیجه با تحول اجتماعات بشری و پیچیده‌تر شدن روابط اجتماعی، زبان به عنوان یک نظام ارتباطی و در جهت برآوردن نیازهای ارتباطی جامعه‌های گوناگون انسانی، دچار تحول گردیده است؛ به طوری که به نظر برخی از دانشمندان، سخن‌گویی و اندیشمندی انسان کنونی حاصل یک سلسله تحولات اجتماعی و زیستی در یک روند تکاملی طولانی است. در میان عواملی که در پیدایش و تحول زبان تأثیر داشته‌اند، نقش عوامل اجتماعی برجسته‌تر به نظر می‌رسد. خصلت اجتماعی آن را با بسیاری از پدیده‌ها، روندها و عوامل اجتماعی فرهنگی پیوند می‌دهد و این همبستگی یا پیوستگی به حدی است که برخی زبان‌ها آیین‌های دانسته‌اند که پدیده‌ها و دگرگونی‌های مختلف اجتماعی-فرهنگی جامعه را به نوعی در خود منعکس می‌سازد. از سوی دیگر، برخی معتقدند که زبان و ساختمان و مقولات آن بر اندیشه و شناخت انسان از دنیای خارج اثر می‌گذارد (مدرسی، ۱۳۶۸: ۵-۴).

زبان و جامعه پیوسته در تحول و دگرگونی هستند اما گسترده‌گی و سرعت تغییرات و دگرگونی‌های زبانی و اجتماعی یکسان نیست. به‌طور کلی، تحولات اجتماعی با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتند و تغییرات زبانی کندترند. به‌طور کلی، زبان دیرتر از جامعه تغییر می‌پذیرد به‌عبارتی سرعت، شدت و وسعت تحول زبان هرگز با تحول جامعه برابر نیست (راسخ، ۱۳۵۲: ۱۰۰). در واقع، گاهی این تحولات در جامعه به تحولات فرهنگی می‌انجامند و تغییرات زبانی را می‌توان ناشی از تفاوت‌های فرهنگی دانست. به عبارتی، گوناگونی‌های زبانی با تفاوت‌های فرهنگی عجین شده‌اند؛ به‌طوری که با مطالعه فرهنگ‌های جهانی آشکار شده است که قبایل مختلف نه تنها زبان‌های متفاوت بلکه دیدگاه‌های مختلفی دارند که در زبان‌شان منعکس شده است. شاید یکی از مؤثرترین نظریات در رابطه با ارتباط بین زبان و بینش جهانی، جزمیت زبانی باشد که در نوع افراطی آن عقیده بر این است که زبان، اندیشه را مشخص می‌کند به‌طور خلاصه، فرد می‌تواند فقط در مقولاتی که زبانش اجازه می‌دهد، تفکر کند. (بول، ۱۹۸۵: ۱۹۶)

با توجه به مطالب عنوان شده می‌توان دریافت که زبان به‌عنوان یک نهاد اجتماعی از یک‌سو برای ایفای نقش ارتباطی خود به ثبات نیاز دارد و از سوی دیگر، به موازات دگرگونی‌هایی که در سطح یک جامعه پدید می‌آید، ناگزیر دچار تغییر می‌شود. بدین ترتیب، می‌توان دریافت که زبان، فرهنگ و اندیشه بر هم تأثیرات متقابل دارند که پیرامون این موضوع در این مقاله بحث و بررسی می‌شود. لذا روند ارائه مطالب در این مقاله پس از ارائه این مقدمه بدین صورت است که در بخش دوم، زبان و اندیشه مورد بررسی قرار می‌گیرند. بخش سوم به زبان و فرهنگ اختصاص دارد و در آن، ابتدا به تعاریف مختلفی از فرهنگ پرداخته می‌شود و سپس رابطه آن با زبان مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بخش چهارم نیز به نتیجه‌گیری پیرامون مباحث فوق‌الذکر پرداخته می‌شود.

### زبان و اندیشه

احتمالاً اصلی‌ترین موضوع مطالعات روان‌شناسی زبان، موضوعی است که به ارتباط بین زبان، تفکر و فرهنگ برمی‌گردد. آیا زبان بر تفکر تأثیر می‌گذارد؟ آیا زبان تفکر را به وجود می‌آورد؟ آیا بدون زبان می‌توان فکر کرد؟ آیا زبان بر نگرش ما نسبت به طبیعت و جامعه اثر می‌گذارد؟

معمولاً زبان را امری عادی می‌پندارند. کاربرد آسان و روان آن سبب شده است تا آن را واسطه‌ای شفاف برای انتقال اندیشه بپندارند؛ زیرا ظاهراً مانعی در جریان عادی تفکر ما ایجاد نمی‌کند و این تصور را پدید می‌آورد که زبان وسیله‌ای است که می‌توان آن را به‌طور یکسان برای انتقال هرگونه اندیشه‌ای به کار گرفت. در عرصه علم نیز زبان فقط مورد علاقه زبان‌شناسان و شاید

زبان پدیده‌ای  
است اجتماعی  
که پیدایش آن  
به زمان شکل  
گرفتن نخستین  
اجتماعات انسانی  
برمی‌گردد.  
درواقع، زبان یکی  
از ضرورت‌های  
زندگی  
اجتماعی است  
و به کارگیری  
آن یکی از  
ویژگی‌های انسان  
اجتماعی به‌شمار  
می‌آید

روان‌شناسانی است که به رشد کودک علاقه‌مندند. البته تعدادی از زبان‌شناسان و انسان‌شناسان چنین دریافتی را از زبان مردود دانسته‌اند. ادوارد ساپیر بیش از بیست سال پیش بر این عقیده بود که «رابطه میان زبان و تجربه را نادرست درک کرده‌اند. زبان برخلاف آنچه ساده‌لوحانه می‌پندارند، فقط سیاهه منظمی از فقره‌های مختلف تجربه‌ای که می‌توان بدان استناد کرد نیست؛ بلکه سازمان سمبلیک و مستقل و خلاق نیز هست که نه فقط به تجربه‌ای که بخش اعظمش بدون کمک زبان به دست آمده است بازمی‌گردد بلکه حدود تجربه را هم، براساس کمال صوری خود برای ما تعیین می‌کند. همچنین به این علت که ما ناآگاهانه انتظارات ضمنی خود را، که بر اثر وجود زبان در ما ایجاد شده، به قلمرو تجربه فرامی‌افکنیم، زبان برای ما تجربه را در چارچوبی مشخص قرار می‌دهد. (ساپیر، ۱۹۳۱: ۵۷۸)

ساپیر می‌افزاید که استحکام این ادعا هنگامی به ثبوت می‌رسد که زبان‌های هند و اروپایی را، که کم‌وبیش مشابه هم‌اند، با زبان‌هایی که تفاوت بارزی با آن‌ها دارند، مانند زبان‌های بومیان آفریقا و آمریکا، مقایسه کنند.

بنجامین لی ورف این نظر ساپیر را در سلسله مقاله‌هایی بسط داده است. وی می‌گوید که زبان نوعی منطق و چارچوب عام ارجاع را تشکیل می‌دهد و بدین طریق، هر زبانی تفکر سخنگویان خود را شکل می‌بخشد.

با مقایسه واژگان دو زبان، ویژگی‌های هریک از آن‌ها را می‌توان دریافت. شاید بتوان این تفاوت‌ها را با تفاوت‌های موجود در اندیشه‌ها و عقایدی که به‌طور مشترک در دو زبان بیان می‌شوند، مقایسه کرد. اما در واقع مقوله‌ای که نوعاً آن را تفکر می‌نامیم، باید هم دربرگیرنده ادراک باشد و هم آنچه شاید بتوان سازمان مفهومی تجربه نامید. تفکر شماری از انواع متفاوت فعالیت‌های ذهنی را دربرمی‌گیرد که در حوزه روان‌شناسی شناختی می‌گنجد (هادسون، ۱۹۹۶: ۷۲). لذا رابطه زبان و تفکر از جمله مواردی است که طی قرون متمادی ذهن انسان را به خود مشغول کرده است. برای مثال، رواقیون بر این باور بودند که ابتدا تأثیر ذهنی برای آدمی حاصل می‌شود و سپس ذهن انسان از گفتار و سخن استفاده می‌کند و تجربه‌ای را که تأثیر ذهنی به وجود آورده است، در قالب کلمات بیان می‌کند (روبینز، ۱۳۷۰: ۴۱).

آن‌ها در این نگرش خاص برای ذهن انسان و زبان اهمیت قائل بودند. بنابراین، رواقیون فیلسوفانی بوده‌اند که پدیده زبان را وسیله بیان اندیشه و احساس می‌دانسته‌اند. در دوران نوزایی، علاوه بر تجربه‌گرایان و خردمداران، عده‌ای از دانشمندان پا به منصه ظهور نهادند که زبان را بازتاب اندیشه و خرد آدمی می‌دانستند و چنین استدلال می‌کردند که چون شالوده تفکر و خرد آدمی همگانی است، ناچار مقولات زبان نیز شالوده‌ای همگانی و عقلانی دارند. در قرن هیجدهم نیز هر در عقیده داشت که زبان و اندیشه از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند و زبان هم ابزار اندیشه آدمی است

و هم محتوای آن و هم صورت آن. البته در آن زمان، پیوند نزدیک میان زبان و اندیشه موضوع کهنه و پیش پا افتاده‌ای بود. درحقیقت، اندیشه و انتزاع بر زبان مقدم بودند. از طرفی، آن‌ها عقیده داشتند که زبان و اندیشه هر دو منشأ مشترکی دارند و به موازات هم پیشرفت کرده‌اند و با هم از مراحل مختلف و متوالی رشد و کمال گذاشته‌اند (همان: ۲۲۷).

در قرن نوزدهم، یعنی عصر زبان‌شناسی تاریخی-تطبیقی، هومبولت معتقد بود که زبان جنبه‌ای خلاق دارد که ذاتی مغز یا ذهن هر سخنگوی زبان است. به نظر او، زبان مساوی است با قوه و استعدادی که به کمک آن، انسان سخنان خود را تولید می‌کند و همین‌طور سخنان دیگران را درک و استنباط می‌کند و استعداد زبانی درحقیقت سنجش بنیادین از ذات و ذهن بشر را تشکیل می‌دهد. آنچه ما امروزه از آن با عنوان جبرگرایی زبانی یاد می‌کنیم، در واقع حاصل تلاش این دانشمند آلمانی است که معتقد بود زبان و اندیشه خاستگاه مشترکی دارند و منشأ آن‌ها یکی است.

به نظر او هر زبانی فردیتی خاص خود را دارد و زبان از خواص منحصر به فردی است که نزد ملت و فرهنگ مردمی که بدان سخن می‌گویند وجود دارد. از نظر او زبان و اندیشه هر ملتی از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند و زبان هر ملت درواقع روح آن ملت است. در همین دوران بود که جریان ملی‌گرایی از بطن رومانتیسم به وجود آمد؛ به‌طوری که روح غالب نیمه اول قرن نوزدهم نیز روح ملی‌گرایی بود. در چنین دوره‌ای، که اوج آن در دولت نازی آلمانی متبلور شد، تنها مللی خود را لایق حکومت کردن بر جهان می‌دانستند که از نژاد برتر باشند. لذا نسبت فرهنگ با به عرصه نهاد و مردم دیدگاه‌های فرهنگ خود را به مثابه مصدری جهت قضاوت درباره انسان‌ها در فرهنگ‌های دیگر به کار می‌گرفتند و به همان نسبت که آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی دیگران با فرهنگ خودشان متفاوت بود، آن‌ها را وحشی و سزاوار تحقیر می‌انگاشتند (جاورسکی و کوپلند، ۱۹۹۷: ۱۴۰).

این نوع خودبینی یا قوم‌مداری از خصوصیات مردم‌شناسان اولیه بود که خصوصیات دیگر فرهنگ‌ها را در مقایسه با مردم متمدن اروپای مسیحی، وحشی و ابتدایی تلقی می‌کردند. در قرن بیستم سه دانشمند برجسته، یعنی بوآز، ساپیر و بلومفیلد، زبان‌شناسی آمریکایی را بنیاد نهادند. بوآز معتقد بود که بین زبان، فرهنگ و نژاد هیچ ارتباطی وجود ندارد؛ چرا که اعضای یک جامعه که به یک زبان صحبت می‌کنند، پیوندی نامرئی با هم دارند.

از طرفی، او بر این باور بود که هیچ زبان بدوی‌ای وجود ندارد (در آن زمان، زبان بومیان آمریکایی را بدوی به حساب می‌آوردند؛ چرا که معتقد بودند این زبان با مفاهیم عینی سروکار دارد و واژه‌های انتزاعی را ندارند) اما بوآز چنین توضیح می‌دهد که درواقع فلاسفه و اندیشمندان واژه‌های انتزاعی را برای رفع نیازهای خودشان خلق کرده‌اند. اگر بومیان آمریکایی نیز محتاج استفاده از واژه‌های انتزاعی باشند، می‌توانند این واژه‌ها را خلق کنند و

این طور نیست که آن‌ها را نفهمند (سمپسون، ۱۹۸۰: ۱۰۰-۸۱). پس از او نیز سایپیر-ورف نظریه خود را مطرح کردند. آن‌ها بر این عقیده بودند که زبان بومی هر فرد، سلسله مقولاتی را به وجود می‌آورد. این مقولات در حکم شبکه‌ای است که وی از طریق آن جهان را ادراک می‌کند و محدودیتی بر شیوه‌ای که وی پدیده‌های گوناگون را مقوله‌بندی و تصور می‌کند، اعمال می‌نماید. زبان می‌تواند با تأثیر بر جهان‌بینی کسانی که بدان تکلم می‌کنند و حتی کنترل این جهان‌بینی، روی جامعه اثر بگذارد. (ترادگیل، ۱۹۹۷: ۳۲)

بدین ترتیب، مشاهده می‌شود که در طول سالیان، دیدگاه‌های بسیاری متداول شده و مورد تأیید عالمانه نیز قرار گرفته‌اند براساس یکی از این دیدگاه‌ها تفکر از گفتار نشئت می‌گیرد. از این رو، تفکر چیزی جدا از گفتار نیست بلکه نوعی گفتار است که با صدای بلند بیان نمی‌شود. این گفتار است که اندیشه‌های ما و نحوه تفکر ما را تحت کنترل دارد؛ تفکر بر گفته‌های ما کنترلی ندارد. در واقع، این دیدگاه همان دیدگاه رفتارگرایان است؛ به طوری که واتسون بنیان‌گذار رفتارگرایی در ۱۹۲۴ اظهار داشت که تفکر چیزی غیر از سخن گفتن با خود نیست و این سخن گفتن با خود، از بلند حرف زدن سرچشمه می‌گیرد. پس از او نیز بلومفیلد و رایل دیدگاه‌های مشابهی را در خصوص ماهیت تفکر (نوعی سخن گفتن با خود) و منشأ تفکر (از بلند حرف زدن) ابراز داشتند.

بلومفیلد بر این باور بود که تفکر نظامی از حرکات گفتار واقعی است که به مرحله غیر قابل رؤیت کاهش می‌یابد. رایل نیز تفکر عادی را نوعی مونولوگ درونی برای سخن گفتن با خود در نظر می‌گرفت و معتقد بود که برای این کار باید قبلاً آموخته باشیم که هوشمندانه و با صدای بلند سخن بگوییم و سخنان دیگران را نیز بشنویم و درک کنیم. اسکینر روان‌شناس نیز بر این نکته تأکید داشت که تفکر فرایند رمزوزی نیست که مسئولیت رفتار را به عهده داشته باشد بلکه خود رفتار است (استاینبرگ، ۱۳۸۱: ۱۷۶). این دیدگاه‌ها گفتار و زبان را مبنای تفکر می‌پندارند اما می‌توان در روند فراگیری زبان کودکان طبیعی مشاهده کرد که کودک قبل از آن که قادر به تولید معنای زبان باشد، گفتار را می‌فهمد؛ یعنی مفاهیم و ایده‌ها را در ذهن فرمول‌بندی کرده و به عبارتی فکر می‌کند. از آن جا که کودکان صاحب فکرند و چون این تفکر منجر به سخن گفتن آن‌ها نمی‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که تولید گفتار مبنای تفکر نیست. از طرفی، کودکان لال به لحاظ ذهنی طبیعی‌اند و با آن که نمی‌توانند گفتار را تولید کنند، می‌توانند درک آن را فرا بگیرند. هم‌چنین ما می‌توانیم در آن واحد در مورد چیزی صحبت کنیم و به چیز دیگری فکر کنیم (هارلی، ۲۰۰۱: ۷۴-۶۰). بدین ترتیب، می‌توان دریافت که گفتار و زبان فقط بازتابی از اندیشه ماست. لذا زبان نمی‌تواند مبنای تفکر باشد اما این بدان معنا نیست که زبان هرگز بر محتوا یا

جهت‌دهی به افکار خاص نقشی ندارد؛ بنابراین، به‌رغم آن که زبان نه مبنای تفکر است و نه برای عملکرد تفکر ضرورت دارد، می‌تواند با به وجود آمدن تفکر بر آن اثر بگذارد.

مثلاً می‌توان از زبان برای رسیدن به ایده‌های تازه استفاده کرد. هم‌چنین، زبان برای دگرگون کردن عقاید یا ارزش‌ها نیز به کار می‌رود. اغلب گفته می‌شود کسانی که تغییر مذهب داده‌اند یا به لحاظ سیاسی دگراندیش شده‌اند با تفکر متفاوتی پیدا کرده‌اند، چنین‌اند اما آنچه واقعاً تغییر یافته پردازش منطقی یا مقولات مفهومی بنیادی آنان نیست بلکه ارزش‌های صدق و جذابیتی که آنان برای ایده‌های خاص قائل‌اند، دگرگون می‌شوند. برای مثال، انسان‌ها به وسیله زبان و برانگیختن احساسات به ارزش‌های امپریالیسم یا کمونیسم گرایش پیدا می‌کنند یا از این نظام‌های ایدئولوژیک فاصله می‌گیرند. انسان‌ها ممکن است با ترغیب شدن تغییر کنند و ما گمان کنیم که افکارشان تغییر کرده است اما آن چه تغییر کرده، ارزش‌ها و اهداف آنان است. (استاینبرگ، ۱۳۸۱: ۸۸-۱۸۷)

با توجه به ملاحظات فوق، می‌توان چنین تصور کرد که نظام فکری ذهن ریشه در منابعی دارد که از زبان متمایزند. تنها وقتی که تفکر از طریق تجربیات کودک از اشیاء، حوادث و موقعیت‌ها در جهان شکل گرفت، امکان فراگیری زبان به‌وجود می‌آید. سپس با گذشت زمان، نظام زبانی کامل به واسطه تفکر شکل می‌گیرد. در این مورد ویگوتسکی معتقد است که مهم‌ترین واقعیتی که در بررسی اندیشه و گفتار خود را نشان می‌دهد، این است که رابطه آن‌ها دستخوش دگرگونی‌های فراوان می‌گردد. پیشرفت اندیشه و گفتار به موازات هم صورت نمی‌پذیرد. منحنی‌های رشدشان مرتب همدیگر را قطع می‌کنند. البته ممکن است اندیشه و گفتار گاه در کنار هم راه خود را در پیش گیرند و حتی برای مدتی در هم ادغام شوند لیکن باز از یکدیگر فاصله می‌گیرند (عسکری، ۱۳۷۱: ۱۵۱). لذا نگارنده این مقاله نیز بر این باور است که ارتباط بین زبان و تفکر به گونه‌ای است که تفکر مستقل از زبان است اما زبان محصول تفکر می‌باشد. با فرض چنین رابطه‌ای زبان نقش اساسی را برعهده دارد و در واقع وسیله‌ای است برای بیان یا تبادل فکر.

### زبان و فرهنگ

از مدت‌ها پیش این اندیشه به پژوهشگران مردم‌شناس و زبان‌شناس القا شده است که مقابله و تلفیق در نظام علمی زبان‌شناسی و مردم‌شناسی قلمرو وسیعی از تجارب انسانی را به‌طور هم‌زمان می‌پوشاند و مردم‌شناسان در اکثر موارد و در درجات مختلف به داده‌های زبان‌شناسی استناد می‌کنند. سایپیر به عنوان طلایه‌دار این تفکر و نیز بوآز، سوسور و آنتوان میه زبان را به مثابه واقعیتی اجتماعی پذیرفته‌اند.

متن کامل مقاله در وبلاگ نشریه آمده است.

# ایمان و علم در سوره مبارکه

## چکیده

در این مقاله سعی شده اصطلاحاتی که ممکن است هر دبیر در مطالعه کتب قدیمی با آن‌ها برخورد کند، شرح داده شود. دانستن بعضی از این اصطلاحات، که شاید در بدو امر از اصطلاحات علوم دیگر به نظر برسد، گره‌گشای معنای بسیاری از کتب حوزه ادبیات خواهد شد.

## کلیدواژه‌ها:

چهار عنصر طبیعی، مزاج، سرد مزاج، گرم‌مزاج، صفراپی مزاج، سودایی مزاج، خلط، دارو، درجات داروها، عرض.

تأثیر اخلاط بر یکدیگر باعث پیدایش موادی با درجات متفاوت می‌شود که هر کدام جایگاهی پیدا می‌کنند؛ مثلاً اول گرم و دوم خشک و...

تحت تأثیر چهار خلط عادی، پنج خلط دیگر متولد می‌شود. بر این اساس، ما در طبیعت در عمل با نه خلط روبه‌رو شویم؛ یعنی با موجوداتی برخورد می‌کنیم که یا صاحب هر چهار عنصر به‌طور مساوی‌اند که به آن‌ها معتدل می‌گویند، یا مزاج‌های ترکیبی غیرمعتدل دارند، که به آن‌ها سرد، گرم، خشک و یا تر، یا گرم و مرطوب-سرد خشک یا... گویند. با تغییر مقدار یا کیفیت هر یک از عناصر، درجات چهارگانه به وجود می‌آیند که به آن‌ها درجه اول، دوم، سوم و چهارم گویند. برای هر درجه، عرضی سه‌گانه در نظر گرفته‌اند. و به این ترتیب، ما با مواد و داروهایی برخورد می‌کنیم که دارای درجات دوازده‌گانه‌اند.

## درجات داروها (عباس‌آباد عربی، ۱۳۸۶: مقدمه)

داروی معتدل: اگر دارویی پس از ورود به بدن و هضم تغییر محسوسی در بدن ایجاد نکند و برای ایجاد تغییر محسوس در بدن مجبور باشیم آن دارو را تکرار کنیم یا مقدار آن را افزایش دهیم، به آن داروی معتدل گفته می‌شود. درجه اول: اگر دارویی در بدن تغییرات اندک و مخفی به‌وجود آورد و برای تأثیرگذاری، نیاز به تکرار آن دارو باشد، درجه اول محسوب می‌گردد.

درجه دوم: اگر دارو تأثیرش خفی نباشد و در بدن اثر محسوس داشته باشد، آن را درجه دوم می‌گویند.

درجه سوم: دارویی در این دسته قرار می‌گیرد که بعد از ورود به بدن نهایت تغییرات را با توجه به متابولیسم خود در بدن ایجاد کند ولی این تغییرات باعث فساد بدن نشود.

درجه چهارم: دارویی در این درجه قرار می‌گیرد که به محض ورود به بدن باعث فساد آن شود و ما به پادزهر آن نیاز پیدا کنیم. البته غذاها نیز از این قاعده مستثنی نیستند. چون بیشتر داروها به‌جز آن‌ها که جزء کانی‌ها هستند، منشأ غذایی دارند. مثل: زعفران، پونه، ریحان، گوشت‌های حیوانات گوناگون.

اعراض درجات: برای هر درجه سه عرض در نظر گرفته‌اند و آن‌ها از این قرارند:

درباره عناصر پیدایش جهان اظهارنظرهای فراوانی شده ولی قریب به اتفاق صاحب‌نظران، این حادثه را وابسته به چهار عنصر آب، خاک، هوا و آتش می‌دانند که عواملی چون شدت تأثیر این عناصر برهم، کمیت و کیفیت آن‌ها و همچنین ترتیب اثرگذاری به امر پروردگار طبیعت رنگارنگ را ایجاد کرده است.

## عناصر چهارگانه و رابطه با اخلاط

آب، خاک، باد و آتش چهار عنصر اصلی طبیعت‌اند. قداماً به هر یک از چهار عنصر دو صفت نسبت می‌دهند که از نظر علمی این امر تأیید شده است. آن صفات به این ترتیب عبارت‌اند از:

آب: سرد و تر  
خاک: سرد و خشک  
هوا: گرم و تر  
آتش: گرم و خشک

پیرو مطالب گفته شده، چون بدن انسان از عناصر چهارگانه بالا درست شده است، پس متناسب با آن عناصر، چهار خلط آن به‌وجود می‌آید.

خلط «ماده‌ای است مرطوب و روان که از غذاها در مرحله نخستین هضم به‌وجود می‌آید.» (ابوعلی سینا، ۱۳۶۶: ۲۸)

در حالت معمولی موجوداتی داریم که یا صاحب چهار خلط به‌صورت تقریباً برابرند که آن‌ها را معتدل و میانه‌رو می‌خوانند، یا این که یک خلط، بقیه اخلاط آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده یا دو یا سه خلط نسبت به دیگر خلط‌ها تأثیرگذارترند. متناسب با این امر، موجوداتی ۲ با مزاج‌های گوناگون شکل می‌گیرند.

نمودار بعد رابطه تأثیر اخلاط بر یکدیگر و در نتیجه، پیدایش اخلاط نه‌گانه را نشان می‌دهد.

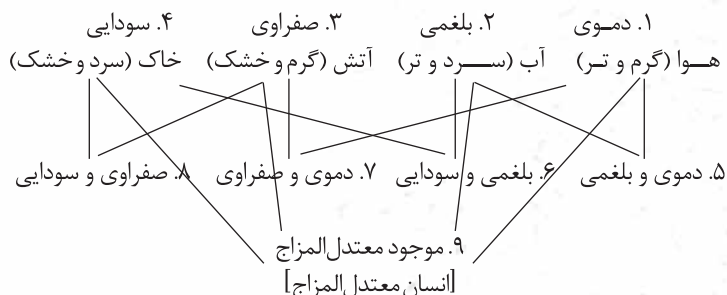
## محمد رضا عباس‌آباد

### عربی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر ادبیات دبیرستان‌های جویین خراسان رضوی



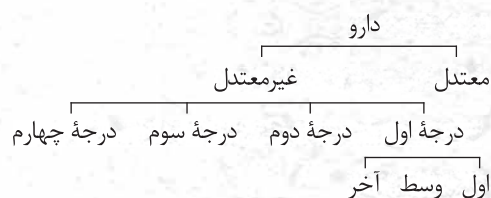
### نمودار رابطه اخلاط



زمان مکان و ماده و نور و رنگ و تمام اجسام و اشیای مخلوق که تا این حد حقیقی و واضح و جدا از هم به نظر می آیند، اگر با وسایل فیزیکی به دقت در آن‌ها غور شود، سرانجام به عناصر اربعه خواهیم رسید [سر آرقوادینگتن (صنایع، ۱۳۸۰: ۲۳)]

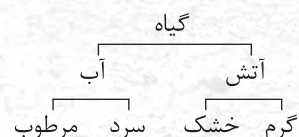
آب، خاک، باد و آتش چهار عنصر اصلی طبیعت‌اند. قدما به هریک از چهار عنصر دو صفت نسبت می‌داده‌اند که از نظر علمی این امر تأیید شده است. آن صفات به این ترتیب عبارت‌اند از: آب: سرد و تر خاک: سرد و خشک هوا: گرم و تر آتش: گرم و خشک

انسان صفراوی مزاج: صفرا < ۳ دم، بلغم، سودا  
 انسان دموی مزاج: دم < بلغم، سودا، صفرا  
 انسان بلغمی مزاج: بلغم < سودا، صفرا، دم  
 انسان سودایی مزاج: سودا < صفرا، دم، بلغم



### مفهوم در اول گرم یا...

یعنی دارو یا غذا در همان مرحله اول ورود به بدن، یک درجه گرم است و باعث تحریک مزاج گرم بدن و در نتیجه تحریک صفراوی مزاج‌ها می‌شود. غذا یا دارویی که در درجه دوم، مثلاً از نظر گرمی، قرار می‌گیرد، یعنی این که دو درجه گرمی دارد و اگر در درجه سوم باشد، یعنی گرمی آن سه درجه است. اگر گیاهی در وسط خشک یا تر یا سرد باشد، به معنی این است که درجه خشکی یا تری یا گرمی آن در درجه وسط است. نمودار زیر رابطه گیاه و مزاج‌ها را نشان می‌دهد.



### تقسیم‌بندی مزاج‌های آدمیان

معتدل المزاج: آن‌هایی هستند که چهار خلط در بدن آن‌ها رابطه مساوی برقرار کرده‌اند. انسان معتدل المزاج: سودا = بلغم = دم = صفرا پس، به انسانی می‌توان معتدل المزاج گفت که نسبت اخلاط چهارگانه در بدن او برابر باشد و کمیت و کیفیت هیچ کدام بر دیگری غلبه نکنند. این رابطه در موجودات نیز برقرار است. اگر در بدن موجود تعادل اخلاط به هم بخورد، موجودات صفراوی مزاج یا دموی مزاج یا... پدید می‌آیند. در زیر به بررسی این رابطه‌ها در انسان‌ها می‌پردازیم. انسان صفراوی مزاج به انسانی گفته می‌شود که کمیت و کیفیت صفرا در بدن او بیشتر از بقیه اخلاط است و از رابطه زیر پیروی می‌کند.

### اعتدال اعضای داخلی بدن

قلب: اعتدالش به حرارت است. (آتش)  
 استخوان: اعتدالش به خشکی است. (خاک)  
 مغز: اعتدالش به تری است. (آب)  
 اعصاب: اعتدالش به سردی است. (هوا)  
 امید است، خواننده این مطالب با قلبی گرم، استخوانی خشک، مغزی تر و اعصابی سرد به این اندک بنگرد.

### پی‌نوشت

۱. در کتب درسی نیز با این اصطلاحات برخورد می‌کنیم؛ از جمله در درس اول ادبیات فارسی ۱.
۲. این گونه برداشت از گیاهان برای ما آشناتر است همچنان که می‌گوییم به عنوان مثال: زعفران گرم و پر تقال سرد و...
۳. یعنی مقدار صفرا و یا شدت تأثیر صفرا بر دیگر عناصر بیشتر است.

### منابع

۱. صنایع، صفدر؛ نسخه شفا (با معالجه با گیاهان طبی)، انتشارات عطایی، ۱۳۸۰.
۲. عباس‌آباد عربی، محمدرضا؛ بررسی تحفه حکیم مؤمن (پایان نامه)، دانشگاه آزاد واحد سبزوار، تابستان ۸۶.
۳. الصحه ابن بطالان بغدادی، ترجمه تقویم، مترجم: نامعلوم، تصحیح غلامحسین یوسفی، ج ۲، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۶.
۴. مؤمن حسینی طبیب، محمد؛ تحفه حکیم مؤمن، با مقدمه محمود نجم‌آبادی، تهران، نشریات کتاب فروشی مصطفوی، ۱۳۳۸.
۵. ابوعلی سینا؛ دانشنامه در علم پزشکی، با مقدمه مهدی محقق، مؤسسه مطالعات اسلامی، دانشگاه مل‌گیل شعبه تهران، ۱۳۶۶.
۶. خلیلی، محمد؛ طب الصادق، مترجم: نصیرالدین امیر صادقی، چاپ پانزدهم، تهران، انتشارات عطایی، ۱۳۷۵.
۷. نرم‌افزار گیاهان دارویی، صد ۱۰۰ نسخه گیاه دارویی، ناشر ایران سیمیا iran\_sima\_software@yahoo.com
۸. نرم‌افزار لغت‌نامه دهخدا. نسخه ۲، براساس لغت‌نامه کامل دهخدا، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، مجری طرح: مؤسسه فرهنگی ویستا آرا، کنترل و ویرایش: مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.



«قدرت یعنی سیطره اراده کسی بر دیگران.»

ماکس وبر

#### چکیده

این نوشته نگاهی دارد به نزاع بر سر قدرت بین گشتاسب و اسفندیار و آزادی و تسلیم‌ناپذیری رستم.

#### کلیدواژه‌ها:

قدرت، آزادی، گشتاسب، رستم، اسفندیار.

#### صمد طاهری

کارشناس ارشد

زبان و ادب فارسی

و دبیر ادبیات

دبیرستان‌های زنجان

و به دست چه کسی شدنی است. گویی ضحاک دیگری با همان ویژگی‌ها پا به عرصه هستی نهاده است. او برای قدرت پدرکشی می‌کند و این، پسرکشی، اما هر دو در ویژگی‌های کلی مشترک‌اند: خرافه‌پرستی، دست به دامان موهومات شدن و... او هنگامی که می‌شنود:

ورا هوش در زابلستان بود/ به دست تهم‌پور دستان بود  
به فکر اجرای نقشه خویش می‌افتد. مادر اسفندیار که از همان آغاز و پیش از همه، خطر را احساس کرده است، به پسرش یادآور می‌شود که تو چیزی از یک شاه کم نداری:

یکی تاج دارد پدر بر پسر

تو داری دگر لشکر و بوم و بر

چو او بگذرد تاج و تختش تورا ست

بزرگی و شاهی و بختش تورا ست

اما اسفندیار، همچون پدر، به عطش قدرت دچار است و آن را تمام و کمال می‌خواهد و این نکته کلیدی تراژدی است. در این‌جا انسان آرزو می‌کند که کاش اسفندیار آن‌گونه نبود و از آن‌همه دانش و زور و فر و مردانگی در راه ساختن و آبادانی و فراخ کردن مسیرهای زندگی بر خویشتن و دیگران بهره می‌برد؛ مانند دیگر قهرمانان نیکوسرشت و به یاد ماندنی شاهنامه چون سیاوش و ایرج و...

داستان از اینجا آغاز می‌شود که گشتاسب تعهد می‌کند که اگر اسفندیار کین لهراسب شاه را از ارجاسب تورانی بگیرد و خواهران را از بند وی آزاد سازد، تاج و تخت را به او خواهد سپرد.

اسفندیار به آنچه تعهد کرده است، عمل می‌کند و اکنون نوبت پدر است اما گشتاسب که برای به‌دست آوردن تاج شاهی به هر کاری دست زده است، برای حفظ آن نیز همین کار را خواهد کرد. او حکومت را در زمان حیات پدر از وی ستانده و حال برای گریز از آنچه در زمان ناگزیری به اسفندیار قول داده است، به‌دنبال راه چاره می‌گردد. بنابراین، دست به دامان ستاره‌شماران دربار می‌شود تا بنگرند که مرگ اسفندیار کجا

پشوتن در جایی این تراژدی را این‌گونه بیان می‌کند:

که نفرین بر این تاج و این تخت باد  
 بر این کوشش بیش و این بخت باد  
 گشتاسب برای توجیه کار خود و تحریک اسفندیار به رفتن به  
 زابل دلایلی می‌آورد:

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

اسفندیار از دلایل پدر قانع نمی‌شود و از رستم به نیکی یاد می‌کند:

سپهد بروها پر از تاب کرد  
 به شاه جهان گفت زین باز گرد  
 تو را نیست دستان و رستم به کار  
 همی راه جویی به اسفندیار  
 دریغ آیدت جای شاهی همی  
 مرا از جهان دور خواهی همی  
 ولیکن تو را من یکی بنده‌ام  
 به فرمان و رأیت سرافکنده‌ام  
 لاجرم گشتاسب از طریق تحریک احساس مذهبی او وارد  
 می‌شود و رستم را از دین برگشته می‌خواند:

کسی کاو ز عهد جهاندار گشت  
 به گرد در او نشاید گذشت

«شخص سلطه‌جو راهی پیش پای افراد قرار می‌دهد که ظاهراً  
 به مقصد معقولی می‌رود ولی باطناً به گمراهی؛ چنین است که  
 به احساسات و هیجانات متوسل می‌شود.»<sup>۱۷</sup>

از دیگر سو، رستم که قربانی اصلی نزاع پدر و پسر بر سر قدرت  
 است، واقعا درمانده است که چه کند. او تا آن‌جا که به یاد دارد،  
 همیشه یار و یاور و پشت و پناه ایرانیان و شهریاران ایران بوده  
 است و به او لقب تاج‌بخش داده‌اند. رستم نمی‌داند که کدامین  
 گناه او را درخور این عقوبت کرده است. پس با خود اندیشه‌ها  
 دارد: آیا دست به بند اسفندیار بدهد یا با او بجنگد؟ به عبارت  
 دیگر، تسلیم شود یا برای حفظ آزادی و شرافت خود بکوشد:

که گر من دهم دست بند و را  
 و گر سرفرازم گزند و را

دو کار است هر دو به نفرین و بد  
 گزاینده رسمی نو آیین و بد  
 هم از بند او بد شود نام من  
 بد آمد ز گشتاسب انجام من  
 به گرد جهان هر که راند سخن  
 نکوهیدن من نگردد کهن  
 که رستم ز دست جوانی بخت  
 به زابل شد و دست او را بیست  
 همه نام من باز گردد به ننگ  
 نماند ز من در جهان بوی و رنگ

(۴۰۹۳-۴۰۸۸)

او عاقبت در هجوم افکار گوناگون تصمیم می‌گیرد که برای  
 حفظ آزادی خویش بکوشد؛ چون او هر فرمانی را نمی‌پذیرد.  
 در تفکر او فرمانی که با خرد همخوانی نداشته باشد، پذیرفتنی  
 نیست و این حکم به هیچ وجه لایق چون اوئی نیست. کسی  
 که هیچ گناهی نکرده است، چرا باید بند بر دست و پایش نهند؟  
 بنابراین می‌گوید:

ز من هر چه خواهی تو، فرمان کنم  
 به دیدار تو رامش جان کنم  
 مگر بند، کز بند عاری بود  
 شکستی بود زشت کاری بود  
 نبیند مرا زنده با بند کس  
 که روشن روانم بر این است و بس

پس از این درگیری‌های ذهنی و گفت‌وگوها به امید آنکه  
 شاید بتواند از این فاجعه جلوگیری کند، به سر اصل موضوع  
 بازمی‌گردد و به اسفندیار یادآوری می‌کند که گشتاسب از تاج  
 و تخت سیر نمی‌گردد؛ بنابراین، تو را به گرد جهان می‌دواند. او  
 اکنون تو را به سراغ کسی فرستاده است که می‌داند در برابر  
 عقب نخواهد نشست:

همی گرد گیتی دواند تو را  
 به هر سختی‌ای بر براند تو را  
 که تا کیست اندر جهان نامدار  
 که از تو نیچند سر از کارزار  
 کز آن نامور بر تو آید گزند  
 بماند بدو تاج و تخت بلند

(۴۰۱۸-۴۰۱۶)

اسفندیار،  
همچون پدر، به  
عطش قدرت  
دچار است و آن  
را تمام و کمال  
می‌خواهد و  
این نکته کلیدی  
تراژدی است

و به نکوهش قدرت‌طلبی می‌پردازد که هر چه پستی و وقاحت و بداندیشی از قدرت‌دوستی و قدرت‌طلبی است:  
که شاید بر این تاج نفرین کنیم  
از این داستان خاک بالین کنیم  
اسفندیار را هم پند می‌دهد که جوانی نکند، خود را به دست  
او تباه نسازد و برایش نکوهش و نام بد نیندودزد و با دیدی  
واقع‌بینانه دربارهٔ پیشنهاد پدر اندیشه کند.  
اما ذهن و روح اسفندیار چنان در اندیشهٔ به دست آوردن قدرت  
است، دوستی تاج و تخت چنان او را کور کرده است که کلام  
خیرخواهانهٔ رستم و حتی پیش‌تر از او مادر و پشوتن را هم  
نمی‌شنود و برای توجیه کار خود، دستور شاه را بهانه می‌کند و  
خود را فرمان‌بردار تمام‌عیار شاه می‌داند:

چنان دان که من سر ز فرمان شاه  
نتابم نه از بهر تخت و کلاه  
بدو یابم اندر جهان خوب و زشت  
بدوی است دوزخ بدو هم بهشت

در حالی که این سخنان با آنچه واقعاً درون او می‌گذرد و او بدان  
می‌اندیشد، در تناقض آشکار است. خود او نیک می‌داند و به این  
دانسته اعتقاد دارد که پدر راه آز و حرص و هوس در پیش گرفته و  
آن چه پسر را به آن فرمان داده است، جز راه کژی و هوس نیست.  
چنان که وقتی پسرانش کشته می‌شوند و تابوت آن‌ها را نزد گشتاسب  
می‌فرستد، پرده از راز درون برمی‌گیرد و برای پدر چنین می‌نویسد:  
تو کشتی به آب اندر انداختی  
ز رستم همی چاکری خواستی  
چو تابوت مهر آذر و مهرنوش  
بیینی، تو در آرز چندین مکوش

### اعتراض اطرافیان شاه

درباریان و اطرافیان گشتاسب که پیش‌تر احترام شاه را به جای  
می‌آورده‌اند هنگامی که بی‌خردی‌ها و کارهای سخیف او را که  
تا حد کشته شدن اسفندیار و ترجیح قدرت و تاج و تخت بر  
همه چیز و همه کس می‌رسد می‌بینند، ابایی از بروز خشم و  
نفرت خود ندارند و آن شرم و آرم ظاهری را هم کنار می‌گذارند.  
در تفکر ایرانی، این به معنای گسستن فره است و پادشاهی با  
چنین ویژگی‌هایی مشروعیت ندارد و لایق حکومت نیست:

بزرگان ایران گرفتند خشم  
وز آرم گشتاسب شستند چشم  
به آواز گفتند کای شوربخت  
چو اسفندیاری تو از بهر تخت  
به زابل فرستی به کشتن دهی  
تو بر گاه، تاج مهی بر نهی  
سرت را ز تاج کیان شرم باد  
به رفتن بی‌اخترت گرم باد

گشتاسب تنها می‌ماند و همه او را نفرین می‌کنند که برای حفظ  
قدرت آن چنان درنده‌خو شده است که چون اسفندیاری را به  
عمد و به قصد کشته شدن به زابل می‌فرستد:

برفتند یکسر ز ایوان اوی

پر از خاک شد کاخ و دیوان اوی  
پشوتن که مردی فرهیخته است و خردمندانه بارها به پدرش  
اندرز می‌دهد، اینک آشکارا بر پدر می‌خروشد و به او یادآوری  
می‌کند که این نشانهٔ زوال توست. به عبارت دیگر، مشروعیت  
خود را از دست داده‌ای و حتی احترام مرسوم دربار را هم به‌جا  
نمی‌آوری:

به آواز گفت ای سر سرکشان  
ز برگشتن کارت آمد نشان  
توزین با تن خویش بد کرده‌ای  
دم از شهر ایران برآورده‌ای  
ز تو دور شد فره و بخردی  
بیایی تو یاد افره ایزدی

این ملک دشمنان زیادی دارد و تو نیز پهلوان بزرگ و پشت  
و پناه ایران را آگاهانه به قتلگاه فرستاده‌ای؛ از این پس روی  
خوشی نخواهی دید:

شکسته شد آن نامور پشت تو  
از این پس بود باد در مشت تو

نکتهٔ مهم دیگری هم که در این داستان باید به آن اشاره کرد،  
اعتراض زنان دربار است. دختران گشتاسب پیش پدر می‌آیند و  
کارهای اسفندیار و جنگ‌های او با تورانیان و نجات خواهران از  
رویین دژ را به او یادآوری می‌کنند و به افشای چهرهٔ واقعی شاه  
می‌پردازند و از او می‌خواهند دیگر از تزویر دست بردارد:

ز رویین دژ آورد ما را برت  
نگهبان کشور بد و افسرت

اکنون:

نه سیمرغ کشتش نه رستم نه زال  
تو کشتی چو کشتی مر او را منال  
تو را شرم بادا ز ریش سفید  
که فرزند کشتی ز بهر امید

### پی‌نوشت

۱. تراژدی قدرت در شاهنامه، ص ۳۲.

### منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی؛ داستان داستان‌ها، چاپ ۶، نشر آثار، ۱۳۷۶.
۲. شعار، جعفر و انوری، حسن؛ رزم‌نامهٔ رستم و اسفندیار، ج ۱۶، نشر قطره، ۱۳۷۴.
۳. رحیمی، مصطفی؛ تراژدی قدرت در شاهنامه، ج ۲، انتشارات نیلوفر، ۱۳۷۶.
۴. فردوسی، ابوالقاسم؛ شاهنامه، ج ۴، چاپ مسکو به کوشش سعید حمیدیان، نشر قطره، ۱۳۷۶.



تورانیان اگرچه  
با ایرانیان  
هم‌نژاد بودند  
(نژاد آریایی) اما  
از نظر فرهنگ  
و تمدن پست به  
شمار می‌آمدند

مرز ایران و توران، چنان که در منابع تاریخی و جغرافیایی آمده، آمودریا (جیحون) بوده است. تورانیان اگرچه با ایرانیان هم‌نژاد بودند (نژاد آریایی) اما از نظر فرهنگ و تمدن پست به شمار می‌آمدند.

استاد بهار می‌نویسد: «بیش‌تر آن‌ها چادر نشین بوده و شغل چوپانی داشتند. مذهب آن‌ها نیز غالباً آفتاب یا بت‌پرستی بوده است» (بهار، جلد ۲، ۱۳۸۶: ۲۴۴). چنان‌که از شاهنامه فردوسی برمی‌آید، بیشتر جنگ‌های ایران و توران بر سر مذهب و سرزمین بوده است. تورانیان اغلب به ایران حمله می‌کرده و مزارع و چراگاه‌ها را نابود می‌ساخته‌اند. این مردم به هیچ آداب و عهد و پیمانی هم پای‌بند نبوده و مهم‌ترین دشمنان ایرانیان به‌شمار می‌آمده‌اند.

مهم‌ترین شهرهای توران عبارت بودند از: گنگ، سَمَنگان، سیاوش‌گرد (توسط سیاوش ساخته شد)، بزرگ‌ترین پادشاه سرزمین توران نیز افراسیاب بوده، که کینه و دشمنی او نسبت به ایرانیان مشهور است. رویارویی رستم و سهراب که به مرگ سهراب انجامید، در زمان همین شخص و با دسیسه‌ی او انجام گرفت. شایان ذکر است که «تهمینه» همسر رستم و مادر سهراب، و نیز «فرنگیس» همسر سیاوش، تورانی بوده‌اند.

#### پی‌نوشت

۱. فریدون ممالک تحت سلطه خود را بین سه فرزندش تقسیم کرد: توران برای «تور»، ایران به «ایرج» و روم نیز به «سلم» رسید.

#### منابع

۱. زرین کوب، عبدالحسین؛ آشنایی با تاریخ ایران، چاپ اول، تهران، سخن، ۱۳۸۴.
۲. بهار، ملک‌الشعرا، سبک‌شناسی (جلد ۲)، چاپ نهم، امیرکبیر، ۱۳۸۶.
۳. اوشیدری، جهانگیر؛ دانش‌نامه‌ی مزدیسنا، چاپ اول، تهران، مرکز، ۱۳۷۱.

#### چکیده

نگارنده در این مقاله بر آن است که با استفاده از منابع معتبر تاریخی و جغرافیایی، درباره سرزمین توران، قدیمی‌ترین همسایه و دشمن ایرانیان، اطلاعاتی در اختیار خوانندگان محترم بگذارد.

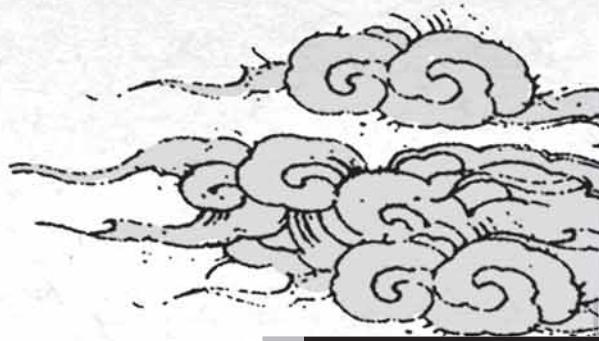
#### کلیدواژه‌ها:

ایران، توران، شاهنامه، جنگ.

#### مقدمه

تورانیان اقوامی از نژاد آریایی بودند که در مشرق ایران سکونت داشتند. آن‌ها اغلب با ایرانیان در حال جنگ بودند. در شاهنامه به صراحت به جنگ‌های ایران و توران اشاره شده است. در ادامه، به بررسی واژه «توران» می‌پردازیم و سپس درباره آداب، رسوم، و... مردم آن سرزمین سخن می‌گوییم.

«توران» منسوب است به «تور» (پسر فریدون)<sup>۱</sup> + ان (پسوند نسبت و مکان). نظیر این واژه را در «گیلان» می‌بینیم که از «گیل» (نام قوم) + ان (پسوند نسبت و مکان) تشکیل شده است. «تور» به معنی «گرد، دلیر و پهلوان» است اما عبدالحسین زرین کوب معنی این واژه را «آدم وحشی و خشمگین و پرخاش‌جو» می‌داند (زرین کوب، ۱۳۸۵: ۶۸). توران در منابع قدیمی به ترکستان غربی (ترکستان روس) در مقابل ترکستان شرقی (ترکستان چین)، معروف بوده است. «این سرزمین محدود بود از سوی جنوب به تخارستان، از سوی شمال به خوارزم، از مغرب به خراسان و از مشرق به مغولستان» محدود می‌شد (اوشیدری، ۱۳۷۱: ۲۲۳). اعراب پس از تسلط بر این منطقه آن را ماوراءالنهر نامیدند. (محققان، سرزمین‌های ترکمنستان، قرقیزستان، تاجیکستان، ازبکستان و قسمتی از افغانستان امروزی را همان توران کهن می‌دانند). (همان: ۲۲۴)



# حلاج

عبدالرزاق امیری

کارشناس ارشد  
زبان و ادب فارسی و  
مدرس مراکز پیام نور  
نورآباد ممسنی

## چکیده

«من تعجب می‌کنم کسانی که زبانشان فارسی است با بودن کتابی چون مثنوی، چگونه از سرنوشت و تیرگی و تلخی حیات و رنج و غم وحشت دارند.»  
از کتاب نامه‌ها، علی شریعتی

جمشید، فرعون، نمرود، حلاج و بایزید بسطامی از جمله افرادی هستند که ادعای خدایی کرده‌اند. البته تفاوت بین ادعای حلاج و بایزید با آن سه نفر دیگر بسیار زیاد و به عبارتی از سمک تا سماک است. با توجه به این که در کتاب زبان و ادبیات پیش‌دانشگاهی، درسی به «حلاج» و زندگی او اختصاص دارد و نیز در درس «کاوه دادخواه» از «فرعون» و ادعای خدایی کردن او یاد شده است، در این مقاله برآنیم تا در حد توان خویش به تشریح و حلاجی افکار و عقاید حلاج، بخصوص «انا الحق» گفتن او و مقایسه آن عارف بزرگ با فرعون در مثنوی معنوی بپردازیم؛ به امید آن که مورد قبول ادیبان و ادب‌دوستان قرار گیرد؛ «و من الله توفیق».

## کلیدواژه‌ها:

منصور، انا الحق، مولوی، مثنوی معنوی و فنا.

## مقدمه

حلاج از جمله افرادی بود که انانیت و نفسانیت را بزرگ‌ترین مانع برای وصول به حق می‌دانست؛ به گونه‌ای که حتی در شب آخر عمر خود به فرزندش گفت: «فرزندم، نفس خود را اسیر کن؛ از بیم آن که مبادا تو را اسیر کند» و جان خویش را در راه رفع این مانع و حجاب فدا کرد.

حلاج اندیشه خود را پنهان نمی‌کرد و بدان گونه که می‌اندیشید، سخن می‌گفت. او طی مراحل سلوک و معرفت به مرتبه‌ای رسیده بود که «انا الحق» را بر زبان آورد و اسرار الهی را فاش ساخت. همین «انا الحق» گفتن و فاش کردن اسرار الهی بر دیگر عرفا و حاکمان زمان او گران آمد. پس با وی به مخالفت و دشمنی برخاستند و دستور قتلش را صادر کردند.

# در اسیر مثنوی

افکار و عقاید حلاج در مثنوی معنوی بازتاب گسترده‌ای یافته و البته تاکنون مورد بررسی و مطالعه قرار نگرفته است. لذا ما بر آن شدیم که افکار و عقاید او را در آینه مثنوی به روش تحلیلی و ساختگرا روشن کنیم؛ اگرچه درک حقیقی «انا الحق» او دشوار است و برای هر فردی هم امکان‌پذیر نیست و فقط از طریق فنای فی الله می‌توان آن را درک کرد. چنان‌که مولوی می‌فرماید:

کی شود کشف از تفکر این انا؟

آن انا مکشوف شد بعد از فنا

به امید آن که حق سخن را ادا کرده باشیم و کلاممان مورد قبول ادیبان و ادب‌دوستان قرار گیرد.

### شرح حال حلاج و زندگی او

عطار از حلاج این‌گونه یاد می‌کند: «آن قتیل الله فی سبیل الله، آن شیر بیشه تحقیق، آن شجاع صفر صدیق، آن غرقه دریای موج، حسین بن منصور حلاج» «رحمہ الله علیہ»

(عطار، ۱۳۸۱: ۶۰۲)

هجوری درباره او گوید: «[آن] مستغرق معنی و مستهلک دعوی، ابوالمغیث الحسین بن منصور حلاج (رض) از مشتاقان و مستان این طریقت بود و حالی قوی و همتی عالی داشت.»

(هجوری، ۱۳۸۱: ۱۸۹)

حلاج در حدود سال ۲۴۴ هجری در «بیضای فارس» به دنیا آمد و در شهر «واسط» عراق پرورش یافت. او مرید «حنیدبغدادی» بود و سه بار به سفر حج رفت. در حدود سال ۲۹۲ از راه دریا به هندوستان و از آنجا از طریق ماوراءالنهر به چین رفت و با خطابه‌ها و سخنان خود، ساکنان آن مناطق را به خداپرستی دعوت کرد. در سال ۲۹۴ سومین سفر حج خود را که دو سال به طول انجامید آغاز کرد و سپس به بغداد برگشت. در سال ۲۹۷ به فتوای یکی از قشریان (ابن داوود اصفهانی) بازداشت شد.

به سال ۳۰۱ برای دومین بار تحت تعقیب قرار گرفت و طبق حکم به هشت سال حبس در زندان‌های بغداد محکوم شد ولی

از عقاید خویش دست برنداشت تا این‌که در سال ۳۰۹ مجدداً بازداشت شد و این‌بار برای همیشه دفتر حیات او درنور دیده شد؛ زیرا به فتوایی در ۲۲ ذی‌القعدة همان سال پس از تحمل شکنجه‌های هولناک و تازیانه‌های بی‌شمار، اعضای بدنش را یکی پس از دیگری به تیغ جفا بریدند و سرش را از تن جدا کردند و او را با آتش قهر و کین خود سوزاندند و خاکسترش را در رود دجله ریختند.

آری او بر سر عقیده خود ایستاد و در این راه جان باخت و نامش برای همیشه زنده ماند. گویند وقتی که او را می‌بردند تا بردار کنند، در حالی که صدها هزار نفر گرد آمده بودند، او چشم‌گرد می‌کرد و می‌گفت: «حق، حق، حق، حق، انا الحق».

(مصائب حلاج: ۳۰-۲۸؛ تذکره‌الاولیا: ۶۱۱-۶۰۱)

حلاج همواره موافقان و مخالفان زیادی داشته است، از مخالفان او در زمان خودش می‌توان از عمرو بن عثمان، علی بن سهل اصفهانی، جنید و ابن داوود و از طرف‌دارانش می‌توان از ابوالقاسم قشیری، شبلی، ابن عطا و ابوسعید ابوالخیر نام برد؛ به‌ویژه «ابوسعید» که با بیشتر عرفا و صوفیان پیش از زمان خود آشنایی داشته و آثار آن‌ها را می‌شناخته و می‌خوانده است، بیشتر روی سخنان بایزید بسطامی و به‌خصوص حلاج تکیه کرده و برای او اهمیت زیادی قائل شده است. او در جایی با کمال صراحت می‌گوید: «در علوم حالت، در مغرب و مشرق کسی مانند حلاج نیست.» (اسرارالتوحید، محمد بن منور، ۱۳۸۱: ۷۲)

### حلاج در آینه مثنوی

مولانا در ابیات زیادی از مثنوی به حلاج، بردار کردن وی و افکار و سخنانش اشاره کرده است؛ چنان‌که می‌فرماید:

هین مرا بگذار ای بگزیده دار

(دفتر سوم، بیت ۴۲۱۴)

تا رسن بازی کنم منصوروار

خویش را منصور حلاجی کنی

(همان، بیت ۶۹۲)

آتشی در پنبه یاران زنی

چون که عاشق توبه کرد اکنون بترس  
 کو چو عیاران کند بردار درس  
 عطار درباره بردار رفتن او گوید:  
 چون که شد حلاج بردار آن زمان  
 جز «انا الحق» می نرفتش بر زبان  
 چون زبان او همی نشناختند  
 چار دست و پای او انداختند  
 چشم دولت سحر مطلق می کند  
 روح شد منصور «انا الحق» می زند  
 حلاج می فرماید: «ای دوستان مورد اعتماد! مرا بکشید؛ زیرا در  
 کشتن من زندگانی است.» (مجموعه آثار حلاج: ۱۵)  
 یا «بدانید که خداوند خون مرا به شما روا کرده است. بکشیدم،  
 بکشیدم تا شما را پاداش دهند و من به آرامش رسم. مسلمانان  
 را در جهان کاری بهتر از کشتن من نیست.» (همان: ۱۵)  
 هم چنین می فرماید:  
 اقتلونی یا ثقاتم  
 چیست در قتلتم؟ حیاتم  
 و ممامت در حیاتم  
 و حیاتم در ممامت  
 مولانا تحت تأثیر این سخنان می فرماید:  
 اقتلونی یا ثقاتی لایماً  
 ان فی قتلی حیاتی دایماً  
 ان فی موتی حیاتی یا فتی  
 کم افارق موطنی حتی متی  
 هستی حیوان شد از مرگ نبات  
 راست آمد اقتلونی یا ثقات  
 چون چنین بردی است ما را بعد مات  
 راست آمد ان فی قتلی حیات  
 حلاج به درگاه الهی این گونه دعا می کند:  
 بینی و بینک انی ینازعنی  
 فآرف بقضلك آتی من البین  
 (ترجمه بیت: میان من و تو وجود (موهوم) من در کشمکش است؛  
 پس به حق فضل و احسانت، وجود (موهوم) مرا از میان بردار.)  
 مولانا می فرماید:  
 عاشق حقی و حق آن است کاو  
 چون بیاید نبود از تو تای مو  
 صد چو تو فانی است پیش آن نظر  
 عاشقی بر نفی خود خواجه مگر  
 شیخ محمود شبستری در همین زمینه می فرماید:  
 تو را تا کوه هستی بیش باقی است  
 جواب لفظ «رنی» «لن ترانی» است (برزگر خالقی، ۱۳۷۴: ۵۱)  
 می گویند که حلاج را به خاطر آشکار ساختن اسرار الهی  
 کشتند؛ چنان که حافظ می فرماید:

(همان، بیت ۶۹۹)

(عطار، ۱۳۷۶: ۱۲۷)

(دفتر پنجم، بیت ۲۵۳۶)

(همان: ۲۵۱)

(دفتر اول، بیت ۵-۳۹۳۴)

(دفتر سوم، ابیات ۷-۴۱۸۶)

(میرآخوری، ۱۳۷۹: ۹۴)

(همان، ابیات ۲-۴۶۲۱)

(برزگر خالقی، ۱۳۷۴: ۵۱)

گفت آن یار کزو گشت سر دار بلند  
 جرمش این بود که اسرار هویدا می کرد  
 و مولانا در همین باره می فرماید:  
 وای بر وی گر بساید پرده را  
 تیغ الهی کند دستش جدا  
 دست چه بود؟ خود سرش را برکند  
 آن سری کز چهل سرها می کند  
 مولانا می فرماید که راز «انا الحق» گفتن منصور را نمی توان  
 دریافت مگر با فانی فی الله:  
 کی شود کشف از تفکر این أنا؟  
 آن انا مکشوف شد بعد از فنا  
 ابیات دیگری درباره حلاج در مثنوی وجود دارد که برای  
 جلوگیری از تکرار در صفحات بعدی همراه با شرح و توضیح  
 آمده است.

(حافظ، ۱۳۶۹: ۲۹)

(دفتر چهارم، ابیات ۹-۵۰۸)

(دفتر پنجم، بیت ۴۱۴۶)

### دیدگاه مولانا درباره شطحیات و شرح آنها

پیش از پرداخت به دیدگاه مولانا درباره شطحیات، به تعریف  
 «شطح» می پردازیم.  
 شطحیات از ریشه «شطح» گرفته شده و شطح به معنی حرکت  
 است و از همین لفظ کلمه «شطح» ساخته شده و این واژه‌های  
 است که با آن بزغاله را می رانند و به حرکت درمی آورند. نیز  
 خانه‌ای را که در آن گندم را آرد می کنند، «مشطاح» می گویند؛  
 زیرا در آن حرکت بسیار صورت می گیرد و در اصطلاح صوفیان،  
 سخنی است که در حالت وجد از عارف صادر می شود که  
 بر حسب ظاهر، بوی کفر و انکار دین می دهد و ظاهراندیشان را  
 به طعن و تکفیر برمی انگیزد؛ در حالی که آن سخن با جوهر دین  
 و ایمان ضدیتی ندارد. (روزبهان بقلی شیرازی، ۱۳۷۴: ۵۶)  
 مولانا عارفی وارسته و کامل است و همیشه با دیدی مثبت به هر  
 چیزی و هر کسی و هر مسئله‌ای نگاه می کند. او با دید توسعه و  
 قبول به شطحیات و طامات صوفیان می نگرد و با استناد به این  
 حدیث «ان الله لا ينظر الى صوركم، ولكن ينظر الى قلوبكم و  
 اعمالكم» (فروزانفر، ۱۳۶۱: ۵۹) می گوید:  
 ما زبان را ننگریم و قال را  
 ما درون را بنگریم و حال را  
 ناظر قلبیم اگر خاشع بود  
 گرچه گفت لفظ، ناخاضع بود  
 ز آن که دل جوهر بود، گفتن عرض  
 پس طفیل آمد عرض جوهر غرض  
 (دفتر دوم، ابیات ۶۱-۱۷۵۹)  
 و به همین دلیل است که او در بیشتر ابیات مثنوی دعاوی «انا  
 الحق» گفتن منصور و «سبحانی ما اعظم شانی» گفتن بایزید را  
 به گونه‌ای نغز تفسیر می کند.  
 او معتقد است که «انا الحق» در واقع به معنای «هو الحق» است  
 و این از جهت اتحاد نوری است نه از جهت حلول و اتحاد حلولی



و بین این دو بی‌نهایت تفاوت است و این سخنان حلاج و بایزید به معنای ادعای خدایی و ربانی نیست؛ زیرا این دو اعتقاد دارند که حق در جمیع مظاهر، ظاهر است و به غیر از خدا کسی و چیزی نیست و اگر کسی بگوید: من بنده خدا هستم، به دو هستی اعتقاد دارد؛ یکی خود و دیگری خدا، و «أنا الحق» و «سبحانی ما أعظم شأنی» بیانگر نفی وجود خود و اثبات وجود الهی است. او در کتاب «فیه مافیه» این‌گونه بیان می‌فرماید:

«آخر این «أنا الحق» گفتن، مردم می‌پندارند که دعوی بزرگی است. «أنا الحق» عظیم تواضع است؛ زیرا این که می‌گوید من عبد خدایم، دو هستی اثبات می‌کند: یکی خود او و دیگری خدا را اما آن که «أنا الحق» می‌گوید، خود را عدم کرد، به باد داد؛ می‌گوید «ان الحق»، یعنی من نیستم، همه اوست، جز خدا را هستی نیست؛ من به کلی عدم محضم و هیچم، تواضع در این بیشتر است؛ این است که مردم فهم نمی‌کنند... (مولوی، ۱۳۸۴: ۴۳)

### فنا و اتحاد ظاهر و مظهر و تجلی لاهوت در ناسوت

یکی از موضوعات بسیار مهمی که در مکتب فکری مولانا مطرح شده، مسئله فنا و اتحاد ظاهر و مظهر و تجلی لاهوت در ناسوت است که این اندیشه و تفکر او مأخوذ و متأثر از اندیشه‌های فکری حلاج می‌باشد. حلاج می‌گوید:

تسبیح خدای را که ناسوتش را

با راز نور لاهوت فروزانش آشکار ساخت.

سپس خود را به خلقش بی‌پرده جلوه‌گر کرد

به هیئت کسی که می‌خورد و می‌نوشد

تا آن‌جا که مخلوق او توانست او را رویاروی ببیند.

(مجموعه آثار حلاج: ۲۸)

و باز در جای دیگری گوید:

روح تو با روح من آمیخت

همچون شراب با آب زلال

چون چیزی تو را اصابت کند، مرا نیز اصابت می‌کند.

پس «تو» در همه حال، مانند «من» هستی. (همان: ۲۸)

این مسئله که درک آن خیلی دشوار است، همیشه در میان عارفان و صوفیان و عامیان بحث‌انگیز بوده است و حتی عده‌ای آن را کفر و ناسپاسی و إلحاد تلقی کرده‌اند و به خاطر همین کج‌اندیشی و عدم درک آن‌ها، حلاج بردار می‌رود و منصور و پیروز می‌شود!

مولانا در موضوع اتحاد ظاهر و مظهر بر این اعتقاد است که خداوند در شکل انسان ظاهر شده و تجلی کرده و وجود انسانی به حق پیوسته و با او متحد شده است اما این اتحاد نه از طریق اتحاد ذاتی شخصی و حلولی بلکه از جهت اتحاد نوری و فنائی تاریکی در روشنائی و ترک هستی مجازی است. در واقع، انسان کامل مظهر تام و تمام الهی و خلیفه خداوند است و همچون آینه‌ای است که حق را نشان می‌دهد؛ زیرا خداوند انسان را بر شکل و صورت خویش آفریده و انسان خلیفه‌الله است.

«مولوی بر این اعتقاد است و می‌گوید حق تعالی برای هدایت خلق و تکمیل نفوس بشری از غیبت وحدت به شهود کثرت در هیکل ناسوتی بشریت متجلی شده، تا به مقتضای جنسیت جسمانی جاذب و هادی خلائق باشد و به عبارتی دیگر، انسان کامل عین حق است از راه اتحاد ظاهر و مظهر.»

(همایی، ج ۲، ۱۳۵۶: ۸۰۸)

مولانا در حکایت «گفتن شیخی بایزید را که کعبه منم» (مثنوی، دفتر دوم، ابیات ۴۹-۲۲۴۱) و هم‌چنین در حکایت «ایاز و حجره داشتن او» (مثنوی، دفتر پنجم، ابیات ۹۱-۱۸۵۷) به تفسیر اتحاد ظاهر و مظهر و به عبارت دیگر «وحدت نوری حق و خلق» پرداخته است.

### دیدگاه مولانا درباره «أنا الحق» گفتن حلاج

حضرت موسی همراه با همسر خویش، شب‌هنگام در بیابانی سرگردان است که ناگهان از دور آتشی شعله‌ور می‌بیند و به سوی آن می‌رود تا مگر شعله‌ای از آن را بیاورد اما وقتی که به آن نزدیک می‌شود، درختی را می‌بیند که به او این‌گونه ندا می‌دهد: «ای موسی، منم خداوندگار و پروردگار جهانیان:» «فَلَمَّا آتَاهَا نُودِيْ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْاَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِيْنَ». (سوره قصص، آیه ۳۰)

از درخت «ای موسی» می‌شنید

با کلام، انوار می‌آمد پدید

سخن حلاج می‌تواند برخاسته از همین آیه باشد و بیشتر عارفان و صوفیان با توجه به این آیه به تفسیر و تشریح سخن حلاج پرداخته‌اند. آن‌ها می‌گویند که چطور درختی می‌تواند ادعای خدایی کند ولی آدمی نتواند؟

روا باشد «أنا الله» از درختی

چرا نبود روا از نیک‌بختی

حلاج می‌گوید:

با چشم دل پروردگار را دیدم

پس گفتم: تو کیستی؟ بگفتا: «توأم»

تو را نیست کجاها! کجایی

تو را نیست درخوَر کجا؟

تو را نیست هیچ وهم که در وهم بگنجد

پس چه داند که وهم، تو کجایی؟

تو همه جا را فراگرفتی،

به طوری که هیچ کجا بی تو نباشد، پس تو کجایی؟

(میراخوری، ۱۳۷۹: ۵۴)

و باز در جای دیگری گوید:

من خواهان اویم و او خواهان من

ما دو روحیم در یک بدن

چون مرا بینی، او را بینی

و چون او را بینی، مرا دیده‌ای.

(همان: ۲۴)

### طنز مثنوی،

#### گونه‌ای از

#### طنز صوفیانه

#### است که معمولاً

#### در حکایت‌ها

#### و قصه‌های

#### تمثیلی نمایان

#### می‌شود.

#### این قصه‌ها

#### و حکایت‌ها

#### معمولاً بهره‌ای

#### از طنز و

#### شوخی طبیعی

#### دارند

#### اما مهمی

#### عوامل یاد

#### شده صرفاً در

#### جهت تعالیم

#### اخلاقی و درمان

#### بیماری‌های

#### اجتماعی به کار

#### گرفته می‌شوند

«پیش او دو انا نمی‌گنجد، تو انا می‌گویی و او انا، یا تو بمیرد پیش او، یا او پیش تو بمیرد، تا دویی نماند، اما این که او بمیرد امکان ندارد، نه در خارج و نه در ذهن که «هُوَ الْحَيُّ الَّذِي لَا يَمُوت». اکنون چون مُردن او ممکن نیست، تو بمیر تا او بر تو تجلی کند و دویی بر خیزد.» (مولوی، ۱۳۸۴: ۴۱)

مولانا نیز دعوی «انا الحق» گفتن منصور را در کتاب گران قدر مثنوی معنوی به گونه‌ای نغز تفسیر می‌کند. او «انا الحق» را «هو الحق» می‌داند و بین این دو تفاوتی قائل نمی‌شود و همان‌طور که بیان کردیم، این اتحاد را اتحادی نوری می‌داند نه حلولی.

در جای دیگری در کتاب «فیه مافیه» این گونه بیان می‌کند: «آخر این «انا الحق» گفتن، مردم می‌پندارند که دعوی بزرگی است، انا الحق، عظیم تواضع است...» (همان: ۴۲)

صبغه الله هست، خم رنگ هو  
پیشه‌ها یک رنگ گردد اندرو  
چون در آن خم افتد و گویش: قم  
از طرب گوید: منم خم لا تلّم  
آن «منم خم» خود «انا الحق» گفتن است  
رنگ آتش دارد، الا آهن است (دفتر دوم، ابیات ۴۷-۱۳۴۵)

و باز در جای دیگری از کتاب «فیه مافیه» گوید: «هر علمی که آن به تحصیل و کسب در دنیا حاصل شود، آن «علم ابدان» است و آن علم که بعد از مرگ حاصل شود، آن «علم ادیان» است. دانستن «انا الحق» علم ابدان است. «انا الحق» شدن علم ادیان است. (همان: ۲۲۸)

مولانا در یکی از حکایت‌های مثنوی (دفتر چهارم، ابیات ۲۱۱۵-۲۱۰۲) به شرح سخن شطح‌آمیز «سبحانی ما اعظم شأنی» بایزید می‌پردازد که سخن آن عارف بزرگ تفاوتی با «انا الحق» گفتن حلاج ندارد و با این ابیات نشان می‌دهد که گوینده این سخنان شطح‌آمیز، حضرت حق است نه این صوفیان و عارفان؛ زیرا در اعتقاد متصوفه، غیر از خدا کسی نیست و وجود کثرات و تعینات نمودی بی‌بود هستند و وقتی که سالک به شهود برسد، «انا الحق» و «هو الحق» گفتن او هر دو یکی است:

جز از حق نیست دیگر هستی الحق  
«هو الحق» گوی و گر خواهی «انا الحق»

(برزگر خالقی، ۱۳۷۴: ۷۸)

مولانا آشکارا «انا الحق» گفتن حلاج را قبول و تأیید و از او طرفداری می‌کند و دشمنانش را کوران و ابلهان می‌نامد:

چون «انا الحق» گفت شیخ و پیش برد  
پس گلوی جمله کوران را فشرد  
چون انا بنده لا شد از وجود  
پس چه ماند؟ تو بیندیش ای جهود  
گر تو را چشمی است بگشا، درنگر  
بعد لا آخر چه می‌ماند دگر؟ (دفتر ششم، ابیات ۷-۲۰۹۵)

**مقایسه «انا الحق گفتن» منصور و «انا الله گفتن» فرعون**

بین «انا الحق» گفتن منصور و «انا الله» گفتن فرعون که در قرآن به آن اشاره شده (سوره نازعات، آیه ۲۴) از ثری تا ثریا و از سمک تا سماک تفاوت است؛ زیرا سخن منصور ناشی از فنا و استغراق او در ذات احدیت ولی سخن فرعون ناشی از انکار خدا و از روی عجب و تکبر و خودخواهی بوده است. مولانا در ابیات زیادی به مقایسه سخنان این دو پرداخته است و می‌گوید که با سخن خویش رستگار شد و از رحمت الهی برخوردار گردید؛ در حالی که فرعون با سخن خویش پست گردید و دچار لعنت شد و سخن او، دروغ و باوهای بیش نبوده است:

گفت فرعونی: «انا الحق» گشت پست  
گفت: منصوری «انا الحق» و برست  
آن انا را لعنه الله در عقب  
وین انا را رحمه الله محب  
زان که او سنگ سیه بد، این عقیق  
آن عدوی نور بود و این عشیق  
این انا هو بود در سر ای فضول  
ز اتحاد نور، نه از راه حلول (دفتر پنجم، ابیات ۳۸-۲۰۳۵)

آن که او بی‌درد باشد رهزنی است  
ز آن که بی‌دردی «انا الحق» گفتنی است.  
آن انا بی‌وقت گفتن لعنت است  
آن انا در وقت گفتن رحمت است  
آن انا منصور رحمت شد یقین  
آن انا فرعون لعنت شد بین (دفتر دوم، ابیات ۳-۲۵۲۱)

بود «انا الحق» در لب منصور، نور  
بود «انالله» در لب فرعون زور  
هین بدار از مصر ای فرعون دست  
در میان مصر جان صد مصر هست  
تو زنا ربّ همی گویی به عام  
غافل از ماهیت این هر دو نام  
رب بر مربوب کی لرزان بود؟  
کی انا دان بند جسم و جان بود؟  
نک انا ماییم رسته از انا  
از انا بی‌بلائی پر عنا  
آن انا بی‌بر تو ای سگ شوم بود  
در حق ما دولت محتوم بود  
گر نبودت این انا بی‌کینه کش  
کی زدی بر ما چنین اقبال خوش...  
هین مکن تعجیل اول نیست شو  
چون غروب آری، برآ از شرق صو  
از انا بی‌ازل دل دنگ شد  
این انا بی‌سرد گشت و ننگ شد  
ز آن انا بی‌خوش گشت جان

شد جهان او از آنایی جهان  
از آنآ چون رست، اکنون شد آنآ  
آفرینها بر آنای بی‌عنا  
کو گریزان و آنایی در پی‌اش  
می‌دود چون دید وی را بی‌وی‌اش (دفتر پنجم، ابیات ۴۱۴۱-۴۱۲۷)

### نتیجه‌گیری

حلاج انانیت و نفسانیت را بزرگ‌ترین مانع وصول حق می‌دانست. وی اندیشه خود را پنهان نمی‌کرد و همان‌طور که می‌اندیشید، سخن می‌گفت؛ چنان‌که «نا الحق» را بیان فرمود و جان خود را نیز در این راه فدا کرد. مولانا که خود عارفی کامل است و به هر چیزی با دید مثبت می‌نگرد، از حلاج طرف‌داری می‌کند و در ابیات زیادی از مثنوی معنوی به شرح افکار و سخنان او می‌پردازد. سخن «نا الحق» او را تأیید می‌کند و از دشمنانش با عنوان کوران و حسودان یاد می‌کند و سخن «نا الحق» حلاج را با دیگر کسانی که ادعای خدایی داشته‌اند از جمله فرعون - مقایسه می‌کند و می‌گوید که تفاوت سخن حلاج با دیگر افراد از سمک تا سماک است.

### منابع

۱. فروزانفر، بدیع‌الزمان؛ احادیث مثنوی، چاپ سوم، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۱.
۲. محمدبن منور؛ اسرار التوحید، به تصحیح شفیعی کدکنی، چاپ سوم، انتشارات آگاه، ۱۳۸۱.
۳. عطار نیشابوری، تذکره الاولیاء، با مقدمه جواد سلماسی‌زاده، چاپ اول، مؤسسه فرهنگی اندیشه دُرگستر، ۱۳۸۱.
۴. حافظ شیرازی؛ دیوان، به تصحیح غنی و قزوینی، چاپ اول، انتشارات زوار، ۱۳۶۹.
۵. روزبهان نقلی شیرازی؛ شرح شطحیات، به تصحیح هنری کرین، ج ۲، کتابخانه طهوری، ۱۳۷۴.
۶. مولوی؛ فیه‌مافیه، به تصحیح بدیع‌الزمان فروزانفر، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۸۴.
۷. قرآن کریم.
۸. هجویری؛ کشف‌المحجوب، به تصحیح ژکوفسکی، چاپ هشتم، انتشارات طهوری، ۱۳۸۱.
۹. برزگر خالقی، گلشن عشق، شرح گلشن راز، چاپ اول، انتشارات سخن، ۱۳۷۴.
۱۰. مولوی؛ مثنوی معنوی، به کوشش کریم زمانی، چاپ چهارم، انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۰.
۱۱. میرآخوری، قاسم؛ مجموعه آثار حلاج، (گردآوری) چاپ اول، انتشارات یادآوران، ۱۳۷۹.
۱۲. ماسینیون، لویی؛ مصائب حلاج، مترجم: دهشیری، بنیاد علوم اسلامی، ۱۳۶۲.
۱۳. عطار؛ منطق‌الطیر، به تصحیح محمدصادق گوهرین، چاپ هشتم، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۷۶.
۱۴. همایی، جلال‌الدین؛ مولوی‌نامه، انتشارات آگاه، چاپ اول، ۱۳۵۶.
۱۵. شریعتی، علی؛ نامه‌ها، چاپ هفتم، انتشارات قلم، ۱۳۸۰.

# سماک عیار در رزم و رسوم

منصوره گرجی

دانشجوی کارشناسی ارشد

زبان و ادبیات فارسی

و دبیر ادبیات مدارس

راهنمایی فرزندان تهران

## مقدمه

حیات و ممات هر جامعه در گرو حیات و ممات فرهنگ آن جامعه است و مردم، سازندگان هنرها و دانش‌ها و به عبارتی فرهنگ آن جامعه هستند.

یکی از تقسیمات فرهنگ، فولکلور و یا همان فرهنگ عامه است که زیستن انسان را در آیینۀ آداب و رسوم، عادت‌ها و باورها به نمایش می‌گذارد. آداب و رسومی که مردم یک سرزمین، آن‌ها را از گذشتگان و نیاکان خود به ارث برده‌اند؛ عادت‌هایی که شاید از ابتدای بشریت آغاز شده‌اند یا به دوره‌های بسیار باستانی مربوط می‌شوند به عبارت کلی‌تر، فولکلور را می‌توان میراث قومی و معنوی یک ملت دانست.

در دوران کهن پیش از آنکه مردم رویدادهای مهم تاریخی، از غلبه و شکست یا داستان‌های حماسی و عشقی را بر روی الواح گلی و سنگی و فلزی یا پوست و کاغذ ثبت کنند، آن‌ها را در نهانخانه‌ی ضمیر و مخزن حافظه‌ی خود نگه می‌داشته و سپس به اخلاف خویش می‌سپرده‌اند. چه بسا برای سهولت حفظ آن‌ها در خاطر، داستان‌ها و خاطره‌ها را به صورت شعر و ترانه در آورده، به تناسب در مراسم مذهبی و جشن‌ها و بزم‌های عمومی همراه با موسیقی و آواز می‌خوانده‌اند. قرن‌ها راه حفظ وقایع شگفت تاریخی، داستان‌های مذهبی و عاشقانه جز این نبوده است.

بنابراین، داستان‌های شفاهی و افسانه‌ها جزء کهن‌ترین آثار هستند که از راه اندیشه و تخیل بشر به جای مانده است. این آثار پرتو روشنگری است که به تاریخ‌خانه‌ی قرون و اعصار قبل از تاریخ می‌تابد. به نحوی که تنها راه پی بردن به آداب و رسوم و سنن و عقاید دینی و اجتماعی اقوام و قبایل ماقبل تاریخ روان‌شناسی تیره‌های باستانی و به طور کلی اطلاع یافتن از ازمنه‌ی قدیم و تمایلات اقوام آن روزگار مطالعه افسانه‌های کهن است. بنابراین، این قصه‌ها پیکر مرده‌ای نیست که آن را در پستوی خاطره‌ها نگاه داریم یا دفن کنیم.

داستان سماک عیار نیز از قدیمی‌ترین نمونه‌های باقی مانده از داستان‌های عامیانه در زبان فارسی است که زبان به زبان

## چکیده

یکی از فواید مطالعه داستان‌های عامیانه، آشنایی با آداب و رسوم و حدود تمدن و فرهنگ جامعه‌ای است که داستان در آن خلق می‌شود. هدفی که کتب تاریخی به تنهایی نمی‌توانند پاسخ‌گوی آن باشند. با مطالعه اساطیر و افسانه‌ها و داستان‌های عامیانه می‌توان پرده از روش زندگی مردمان گذشته کنار زد. پژوهش حاضر می‌کوشد تا با نگاهی دوباره به یکی از قدیمی‌ترین داستان‌های بلند عامیانه، سماک عیار، روزنه‌ای به آداب بزم و رزم در زمان‌های دیرین و کهن بگشاید.

## کلید واژه‌ها:

سماک عیار، آداب و رسوم، رزم، بزم

می‌گشته است و راویان روزگار آن را سینه به سینه نقل می‌کرده‌اند. در روزگاران گذشته، روایان داستان که قصه گویانی چیره دست بودند، در میدان‌های شهر یا گذرگاه‌های عمومی، بساط نقالی می‌گسترده و با نواختن طبل و شیپور مردم را به شنیدن قصه دعوت می‌کردند. این یکی از سرگرمی‌های اقشار فقیر جامعه بود. زن و مرد و پیر و جوان خسته از کار روزانه گرد می‌آمدند و به داستان که با چیره دستی بیان می‌شد، گوش فرا می‌دادند. قصه گویان و داستان‌گزاران حکایتی را برای مردم باز می‌گفته‌اند و در قبال آن از شنوندگان خویش مزد و گاه دعا طلب می‌کرده‌اند.

از این اثر و مؤلف آن در هیچ کتاب دیگری ذکری به میان نیامده است اما نام مؤلف در متن کتاب در چندین جای با تصریح فرامرز بن خداداد بن عبدالله الکاتب الارجانی ذکر شده و باز خود مؤلف در مواردی متعدد راوی قصه را صدقه بن ابی القاسم معرفی کرده است. (خانلری، ۱۳۸۵: ۸)

زمان تألیف اصل قصه و جمع و تدوین این روایت هیچ یک معلوم نیست اما با توجه به وجود شعر از شعرابی چون فردوسی، مسعود سعد و فخرالدین گرجانی و امیر معزی و نیز نام‌های خاص ترکی در کتاب مانند سمارق، سنجرو ارغون می‌توان گمان برد که تاریخ تدوین و تألیف قصه پیش از اواخر دوره سلجوقی نیست؛ گر چه ممکن است اشعار را ناسخان متأخر بدان افزوده باشند. با این همه سال ۵۸۵ را سال تألیف کتاب دانسته‌اند. (صفا ۱۳۷۲: ۹۹۰)

زبان و نگارش داستان، ساده و بی‌پیرایه و همانند گفتار مردم روزگار خود است و طرز انشای آن کاملاً مطابق با شیوه سخنوران و قصه‌گویان قدیم است. این گیرایی و لطف و تأثیر داستان سمک عیار، بی‌گمان تا حدی ناشی از این ویژگی است. تحقیق در باب مآخذ سمک عیار اندکی دشوار است و در این باب نمی‌توان به صراحت سخن گفت. برخی را عقیده بر این است که اصل داستان سمک عیار مربوط به دوران اشکانیان

است. شواهدی که در داستان سمک عیار وجود دارد، ما را بر آن می‌دارد که باور کنیم اصل این اثر اسلامی نیست از جمله:

۱. وجود نام‌های غیر اسلامی در سراسر کتاب،
۲. ساخت کاملاً ملوک الطوائفی جامعه،
۳. نبودن مسجد، و وجود شواهدی از شراب‌خواری همگانی و بی حساب در سراسر کتاب،
۴. آغاز ذکر شاهان ایران با نام کیومرث و به سر رسیدن ذکر شاهان با اسکندر،
۵. با تابوت دفن کردن مردگان یا در دخمه نهادن ایشان،
۶. ازدواج با محارم،

۷. سوگند خوردن به نور و نار و مهر و زند و پازند و بسیاری شواهد دیگر دلایل روشنی بر قبل از تاریخ اسلام بودن مطالب کتاب است و از این میان، شواهد دوم و چهارم فقط مشخص کننده دروه اشکانی می‌تواند باشد. داستان، شرح رزم‌های شاهزاده ایرانی در سرزمین چین و ماچین است اما شیوه تحریر آن چنان دلپذیر است که خواننده نکته‌یاب به هوشمندی اطلاعاتی درباره اوضاع فرهنگی و اجتماعی مردم ایران در قرون پنجم و ششم و یا دورتر از آن، حتی دوره پیش از اسلام، از آن استخراج می‌کند.

مهرداد بهار در این باره می‌گوید: یک دسته از روایات پهلوانی شامل یک رشته بسیار دراز از روایات عیاری- پهلوانی عامیانه است که قهرمانان آنان نه ارتشتاران اشرافی بلکه عموماً از میان مردم کوچه و بازارند. این ویژگی اجتماعی معرف تعلق این روایات به دوران ایجاد شهرها و شهرنشینی در ایران است. امری که ظاهراً از اواخر عهد هخامنشی به ویژه از دوره رونق گرفتن راه ابریشم آغاز می‌شود و معروف‌ترین این گونه روایات پهلوانی، داستان سمک عیار است. (بهار، ۱۳۷۳: ۷۷)

حضور طبقات گوناگون جامعه در همه جای این کتاب چشمگیر است: شاه و شاهزاده، وزیر، ندیم، عیار، رامشگر، دایه، جراح، قصاب، طباخ و...

**حضور حیوانات و اشیاء در داستان، شیوه و شگردی است که تازگی و توانایی خاصی به اثر می‌بخشد. دست‌کم، از حضور تکراری و یکنواخت شخصیت‌های انسانی می‌کاهد و اثر را جذاب و متنوع می‌کند**

پادشاهان به عنوان شخص اول هر مملکت برای خویش اختصاصاتی دارند و برخی کارها فقط لایق آنان است. آن‌ها لباس‌های فاخر، مرکب‌های رهوار، گنجینه‌های ارزشمند، زیبارویان بی‌نظیر، کاخ‌های با شکوه و... را حق خود می‌دانسته و همواره برای حفظ قدرت و شوکت خویش، نهایت سعی و تلاششان را به کار می‌گرفته‌اند.

تخت پادشاهی نیز با زیباترین و گران‌بهارترین جواهرات آراسته می‌شود. این تخت‌ها اغلب از طلا و عاج و آبنوس ساخته و با جواهراتی ارزشمند آراسته می‌شود؛ جایی که لیاقت مسند بودن شاهان را داشته باشد. علاوه بر تاج و تخت مرصع به جواهرات، از آرایه‌ها و زینت‌های دیگر نیز استفاده می‌شده است. شاهان بر دست‌هایشان یاره می‌آویختند و انگشتری نیز در دست می‌کردند که مهم‌ترین زینت محسوب می‌شد و شاه با آن نامه‌هایش را مهور می‌کرد و نگین ملک به شمار می‌آمد.

«فخر روز نگاه کرد. سسراییی دید جمشید وار، چهارصد گام در چهارصد گام، به چهار لون خشت افکنده و در میان سرای سنگ رخام و فیروزج افکنده و شاه فغفور در میان چهار بالش نشسته و تاج بر سر نهاده» (سمک عیار، ج ۱: ۳۸)

در مراسم رسمی شاه در خیمه یا بارگاه بر تخت می‌نشیند. ماموران و درباریان هر یک جای معینی دارند که ترتیب آن بر حسب شأن و مقام آن‌هاست و غالباً چتری گوهر نگار بالای سر شاه نگه می‌دارند. اگر مهمان مهمی آمده باشد، مانند شاه یا فرماندهی، او را بر تخت در جانب راست شاه می‌نشانند و فرزند یا برادر شاه پشت سر او می‌ایستد. جای هر یک از امرای دولت یا بزرگان قوم مشخص است؛ بعضی بر کرسی‌ها می‌نشینند و برخی دیگر اجازه نشستن ندارند.

«پس چون خورشید شاه با دیگران پیش تخت شاه رسیدند. خدمت کردند و خورشید شاه بر دست راست شاه نشست و برادر فرخ روز به حکم خدمت بالای سر وی باز ایستاد. شغال پیل زور و سمک بنشستند و آن شصت مرد عیار، هر که نشستنی بود، بنشستند و هر که ایستادنی بود، ایستادند.» (سمک عیار، ج ۱: ۸۲)

اما نشستن زنان در خدمت پادشاه در حضور همگان زشت باشد، مگر زنان مطرب.

«شروان دخت درآمد. جامه مردانه پوشیده و لباجه شاهانه مرصع به جواهر در پشت گرفته و نقاب بر بسته، چنانکه رسم بود. در پیش تخت شاه خدمت کرد... گفت: ای بزرگوار شاه، از بهر حرمت نمی‌نشینم، اگر چه پادشاه زاده‌ام و دیگر زنان را در خدمت پادشاه زشت باشد نشستن، خاصه در بارگاه، مگر زنان مطرب.» (سمک عیار، ج ۵: ۳۶۸)

بزم‌های شاهانه در داستان سمک عیار بسیار مورد توجه است. از جشن‌های عروسی گرفته تا تولد نوزاد و پیروزی در جنگ و همنشینی با نزدیکان و استقبال از پادشاهان دیگر، حریفان و یارسلان همه و همه با آیین‌های با شکوهی برگزار می‌شود.

**آداب پذیره شدن و استقبال**

این آیین اغلب برای افرادی خاص اجرا می‌شود و برای هر کس به فراخور مقام و شأن وی است. در این پیشواها ضمن آراستن شهر و کاخ شاهی و مهیا ساختن انواع خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها، در بوق و دهل می‌دمند و زر و گوهر نثار می‌کنند.

خورشید شاه برای یافتن مه پری به سرزمین چین وارد می‌شود. فغفور پادشاه چین بفرمود که «هنادی در شهر کردند که شهر بیارایید و آیین و قبه ببندید. مردم شهر بر آن کار مشغول شدند. فغفور بفرمود تا مه‌ران وزیر با خاصان و سپاه با حاجبان با هزار سوار آراسته روی به لشکرگاه خورشید شاه نهادند.»

(سمک عیار، ج ۱: ۳۷)

در استقبال از برخی شاهان و شاهزادگان نهایت شکوه و احترام به کار گرفته می‌شود و اسب پادشاه یا اسبی گران قیمت برای شاهزاده مسافر فرستاده می‌شود.

«فرخ روز بفرمود تا خلعت آوردند از بهر مه‌ران وزیر... و خود را بر لباس شاهانه بر آراست و روی به شهر نهادند و بر است فغفور سوار گشت و خورشید شاه در خدمت وی با نثار فراوان تا به دروازه شهر آمدند... مغنیان بر بالای منظرها نشستند، و آواز سماع برآورده... حاجبان زرین کلاه بیامدند و آستین فرخ روز بگرفتند و از اسب پیاده کردند.» (سمک عیار، ج ۱: ۳۸)

«فرخ روز او را دیگر باره در کنار گرفت و از رنج راه پرسید. بفرمود تا اسب آوردند تا شاه جام سوار شود. بازوی فرخ روز بگرفت تا سوار شد. لشکر سوار گشتند.» (سمک عیار، ج ۵: ۲۵۴)

**آداب میهمانی دربار**

در میهمانی‌ها نیز با توجه به رتبه و مقام مهمان، مجلس بزم توسط شراب‌داران، خوان‌سالاران و چاشنی‌گیران آراسته می‌شود. «شراب‌داران خاص در آمدند. طبق‌های زرین و سیمین در دست و شیرینی‌ها و کوزه‌های زرین و بلور و فیروزه بر آن نهاده پر از شکر و نبات و آب گل. سرپوش‌ها از اطلس براق‌کننده، سرپوش‌ها بر گرفتند به دست چاشنی‌گیران دادند. هر یکی به جای خویش، تا باز خوردند. در حال، خوان‌سالاران آمدند و دستار خوان‌ها باز کشیدند و بساط‌ها بگستردیدند و سماط بنهادند و نان پراکنده کردند. کاسه‌های خوردنی جایگاه پدیدار آوردند. صحن‌های حلوا از هر گونه ساز بنهادند و صحن‌های برنج بنهادند. آن چنانچه شرط بود همه بنهادند؛ تا شاه دست به نان خوردن دراز کرد، همگان نان بخوردند تا فراغ شدند. صحن‌ها و طبق‌ها همچنان روانه بود تا خوان برداشتند، فراشان آمدند و طشت و آفتابه آوردند. دست‌ها بنشستند. پس مجلس بزم بیاراستند از هر چه خوب‌تر و زیباتر و مطربان خوش الحان را حاضر کردند. آواز به سماع برآوردند. ساقیان شراب در دادند.» (سمک عیار، ج ۳: ۴۴)

همچنین از گیاهی به نام آشنان، برای شستن دست و رو استفاده می‌کنند.

اشنان: گیاهی کوبری باشد که بدان رخت شویند و بعد از طعام خوردن، دست نیز بدان بشویند. اعراب آن را سوزانده و خاکسترش را به صابون یزان می‌فروشد. (لغت‌نامهٔ دهخدا) «خوان سالار گفت: ای جلدک ساعتی ما را ساقی باش... عالم افروز برخواست و به خود و اشنان دست بشست.» (سمک عیار، ج ۵: ۴۴۳)

در پایان مهمانی نیز هدیه‌ای به نام دندان مزد پیشکش مهمان می‌کنند. دندان مزد نقد یا جنسی را گویند که چون جمعی از فقرا و مساکین را مهمانی و ضیافت کنند، بعد از خوردن طعام بدیشان دهند. (لغت‌نامهٔ دهخدا)

خبر به شاه سیماب آوردند که رسولی آمده است. بفرمود تا او را در آوردند... جلاب بیاورند و باز خوردند خوان بنهاند و نان خوردند... رسول گفت ای شاه دندان مزد بیاور تا باز گردیم... بگوی تا نامه چه داری و دندان مزد چه باشد؟... تو در غلط افتادی که دندان مزد آن وقت دهند که پهلوان چیزی بخورد و یا بیاشامد. پس آنگاه دندان مزد خواهد. اگر پهلوان رزمزن این جایگاه آمدی و چیزی بخوردی، روا بودی که دندان مزد بخوایستی والا چیزی به رایگان به کسی ندهیم. (سمک عیار، ج ۳: ۳۷۱)

### چاشنی گرفتن

چاشنی گیر یا پیش مرگ وظیفهٔ چشیدن غذا و شراب را پیش از تناول شاه به عهده داشت تا مطمئن شود که غذای شاه را به زهر نیالوده‌اند و به همین دلیل وی از میان معتمدان انتخاب می‌شده است.

هنگامی که خردسب شیدو به عنوان رسول به بارگاه ارمن شاه وارد می‌شود. ارمن شاه در خواست جلاب می‌کند.

«جلاب داران خاص در آمدند و طبق‌های زرین و سیمین بر دست و کاسه‌های زرین بر آن طبق‌ها نهاده، و نبات و طبرزد بر آن افکنده و سرپوش‌ها برفکنده، با شربتی خاص بر دست چاشنی‌گیران نهادند تا چاشنی گرفتند و به دست ارمن شاه دادند. شاه باز خورد.

شراب دار شربتی بر دست خردسب شیدو نهاد. سمک از بالای سر گفت: چرا چاشنی نگرفتی و بی‌ادبی کردی؟ ندانستی که چاشنی باید گرفتن؟ شراب‌دار چاشنی گرفت.»

(سمک عیار، ج ۱: ۲۹۴)

### شادی خوردن

در بزم عیاران نیز از آداب و رسوم به نام شادی خوردن سخن رفته است. هنگامی که شهرت دلاوری‌ها و زیرکی‌های یکی از عیاران بنام و سرهنگان و اسفهلاران منتشر می‌شود. جوانان یا عیاران دیگر در غیبت یا حضور پهلوان با مراسم خاص «شادی او می‌خوردند»، این نخستین قدم برای در آمدن در حلقهٔ عیاران است. کسی که این مراسم را انجام داده است، از آن پس خود را در خدمت عیار قرار می‌دهد و از هیچ‌گونه فداکاری و جانبازی

دریغ نمی‌کند. «همه رفیقان سمک بودند که به نادیده شادی او خورده بودند.» (سمک عیار، ج ۲: ۱۰۷)

«شادی خواری خود انواعی دارد. کسانی که هم‌شان هستند، شادی رفیقی و شادی برادری همدیگر را می‌خورند. اگر کسی شادی فردی بالاتر از شأن خود را می‌خورد، در واقع به نوعی ارادت و چاکری وی را بر عهده می‌گیرد. اما اگر به عکس کسی که دارای شأن والایی است شادی افراد پایین دست را می‌خورد، این در حکم لطف و نواخت فرد نام‌برده می‌باشد. در مراسم شادی خواری، عیار نو باید از جای برخیزد و قدح شراب را بردارد و برابر سر خود بالا ببرد و نام استاد را بگوید و آنگاه قدح شراب را یک‌باره بنوشد.» (عیاران در تاریخ ایران: ۴۷)

هنگامی که سمک به خاور کوه می‌رود، قایم پهلوان مجلس بزمی را مهیا می‌کند: «قایم بفرمود تا چیزی بیاورند و بخوردند و مقدار بیست مرد پروردگان قایم بودند و دست به شراب خوردن کردند. چون دوری چند بگشت، قایم برخاست و قدحی شراب در دست گرفت و بر پای خاست و گفت: این شادی آن مردی که نام وی به جوانمردی در عالم رفته است و نام او سمک عیار است. این بگفت و شراب باز خورد.» (سمک عیار، ج ۲: ۱۸۴)

در جایی دیگر از داستان سمک و روزافزون به طلب آبان دخت رفته‌اند که در شهرستان عقاب اسیر است. راهنمای ایشان می‌گوید: «ای پهلوان بدان که در این شهر اسفهلاری است نام وی الحان، شادی تو خورده است والحان نیز در هر چه تو خواهی دست دارد.» (سمک عیار، ج ۲: ۳۶۸)

### موسیقی

در این مجلس بزم موسیقی نیز جایگاه برجسته‌ای دارد. یکی از سرگرمی‌های شاهزادگان دختر و پسر و اشرافزادگان پرداختن به موسیقی است، تنوع سازهای موسیقی بسیار است و مطربان مهارت زیادی در نوازندگی دارند. همچنین، در این داستان از بسیاری از گوشه‌ها و پرده‌های موسیقی پر بار ایرانی نام برده می‌شود. در مجلس عروسی شاهزاده فرخ روز، مطربان که هر یک در سازی تخصص دارند، هنرنمایی می‌کنند. سازهای رایج در داستان عبارت‌اند از:

بربط، چغانه، چنگ، دف، رباب، طرب رود، طنبور، عنقا، کمانچه، موسیقار و نای انبان.

«از هر جانبی ساقیان بر پای و... مطرب چون چنگی و بربطی و نایی و ربابی و طبلکی و دفی و طرب رود و عجب رود و موسیقار و عنقا و چغانه و کمانچه و نای عراقی و نای انبان و نای خراسانی و عافس (?) و چهار پاره از این سازها» (سمک عیار، ج ۵: ۲۰۹)

سپس نام نواها و آهنگ‌ها را که بیشتر آنها پرده‌های موسیقی ایران باستان و پیش از اسلام‌اند در شاهنامه نیز ذکر شده‌اند به این قرار می‌آورد: «نواها بزدندی چون نوروز بزرگ، می بهار و تخت ارده‌شیر و گشت اندر ترکستان و روشن چراغ و کوه زرین و گنج بادآورد و

شب فرخ و باغ سیاوشان و قفس مروارید، درفش کاویان، تاج خسرو، مه سهیلی، پرده سپهبد به چنین سازها» (سمک عیار، ج: ۱: ۲۹)

## نوروز

یکی از آداب و رسومی که در داستان سمک عیار به آن اشاره شده، نوروز است. این آیین در بین مردم بیشتر سرزمین‌های داستان مرسوم است و طی داستان به شکلی جسته و گریخته به آن اشاره می‌شود. هنگام فرا رسیدن نوروز، پادشاه از قلعه و قصر خارج می‌شود و بیرون از کاخ خیمه و خرگاه می‌زند و بر تخت سلطنت می‌نشیند. «مگر آن روز که اینان در آمدند نوروز بود. شاه به رسم نوروز بیرون آمده و در بیرون از قلعه خیمه و خرگاه زده بود و بر تخت سلطنت نشست» (سمک عیار، ج: ۳: ۱۹۲)

در شهر چین چنان مرسوم است که در هنگام نوروز به مکانی به نام «باغ نوروزی» می‌روند و به عیش و عشرت می‌پردازند.

«چون نوروز رسید و دختر شاه مه‌پری به باغ نوروزی رفت و با دختران به عیش و عشرت می‌بود.» (سمک عیار، ج: ۱: ۴۹)

از آداب و رسوم نوروز، در این کتاب به عیدی گرفتن و عیدی دادن با عنوان «نوروزی طلبیدن» اشاره شده است.

«روزی روح‌افزای در صحبت مه‌پری بود و به عیش و مشغول بودند. در اثنای سخن مه‌پری بر سیل مزاح از روح‌افزای نوروزی طلبید. روح‌افزای مجال سخن یافت و گفت: «ای شاه خوبان، به نوروزی از برای تو کنیزی خریده‌ام و پرورده‌ام که نادره زمان و سحره‌ی جهان است.» (سمک عیار، ج: ۱: ۴۹)

پادشاهان، پهلوانان و امیران در نوروز به تخت می‌نشستند و گویا بزرگان کشور برای آنان نوروزی می‌آوردند؛ مانند گورخان که پس از جمع کردن نوروزی آن را به گنج‌خانه می‌نهد.

«گفت کس بدین جا نمی‌آید؛ مگر هر سال روز نوروز چون به نوروزی بنشیند. شاه گورخان آنچه به نوروزی بیاوردند در شب به این جایگاه آوردند.» (سمک عیار، ج: ۲: ۴۳۸)

«کشتی گرفتن» از آداب و رسوم دیگر نوروز است که در داستان به آن اشاره شده است. به شکلی که پهلوانان بزرگ احتمالاً در حضور شاه در این روز دست در کمر یکدیگر زده و زور آزمایی می‌کرده‌اند.

«پهلوانی بود نام او گیل سوار بر پای خاست و خدمت کرد. شاه او را آفرین کرد گفت: ای بزرگوار شاه، تو را معلوم است که مرا با قطران بسیار خصومت افتاده است. از بهر مردانگی بسسیار با هم افکنده‌ایم و نوروزها که پهلوانان با هم آزمایش کنند در میدان، من و قطران با هم کوشیده‌ایم و کسی مظفر نشد.» (سمک عیار، ج: ۱: ۱۷۵)

## منابع

- ۱- نائل خانلری، پرویز؛ سمک عیار، تهران، نشر آگاه، ۱۳۸۵.
  - ۲- صفا، ذبیح‌الله؛ تاریخ ادبیات در ایران، ج ۲، تهران، نشر فردوس، ۱۳۸۲.
  - ۳- شمیسا، سیروس؛ انواع ادبی، تهران، نشر فردوس، ۱۳۸۳.
  - ۴- دلدارناب، میرحسین؛ عیاران در تاریخ ایران تبریز، نشر احرار، ۱۳۸۴.
  - ۵- ستایشگر، مهدی؛ واژه‌نامه موسیقی ایران زمین، تهران، نشر اطلاعات.
  - ۶- بهار، مهرداد؛ جستاری چند در فرهنگ ایران، تهران، فکر روز، ۱۳۷۴.
  - ۷- افشاری، مه‌رمان؛ تازه به تازه نو به نو، تهران، چشمه، ۱۳۸۵.
  - ۸- محجوب، محمدجعفر؛ مجله‌ی سخن دوره‌ی نوزدهم، ش ۹، آیین عیاری.
  - ۹- لغت‌نامه دهخدا
  - ۱۰- شاهنامه فردوسی
  - ۱۱- فرهنگ فارسی معین
- متن کامل مقاله در وبلاگ نشر به آمده است.

حسین نظریان  
کارشناس ارشد زبان  
و ادب فارسی و دبیر  
ادبیات دلفان لرستان

## چکیده

نکارنده با بررسی قضا و قدر در مصرع (قضا گفت گیر و قدر گفت ده)، معتقد است که این مصرع درست معنی نشده است و برخلاف نظر مؤلفان محترم کتاب درسی، نهاد فعل (گیر) رستم است نه اشکبوس.

## کلیدواژه‌ها:

قضا، قدر، رستم، اشکبوس.

در درس دوم کتاب ادبیات فارسی (۲)، سال دوم آموزش متوسطه، در توضیح مصرع اول بیت ۴۱ قضا گفت گیر و قدر گفت ده فلک گفت احسنت و مه گفت زه مؤلفان محترم، چنین نوشته‌اند: «قضا گفت اشکبوس تیر را بگیر و قدر گفت رستم تیر را بزن.»

در باره این توضیح، نکات زیر قابل تأمل و یادآوری است:

۱. برچه اساس می‌توان گفت که نهاد فعل «گیر» اشکبوس است؟ در این بیت، سخن از رها کردن همان تیر خدنگ الماس پیکانی است که رستم آن را گزین کرده است، نه تیر باران اشکبوس، که بر خیره خیر، دو بازو و جان بداندیش خویش را رنجه داشته است.
۲. اگر باید بپذیریم که نهاد این فعل اشکبوس است، پس چرا نپذیریم که در مصرع دوم هم، احسنت گفتن فلک برای اشکبوس باشد؟ این در حالی است که چنین





تأملی بر معنی مصرع

# مناکف تیر و قدرست



قضا و قدر یا به تعبیر بهتر با «انیمسیم» قضا سرنوشتی است که از پیش برای موجودات در نظر گرفته شده و قدر بر ذهن و جان رستم، مستولی می‌شوند و او را تشویق می‌کنند تا به حکم سرنوشت، مرگ اشکبوس را رقم بزند یا به تعبیری وطن گرایانه، فردوسی می‌خواهد قضا و قدر را جزئی از سپاه ایران بداند که رستم را فرماندهی می‌کنند.

است که از پیش برای موجودات در نظر گرفته شده و قدر همان سرنوشت است که به مقتضای زمان و شرایط تحقق می‌یابد.

پس منطقی‌تر و شاعرانه‌تر است که این بیت را چنین معنی کنیم:

قضا به رستم گفت: آن تیر را در دست بگیر (یعنی همان تیر خدنگ الماس پیکانی که گزین کرده است) و قدر به

رستم گفت تیر را بزن (رستم به حکم سرنوشت و شرایط، تیر را رها کرد). پس فلک بر او آفرین گفت و ماه هم او را تحسین کرد. نتیجه آن که

الف) نهاد فعل «گیر» رستم است نه اشکبوس.

ب) فعل «گیر» نه به معنای «رها نکن» بلکه به معنای «در دست بگیر» آمده است. در اینجا سخن از در دست گرفتن تیر مخصوصی است که با مشخصاتی خاص گویی از روز ازل برای کشتن اشکبوس ساخته شده است. فردوسی هر تیری را باعث مرگ هر پهلوانی نمی‌داند بلکه معتقد است که برای مرگ هر پهلوانی، تیری مخصوص وجود دارد که او باید با آن کشته شود و تیرهای دیگر، کارساز نیستند. نمونه دیگر این نگرش، در تیر گز دو شاخه‌ای که باید بر چشم اسفندیار بنشیند، قابل تأمل است.

پ) گویی فردوسی، با جان بخشیدن به برداشتی با روحیه وطن‌گرایانه فردوسی سازگار نیست. ۳. فردوسی در بسیاری از داستان‌های شاهنامه، پهلوانان را اسیر دست قضا و قدر (سرنوشت) می‌کند. برای نمونه، در داستان رستم و سهراب در بیت: از این خویشتن کشتن اکنون چه سود چنین رفت و این بودی کار بود (شاهنامه ۱۳۷۶: ۱۲۸)

چنین به نظر می‌رسد که مرگ سهراب از پیش رقم خورده و این سرنوشتی است که باید به دست رستم اتفاق بیفتد.

در داستان رستم و اسفندیار، آنجا که اسفندیار می‌خواهد درباره سرنوشتی بهمین به رستم سخن بگوید، با چنین بی‌تی رویه‌رو می‌شویم:

زمانه چنین بود و بود آنچه بود سخن هر چه گویم باید شنود (همان: ۲۶۱) گویی مرگ اسفندیار از پیش رقم خورده و او رستم را در شکل گرفتن سرنوشتی که اکنون به مقتضای زمان و شرایط به وجود آمده است، گناهکار نمی‌داند؛ زیرا به خوبی می‌داند که رستم نیز تن به سرنوشت خویش می‌سپارد.

با اندک دقتی در معنای قضا و قدر می‌توان به این نتیجه رسید که قضا و قدر دو مفهوم جدا از هم نیستند بلکه هر دو به معنی سرنوشت و حکم و فرمان الهی است؛ با این تفاوت که قضا سرنوشتی

## پی‌نوشت

۱. انیمسیم یا جاندارانگاری از اصطلاحات علم بیان جدید است که در علم بیان سنتی به استعاره مکنیه تخیلیه تعبیر و تفسیر شده است. بشر قدیم همه پدیده‌های هستی را جاندار می‌پنداشت. بقایای این تفکر قدیم هنوز در زبان روزمره هست و چنان عادی شده است که جلب توجه نمی‌کند (شب رفت باد می‌آمد. و...) شاعران طبق همین تفکر موروث اساطیری و کهن پدیده‌های بی‌جان را جاندار و روانمند می‌پندارند. انیمسیم هم مانند جان‌بخشی به اشیا نوعی ادای معنی به طریق مخیل است؛ با این تفاوت که پایه انیمسیم تشبیه نیست بلکه نوعی مجاز عقلی یا اسناد مجازی است که در آن خود اشیا و پدیده‌ها، روح و صفات و عطر و بو و زندگی دارند.

## منابع

۱. ادبیات فارسی، دوم متوسطه.
۲. لوح فشرده لغت‌نامه دهخدا.
۳. شفیع‌ی کدکنی، محمدرضا؛ تازیانه‌های سلوک، چ ۱۰، نشر آگاه، ۱۳۸۸.
۴. شمیسا، سیروس؛ بیان، چ ۳، نشر میترا، ۱۳۸۷.

# ختم افتاب وفا

بررسی و تحلیل صورخیال و زیبایی‌های زبانی وادبی  
غزل «آفتاب وفا» از کتاب ادبیات فارسی ۳

## چکیده

شاعر صبح از قریحهٔ لفظ‌پردازی و معنی‌آفرینی، برخوردار است و هر جا بخواهد، از آرایه‌ها و پیرایه‌های بدیعی (لفظی و معنوی)، تمثیل، صورت‌های خیالی، مفاهیم کنایی و مجازی- که یکی از تفاوت‌های شاعران سبک آذربایجانی با سبک شاعران عراق است- کمک می‌گیرد و به اثبات عقاید دینی- نه برای دریافت صله- و طرح آیین مسیح و ترسا می‌پردازد و ترکیباتی تازه و شیوا چون آتش عشق، خیل خیال، عروس غم، دل سیم‌رغ جو، زلف چلیپا خم، و هندی کژمژسخن را می‌آفریند، و بدین گونه است که دیوان اشعار (شامل قصیده، غزل، قطعه)، مرآت الصفا، تحفه‌العراقین، منشآت، مثنوی ختم‌الغرایب، از قلم سحر او به رشتهٔ هستی، کشیده می‌شود.

نگارنده در این مقاله کوشیده است تا ضمن بررسی و تحلیل عناصر زبانی، زیبایی‌آفرین، آرایه‌های لفظی و معنوی، واژه‌ها و معانی به کار رفته در غزل «آفتاب وفا» را عالمانه طرح و شرح کند و برابری مناسب آن‌ها را در آثار و اشعار شاعران ایرانی ارائه دهد. به این ترتیب، مقایسه، ظریف‌تر و دقیق‌تر صورت می‌گیرد، زوایای پنهان بعضی ترکیبات و برساخته‌ها در این غزل و نیز تکنیک و فن شاعرانه در آثار این شاعر شروان و آذربایجان، نشان داده می‌شود و نیز ایده‌ها و عقاید او براساس تعبیر به کار رفته، شکافته و بیان می‌گردد.

## کلیدواژه‌ها:

خاقانی، تشبیه، استعاره، آفتاب وفا، جان.

## درآمد

خاقانی شاعر سدهٔ ششم هجری (۵۹۵-۵۲۰) است. او مضامین غنایی را در بافتی نو و خلاق با سبکی ماهرانه و سرشار از اندیشه‌های بلند نشانده و با خیال‌پردازی و بیان عاطفی، دیوان هفده‌هزار بیتی خود را جلوه‌ای خاص و رنگی زیبا بخشیده است. شاید همین مهارت و استادی او، به خودستایی و آوازه‌جویی‌اش دامن زده باشد. چنان‌که می‌دانیم، فراوانی و تنوع مباحث علمی، دینی، اجتماعی، فرهنگی، تاریخی، جغرافیایی، نجومی، طبی، زیست‌شناسی، اسطوره‌ای و غیره، در اشعار خاقانی، آن‌ها را دشوار کرده است.

## موسی صباغیان

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و مدرس دانشگاه و دبیر علمی کاربردی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های قم

شاعر شروان مبدع و مبتکر است؛ همان‌گونه که خود، اشاره کرده است:

«منصفان استاد دانندم که از معنی و لفظ

شیوهٔ تازه نه رسم باستان آورده‌ام»

و نیز خود را «منطق‌الطیر» نامیده است:

«ز خاقانی این منطق‌الطیر بشنو

که به زو معانی سرایی نیایی»

## اشاره‌ای به غزل آفتاب وفا

وزن این غزل مستفعلن مفاعل مستفعلن فعل یا مفعول فاعلاتُ مفاعیل فاعلن است و در بحر مضارع مثنی‌اخر مکفوف محذوف، سروده شده است.

شعر مردف است به ردیف «می فرستمت» که یک ردیف فعلی است؛ هر چند، خاقانی در آوردن ردیف‌های غیرفعلی هم تسلط زیادی دارد.

قافیه‌ها بر حرف الف، تأسیس شده و در واژه‌هایی چون: کجا، وفا، صفا و... آمده‌اند.

حُسن مطلع که یکی از زیبایی‌های کار شاعر است، در غزل مشاهده می‌شود. شاعر شعری یک دست و هماهنگ در فرم و محتوا پدید آورده است.

حافظ این غزل را در شعری با این مطلع، استقبال کرده است:

«ای هدهد صبا به سبا می فرستمت

بنگر که از کجا به کجا می فرستمت»

در غزل، عشق و دلدادگی، درد و درمان و مفاهیم غنایی به شیوایی گنجانده شده است.



## تحلیل و تشریح غزل

ای صبحدم ببین که کجا می فرستم  
نزدیک آفتاب وفا می فرستم

آفتاب وفا: کنایه از معشوق، تشبیه بلیغ (اضافه تشبیهی).  
فرستادن صبحدم نزد آفتاب وفا: جان بخشی (personification)  
«واژه وفا» از واژه‌های مورد علاقه خاقانی است و از جمله در  
ترکیبات قافله وفا، قفل وفا، آب وفا، سوره وفا، آیت وفا، سلام  
وفا، پیک وفا، پشت شکسته وفا، کعبه وفا، درخت وفا، درد وفا،  
و شبستان وفا آمده است:

«تا پشت وفا زمانه بشکست / کس راستی از زمان ندیده است»  
«درخت وفا را کنون برگریز است / از آن برگریز وفا می گریزم»  
«از پشت شکسته وفا به / بازوی فلک کمان ندیده است.»  
(معدن کن، ۱۳۸۴: ۲۱۳-۲۱۲)

مولوی نیز چهره یار را به آفتاب تشبیه می کند:

«ای آفتاب حسن برون آدمی ز ابر  
کان چهره مشعشع تابانم آرزوست»

صبح و آفتاب و پدیده‌های طبیعی، در اشعار خاقانی موج می زند.  
نظامی گنجه‌ای هم چون، خاقانی، شاعر هم‌عصر خویش، صبح  
را نماد صداقت می داند:

چو صبح صادق آمد راست گفتار / جهان در زر گرفتی محتشم‌وار  
● خاقانی، صبح را چون پیکی می پندارد که خبرش را به  
معشوق می رساند.

این سر به مهر نامه بدان مهربان رسان  
کس را خبر مکن که کجا می فرستم

در ترکیب نامه سر به مهر، رساندن، خبر و فرستادن، سلسله‌ای  
از تناسب و مراعات نظیر، شکل گرفته است. مهر و مهر: جناس  
ناقص حرکتی در صامت «م». سر به مهر نامه: نامه سر به  
مهر (صفت مقلوب): مقصود، راز دل شاعر. مهربان: یار (صفت  
جانشین اسم).

سر به مهر: سر بسته و دست نخورده، ممهور، هر چیز بکر و  
دست نخورده؛ مثل: بوی سر به مهر، نفس سر به مهر، خنده  
سر به مهر:

«زد نفس سر به مهر صبح ملمع نقاب  
خیمه روحانیان کرد معنبر طناب  
خنده سر به مهر زد دم صبح  
الصبح ای حریف محرم صبح  
از سر زلف تو بوی سر به مهر آمد به ما  
جان به استقبال شد کای مهد جان ها تا کجا»

(دیوان: ۴۶۵، ۴۹، ۱۹)

که در بیت اول، «خیمه روحانیان، لفظ مستعار است به قرینه  
اینکه خیمه، معنبر طناب نیست؛ پس آسمان، به علاقه شباهت  
به خیمه تشبیه شده است. طناب از ملانمات خیمه است.»

(شمیسا، ۱۳۸۱: ۱۵۹)

● راز پنهان خاقانی، سری است که بر سر هر کوی و بازار عشق  
است. هم نامه، سر بسته و سری است و هم مقصد و مکان نامه  
که یادآور این بیت عطار نیشابوری است.  
«تا تو پیدا آمدی پنهان شدم  
زان که با معشوق، پنهان خوش تر است»

تو پر تو صفایی از آن بارگاه انس

هم سوی بارگاه صفا می فرستم

تکرار واژه‌های: صفا و بارگاه، در بیت، عظمت آستان عشق  
را مضاعف می کند. بارگاه انس: بارگاه محبت، محضر عشق؛  
استعاره مکنیه دارد و نیز ترکیب «بارگاه صفا».

● شاعر، صبح را چون نور پاک می داند که از بارگاه حضرت  
حق، تابیده است؛ نوری که شایستگی بار یافتن به آن بارگاه  
صفا را دارد.

شاعر صبح از  
قریحه لفظ پردازی  
و معنی آفرینی،  
برخوردار است  
و هر جا بخواهد،  
از آرایه‌ها و  
پیرایه‌های  
بدیعی (لفظی و  
معنوی)، تمثیل،  
صورت‌های  
خیالی، مفاهیم  
کنایی و مجازی-  
که یکی از  
تفاوت‌های  
شاعران سبک  
آذربایجانی با  
سبک شاعران  
عراق است- کمک  
می گیرد

شاعر در جست‌وجوی مرهم و التیامی، برای زخم دیرین عشق دلدار است و آن را در بارگاه صفا و بارگاه انس، در کوی آفتاب وفا می‌جوید. تکیهٔ او فقط به معبود ازلی است و این بینش توحیدی و الهی و زهداندیشی‌اش، در غزلی دیگر با مطلع زیر نیز، جلوهٔ خاصی دارد

باد صفا دروغ‌زن است و تو راست گوی  
آن‌جا به رخم باد صبا می‌فرستمت

آرایهٔ تکرار و تشخیص در واژهٔ «صبا» بیت را هنری کرده است. واژه‌های دروغ‌زن و راست‌گویی، تضاد دارند. مرجع ضمیر «تو»، صبحدم است که با واژهٔ «باد صبا» تضاد معنایی دارد. (در صدق صبحدم و کذب باد صبا).

● شاعر، در امری طبیعی و همیشگی، «آشنازدایی» می‌کند و پیام‌آور شاعران (باد صبا) را در خبرهایش کاذب و ناراست جلوه می‌دهد و به او اعتماد نمی‌کند و صبح را مظهر پاکی و راستی می‌داند. پیش از خاقانی، کسایبی مروزی، دیدگاهی دیگرگونه نسبت به این تعبیر دارد:

«باد صبا در آمد فردوش گشت صحرا  
و آراست بوستان را نیسان<sup>۱</sup> به فرش دیبا  
آمد نسیم سنبل با مشک و با قرنفل<sup>۲</sup>  
و آورد نامهٔ گل، باد صبا به صهبا»<sup>۳</sup>  
«صبا به لطف بگو آن غزال رعنا را  
که سر به کوه و بیابان تو داده‌ای ما را»

(حافظ)

زرین قبازره‌زن از ابر سحرگهی  
کان‌جا چو پیک بسته قبا می‌فرستمت  
زرین قبا: استعاره از پرتو خورشید

زره‌زدن: حلقه حلقه کردن

پیک بسته قبا: اشاره به پیک‌های انسانی است با قبای بسته، در مقابل کبوتران پیک، پیک آماده. (تکرار «قبا» نکته‌ای بدیهی است که از بسامد کاربرد برخوردار است). پاره‌های ابر به زره تشبیه شده‌اند. در مصراع دوم نیز، تشبیه به کار رفته که «صبحدم» مشبه محذوف و «پیک» مشبه‌به است.

زره‌زدن قبا: چنین می‌نماید که در معنی دریدن و چاک زدن پیراهن به کار رفته است. خاقانی در بیت‌های دیگر نیز، از «قبا زره‌زدن» سخن گفته است:

«از بیم تیغ خور، سفرم هست بعد از آنک  
روز افکند کلاه و زند شب قبا زره  
ساخت فرو کند ز اسب آینه بندد آسمان  
صبح قبا زره زند ابر کند زره‌گری  
گردون قبا زره زد بر انتقام مرگ  
مرگش ز راه درز قبای اندر آمده»

«دانی چرا چون ابر شد در عشق چشم عاشقان؟

زیرا که آن مه بیشتر در ابرها پنهان شود» (مولوی)  
با توجه به مصراع دوم این بیت، می‌توان این‌گونه برداشت کرد که «همچنان که جوشن و زره، تن را حفظ می‌کند، ابر نیز باعث پوشاندن ماه و حفظ آن است.»

● از ابر سحرگاهی برای قبای زرین خود زرهی آماده ساز؛ چون تو را مانند نامه‌بری آماده، به سوی معشوق می‌فرستم.

دست هوا به رشتهٔ جان بر گره زده است  
نزد گره‌گشای هوا می‌فرستمت

دست هوا: استعارهٔ مکنیه (اضافهٔ استعاری). هوا: مجازاً عشق است که آرایهٔ تکرار را آفریده است. این واژه در غزلیات شمس نیز، به کار رفته است:

«نرگس آمد سوی بلبل خفته چشمک می‌زند  
که: «اندرآ، اندرآ، اندر نوا عشق و هوا را تازه کن.»

«چراغ است این دل بیدار به زیر دامنش می‌دار  
از این باد و هوا بگذر، هوایش شور و شر دارد»

رشتهٔ جان: تشبیه بلیغ اضافی. به رشتهٔ جان‌بر: بر رشتهٔ جان (استعمال قدیم)

«عبدالرسولی: به رشتهٔ جانم. - گره‌گشای هوا: کنایه از معشوق - گره خوردن رشتهٔ روح: کنایه از بی‌قراری و ناآرامی.»  
(معین کن، ۱۳۸۴: ۲۱۳)

● به نظر نگارنده، براساس استدلال بالا و شواهد شعری دیگران، هوا، همان عشقی است که در جان شاعر رخنه کرده و او را مست و حیران کرده است و این فقط خداست که می‌تواند مشکلات راه عشق را بر عاشق مسکین، آسان سازد؛ بنابراین، شاعر در این بیت از صبحدم می‌خواهد که صعوبت سیر و سلوک را با استمداد الهی چاره‌گری کند و خبر خوش وصل را بیاورد، اما کتاب درسی در توضیحات خود معتقد است که هوا به معنای هوس و خواهش‌های نفسانی است که خود را به رشتهٔ جان گره زده است (البته عده‌ای وجه ایهامی را پذیرفته‌اند).

جان یک نفس درنگ ندارد گذشتنی است  
ورنه بدین شتاب چرا می‌فرستمت

گذشتنی جان: جان‌بخشی و تشخیص است. درنگ و شتاب: تضاد

● شاعر علت شتاب در ابلاغ پیام را گذر شتابان عمر می‌داند؛ بنابراین، از هر فرصتی در جست‌وجوی بهره‌مندی افزون‌تر، برمی‌آید تا جانش را از بادهٔ عشق، سرمست سازد.

این دردها که بر دل خاقانی آمده است  
یک یک نگر که بهر دوا می‌فرستمت

تناسب زیبایی در واژه‌های: درد، دل و دوا به چشم می‌خورد و واژهٔ درد، مجازاً عشق است.

● شاعر در جست‌وجوی مرهم و التیامی، برای زخم دیرین عشق دلدار است و آن را در بارگاه صفا و بارگاه انس، در کوی آفتاب وفا می‌جوید. تکیهٔ او فقط به معبود ازلی است و این بینش توحیدی و الهی و زهداندیشی‌اش، در غزلی دیگر با مطلع زیر نیز، جلوهٔ خاصی دارد:

«تا جهان است از جهان اهل وفاپی برنخاست  
نیک عهدی بر نیامد آشنایی برنخاست»

# طلوع از مغرب

## یک در احوال و آرای شمس مغربی

وحید عمرانی  
کارشناس ارشد زبان  
و ادب فارسی

### چکیده

شمس مغربی از شاعران و عارفان نامور نیمه دوم قرن هشتم و اوایل قرن نهم هجری در ایران است. او از مشایخ برجسته طریقت در تبریز و از صوفیان صافی بوده و شاگردان و مریدان بسیاری را پرورش داده است که برخی از آنان از مشایخ شاخص طریقت به شمار می‌روند. شمس مغربی قائل به نظریه وحدت وجود بوده و این مضمون بارها و بارها در دیوان وی تکرار شده است و تقریباً تمامی اشعارش حول محور همین مضمون می‌چرخند. عمده شهرت وی به خاطر تبلیغ و تفسیر اندیشه‌های این عربی است. در بیشتر منابع و تذکره‌ها او را از علمای بزرگ و عرفای نامی به شمار آورده‌اند. وی در زمان خود در تبریز نفوذ و جایگاهی ویژه داشته و مردم تبریز به او بسیار علاقه‌مند بوده‌اند و در هنگام مصائب و مشکلات به درگاهش روی می‌آورده‌اند. در منابع، کرامات بسیاری برای شمس مغربی قائل شده‌اند که معرف شخصیت معنوی و جایگاه بلند وی در عالم عرفان است. در این مقاله سعی بر این بوده است که خطوط شخصیت و جایگاه شمس مغربی در حوزه ادب و عرفان ایران زمین تا حدودی ترسیم شود و یک معرفی اجمالی از وی، پیران و استادان و شاگردان و مریدان او به عمل آید. همچنین سبک و سیاق و جایگاه شعر وی، فرازهای عرفانی و معنوی و ارتباطش با عارفان و شاعران معاصر و پیشین زمانش بررسی شود.

### کلیدواژه‌ها:

شمس مغربی، شعر، عرفان، وحدت وجود، کرامات.

و با این مقطع:

از کس و ناکس پُتر خاقانی آسان کز  
جهان  
هیچ صاحب درد را صاحب دیوانی  
برنخاست  
تخلص شاعر «خاقانی» است و او پس  
از رسیدن به خدمت خاقان منوچهر،  
پادشاه شروان، این تخلص را بر خود  
نهاده و در آغاز، «حقایقی» تخلص  
می‌کرده است.

### پی‌نوشت

۱. (naysan may) - (امر. سریانی و عبری از بابلی [nisanu]!) (۱) ماه هفتم از تقویم سریانی، مطابق ماه آوریل سال رومی (فروردین و اردیبهشت) و آن دارای ۳۰ روز است: «گرچه نیسانم خزان آرد، من اندر ذهن و طبع - آتش نیسان و بل کاب خزان آورده‌ام.» (خاقانی، ۱۳۵۷: ۲۵۸)
۲. باران ~ بارانی که در ماه نیسان بارد. ضح - قطره‌های باران نیسان را جمع می‌کردند و بر آن‌ها دعاهایی می‌خواندند و به قصد سلامت و استشفای نوشیدند.
۳. گل میخک.
۴. می انگوری.

### منابع

۱. احمدی، احمد و دیگران؛ ادبیات فارسی ۳، سال سوم دبیرستان، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، چاپ پنجم، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲.
۲. خاقانی؛ دیوان، تصحیح ضیاءالدین سجادی، چاپ دوم، تهران، انتشارات زوار، ۱۳۵۷.
۳. خلف‌تبریزی، محمدحسین؛ برهان قاطع به اهتمام محمد معینی، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۲.
۴. شمیسا، سیروس؛ بیان، چاپ نهم، تهران، انتشارات فردوس، ۱۳۸۱.
۵. کزازی، میرجلال‌الدین؛ گزارش دشواری‌های دیوان خاقانی، چاپ اول، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۸.
۶. مددن کن، معصومه؛ بساز قلندر، برگزیده و شرح غزل‌های خاقانی، چاپ اول، تبریز، آیدین، چاپ نگین، ۱۳۸۴.
۷. معین، محمد؛ فرهنگ معین، چاپ هشتم، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۱.

نام او ابو عبدالله شمس‌الدین محمد بن عزالدین بن عادل بن یوسف البزازی مشهور به مغربی و ملقب به ملا محمد شیرین است. به شهادت بیشتر منابع، مراجع و تذکره‌های موجود، وی در قریهٔ امد یا انبند از قرا و بلوک رودقات تبریز متولد شده و در همان جا نشو و نما یافته است. چنین شهره است که «چون بیشتر در دیار مغرب به سر می‌برد، تخلص مغربی اختیار کرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۴۵: ۱۰۳۷). همچنین گویند چون در دیار مغرب از دست یکی از مشایخ، که نسبت وی به شیخ محی‌الدین عربی می‌رسد، خرقه پوشیده به مغربی معروف گردیده است (معصوم شیرازی، بی‌نا: ۲۲۳). او در بعضی از غزلیات نیز «شمس مغربی» تخلص کرده است. مغربی را یار، شمس مغربی خواند به نام

گرچه شمس مغربی اندر جهان مشهور نیست (مغربی، ۱۳۸۱: ۸۳) بیشتر تذکره‌نویسان، از جمله جامی، سال وفات وی را ۸۰۹ هـ.ق می‌دانند.<sup>۱</sup> در مورد مولد و مدفن مغربی نیز اکثراً گویند در تبریز و در زمان شاهرخ بن تیمور گورکان وفات یافته و در همان شهر در گورستان سرخاب، حظیرهٔ بابا مزید دفن شده است. برخی دیگر نیز معتقدند که مولدش نایین و مدفنش اصطهبانات فارس است. در تذکرهٔ ریاض العارفین آمده است: «همانا چون شیخ مغربی نام، متعدد بوده‌اند، مردم اشتباه نموده‌اند. غالباً در باب تعیین مضجع آن جناب قول اول (تبریز) مقرون به صواب باشد. غرض شیخی مجرّد و عارفی موحد است» (هدایت، ۱۳۴۴: ۲۱۳). به دلیل زلزلهٔ شدیدی که در حدود دویست سال پیش در تبریز رخ داده از مزار وی و بسیاری دیگر از عرفا در گورستان سرخاب اثری باقی نمانده است. در حال حاضر لوح یادبودی در محل مقبرهٔ الشعراى تبریز نصب گردیده و نام عارفان و شاعران برجسته‌ای که در آن مزار دفن بوده‌اند، از جمله شمس مغربی، در آن درج شده است. با توجه به آثار، تألیفات، اشعار و سخنان شمس مغربی و مطالبی که در مورد وی در منابع متعدد موجود است، شکی نیست که وی از صوفیه و در زمرهٔ مشایخ طریقت بوده است. لطفعلی بیگ آذر نیز در آتشکدهٔ آذر این مطلب را بی‌پرده و روشن بیان می‌کند (بیگدلی، ۱۳۳۶: ۱۴۳). تبریز در قرون ششم، هفتم و هشتم مطاف ارواح قدسی و مهبط الهامات غیبی بود. شهری که به قول مولانا، قرّ فردوسی داشت و شعشعهٔ عرشی و بلدهٔ الموحّدين نامیده می‌شد (میرعابدینی، ۱۳۸۱: ۱۰). شمس مغربی در چنین محیطی به دنیا آمد، بالیده شد، سفرهایی کرد، بزرگانی را دید، به دیار خود بازگشت و بعدها خود در زمرهٔ یکی از مشایخ طریقت به شمار آمد. وی ابتدا به آموختن علوم ظاهری و معمول زمان خود پرداخت و پس از آن، وارد وادی طریقت گردید و با استفاده از محضر استادان بزرگ عرفان و مشایخ طریقت وقت، مراحل سلوک و آگاهی را یکی پس از دیگری پشت سر گذاشت. در ابتدای حال شمس مغربی چنین آورده‌اند که: «ابتدای حال و باعث جذبۀ آن خیر مال آن بوده که در وقت و زمانی و حین و اوانی که در تبریز به طلب علم مشغول بوده و استفادهٔ علوم دینی می‌کرده، روزی به طریق سیر بیرون آمده و گذرش به میدان افتاده و شخصی این بیت را می‌خوانده:

چنین معشوقه‌ای در شهر وانگه دیدنش ممکن

هر آنک از پای بنشیند به غایت بی بصر باشد  
کمند بی بند «جذبۀ من جذبات الحق» بر گردن جانش افتاده،  
سر در عالم نهاده و به خدمت بسیاری از اکابر رسیده و نسبت و رابطهٔ درست داشته...» (کربلایی، ۱۳۴۴: ۶۷-۶۶)  
در اکثر منابع و تذکره‌ها او را از علمای بزرگ و عرفای نامی به شمار آورده‌اند. مولوی محمد مظفر حسین صبا در تذکرهٔ روز روشن می‌نویسد: «محمد شیرین قدوة علماء عظام و زبدهٔ عرفای عالی مقام است.» رضا قلیخان هدایت در تذکرهٔ ریاض العارفین او را شیخی مجرّد و عارفی موحد می‌داند. محمدعلی مدرس در ریحانهٔ الادب گوید: «وی از فحول موحدین و مشاهیر عرفا و صوفیه و شعراى با تمکین قرن نهم هجری می‌باشد که در معارف به حد کمال بوده و سوری پرشور و دلی پر نور داشته است.» حافظ حسین کربلایی در روضات الجنان وی را قدوة العارفین و زبدهٔ الواصلین نامیده است و صاحب لطائف الطوائف، مولانا فخرالدین علی صفی، او را از عرفای شعرا می‌داند. باید این مطلب را خاطر نشان کرد که مغربی نام در بین بزرگان تصوف متعدد بوده است و نباید شمس مغربی را با دیگران اشتباه گرفت. در کتاب طرائق الحقایق آمده است: «و باید دانست که مولانا محمد مغربی غیر از ابو عبدالله مغربی است که صد ساله در ۲۷۹، و غیر از ابوالحسن الاقطع مغربی است که در ۳۴۳ و ابوعثمان مغربی است که در ۳۷۳ و ابومدین مغربی است که در ۵۹۰ و عبدالرحیم مغربی است که در ۵۹۲ و ابوالحسن مغربی است که در ۶۵۴ و ابومحمد مرجانی مغربی است که در ۶۹۹ و شیخ اسحاق مغربی است که در ۷۷۶ مرحوم شده و هر یک از آنها نیز از معارف فرقهٔ صوفیه می‌باشند.» (معصوم شیرازی، بی‌نا: ۲۲۲) چه بسا مغربی نام بیش از این در بین سلاسل صوفیه وجود داشته اما بزرگان و مشایخ برجسته‌ای که به این نام مشهور بوده‌اند، مطمح نظر قرار گرفته‌اند.<sup>۲</sup> در بین معاصران شمس مغربی و در ارتباط با او بیش از همه خواجه کمال خجندی مورد توجه و اشاره قرار گرفته است. دربارهٔ ارتباط این دو در لطائف الطوائف آمده است: «میرزا میرانشاه فرزند امیر تیمور گورکان چون به حکومت تبریز رفت، به ملازمت مولانا محمد شیرین مغربی رسید که از عرفای شعر است و آنجا مرید شد و هر هفته یک بار به خانهٔ وی می‌رفت و بعد از چند وقت که به صحبت خواجه کمال خجندی رسید و لطافت صحبت او بدید، از مریدی مولانا محمد خود را باز چید و به ملازمت خواجه کمال پیچید و هر هفته دو بار به خدمت خواجه می‌رفت و مولانا محمد از آن صورت به غایت برنجید و دأب<sup>۳</sup> خواجه آن بود که هر صباح سفره می‌نهاد و تمام اکابر و اعیان تبریز به سر سفرهٔ او حاضر می‌شدند و هر روز خواجه را از آن جهت خرج کلی می‌افتاد. روزی میرزا میرانشاه کمری زرین، مرصع به جواهر قیمتی به طریق نذر گویان پیش خواجه فرستاد که این را خرج سفره کنید. خواجه بفرمود تا آن را بفروختند و بهای آن را که زر بسیار بود، بالتمام خرج یک سفره کردند و تمام خواص و عوام تبریز را بر سر آن سفره حاضر گردانیدند و هیچ کس نماند که نیامد، الا مولانا محمد شیرین و اتباع او که از آن سفره تخلف فرمودند. در آن مجلس،

میرزا میرانشاه از بزرگی پرسید که جهت چیست که مولانا محمد نیمده‌اند؟ گفت غالباً دردمندی دارند. میرزا از خواجه پرسید که چه دردی دارد؟ خواجه گفت درد کمر.» (صفی، ۱۳۶۷: ۲۳۰-۲۹۹)

به نظر می‌رسد که به صحت این جریان یا دست‌کم بعضی از این مطلب نمی‌توان اعتماد تام کرد؛ زیرا در بین ارباب کشف و شهود و عرفان و وارستگان از مسائل و تعلقات دنیوی چنین کدورتی بعید است. به خصوص اینکه شمس مغربی دارای مشرب اهل وحدت و معتقد شدید به نظریه وحدت وجود بوده است؛ تا حدی که در تمامی اشعارش این مضمون را به تکرار آورده و در مجموع، ایدئولوژی او بر این پایه بنیان‌گذاری شده است. ادوارد براون نیز این شبهه را برای دو تن از اهل صفا بعید می‌داند. (براون، ۱۳۳۹: ۲۴۰)

در مورد پیر و مراد شمس مغربی، جامی در نفحات الانس اشاره دارد که وی مرید شیخ اسماعیل سیسی است که او نیز از مریدان شیخ نورالدین عبدالرحمن اسفرینی بوده است. در مورد سلوک مغربی در نزد شیخ اسماعیل نیز مطلبی آورده است که نشان دهنده ذوق، نشئه عرفانی، کشف و شهود مغربی و برجستگی و پیشتازی او در خانقاه شیخ اسماعیل سیسی است. گوید: «وقتی شیخ اسماعیل سیسی - رحمه الله - درویشان را در اربعین می‌نشاند، خدمات مولانا (شمس مغربی) را نیز طلب داشته است. مولانا غزلی به این مطلع گفته و به عرض رسانیده است:

ما مهر تو دیدیم ز ذرات گذشتیم  
از جمله صفات از پی آن ذات گذشتیم

چون شیخ این غزل را شنید، وقت وی خوش شد و استحسان نمود.» (جامی، ۱۳۸۶: ۶۱۱)

در مورد سلسله مشایخ به دریافت خرقة شمس مغربی، در منابع تصوف و تذکرها و تفصیل سخن رفته است.<sup>۴</sup> شمس مغربی شاگردان و مریدان بسیاری را پرورش داده که برخی از آنان از مشایخ شاخص طریقت به شمار می‌روند. از این بین، یکی شیخ عبدالله شطاری مؤسس طریقه شطاریان و مؤلف رساله «اشتغال شطاریه» است که از جمله خلفا و جانشین این مرد بزرگ بوده و از دست وی خرقة پوشیده و شطاری لقب یافته و از طرف او برای ارشاد مردم به هندوستان رفته و در سال ۸۳۲ هـ.ق در آنجا وفات یافته است. (تربیت، ۱۳۷۸: ۵۰۵) از دیگر مریدان و شاگردان مغربی، خواجه عبدالرحیم خلوتی و پدر وی، شمس‌الدین محمد اقطابی مشرقی تبریزی، است که هر دو از بزرگان، فاضلان و برگزیدگان وقت بوده‌اند. یکی دیگر از مریدان مغربی، که رد کوتاهی از او در منابع قدیم یافت می‌شود، فردی به نام «مولانا عوض شاه» است که به خدمت مغربی رسیده بوده است و از جمله خاصان مجلس او به شمار می‌رفته و در کتاب روضات الجنان حکایتی درباره وی نقل شده است. از جمله نکاتی که از این حکایت دریافت می‌شود، این است که مغربی بینش و بصیرت ویژه‌ای داشته و قادر بوده است مردان خدا را در هر کسوت و لباس و جایگاهی تشخیص بدهد. برای شمس مغربی نیز، همانند سایر مشایخ طریقت، کراماتی قائل شده‌اند که در جای جای منابع به صورت پراکنده ذکر شده است. از جمله این موارد و از غریب‌ترین آنان، واقعه فوت اوست که اگر

گفته حافظ حسین کربلایی صحیح باشد، نوعی مرگ اختیاری نظیر مرگ برخی از مردان بزرگ حق بوده است. این واقعه در روضات الجنان چنین شرح داده شده است: «صورت واقعه هائله فوت حضرت مولانا بر این منوال بوده که چون میرزا ابوبکر، ولد میرانشاه بن امیر تیمور گورکان، از سپاه قرايوسف منهزم گشته تبریز را گذاشته به قلعه سلطانیه رفت، از ولایت همدان و درگزین و قزوین سپاه جلادت آیین درهم کشیده به عزم انتقام و ستیز متوجه تبریز گشت، گویا به او رسانیده بودند که مردم تبریز فتنه‌انگیز با قرايوسف متفق‌اند و این فتنه‌انگیزی از جانب ایشان است. در این اثنا مکرر ایمان مغلظ یاد کرد: این نوبت که تبریز را در حیطة فرمان خود در آرم، بعد از قتل عام خاک آن دیار را مانند گرد و غبار برانگیزانم که نه از تبریز اثر ماند و نه از تبریزیان خبر. مردم تبریز که این خبر شنیدند، از روی اضطراب و اضطراب به خدمت مولانا شتافتند و صورت حال به موقوف عرض آن مخدوم ستوده خصال رساندند و در آن ولا مرض طاعون نیز در تبریز بود. مردم فریاد برآوردند که از یک جانب مرض طاعون و از یک جانب این نوع خصم حرون، آیا حال این جمع شکسته بال زبون چه خواهد شد؟ حضرت مولانا متفکر شده تبریزیان اضطراب تمام می‌نمودند؛ فرمودند: «ای عزیزان این کار مشکلی است که واقع شده بی تدبیر و تفکر صورتی پیدا نمی‌کند. اضطراب مکنید؛ دل به حق بندید و صبر کنید.» بعد از ساعتی سر برآوردند از مراقبه و فرمودند: «جانی دادن و جهانی ستاندن آسان نیست. به درگاه الهی بار یافتیم، صورت حال معروض شد، قربانی طلب داشتند تا این بلا دفع گردد؛ ما خود را قربان ساختیم. فردا ما از این دار فنا رحلت می‌کنیم. نعلش ما را به سرخاب می‌برید و در حظیره بابا مزید مدفون می‌سازید، چون از آنجا باز می‌گردید، لشکر میرزا ابابکر منهزم گشته به صد هزار پریشانی و بی‌سامان به طریق گدایی به در خانه‌های شما واقع خواهند شد.»

چون تبریزیان این شنیدند زبان به دعا و ثنای آن مخدوم عظیم المثال گشودند و گفتند: «ما وجود شریف شما را خواهیم؛ گواز ما اثر مباحش.» حضرت مولانا فرمودند: «چنین شد.» به هر حال تبریزیان از خدمت مولانا بیرون آمدند و هر کدام به منزل خود رفتند و امیر قرايوسف (ترکمان) به اتفاق امیر بسطام جاگیر و جمع کثیر از سرداران آذربایجان مستعد مقابله و مقاتله شده در حوالی سردرود تلاقی فریقین روی نمود؛ از هر دو طرف دلبران روزگار قدم در میدان پیکار نهادند. نخست از جانب امیر قرايوسف امیر بسطام بر سپاه میرزا ابابکر تاخته دو کس از مردم نامی را ناچیز ساخت و پیر عمر بیگ و بیرام بیگ و جلال‌الدین خلیفه نیز جمعی را زخم زده گریزانند. میرزا ابابکر چون جلادت دشمنان را مشاهده نمود، مانند شیر دلیر که روی به صید آهو و نخجیر آورد، به میدان تاخت و جلال‌الدین دیزک را از پشت زین بر زمین انداخت و لشکر قرايوسف را که پیش آمده بودند، منهزم ساخت. هر دو لشکر درهم آمیختند و در پایان، آنچه حضرت مولانا محمد مغربی فرموده بودند، صورت پیدا کرد و امیر قرايوسف به فتح و ظفر اختصاص یافته قاتل میرزا میرانشاه را حکم

قصاص فرمود و صورت این واقعه در اواخر سنهٔ تسع و ثمان ماه بوده.» (کربلایی، ۱۳۴۴: ۷۲-۷۰) مریدش خواجه عبدالرحیم خلوتی ماده تاریخی برای فوت وی سروده که البته عدد آن برابر با سال ۸۱۰ ه.ق است و به گفتهٔ صاحب روضات الجنان چون تاریخ خوبی پیدا کرده و این قضیه در آخر سنهٔ تسع وقوع یافته، تسامحی نموده است. اینک ماده تاریخ (همان: ۷۵):

چون مغربی از مغرب تن رفت به مشرق  
در جنت فردوس بدیدم که به سیر است  
پرسیدمش از عاقبت و سال وفاتش  
خندان و خرامان شد و فرمود که خیر است

آری او که عمری را در خدمت به خلق طی کرده بود، مرگش را نیز در جهت خدمت به مردم و حفظ جان و مال آنان قرار داد و به وصال معشوق نائل گشت.

### آثار شمس مغربی عبارت‌اند از:

۱. دیوان اشعار: شامل اشعار عربی و فارسی در قالب‌های غزل، ترجیع، رباعی، قطعه و همچنین فهلویات و دوبیتی‌های آذری که به سال ۱۲۸۷ در بمبئی چاپ سنگی شده است.

۲. نزهة الساسانیه

۳. مرآة العارفين یا اسرار فاتحه (در تفسیر سورة فاتحة الكتاب) در درالفرید فی معرفة التوحید: این اثر مشتمل بر سه اصل توحید و افعال و صفات خدا به زبان فارسی است که آن را در گیلان تألیف کرده است. (تربیت، ۱۳۷۸: ۵۰۵)

۵. جام جهان نما یا کلیات علم توحید و مراتب وجود.

در مورد اشعار شمس مغربی نظرها متفاوت است. ذبیح‌الله صفا اشعار مغربی را تکراری و بدون لطف و دل انگیزی سایر اشعار عرفانی فارسی ارزیابی می‌کند (صفا، ۱۳۷۸: ۱۱۳۹). از طرفی، حافظ حسین کربلایی اشعار او را لطیف و حرز جان و تعویذ روان عارفان جان بر می‌شمرد. (کربلایی، ۱۳۴۴: ۶۶) و مولوی محمد مظفر حسین صبا ابیات دیوانش را مطمح انظار اولوالابصار می‌داند. (صبا، ۱۳۴۳: ۷۵۳) سید ضیاءالدین سجادی گوید: «شعر مغربی عارفانه است؛ البته عالی نیست اما بعضی غزل‌های لطیف و جالب دارد». اما اگر از انصاف نگذریم، در بین شاعران ادب فارسی که به نظریهٔ وحدت وجود معتقد بوده و بدان توجه کرده‌اند، شمس مغربی نیز جایگاهی دارد و اشعارش از لطف و آبداری خالی نیست. مغربی از بین شاعران قبل از خود به عارفانی نظیر سنایی، عطار و فخرالدین عراقی نظر و تعلق خاطر داشته است و تأثیر سبک و روش آنان در اشعار وی دیده می‌شود. خود گوید (مغربی، ۱۳۸۱: ۶۷).

نقش این موج بحر بی‌پایان/ مغربی و سنایی است و سنا<sup>۵</sup>

تأثیر آرا و افکار شیخ محمود شبستری نیز در اشعار شمس مغربی دیده می‌شود. از شاگردان شبستری یکی شیخ اسماعیل سیسی است که پیر و مرشد مغربی بوده و پیوند افکار مغربی و شبستری از طریق مرشدش اسماعیل سیسی صورت گرفته است. شیخ محمد لاهیجی نیز در شرح اشعار شبستری در کتاب مفاتیح

الاعجاز فی شرح گلشن راز جا به جا به اشعار مغربی، چه با ذکر نام و چه بدون ذکر نام، استشهد کرده و به توجیه و تفسیر افکار شیخ محمود شبستری پرداخته است (میرعابدینی، ۱۳۸۱: ۲۲).

مغربی دو ترجیع بند دارد که یکی در موضوع وحدت وجود و توحید است و هاتف اصفهانی در ترجیع بند خود به آن نظر داشته است. مغربی با حافظ معاصر بوده و شاید به حافظ نیز نظر داشته و بعضی از غزل‌های مغربی ظاهراً مانند شعر حافظ است اما نشانه‌های صریح و روشن بر تقلید و تتبع او نیست (سجادی، ۱۳۳۶: ۴۰۵). همچنین از همام تبریزی نیز تأثیر پذیرفته و یکی از غزل‌های ملمع همام را استقبال کرده است. در مورد فهلویات مغربی ضیاءالدین سجادی به مقاله‌ای از ادیب طوسی اشاره کرده است و می‌گوید: «فهلویات مغربی از حیث لهجه و خصوصیات زبانی شبیه فهلویات شیخ صفا است؛ جز آنکه شیخ به لهجهٔ مردم اردبیل و مغربی به لهجهٔ حوالی تبریز شعر گفته است.» (همان: ۴۰۶) اشعار شمس مغربی هرچند که در ساحت معنای نخستین خود بسیار روشن و گویا هستند، در دلالت معنا یا معانی ثانویهٔ خود فوق‌العاده پیچیده، مبهم و نمادین به نظر می‌رسند. این ابهام از آنجا ناشی می‌شود که وی با توجه به محدودیت ساختاری غزل، امکان توضیح کامل اندیشه‌ها و واژگان خاص خود را ندارد و از بسیاری واژه‌ها با بار نمادین فرهنگی، شخصی و فرا رونده بهره گرفته است. وی به حکم سرشت شعر، به جای بیان مستقیم اندیشه‌های خود غالباً آنها را به صورت غیرمستقیم و به واسطهٔ موضوعی دیگر بیان می‌کند و این همان امری است که شعر را به قلمرو بیان نمادین می‌برد. مهم‌ترین واژه‌های نمادین اشعار شمس مغربی، که در شعر وی بسامد نسبتاً بالایی هم دارند، عبارت‌اند از: آفتاب، ماه، دریا، آینه، دیده، می و کلمات هم خانوادهٔ آنها، عشق و واژگان مربوط به آن، پرندگان و صحرا. در اشعار شمس مغربی رابطهٔ معنای پنهان و آشکار شعر چندان پیچیده نیست و با اندک تأویلی به کمک نشانه‌های موجود در متن می‌توان به معنای مورد نظر گوینده دست یافت. با این حال، شعر وی سرشار از نمادهای عمیق فرهنگی و فرا رونده است. (صرفی، ۱۳۸۱: ۶ و ۲۹)

### پی‌نوشت

۱. جامی (نفحات الانس)، رضا قلی‌خان هدایت (مجمع الفصاحا، ج ۴: ۵۸)، خواند میر (حبیب السیر)، خیام‌پور (فرهنگ سخنوران: ۵۵۶)، محمدمظفر حسین صبا (تذکرهٔ روز روشن: ۷۵۳)، (تذکرهٔ نتایج الافکار: ۶۱۶).
۲. برای نمونه در این بین ابومدین غوث تلمسانی یا همان ابومدین مغربی، که محمد معصوم در این زمینه از وی نام می‌برد، خود یکی از بزرگ‌ترین مشایخ صوفیه در زمان ابن عربی بوده و این عربی بیش از حد وی را می‌ستوده و تکریم می‌کرده است تا حدی که او را از جملهٔ «رجال الغیب» می‌داند. این پیر طریقت چندان بزرگ و مشهور بوده که حتی شماری از استادان و مشایخ ابن عربی از جملهٔ شاگردان، مریدان و مصاحبان او بوده‌اند.
۳. شأن، کر و فر
۴. مراجعه شود به روضات الجنان و جنات الجنان نوشتهٔ حافظ حسین کربلایی، صفحات ۶۷، ۶۸ و ۶۹.
۵. در جایی دیگر گوید: وز موج او شده است عراقی و مغربی/ وز جوش او سنایی و عطار آمده.



# اصفهان شعر کمال الدین خلاق المعانی

## چکیده

در کتاب تاریخ ایران و جهان (۱) رشته ادبیات و علوم انسانی، کمال الدین اسماعیل اصفهانی «آفرینشگر معانی تازه» معرفی می‌شود.

در درس بیست و نهم، ادبیات فارسی (۳) رشته ادبیات و علوم انسانی، قصیده‌ای به نام «برف» با مطلع:

هرگز کسی نداد بدین سان نشان برف

گویی که لقمه‌ای است زمین در دهان برف

آمده است. در تاریخ ادبیات مختصر آغاز این درس گفته شده است:

«خلق مضامین جدید، علاقه به التزامات دشوار و آوردن ردیف‌های مشکل، از ویژگی‌های شعر کمال الدین اصفهانی است.»

مقاله حاضر بر آن است که سه ویژگی شعر کمال را، که در عبارت بالا آمده است، با نگاهی دقیق‌تر و به گونه‌ای مستندتر بررسی کند.

## کلیدواژه‌ها:

معنی آفرینی، مضامین بکر، تخیلات ظریف، باریک‌بینی، ردیف‌های مشکل، التزامات دشوار، کمال الدین اسماعیل.

## مقدمه

کمال الدین اسماعیل اصفهانی (۵۶۸-۶۳۵ هـ.ق) در تاریخ شعر فارسی به خلاق المعانی شهره است.

این عنوان به گزاف به کمال الدین داده نشده است و خواننده شعر او با گشت و گذاری در بوستان شعر این شاعر و دریافت معانی باریک، توصیفات بدیع و مفاهیم تازه‌ای که او خلق کرده است، به این حقیقت اعتراف می‌کند که وی بیش از هر شاعر دیگری در آفرینش معانی و مضامین نو ابتکار و خلاقیت نشان داده است.

کمال الدین اسماعیل جزء شاعران سبک بینابین است و شعر او هم ویژگی‌های سبک خراسانی را در خود دارد و هم خصوصیات سبک عراقی را. با وجود این، تجزیه شدن تصاویر، باریک‌بینی، حس آمیزی، تخیلات ظریف، پیچیدگی مضمون و... وجوه تشابه شعر کمال با اشعار شاعران سبک هندی است. با توجه به مقدمه یاد شده، مهم‌ترین ویژگی شعر این شاعر بزرگ خلق مضامین جدید است. در این جا این ویژگی را به همراه دو ویژگی اساسی

محسن روحانی‌نیا  
دبیر ادبیات و مدرس  
مراکز پیام نور و  
دانشگاه آزاد مشهد و  
تربیت حیدریه

دیگر شعر او، یعنی علاقه به التزامات دشوار و آوردن ردیف‌های مشکل، به اختصار بررسی می‌کنیم.

### علاقه به التزامات دشوار

کمال‌الدین اصفهانی برخی موارد را در شعر خویش التزام کرده است؛ دو مورد مشخص که قدرت شاعری او را نشان می‌دهد، یکبار در التزام واژه «نظر» در قصیده‌ای است با مطلع:

ای سرافراز که هر جای که صاحب‌نظریست

خاک پایت را از دیده و دل چاکر شد...

(دیوان: ۲۶۹)

واژه «نظر» در ۶۴ بیت در شبکه‌ای از ارتباطات وسیع کلامی در هم‌نشینی و جانشینی با اجزای دیگر کلام قرار می‌گیرد و در این میان، مضامین جدید آفریده می‌شود.

هم‌چنین در قصیده‌ای با مطلع:

ای که از هر سوی موی تو دلی اندرواست

یک سر موی تو را هر دو جهان نیم‌بهاست

دهنت یک سر موی است و به هنگام سخن

اثر موی شکافی تو در وی پیدااست...

(دیوان: ۲۸۰)

شاعر در ۹۳ بیت با التزام واژه «مو» دست به معنی‌آفرینی زده است:

موی شکافی- به موی بند بودن- موی در دماغ- موی در خواب دیدن- موی در چشم آمدن- موی بند بر پام- موی در میان گنجیدن- به موی آویخته است- مویی فرق ندارد- مو به کف دست آمدن- همه تن موی شدن چون پرچم- موی بر تن اژدها- موی از ماست کشیدن- زبان مو کردن و...

### آوردن ردیف‌های مشکل

یکی از زمینه‌هایی که جنبه موسیقایی شعر را قوت می‌بخشد، ردیف است. در بررسی شعر کمال از این نظر، چند نکته درخور اهمیت است: اول این که آوردن ردیف‌های طولانی که یکی از مختصات سبک خراسانی است و در آثار شاعران معاصر کمال به‌ویژه در شعر خاقانی، انوری، سنایی... مشاهده می‌گردد، در دیوان کمال دیده نمی‌شود. دوم این که بیشترین ردیف‌ها از گروه ردیف‌های فعلی است و اغلب افعال ساده و اسنادی مورد توجه وی بوده‌اند. سوم این که ردیف‌های اسمی مورد استفاده کمال «از نظر نوع اسم‌هایی که در ردیف قرار داده کمی تازگی دارد». (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۳: ۱۵۳)

محمدرضا شفیعی کدکنی، کمال و معاصران او را از این لحاظ با مولانا مقایسه می‌کند و می‌گوید: «مولانا ردیف‌های اسمی را بسیار کم به کار می‌برد؛ در صورتی که بیشترین تنوع جویی معاصران او در حوزه ردیف، تنوع در کاربرد ردیف‌های اسمی است و این ردیف‌های اسمی غالباً جامد و ایستایند؛ مانند: ردیف‌های گل، بنفشه، سرو که در شعر کمال اصفهانی و سیف‌الدین فرغانی و دیگر معاصران مولانا دیده می‌شود و

بسه علت فقدان فعل، حرکت و پویندگی ندارد و اگر بخواهیم روان‌شناسی این شاعران را مورد بحث قرار دهیم، از همین نکته می‌توان نتیجه گرفت که مولوی بیشتر اهل تجربه و رفتار و حرکت است، چه در ذهن و چه در عالم خارج و آنان بیشتر اهل تجزیه، انتزاع و سکون و ایستایی» (همان: ۴۱۳-۴۱۲)

از مجموع ۸۱۵ قطعه شعری که در قالب‌های مختلف در دیوان کمال وجود دارد، ۴۱۶ قطعه شعر دارای ردیف و ۳۹۹ قطعه دیگر بدون ردیف‌اند. این ردیف‌ها انواع گوناگونی دارند که به ترتیب کاربرد هر یک از آن‌ها در دیوان، به قرار زیر تقسیم‌بندی می‌شوند: ردیف‌های فعلی: ۳۰۷ قطعه شعر/ ردیف‌های اسمی: ۵۷ قطعه/ ردیف‌های ضمیری: ۲۵ قطعه/ ردیف‌های صفتی: ۱۸ حرفی: ۱۷ قیدی: ۱۶ وجه وصفی: ۵ و ردیف پرسشی ۱ قطعه شعر.

\* برای جلوگیری از طولانی شدن مقاله از ذکر ابیات خودداری می‌شود < رجوع شود به دیوان.

این کثرت اشعار مردف در دیوان کمال، نشان می‌دهد که وی به این جنبه از موسیقی شعر اهمیت می‌داده و آن را در استحکام و روانی سخن مؤثر می‌دانسته است. یکی از مختصات بارز شعر اواخر دوره سبک خراسانی این است که شاعران در آوردن ردیف‌های مشکل تعدد داشته‌اند. این ویژگی در ردیف‌های اسمی کمال، کاملاً مشخص است. بویژه ردیف‌هایی که دو اسم در ترکیب با یکدیگر تشکیل می‌دهند؛ مانند: طوطی و هندوستان، زر و گوهر، گل و شکر... و نیز ردیف‌هایی مانند: برف، بنفشه، موش، بُلخ، انگور و... روشن است که سرودن قصیده‌ای در پنجاه یا صد بیت به گونه‌ای که این کلمات محور معنایی آن باشد و مضمون‌هایی مرتبط با این واژه‌ها آورده شود، کار چندان آسانی نیست و مستلزم قدرت طبع و قوه سخنوری است.

### خلق مضامین جدید و تصاویر شاعرانه

اگر اصل لذت ادبی را بپذیریم، می‌دانیم که درجه ادبی بودن هر اثر ادبی متناسب با میزان لذتی که از آن اثر می‌بریم، تعیین می‌شود. دیدگاه نو و تصاویر بدیع و تازة کمال‌الدین تفوق شعری او را نمایان می‌سازد. لذت‌بخش‌ترین اشعار دیوان او شعرهایی هستند که در آن‌ها تخیلات ظریف و معانی باریک، مضامین نو آفریده‌اند.

در این جا برخی مضامین نو و تصاویر شعری کمال را با استناد به دیوان شعر او ذکر می‌کنیم.

### ایجاد تصویر زیبا و شاعرانه:

وقت است که باز بلبل آشوب کند  
فراش چمن ز باد جاروب کند  
گل پیرهن دریده خون‌آلود  
از دست رخ تو بر سر چوب کند

(دیوان: ۸۵۴)

### تکرار مضمون و تصویرسازی:

دست تهی به زیر زرخندان کند ستون  
واندر هوا همی شمرد پود و تار برف  
در آرزوی روی تو دارم چو آینه  
دایم ستون به زیر زرخ ز انتظار دوست  
بسته جانی هزار بر فتراک  
این زمان از شکار می آید

### بلاغت طبیعی زبان و رقت در گفتار:

دشنام همی دهی مرا باش  
من با دو لب تو کار دارم

روز من شب شود شب من روز  
چو ببندی نقاب و بگشایی

دو سه روز دگر این زحمت ما می کش از آنک  
ناگهان خبر آید که فلان هم بنماند

### ابیات زیر برجستگی زبانی ندارند اما معانی آن‌ها بلند و عام است:

تو پنداری که در هر ذره خاک  
رخ و چشم نگاری در کمین است  
همی ریزد گل نو رسته در خاک  
ازیرا ناله بلبل حزین است  
گیاهی بردم سروی بریزد  
چه شاید کرد رسم عالم این است

ابیات زیر یادآور سبک هندی هستند.  
- (گام عمر):

حرکاتم چو گام عمر سبک  
سخناتم چو باده نوشگوار

- (دل آرزو می رقصد):

آرزوها را در آید دل به رقص  
چون زند کلک تو داستان حریر

- (رگ باران):

رگ باران حرکت می گیرد  
نفس باد صبا می جنبد

چشم‌بندی خواب و خیال لعبت‌باز- دوربینی حرص- خوش‌دلی  
تمنا- خشم آهن‌روی- صبر سنگین دل- شرم کم‌آزار- شرم  
رنگ‌آمیز- حرص بوی‌شناس- یأس گوشه‌نشین- خودنمایی  
فخر- به فسحت دل امید- فضل پای برهنه- علم جیب تهی-  
دیگ چرب‌زبان- خنجر در کف مرگ...

- در پایان، مفرداتی را برگزیده‌ایم که در آن‌ها ظرافت معنی،  
نازکی خیال، مضامین بدیع و تصاویر بکر و نو در نگرشی  
ویژه به جهان پیرامون و محیط اطراف آفریده شده‌اند. دقت  
در مضمون‌سازی شعر کمال‌الدین اسماعیل اصفهانی تجربه  
گران‌سنگی فراوی شاعران معاصر می‌نهد.

- آفتاب از جام لطفت جرعه‌ای خوردست از آن

بر در و دیوار می‌افند چو مستان خراب (دیوان: ۹۲)

- باغ اقبال تو را زین گلشن نیلوفری

چشم خورشید درخشان لایق فواره نیست (دیوان: ۵۲۴)

- اگر در چشم آبی جان آن هست

که اندر جویباران جای سرو است (دیوان: ۲۲۸)

- با رخ خوب تو در خانه من

اول شب به سحر می‌ماند (دیوان: ۷۰۱)

- بدان که تا بنشانند گرد راه وجود

به پشت مردمک دیده مشک آب کشند (دیوان: ۷۶۸)

- بویی از خلق تو بشنید گل رنگ‌آمیز

در سر غنچه ازین شرم کشیده است لحاف (دیوان: ۳۷۲)

- به کله چمن اندر به قرب یک هفته

عروس گشت و به شوهر رسید و بار گرفت (دیوان: ۲۸۶)

- خورشید اگر چه در جهان فرد بود

ز آمد شدنش دلی پر از درد بود

هم وقت بر آمدن دمش سرد بود (دیوان: ۶۲۶)

هم وقت فرو شدن رخس زرد بود

- شیر تر از زبونی بز بود پیش من

و اکنون اسیر حیلت روباه مادام (دیوان: ۵۷۸)

- شراب در سر و چهره ز شرم رنگ‌آمیز

چنین میانه شرم و خمار می‌آمد (دیوان: ۲۲۱)

و بسیاری دیگر...

### منابع

۱. اصفهانی، کمال‌الدین اسماعیل؛ دیوان، به اهتمام حسین بحرالعلومی، چ ۱، انتشارات دهخدا، ۱۳۴۸.
۲. شفیع کدکنی، محمدرضا؛ موسیقی شعر، چ ۳، انتشارات آگاه، ۱۳۷۳.
۳. ادبیات فارسی (۳)، سال سوم آموزش متوسطه، چ ۸، رشته ادبیات و علوم انسانی، ۱۳۸۵.
۴. تاریخ ادبیات ایران و جهان (۱)، سال دوم آموزش متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی، ۱۳۸۵.

# سماح حضرت نوح

## در قصاید حاوا

إِنَّا أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ أَنْ أَنْذِرْ قَوْمَكَ مِن قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (نوح/۱)

### چکیده

هدف از تدوین این مقاله، بررسی جلوه‌های گوناگون زندگی و عناصر داستانی حضرت نوح در قصاید خاقانی است و در آن، ضمن اشاره به زندگانی حضرت نوح به معانی دیگری که خاقانی به آن‌ها توجه کرده، پرداخته شده است. زندگی پرماجرای نوح(ع) پیامبر، به خصوص طول عمر او، کشتی او و قصه تنور پیرزن کوفه در ادبیات فارسی از جمله در اشعار خاقانی، انعکاس وسیعی یافته است. داستان نوح دستمایه خاقانی برای مفاهیمی چون: مدح ممدوحان، نکوهش حاسدان، شکایت از زمانه و... شده است. او برای تبیین خود از شیوه‌های بیانی مانند استعاره و تشبیه و آرایه‌های بدیعی چون ایهام و اغراق بهره برده است.

### کلید واژه‌ها:

خاقانی، قصاید، نوح علیه السلام، عناصر داستانی نوح، شیوه‌های بیانی، آرایه‌های بدیعی.

### نادر ابراهیمیان

کارشناس ارشد  
زبان و ادب فارسی

در قرآن و کتاب مقدس از نوح(ع) به عنوان فردی برجسته و انسانی متعالی نام برده شده است. اگر چه قرآن از او به عنوان پیامبر یاد می‌کند، در کتب مقدس از او به عنوان جد هفتم بعد از آدم، پدر دومین بین نوع بشر و مردی عادل، کامل، با خدا و واعظ عدالت نام برده‌اند و مقام پیامبری برای او قائل نیستند. (هاکس، ۱۳۷۷: ذیل نوح)

«نام نوح، سمک بن لمک بود و گفته‌اند سامک بن لامک بود. ... وی از پس ادربیس بود و اول ناسخ شریعت او بود. ...

پنجاه ساله بود که بر وی وحی آمد.»

(ابوبکر عتیق نیشابوری، ۱۳۸۱، ج ۲: ۷۵۸)

و «گفته‌اند که نوح، علیه‌السلام، صد و هفتاد ساله بود که بدو وحی آمد و نهصد و پنجاه سال قوم را دعوت کرد؛ چنان که مصطفی، علیه السلام، از مشرق تا مغرب.»

(ابواسحق نیشابوری، ۱۳۸۲: ۳۳ و نیز رک: طبری، ۱۳۵۶، ج ۴: ۷۲۸)

سرگذشت نوح(ع) در خلال آیات متعدد قرآن کریم و به ویژه در هفتاد و یکمین سوره، که به همین نام موسوم شده، آمده است. داستان زندگی نوح(ع) با اندکی اختلاف با روایات و تفاسیر اسلامی در کتاب مقدس نیز آمده است.

(رک: تورات، سفر تکوین، باب هفتم، آیه نهم)

زندگی پرماجرای نوح(ع) پیامبر، به خصوص طول عمر او، کشتی او و قصه تنور پیرزن کوفه در ادبیات فارسی از جمله در اشعار خاقانی، انعکاس وسیعی یافته است. خاقانی گاه بدون اشاره به داستانی خاص از زندگی نوح، تنها از او نام می‌برد:

علم چهل صبح را مکتبی آراسته

روح مثاله نویس، نوح خلیفه کتاب  
۲/۴۷

خضر، مکتبی از علم آفرینش انسان ساخته و نوح، ارشد مکتب خانه اوست.

در بیت زیر نیز اخستان شاه را به نوح خلیل حالت تشبیه کرده است:

نوح خلیلی حالتی، خضر کلیم قالتی  
۱۲/۴۳۰

احد عرش هیبتی، عیسی روح منظری



### عناصر داستانی حضرت نوح (ع)

#### عمر نوح (ع)

وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا  
(عنکبوت/۱۴)

«نهند و پنجاه سال در میان قوم بود. چون قومش هلاک شدند از پس از آن نیز دویست سال بزیست، و گفته‌اند چهارصد سال؛ به یک روایت، عمرش هزار و دویست سال بود و به یک روایت، هزار و چهارصد.» (ابوبکر عتیق نیشابوری، ۱۳۶۵: ۱۲۸)

«و جمله ایام نوح، نهصد و پنجاه سال بود که مرد.»

(تورات، سفر تکوین، باب هفتم، آیه ۱۲)

در تفاسیر قرآن و نیز در کتاب مقدس، عمری قریب هزار سال برای نوح ذکر شده و از این رو در ادب پارسی «عمر نوح» را مظهر زندگانی دراز دانسته‌اند. خاقانی در بیت زیر در مدح سلطان غیاث‌الدین محمد، برای او عمری دراز چون عمر نوح آرزو کرده است:

ملک جم و عمر نوح، بادت و در بزم تو

کشتی و رسم جبل، ماهی و مقلوب یم

۷/۲۶۴

شاعر معتقد است که مظهر قزل‌ارسلان بن ایلدگز چنان امنیت و آبادانی‌ای برای او فراهم می‌کند که عمری چون نوح خواهد یافت (اغراق):

کز عمر هزار ساله چون نوح / صد دولت دیرمان ببینم

چرخ و فلک نیز در دیر زمانی و کهن سالی، چون نوح است:

ملک تو کشتی است و چرخ، نوح کهن سال

کش ز شب و روز سام و حام برآمد

۱۳/۱۴۶

### نوحه گری نوح (ع)

معنی نوح در قاموس کتاب مقدس «راحت» ذکر شده است (هاکس، ۱۳۷۷: ذیل نوح)، اما در تفسیر سوراآبادی چنین آمده است: «وی را نوح گفتند لکثره ما ناح علی قومه و آن، آن بود که وقتی ابلیس او را گفت از پس هلاک قوم او: ای پیرا تو را بر من حقی بزرگ افتاد و آن، آن است که تو این همه خلق را به یک دعا که برایشان بکردی از خیل من گردانیدی تا با خویشتن به دوزخ برم. گر من ایشان را به دوزخ بایستی بردن به جهد خویش، مرا بسی رنج رسیدی. نوح پشیمان گشت. چندان نوحه بکرد برایشان که او را نوح نام کردند. گفته‌اند که او را نوح گفتند لکثره ما ناح علی نفسه و آن، آن بود که وقتی سگی را تقبیح کرد. آن سگ با وی به سخن آمد، گفت: تو پیغامبر خدای باشی. نکو بود که آفریده خدا را زشت گویی؟ نوح چندانی بدان سخن بر خویشتن بگریست که او را نوح نام کردند.» (عتیق نیشابوری، ۱۳۸۱، ج ۲: ۷۵۸)

مرگ فرزند شاعر، رشیدالدین، برای او چندان عظیم و ناگوار است که باید چون نوح، نوحه‌سرای می‌کند. شاعر از پرداختن به اغراق بی‌نیاز شده؛ زیرا اغراق خود در نوحه نوح نهفته است:

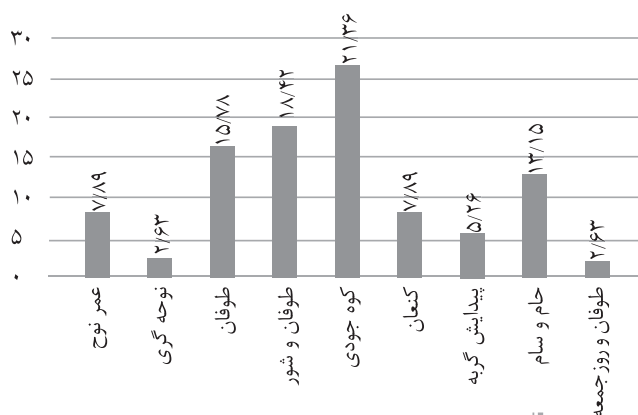
اشک داود ببارید پس از نوحه نوح

۳/۱۶۰

تا ز طوفان مژه، خون هدر بگشایید

### طوفان نوح (ع)

فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ بِمَاءٍ مُّنْهَمِرٍ\* وَ فَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى  
الْمَاءُ عَلَىٰ أَمْرٍ قَدٍ قَدِيرٍ (قمر/۱۱-۱۲)



جدول ۱: فهرست سوره و آیاتی که نام نوح(ع) در آن‌ها آمده است

جدول ۱		
نام سوره	شماره سوره	شماره آیه
آل عمران	۳	۳۳
نساء	۴	۱۶۳
انعام	۶	۸۴
اعراف	۷	۶۹، ۵۹
توبه	۹	۷۰
یونس	۱۰	۷۱
هود	۱۱	۲۵، ۳۲، ۲۶، ۴۲، ۴۵، ۴۶، ۴۸، ۸۹
ابراهیم	۱۴	۹
اسراء	۱۷	۱۷، ۳
مریم	۱۹	۵۸
انبیاء	۲۱	۷۶
حج	۲۲	۴۲
مؤمنون	۲۳	۲۳
فرقان	۲۵	۳۷
شعراء	۲۶	۱۱۶، ۱۰۶، ۱۰۵
عنکبوت	۲۹	۱۴
احزاب	۳۳	۷
صافات	۳۷	۷۹، ۷۵
ص	۳۸	۱۲
غافر	۴۰	۳۱، ۵
شوری	۴۲	۱۳
ق	۵۰	۱۲
ذاریات	۵۱	۴۶
نجم	۵۳	۵۲
قمر	۵۴	۹
حدید	۵۷	۲۶
تحریم	۶۶	۱۰
نوح	۸۱	۲۶، ۲۱، ۱

نوح اولین پیامبری بود که در زمان وی عذاب نازل شد. او سالیان دراز قوم گناهکار خویش را به پرستش خدای، تعالی، فراخواند اما جز عده‌ای قلیل به او ایمان نیاوردند. نوح قوم خویش را نفرین کرد و از خدا درخواست که دباری از کفار بر زمین باقی نگذارد. پس از نفرین نوح(ع)، خداوند به او فرمان داد که کشتی بسازد. پس از به پایان رسیدن ساخت کشتی، طوفان نوح شروع شد و قوم نوح به جز هشتاد تن از مؤمنان و اهل بیت نوح، همه نابود شدند. (ابواسحق نیشابوری، ۱۳۸۲: ۳۳-۴۰) داستان طوفان نوح در کتاب مقدس نیز با اندکی اختلاف با روایات و تفاسیر اسلامی آمده است. (تورات، سفر تکوین، باب هفتم، آیه نهم)

قصه طوفان نوح(ع) در شعر خاقانی نیز جلوه یافته است. شاعر با توجه به داستان طوفان نوح(ع)، اخستان شاه را به نوح تشبیه کرده که از سرزمین الان (اران) طوفان برانگیخته است:

هود همت شهریاری، نوح دعوت خسروی

صرصر از خزران و طوفان از الان انگیخته  
۱/۳۹۶  
وقوع طوفان نوح را در روز جمعه دانسته‌اند. شاعر نیز بر پایه آدینگی روز عید قربان سال ۵۶۹ هـ.ق (فروردین، ۱۳۵۸: ۳۳۵) و روز طوفان نوح، خود را غرقه طوفان کرم (تشبیه) دانسته است:

حج ما آدینه و ما غرق طوفان کرم

خود به عهد نوح هم آدینه طوفان دیده‌اند  
۱۸/۹۳  
در بیت زیر نیز مضمراً خود را به نوح و لفظ خود را از جهت فراگیری و تاختن بر حاسدان، به طوفان نوح تشبیه کرده است:

معصوم کی شوند ز طوفان لفظ من

کز نوح عصمت الا فرزند و زن نیند  
۱/۱۷۶

خاقانی در مرثیه فرزند خود، چشمی به داستان طوفان نوح(ع) دارد. در بیت زیر طوفان مژه، استعاره از اشک است:

اشک داود ببارید پس از نوحه نوح

تا ز طوفان مژه، خون هدر بگشایید  
۳/۱۶۰  
نوحه نوح(ع)، زاری به آستان باری تعالی در شکوه از کفر و بدرفتاری قومش است. ذهن شاعر از کلمه نوح به طوفان نوح، که طوفان آب بود، توجه پیدا کرده است. در بیت زیر در ستایش خراسان و تمنای

وصول به آن، ضمن اشاره به پیشگویی اخترشناسان درباره طوفان باد، امام محمد بن یحیی را مضمراً به نوح تشبیه کرده است. (شاعر پیش بینی کرده بود که در سال ۵۶۱، هفتان در آذر و مهرگان در برج ترازو گرد خواهند آمد و طوفان بادی ویرانگر در خواهد گرفت. طوفان نوح(ع) نیز این گونه دانسته شده که در آن، هفت اختر در

برج ماهی گرد آمده‌اند (کزازی، ۱۳۸۰: ۴۳۲)

گر ز بادست و گر از آب، دو طوفان به مثل

هر دو نوح از پی طوفان به خراسان یابم  
۶/۲۹۸  
شاعر، پدر خود را عالم‌تر از نوح می‌داند؛ چون او می‌تواند بر طوفان نوح هم، پلی بزرگ بسازد:

نوح نه بس علم داشت گر پدر من بدی  
قنطره بستی به علم بر سر طوفان او  
۱۴/۳۶۵

**طوفان و تنور**  
«حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ...» (هود/۴۰)  
شروع طوفان نوح (ع) را از تنور دانسته‌اند:  
«نوح به زمین کوفه بود و به خانه او اندر یکی تنور بود آهنین، ...  
خدای، عزوجل، با نوح وعده کرده بود که علامت عذاب آن است  
که زن تو همی نان پزد. آب از دره تنور بر جوشد.»  
(طبری، ۱۳۵۶، ج ۴: ۷۳۰)

خاقانی در چند بیت از قصاید مختلف، به آغاز شدن طوفان از  
تنور پیرزن اشاره کرده است. در بیت زیر در نکوهش حاسدان  
و کزخاطران، آنان را به قوم نوح تشبیه کرده که لایق عذاب  
الهی‌اند:  
چون قوم نوح، خشک نهالان بی‌برند  
باد از تنور پیرزنی، فتح بابشان  
۱۵/۳۲۸  
شاعر در وداع با کعبه، سوز دل خود را به آتش تنور و اشک  
سیل آسای خود را به طوفان همانند کرده است:  
الوداع ای کعبه کاینک وقت هجران آمده  
دل تنوری گشته و زو دیده طوفان آمده  
۱۶/۳۷۱  
در بیت زیر نیز تنور، استعاره از دل، و طوفان و سیل استعاره از  
اشک است:  
از دل سوی دیده می‌برم سیل  
آری ز تنور خاست طوفان  
۱۵/۳۴۶  
شاعر با استفاده از استعاره، مدعی است که طوفان اشک و آه  
او چون طوفان نوح، همه جا را فرا خواهد گرفت و سرپوش  
گذاشتن بر آن کاری عبث است:  
طوفانم از تنور برآمد چه سود از آنک  
دامن چو پیرزن به نهبن بر آورم  
۸/۲۴۰  
شاعر گاه با استفاده از این تلمیح و تشبیه تمثیلی، مطلبی  
حکمی را بیان می‌کند: در ظرف و کوزه‌ای که روزگار بن و  
اساسش را سوزانده است، نمی‌توانی جوی پیدا کنی؛ همچنان  
که در تنوری که طوفان آن را ویران کرده، نانی نمی‌بینی.  
بسه بیان دیگر، اکنون که عمر و فرصت زندگی از دست رفته  
است، در زمان کوتاه باقی مانده، ره توشه‌ای نخواهی یافت:  
نیایی جو تنوری را که دوران سوخت بنگاهش  
نبینی نان تنوری را که طوفان کرد ویرانش  
۱۶/۲۱۱  
خاقانی در توصیف مناسک و منازل حج، به شروع طوفان از تنور  
در کوفه اشاره دارد و غصه و احزان را به تنور و طوفان تشبیه  
کرده است:  
در تنور آن جای طوفان دیده و اندر چشم و دل  
هم تنور غصه، هم طوفان احزان دیده‌اند  
۱۴/۹۰

### طوفان و کشتی و کوه جودی

وَ اصْنَعِ الْفُلْكَ بَاعِينَنَا وَ وَّحِينًا وَ وَلَا تَخَاطِبْنِي فِي الذِّبْنِ ظَلَمُوا  
أَنَّهُمْ مُّعْرِقُونَ (هود/۳۷)

نوح (ع) پس از آنکه قوم خویش را نفرین کرد، از سوی خدای،  
تعالی، مأمور شد کشتی بسازد. «پس نوح [آن] درخت ساج  
بفکند و تخته‌ها برید. جبرائیل او را بفرمود که کشتی چه گونه  
کن. و اول کسی که کشتی کرد به جهان اندر این کشتی نوح  
بود. [نوح] چهل سال به کشتی اندر بود تا بکرد. چون کشتی  
بکرد. درازای کشتی هزار و دویست رش بود و پهنای کشتی  
سیصد و پنجاه رش بود و بالای کشتی هم چنان بود. نوح مر  
آن کشتی را سه طبق کرده بود.» (طبری، ۱۳۵۶، ج ۴: ۷۳۰)  
بعد از پایان یافتن ساخت کشتی، به نوح (ع) وحی شد که از هر  
موجودی، جفتی بگیرد و با خود در کشتی برد. آن‌گاه طوفان  
از تنور پیرزنی که ساکن کوفه بود، آغاز شد. چون خدای، تعالی،  
خواست که آن عذاب باز گیرد، به زمین فرمان داد که آب  
فروخورد و به آسمان امر که دیگر نبارد.

... وَ قَضَى الْأَمْرَ وَ اسْتَوَتْ عَلَى الْجُودَى... (هود/۴۴)

«در خبرست که در آن وقت که نوح از کشتی بیرون خواست  
آمد، کوه‌های روی زمین سر برآوردند تا مگر کشتی نوح بر آن  
فرود آید تا آن شرف او را بود تا به قیامت؛ جودی سر فرو برد.  
بدان تواضع که جودی کرد خدای، تعالی، فرمان داد تا کشتی  
نوح بر وی فرود آمد.» (ابوبکر عتیق نیشابوری، ۱۳۶۵: ۱۳۲)

خاقانی به جزئیات طوفان نوح (ع) از جمله ساختن کشتی و فرود  
آن بر کوه جودی در اشعار خود توجه کرده است. او با توجه به  
فرمان خداوند به نوح (ع) در ساختن کشتی، او را در دو بیت  
دروگر نامیده است؛ در توصیف قصر ممدوح، نوح را به اغراق،  
دروگر و نجار آن معرفی کرده است.

ادریس و جم مهندس، موسی و خضر بنا

روح و فلک مزوق، نوح و ملک دروگر  
۵/۱۹۳  
شاعر، پدر خود را در نجاری و دروگری برتر از نوح دانسته است:  
یوسف نجار کیست، نوح دروگر که بود

تا ز هنر دم زنده بر در امکان او  
۱۳/۳۶۵  
ملک ملک رکن الدین محمد را در امنیت و آرامش به کشتی  
نوح تشبیه کرده است:

ملک تو کشتی است و چرخ، نوح کهن سال

کش ز شب و روز سام و حام برآمد  
۱۳/۱۴۶  
در ادبیات زیر، شاعر در شکایت از حبس از تناسب طوفان و  
کشتی و بادبان برای پروردن اندیشه شاعرانه خود سود جسته  
است. در بیت دوم نیز، طوفان نوح را فرا یاد آورده است. سبز  
بادبان، استعاره از آسمان و کشتی، استعاره از زمین، و طوفان،  
استعاره از حبس است:

خاقانی در  
توصیف  
مناسک و منازل  
حج، به شروع  
طوفان از تنور  
در کوفه اشاره  
دارد و غصه  
و احزان را به  
تنور و طوفان  
تشبیه کرده  
است

جدول ۲: میزان کاربرد شیوه‌های بیانی

جدول ۲			
مدخل	تشبیه	استعاره	کنایه
نوح(ع)	۲۸ بار معادل ۷۵ درصد	۱۲ بار معادل ۳۵ درصد	-
مجاز	-	-	-

جدول ۳: میزان کاربرد آرایه‌های بدیعی

جدول ۳			
مدخل	ابهام	اغراق	حسن تعلیل
نوح(ع)	۲ بار معادل ۴۰ درصد	۳ بار معادل ۶۰ درصد	-

### نوح(ع) و کنعان و زن نوح(ع)

ضَرَبَ اللهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَ امْرَأَتَ لُوطٍ... (تحریم/۱۰)  
 «و مسر نوح را زنی بود کافره و به نوح ناگرویده... و هرچه نوح  
 بکردی، این زن مر کافران را آگاه کردی؛ از بهر آن که میل  
 کافران داشتی.» (طبری، ۱۳۵۶، ج ۳: ۷۲۹)  
 ... وَ نَادَى نُوحُ ابْنَهُ وَ كَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَبْ مَعَنَا وَ لَا تَكُنْ  
 مَعَ الْكَافِرِينَ (هود/۴۲)

کنعان به معنی حلیم و بردبار، پسر چهارم نوح(ع) بود که در  
 طوفان غرق شد.

«و نوح را چهار پسر بود در آن وقت و چهار دختر، همه مؤمن مگر  
 پسری که نامش کنعان بود.» (ابواسحق نیشابوری، ۱۳۸۲: ۳۶)

«اما کنعان که بزرگ‌ترین و نیکوروی‌ترین ایشان بود، کافر بود.  
 اسلام نیاورد و در کشتی نیامد.» (عتیق نیشابوری، ۱۳۶۵: ۱۳۱)

«... چون وقت برخاستن کشتی بود از زمین، [کنعان] گفت: به  
 سر کوه روم تا آب به من نرسد. پس نوح به آن کار اندر ماند و  
 مر کنعان را گفت: با ما به کشتی اندر آی و با کافران مباش و با  
 او به این سخن اندر بود که موج اندر آمد و کنعان غرقه شد.»  
 (طبری، ۱۳۵۶، ج ۳: ۷۳۱-۷۳۲)

داستان زن کافر نوح(ع) و غرق شدن کنعان در قرآن و روایات  
 ذکر شده اما در تورات نیامده است. پسر نوح(ع) در ادبیات  
 فارسی مظهر نافرمانی و ناشایستگی است. خاقانی در مرثیه امام  
 ناصرالدین ابراهیم، ممدوح را به نوح و غیر او را به کنعان ناهل  
 همانند کرده است:

مرا او بود هم نوح و هم ابراهیم و دیگر کس

همه کنعان ناهل اند یا نمرود کنعانی ۵/۴۱۵

در بیت زیر نیز، فرزند و زن استعاره از دشمنان شاعرند:

معصوم کی شوند ز طوفان لفظ من

کز نوح عصمت الا فرزند و زن نیند ۱/۱۷۶

### نوح(ع) و حام و سام

از حام و سام در قرآن یاد نشده اما در تورات و تفاسیر و روایات  
 اسلامی از حام و سام به عنوان پسران نوح(ع) نام برده شده است.  
 داستان بی‌حرمتی حام به پدر و برکت یافتن سام در همه تفاسیر  
 اسلامی و تورات آمده است؛ البته در تورات، برکت یافتن به یافت

نسبت داده شده است. (رک: تورات، سفر تکوین، باب نهم، آیات ۲۰-۲۷)

«در اخبارست که نوح در کشتی رفت از چهار پسر وی سه  
 پسر با وی در کشتی رفت: سام و حام و یافت.» (ابوبکر عتیق  
 نیشابوری، ۱۳۶۵: ۱۳۱) «و گویند حام را به نواحی هندوستان  
 فرستاد که او سیاه بود به سبب آنکه روزی عورت پدر گشاده  
 دید، بخندید، ملک، تعالی، رویش سیاه کرد. سام مر حام را  
 ملامت کرد و بیامد و اندام پدر بپوشید، ازین سبب است که  
 حق، تعالی، اهل عجم و پارس را عزیز گردانیده است که سام را

اینست کشتی شکاف طوفانی/ که از این سبز بادبان برخاست  
 «قضی الامر» کافت طوفان/ به بقای خدایگان برخاست ۱۳-۶۲  
 شاعر بار دیگر از تناسب کشتی نوح و طوفان بهره برده است:  
 اسب ممدوح، قزل ارسلان ایلدگر، در میدان جنگ و خون چون  
 کشتی نوح در طوفان است:

خنگ تو روان چو کشتی نوح/ در طوفان دمان ببینم ۶/۲۷۱  
 از داستان کشتی و طوفان نوح(ع) بهره برده و دل، روح و ارکان  
 را به کشتی، نوح طوفان مانند کرده است:

سنگ بر شیشه دل چون فکنم

روح را طعمه ارکان چه کنم

آتش اندر این کشتی چه زخم

نوح را غرقه طوفان چه کنم ۲-۱/۲۵۳

سر زانو مانند کشتی نوح، نجات‌بخش کسی است که غلیبان و  
 جوش درد او چون طوفان نوح و کوه جودی با همه عظمت فقط  
 غبار دامان او باشد؛ گویی او باید بتواند با دامن افشاندن، تعلقات  
 و هواجس نفسانی کوه‌پیکر را هم چون غباری از خود دور کند:

سر زانو دبستانی است چون کشتی نوح آن را

که طوفان، جوش درد اوست، جودی، گرد دامانش ۵/۲۰۹

از تناسب نوح، طوفان، کوه، کشتی، سام و حام بهره برده و  
 عمده‌الدین حفده را به نوح، و مهلکات و حوادث ناگوار رابه  
 طوفان تشبیه کرده است.

چون نوح، پیر عشق و ز طوفان مهلکات

ایمن به کوه و کشتی و خرم ز سام و حام و ۱۲/۳۰۱

بار دیگر از ابهام تناسب نوح با کشتی و جبل بهره برده و تصویری  
 زیبا از مجلس بزم شاهانه ارائه داده است. کشتی، گونه‌ای از پیاله  
 هشت پهلوی دراز است. (دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۱: ۱) ذیل کشتی)

رسم جبل نیز استعاره از شراب‌خواری بسیار است:

ملک جم و عمر نوح بادت و در بزم تو

کشتی و رسم جبل، ماهی و مقلوب یم ۷/۲۶۴



به ناحیت عجم فرستاد.» (ابواسحق نیشابوری، ۱۳۸۲: ۳۹)

در ادب فارسی، معمولاً نام سام و حام با هم می‌آید. در بیت زیر شاعر از روایت‌های اسلامی در مورد رنگ سیاه حام و رنگ سفید سام استفاده کرده و با توجه به تشبیه فلک به نوح، شب و روز را به حام و سام مانند کرده است:

ملک تو کشتی است و چرخ نوح کهن سال  
کش ز شب و روز سام و حام برآمد  
در تشبیه عمده‌الدین حفده به نوح، از تناسب سام و حام نیز بهره برده است:

چون نوح پیر عشق و ز طوفان مهلکات  
ایمن به کوه و کشتی و خرم ز سام و حام  
در بیت زیر هم به برکت یافتن سام اشاره کرده و شروان شاه را به نوح، و کودک نوزادش را به سام همانند کرده است:

زانکه شه مشرق است نوح زمانه  
دولت او سام آسمان خطر آورد

#### نتیجه‌گیری

چنان‌که از قصاید خاقانی بر می‌آید، وی ۲۶ بار از نوح (ع) و سرگذشت او سخن به میان آورده و در این میان بیشترین اشاره را به طوفان نوح (ع) کرده است. او از داستان نوح (ع) در مدح ممدوحان، نکوهش حاسدان، توصیف چرخ، بزم شاهانه و همچنین شرح سوز دل خو و شکایت از زمانه و گاه در طرح مسائل حکمی بهره برده است. در این میان، ۲۷ بار از تشبیه، ۱۵ بار از استعاره، ۲ بار از ایهام و ۳ بار از اغراق استفاده کرده است. لازم به یادآوری است که کل تلمیحات مربوط به پیامبران در قصاید خاقانی در حدود ۸۸۱ بیت می‌باشد که میزان تکرار نام و سرگذشت حضرت نوح در قصاید خاقانی ۳۰ بار معادل ۳/۵ درصد است.

موضوعات داستانی حضرت نوح در قصاید خاقانی ۳۸ مورد است که عناصر داستانی آن به ترتیب شماره‌گذاری، صفحه و بیت مطابق دیوان خاقانی ویراسته میرجلال‌الدین کزازی در زیر می‌آید.

۱- عمر حضرت نوح: ۵۱/۱۴۳/۳۴ - ۱۴۳/۴۰۴/۸۲ - ۸۵/۴۱۵/۸۵	مجموع: ۳ مورد	معادل: ۷/۸۹ درصد
۲- نوح‌گری حضرت نوح: ۳۷/۲۳۲/۵۳	مجموع: ۱ مورد	معادل: ۲/۶۳ درصد
۳- طوفان حضرت نوح: ۹۳/۱۷۳/۳۹ - ۳۲/۲۱۶/۴۶ - ۸۱/۵۳۴/۱۱۴ - ۴۱/۵۰۲/۱۰۵ - ۷۹/۳۵۷/۷۲ - ۳۷/۲۳۷/۵۳	مجموع: ۶ مورد	معادل: ۱۵/۷۸ درصد
۴- طوفان و تنور: ۳۲/۱۶۸/۳۹ - ۵۳/۳۱۷/۶۵ - ۹۳/۳۸۲/۷۸ - ۷/۴۲۰/۸۷ - ۶۷/۵۶۳/۱۱۸ - ۱۵/۴۹۳/۱۰۴ - ۳۴/۴۵۷/۹۵	مجموع: ۷ مورد	معادل: ۱۸/۴۲ درصد

۵- طوفان و کشتی و کوه جودی: ۴۷/۹۳/۱۸ - ۳۹/۷۷/۱۵ - ۵۱/۱۴۳/۳۴ - ۴۰/۲۷۶/۵۹ - ۳/۳۱۳/۶۵ - ۲۹/۳۳۳/۶۸ - ۴۰/۳۹۶/۸۱ - ۱۳۲/۴۰۷/۸۲ - ۸۵/۴۱۵/۸۵ - ۱/۱۰۵

مجموع: ۱۰ مورد معادل: ۲۶/۳۱ درصد

۷- پیدایش گربه در کشتی نوح: ۷۰/۴۴۵/۹۲ - ۱۸/۴۸۹/۱۰۳/۷۰

مجموع: ۲ مورد معادل: ۵/۲۶ درصد

۸- حضرت نوح، و حام و سام: ۱۵/۱۳۱/۳۱ - ۲۵/۱۴۱/۳۴ - ۷۲/۳۳۷/۶۸ - ۲۹/۳۳۳/۶۸ - ۵۱/۱۴۳/۳۴

مجموع: ۵ مورد معادل: ۱۳/۱۵ درصد

۹- طوفان حضرت و روز جمعه: ۹۳/۱۷۳/۳۹

مجموع: ۱ مورد معادل: ۲/۶۳ درصد

#### منابع

۱. قرآن کریم، ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای، انتشارات پیام آزادی، ۱۳۷۵.
۲. کتاب مقدس، عهد عتیق و عهد جدید، ترجمه فاضل خان همدانی، ویلیام گلن، هنری مرتن، چاپ سوم، تهران، انتشارات اساطیر، ۱۳۸۸.
۳. اردلان جودی، عتی؛ تجلی شاعرانه‌ی اساطیر و روایات تاریخی و مذهبی در اشعار خاقانی، چاپ چهارم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۱.
۴. استعلامی، محمد؛ نقد و شرح قصاید خاقانی، ج ۱، انتشارات زوار، ۱۳۸۷.
۵. خاقانی شروانی، افضل‌الدین بدیل بن علی؛ دیوان خاقانی شروانی، تصحیح سید ضیاء‌الدین سجادی، چاپ هشتم، تهران، انتشارات زوار، ۱۳۸۵.
۶. خاقانی؛ دیوان، ویراسته میرجلال‌الدین کزازی، ج ۱، نشر مرکز، ۱۳۷۵.
۷. رازی، ابوالفتح محمد؛ روح الجنان و روح الجنان، تصحیح مهدی الهی قمشه‌ای، دوره‌ده جلدی، ج ۳، انتشارات کتاب‌فروشی، چاپخانه محمد حسین علمی، ۱۳۳۴.
۸. روحانی، محمود؛ المعجم الاحصائی لالفاظ القرآن کریم (فرهنگ آماری کلمات قرآن کریم) دوره دو جلدی، ج ۲، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
۹. سجادی، سید ضیاء‌الدین؛ فرهنگ لغات و تعبیرات دیوان خاقانی شروانی با شرح اعلام و مشکلات دیوان، دوره دو جلدی، ج ۱، انتشارات زوار، ۱۳۷۴.
۱۰. طبری، محمدبن جریر؛ تفسیر طبری، ترجمه جمعی از علمای ماوراء النهر، به اهتمام حبیب یغمایی، چاپ دوم، تهران، انتشارات توس، ۱۳۵۶.
۱۱. کزازی، میرجلال‌الدین؛ گزارش دشواری‌های دیوان خاقانی، چاپ دوم، تهران، نشر مرکز، ۱۳۸۰.
۱۲. معدن کن، معصومه؛ بزم دیرینه‌ی عروس، شرح پانزده قصیده از دیوان خاقانی، چاپ اول، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۲.
۱۳. میبیدی، ابوالفضل رشیدالدین؛ کشف الاسرار وعده الابرار، دوره ده جلدی، به اهتمام علی اصغر حکمت، چاپ دوم، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۷.
۱۴. نیشابوری، ابواسحق ابراهیم بن منصور خلف؛ قصص الانبیا، به اهتمام حبیب یغمایی، چاپ سوم، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۲.
۱۵. نیشابوری، ابوبکر عتیق محمد؛ قرآن مجید (برگرفته از تفسیر سوره‌آبادی)، تصحیح مهدوی، چاپ دوم، تهران، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۶.
۱۶. هاکس، جیمز؛ قاموس کتاب مقدس، ج ۱، تهران، انتشارات اساطیر، ۱۳۷۷.
۱۷. همایی، جلال‌الدین؛ فنون بلاغت و صناعات ادبی، ج ۱۴، انتشارات توس، ۱۳۷۷.
۱۸. یزدان پرست، حمید؛ داستان پیامبران در تورات، تلمود، انجیل، قرآن و بازتاب آن در ادبیات فارسی، چاپ دوم، تهران، نشر اطلاعات، ۱۳۸۴.

### چکیده

خلأ نقد آثار ادبی به صورت کاربردی در کتب دوره دبیرستان محسوس است و درس ادبیات اختصاصی یک پیش‌دانشگاهی فقط به تئوری‌های نقد ادبی بسنده کرده است. از این رو، نویسنده این سطور بر آن شده است که یک درس از فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی را مورد نقد و بررسی قرار دهد. «داستان آخرین درس» از آلفونس دوده ترجمه عبدالحسین زرین کوب است که عناصر داستانی آن در این مقاله تحلیل شده است.

### کلیدواژه‌ها:

داستان کوتاه، عناصر داستان، آلفونس دوده، نقد ادبی.

# نقد و بررسی داستان آخرین درس آلفونس دوده

## مقدمه

آلفونس دوده Alphonse Doudet، داستان‌نویس فرانسوی (۱۸۹۷-۱۸۴۰) در خانواده‌ای مرفه در شهر نیم در منطقه ژروانز زاده شد و دوره کودکی پر نشاط و پرتحرکش را در جنوب فرانسه گذراند. او بسیار زودرنج و حساس بود و در دبیرستان شهر لیون با همه بی‌نظمی‌ای که داشت، شاگردی ممتاز به شمار می‌آمد. آلفونس از هفده سالگی و به دنبال ورشکستگی پدر ناچار شد به تدریس بپردازد.

پس از دو سال که از شغل خود ملول شد، به کمک برادرش در سال ۱۸۵۷ به پاریس رفت و به فکر نویسندگی افتاد. او در هیجده سالگی با انتشار دیوان زنان دلداده *Les Amour Uses* چنان توفیقی به دست آورد که ستون ادبی روزنامه‌ها در اختیارش گذارده شد و بدین ترتیب، وضع مالی‌اش سر و سامانی یافت. آلفونس آن‌گاه به تئاتر روی آورد و سه نمایشنامه کوچک نوشت: آخرین معبود *La Dernier Idole* (۱۸۶۲)، غایبان از نظر *Les absents* (۱۸۶۳)، و میخک سفید *L'Oellet blanc* (۱۸۶۴).

این نمایشنامه‌ها چندان موفقیتی به دست نیاوردند، اما دوده به نوشتن اثر دیگری پرداخت که او را به شهرتی روزافزون رساند. مجموعه نامه‌هایی از آسیای من (*Moulin Letters de mon* - ۱۸۶۶) شامل داستان‌هایی است که از زندگی دوده در جنوب فرانسه اقتباس شده‌اند. او در این داستان‌ها با لحنی آمیخته با شوخ‌طبعی و نثری روان و دلنشین و کم‌نظیر، زندگی مردم منطقه پرووانس و زادگاه خود را وصف کرده است.

## تحلیل داستان آخرین درس

داستان آخرین درس از مجموعه داستان‌های آلفونس دوده با عنوان «قصه‌های دوشنبه» انتخاب شده است. درون‌مایه این داستان، احساسات میهن‌دوستانه است که به شکلی زیبا از زبان یک کودک دبستانی بیان شده است. راوی این قصه غم‌انگیز کودکی فرانسوی از اهالی ایالت آلزاس است؛ زمانی که (سال ۱۸۷۰ میلادی) آلمان‌ها این ایالت را به تصرف درآورده و جزو خاک خود کرده‌اند و در نتیجه، تدریس زبان فرانسوی در آنجا قذغن است.<sup>۱</sup>

## طرح داستان

پیوستگی منظم اعمال و حوادث داستان که مبتنی بر رابطه علی و معلولی است، «طرح» یا «هسته» داستان نام دارد. هسته به سلسله حوادث داستان وحدت هنری می‌بخشد و آن را از آشفتگی می‌رهاند. طرح داستان آخرین درس، ممنوع شدن درس زبان ملی در مدرسه است که نویسنده از زبان کودک این مهم را به گونه‌ای برجسته بیان می‌کند. دیر کردن دانش‌آموز طبق معمول، اعلامیه روی دیوار، شروع شدن درس توسط معلم، عکس‌العمل غیرعادی معلم نسبت به دانش‌آموز بی‌نظم که دیر کرده است، حضور کدخدا و افراد مهم دهکده در کلاس، پرسش و پاسخ معلم با دانش‌آموز، ارتباط دادن مباحث به بحث اصلی یعنی حفظ زبان ملی که پیام درون‌مایه داستان نیز هست. صدای شیپور سربازان دشمن که از تمرین و مشق برمی‌گردند و سرانجام بغض معلم و سخنان پایانی او مجموعه حوادث این داستان است که پیوستگی منظمی با هم دارند.

## شخصیت‌های داستان

از آن‌جا که نویسنده در داستان کوتاه برخلاف رمان و داستان بلند نمی‌تواند مدتی طولانی را به پردازش دوران زندگی حتی یک شخصیت اختصاص دهد، تلاش می‌کند چگونگی رفتار و عکس‌العمل یک یا چند شخصیت را در موقعیت خاص یا هنگام رویارویی با اتفاقی خاص نشان دهد. بنابراین، او احساسات و عواطف و اهداف و اغراض خود را از زبان شخصیت‌های داستان بیان می‌کند. نویسنده اغلب به دو شیوه شخصیت‌پردازی می‌کند:

۱. با انتخاب زاویه دید

۲. با گفت‌وگونویسی

زاویه دید که در رمان ممکن است در خلال فصل‌ها تغییر کند، در داستان کوتاه اغلب ثابت می‌ماند و این همان نحوه انتخاب راوی داستان است که نویسنده از طریق او داستان را بازگو و روایت می‌کند. راوی به سه گروه اصلی تقسیم می‌شود:

۱. اول شخص،

۲. سوم شخص،

۳. راوی داستان از خلال نامه یا دفتر خاطرات

داستان آخرین درس از زاویه دید کودکی دبستانی بیان می‌شود و راوی خود او، یعنی اول شخص است. در این داستان «کودک دبستانی» مشاهدات و دانسته‌های خود و اعمال و رفتار تمامی شخصیت‌ها را زیر ذره‌بین قرار می‌دهد و سعی دارد بین خواننده و شخصیت‌ها نزدیکی و صمیمیت ایجاد کند؛ به طوری که در پایان داستان نسبت به شخصیت‌های دیگر داستان، چون معلم، کدخدا و مخاطب، احساس واقع‌بینی و صمیمیت به وجود می‌آید.

«شخصیت یا قهرمان داستانی کسی است که با اعمال یا گفتار خود داستان را به وجود می‌آورد. به آنچه می‌کنند، آکسیون یا عمل (Action) و به آنچه «می‌گویند» دیالوگ یا گفتار گفته می‌شود. به زمینه عواملی که باعث گفتار یا اعمال قهرمانان داستان می‌شود، انگیزه (Motivation) می‌گویند»<sup>۲</sup>.

۱. قهرمان اول داستان کوتاه آخرین درس، راوی یا کودک دبستانی است که داستان از زبان او نقل می‌شود. کودک بی‌نظم و مدرسه‌گریزی که تفریح در طبیعت و مشغول شدن به جلوه‌های زیبای آن را بر مدرسه و درس ترجیح می‌دهد اما همین شخصیت بر اثر یک حادثه مهم ملی به‌طور ناگهانی تغییر و تحول می‌یابد؛ به طوری که در آخر داستان این تحول به صورت ملموس مشاهده می‌شود. پشیمانی کودک از سهل‌انگاری خود و توجه عمیق او به کلاس و درس و مطالب معلم در لحظات آخر درس بیانگر تحول شخصیتی اوست.

۲. شخصیت دوم داستان، یعنی معلم، نیز از تحول برکنار نمانده است. او که چهل سال زندگی خود را در مدرسه گذرانده و با تعلیم و تربیت سنتی با همان چوب رعب‌انگیز دچار روزمرگی شده است، اکنون خود را در خور ملامت می‌داند که در تعلیم و تربیت که وظیفه اصلی او بوده کوتاهی کرده است و آن گونه که بایسته و شایسته است، اهتمام نوریده است. چه بسا لحظات با ارزش دانش‌آموزان را با به خدمت گرفتن آن‌ها جهت انجام دادن کارهای شخصی‌اش به هدر داده و یا به دنبال گشت و گذار و تفریح خود بوده و از مسئولیت خطیر خویش شانه خالی کرده است. او اکنون با تمام وجود می‌خواهد همه معرفت خود را در کمترین زمان به دانش‌آموزان انتقال دهد. او که از ظلم دشمن در حق مردم بیشتر از همه واقف است، متأسف‌تر از همه سعی در آگاه کردن عموم مردم روستا دارد.

معلم خوب می‌داند که رخنه فرهنگی دشمن زبان‌بارتر از تجاوز مادی است. پس با نوشتن جمله «زنده‌باد میهن» سعی در برانگیختن حس میهن‌دوستی به شکلی زیبا دارد. آخرین جمله داستان نیز تأسف و تأثر عمیق معلم را که هنگام بیان این جمله سرش را به دیوار تکیه داده است، نشان می‌دهد.

۳. شخصیت سوم داستان کدخدا و به موازات او، مردان سالخورده دهکده هستند که برای قوت قلب دادن به معلم

و دست‌میرزاد گفتن به او آخرین جلسه درس را در کلاس همراه دانش‌آموزان حاضر می‌شوند و حتی با آن‌ها درس را با صدای بلند تکرار می‌کنند. اینان مردان فرهنگ‌دوست اما ساده‌روستایی هستند که به حوادث سیاسی-اجتماعی اطراف خود توجه دارند و اینک عرق ملی شدن آن‌ها را به مدرسه کشانده است. آن‌ها نیز از تغییر و تحول شخصیتی برکنار نیستند؛ چهره‌هایشان گواه تأسف درونی آن‌هاست از این که پیش از این حتی برای لحظه‌ای چند هم به مدرسه روستا نیامده بودند.

### پیام یا درون‌مایه داستان

نویسنده هدفمند روح حاکم بر قلم و درون‌مایه داستان را در یک جمله متبلور می‌کند و اوج داستان را در همین یک جمله به خواننده تحویل می‌دهد. تمام تأثر تکان‌دهنده داستان هم از همان جمله ناشی می‌شود و خواننده درمی‌یابد که آن چه پیش از این یک جمله خواننده، برای رسیدن به همین نقطه بوده است. درون‌مایه داستان آخرین درس که فکر اصلی نویسنده آن، آلفونس دوده، را نشان می‌دهد «حس میهن‌دوستی» است. این پیام را می‌توان از اعمال و رفتار شخصیت‌های داستان (شخصیت دانش‌آموز و معلم) دریافت. البته به جز پیام اصلی که روح آن بر کل اثر احاطه دارد، پیام‌های فرعی دیگری نیز از داستان دریافت می‌شود که بعضی از آن‌ها بدین قرارند:

۱. حمله آگاهانه دشمن به فرهنگ و اندیشه یک ملت؛ زبان به عنوان عامل اتحاد ملت‌ها از این تجاوز و تهاجم مصون نمانده است.
۲. حاکم بودن تعلیم و تربیت سنتی در مدرسه و وجود تنبیه‌بدنی
۳. دور نبودن دهکده از تیررس حوادث سیاسی و اجتماعی
۴. آگاهی سیاسی دانش‌آموز (با خود اندیشیدم باز برای ما چه خوابی دیده‌اند).
۵. مسامحه معلم در اوقات مدرسه و هدر دادن وقت به خاطر مشغول شدن به کارهای شخصی
۶. مدرسه‌گریزی دانش‌آموز و ترجیح دادن تفریح و گشت و گذار در طبیعت را بر درس و مدرسه
۷. حمله آلمانی‌ها به ایالت آلزاس فرانسه و ظلم آشکار آن‌ها به مردم
۸. تغییر و تحول شخصیت معلم و دانش‌آموز بر اثر یک اتفاق سیاسی
۹. بینش سیاسی مردم ساده و باصفای روستا و حضورشان در کلاس درس. البته در این میان نباید تأثیری‌پذیری عبدالحسین زرین‌کوب از نثر گلستان سعدی در ترجمه داستان را نادیده گرفت. به نظر می‌آید که عبارت «آن‌گاه سر خویش گرفتم و راه مدرسه در پیش»، تقلید آشکار از این عبارت گلستان باشد: «تو سر خویش گیر و راه مجانبت در پیش».

## گفت‌وگو

## نتیجه

ادبیات داستانی در ادبیات جهان سابقه‌ای کهن دارد. عموماً داستان اثری است روایی به نثر که مبتنی بر جهل و خیال است و داستان کوتاه- که در انگلیسی شورت استوری (Short story) و در فرانسه نوول (Nouvel) نامیده می‌شود روایتی است منشور که چندان بلند نیست. برخی از محققان سابقه داستان کوتاه را به قرن ۱۴ میلادی می‌رسانند اما داستان کوتاه به معنی امروزی آن در قرن ۱۹ شکل گرفته است. در بررسی اجمالی کتب دبیرستان، با داستان‌های بلند و کوتاه کلاسیک و امروزی مواجه می‌شویم.

یکی از این داستان‌های کوتاه داستان «آخرین درس» آلفونس دوده با ترجمه عبدالحسین زرین کوب است. مطالعه آثار ادبی جهان ما را با اندیشه و احساس دیگر ملت‌ها آشنا می‌کند و آشنایی با شخصیت‌های آثار نویسندگان بزرگ سبب گسترش احساس و اندیشه‌های ما می‌شود. در این مقاله سعی شده است به تحلیل و بررسی بیشتر این داستان و به موازات آن به تحلیل پیکره و ساختار آن، یعنی طرح درون‌مایه، زاویه دید، لحن و گفت‌وگو پرداخته شود. آلفونس دوده از نویسندگان بزرگ فرانسوی است که بعضی از کتاب‌هایش به فارسی برگردانده شده‌اند. قصه‌های دوشنبه یکی از کتاب‌های اوست که عبدالحسین زرین کوب آن را به فارسی ترجمه کرده است. نویسنده در این داستان کوشیده است احساسات میهن‌پرستانه را از زبان یک کودک دبستانی بیان کند.

## پی‌نوشت

۱. جمال‌زاده، سیدمحمدعلی؛ قصه‌نویسی، به کوشش علی دهبانی، چاپ اول، نشر شهاب، ۱۳۸۷، صفحه ۱۱۴.
۲. شمیسا، سیروس؛ انواع ادبی، چاپ دهم، انتشارات فردوسی، ص ۱۷۹.
۳. بی‌نیاز، فتح‌الله؛ ادبیات قصری در تار و پود تنهایی، جلد اول، انتشارات قصیده‌سرا، ۱۳۸۳، ص ۲۵.

## منابع

۱. بی‌نیاز، فتح‌الله؛ ادبیات: قصری در تار و پود تنهایی، انتشارات قصیده‌سرا، ۱۳۸۳.
۲. شمیسا، سیروس؛ انواع ادبی، چاپ دهم، انتشارات فردوسی، ۱۳۸۳.
۳. زرشناس، شهریار؛ جستارهایی در ادبیات داستانی معاصر، چاپ اول، کانون اندیشه جوان، ۱۳۸۷.
۴. زبان و ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی، دفتر تألیف کتب درسی، نشر کتاب‌های درسی، ۱۳۸۷.
۵. سیدحسینی، رضا؛ مکتب‌های ادبی، چاپ چهاردهم، انتشارات نگاه، ۱۳۸۵.

گفت‌وگوها در پرداخت شخصیت داستانی اهمیت زیادی دارند. اشخاص در داستان با ایجاد ارتباط با یکدیگر نظرها، عواطف، عقاید، جهان‌بینی و تصمیمات خود را به خواننده انتقال می‌دهند. گفت‌وگوهایی که حاوی لحن و لهجه‌اند و پس زمینه فرهنگی قومی، اجتماعی و طبقاتی اشخاص را برملا می‌کنند.

دکارت، مارکس و فروید به ترتیب، فکر کردن، تغییر دادن و خواب دیدن را عامل موجودیت خود می‌دانند اما حرف زدن هم به تنهایی می‌تواند عامل موجودیت باشد. البته نه هر حرف زدن؛ حرف زدن که به کشف درون منجر شود. در این صورت است که زبان منزلگاه حقیقت وجود یا به قول فیلسوفان، مترادف با تفکر و اندیشه خواهد بود.

ادبیات نیز به مثابه هنرمندانه‌ترین عرصه بازنمایی برای کشف درون نهفته است و جودهای حقیقی خواه‌ناخواه به سمت گفت‌وگو پیش می‌رود بی‌پرده نیست اگر بپنداریم امروزه صدای آدم‌ها از قیافه‌هایشان مهم‌تر است. گفت‌وگو در ادبیات و از جمله داستان کوتاه وزن بیشتری پیدا کرده و به موازات عناصر دیگر داستان- یعنی فضا سازی و شخصیت‌پردازی- از الزامات کلیت ساختار داستان است.

هر چند وزن گفت‌وگو را طرح داستان و مایه و فرایند کلی تعیین می‌کند،<sup>۲</sup> معمولاً شخصیت‌های داستان برای این حرف می‌زنند که نویسنده حرف بزند.

در این داستان سخن معلم بیانگر اندیشه‌های نویسنده است. «معلم را دیدم که بر کرسی خویش نشست و سپس با همان صدای گرم اما سخت که هنگام ورود با من سخن گفته بود، گفت: فرزندم، این بار آخر است که من به شما درس می‌دهم. دشمنان حکم کرده‌اند که در مدارس این نواحی، زبانی جز زبان خود آن‌ها تدریس نشود...»

از شما خواهش دارم که به درس من درست دقت کنید.»

تصویری که نویسنده از معلم در آخرین بند داستان ارائه می‌دهد، در قالب گفت‌وگوی بی‌کلامی است که لحنی غم‌انگیز و تأثیرگذار دارد. آن‌گاه همان‌جا ایستاد: سر را بر دیوار تکیه داد و بدون آنکه دیگر سخن بگوید، با دست اشاره کرد: «تمام شد، بروید؛ خدانگهدار تان باد.» به نظر می‌آید پشت این کلام بی‌صدا به جز خداحافظی صوری، خداحافظی دیگری نهفته است که با پیام و درون‌مایه داستان ارتباط دارد. گویی معلم می‌خواهد بگوید آزادی فرهنگی تمام شد و از این پس مستعمره فرهنگی هستیم و فرهنگ دشمن ما را مسخ خواهد کرد.

## چکیده

«شهرت‌های تاریخی گونه‌ای عیار سیاسی است؛ هر نسلی قهرمانانی دارد که شایسته آن است. بیسمارک، عیار آلمان است؛ محک و معیاری است برای آن که بینیم مورخان آلمانی درباره خود و جهان چگونه می‌اندیشند. البته آلمان چهره‌های برجسته دیگری نیز دارد. می‌توان به عنوان نمونه از لوتر و گوته نام برد.

کلیدواژه‌ها: گوته، زندگی، آثار، اندیشه

# انجا که سخن در می‌آید

## زندگی نامه تحلیلی یوهان وولفگانگ فون گوته

جواد برخوردار  
کارشناس ارشد زبان  
و ادب فارسی

هر وقت آلمانی‌ها نسبت به خود احساس تأسف و پشیمانی می‌کنند، همیشه گوته را به میدان می‌کشند. نقش او بایستی تیره اردوگاه‌های کار اجباری و اتاق‌های گاز باشد. از همه این‌ها گذشته، ملتی که گوته را در دامان خود پرورانده است، نمی‌تواند تماماً بد باشد. (تیلر، ۱۳۷۰: ۱۰۸)

اردوگاه‌های کار اجباری که پس از برآمدن نازی‌ها در آلمان دایر شدند، بازداشتگاه آزادی‌خواهان، صلح‌طلبان، سوسیالیست‌ها و یهودیان بود. تیره‌روزی‌های این زندانیان، نظیر انجام دادن کارهای توانفرسا گاه به مدت شانزده ساعت در شبانه‌روز، گرسنگی، بیماری‌های گاه مرگ‌زا نظیر سل، تیفوئید و اسهال خونی، اتاق‌های گاز و کشتارهای بی‌رحمانه، همه نشان از تمامیت‌خواهی نظامیان نازی دارند. یکی از معروف‌ترین این اردوگاه‌ها بوخنوالد<sup>۲</sup> در نزدیکی وایمار، سکونتگاه گوته بود، بنا به باور تیلر، گوته با چنان خاطر نازکش می‌تواند نشان زخمی را که بر تارک آلمان معاصر با حمایت‌هایش از هیتلر به‌جا ماند، بیوشاند: «ملتی که گوته را در دامان خود پرورانده است، نمی‌تواند تماماً بد باشد.»

یوهان وولفگانگ فون گوته<sup>۳</sup> در ۲۸ اوت ۱۷۴۹ در فرانکفورت زاده شد. پدرش مردی سخت‌گیر و اقتدارگرا و مادرش پرشور و آسان‌گیر بود.

«بعضاً گفته می‌شود که یوهان وولفگانگ فون گوته فرزند مادرش بود؛ حال آن‌که شیلر فرزند پدرش بود. گوته دین زیادی به پدر گوشه‌گیر و عبوسش داشت اما رابطه آنان دور و توأم با عصبیت بود؛ مادر سهل‌گیر، حساس، و پرشورش بیشتر با او دمساز و هم‌سرشت بود اما مادر پرهیزگار شیلر، گرچه بی‌گمان فرزندش را بسیار دوست می‌داشت و رسیدگی‌های فراوانی به او می‌کرد، در تصویری که ما از شیلر داریم هیبتی ندارد؛ آن‌کسی که در پس زمینه تصویر شیلر به چشم ما می‌آید، پدر سختکوش اوست. (جعفری، ۱۳۷۷: ۹)

گوته، کودکی را نظیر همتای فرانسوی‌اش ژان ژاک روسو، پرشور و احساس‌پشت‌سر گذاشت. ژان ژاک روسو<sup>۴</sup> که بعدها تأثیر به‌سزایی در گوته داشت، کودکی را در فقدان مادر، با پدری خیال‌پرور و با خواندن داستان‌های عاشقانه و ماجراجویانه به‌سر کرد. گوته شش سال بیشتر داشت که زلزله مهیب لیسبون در سال ۱۷۵۵ رخ داد و ذهن او را برآشفته کرد. روشن است که چنان واقعه ناگواری، که بسیاری را در سراسر اروپا به ستوه آورد، چه تأثیری بر اعصاب زودرنج این کودک داشته است. گی دوموپاسان<sup>۵</sup> در داستان کوتاه «کشیش»، که ملهم از سرگذشت خودش است، درباره آسیب‌پذیری اعصاب کودکان می‌نویسد:

«این رمان نفوذ عظیمی در برانگیختن مردم اروپا و جلب توجه آن‌ها به زیبایی‌ها و شکوه طبیعت داشت.

... روسو از استقبالی که از نخستین اثر جامعش به‌عمل آمد، مسرور بود. این کتاب پشت‌سر هم چاپ می‌شد ولی عرضه آن خیلی کمتر از تقاضا بود. برای خریدن کتاب در فروشگاه‌ها صف می‌بستند. خوانندگان مشتاق برای امانت گرفتن آن ساعتی ۱۲ سو می‌پرداختند. «آن‌هایی که این کتاب را روز در اختیار داشتند، برای مدت شب آن را به دیگران امانت می‌دادند.» صدها نامه برای روسو در مونیخ فرانسی

«چون اعصاب بچه‌ها خیلی زود تحریک می‌شود، معمولاً باید آن‌ها را تا سن رشد در محیط خوش و خندانی نگه داشت. متأسفانه در مدارس ما کیست که حتی فکر کند در اثر یک تنبیه ناهق، ممکن است قلب طفلی را بیش از مرگ یک دوست صمیمی جریحه‌دار کند؟ غالباً دیده شده که روحیه این قبیل بچه‌ها به این زودی‌ها بهبود نمی‌یابد و صاحبان آن‌ها همیشه محزون و افسرده به‌بار می‌آیند.»

یکم نوامبر ۱۷۵۵ مصادف با جشن «روز یادبود قدیسان»، هنگامی که مردم لیسبون در کلیسای این شهر مشغول نیایش بودند، زمین‌لرزه وحشت‌انگیزی رخ داد که ولتر<sup>۶</sup> دورنمایی از آن را در فصل پنجم از کتاب «کاندید» به‌دست داده است. این فاجعه نزد برخی، نظیر ولتر، به نگرش‌هایی بدبینانه منجر شد؛ از این رو وی به سرودن دو شعر پیرامون این زلزله مهیب پرداخت و نسخه‌ای از آن‌ها را در تابستان ۱۷۵۶ برای روسو فرستاد. روسو در آن هنگام سرگرم نگارش «هلوتیز جدید» بود که تأثیری شگرف بر گوته و پیدایش مکتب رومانیتیک به‌جا نهاد.

روسو در سال ۱۷۵۶ نگارش هلوتیز جدید را به تأسی از «کلاریسا» رمان‌نامه‌نگارانه ساموئیل ریچاردسون<sup>۷</sup> آغاز کرد و آن را تا دو سال بعد ادامه داد. نگارش این کتاب با علاقه در دسرافرین روسو به الیزابت سوفی دوبلگارد همراه شد و از این رو به درازا کشید اما سرانجام، در سپتامبر سال ۱۷۵۸ پایان گرفت و در فوریه ۱۷۶۱ با عنوان «ژولی» یا هلوتیز جدید در هلند انتشار یافت.

انتشار این کتاب بر همکاران پیشین روسو در «دایره‌المعارف» و نیز بر مردمان سراسر اروپا تأثیرات متفاوتی داشت. فیلسوفان دایره‌المعارف نظیر دنی دیدرو و فرانسوا ولتر، که بنا به تفاوت‌های بنیادین فکری و برخی کدورت‌های دوجانبه روابطشان با روسو گسسته شده بود، به انتقاد از این کتاب پرداختند. ولتر به نگارش «نامه‌هایی درباره هلوتیز جدید» و انتشار آن با نام مستعار پرداخت و دیدرو اگرچه از پیش به ریچاردسون تعلق خاطر داشت، غرض‌ورزانه پس از انتشار

گوته نیز  
تحت‌تأثیر  
دوباره روسو،  
در سال ۱۷۷۴ به  
نگارش و انتشار  
«رنج‌های ورتنر  
جوان» پرداخت.  
وی سال پیش از  
آن نیز توانسته  
بودنمایشنامه  
موفقیت‌آمیز  
«گوتس فون  
برلشینگن»  
را بنگارد و  
بدین ترتیب  
جنبش  
«طوفان و تنش»  
را بر اساس  
آموزه‌های روسو  
نظیر فردگرایی  
و عرف‌شکنی  
در هنر و ادبیات  
آلمان آغاز کند

رسید که به خاطر کتابش از او تشکر می‌کردند؛ زنان زیادی بودند که عشق خود را به او عرضه می‌داشتند که او چنین نتیجه‌گیری می‌کرد: «حتی یک زن از طبقه بالا نبود که اگر من می‌خواستم، نتوانم او را به دست آورم.»

احساساتی شدن و ابراز احساسات و عواطف نه تنها در فرانسه بلکه در انگلستان و آلمان نیز رواج یافت. سلطه «فیلسوفان» فرانسه به پایان خود نزدیک می‌شد. پس از سال ۱۷۶۰، قرن هجدهم به روسو تعلق داشت» (دورانت ج ۱۰، بخش اول: ۱۳۶۹: ۲۲۱-۲۲۹).

گوته نیز تحت تأثیر دوباره روسو، در سال ۱۷۷۴ به نگارش و انتشار «رنج‌های ورتنر جوان» پرداخت. وی سال پیش از آن نیز توانسته بود نمایشنامه موفقیت‌آمیز «گوتس فون برلشینگن» را بنگارد و بدین ترتیب، جنبش «طوفان و تنش»<sup>۴</sup> را بر اساس آموزه‌های روسو نظیر فردگرایی و عرف‌شکنی در هنر و ادبیات آلمان آغاز کند.

رنج‌های ورتنر جوان نیز همانند هلوئیز جدید بنا به سنت «چنداوایی» نوشته شده بود. این داستان نظیر نمونه فرانسوی‌اش به یک شکست عاطفی می‌پرداخت و از قراردادهای مرسوم انتقاد می‌کرد. ورتنر جوان دلباخته دختری به نام لوته می‌شود که در عقد کس دیگری است. این دو به مدت یک سال و نیم به نگارش نامه‌هایی برای یکدیگر می‌پردازند؛ نامه‌هایی که بخش عمده داستان را تشکیل می‌دهند. رفته‌رفته، زندگی نزد ورتنر معنای خود را از دست می‌دهد و وی سرانجام در شب عید کریسمس به بهانه شکست عاطفی دست به خودکشی می‌زند. پس از خودکشی اندوه‌بار ورتنر، یک ناشر فرضی، مجموع نامه‌های او و معشوقه‌اش را می‌یابد و به چاپ می‌رساند. گفتنی است که نامه‌های لوته نیز در نامه‌های ورتنر بازتاب یافته است. ناشر فرضی در واقع خود گوته-نظیر روسو در رمان هلوئیز جدید- است که با افزودن بخشی به نامه‌های این دو دل‌داده می‌کوشد از بار بدبینانه این داستان بکاهد. به نظر می‌رسد که گوته در کشاکش اخلاقیات و واقعیات، برخلاف روسو و نظیر داستایفسکی، به سوی واقعیات گرایش یافته است. این گرایش با تأثیر فوق‌العاده‌ای که داستان به‌جا نهاد، بعضاً اتفاقات ناگواری را موجب شد که گوته پیش‌بینی نکرده بود.

«ورتنر همان تأثیر شگرف را در ۱۷۷۴ در اروپا داشت که سال پیش از آن گوتس در آلمان داشت. میزان تأثیر این رمان بر زندگی و ادبیات نشان می‌دهد که مردم عموماً چه درک عمیقی از آن داشتند. لباس ورتنر متشکل از یک کت بلند آبی و جلیقه زرد، مد روز شد. در طی ده سال کتاب بارها و بارها به چاپ رسید، حتی در کشورهایی که بسی دور از اروپا بودند و دلیل آخر و شگفت‌میزان تأثیر رمان این‌که خودکشی هم‌گویی در زندگی شد.

... گوته در زندگی‌نامه‌اش می‌گوید که کتاب شعر ادوارد یانگ<sup>۵</sup>، «اندیشه‌های شبانه در مورد زندگی، مرگ، و جاودانگی» که محبوبیت زیادی در آن زمان نزد جوانان آلمانی داشت، زمینه

را برای برداشتی احساساتی و رمانتیک از ورتنر سخت مساعد کرده بود. خودداری گوته از هر نوع اظهار نظر اخلاقی در رمان، این احساس را تقویت می‌کرد که در زمینه احساسات، او پا را از حد الگوهای خود، روسو و ریچاردسون نیز فراتر گذاشته است.

درواقع هم چنین بود؛ هرچند گوته چنین نیتی نداشت. گوته فقط خواسته بود در ورتنر، با آن شکل اساساً تغزلی و ذهنی‌اش، احساس نوعی واقعیت عینی بزرگ‌تر را بگنجاند که توجیهی برای ماجرا، آن‌گونه که در رمان‌ها و نمایش‌نامه‌ها هست، باشد تا آن خلئی را که قهرمان داستان در آن از میان می‌رود، پر کند.» (گیری، ۱۳۷۷: ۲۴-۲۳)

بعدها گوته با مطالعه کتاب «علم اخلاق» اسپینوزا<sup>۱</sup> تأثیر بسیاری پذیرفت. این کتاب که در عدم تمایل گوته به دین مؤثر افتاد، احساسات سرکش او در گوتس و رنج‌های ورتنر جوان را نیز تعدیل کرد. شهرت روزافزون گوته پس از انتشار رنج‌های ورتنر جوان، کارل آوگوست حاکم وایمار را واداشت که او را به دربار خود فراخواند. اشتفان تسوایگ تاریخ‌نگار فرهنگ، در کتاب «سه استاد سخن»، شهرت فراگیر این سال‌های گوته را به خوبی توصیف می‌کند: «در وایمار شاعری می‌زیست که پهنای سرزمین‌های تحت سلطه‌اش کمتر از قلمرو ناپلئون با تمامی لشکریانش نبود.» (تسوایگ، ۱۳۸۳: ۲۰)

گوته در ۷ نوامبر ۱۷۷۵ وارد وایمار شد. کارل آوگوست، شه‌ریار هجده ساله‌ای که به‌تازگی زمام امور را در دست گرفته بود، در سر داشت که اعتباری را که به کوشش مادرش نصیب وایمار شده بود، تداوم بخشد. کارل یک ساله بود که پدرش، کنستانتین، درگذشت؛ از این‌رو مادرش آنا آمالیه، نایب‌السلطنه وایمار شد. بانو آمالیه بنا به سنتی که از عصر نوزایی- هرگاه شمشیر به شینی زینتی و سرباز به خدمه دربار تبدیل می‌شد- رایج بود، به سالن‌داری و حمایت از ادبا و هنرمندان پرداخت. با آمدن گوته به وایمار، بنا به درخواست وی یوهان هررد و فریدریش شیلر نیز بدو پیوستند. یوهان فون هررد<sup>۱۲</sup> پیش‌تر در سال ۱۷۷۰ با گوته آشنا شده بود:

«در پاییز سال ۱۷۶۸ آثار بیماری سل در نویسنده جوان نوزده ساله (گوته) پدیدار شد؛ آن‌گونه که مجبور گشت اقامت خود را در لایپزیگ کوتاه کند و به خانه خود در فرانکفورت بازگردد. گزینش عزلت و سکون در خانه او را به سوی تفکر و تعمق در خدا و دین، و رفته‌رفته به امان کشف و شهود کشاند و شوقی عظیم به معرفت اهل راز پیدا کرد. کوشید از علوم کیمیاگری، نجوم، طالع‌بینی و فلسفه ماوراءالطبیعه سردرآورد. وقتی حالش رو به بهبودی نهاد و پزشکان معالج تشخیص دادند که زندگی او در خطر نیست؛ گوته جوان بر آن شد که به اشتراسبورگ برود و در دانشگاه آنجا به تحصیل در حقوق بپردازد.

در همین پایتخت آلمانی استان فرانسوی‌نشین بود که گوته با یوهان گوتفرد فن هررد، فیلسوف و منتقد و عالم علوم الهی



آشنا شد و این دیدار تأثیری شگرف در روحیه او گذارد. گوته در ماه‌های زمستان ۱۷۷۰ تا ۱۷۷۱ در معیت این فیلسوف نوگرا بود. فن هردر برای مداوای چشم بیمار خود به اشتراسبورگ آمده بود و گوته در این دوران یار و هم‌صحبت او بود.»

(شهباز (ج ۲)، ۱۳۸۱: ۲۲۹)

هردر توانسته بود تأثیر عمیقی بر گوته بگذارد و او را با اشعار اوسیان<sup>۱۳</sup> سروده جیمز ماکفرسن<sup>۱۴</sup> و سروده‌های شکسپیر آشنا کند. گوته برخلاف نمایشنامه‌نویسان فرانسوی مانند راسین، مولیر و کورنی، که از نمایشنامه‌های ایتالیایی تقلید می‌کردند، به شکسپیر<sup>۱۵</sup> اقبال فراوانی نشان می‌داد و به تأسی از وی بود که نمایش‌نامه موفق گوته را به نگارش درآورد. هردر که یک کشیش لوتری بود، در وایمار به زعامت کلیسا منصوب شد.

«به هردر «دربان سده نوزده» لقب داده‌اند؛ زیرا او اندیشه‌های مؤثر بسیاری را معرفی کرد. هردر مانند پیروان مکتب فکری خردگرا، که بعد از دکارت پیدا شدند، خداپرست طبیعی بود اما حال و هوای نیروبخش جنبش رمانتیک را زود احساس کرد. اندیشه‌های درخور توجهی درباره بشر و تمدن از اوست. معتقد بود بشر گونه‌ای فراگرد آموزشی را به تدریج از سر می‌گذراند تا سرانجام به آرمان کامل انسانیت می‌رسد. مانند روسو به نیک‌سرشتی نیاکان نخستین انسان می‌اندیشید؛ نیاکانی که بهترین هنر را آفریده‌اند. دنبال کردن تحول فرهنگ از کهن‌ترین روزگاران وظیفه‌ای شد که هردر به گرمی از آن استقبال کرد. از همین رو بود که هردر به مطالعه درباره شاعران عبری، اسطوره‌های اسکندینیوایی و شعرهای نخستین آلمانی پرداخت. هردر به مطالعه ادبیات کهن ملی کمک کرد و حس میهن‌دوستی را تشویق نمود» (لوکاس (ج ۲)، ۱۳۸۲: ۱۰۴۵)

گوته و شیلر را همانند نوبوگان زئوس<sup>۱۶</sup> در اساطیر یونانی قرین‌همدیگر دانسته‌اند. شیلر نیز درخواست گوته را بی‌پاسخ نگذاشت و در ینا نزدیکای وایمار اقامت گزید. شیلر با گشاده‌رویی‌های حاکم وایمار به سردی رفتار می‌کرد و این را می‌توان ناشی از حس بی‌اعتمادی وی به قدرتمندان دانست. احساس تنفر از خودکامگی و اقتدارگرایی کارل اویگن، حاکم لودویگسبورگ، شهر کودکی‌های شیلر، بعدها به احساس تعمیم‌یافته‌ی وی بی‌اعتمادی به قدرتمندان انجامید.

«آشنایی با کارل اویگن، و شیوه‌های رفتاری‌اش در او تنفیری همیشگی از دارندگان قدرت سیاسی پدید آورد. در نمایشنامه‌های او، تک‌تک کسانی که صاحب قدرت‌اند؛ عمیقاً ضعف و نقص دارند و در اغلب موارد، نقص آنان نقص تراژیک شرافتمندانه نیست بلکه نقصی مایه تحقیر و تنفر است. روابط بعدی او با کارل آوگوست دوک وایمار هم برخلاف روابط گوته با او دوستانه نبود. با آن که دوک همه درخواست‌های شیلر را اجابت می‌کرد، شیلر همچنان خود را از او کنار می‌کشید و با نادیده گرفتن پیشنهادهای همدلانه دوک برای نوشتن

نمایشنامه‌هایی با مضامین خاص و امتناع از تطبیق دادن خود با ذوق و سلیقه فرانسوی کارل آوگوست، که عمیقاً در وجود او ریشه داشت، سبب دل‌آزردگی دوک می‌شد. با آن نفرتی که او از امور سیاسی داشت، بعضاً او را مسئول ایدئولوژی غیرسیاسی آلمانی‌ها در دوره‌های بعدی دانسته‌اند اما باید به‌خاطر داشته باشیم که او با تکیه بر تجربه‌های شخصی‌اش قدرت سیاسی را معادل استبداد و فساد می‌دانست. (سیمونز، ۱۳۷۷: ۱۵-۱۴)

نمونه نگرش شیلر به قدرت را می‌توان در دیوجانس حکیم کلبی صفت یونان بازجست:

گفت شاهی شیخ را اندر سخن

چیزی از بخشش ز من درخواست کن

گفت ای شه شرم ناید مر تو را؟

که چنین گویی مرا زین برتر آ

من دو بنده دارم و ایشان حقیر

و آن دو بر تو حاکمان‌اند و امیر

گفت شه آن دو چه‌اند؟ آن زلت است

گفت آن یک خشم و دیگر شهوت است

(مولوی/ دفتر دوم/ ۱۳۸۵: ۲۲۸)

شیلر به تدریس تاریخ در دانشگاه وایمار منصوب شد. اکنون او می‌بایست مطالعات تاریخی خود را گسترش می‌داد؛ مطالعاتی که سبب پدید آمدن شخصیت‌های نمایشی والنشتاین، دن کارلوس، و ژاندارک دوشیزه اورلئان شد. از این رو می‌توان وی را با سر والتر اسکات<sup>۱۷</sup> و رمان‌های تاریخی او در ادبیات انگلستان مقایسه کرد. خود گوته نیز مناصب متعددی را در وایمار به‌دست آورد؛ او نخست به مشاورت سفارت در شورای حکومتی منصوب شد. «هرچند دوک قصدش این نبود که کار سنگین و پرمسئولیتی به دوست خویش تفویض کند بلکه می‌خواست او را به تمهیدی نزد خود نگاه دارد اما گوته مسئولیت خود را بسیار جدی گرفت و برای مدتی از کارهای ادبی به دور ماند.» (شهباز، ۱۳۸۱: ۲۳۱-۲۳۰)

سرپرستی معادن، سرپرستی اداره سربازگیری و سرانجام مدیریت تئاتر وایمار از دیگر مسئولیت‌های گوته بوده است. برخی از منتقدان گوته نظیر رومان‌تیک‌های تندرو و نیز تیلر در ادامه عبارات‌های آغازین این مقاله به خوشامدگویی‌های وی در دربار وایمار خرده گرفته و او را نوکر صفت خوانده‌اند. برتراند راسل در «تاریخ فلسفه غرب» این اقدامات گوته را توجیه‌پذیر نشان می‌دهد.

«آخرین امپراتور قدرتمند [آلمان] کارل پنجم بود که قدرتش به واسطه مستملکاتش در اسپانیا و هلند بود. نهضت اصلاح دین و جنگ سی‌ساله آن‌چه را از وحدت آلمان باقی مانده بود از میان برد و چند امیرنشین کوچک برجای گذاشت که طوق عبودیت فرانسه را به گردن داشتند. در قرن هجدهم فقط یک دولت آلمانی یعنی پروس توانست در برابر فرانسه مقاومت کند، و به همین جهت بود که فردریک را کبیر نامیدند.

آشنایی با  
کارل اویگن،  
و شیوه‌های  
رفتاری‌اش در او  
تنفیری همیشگی  
از دارندگان  
قدرت سیاسی  
پدید آورد. در  
نمایشنامه‌های او،  
تک‌تک کسانی که  
صاحب قدرت‌اند؛  
عمیقاً ضعف و  
نقص دارند و در  
اغلب موارد، نقص  
آنان نقص تراژیک  
شرافتمندانه  
نیست بلکه  
نقصی مایه تحقیر  
و تنفر است

از طرف دیگر قسمتی از آلمان غربی در قدیم تحت حکومت رم بود و از قرن هفدهم به بعد تحت نفوذ فرانسه قرار گرفت. برخی از امیران آنجا مردمان باهوشی بودند و از هنرها حمایت می‌کردند و در دربارهای خود از امیران عصر رنسانس تقلید می‌کردند. بهترین نمونه این امر سرزمین وایمار بود که امیرش حامی گوته بود. این امیران طبیعتاً با وحدت آلمان مخالف بودند؛ زیرا که این وحدت استقلال آن‌ها را از میان می‌برد. به همین جهت این امیران، «ضد وطن‌پرست» بودند و بسیاری از رجال برجسته‌ای که در ظل حمایت آن‌ها بودند نیز همین حال را داشتند. (راسل، ۱۳۷۳: ۵-۹۸۴)

اقامت در وایمار سمت و سوی سازنده‌ای به طبیعت‌دوستی گوته داد و او را به مثابه یک طبیعی‌دان مطرح کرد:

«شوقی که به طبیعت داشت، توجه عمیق وی را به جنگل و باغ و کشتزار برانگیخت. چون شهریار وایمار چند معدن داشت، به تحصیل معدن‌شناسی پرداخت. به مطالعه درباره گیاهان و جانوران دست زد و درباره تطور آلی بحث نظری کرد. در فیزیک نیز کارهایی را به انجام رسانید اما آگاهی اندکش از ریاضیات نمی‌گذاشت در این موضوع زیاد پیش برود. درباره رنگ نظریه‌ای پرداخت و در تحقیق نورشناسی که شاخه‌ای از فیزیک است، چند سهم از آن اوست. گرچه حوزه علاقه‌هایش گسترده بود و در حد لازم برای مطالعه نیرو داشت اما هیچ‌گاه لئوناردو داوینچی نشد. بدون شک یک علتش این بود که علم از عصر داوینچی پیشرفت شگفت‌انگیزی کرده بود و حدود ۱۸۰۰ [متریه] گسترده‌تر از آن شده بود که یک نفر جامع همه آن باشد. دوره دانشمند دایره‌المعارفی برای همیشه به سر آمده بود.

(لوکاس/ج ۲/ ۱۳۸۲: ۴۱-۱۰۴۰)

متن کامل مقاله در وبلاگ نشریه آمده است.

#### پی‌نوشت

۱. عنوان مقاله مصرعی از دیوان غربی- شرقی گوته، سروده هجرت است: آنجا که سخن قدر می‌یافت/ زیرا بر زبانش برده بودند.
2. Buchenwald
3. J. V. Goethe
4. Jean Jacques Rousseau
5. Guy de Maupassant (1893-1850)
6. Francois Voltaire (1778-1694)
7. Samuel Richardson (1761-1689)
8. Sturm Und Drang
9. Edward Young (1765-1683)
10. Baruch Spinoza (1677-1632)
11. Stefan Zweig (1942-1881)
12. Johann Gottfried von Herder (1803-1744)
۱۳. Ossian، شاعر، جنگجو و نوازنده افسانه‌ای ایرلندی
14. James Macpherson (1796-1736)
15. William Shakespeare (1616-1564)
۱۶. نوباوگان زنوس، پهلوان‌هایی دوقلو در اساطیر یونان بودند که زنوس آن دو را مسخ کرده به برج دوپیکر تبدیل کرد. برج دوپیکر، سومین برج از برج‌های دوازده‌گانه فلکی است که در لغت عربی جوزا خوانده می‌شود.
17. Sir Walter Scott (1832-1771)

#### خط عمودی

وقتی از هواپیما پرید، هرچه تلاش کرد چترش باز نشد. به شکل خطی درآمد و آسمان را به زمین پیوند داد.

رسول یونان


#### جعبه چوبی

مرد دوست نداشت خانه را ترک کند؛ اما باید از آنجا می‌رفت. اهل خانه، او را در جعبه‌ای چوبی گذاشتند و به چند مرد سپردند تا از آنجا دورش کنند. او می‌خواست فریاد بکشد و از بی‌مهری آن‌ها گلایه کند؛ اما نمی‌توانست. هرچه زور می‌زد صدایش را کسی نمی‌شنید. مرد مرده بود و نمی‌دانست.

رسول یونان

#### دشت سوخته

دشت سوخته بود، کبوتر جایی برای فرود آمدن نداشت. ناگهان چشمش به شاخه‌ای افتاد و بی‌درنگ فرود آمد، اما شاخه زیر پایش سفت بود. نتوانست تعادلش را حفظ کند. خواست دوباره پرواز کند که دستی مانعش شد و او را در چنگ گرفت. کبوتر روی لوله تفنگ شکارچی فرود آمده بود.



تهیه: جواهر مؤذنی

#### تخته‌سنگ

در وسط یک جاده، تخته‌سنگی قرار داده شده بود. مدتی گذشت... اغلب مردم، بی‌تفاوت از کنار آن می‌گذشتند. بعضی هم اعتراض می‌کردند که چرا هیچ‌کس آن تخته‌سنگ را از وسط راه بر نمی‌دارد. تا این‌که یک روز نزدیک غروب، یک روستایی که مشغول حمل میوه و سبزیجات بود به سنگ نزدیک شد. بارهایش را زمین گذاشت و با زحمت بسیار تخته‌سنگ را از وسط جاده برداشت و کنار گذاشت. ناگهان چشمش به کیسه‌ای افتاد که وسط جاده و درست در همان جایی که تخته‌سنگ بود، قرار داشت. کیسه را باز کرد. داخل کیسه، سکه‌های طلا و یک یادداشت وجود داشت که در آن نوشته شده بود: «هر سد و مانعی می‌تواند یک شانس برای تغییر زندگی انسان باشد.»

### چکیده

در نوشته حاضر، تکواژ در گروه فعلی، که یکی از مباحث مهم کتاب‌های زبان فارسی متوسطه است، مورد بررسی قرار گرفته است. این بحث در دو مقوله تکواژ آزاد و وابسته بیان شده و در هر بخش، از مطالب مهم و اساسی سخن به میان آمده است.

### کلیدواژه‌ها:

گروه فعلی، بن ماضی، بن مضارع، تکواژ آزاد، تکواژ وابسته، تکواژهای صرفی، تکواژهای اشتقاقی.

### تکواژ در گروه فعلی

تکواژ دومین واحد زبان است که از یک یا چند واج ساخته می‌شود (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۷) و شامل دو دسته آزاد و وابسته است.

### الف) تکواژ آزاد در گروه فعلی:

#### ۱. فعل ماضی:

۱-۱. فعل ماضی ساده: این ساخت، یک تکواژ آزاد<sup>۱</sup> دارد. این تکواژ یا بن ماضی است یا بن مضارع<sup>۲</sup>:

رفتم: «رفت» تکواژ آزاد است.

ایستاد: «ایست»<sup>۳</sup> تکواژ آزاد است. این فعل، از افعال باقاعده (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۳۷) است.

۱-۲. ماضی استمراری: این ساخت نیز مانند ماضی ساده یک تکواژ آزاد دارد و آن هم بن ماضی یا مضارع است:

می‌دویدم: «دو» تکواژ آزاد. می‌آمدیم: «آمد» تکواژ آزاد.

۱-۳. ماضی نقلی: این فعل دو تکواژ آزاد دارد؛ یکی تکواژ بن ماضی یا مضارع فعل اصلی، و دیگر تکواژ «م»، «ی»، «است»، «ایم»، «اید» و «اند»<sup>۴</sup>:

فرستاده‌اید: «فرست» و «اید» تکواژ آزاد.

شکسته‌اند: «شکست» و «اند» تکواژ آزاد.

۱-۴. ماضی بعید: این ساخت نیز دو تکواژ آزاد دارد؛ یکی بن ماضی یا مضارع فعل اصلی، و دیگری بن ماضی فعل کمکی (بود):

آراسته بودم: «آرا» و «بود» تکواژ آزاد.

گرفته بودی: «گرفت» و «بود» تکواژ آزاد.

۱-۵. ماضی التزامی: این ساخت نیز دو تکواژ آزاد دارد؛ یکی بن ماضی یا مضارع فعل اصلی، و دیگری بن مضارع فعل کمکی (باش):

افتاده باش: «افت» و «باش» تکواژ آزاد.

گرفته باشند: «گرفت» و «باش» تکواژ آزاد.

### مقدمه محمدامین شمس‌نیا

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی و مدرس مراکز پیام نور و دانشگاه آزاد پیرانشهر

بحث تکواژ از جمله مباحثی است که از طرح آن در کتاب‌های درسی بیش از یک دهه می‌گذرد اما هنوز آن چنان که شایسته است، زوایای آن مورد بررسی قرار نگرفته است. کتاب‌های درسی مطالبی کلی و گاه مبهم را در این مورد مطرح کرده و درباره جزئیات آن سخن نگفته‌اند. مبحث تکواژ به‌ویژه در مورد فعل چندان مورد بررسی قرار نگرفته و اغلب مطالب و مباحث مطرح شده به اسم مربوط است. از سوی دیگر، سؤالات مطرح‌شده در کنکور سراسری در سطحی فراتر از کتاب درسی متوسطه طرح می‌شوند. لذا ضرورت دارد که مقوله‌های دستوری کتاب‌های درسی، مورد بررسی دقیق‌تر قرار گیرند تا بتوان ابهامات را تا حدودی برطرف کرد. در این مقال برآنیم که تکواژ را در گروه فعلی بررسی کنیم. یادآوری می‌شود که در تدوین مقاله از همان اصطلاحات رایج کتاب‌های درسی استفاده شده است.

# تکواژ در گروه فعلی

۱-۶. ماضی مستمر: ساخت این فعل ماضی هم دارای دو تکواژ آزاد است؛ بن ماضی فعل کمکی (داشت) و بن ماضی یا مضارع فعل اصلی: داشت می‌دوید: «داشت» و «دو» تکواژ اصلی: داشتیم می‌گفتیم: «داشت» و «گفت» تکواژ آزاد.

## ۲. فعل مضارع:

۲-۱. مضارع اخباری: این ساخت یک تکواژ آزاد دارد که همان بن مضارع است:

می‌جویم: «جو» تکواژ آزاد. می‌گردانند: «گرد» تکواژ آزاد.

۲-۲. مضارع التزامی: این ساخت هم یک تکواژ آزاد دارد که همان بن مضارع است:

بدوانم: «دو» تکواژ آزاد. ببازند: «باز» تکواژ آزاد.

۲-۳. مضارع مستمر: این ساخت دو تکواژ آزاد دارد؛ بن مضارع فعل کمکی (دار) و بن مضارع فعل اصلی:

دارد می‌ریزد: «دار» و «ریز» تکواژ آزاد.

دارید می‌اندازید: «دار» و «انداز» تکواژ آزاد.

۳. فعل مستقبل: این ساخت دو تکواژ آزاد دارد؛ بن مضارع فعل کمکی (خواه) و بن ماضی یا مضارع فعل اصلی:

خواهد دانست: «خواه» و «دان» تکواژ آزاد.

خواهیم گماشت: «خواه» و «گماشت» تکواژ آزاد.

۴. فعل مجهول: فعل مجهول براساس زمان و ساخت فعلی که مجهول شده است، دارای تکواژهای آزاد متفاوتی است:

۴-۱. مجهول ماضی ساده: خورده شد؛ «خور» و «شد» تکواژ آزاد.

۴-۲. مجهول ماضی استمراری: کاشته می‌شد؛ «کاشت» و «شد» تکواژ آزاد.

۴-۳. مجهول ماضی نقلی: پرداخته شده است؛ «پرداخت» و «شد» و «است» تکواژ آزاد.

۴-۴. مجهول ماضی بعید: پوشیده شده بودند؛ «پوش» و «شد» و «بود» تکواژ آزاد.

۴-۵. مجهول ماضی التزامی: دوخته شده باشد؛ «دوخت» و «شد» و «باش» تکواژ آزاد.

۴-۶. مجهول ماضی مستمر: داشت چکانده می‌شد؛ «داشت» و «چک» و «شد» تکواژ آزاد.

۴-۷. مجهول مضارع اخباری: ربوده می‌شود؛ «ربود» و «شو» تکواژ آزاد.

۴-۸. مجهول مضارع التزامی: رویانده بشود (شود)؛ «رو» و «شو» تکواژ آزاد.

۴-۹. مجهول مضارع مستمر: دارد پخته می‌شود؛ «دار» و «پخت» و «شو» تکواژ آزاد.

۴-۱۰. مجهول مستقبل: گرفته خواهد شد؛ «گرفت» و «خواه» و «شد» تکواژ آزاد.

۵. فعل پیشوندی: این ساخت نیز مانند افعال ساده بالا براساس زمان و نوع، تعداد تکواژهایش متفاوت است و تنها تفاوتش با فعل ساده از نظر ساختاری این است که یک پیشوند بیشتر دارد: برخوهد گشت: «خواه» و «گشت» تکواژ آزاد.

داشتم برمی‌گشتم: «داشت» و «گشت» تکواژ آزاد.

۶. فعل مرکب: بحث تکواژهای فعل مرکب نامحدود است؛ زیرا جزء غیرصرفی آن مشخص نیست. از سوی دیگر، اگر بحث عبارات‌های کنایی را به آن بیفزاییم، گستردگی آن بیشتر هم می‌شود؛ برای مثال، موارد زیر را می‌توان ذکر کرد:

مطالعه کردم<sup>۵</sup>: «مطالعه» و «کرد» تکواژ آزاد.

از پا افتادند: «از»، «پا» و «افت» تکواژ آزاد.

۷. فعل امر: فعل امر اگر از فعل ساده و پیشوندی ساخته شده باشد، یک تکواژ آزاد دارد. این تکواژ بن مضارع است اما گر از فعل مرکب ساخته شده باشد، تعداد تکواژهای آزاد آن چنان که در فعل مرکب اشاره شد مشخص نیست:

برو: «رو» تکواژ آزاد. برگرد: «گرد» تکواژ آزاد.

مطالعه کن<sup>۶</sup>: «مطالعه» و «کن» تکواژ آزاد.

## ب) تکواژ وابسته در گروه فعلی:

۱. تکواژهای اشتقاقی: از میان تکواژهای وابسته فعل، فقط پیشوندهای «بر»، «در»، «باز»، «فرو»، «فرا»، «وا»، «پس» و «ور»<sup>۸</sup> اشتقاقی هستند؛ زیرا ساختمان فعل را تغییر می‌دهند. بقیه تکواژهای وابسته فعل، تصریفی هستند:

۱-۱. بر: برگشتن ۱-۲. در: دریافتن

۱-۳. باز: بازگرداندن ۱-۴. فرو: فرورفتن

۱-۵. فرا: فراگرفتن ۱-۶. وا: واداشتن

۱-۷. پس: پس دادن ۱-۸. ور: ور رفتن

## ۲. تکواژهای تصریفی:

۲-۱. «ت» تکواژ منفی‌ساز و نهی: هر فعلی را می‌توان با افزودن تکواژ منفی‌ساز «ت» منفی کرد. تلفظ این تکواژ «ت» است اما گر پیش از «می» بیاید، «ت» تلفظ می‌شود (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۶۴): نیامد: «ت» تکواژ منفی‌ساز نمی‌خواهم: «ت» تکواژ منفی‌ساز می‌گویند (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۵۶). گاهی به جای «ت» نهی در زبان ادبی «ه» به کار می‌رود (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۵۶):

نرو: «ت» تکواژ نهی مکن: «ه» تکواژ امر

۲-۲. تکواژ «ب»: بر سر فعل امر و مضارع التزامی می‌آید:

بزن: «ب» تکواژ امر برویم: «ب» تکواژ مضارع التزامی

۲-۳. تکواژ «می»: این تکواژ بر سر ماضی استمراری و مضارع اخباری می‌آید. همچنین، در ساختمان فعل‌های ماضی و مضارع مستمر به کار می‌رود.

میرفت: ماضی استمراری می‌روم: مضارع اخباری

داشتید می‌رفتید: ماضی مستمر دارند می‌روند: مضارع مستمر  
۲-۴. تکواژهای ماضی‌ساز: تکواژهای «د»، «ید»، «اد»، «ت»، «ست»، «ست»، «بست»، «بست» و «فت» تکواژهای ماضی‌سازند و از بن مضارع برخی از فعل‌ها، بن ماضی می‌سازند:

۲-۴-۱. خورد ← خور (بن مضارع) + د (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۲. ید: گردید ← گرد (بن مضارع) + ید (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۳. اد: افتاد ← افت (بن مضارع) + اد (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۴. ت: کشت ← کش (بن مضارع) + ت (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۵. ست: آراست ← آرا (بن مضارع) + ست (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۶. بست: دانست ← دان (بن مضارع) + بست (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۷. بست: نگریست ← نگر (بن مضارع) + بست (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۴-۸. فت: پذیرفت ← پذیر (بن مضارع) + فت (تکواژ ماضی‌ساز)

۲-۵. تکواژ شناسه: شناسه به آخر فعل‌های ماضی و مضارع می‌پیوندد و شخص فعل را مشخص می‌کند. از میان افعال، در پایان سوم شخص مفرد ماضی- به استثنای سوم شخص مفرد ماضی التزامی- و امر مفرد شناسه نمی‌آید و به اصطلاح، تهی (∅) است. این تکواژ (تهی) نمود آوایی ندارد اما در شمارش تعداد تکواژها، یک تکواژ محسوب می‌شود. شناسه‌ها عبارت‌اند از:

مضارع		ماضی		شخص / فعل
جمع	مفرد	جمع	مفرد	
یم	م	یم	م	اول شخص
ید	ی	ید	ی	دوم شخص
ند	د	ند	د / ∅	سوم شخص

#### منابع

فعل سوم شخص مفرد ماضی مستمر دو تکواژ تهی دارد:

داشت + ∅ + می + رفت + ∅ (مدرسی، ۱۳۸۷: ۲۵۴)

فعل‌های «است»، «نیست» و «هست» نیز هر کدام یک تکواژ تهی دارند.

۴-۶. تکواژ «ه» (=) صفت مفعولی: این تکواژ در ساختمان فعل‌های ماضی نقلی، بعید و التزامی و نیز همه ساخت‌های فعل مجهول به کار می‌رود:

ماضی نقلی: دیده‌ام ماضی بعید: دیده بودم

ماضی التزامی: دیده باشم فعل مجهول: دیده شدم

۴-۷. تکواژ گذراساز «ان»: این تکواژ به بن مضارع برخی از فعل‌های ناگذر افزوده می‌شود و آن‌ها را گذرا به مفعول می‌کند. برخی از فعل‌های گذرا نیز این تکواژ را می‌پذیرند و به گذرای سببی تبدیل می‌شوند. (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۶۵)

#### پی‌نوشت

۱. تا مبحث فعل پیشوندی، همه مثال‌ها از فعل ساده ذکر شده و تکواژهای آن براساس ساختمان فعل ساده است.

۲. بن ماضی برخی از افعال (افعال باقاعده) از بن مضارع + تکواژهای ماضی‌ساز است؛ بنابراین، تنها بن مضارع آن تکواژ آزاد است.

۳. «د» تکواژ ماضی‌ساز و از تکواژهای وابسته است.

۴. در برخی از کتاب‌های دستور زبان فارسی از جمله «از واج تا جمله، ص ۲۰۲» فعل کمکی ماضی نقلی را تکواژ وابسته دانسته‌اند؛ در این صورت سه ایراد مطرح است که آزاد بودن این تکواژ را تقویت می‌کند.

یکی این‌ها آن‌ها را فعل (فعل کمکی) نامیده‌اند (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۶۳) و فعل، تکواژ وابسته نیست؛

دوم این‌ها که این تکواژ در سوم شخص مفرد به صورت «است» ظاهر می‌شود و تکواژ آزاد است؛

سوم این‌ها که این فعل‌ها در اصل مخفف «استم، استی و...» هستند و همچنان که «ی» در «بیماری» (بیمار هستی) تکواژ آزاد و یک واژه است، این موارد را نیز می‌توان تکواژ آزاد تلقی کرد.

۵. مثلاً در جمله «من دیروز این کتاب را مطالعه کردم».

۶. البته قبل از صرف در زمان‌های مختلف، مثلاً در زمان ماضی ساده، یک تکواژ آزاد است اما در صورت صرف آن در زمان‌های مختلف، تعداد تکواژهای آزاد آن متغیر خواهد بود.

۷. مثلاً در جمله «این کتاب را مطالعه کن».

۸. تکواژهای «پس» و «ور» نیز پیشوند فعل‌اند. (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۵۹)

۹. استاد خسرو فرشیدورد در صفحه ۴۱۲ دستور مفصل امروز، سه تکواژ اخیر (بست، بفت و بست) را نیز جزء تکواژهای ماضی‌ساز دانسته است.

# بررسی سازه‌های ساده

## چکیده

موضوع این مقاله، آرایش سازه‌های اصلی در گونه نوشتاری ادبیات کودکان و زبان فارسی است. برای پرداختن به این موضوع، ابتدا جملات ساده اخباری و جمله‌های مرکب با ساخت موصولی و متممی بر مبنای جمع‌آوری داده‌ها و از دیدگاه رده‌شناسی زبان، در گونه مذکور بررسی شد. هدف کشف، توصیف، تعمیم و رده‌بندی الگوهای غالب جملات و در مقابل آن آرایش‌های فرعی ممکن بر پایه ملاحظات نظری و تجربی بود. با جمع‌آوری جملات مورد نظر از ۱۹ کتاب کودکان و بررسی دقیق آن‌ها و با بهره‌گیری از یافته‌های پیشگامان در این زمینه، هدف مورد نظر به دست آمد. در پایان، نتیجه گرفته شد که زبان فارسی - دست کم در گونه مورد بررسی - زبانی است که در مقابل تغییر در آرایش اصلی سازه، انعطاف‌پذیر است اما این قابلیت انعطاف همیشه امکان‌پذیر نیست.

## کلیدواژه‌ها:

آرایش سازه، رده‌شناسی زبان، الگوی غالب، زبان فارسی.

تقریباً همه زبان‌ها از لحاظ ساختمانی با یکدیگر شباهت‌هایی دارند. کشف و توصیف این شباهت‌ها در محدوده علم زبان‌شناسی قرار می‌گیرد. رده‌شناسی زبان<sup>۱</sup>، که شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی است، و همپای آن مطالعه جهانی‌های زبان<sup>۲</sup> امروزه با بررسی‌های گسترده و دقیق زبان‌های گوناگون تصاویر جالبی از شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان‌ها به دست داده است. کار این حوزه مطالعه آن دسته از طرح‌های زبانی مرزگذر است که منحصر از طریق مقایسه زبان‌ها به دست می‌آید (نعمت‌زاده، ۱۳۷۶). آرایش سازه<sup>۳</sup> یکی از مباحث اصلی رده‌شناسی زبان است که بر مبنای آن زبان‌های مختلف از لحاظ ترتیب و توالی سازه‌ها در جهان بررسی می‌شوند و زبان‌شناسان در پی بررسی زبان‌ها از لحاظ آرایش سازه، به مقایسه و طبقه‌بندی آن‌ها می‌پردازند. توزیع واقعی شش آرایش اصلی سازه در زبان‌های جهان از جمله پرسش‌های اساسی مورد توجه رده‌شناسان زبان است. به اعتقاد رده‌شناسان زبان، توزیع آرایش‌های اصلی احتمالاً نمی‌تواند تصادفی یا دلخواهی باشد و بحث لزوم توجه به جهانی‌های زبانی در این راستا اهمیت می‌یابد (سونگ ۲۰۰۱: ۲).

این مقاله به بررسی آرایش سازه‌های زبان فارسی در گونه‌ای خاص از دیدگاه رده‌شناسی زبان می‌پردازد. گونه مورد نظر، گونه نوشتاری زبان به کار رفته در ادبیات کودکان است. از میان انواع جملات، جملات ساده اخباری و دو نوع جمله مرکب یعنی جملات مرکب با ساخت موصولی و جملات مرکب با ساخت متممی از لحاظ ترتیب توالی سازه‌های اصلی - یعنی فاعل، مفعول، متمم و فعل - مورد بررسی قرار گرفته‌اند. هدف این پژوهش بررسی آرایش سازه‌های اصلی زبان فارسی در گونه مورد نظر و یافتن الگوهای غالب جملات در این گونه خاص از دیدگاه رده‌شناسی زبان و توصیف آن الگوهاست. انتخاب گونه نوشتاری ادبیات کودکان نیز به آن علت بوده که این گونه، به زبان ساده و محاوره، که صرفاً برای انتقال مفاهیم به کار می‌رود، نزدیک‌تر است.

در اهمیت دیدگاه نظری چنین پژوهشی می‌توان گفت که، کشف و توصیف الگوهای مناسب زبان مورد مطالعه و در مقابل آن الگوهای فرعی آرایش سازه در این زبان، ضمن بررسی دقیق ساختمان چند هزار جمله، دیدگاهی نظری را ارائه می‌دهد که راه را برای تحقق‌های رده‌شناختی بعدی در زبان فارسی هموارتر می‌کند. از طرف دیگر، از آن‌جا که در گونه مورد بررسی - یعنی زبان ادبیات کودکان - ساده‌ترین الگوهای آرایش سازه برای انتقال مفاهیم معمولی و روزمره به کار می‌رود، اهمیت این پژوهش در اهداف آموزشی نیز قابل تأمل است. از لحاظ سابقه تحقیق در موضوع مورد نظر، دو مقاله مربوط به این موضوع مدنظر قرار داشتند؛ مقاله اول از دکتر محمودف<sup>۴</sup> است که در آن ترتیب توالی کلمات، مبتنی بر بررسی در زبان دو مجموعه داستان فارسی معاصر مورد بحث قرار می‌گیرد. مقاله به شیوه‌ای آماری نشان می‌دهد که در ۷۰ درصد کل جملات مورد بررسی، نهاد در مکان اول جمله قرار گرفته است. دومین مقاله<sup>۵</sup> از دکتر بدالله ثمره است که شاخه رده‌شناسی زبان را به طور کلی مورد بررسی قرار می‌دهد و در کنار آن به آرایش جمله، که یکی از پارامترهای عمده رده‌شناسی زبان است، اشاره می‌کند. در پایان نیز براساس شواهد در مورد زبان فارسی از لحاظ نسب، ساخت واژه و آرایش جمله حکم می‌دهد. در این نتیجه‌گیری آرایش جمله در زبان فارسی عمل<sup>۶</sup> عامل<sup>۷</sup> خوانده می‌شود.

در خصوص شیوه بررسی باید گفت که در پژوهش حاضر علاوه بر آرایش سازه‌های اصلی در جملات ساده اخباری، ترتیب توالی سازه‌های اصلی دو نوع جمله مرکب با ساخت موصولی و جملات مرکب با ساخت متممی بر مبنای شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها بررسی می‌شود. حدود ۵ هزار جمله موجود در ۱۹ کتاب داستان کودکان منتشر شده توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در رده سنی الف تا د (پیش دبستان تا راهنمایی) استخراج، و ساخت‌های مورد نظر مجزا و بررسی شد.

### سنجه‌های ۸ آرایش سازه

پیش از پرداختن به بحث اصلی پژوهش، لازم است در خصوص سنجه‌های آرایش سازه نکاتی مطرح شود. در رده‌شناسی زبان یک سلسله سنجه‌های مهم در آرایش سازه‌ها به کار گرفته می‌شود. آرایش سازه‌های بند اصلی از مهم‌ترین سنجه‌های رده‌شناسی آرایش سازه است. در واقع، بعضی از زبان‌شناسان آن را سنجه اصلی در رده‌شناسی می‌دانند. این سنجه به‌طور کلی آرایش فاعل، مفعول و فعل را در جمله تعیین می‌کند، و از همین طریق شش نوع آرایش ممکن در بین زبان‌های دنیا وجود دارد. سه نوع آرایش، یعنی SOV، SVO و VSO، در بین زبان‌های دنیا متداول‌تر از سه نوع دیگر، یعنی OSV، VOS و OVS است (S=فاعل، V=فعل، O=مفعول).

در این بررسی، اساسی‌ترین ملاک رده‌شناختی آرایش جمله، که همانا ترتیب سه سازه اصلی مذکور است، در خصوص گونه مورد نظر فارسی و آرایش بنیادین سازه‌های آن مورد کندوکاو قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که در رده‌شناسی آرایش جمله، معیارها یا سنجه‌های دیگری نیز وجود دارد؛ از جمله آرایش گروه اسمی که در آن ترتیب سازه‌های یک گروه اسمی، که شامل دو اسم، یک اسم و صفت یا حرف اضافه و اسم است، بررسی می‌شود. همچنین ملاک‌های دیگری چون ترتیب فعل معین نسبت به فعل اصلی، آرایش ساخت تفضیلی، ساخت‌های پسوندی و پیشوندی نیز قابل ذکرند.

### آرایش سازه‌ها در جمله‌های ساده اخباری

تعداد جملات تحت بررسی در این بخش ۱۵۵۶ جمله است. این نوع جمله‌ها از لحاظ داشتن تعداد سازه‌های اصلی متفاوت‌اند. تعداد سازه‌های این گونه جملات در این تحقیق از دو تا شش سازه است. در تمامی این جملات نهاد و گزاره وجود دارد و در تعداد سازه‌های گزاره تنوع دیده می‌شود. در ۸۰ درصد از این نوع جملات، نهاد، و در کمتر از نیم درصد آن‌ها مفعول بی‌واسطه در جایگاه آغازین قرار دارد. در این جا برای نمونه چند جمله از هریک آورده می‌شود:

- ۱-۲. نهاد در جایگاه آغازین (جدول شماره ۱ نمای کلی از این جملات و تعداد و درصد آن‌ها را نمایش می‌دهد).
۱. روز امتحان رسید (دوسازه‌ای)<sup>۱</sup> (نهاد) (گزاره)
۲. دعا تمام شد. (سه سازه‌ای) (نهاد) (گزاره)
۳. چشمان مراد از اشک پر بود. (چهار سازه‌ای) (نهاد) (گزاره)

۴. کوسه‌ماهی‌ها حوری را تا گلو در آب فرو برده بودند. (پنج سازه‌ای) (نهاد) (گزاره)
۵. شیر بیچاره توی تور بزرگی وسط زمین و آسمان (نهاد) به‌درختی آویزان شده بود. (شش سازه‌ای) (گزاره)
- ۲-۲. متمم در جایگاه آغازین (جدول شماره ۲)
۱. با درآمدن ماه، ستاره برخاست. (سه سازه‌ای) (متمم) (نهاد) (فعل)
۲. برای مبارزه تنها بلندپروازی کافی نیست. (چهار سازه‌ای) (متمم ۱) (نهاد) (متمم ۲) (رابط)
۳. از میان موجودات زنده بعضی، مانند کرم، خیلی بیچاره‌اند (پنج سازه‌ای).

- ۲-۳. مفعول بی‌واسطه در جایگاه آغازین (جدول شماره ۳)
۱. قلاب را کوسه برید. (سه سازه‌ای) (مفعول بی‌واسطه) (نهاد) (فعل)
۲. کله این بچه را با همان قصه‌ها پر کردی تو. (مفعول بی‌واسطه) (متمم) (فعل) (نهاد)
- از بررسی تعداد ۱۵۵۶ جمله ساده اخباری نتایج زیر به دست آمد:
۱. در ۸۵ درصد جمله‌ها فعل در جایگاه پایانی قرار دارد.
۲. در بیش از ۸۰ درصد جمله‌ها، نهاد در ابتدای جمله قرار دارد و گزاره به دنبال آن می‌آید.
۳. ترتیب توالی سازه‌ها در جمله ثابت نیست؛ بدان معنی که یک آرایش سازه ثابت در زبان مورد بررسی وجود ندارد و سازه‌ها حرکت دارند.
- جدول شماره ۴ الگوهای غالب را از نظر ترتیب توالی ارکان در جملات مورد بررسی نشان می‌دهد.

### آرایش سازه‌ها در جملات مرکب

در این پژوهش، حدود ۱۵۰۰ جمله مرکب جمع‌آوری و بررسی شد. از بین آن‌ها دو نوع جمله مرکب اساس کار قرار گرفت. همان‌طور که پیش از این گفته شد، در یکی از این دو نوع جمله سازه‌های جمله پایه، که نقش اسم یا جانشین اسم را دارند، به‌وسیله یک بند موصولی توصیف می‌شوند. نوع دوم جملات مرکب با ساخت متممی است. در چنین جملاتی یکی از سازه‌های اصلی جمله، خود یک بند پیرو است.

- ۱-۳. آرایش سازه‌ها در جملات مرکب با ساخت موصولی
- تعداد این جملات در این بررسی ۱۱۱ جمله است. این جملات بسته به این که چه سازه‌ای را توصیف کنند، به انواعی تقسیم می‌شوند. در مثال‌های زیر انواع این جملات آمده است.
۱. این حیوانی که عکسش را توی این صفحه کشیده‌ام، جوجه تیغی است. (نهاد) (جمله موصولی-بعد از موصوف)
- ۱-۱-۳. نهاد موصوف است
۱. دو تا کبوتر سفید هم بالای ساعت لانه داشتند که یکی از آن‌ها بالش شکسته بود. (نهاد) (جمله موصولی-در پایان جمله)
۲. پدر شکاری را که برای پلاپ آورده بود، جلوی پای او گذاشت. (مفعول بی‌واسطه) (جمله موصولی-بعد از موصوف)



۳-۱-۲. مفعول بی‌واسطه موصوف است  
 ۱. مرد دهقان زمین کوچکی داشت که محصول زیادی نمی‌داد. (مفعول بی‌واسطه) (جمله موصولی- در پایان جمله)  
 ۲. عکس تو هم به دفتری که تصویر جانوران شب را در آن کشیده‌ام، اضافه شد. (متمم) (جمله موصولی- بعد از موصوف)  
 ۳-۱-۳. متمم موصوف است  
 ۱. او به ساعت قشنگ سعید فکر کرد که زیر نور خورشید می‌درخشید. (متمم) (جمله موصولی- بعد از موصوف)  
 ۲. ماهی دم‌طلا به طرف قلاب ماهیگیری می‌رود که خیلی آرومند باشند. (مضاف) (مضاف‌الیه) (جمله موصولی)  
 ۳-۱-۴. مضاف‌الیه موصوف است  
 ۱. صدایش در صدای هیاهوی پرنده‌هایی که به آن طرف می‌آمدند، گم شد. (مضاف) (مضاف‌الیه) (جمله موصولی)  
 بررسی ۱۱۱ جمله مرکب موصولی در جملات تحت بررسی نتایج زیر را نشان داد:  
 ۱. در ۸۰ درصد جملات، بند پیرو بلافاصله بعد از سازه موصوف به کار می‌رود.  
 ۲. در جملات مرکب با ساخت موصولی، بند پیرو الزاماً بعد از سازه موصوف به کار می‌رود و هیچ مورد استثنایی هم دیده نشد.  
 ۳. حرف ربط «که» - ابزار دستوری ارتباط بین پایه و بند پیرو- در تمامی جملات بدون استثنا وجود دارد.  
 جدول شماره ۵ نتایج فوق را نشان می‌دهد (مربوط به بندهای ۱ و ۲). جدول شماره ۶ مکان بندهای موصولی را نشان می‌دهد.  
 ۳-۲. آرایش سازه‌ها در جملات مرکب با ساخت متممی  
 تعداد کل جملات مرکب با ساخت متممی در این بررسی ۱۷۶ جمله بود. این جملات، بسته به این که در آن‌ها کدام یک از سازه‌های اصلی جمله، خود یک بند پیرو باشد، تنوع دارند. مثال‌های زیر این تنوع را نشان می‌دهند.  
 ۱. بهتر است اول زاغی برود. (گزاره) (نهاد- بند پیرو)  
 ۲. پیرزن فکر کرد که یک صاعقه آسمانی به سراغش می‌آید. (متمم- در جایگاه پایان جمله)

نقش بند پیرو	تعداد	درصد
موصول نهاد	۴۲	۳۸
موصول مفعول بی‌واسطه	۲۸	۲۵
موصول متمم	۳۵	۳۲
موصول مضاف‌الیه	۷	۶/۵
جمع	۱۱۱	-

رکن	تعداد	درصد
II	۱۵۴	۱۲/۵
III	۷۸۵	۶۲/۵
IV	۲۸۲	۲۲/۵
V	۳۷	۳
VI	۱	۰/۰۸
جمع	۱۲۵۹	-

ارکان	تعداد	درصد
نهاد در جایگاه آغازین	۱۲۵۹	۸۱
قید در جایگاه آغازین	۲۵۰	۱۶/۵
متمم در جایگاه آغازین	۴۰	۳
مفعول بی‌واسطه در جایگاه آغازین	۷	۰/۰۵
جمع	۱۵۵۶	-

رکن	تعداد	درصد
II	۱۴	۳۵
IV	۱۸	۴۵
V	۸	۲۰
جمع	۴۰	-

نقش بند پیرو	تعداد	درصد
نهاد	۱۴	۸
متمم	۲۲	۱۳
مفعول بی‌واسطه	۱۴۰	۸۰
جمع	۱۷۶	-

رکن	تعداد	درصد
III	۶	۸۶
IV	۱	۱۴
جمع	۷	-

۳. من می‌دانم تو آخر ماهی دم‌طلا را صید می‌کنی. (مفعول بی‌واسطه- در جایگاه پایان جمله)

از بررسی جملات مرکب با ساخت متممی نتایج زیر به دست آمد:

- بند پیرو در صورتی که نهاد باشد، در موقعیت پایانی جمله قرار دارد.
- بند پیرو در صورتی که متمم باشد، می‌تواند در موقعیت پایانی واقع شود یا بعد از نهاد قرار گیرد؛ به عبارت دیگر، در چنین جملاتی بند پیرو حرکت‌دار است.
- بند پیرو در صورتی که مفعول بی‌واسطه باشد، همواره جایگاه پایانی جمله را دارد.
- جملاتی که بند پیرو آن‌ها نقش مفعول بی‌واسطه دارند، حدود ۸۰ درصد این جملات مرکب را تشکیل می‌دهند.

متن کامل این مقاله در وبلاگ نشریه آمده است.

رکن	تعداد کل جمله‌ها	بعد از رکن	درصد	جایگاه جمله موصولی در پایان جمله	درصد
نهاد	۴۲	۴۰	۹۵	۲	۵
مفعول بی‌واسطه	۲۸	۱۹	۶۸	۹	۳۲
متمم	۳۵	۲۷	۷۷	۸	۲۳
مضاف‌الیه	۶	۳	۵۰	۳	۵۰
جمع	۱۱۱	۸۹	۸۰	۲۲	۲۰

# فعل کردن

دانشجویی عبارتهایی مثل زمین خورد، پراکنده ساخت، ناله کرد، لخت کرد و ... (انوری و احمدی گیوی ۱۳۷۵، ج ۲: ۲۳) را به صورت فعل مرکب یاد گرفته، دشوار است که در تدریس خود نظری متفاوت با آن داشته باشد. دیگر دلیل اساسی این مشکل، عدم توجه به نظام معنایی زبان است. با وجود اینکه در کتاب زبان فارسی سوم دبیرستان، درسی با همین عنوان گنجانده شده، پیوند این درس، که جزء دروس زبان شناسی است، با بررسی ساختمان افعال، که درسی دستوری است، چندان مورد تأکید و توجه واقع نشده است. یکی از فعال ترین و پرکاربردترین افعال فارسی فعل «کردن» است که در جمله‌های مختلف معانی متفاوتی نیز می‌گیرد و این تنوع معانی باعث می‌شود که از لحاظ دستوری نیز کارکردهای مختلفی داشته باشد. در این مقاله، ساختمان فعل ساده «کردن» براساس دستور جدید و با توجه به نظام معنایی مورد بررسی قرار گرفته و شاهد مثال‌هایی از کتب سنتی و جدید نیز آورده شده است؛ هر چند که این فعل امروزه ممکن است در آن معانی سنتی اصلاً کاربرد نداشته باشد یا محدود به گویش‌های محلی باشد. حتی با وجود این هم، توجه به معنای آن به راحتی می‌تواند اجزای جمله و نقش آنها را مشخص کند.

دسته‌بندی نوع گذرای فعل ساده «کردن» با توجه به معانی مختلف:

## الف) گذرا به مفعول

این فعل اگر در یکی از معانی زیر به کار رود، گذرا به مفعول است:

۱. ساختن، درست کردن، ترتیب دادن:  
- و خنب نبیدشان از چوب است و مرد بود که هر سال از آن صد خنب کند. (حدودالعالم)  
- از دریا، صحرا و از جیحون، هامون کرده است. (سندبادنامه)
۲. بنا کردن، بنا نهادن، پی افکندن:  
- بر دجله پلی است از کشتی‌ها کرده (حدودالعالم)  
- به ابوصادق در نیشابور گفته بود که مدرسه‌ای خواهد کرد سخت به تکلف. (تاریخ بیهقی)
۳. درست کردن، دوختن:  
- یارم خبر آمد که یکی توپان کرده است  
مر خفتن شب را ز دبیقی نکو و پاک (منجیک)  
۴. بافتن، درست کردن:  
- از وی دیباهای بسیار خیزد و دیبای پرده مکه آنجا کنند. (حدودالعالم)
۵. مهیا ساختن، تهیه دیدن، آماده کردن، حاضر آوردن، ترتیب دادن:  
- ز هرگونه از مرغ و از چارپای  
خورش کرد و آورد یک‌یک به جای (فردوسی)
۶. خلق کردن، آفریدن:  
- چنان کرد یزدان تن آدمی  
که بر دارد او سختی و خرمی (ابوشکور)
۷. تألیف کردن، تصنیف کردن:  
- تاریخ‌ها دیده‌ام که پیش از من کرده‌اند پادشاهان گذشته را  
خدمتکاران ایشان. (تاریخ بیهقی)

## چکیده

در این مقاله سعی شده است ساختمان و نوع گذر همکرد «کردن» که با توجه به معانی متعدّدش در سطح جمله متغیّر است، بررسی شود.

## کلیدواژه‌ها:

فعل «کردن»، ساختمان فعل، نظام معنایی زبان، اجزای جمله، گذر.

## جاوید قربانی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های قیدارنجی (ع) و مدرس مراکز پیام‌نور و دانشگاه آزاد قیدار زنجان

یکی از دشوارترین و بحث برانگیزترین مباحث دستور زبان فارسی مقطع دبیرستان، بازشناسی ساختمان افعال است. این دشواری در بین همکاران دلایل متعددی دارد؛ از آن جمله، به جزئی می‌توان ادعا کرد که این پدیده معمولاً ریشه در تداعی یادگیری‌های قبلی دارد که براساس دستور سنتی است. به این معنی که ذهن و سواد اغلب دبیران با آموزه‌های دستور سنتی مأنوس‌تر است؛ بنابراین، در تدریس مطالب جدید نیز سعی می‌کنند طبق همان نظریات، راهی برای حل این مشکل بیابند. برای چنین کسی که در دوران

۸. ساختن، سرودن:

- و حدیث رستم بر آن جمله است که بوالقاسم فردوسی

شاهنامه به شعر کرد و به نام سلطان محمود کرد. (تاریخ سیستان)

۹. به جای آوردن، انجام دادن، گزاردن، ادا کردن:

- آنچه مرا دست داد، به مقدار دانش خویش کردم. (تاریخ بیهقی)

- نماز پیش و دیگر بکرد به جمع. (تفسیر ابوالفتوح)

- این مردکۀ ... کدام شوهری برای من، کدام پدری برای

بچه‌هایش کرده؟ (کوچه بن‌یست: ۱۱۲)

۱۰. به کار آوردن، به کار بستن:

ناکرده هیچ مشک، همه ساله مشک‌بوی (کسای)

۱۱. در سر کاری کردن، نهادن، از دست دادن:

- حافظ افتادگی از دست مده زانکه حسود

عرض مال و دل و دین در سر مغروری کرد (حافظ)

۱۲. آرمیدن، جماع کردن، مباشرت کردن، نزدیکی کردن

۱۳. جای دادن، داخل کردن:

- کاز زمین‌کنده باشد که چارپایان را آنجا کنند. (فرهنگ اسدی نخبوانی)

۱۴. ریختن، داخل کردن:

- کنم زهر با می به جام اندرون

از آن به کجا دست یازم به خون (فردوسی)

۱۵. افروختن:

- و به حوالی شهر تل‌هاست از خاکستر و گویند که از آن آتش

است که نمرود کرد که پیغمبر را (ص) بسوزد. (حدودالعالم)

۱۶. برپا داشتن:

- در آنجا عیدی کرد که اقرار دادند که چنان عید هیچ ملک

نکرده است. (تاریخ بیهقی)

۱۷. پیاپی گفتن، تکرار کردن:

- حضرت یعقوب آن قدر اشک ریخت و یوسف یوسف کرد تا

چشم‌هایش کور شد. (دخیل بر پنجره: ۳۴)

- بیدلی در همه احوال خدا با او بود

او نمی‌دیدش و از دور خدایا می‌کرد (حافظ)

۱۸. پیدا کردن (حالت یا وضع جدیدی در تن خود):

- حبیب آقا خیلی گنده است. وقتی ماه جبین خانم آبستن شده

بود، دل کرده بود اندازه دل حبیب آقا. (دخیل بر پنجره: ۴۳)

### ب) گذرا به مفعول و متمم

اگر «فعل کرد» در یکی از معانی زیر به کار رود، جملات چهار

جزئی با مفعول و متمم خواهد ساخت:

۱. بر سر چیز کردن، از آن آویختن، بر آن بستن، بر آن قرار دادن:

- همان کلاه آن بر سر نیزه کرد

همانگه ز بازار برخاست گرد (فردوسی)

- این النگوها که به دست کرده‌ای مال صغیر است. (زنده به گور: ۹۸)

۲. مالیدن، سودن، کشیدن:

- روی تو را به غالیه کردن چه حاجت است

او را چنان که هست بدو دست باز دار (فرخی)

۳. گماشتن:

- نگاهبانان بر آن کردند تا به گاه رفتن. (تاریخ سیستان)

۴. مقرر داشتن، تعیین کردن، اختصاص دادن، مختص ساختن:

- سر نامه کردم ثنای ورا

بزرگی و آیین و رای ورا (فردوسی)

۵. صرف کردن:

- نفقات و جامه کردند غربا را از خراج. (تاریخ سیستان)

۶. قرار دادن، گزاردن، نهادن، تعبیه کردن، نصب کردن، وارد

کردن (کسی یا چیزی را در جایی):

- تا وقتی که سلطان را بر آن لشکری خشم آمد و در چاهی کرد. (گلستان)

- مادرم میج دستم را گرفت و به زور مرا کرد زیر کرسی.

(شب عروسی: ۵۰)

۷. بر دار کردن، از دار آویختن:

- و از آن اسیران و مفسدان دو قوی‌تر بودند، بر دار کردند.

(تاریخ بیهقی)

۸. بر گرداندن، تغییر جهت دادن (عضوی از تن خود را به سوی):

- رویت را بکن آن طرف، می‌خواهم لباس عوض کنم. (ببول: ۵۰)

### پ) گذرا به مفعول و مسند

۱. منصوب ساختن:

- یزید بشر الحواری را امیر شهر کرد. (تاریخ سیستان)

۲. گذراندن و سپری کردن، رساندن (وقتی را به وقتی):

- بعد از گم شدن دخترش هر چه گشته بود به جایی نرسیده

بود و مایوس روز را شب و شب را روز می‌کرد. (افسانه‌ها: ۸۷)

۳. مبدل کردن (چیزی را به چیز دیگر)، درآوردن (وضع چیزی

یا کسی را به وضع دیگر)، تربیت کردن یا ساختن (کسی را):

- قهوه خانه دایی علی را کرده قمارخانه. (درازی‌ای شب: ۲۷)

### ت) گذرا به متمم

۱. مبتلا شدن (به مرضی):

- از آن سرانه به بعد، عصمت کزاز کرد. (علویه خانم: ۱۳)

- از سوز سرماه سینه پهلو کرد. (سه قطره ۴۱)

۲. اشتغال داشتن (به شغلی):

دو سال پیش، سه جا معلمی می‌کردم؛ ماهی هشت تومان در

می‌آوردم. (سه قطره: ۱۵۲)

### نکاتی دیگر در مورد نقش همکرد «کرد» در سطح جمله

همچنان که از مثال‌های ذکر شده برمی‌آید، فعل «کرد» با توجه

به معانی متعدّدش نقش خاصی هم در جمله ایفا می‌کند اما همه

این نمونه‌ها ناظر بر ساده بودن فعل «کرد» هستند. در حالی

که این همکرد در رویکردی متفاوت، به خاطر هم نشینی‌اش با

کلمات دیگر در سطح جمله، نقش‌های دیگری خواهد پذیرفت؛

نظیر فعل پیشوندی، مرکب و عبارت‌های فعلی. از همین منظر

رویکردهای این فعل به صورت زیر قابل تقسیم‌بندی است:

یکی از فعال‌ترین

و پرکاربردترین

افعال فارسی

فعل «کردن»

است که در

جمله‌های مختلف

معانی متفاوتی

نیز می‌گیرد

و این تنوع

معانی باعث

می‌شود که از

لحاظ دستوری

نیز کارکردهای

مختلفی داشته

باشد

در زبان فارسی  
رسمی و معیار  
امروز یکی از  
گسترده‌ترین  
کارکردهای این  
فعل آن است که  
به صورت ساده  
اسنادی به کار  
می‌رود و جملات  
چهار جزئی با  
مفعول و مسند  
می‌سازد

### الف: فعل ساده

۱. در زبان فارسی رسمی و معیار امروز یکی از گسترده‌ترین کارکردهای این فعل آن است که به صورت ساده اسنادی به کار می‌رود و جملات چهار جزئی با مفعول و مسند می‌سازد. بارزترین نشانه این کارکرد آن است که فعل‌های اسنادی دیگری مثل «نمود» و «ساخت» و «گرداند» را می‌توان جایگزین آن کرد: باران هوا را سرد کرد ← ..... اسکندر شهر را ویران کرد ← ..... علی دستش را بلند کرد ← ..... خورشید فضا را روشن کرد ← ..... همه کلاس‌ها را تمیز کرد ← ..... او را به تمرین بیشتر وادار کردم ← ..... خود را به کشیدن نقاشی مشغول می‌کردم ← ..... حشرات را از آنجا دور کردم ← ..... آذوقه زمستان را فراهم کرده بودم ← ..... نکته: اگر فعل «کرد» فعل اسنادی باشد، می‌توانیم جمله را به سه جزئی با مسند تغییر دهیم و به جای فعل «کرد» فعل‌های دیگری چون «است، بود، شد» و ... بیاوریم؛ مثلاً ساختمان جملات بالا را به این روش امتحان می‌کنیم (به ترتیب): هوا سرد است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

شهر ویران است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

دست علی بلند است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

فضا روشن است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

همه کلاس‌ها تمیز است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

او به تمرین بیشتر وادار است/ بود/ شد/ گشت/ گردید.

من به کشیدن نقاشی مشغول هستم/ بودم/ شدم/ گشتم/ گردیدم.

آذوقه زمستان فراهم شده بود/ گشته بود/ گردیده بود.

۲. گاهی نیز «کرد» به عنوان فعل ساده غیر اسنادی است که در این کارکرد در معانی متعدد و گسترده‌ای به کار می‌رود (همچنان که معانی آن در دسته‌بندی ابتدای بحث ذکر شد). بدیهی است که در این صورت، جزء غیر صرفی قبل از آن نقش مفعولی یا متممی می‌گیرد و چون نقش مستقلی دارد، قابل گسترش نیز هست: حسن کار می‌کند ← حسن کارسختی می‌کند (کار نقش مفعولی دارد) با او مصاحبه کردیم ← مصاحبه خوبی کردیم

### ب) فعل مرکب

فعل «کرد» گاهی نیز با جزء غیر صرفی ترکیب می‌شود و فعل مرکب می‌سازد. در این حالت برعکس کارکرد قبلی نه معادل «نمود» و «ساخت» و «گرداند» است و نه می‌توان آن را به سه جزئی اسنادی تبدیل کرد. مهم‌تر اینکه چون با جزء غیر صرفی ترکیب شده است، نمی‌توان آن را گسترش داد.

او برنامه سفرش را اعلام کرد ≠ اعلام ساخت/ اعلام نمود

همه مسیر را طی کردیم ≠ طی نمودیم/ طی ساختیم

جریان را به او عنوان کردم ≠ عنوان نمودم/ عنوان ساختم  
او را صدا کردم ≠ صدا نمودم/ صدا ساختم  
به او نگاه کردم ≠ نگاه نمودم/ نگاه ساختم  
دکتر بیمار را درمان کرد ≠ درمان نمود/ درمان ساخت  
خاطرات با هم بودنمان را فراموش کردی ≠ فراموش ساختی/ فراموش گرداندی

از آنجا فرار کردند ≠ فرار نمودند/ فرار ساختند

به دوستان خود خیانت کرد ≠ خیانت نمود/ خیانت ساخت  
همچنان که می‌بینیم، در هیچ کدام از این جملات نمی‌توان فعل‌های «نمود» و «ساخت» و «گرداند» را به جای فعل «کرد» نشانده؛ چون این فعل با جزء غیر صرفی خود ترکیب شده و یک فعل واحد به نام فعل مرکب تشکیل داده است. حال جملات بالا را به روش دوم، یعنی تبدیل به سه جزئی اسنادی، هم امتحان می‌کنیم تا مرکب بودن آنها دوباره ثابت شود:

برنامه سفرش اعلام است/ بود

همه مسیر طی است/ بود

به او نگاه است/ بود/ شد

به دوستان خود خیانت است/ بود

خاطرات با هم بودنمان فراموش است/ بود

### پ) فعل پیشوندی

این فعل می‌تواند با پیوستن به پیشوندهای فعلی از قبیل بر، در، فرو به صورت فعل پیشوندی آید: در کردن، فرو کردن، بر کردن؛ هر لحظه سر به جایی برمی‌کند خیالم تا خود چه بر من آید زین منقطع لگامی (سعدی)

### ت) عبارات کنایی

یکی دیگر از کارکردهای این همکرد آن است که با واژه‌ها و کلمات دیگر ترکیب می‌شود و عبارات فعلی یا کنایی درست می‌کند. بدیهی است که در این صورت مجموعه آن کلمات را با هم فعل به حساب می‌آوریم و آن را از لحاظ ساختمان نیز فعل مرکب می‌دانیم:

- چادر دران کردن: کنایه از زنی، بانوی مهمان را از مراجعت

به خانه خود سخت مانع شدن، از راه دوستی و مهر و محبت

- جان در سر دل کردن: جان را در پی دل بر باد دادن

- جاروب از مژگان کردن: سجود کردن

- تیشة فرهاد تیز کردن: شروع کردن است در عشق (ثروت، ۱۳۷۵)

### منابع

۱. انوری، حسن و احمدی گیوی، حسن، دستور زبان فارسی، چاپ سیزدهم، تهران، موسسه انتشارات فاطمی، ۱۳۷۵.
۲. دهخدا، فرهنگ (لغت‌نامه).
۳. نجفی، ابوالحسن، فرهنگ اصطلاحات عامیانه، ج ۱، تهران، نیلوفر، ۱۳۸۷.
۴. ثروت، منصور؛ فرهنگ کنایات، چاپ دوم، تهران، سخن، ۱۳۷۵.

# شبیه‌سازی به رون سبزی

## چکیده

مقاله حاضر، پژوهشی علمی و عملی درباره آموزش مباحث دستور به کمک روش شبیه‌سازی مبتنی بر نظریه‌های یادگیری است و در آن هر مقوله دستوری با مثال‌های عینی از خانواده انسان، منطبق می‌گردد. این تطبیق سبب می‌شود دانش آموز هنگام یادگیری دستور خود را در فضای خانواده‌ای به نام جمله مشاهده کند. خانواده جمله دقیقاً مانند خانواده خود او عمل می‌کند و در آن پدری به نام نهاد، مادری به نام گزاره و سه فرزند به نام‌های مفعول، متمم و مسند وجود دارد. ضمن این که مهمان‌هایی هم به نام وابسته‌ها با این خانواده معاشرت می‌کنند و... نمونه عملی و عینی شبیه‌سازی و نتایج مفید آن در این مقاله ارائه می‌شود.

## کلیدواژه‌ها:

نظریه‌های یادگیری، شبیه‌سازی، مقوله دستوری، گروه اسمی.

## بیان مسئله

قضیه بغرنج و مهم در تدریس دستور زبان فارسی، آموزش و تفهیم جمله، اعضای جمله، هسته و وابسته (گروه‌های اسمی) و ویژگی و فاکتورهای تشخیص آن‌هاست. سال‌هاست که دبیران محترم در تدریس این مباحث و تفهیم آن‌ها به دانش‌آموزان با مشکل روبه‌رو بوده‌اند و شاید اغراق نباشد اگر بگوییم که پایه‌ای‌ترین و حساس‌ترین موضوعات زبان فارسی برای تدریس به دانش‌آموزان، جمله، و گروه‌های اسمی و نحوه تشخیص و کاربرد آن‌هاست.

لازم به ذکر است که اگر روزگاری حفظ کردن و تعریف کردن در این امر مهم چاره‌ساز بوده باشد، با جایگزین شدن دستور گشتاری به جای دستور سنتی، اکتفا به حفظ کردن و جواب‌های تشریحی نوعی آب در هاون کوبیدن محسوب می‌شود.

این جانب پس از مدت‌ها آزمون و خطا و... در زمینه یاددهی این درس، به تبع نیازی که احساس می‌شد، نهایتاً به شیوه‌ای مطلوب و رضایت‌بخش دست یافتم و آن، تدریس به کمک «شبیه‌سازی» است. این شیوه هم کلاس درس را از کلیشه‌ای بودن و انحصار درمی‌آورد و هم در دانش‌آموزان قدرت یاددهی و یادگیری ثابت و مداوم ایجاد می‌کند و تا حدود زیادی زمینه خلاقیت را هم فراهم می‌آورد. جای بسی خوشحالی است که با به کارگیری این روش، واهمه و ترس دانش‌آموزان از چگونه یاد گرفتن زبان فارسی برطرف می‌شود و دانش‌آموزان با اشراف و آگاهی کامل، داوطلبانه به جست‌وجوی اعضای جمله می‌پردازند و نه تنها مباحث برایشان عذاب‌آور و خسته‌کننده نیست بلکه فوق‌العاده سرگرم‌کننده و مطلوب است.

یکی از سرفصل‌های دستور زبان، جمله است که چند درس اساسی را به خود اختصاص می‌دهد. در این پژوهش جهت تبیین و تدریس مطلوب به شیوه زیر عمل می‌شود:

۱. کار ما شناسایی خانواده‌ای است به نام جمله؛ یعنی این خانواده شهرتشان جمله است. (مثل خانواده انسان، که هر کدام شهرت ویژه‌ای دارند)

زبان فارسی، زبان ملی و رمز هویت ما و آئینه تمام‌نمای فرهنگ غنی و پرمایه این مرز و بوم است. نگهداشت، گسترش، تعمیق، شناختن و شناساندن این زبان خجسته، رسالتی همگانی است و معلم و دبیران زبان و ادبیات فارسی در این جهت نقشی پررنگ‌تر و خطیرتر دارند؛ چرا که تنها با آموزش به روش کهنه و سنتی نمی‌توان به عطش‌ها و نیازهای نو پاسخ گفت.<sup>۱</sup> آشنایی با نظریه‌های یادگیری در حوزه‌های یاددهی-یادگیری و بهره‌گیری از آن‌ها، به ما کمک می‌کند که ضمن به‌دست آوردن اطلاعات ارزشمند، افق جدیدی را مقابل خود بکشاییم، زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای خود را فراهم آوریم و در پرورش و تربیت نسلی نونگر، پویا و پیشرو قدم برداریم. بر همین مبنا یکی از نظریه‌های ارزشمندی که مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته، نظریه شبیه‌سازی یا تطبیق است که بر پایه آن برای هر مقوله یا عنوان یاددهی، همانند یا معادلی محسوس در نظر گرفته می‌شود و همین مانندسازی تأثیر شگرفی در امر آموزش و ماندگاری آن دارد. هم‌چنان که اینشتین معتقد است: شبیه‌سازی نه یکی از راه‌ها بلکه قطعاً تنها راه آموزش است.<sup>۲</sup>

تطبيق، یکی  
از نظریه‌های  
ارزشمندی است  
که بر پایه آن  
برای هر مقوله یا  
عنوان یاددهی،  
همانند یا معادلی  
محسوس در نظر  
گرفته می‌شود

۲. این خانواده از یک پدر به نام نهاد و یک مادر به نام گزاره تشکیل شده است (به عبارتی، پدر خانواده، آقای نهاد و مادر خانواده، خانم گزاره است).  
مثال: علی رفت.

۱-۲. پدر (نهاد) در جمله (خانواده) دو لقب یا عنوان می‌پذیرد: الف) یا حضور دائمی و همیشگی دارد که لقب شناسه، نهاد اجباری یا پیوسته می‌گیرد و همراه قلب مادر (گزاره) که فعل است و در آخر منزل می‌نشیند، می‌آید (دقیقاً مانند خانمی است که بعد از ازدواج، فامیلی همسرش را با خود یدک می‌کشد. گفتنی است که مادر این خانواده همیشه چهارچشمی مراقب قانونمند بودن خانواده و... است.

ب) یا در اول جمله (خانواده) شکل پدرسالارها را به خود می‌گیرد و در صدر منزل حضور دارد و اگر هم حضور نداشته باشد، هیچ‌یک از اعضای خانواده (به ویژه فرزندان) اجازه بازخواست او را ندارند و نمی‌توانند از او بپرسند که مثلاً چرا دیر آمدی؟ کجا بودی؟ و... در صورت حضور یا عدم حضور نهاد اختیاری یا جدا نظم و ترتیب خانواده توسط قلب مادر (فعل) و شناسه همراهش پابرجاست.

پس پدر، نهاد اختیاری و صاحب اختیار است در خانه حضور داشته باشد یا نه و اگر حاضر باشد، جایگاه او صدر مجلس است.  
۳. خانواده جمله ما می‌تواند دو یا سه یا چهار عضو داشته باشد.

جمله دوجزئی

جمله سه‌جزئی

جمله چهارجزئی

۱-۳. جمله‌های دوجزئی: مانند خانواده‌هایی هستند که فرزند ندارند و تنها از یک پدر و مادر (فعل) تشکیل شده‌اند؛ به چنین خانواده‌هایی جمله دو جزئی می‌گوییم.

مانند: علی نهاد (پدر) + رفت فعل (قلب مادر)

۲-۳. جمله‌های سه‌جزئی: مانند خانواده‌های تک‌فرزند یا خانواده‌هایی هستند که تنها یک فرزندشان در خانه حضور دارد.

مثال اول: نهاد (پدر) + گزاره (مادر)

مفعول + فعل

علی رضا را دید

مثال دوم: نهاد (پدر) + گزاره (مادر)

متمم + فعل

علی به رضا گفت

مثال سوم: نهاد (پدر) + گزاره (مادر)

مسند + فعل

علی شجاع است

لازم به ذکر است همان گونه که مادر در خانواده فرزند به دنیا می‌آورد، مادر (گزاره) خانواده جمله هم سه فرزند به اسم‌های مفعول، متمم و مسند را به دنیا می‌آورد.

لازم است این نکته در ذهن دانش‌آموز باقی بماند که در ترکیب جمله، فرزندان را (مفعول، متمم و مسند) در قسمت گزاره جست‌وجو کند.

۳-۳. جمله‌های چهارجزئی: به خانواده‌هایی گفته می‌شود که تنها دو فرزند دارند یا دو فرزند آن‌ها فعلاً در خانه حضور دارد.

مثال اول: نهاد (پدر) + گزاره (مادر)

مفعول + متمم + فعل

علی رضا را به خانه رسانید

مثال دوم: نهاد (پدر) + گزاره (مادر)

مفعول + مسند + فعل

علی چراغ را خاموش گردانید

در توضیح و تفهیم این مثال‌ها اگر از روش شبیه‌سازی و جانشین‌سازی استفاده شود، در ذهن دانش‌آموزان بیشتر تأثیر می‌گذارد. در ضمن باید گفت که فرزند اول در خانواده‌های چهارجزئی همیشه مفعول است. به عبارت دیگر، اولین بچه مادر همیشه مفعول نامیده می‌شود.

۴. خصوصیت و طرز شناسایی فرزندان گزاره

۱-۴. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، فرزند اول مادر همیشه مفعول، و مشخصه مفعول حرف نشانه «ا» است (و اگر «را» ذکر نشود، راه‌حل‌های دیگری برای تشخیص آن وجود دارد) اما فرزند اول اغلب همراه «را» در خانه ظاهر می‌شود یا لباس «را» را می‌پوشد.

۲-۴. فرزند دوم: فرزند دوم، متمم نام دارد و اغلب همراه حروف اضافه (به، با، از، در، برای، برو...) می‌آید.

۳-۴. فرزند سوم: فرزند سوم، مسند نام دارد و اغلب قبل از افعال ربطی (است، بود، شد، گشت، گردید، باشد و...) می‌آید.

تا این مرحله، کار ما شناسایی پدر، مادر و فرزندان جمله بود و ویژگی‌ها و فاکتورهای تشخیص اعضای خانواده را به طور مختصر بررسی کردیم. این مشخصه‌ها تا زمانی کاربرد دارد که این خانواده مهمان نداشته باشد؛ چون در صورت آمدن مهمان، ترتیب و نظم خانواده ما به هم می‌ریزد.

برای مثال، این خانواده تا این مرحله استاندارد و قانونمند است و هر کدام از فرزندان سر جای خود و در لباس و پوشش خود است. هیچ‌یک بی‌ادب نیستند و رعایت احترام و کوچک و بزرگ بودن را می‌فهمند اما مهارت در تشخیص خانواده جمله زمانی لازم است که برای این خانواده قانونمند، مهمان بیاید. در این صورت، بحث گروه‌های اسمی (هسته و وابسته) مطرح می‌شود.

۵. وابسته‌های گروه‌های اسمی در حکم مهمان، فامیل و بستگان هستند (دقیقاً همان‌طور که در یک خانواده فامیل و دوست و آشنا آمد و رفت دارند اغلب، بستگان و دوستان و آشنایان به

خانواده جمله سر می‌زنند. گاه این مهمان‌ها به اندازه‌ای پیچیده می‌شوند که حتی اعضای خانواده را با آن‌ها اشتباه می‌گیریم!

۱-۵. فامیل‌های خانواده جمله دو گروه‌اند:

۱. بستگان پیشین، ۲. بستگان پسین  
البته بستگان دورتر با اسم‌های قید و بدل، شاخص و... در جمله ظاهر می‌شوند:

۲-۵. فامیل یا وابسته‌های پیشین: اقوامی هستند که پیش از اعضای اصلی (نهاد و فرزندان گزاره) در جمله قرار می‌گیرند و چون حضورشان در خانواده قبل از پدر و فرزندان است، وابسته‌های پیشین نام دارند. آن‌ها شش نوع‌اند. این شش فامیل پیشین به میل و اراده خود هر جای جمله (قبل از هسته‌های گروه‌های اسمی) قرار می‌گیرند.

۱. صفت اشاره: آن مرد آمد.

۲. صفت پرسشی: کدام مرد آمد؟

۳. صفت شمارشی: سه مرد آمدند، دومین مرد آمد.

۴. صفت تعجبی: چه مرد شجاعی!

۵. صفت مبهم: همه مردها آمدند.

۶. صفت عالی: شجاع‌ترین مرد آمد.

در مثال‌های ذکر شده، پیش از مرد که در همه جمله‌ها نقش پدر (نهاد) را برعهده دارد، وابسته‌های پیشین آمده‌اند. این مثال‌ها عمومیت دارند و می‌توان فامیل‌های پیشین را در کنار «مفعول، متمم و مسند» هم ذکر کرد.

۳-۵. فامیل یا وابسته‌های پسین: اقوامی هستند که بعد از اعضای هسته (با نشانه یا بدون نشانه) در جمله ذکر می‌شوند و چون بعد از هسته می‌آیند، به آن‌ها فامیل یا بستگان پسین می‌گوییم. مانند:

۱. صفت بیانی که خود پنج نوع است:

۱. ساده: خوب، بد < دختر خوب

۲. مفعولی: رفته، سوخته < غذای سوخته

۳. فاعلی: روان، رونده، روا < مرد دونده

۴. لیاقت: مصدر + ی < فیلم دیدنی

۵. نسبی: اسم + ی < زن ایرانی

۲. مضاف‌الیه: دفترِ نسیرین - کتابِ علوم - دفترِ مدرسه

۳. صفت شمارشی با م: نفرِ دوم، رتبه چهارم، نفر سوم

۴. نشانه جمع: ان، ها < درختان - درخت‌ها

۵. ی نکره: مردی - زنی

لازم به ذکر است که بند ۱، ۲، ۳ هنگامی که به مهمانی می‌آیند و در کنار هسته‌ها (اعضای خانواده) می‌نشینند، حتماً قبل از آن‌ها نشانه و نقش‌نمای مخصوص اضافه قرار می‌گیرد؛ هم‌چنان که در مثال‌های فوق نقش‌نمای اضافه مشاهده می‌شود. در واقع کل هسته و وابسته، گروه‌های اسمی و اعضای و فرعی جمله را با این شیوه شبیه‌سازی می‌توان به دانش‌آموزان آموزش

داد. برای نمونه حتی جمله‌های دومفعولی را می‌توان به این شیوه به آن‌ها آموخت.

نقاش دیوار را رنگ زد

نهاد قُل اول قُل دوم فعل

فرزندان دوقلو

یا در مورد قید که هر جای جمله می‌نشیند، می‌توانیم به دانش‌آموزان تفهیم کنیم که قید مهمان است و هر جای جمله می‌نشیند و چون این خانواده بسیار مهمان‌نوازند، به احترام مهمان کسی به قید ایراد نمی‌گیرد؛ حتی اگر کنار پدر و در صدر مجلس بنشیند. این را هم می‌دانیم که قید ممکن است هر جا بنشیند، اما جایگاه اصلی‌اش در قسمت گزاره است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر و آموزش دروس مربوط به آن را در اساس به کمک چهار الگوی تفکر استقرایی، تعامل و کنش متقابل، ارائه اطلاعات پیش‌سازمان‌دهنده تدریس کردم. این شیوه‌ها بازدهی خوبی هم داشتند اما این برایم کافی و جامع نبود. هم من و هم دانش‌آموزانم نوعی خلأ و کمبود را کاملاً احساس می‌کردیم. درنهایت، پس از اجرای الگوی شبیه‌سازی - که طی سال‌ها تدریس زبان فارسی در برابر مشکلات و احساس نیاز در کلاس رو نشان داد - نتیجه درخشان آن را دیدم. همان‌طور که گفته شد، در این روش مدل‌هایی مخصوص و عینی برای هر مقوله دستوری جایگزین می‌شود. شبیه‌سازی با خانواده انسان، آموزشی آسان‌تر و یادگیری درازمدت و بهتر را در مباحث دستور به‌همراه دارد.

پی‌نوشت

۱. راهنمای تدریس، نشر کتب درسی، مقدمه، ۱۳۸۰.

۲. روش تدریس بر مبنای شبیه‌سازی در جشنواره فعال تدریس اجرا شد و مورد تأیید هیئت داوران قرار گرفت. یکی از دانش‌آموزان نیز در تأیید آن به این جمله معروف اینشتین اشاره کرد.

منابع

۱. باطنی، محمدرضا؛ توصیف ساختمان دستور زبان فارسی، تهران، نشر امیرکبیر، چاپ ششم، ۱۳۷۳.

۲. کوت، وی‌جی و نیوسون، مارک؛ دستور جهانی چامسکی، تهران، نشر راهنما، چاپ اول، ۱۳۷۸.

۳. وحیدیان کامیار، تقی و عمرانی، غلامرضا؛ دستور زبان فارسی (۱)، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۷۹.

۴. ناتل خانلری، پرویز؛ دستور زبان فارسی، تهران، نشر توس، ۱۳۶۳.

۵. اکبری شلدرهای، فریدون، شیری، علی‌اکبر و عمرانی، غلامرضا؛ راهنمای تدریس، تهران، نشر کتب درسی، ۱۳۸۰.

۶. کتاب زبان فارسی، دوره آموزش متوسطه، ۱۳۸۸.

# درآمد به برآمورث

## چینش پراپرا



### چکیده

این مقاله، ابتدا به جایگاه ادبیات تطبیقی در آموزش دانشگاهی می‌پردازد، سپس کارایی این ادبیات را در ایجاد نگرش‌های جدید در حوزه‌های گوناگون مطرح می‌کند. آموزش دانشگاهی این گرایش نوین و ارزشمند، هر روز به مبانی نظری آموزش تحلیلی آن می‌افزاید و تخصصی‌تر می‌شود، به طوری که تحقق اهداف این آموزش جز با بازنگری مکرر و بازسازی برنامه درسی ممکن نیست. این نوشتار تلاشی است در معرفی مبانی و محورهای اصلی آموزش و فهم ادبیات تطبیقی و همچنین پرورش مهارت‌های مربوط به این رشته که لازم است در محتوای برنامه درسی لحاظ شود.

### کلیدواژه‌ها:

آموزش، مهارت، ادبیات تطبیقی، قیاس، تحقیق، انگیزه

### مقدمه

محور اصلی آموزش، ادبیات تطبیقی، شناخت کلی ادبیات بیگانه، بررسی نکات مشترک، الهامات و تأثیرات آن بر دیگر ادبیات‌ها می‌باشد. به بیان دیگر در «ادبیات تطبیقی، تلاقی ادبیات در زبان‌های جهان مختلف و روابط پیچیده آن در گذشته و حال و روابط تاریخی آن از حیث تأثیر و تأثر در حوزه‌های هنری، مکاتب ادبی، و جریان‌های فکری، موضوع‌ها و افراد بررسی می‌شود» (کفافی، ۱۳۸۲، ص ۷).

ادبیات تطبیقی بیانگر انتقال ویژگی‌های ادبی از یک ملت به ادبیات دیگر ملل است که در تصاویر و قالب‌های مختلف بیانی مانند قصیده، قطعه، رباعی، مثنوی، قصه، نمایشنامه و مقاله خودنمایی می‌کند، گاهی نیز در حوزه احساسات و عواطف است که از نویسندگانی به نویسندگان دیگر، پیرامون یک موضوع انسانی منتقل می‌شود و او را متأثر می‌سازد. «دیدگاه یک ادیب نیز

### دکتر مجید

### یوسفی بهزادی

استادیار گروه

فرانسه دانشکده

زبان‌های خارجی

دانشگاه اصفهان

می‌تواند در ادبیات دیگر سرزمین‌ها منتقل شود و آنان را به تقلید وادار کند» (ندا، ۱۳۷۳ ص ۲۶).

بنابراین در حوزه ادبیات تطبیقی آن چه مهم است طرح سؤال‌های بنیادی درباره جایگاه آن در آموزش آکادمیک بوده است. ظهور این گرایش نو که در واقع یکی از شاخه‌های ادبیات نوین به‌شمار می‌رود همواره مورد علاقه و توجه محققان و دانش‌پژوهان بوده است تا جایی که می‌توان آن را پل ارتباطی میان فرهنگ‌ها دانست. در ابتدا این سؤال مهم که ادبیات تطبیقی را از دیگر رشته‌های «تطبیقی» متمایز می‌کند، پیش روست که ارتباط میان ادبیات همگانی و ادبیات تطبیقی چیست؟ این پرسش می‌تواند منشاء سوء تفاهم‌هایی شود که البته لازم است در رفع آن کوشش به‌عمل آید. ادبیات تطبیقی مجموعه‌ای از متون نیست بلکه چشم‌اندازی است از بررسی و تحقیق درباره ادبیات، در حالی که صفت «همگانی» ظهور برجسته‌ای در مطالعات تاریخ انواع ادبی، سبک نگارش و جریات فکری داشته و در بسیاری از کشورها با صفت تطبیقی پیوند خورده است. در این دیدگاه، ادبیات تطبیقی در معرفی اندیشه‌های نو و کارساز که به فهم روابط معنوی بین‌المللی و روابط فرهنگی منجر می‌شود نقش اساسی دارد. به عبارت دیگر ادبیات تطبیقی منحصر به تطبیق ادبی و یا حتی انجام عملی «متوازی» نیست، بلکه نقش حیاتی در تثبیت پایه‌های تشکیل‌دهنده فرهنگ هر جامعه داشته است و به‌خاطر تحقیق پیوندهای قیاسی، قرابت و تأثیر مقایسه ادبیات در رأس علوم قرار دارد و آن را رشته «علم تطبیقی ادبیات» می‌نامند. همراه با پیشرفت و توسعه گسترده علوم انسانی، ادبیات تطبیقی با گرایش‌ها و رویکردها و مباحث جدید و تخصصی وارد این حوزه گردید و آموزش دانشگاهی آن را پیچیده و دارای جنبه‌های گوناگون کرد از جمله می‌توان از سبک‌شناسی تطبیقی و تاریخ‌نگاری تطبیقی نام برد.





### حوزه‌های مطالعات تطبیقی

حوزه‌های مطالعات تطبیقی عبارت است از:

۱. مطالعه ادبیات شفاهی، شامل بررسی نظریاتی در حوزه گسترده قصه‌ها، افسانه‌ها و حکایات فرهنگی عامه است که به‌طور شفاهی نسل به نسل منتقل شده‌اند.

۲. مطالعه ادبیات مردمی، این ادبیات به بررسی تماس نزدیک با توده مردم می‌پردازد.

۳. ادبیات کودک و نوجوان، ادبیات کودک و نوجوان امروزه زمینه‌ای است که بیش از پیش مورد توجه تطبیق‌گران است، به‌طوری که می‌توانند چیزهای زیادی را که نوجوانان درباره معرفی بیگانه در سر دارند مکشوف سازند. این خاصیت ادبیات تطبیقی است که نظریات پیشین را به عنوان مباحثی زنده و جالب برای دیدگاه‌های معاصر فراهم سازد.

### تفاوت رویکردها

مسلماً مطالعات تطبیقی در روش، رویکرد، علایق و تحقیق با هم متفاوت‌اند. مثلاً ادبیات تطبیقی که عمدتاً به چگونگی شناخت نویسندگان و یا به طرح سؤال‌هایی در خصوص بعضی از فرم‌های ادبی می‌پردازد مدعی است که بررسی موضوعات و مضامین تطبیقی با توجه به علایق و اصول مبانی آن ادبیات انجام می‌شود. دانشجو باید با توجه به پایه‌های اعتقادی فکری و فرهنگی، موضوعات کلی ادبیات تطبیقی را بررسی کند؛ آموزش دانشگاهی ادبیات تطبیقی جز با تبیین دقیق و موشکافانه اصول و پایه‌های این مباحث ادبی ممکن نیست.

### ساختار و طرح اجمالی

دامنه مطالب ادبیات تطبیقی، آن هم در خود آموزش و مطالعه به روش دانشگاهی، آن‌قدر وسیع است که آموزش مباحث و

مقاله حاضر ضمن آن که اشاره به جنبه‌های ادبیات تطبیقی دارد، قالبی کلی برای مطالعه و آموزش دانشگاهی آن ارائه می‌دهد تا خطوط کلی و رئوس مطالب و اهداف آموزش آن مشخص شود، نخست درباره ادبیات تطبیقی و اهمیت آن مطلب کوتاهی ایراد می‌کنیم و سپس به شرایط کلی آموزش دانشگاهی آن خواهیم رسید.

### اهمیت ادبیات تطبیقی

اهمیت ادبیات تطبیقی بدان جهت است که از سرچشمه‌های جریان‌های فکری و هنری ادبیات ملی پرده برمی‌دارد؛ زیرا هر جریان ادبی در آغاز، با «ادبیات جهانی» برخورد دارد و در جهت‌دهی آگاهی انسان کمک می‌کند. البته این اهمیت فقط به بررسی جریان‌های فکری و گونه‌های ادبی و مسائل انسانی در هنر نمی‌پردازد؛ بلکه از تأثیرپذیری شاعران و نویسندگان از ادبیات جهانی سخن به میان می‌آورد. (کفانی، ۱۳۸۲ ص ۷)

از دیگر ویژگی‌های ادبیات تطبیقی، توانایی و مهارت‌های خاصی است که در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد تا او بتواند هر آنچه را که بومی یا اصیل می‌داند از اندیشه و فرهنگ بیگانه تشخیص دهد. مطالعه در ادبیات تطبیقی موجب ایجاد نگرش جدیدی از جهان و الگوی تفکر مردم آن می‌شود و وابستگی‌های فکری و علایق معنوی مردم جهان را به‌طور شفاف نشان می‌دهد. به این طریق ادبیات تطبیقی با توجه به ویژگی‌های فردی و مشخصات نبوغ هر ملت و نکات و اشارات تبدیل‌ناپذیر هر اثری، انشعابات و ارتباط فکری را ممتاز می‌سازد و چگونگی نهضت‌های بزرگ فکری را معلوم می‌کند. از آنجا که شناخت، موجب تفاهم می‌شود و تفاهم، دوستی و عشق را به‌وجود می‌آورد، مطالعه در ادبیات تطبیقی یکی از ممتازترین وسایل تفاهم و صلح بین ملتها است (صفری، ۱۳۵۷ ص ۴).

نظریات تطبیقی در دانشگاه به‌طور کامل امکان‌پذیر نیست و به ناچار باید برخی مباحث آن‌گزینه‌ش شود. این‌گزینه‌ش تحت شرایط و محدودیت‌هایی است که به نوع تطبیقی (غربی یا شرقی)، گرایش و سطح تحصیلی دانشجویان مربوط است. واضح است محتوای برنامه درسی با توجه به این محدودیت‌ها طراحی می‌شود. دانشجویان باید واحد ادبیات تطبیقی را به‌منظور کسب دانش تطبیقی‌گزینه‌ش کنند و مهارت‌های عمومی و اختصاصی آن‌را به‌دست آورند که کلیات آن بدین شرح است:

### الف) مبانی نظری آموزش

دانشجویان باید مفاد اصلی موضوعات ذیل را قرار گیرند:

۱. نظریات و تأملات تعدادی از تطبیق‌گران مهم در تاریخ ادبیات
۲. برخی از نظریه‌ها در زمینه بوطیقا، تصویرشناسی، عبارت‌شناسی و سبک‌شناسی
۳. برخی از چشم‌اندازهای تحقیقات تطبیقی؛ پذیرش، تأثیر (تأثیر آلفرد دووینی و پل الوار بر نیما یوشیج، شاتو بریان و مو پاسان بر محمدعلی جمالزاده/ شیخ عطار بر ویکتور هوگو/ حافظ بر گوته/ می‌توان از تأثیرپذیری لویی آراگون شاعر سوررئالیست فرانسه از عبدالرحمان جامی، سعدی و یا حافظ و تأثیر او بر نگرش و اندیشه گوته و امیلی دیکنسون نام برد؛ یا شکسپیر که تقریباً موضوع مهم نمایشنامه‌های خود را از نویسندگان ایتالیایی و اسپانیایی و انگلیسی و گاهی بن‌مایه‌های شرقی گرفته است.

۴. آگاهی از ترجمه‌ها و متون ترجمه‌شده (آداپتاسیون Humaine tragedie et Putois d'Anatole France تحت عنوان برادر یوحنا و قصه رجبعلی توسط جمالزاده/ ترجمه آزاد Le Cafe de Surate de Bernardin de Saint-Pierre با نام جنگ هفتاد و دو ملت توسط محمدعلی جمالزاده/ Tartuffe de Moliere که فروغی آن‌را تحت عنوان میرزا صلاح‌الدین و سیدعلی خان نصر Bourgeois gentilhomme را به اسم جناب خان ترجمه کرده است و...).

– آگاهی از اسطوره‌های ادبی و کاربرد آن در متون

۶. آگاهی از ادبیات بیگانه، ملی و خودی

### نحوه آموزش

مسئله روش واحدی برای تعلیم ادبیات تطبیقی، به‌گونه‌ای که متناسب با تمام مسائل ادبیات تطبیقی باشد وجود ندارد. اما تطبیق‌گری به‌طور منحصر به فرد با شیوه‌هایی صورت می‌گیرد که عبارت است از:

طرح سؤال درباره ابزارهای کار و نحوه استفاده از آن‌ها، شدت و وحدت بخشیدن به شباهت‌ها و تمایزات، ابداع واژگان جدید،

نقد و تفسیر متون، بررسی موضوعاتی که در تاریخ ادبیات و ادبیات جانبی مطرح شده‌اند، به‌کارگیری شیوه‌های متدولوژی تطبیقی و ارزیابی تحلیلی‌هایی که از نتایج مربوط اخذ شده‌اند.

### ب) مهارت‌ها

آن‌چه آموزش ادبیات تطبیقی را در هر جامعه ضروری می‌سازد معرفی و شناخت آن در سطح دانشگاه است که به صورت‌های مختلف وجود دارد. بنابراین، دانشجویان ادبیات تطبیقی برای پرداختن به چنین رسالتی باید طیفی از مهارت‌های تطبیقی را کسب نمایند.

این مهارت‌ها دو دسته‌اند: ۱. مهارت‌های تطبیقی ۲. مهارت‌های نگارشی

#### ۱. مهارت‌های تطبیقی

- تشخیص موضوعات زیر بنائی در همه انواع ادبی
- دقت، تفکر و بیان در تحلیل و نظم و نسق بخشیدن به موضوعات پیچیده و قابل بررسی
- حساسیت نسبت به تفسیر متونی که توسط دیگر تطبیق‌گران صورت گرفته است
- ارزیابی دقیق ادله متون
- توانایی در به‌کارگیری اصطلاحات تخصصی ادبیات تطبیقی و نقد آن‌ها
- توانایی تشخیص متون قابل تطبیق و نزدیک به هم
- دانشجوی ادبیات تطبیقی باید بتواند با به‌کارگیری این مهارت‌ها از مرز ابهامات و شبهات عبور کرده و با درک زمینه‌ها و امتیازات گرایش‌های دیگر ادبیات، آموزه‌های ادبی را در آن‌ها پیاده کند و مهارت‌ها و فنون تطبیق را در تحقیقات دانشگاهی به‌کار گیرد؛ به‌طوری که بتواند با استفاده از توانایی این علم به پرسش‌های جدید آن پاسخ دهد.

#### ۲. مهارت‌های نگارشی

- فارغ‌التحصیلان علاوه بر مهارت‌های خاص گرایش تطبیقی، باید با فراگیری مهارت‌های دیگر نیز به مطالعه و تحقیق در علوم انسانی بپردازند، آنان باید یاد بگیرند که:
- با دقت به سخنرانی‌های پیچیده ادبی گوش دهند و چکیده‌نویسی کنند.
- موضوعات متنوع ادبیات جانبی و ادبیات عمومی را به دقت بخوانند و بنویسند.
- توانایی در خلاصه‌نویسی و تحلیل پیدا کند.
- به‌طور کارآمد و مؤثر از کتب آیین نگارش استفاده نمایند.
- بر اهمیت نگارش صحیح، تأمل و دقتی کافی داشته باشند.

- مطالب مهم را به موقع به خاطر بسپارند و در مواقع لازم آن‌ها را بازنویسی کنند.  
- در نگارش تحلیلگرانه متون ادبی کوشا باشند.  
- ارزیابی روشن و منسجمی از برگه‌نویسی (فیش‌برداری) اطلاعات به صورت مکتوب ارائه کنند.  
دانشجویان باید با اجرای برنامه‌هایی در چارچوب فضای آموزش، برای توسعه مهارت‌های ذیل فرصت لازم را داشته باشند.  
- جست‌وجوی اطلاعات و ارزیابی آن‌ها با استفاده از منابع رایانه‌ای برای دست‌یابی به منابع و کتاب‌شناسی‌ها.  
- آشنایی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، پردازش اصطلاحات جدید و روزآمد و بهره‌برداری از شبکه جهانی اینترنت.

### ویژگی‌های دانشجو

درس ادبیات تطبیقی، درسی است کاملاً تحلیلی از این رو تنها کسانی باید به این گرایش بپردازند که از استعداد بالا و ذهنی منسجم و قدرتمند و استوار برخوردار باشند. علاوه بر این، ادبیات‌آموز باید استادی فرهیخته در علم و عمل داشته باشد که با تعلیم و تربیت گفتاری و نوشتاری وی تربیت شود. بسیاری از علوم را می‌توان بدون استاد فرا گرفت، اما آموختن ادبیات آن‌هم تطبیقی بدون استادی فرهیخته و حکیم در علم و عمل بسیار دشوار است. مطالعه ادبیات تطبیقی باعث پرورش رشد و خصوصیات فردی می‌شود که در زمینه آموزش بسیار اهمیت دارد. این امر باعث تقویت توانایی فارغ‌التحصیلان شده و آنگاه به رشد و پویایی علمی جامعه منجر خواهد شد. در ذیل به ویژگی‌های دانشجوی ادبیات تطبیقی اشاره می‌شود.  
- توانایی اجرای تحقیق به‌طور مستقل  
- مدیریت کلی زمان بندی در ارائه تکالیف دانشگاهی  
- توانایی تفکر خلاق، مستقل جهت پیشبرد اهداف تحصیلی

### تعلیم و تعلم

اشکال متنوع تعلیم و تعلم در ادبیات تطبیقی می‌تواند مفید باشد، از جمله:  
- درس گفتارهای استادان  
- کلاس‌های راهنمایی (که در آن‌ها استاد فقط راهنمایی می‌کند ولی تدریس نمی‌کند)  
- سمینارها که در آن‌ها دانشجویان باید به نوبت عناوینی را معرفی کنند  
- نگارش رساله‌ای پر مطلب تحت نظارت استاد

### روش‌های دیگر

آموزش ادبیات تطبیقی باید فرایندهای فعال داشته باشد. در

این کار دانشجو باید روش‌های ذیل را به کار گیرد:  
- خواندن متفکرانه که با فهرست مناسبی از متون شروع می‌شود.  
- بحث و گفت‌وگو در کلاس‌های درس، سمینارها یا همایش‌های ادبی  
- انجام تطبیق متون‌های متنوع و کهن در ادبیات

### ارزش‌یابی

هدف از ارزش‌یابی در درس ادبیات تطبیقی، آزمودن دو موضوع است:

۱. درک و دانش مجموعه‌ای از مواد درسی
  ۲. استدلال دقیق، خلاق و مستقل
- برای رسیدن به این هدف، بسیاری از روش‌های مستقل و تلفیقی را می‌توان به کار گرفت که مهم‌ترین آن‌ها چنین است:  
- برگزاری امتحانات میان ترم و پایان ترم  
- مقالات ارزیابی شده  
- نمونه‌هایی از تکالیف پایان ترم  
- نقد مقالات چاپ شده  
- رساله‌ها  
- ارزیابی مستمر از عملکرد دانشجویان در ارائه مقاله شفایی و نیز بر پای‌نشست‌های ادبی، از سخنرانی‌های سمیناری گرفته تا امتحانات کتبی رسمی

### نتیجه‌گیری

معیار موفقیت دانشجو، بازتابی است است از علم و درک او از محتوای ادبیات تطبیقی و روش‌ها و شیوه‌های متنوع آن. که هدف از موارد فوق توجه دادن طراحان و کارشناسان آموزشی به مبانی و اصول کلی رئوس مسائل مورد نیاز در طراحی برنامه‌ریزی رشته و با واحد درس ادبیات تطبیقی است تا شاید افق تازه‌ای برای بازنگری در سر فصل و ورود به مباحث جدید ادبی گشوده شود. همچنین مدرسان ادبیات تطبیقی بتوانند برای نیل به اهداف آموزش که مهم‌ترین آن پرورش متفکرانی قابل و برخوردار از ذهن پرسش‌گر، خلاق و نقاد و آگاه به معضلات جامعه علمی است بهره‌مند شوند و متخصصان اهل فن امروز ادبیات بتوانند مشکلات فرهنگی و بومی و غیربومی این مرز و بوم را حل کنند.

### منابع

۱. ایو شورل، ادبیات تطبیقی، مترجم: طهمورث ساجدی، امیرکبیر، ۱۳۸۶.
۲. ام.اف. گوینارد، ادبیات تطبیقی، مترجم: علی‌اکبر خان محمدی، پازنگ، ۱۳۷۴.
۳. سیدعلی‌اکبر معزی، تحقیق در ادبیات تطبیقی اروپا، انتشارات دانشگاه اصفهان، ۱۳۴۹.

# گفت و گو

## با هماینگلو

# دبیر سخت‌گیر و مهربان!

### هما بیگلو از نگاه خودش

از سال ۷۶ در آموزش و پرورش اسلامشهر (یکی از شهرستان‌های استان تهران) تدریس می‌کنم. از طریق آزمون ورودی سال ۷۶ استخدام شده‌ام و در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی به تدریس اشتغال دارم.

تحصیلاتم در رشته زبان و ادبیات فارسی است. کتاب تألیفی‌ام به نام شراب وحدت در جام بیدل است (هنوز چاپ نشده، مجوز چاپ از وزارت ارشاد دریافت شده است). تدریس مفهومی انواع متمم (فعلی، قیدی و اسمی) و نقش مقصود (بیان مباحث فیزیک مدرن در مثنوی) نیز از مقالات این جانب است.

### معلم موفق را چگونه تعریف می‌کنید؟

انسانی که دغدغه اصلی‌اش آگاهی‌بخشی به زندگی فردی و اجتماعی باشد. البته این فرد باید علوم و اصولی را نیز فراگیرد و به شرایط اجتماعی واقف باشد. باور به توانمندی فرد و جامعه را در راستای دانستن بداند.

### ویژگی‌های بایسته دبیر ادبیات چیست؟

\* باور قلبی به این که رشته تدریس دبیر ادبیات آینده‌ای برای شناخت فرهنگ و تاریخ گذشته و پلی برای تداوم فرهنگی نسل‌های مختلف است؛

\* تسلط بر دروسی که تدریس می‌کند؛

\* داشتن ذهنی پویا و پرورش‌یافته برای پاسخ‌گویی به سؤالات دانش‌آموزان، با توجه به این که ادبیات بسیار گسترده و سؤالات مربوط به آن غیرقابل پیش‌بینی است؛

\* پرورش دادن قوه درک دانش‌آموزان در اثنای تدریس در جهت فهم و درک پیام‌های نهفته در متون گذشته و بیشتر لذت‌بردن از آن‌ها؛

\* داشتن صدایی دل‌نشین و رسا؛

\* سنجیده، شیوا و شیرین سخن گفتن؛

\* داشتن ظاهری مرتب، ساده ولی جذاب و دل‌نشین.

### از خاطرات به یاد ماندنی دوران معلمی، نمونه‌ای ذکر کنید.

سال‌ها پیش در دبیرستانی کار می‌کردم که تدریس دروس سال دوم به عهده من بود و دروس پایه اول را همکار دیگرم برعهده داشت. همکار پایه اول ارتباط خوبی با دانش‌آموزان برقرار نمی‌کرد و حاصل آن، کلاس آشفته و ناکارآمد ایشان بود.

این همکار محترم در اثنای سال تحصیلی برای این که دانش‌آموزان را با خود همراه کند، آن‌ها را نسبت به سرنوشت بدی که سال آینده با دبیر سخت‌گیر و بی‌رحم (این جانب) خود خواهند داشت، ترسانده بود.

آن سال تحصیلی به پایان رسید، سال بعد بنده با همان دانش‌آموزان کلاس داشتم، جلسه اول بعد از آشنایی و صحبت‌های لازم سرم را پایین انداختم و مشغول تا کردن سر آستین‌های خود بودم که در حین درس گچی نشود. بعد از لحظاتی که متوجه کلاس نبودم و این کار را انجام می‌دادم؛ دوباره به کلاس رو کردم تا تدریس را شروع کنم. حالت عجیب و وحشت‌زده بچه‌ها توجهم را جلب کرد. با نگرانی علت را از بچه‌ها پرسیدم. یکی از آن‌ها با اکراه همراه با ترس پرسید: «خانم چرا آستین‌هایتان را تا می‌کنید؟» گفتم خوب برای این که گچی نشود (با تغییر جو کلاس تدریس را شروع کردم). ماه‌ها بعد راز آن روز را بچه‌ها برایم گفتند که خانم ما از سال قبل و بدون هیچ شناختی از شما هراس داشتیم و در آن لحظه که آستین‌هایتان را بالا زدید فکر کردیم می‌خواهید ما را کتک بزنید. من هم در پاسخ با خنده گفتم: بچه‌ها برای سال آینده برای این که این مشکل جلسه اول پیش نیاید، حتماً با مانتو آستین حلقه‌ای! سر کلاس می‌روم!

### مهم‌ترین شاخصه‌ها (محاسن و معایب کتاب‌های درسی) محاسن:

(الف) ادبیات فارسی: ذکر نمونه‌های نسبتاً موفق در زمینه انواع ادبی (به جز چند استثنا)؛

(ب) زبان فارسی: تدوین دستور براساس اصول زبان‌شناسی و مفهومی شدن بیش‌تر درس‌ها؛

(ج) آرایه: بیان رسا و قابل فهم این کتاب همراه با نمونه‌های خوب.

### معایب:

(الف) ادبیات فارسی: اندک بودن نمونه‌هایی از ادبیات معاصر و شعر نو؛

(ب) بعضی اشتباهات در متن درس (البته رفته‌رفته اصلاح شده)؛

(ج) نارسا و مبهم و غیر کاربردی بودن درس شناخت انواع فعل (ساختمان فعل).

### نظر تان درباره مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی چیست؟

این مجله جای خالی بعضی ویژگی‌های اکتسابی یک دبیر ادبیات را پر خواهد کرد.

یکی از آثار شاخص خود (کتاب یا مقاله) را معرفی کنید. کتاب شراب وحدت در جام بیدل، به نگاه شهودی-وجودی بیدل در قلمرو وحدت می پردازد. بعضی قائل به وحدت وجود (که یکی هست و هیچ نیست جز او/وحده لا اله، الا هو) در هستی اند و عده‌ای قائل به وحدت شهودی (به دریا بنگرم دریا تهوینم/ به صحرا بنگرم دریا تهوینم/ به هر جا بنگرم کوه و در و دشت/ نشان از قامت رعنا تهوینم). از این میان بیدل حرف دیگری در نگاه به هستی دارد.

#### چه روش‌های بدیعی در تدریس داشته‌اید؟

در تدریس درس زبان فارسی برای مباحثی که درک آن‌ها دشوار است از روش الگوسازی بهره گرفته‌ام. به عنوان مثال تدریس درس گروه‌های اسمی در کتاب اول و جای‌گزینی این گروه‌ها در جمله و پذیرفتن نقش‌های مختلف کمی مشکل است. با روش الگوسازی فهم پذیرفتن نقش گروه‌های اسمی راحت‌تر می‌شود.

اجرای این روش با کمک دانش‌آموزان دانش‌آموزی در روی نیمکتی که از قبل روی آن کلمه نهاد یا متمم یا مفعول و یا... نوشته شده رو به کلاس قرار می‌گیرد. نیمکت بعدی هم به همین ترتیب (نیمکت‌های کنار هم یک جمله را بسازند و پیام را منتقل کنند). بعد دانش‌آموزانی که در نیمکت‌ها قرار گرفته‌اند برای خود یارگیری می‌کنند. در سمت راست و چپ خود دانش‌آموزانی که یار آن‌ها هستند می‌نشینند (یارگیری از میان دانش‌آموزانی که به دو دسته وابسته پیشین و پسین تقسیم شده‌اند صورت می‌گیرد، از قبل نام هر دانش‌آموز بر سینه‌اش چسبانده شده و هر کدام قسمتی اختصاصی پای تخته دارند. روی تخته چند نمونه از کلماتی را که در دامنه خود کاربرد دارند می‌نویسند. با تغییر منظم دانش‌آموزان در جهت یارگیری دانش‌آموز اصلی وابسته‌های پیشین و پسین و به کارگیری آن‌ها به همراه گروه فعلی تدریس با همکاری دانش‌آموزان پیش می‌رود.



الف) جمله‌ای دارای دو گروه اسمی نهاد و مفعول و یک گروه فعلی  
ب) در گروه اسمی مفعول، هسته به تنهایی آمده است ولی قابلیت گرفتن وابسته پیشین و پسین را دارد.  
ج) هسته گروه اسمی مفعول یارگیری می‌کند (صفت اشاره) البته این یارگیری از بین دوستانی که وابسته پیشین هستند، صورت می‌گیرد.  
د) یاری که از وابسته‌های پیشین انتخاب شده در قسمت اختصاصی خود کلماتی را که می‌توانند در دامنه خود باشند می‌نویسد.  
این یار هسته گروه اسمی، وابسته دیگری می‌گیرد که بعد از خود هسته قرار گرفته است. البته این یارگیری از بین دوستانی که وابسته پسین هستند انتخاب می‌شود.

# معلم شاعران

علی اصغر فیروزنیا  
بجنورد

درد یار

مزدگانی، دوستان، آمد بهار  
ذوق بلبل گل کند بر شاخسار  
گویا خون کبوتر می دود  
در رگ هر برگ لاله نوبهار  
دست در دست شقایق می نهم  
پا به پای لاله‌ها در کوهسار  
ریزش گیسوی تو بر شانه‌ها  
بس فراتر از شکوه آبشار  
ناز شست چشم مست، نازنین  
خستگی‌های مرا مرهم گذار  
فاجعه رخ می‌نماید بی رخت  
رخ میوشان، فاجعه آری به بار  
درد دارم درد دارم دوست  
دوست دارم دوست دارم درد یار  
سال‌ها سنگ صبورم بوده‌اند  
سنگ سنگ بیستون فرهادوار  
همچو رودی دل به دریا می‌زنم  
تا به کی لب‌تشنه در این شوره‌زار

مهدی ربیعی  
دبیر ادبیات فارسی، شهرضا

با همت والای ایرانی...

من دیده‌ام خون شهیدان را  
عشق جوانمردان ایران را  
خون جوانانی که افتادند  
جان را برای مملکت دادند  
در لاله‌های سرخ آزادی  
در دشت‌های سبز آبادی  
در چشمه‌های زمزم و کوثر  
در اشک‌های پاک هر مادر  
در خوشه نان آور گندم  
در جنب‌وجوش و کوشش مردم  
در بوی عطر دلکش جالیز  
در رنگ رنگ پاییز  
در گرمی دستان تابستان  
در غربت غمگین نخلستان  
پای درخت سبز آزادی  
در قصه‌های خوب آبادی  
آنجا که دور از دشمنان بودیم  
آنجا که راه خویش پیمودیم  
خون جوانان وطن برجاست  
هر جا که دشت لاله‌ای پیداست  
دشمن شبی با خدعه و نیرنگ  
انداخت بر مرز دلیران چنگ  
اما جوانان غیور ما  
آن کوه‌های پر غرور ما  
راه شرر بر دشمنان بستند  
با هم به اقبانوس پیوستند  
دشمن در اوج خفت و زاری  
برگشت از خاک وطن، آری  
یاد شهیدان را به یاد آور  
ایران ایران را به یاد آور  
ای هموطن! هر جای ایرانی!  
امید فرداهای ایرانی  
خطی بکش بر نقشه دشمن  
بر نقشه‌های شوم اهریمن  
با همت والای ایرانی  
تضمین شود فردای ایرانی

سید فضل‌الله طباطبایی ندوشن (امید)

تقدیم به آخرین منجی،  
به مناسبت نیمه شعبان

تنها امید ما

آینه خدای جهان را غبار نیست  
خورشید هم به مثل شما آشکار نیست  
ما غائبیم در پس دیوار انتظار  
تا غائبیم، رخصت درک بهار نیست  
با باغ و بوستان به تماشا نشسته‌ایم  
گل را ندیده‌ایم که در بند خار نیست  
یک گل بدون خار به باغ محبت است  
ما را به غیر صحبت او انتظار نیست  
هستی شما گلی که بر این گنبد کبود  
جز آفتاب باور او سایه‌سار نیست  
سوگند بر کبوتر و زیتون سبز صلح  
صلح و صفا به خواب شب روزگار نیست  
حالا مسیح دهکده خاک ما به جز  
سیمای شب شکار امام بهار نیست  
تا انتهای غیبت ما جز جمال او  
آبی برای تشنگی انتظار نیست  
ای آسمان گرفته ز چشم تو آفتاب!  
صبر زمین ستاره دنباله‌دار نیست  
تنها (امید) ما! به بهای حضور تو  
در باغ سبز ثانیه‌ها جای خار نیست

آینه دل، امین آهت کرده  
بال و پر خویش فرش راحت کرده  
در موسم هر نماز، خود جبرائیل  
پیوسته تلاوت نگاهت کرده

خواهیم که در راه تو عابر گردیم  
از ما و من و غرور طاهر گردیم  
اشباح شبیه آدمی می‌باشیم  
آقا! سببی آدم و ظاهر گردیم

در غربت انفجار خواهد آمد  
با صد سبد از بهار خواهد آمد  
وقتی که سپیده راه شب می‌بندد  
از کوجه انتظار خواهد آمد

### ادبیات انقلاب اسلامی، حیثیت فرهنگی ماست گزارشی از نشست‌های تخصصی «درباره شعر انقلاب اسلامی»

نیست، بلکه این شعر، محتوای انقلابی دارد و قریب به ۳ هزار شاعر در این زمینه شعر گفته‌اند.  
از دوستان می‌خواهم بگویند که شعر انقلاب موضوع انقلاب اسلامی است یا موضع انقلاب؟  
دکتر مباحثی گفت: اشعاری در زمره شعر انقلاب محسوب می‌شوند که هر دو مورد را داشته باشند.

چهار نشست تخصصی «درباره شعر انقلاب اسلامی» از دوم تا دهم آبان ماه با حضور استادان، منتقدان و شاعران حوزه انقلاب، در دانشگاه های علامه طباطبایی و دانشگاه تهران برگزار شد.  
از آنجا که بیان این موضوع‌ها در فضاهای دانشگاهی، بسستر توجه بیشتر استادان، صاحب‌نظران و دانشجویان به حوزه مطالعاتی شعر انقلاب اسلامی را فراهم می‌کند و زمینه انجام کارهای تحقیقی و پژوهشی را در این عرصه گسترش می‌دهد؛ این نشست‌ها با هدف طرح موضوع شعر انقلاب اسلامی، بازنسائی ابعاد و جوانب آن در فضای علمی کشور و تحلیل و بررسی کرانه‌ها و ویژگی‌های مختلف این جریان شعری برپا شد.

نخستین نشست تخصصی از سلسله نشست‌های «درباره شعر انقلاب اسلامی» با عنوان «هستی و چیستی شعر انقلاب اسلامی»، دوشنبه دوم آبان ماه از ساعت ۱۴ تا ۱۶ با حضور «دکتر محمود بشیری» عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی، «دکتر محمد رضا سنگری»، «دکتر محبوبه مباحثی» رییس دانشگاه الزهرا (س)، «دکتر محمود اکرامی‌فر» شاعر و پژوهشگر و «علی محمد مؤدب» شاعر و منتقد ادبی در دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبایی برگزار شد.  
در این میزگرد دکتر اکرامی‌فر با طرح این سؤال که آیا شعر انقلاب اسلامی وجود دارد یا خیر، از اعضای میزگرد درخواست پاسخ نمود.  
دکتر مباحثی گفت: بعد از گذشت ۳ دهه به زمانی رسیده‌ایم که می‌توانیم ادعا کنیم شعری به نام شعر انقلاب وجود دارد؛ تشخص دارد، گستردگی دارد و شاعران زیادی در حوزه‌اش به سرایش شعر مشغول‌اند.

مؤدب، گفت: بی‌تردید شعر انقلاب اسلامی وجود دارد. وقتی یک عده درباره‌اش شعر می‌گویند، یعنی وجود دارد و این جزئی از بدیهیات است.  
دکتر بشیری گفت: شعر انقلاب اسلامی به دو بخش تقسیم می‌شود. یکی امروز این جریان شعری و دوم بخشی که ریشه در گذشته دارد. مشروطه تا حدودی نقطه آغازین بخشی از انقلاب اسلامی است. خصوصا آثاری از سیداحمد ادیب پیشاوری یا شعری که درباره شهادت شیخ فضل‌الله نوری سروده شده است، به نوعی آغازکننده این راه بوده‌اند.  
او افزود: مهرداد اوستا با شعر ارمغان غرب، موسوی گرمارودی، طاهره صفارزاده، علی معلم و ... جزو نخستین کسانی هستند که شعر انقلاب اسلامی یا دقیق‌تر بگویم شعر شیعی را بنا کردند. بخش دیگر شعر انقلاب، مربوط به دوران بعد از انقلاب است. شعر شاعران این دوره یک بیانیه درباره حقیقت انقلاب است و جنبه شعاری دارد و بعد از مدتی این جنبه تبدیل به شعور می‌شود. شاعران این دوره هویت خاصی به شعر فارسی بخشیدند.  
دکتر اکرامی‌فر گفت: بیش از ۱۰۰ مجموعه شعر درباره انقلاب داریم. استمراری که در سرایش شعرهای انقلاب وجود دارد، دال بر وجودش است. شعر انقلاب اسلامی محتواگر است. بحث قالب و فرم در این شعر مطرح



دکتر بشیری گفت: شعر انقلاب اسلامی هم موضوع و هم موضوعش انقلاب اسلامی است. به عنوان مثال اتحاد اسلامی را می‌توان در موضع و موضوع شعر انقلاب اسلامی دید.  
دکتر اکرامی‌فر گفت: شعر انقلاب، پیش از انقلاب اسلامی بیش‌تر موضع انقلابی داشته است و تحول‌خواه و تهییجی است و می‌خواهد از طریق درونی کردن ارزش‌ها، طرحی دیگر بیندازد، اما با پیروزی انقلاب، موضوع انقلاب مطرح می‌شود و تا دفاع مقدس ادامه می‌یابد. بعد از آن هم این شعر از نظر محتوا تغییر می‌کند.  
او گفت: شعر انقلاب اسلامی وقتی قرار بود فرهنگ انقلاب را منتقل کند، بیشتر موضع داشت و وقتی برای مخاطبان داخلی سخن



می‌گفت، موضوع انقلاب داشت. بنابراین شعر انقلاب به تناسب شرایط، گاه موضعی و گاه موضوعی بوده است. آن گاه که می‌خواستند جامعه‌پذیری کند، موضوع انقلاب را در نظر داشته و در مقاطعی، استنادها و ابزارهای این شعر به تناسب زمان، با موضوع یا موضع، تغییر کرده‌اند.

مؤدب گفت: شعر انقلاب، ۲ مؤلفه کلیدی دارد. یکی توحید و دیگری عدالتی که در زیر سایه همین توحید تعریف می‌شود. یعنی عدالت‌خواهی موحدانه.

دکتر بشیری گفت: جنبه توحیدی و مضامینی که با آن مرتبط‌اند از مؤلفه‌هایی محسوب می‌شوند که در شعر انقلاب، مد نظر هستند.

دکتر مباحثی گفت: بیشترین برجستگی شعر انقلاب در حوزه معنا و تغییر محتواست. در این ۳ دهه شعرهایی سروده شد که در پیشینه هزارساله شعر فارسی وجود ندارد. مفاهیمی مانند ایثار و ستیز با استکبار با الهام از وقایعی مانند عاشورا و یا سیره امام علی (ع) که بهترین نماد توحید و موحدگرایی است، در شعرهای این سال‌ها دیده می‌شود. قبل از انقلاب از کرم امام علی (ع) سخن گفته می‌شد، ولی بعد از انقلاب از شجاعت و ایثارش صحبت می‌شود. نکته دیگر این که شعر انقلاب، شعر فارسی را از چنبره نگاه مادی که پس از مشروطه حاکم شده بود، نجات داد و یک نگرش قدسی به آن بخشید. تنوع مضامین هم از شاخصه‌های شعر انقلاب است. خود دفاع مقدس مضامین زیادی را وارد این شعر کرده و آن را تبدیل به شعری جهانی نموده است.

دکتر محمدرضا سنگری شعر اعتراض را دارای دو رویکرد دانست و بخشی از آن را در تقابل و در مواجهه با اصل گفتمان انقلاب اسلامی خواند و بخش دیگر را نیز در بستر و داخل گفتمان انقلاب اسلامی ارزیابی کرد. ایشان شعر اعتراضی را که با مبنای گفتمان انقلاب اسلامی به انتقاد از اجزای این کل می‌پردازد و در عین حال مؤید گفتمان انقلاب اسلامی است، از جمله مهم‌ترین جنبه‌های شعر انقلاب اسلامی معرفی کرد و آنرا در پی بازگشت به اصل آرمان‌ها و شعارهای انقلاب اسلامی دانست.

دومین نشست با موضوع «ویژگی‌های شعر انقلاب اسلامی» سه‌شنبه سوم آبان ماه از ساعت ۱۴ تا ۱۶، در دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبایی برپا شد. در این نشست که با حضور «دکتر نعمت‌الله ایران‌زاده» عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی، «اسماعیل امینی» شاعر و منتقد ادبی، «دکتر مهدی نیک‌منش» عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء (س) و «دکتر محمدرضا سنگری» برگزار شد آقای دکتر مهدی نیک‌منش با اشاره به شعر شاعرانی همچون مصفا، کدکنی، صفارزاده، گرمارودی، امین‌پور، ترکی و...، ویژگی‌های شعری آنها را برشمرد.

دکتر نعمت‌الله ایران‌زاده گفت: انقلاب اسلامی ابزارهای بسیاری جهت انتقال مفاهیم خویش در اختیار دارد که شعر یکی از رساترین این رسانه‌هاست. انقلاب اسلامی باید به شعری دست یابد که با پیام‌های جهانی انقلاب اسلامی همسو گردد و در مواجهه با فرهنگ‌های جهانی دیگر قادر به ارائه حرف تازه باشد. آقای امینی شناخت مناسب از شعر انقلاب را در گرو بررسی آثار شاعران انقلاب خواند و گفت: آنچه در آثار شاعران انقلاب اسلامی همچون علی معلم و مهرداد اوستا مشاهده می‌شود، سرشار از مفاهیم معرفتی، فلسفی و تاریخی است. در شعر انقلاب اسلامی بسیاری از دوگانگی‌های موجود در گذشته برطرف گردیده است. در ادامه دکتر سنگری، شعر انقلاب اسلامی را شعر باورها و آرمان‌های انقلاب اسلامی دانست و با اشاره به تولید بالای شعر در جریان شعری معاصر، گفت: با این حجم از تولید در آینده دور نمی‌توانیم با آثار شعر انقلاب اسلامی برخورد درست داشته باشیم. در نتیجه به نظر می‌رسد بررسی رویکردهای شعر انقلاب در این چند دهه موضوعی است که نباید به سادگی از کنار آن عبور کرد.

وی شعر انقلاب اسلامی را شعری دارای ظرفیت‌هایی برای همزیستی مسالمت‌آمیز سنت و مدرنیته ارزیابی کرد و گفت: شعر انقلاب با الهام‌گیری از دست‌آوردهای گذشته

حرکتی رو به جلو داشته است و شعری است که سنت‌های ادبی گذشته را به استخدام حرکت‌های پیشروانه خویش درآورده است.

سومین میزگرد از سلسله نشست‌های «درباره شعر انقلاب اسلامی» با موضوع «نوآوری و شعر انقلاب اسلامی» از ساعت ۱۴ تا ۱۶ روز دوشنبه ۹ آبان ماه ۱۳۹۰ در تالار کمال دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران برگزار شد.

در ابتدای این نشست که با حضور دکتر منوچهر اکبری، دکتر محمدرضا سنگری، دکتر قربان ولیتی و سیداکبر میرجعفری برگزار شد، دکتر سنگری به طرح سؤالی درباره موضوع جلسه پرداخت و گفت: آیا شعر انقلاب اسلامی تنها در ساحت محتوا صاحب نوآوری بوده یا در زمینه فرم نیز به نوآوری دست یافته است؟

دکتر منوچهر اکبری، از اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، شعر انقلاب اسلامی را در حیطه مضمون و قالب دارای نوآوری‌های قابل توجه دانست و طرح مفاهیم و موضوعاتی چون آزادی، آزادگی، مبارزه با استعمار، مقابله با استکبار، همدردی با سایر ملل، ایثار و شهادت، حق جویی، انتظار، دفاع از مظلومین و... را از جمله درون‌مایه‌های جدیدی دانست که با انقلاب اسلامی وارد فضای شعر می‌شود که پیش از این سابقه‌ای نداشته است.

وی همچنین به نوآوری‌های شعر انقلاب اسلامی در حوزه شکل و قالب اشاره کرد و گفت: با توجه به شرایط انقلاب و به‌ویژه جنگ و تغییر عرف و سنت جامعه و همچنین به پشتوانه شور جوانی و نوجویی ذاتی شاعران انقلاب، روابط کلیشه‌ای و سنتی دیروز در هم شکسته است و تعاریف و اصول پیشینیان دستخوش تغییر شده است. دکتر سنگری گفت: شعر باید پس از ایجاد شگفتی، مخاطب را به شگفتی برساند و در ادامه او را به شگفتی وابدارد. او این امر را دلیلی بر توفیق یک شعر دانست.

وی شعر انقلاب اسلامی را شعری دانست که رو به جلوسنت اما از گذشته نگسسته است و با آن که ریشه در گذشته دارد، در گذشته متوقف نشده است.





دفتر انتشارات کمک آموزشی

## با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

### مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

**رشد کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

**رشد نواآموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

**رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره دبستان)

**رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

**رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش ابتدایی
- رشد آموزش راهنمایی تحصیلی
- رشد معلم
- رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا
- رشد مدیریت مدرسه

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه)
- رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش معارف اسلامی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش هنر
- رشد مشاور مدرسه
- رشد آموزش تربیت بدنی
- رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش زبان
- رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی
- رشد آموزش زیست‌شناسی
- رشد آموزش زمین‌شناسی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای
- رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مرکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.
- تلفن و نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

دکتر منوچهر اکبری با ذکر نمونه‌هایی از شعر قیصر امین‌پور، به نقش بستن شعر قیصر در حافظه تاریخی مردم اشاره نمود.

آقای میرجعفری با اشاره به اینکه شعر انقلاب اسلامی به نوعی پاسخ به مقتضیات زمانه است از ضرورت روشن ساختن معنای شعر انقلاب اسلامی سخن گفت و از کارشناسان دیگر پرسید تا چه زمانی و تا چه حیطة‌ای را باید شعر انقلاب اسلامی خواند؟

دکتر سنگری شعر انقلاب اسلامی را شعر باورها و نگرش‌های انقلاب اسلامی معرفی کرد و گفت: این شعر منحصر در مشخصه‌ها و نشانه‌های آشکار انقلابی نیست و حتی می‌تواند اشعار اجتماعی، آیینی و حتی عاشقانه را نیز در برگیرد. وی همچنین با اشاره به تغییر نگرش شاعران عاشورایی در انقلاب اسلامی، به مجموعه شعرهایی اشاره کرد که با وجود موضوع عاشورایی آن‌ها، پیش از انقلاب سابقه و امکان ظهور نداشته‌اند.

چهارمین نشست تخصصی از سلسله نشست‌های تخصصی «درباره شعر انقلاب اسلامی» با موضوع «نسبت شعر انقلاب و شعر گذشته و جهان» با سخنرانی «دکتر محمدرضا سنگری»، «دکتر جلال مرامی»، «دکتر محمدرضا ترکی»، «سید احمد نادمی» و «علی محمد مؤدب» سه‌شنبه (دهم آبان ماه) از ساعت ۱۴ تا ۱۶ در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران برگزار شد.

در ابتدای این نشست دکتر محمدرضا سنگری گفت: شعر انقلاب اسلامی هر چند برآمده از میراث گذشته ولی جریان‌ی پویا و رو به جلو است که در گذشته نمی‌ماند. چه در ساحت فرم و قالب و چه در ساحت معنا و مضمون. نوآوری‌ها و کشف ظرفیت‌های جدید شعری که در شعر شاعران پیشرو و حتی جوانتر انقلاب دیده می‌شود، مؤید این موضوع است. از این جهت نه تنها کیفیت بلکه از حیث کمیت هم، شعر انقلاب نسبت به شعر پیشین خود آورده‌ای قابل تأمل دارد. وی همچنین به موضع شعر و شاعران انقلاب نسبت به شکل و فرم سنتی پرداخت و علت گرایش بیشتر مثلاً به غزل و فرم‌های نو را روحیه نوپردازی و نوگرایی همراه با تکاپوی انقلابی بیان کرد و در مقام پاسخ به این پرسش که موضع شاعران نسبت به مضامین و محتوای شعر سنتی چگونه بوده است؛ افزود: برخی شاعران انقلاب چون مفصل گذشته و امروز، مفاهیم دقیق و عمیق ادبیات کهن را با مسائل و نیازهای امروز بیوند زدند مثلاً غزل پس از انقلاب حوزه‌های جدیدی چون حماسه را تجربه می‌کند و آنجا هم که غزل، تغزل است در کنار نگاه انفسی، نگاهی آفاقی دارد.

دکتر سنگری با اشاره به بهره‌گیری شعرای همه عصرها مانند سعدی و حافظ از شعرای پیشین گفت: نسل شاعران انقلاب در چارچوب باورهای خود، هم از میراث گذشته و هم از معاصران خود به شکل خلاقانه بهره گرفته‌اند. وی در ادامه، سؤالاتی درباره چگونگی بیوند شعر با گذشته مطرح کرد. دکتر ترکی گفت: شعر پس از انقلاب اسلامی، قرائت تازه‌ای مبتنی بر سنت‌ها و پیشینه‌ها ارائه کرده است.

او گفت: شعر انقلاب به مفاهیمی مانند آرمان‌گرایی و عدالت‌طلبی پرداخته است و توجیه‌گرا نیست. به همین دلیل از زبان مردم سخن می‌گوید و با آن‌ها ارتباط برقرار می‌کند. او ادبیات انقلاب را تلفیقی پویا از ادبیات گذشته و نگاه مدرن خواند و افزود: زنده‌یاد قیصر امین‌پور، در فاصله دیروز و امروز قرار داشت و با تسلط بر پیشینه ادبیات فارسی، نوعی برخورد خلاقانه با این حوزه و ادبیات مدرن داشت.

در ادامه سید احمد نادمی گفت: ادبیات انقلاب اسلامی، ادامه منطقی ادبیات کهن فارسی، یعنی حیثیت فرهنگی ماست. در واقع ادبیات انقلاب، حاصل باززایی و رنسانس ادبی بوده و ارزش‌های گذشته را با نگاه زیبایی‌شناسی کنونی تلفیق کرده است. او افزود: ادبیات انقلاب اسلامی با تأکید بر اهمیت ادبیات کهن از وجوه ادبیات نو نیز استفاده کرده است.

سلسله نشست‌های تخصصی «درباره شعر انقلاب اسلامی» که به همت پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی و با همکاری دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، دانشگاه تهران، دانشگاه الزهراء (س) و کانون اندیشه جوان برپا شده بود، در پاییز سال ۱۳۹۱ نیز برگزار خواهد شد.



## برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگهدارید).

## کتاب های جامع املاي فارسي دوره راهنمائي

نویسنده: رضا قاسمی

مدرس مراکز استعداد های درخشان،

نمونه و شاهد شهرکرد

ناشر: انتشارات ابتکار دانش،

۱۷۶ صفحه،

قیمت: ۳۸۰۰ تومان

با مقدمه دکتر محمدرضا سنگری

مطالبی مانند روش تشخیص شکل صحیح املاي واژه ها و کاربرد کلمه ها در روابط بین واژگان، جمله سازی، نوشتن معادل فارسی کلمات، مفرد و جمع، تشدید و... در این کتاب ها گنجانده شده و در فصل پایانی هر کتاب، آزمون های متنوع فعالیت املاي و املاي تقریری از دبیران برجسته فراروی دانش آموزان قرار گرفته است.



◆ نام مجلات درخواستی:

.....  
.....  
.....

◆ نام و نام خانوادگی:

.....

◆ تاریخ تولد:      ◆ میزان تحصیلات:

.....

◆ تلفن:

.....

◆ نشانی کامل پستی:

.....

استان:      شهرستان:      خیابان:

.....

شماره فیش:      مبلغ پرداختی:

.....

پلاک:      شماره پستی:

.....

◆ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

- ◆ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ◆ وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)
- ◆ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۹۶۰۰۰ ریال
- ◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۶۰۰۰۰ ریال



ای علی!  
ای روشن خدا  
در شب‌های پیوسته تاریخ  
ای روح لیلۃ القدر  
حتی مطلع الفجر

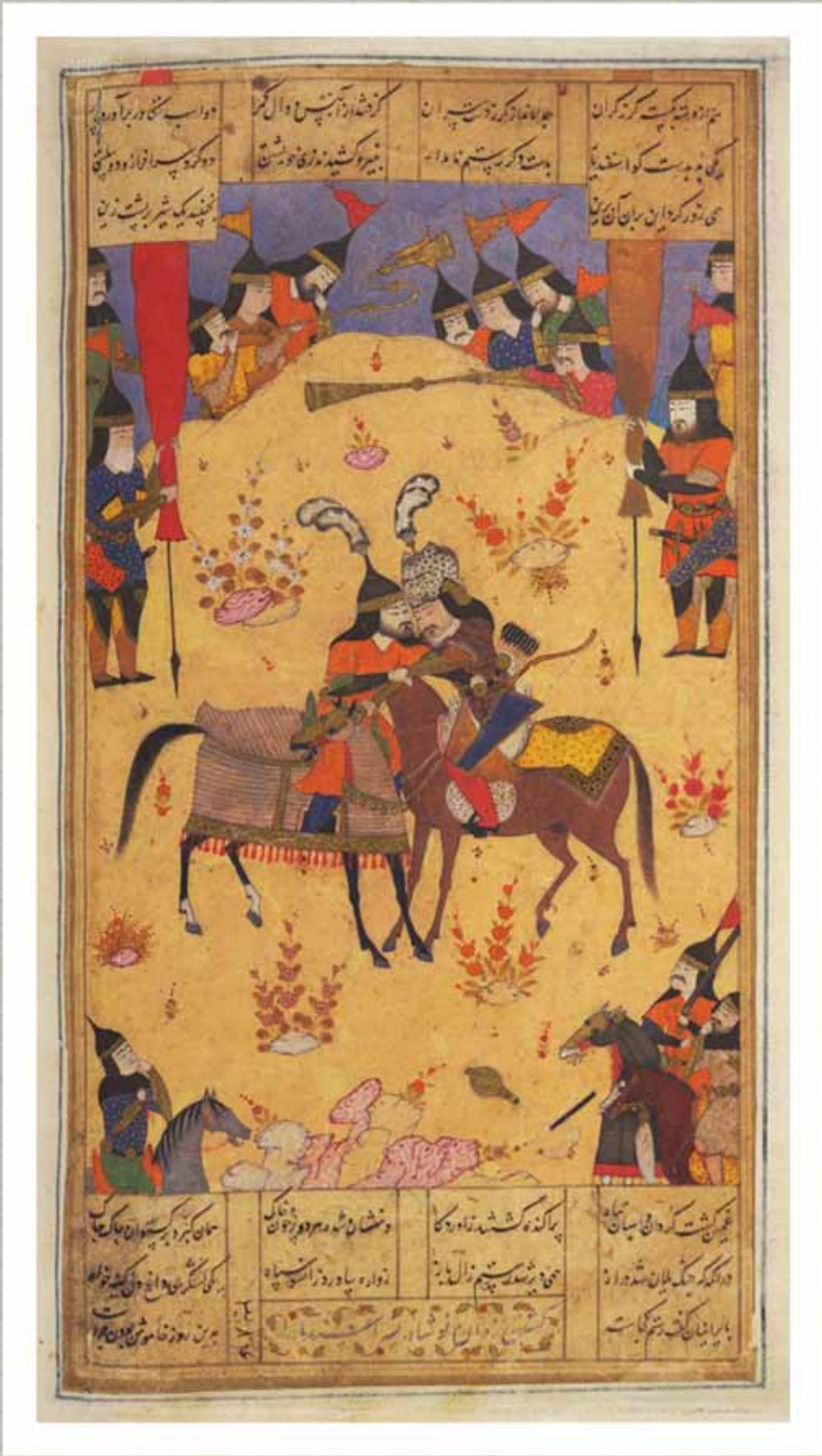


ع

چاه از آن زمان که تو در آن گریستی  
جوشان است  
سحراز سپیده چشمان تو می شکوفد  
و شب در سیاهی آن به نماز می ایستد

سیده علی موسوی کرمانروزی

سالروز شهادت امیرالمؤمنین علی علیه السلام گرامی باد



نگاره‌ای از شاهنامه حکیم ابوالقاسم فردوسی  
 رزم رستم و اسفندیار