



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

WWW.ROSHDMAG.IR



۱۳۰
رشد
آموزش

فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی / دوره بیست و ششم / شماره ۱ / پاییز ۱۳۹۱
۸۰ صفحه / ۷۵۰۰ ریال



امام حسین شاعر
جایگاه زبان فارسی در برنامه درسی ملی
تصرفات کتاب در نسخ خطی
حیات معنوی در مانده‌های زمینی
گونه‌های هنجارگیزی زبانی در شعر نیما
مضامین طنز در آثار جمال زاده
نقش چیست؟
مهارت چهارم از انشای ساده شروع می‌شود



اعیاد سعید قربان و غدیر خم مبارک باد



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



دوره ۲۶ / شماره ۱ / پاییز ۱۳۹۱ www.roshdmag.ir شمارگان: ۱۱۵۰۰ نسخه

مدیر مسئول: محمدناصری
سر دبیر: دکتر محمد رضا سنگری
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
ویراستار: افسانه طباطبایی
هیئت تحریریه:
دکتر تقی وحیدیان کامیار / دکتر حسین داودی
دکتر سید بهنام علوی مقدم / دکتر فریدون اکبری شلدره‌ای
غلامرضا عمرانی / دکتر حسین قاسم پور مقدم

نشانی وبگاه نشریه: roshdmag.ir / weblog / adabiyatfarsi

سرمقاله / امام حسین شاعر ۲

میزگرد / زبان و ادبیات فارسی در برنامه درسی ملی / گفت‌وگو با میترا دانشور / تنظیم: محسن فرجی ۴
زبان‌شناسی / جایگاه زبان فارسی در برنامه درسی ملی / دکتر سید بهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی ۱۲
ادبیات درمانی / معصومه محلوچی زاده مهابادی ۱۶

تصرفات کاتبان در نسخ خطی / امین مجلی زاده، مجتبی طاووسی، عبدالرسول خزائیل ۲۰
ادبیات کهن / پند و خاستگاه آن در فرهنگ ایرانی با تکیه بر شاهنامه فردوسی / زینب غلام پور آهنگر کلایی ۲۴

اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه مولانا / مهدی ربیعی، علیرضا یوسفی ۲۷

نقد اجتماعی و سیاسی در مثنوی‌های عطار / یوسف جان پرور ۳۲

تجلی نمادین شیر در مثنوی / دکتر احمد کریمی، ایرج جمشیدی ۳۶

تفسیر داستان شیخ صنعان / محمدصادق خادمی ۳۹

منش قهرمانان در گرشاسب‌نامه / خداداد معتضد کیانی ۴۲

بررسی مرگ عشق در «لیلی و مجنون» و «خسرو و شیرین» / امیر خسرو دهلوی و نظامی / عبدالرضا سبزی ۴۴

ادبیات جهان / حیات معنوی در مائده‌های زمینی / فردین شریف‌نیا ۴۸

داستان کوتاه کوتاه / انتخاب: جواهر مؤذنی ۵۰

معرفی کتاب ۵۱

ادبیات معاصر / گونه‌های هنجارگریزی زبانی در شعر نیما / میرعباس عزیزی فر ۵۲

چشم در راه / حمید اکبر پور ۵۶

عشق و نیما / نصرت‌اله دین محمدی کرسفی ۶۰

سفر به خیر! نقد شعر استاد محمد رضا شفیعی کدکنی از دیدگاه فرمالیستی / اختر امانی ۶۲

مضامین طنز در آثار جمال زاده / خدیجه ابدالی ۶۴

زبان فارسی / کنایه در فرهنگ‌های لغت / علی رزاقی شانی ۶۸

تضمّن چیست؟ / محمدعلی گلستانی ۷۰

نقدی بر مقاله اسلوب معادله و تمثیل / محمد قاسمی ۷۲

روش تدریس / مهارت چهارم از انشای ساده شروع می‌شود / گفت‌وگو با علی اکبر کمالی نهاد، تنظیم: سعید زاهدیان ۷۶

معلمان شاعر ۷۸

اصلاحیه و پوزش:
در مقاله موسیقی کناری
در غزلیات خاقانی
نوشته سید محمدعلی
سلمان زاده اطاقسرای
که در شماره ۱۰۱ مجله
به چاپ رسید، نام نویسنده
اشتباه سلطان زاده
درج شده است.



یوسف جان پرور

فردین شریف‌نیا

میرعباس عزیزی فر

زینب غلام پور آهنگر کلایی

پیام گیر نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲ نشانی دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲
کدمیرمسئول: ۱۱۳۰۲ دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲ تلفن مستقیم: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۵۵-۶ تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵ تهران، پلاک ۲۶۶ دورنگ: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

امام حسین علیه السلام



در برگ‌ریز باغ زهرا برگ کردیم

زنجیر خاییدیم و صبر مرگ کردیم

در برگ‌ریز پاییز، برگ‌ریز باغ زهراست؛ فصل اندوه و سوگ و سوز و به قول محتشم، فصل شورش در جان عالم.

عاشورا فصل تماشای «زیبایی» است. فرصت گریستن و البته نگریستن، هنگامه نالیدن و صدا البته بالیدن که کربلا و عاشورا، رشدگاه انسان و آموزگار شیوه سلوک عارفانه و عاشقانه‌اند.

عاشورا مثل هیچ روز دیگری نیست؛ اتفاقی از جنس حادثه‌های عادی نیست که در موزه‌اش بجویم کربلا «موزه» نیست، «آموزه» است؛ جغرافیا نیست، تاریخ است؛ تاریخ نیست، روح تاریخ است و می‌بینید که واژه‌ها برای نشان دادن آن وسعت کرانه‌ناپذیر چقدر کم می‌آورند.

در این رستاخیز عظیم و عام که از خاک تا افلاک را زیر چتر و چنبر خویش گرفته است، مردان و زنانی ایستاده‌اند که شکیب را شگفت‌زده کرده‌اند (عجبت من صبرک ملائكة السماء) و کودکانی که درس آموز همه بزرگان‌اند.

امام این قصه شورانگیز، حسین است که عزت، آزادی، دادگری، عشق و عرفان، پاکبازی و پاکی، رشادت و شهادت واژه‌های آشنای فرهنگ و سیرت اویند؛ مردی که در عطش می‌ایستد تا تشنه‌کامان فضیلت و عظمت را سیراب کند. زیر بارانی از تیر و تیغ و طعنه و تشنگی از گودال سربرمی‌آورد تا شیوه رستن و سرفرازی بیاموزد. این امام، امام دیروز نیست؛ امام هنوز و همیشه است و مکتب او زنده و زاینده و فزاینده و سازنده. امام عاشورا، شاعر نیز هست؛ از بدایت حرکت تا آخرین روز، در دشت بلاریز و عطش خیز کربلا شعر می‌گوید و با شعر، آرمان و راه و اندیشه خویش را باز می‌گوید. گاه به شعر دیگران استناد می‌کند و گاه خود در سروده‌هایی شیرین و شورانگیز، ژرفای جان همراهان را می‌نوازد و جرعه جرعه، کامشان را معرفت و محبت می‌نوشاند.

سروده‌های امام حسین را به چند دسته می‌توان تقسیم کرد:

۱. سروده‌های عاطفی و خانوادگی:

شاید کمی شگفت‌انگیز باشد که از امام حسین شعر عاشقانه بشنویم! این جلوه وجودی امام اتفاقاً برای ما که به نام و یاد و فرهنگ حسین عشق می‌ورزیم، بسیار شنیدنی و چشیدنی است. امام برای همسر و دخترش شعر سروده است. به همسرش رباب می‌گوید: من خانه‌ای را که تو در آن هستی دوست دارم، ثروتم را به پای تو می‌ریزم و از سرزنش سرزنش‌کنندگان پروا نمی‌دارم. دخترم سکینه را دوست دارم و به این مادر و دختر عشق می‌ورزم.

لعمري انني لأحب داراً

تخل فيها سكينة والرباب

أجتهما و أبذل جُل مالي

و لیس لآلئمی فیها عتاب

اگر ما نیز خانواده و همسر و فرزندانمان را اینگونه دوست بداریم و آنان را به زیباترین کلام بنوازیم، آیا از اینگونه بحران‌ها و تلاطم‌ها و تراحم‌ها که گاه درون خانواده‌ها دیده می‌شود، نشان خواهیم یافت؟

در این زمینه بسیار می‌توان سخن گفت اما دریغ که در این مقال (سرمقاله)، مجال کافی نیست. یکی از سروده‌های عاطفی امام حسین، سروده‌ای است که برای معلم فرزندش - علی اکبر - سروده است.

۲. سروده‌های وعظ و اندرز:

بخشی از سروده‌های امام حسین (ع) سروده‌های آموزشی، وعظی و تربیتی‌اند. سروده‌هایی که به درنگ و تأمل در رفتار و بازنگری و بازسازی کنش و منش دعوت‌مان می‌کنند. از آن جمله است:

يا اهل لذات الدنيا دنیا لا بقاء لها

إن اغتراراً بظُل زائل حُمُق



شاید همین نوشته کوتاه و ناتمام که تنها بهانه عرض ارادت و گشودن پنجره‌ای به سمت چشم‌انداز شکوهمند عظمت حسینی است، انگیزه‌ای باشد تا قلمی عاشق و صادق در این زمینه با درنگ و تأملی شایسته‌تر و بایسته‌تر ما را میهمان جامی از فرهنگ حسینی سازد. جام جانتان لبریز از عطش عاشورایی باد.

سردبیر



ای دل‌سپردگان لذت‌های گذرای دنیا (بدانید که) فریفته شدن و دل سپردن به سایه‌های گذرا، ساده‌لوحی و ابله‌ی است. ۳- سروده‌های اجتماعی و سیاسی و حماسی: این سروده‌ها سرشار از روشنگری، برانگیزانندگی و شوربخشی‌اند. برخی از آنها نکوهش زشتی‌ها و پلشتی‌های اجتماعی و سیاسی و افشای فساد و تباهی و سیاهی حکومت اموی و برخی سروده‌هایی هستند که در میدان ارغوانی عاشورا رویاروی شمشیر و تیر و قساوت و شقاوت در هیئت ارجوزه عرضه شده‌اند. این سروده‌ها آیینۀ روشن روحی بزرگ و سترگ‌اند که بی‌هراس، تنها در برابر آن همه دشمن با حنجره‌ای تشنه، حقیقت را فریاد می‌زند. همه این اشعار حماسی و اجتماعی محصول میدان جنگ نیستند و برخی در آغاز یا در میانه حرکت امام از مدینه به مکه و از مکه تا کربلا سروده شده‌اند.

۴- نیایش‌ها و زمزمه‌های عارفانه: یکی از زیباترین نمونه‌های این سروده‌ها، سروده‌ای است که انس بن مالک آن را روایت کرده است. او می‌گوید: همراه امام به مزار حضرت خدیجه - همسر وفادار و پاکباز پیامبر - رسیدیم. اشک در چشمان امام حلقه زد. از من خواست تنه‌ایش بگذارم. به نماز ایستاد. پس از نماز به او نزدیک شدم. سخت گرم زمزمه بود و در میان حق‌هق گریه می‌سرود:

یا ربّ یا ربّ اَنْتَ مَوْلاهُ

فَارْحَمِ عَبْدَ الْيَكِّ مَلْجَاهُ

یا ذالْمَعَالی عَلیکَ مَعْتَمِدِی

طَوْبِی لِمَنْ کُنْتُ اَنْتَ مَوْلاهُ

طَوْبِی لِمَنْ کَانَ خَائِفًا اَرْقَا

یَشْکُو اِلَى ذی الْجَلالِ بَلَوَاهُ ...

این سروده یازده بیتي هرچه به پایان خود نزدیک‌تر می‌شود؛ دل‌رباتر و شیرین‌تر می‌شود. در عین حال، درنگی در آن تأثیرپذیری عرفان ایرانی را از مناجات‌ها و نیایش‌های پیشوایان دینی ما روشن‌تر می‌سازد.

این‌ها که گفتیم بهانه‌ای بود تا در فصل برگ‌ریز و ایام محرم و در تداعی خاطره عزیز و عظیم عاشورا امام و عاشورایش را از منظری دیگر بنگریم.

برنامه درسی ملی که اکنون نگاشت پنجم آن به پایان رسیده، برای زبان و ادبیات فارسی جایگاه ویژه‌ای قائل شده است. نخست از این منظر که این حوزه یادگیری در انتقال میراث ملی و تکوین هویت اسلامی و ملی و انسانی نقش انکارناپذیری در عنوان عامل و مفهومی در بحث آموزش سایر رشته‌ها خود زبان فارسی به عنوان گالی و گروه محتوای آموزشی و پرورشی تحکیم شبکه‌های واکاوی و مدیر کار گروه درسی ملی، در این گفت‌وگو به این ایفای می‌کند. میتر دانشور، مدیر کار گروه درسی ملی، در برنامه درسی خود زبان فارسی در برنامه درسی این محمدرضا سنگری و دکتر و حوزه‌های یادگیری برنامه درسی در برنامه درسی خود به پیش‌ساز می‌دهد. آقایی دکتر محمد رضا سنگری و دکتر گوناگون باری می‌رسانند.

گفت‌وگو: محسن فرجی



میترا دانشور: این برنامه در روند خود به صورت مشارکتی تهیه و تولید شده است؛ یعنی، اگر ابتدای این برنامه را ملاحظه کنید، می‌بینید که تاریخچه‌ای از روند تولیدش گفته شده است کارگاه‌های قطبی داشته و کمیته‌های تولید به همراه کمیته‌های استانی بخش‌هایی از آن را تولید کرده‌اند. تعداد افرادی هم که متخصصین یا تجربه دست‌اندر کار آن بوده‌اند، بسیار زیاد است

دکتر محمدرضا سنگری: با توجه به اینکه برنامه درسی ملی از تکیه‌گاه‌های بسیار مهم تحول بنیادین و اساسی در نظام آموزش و پرورش و به تبع آن، در مجموعه نظام فرهنگی - تربیتی کشور خواهد شد و به سبب گستره وسیعی که آموزش و پرورش دارد و تأثیری که به طور طبیعی بر فضای خانواده‌ها می‌گذارد، بر آن شدیم که این برنامه را کمی عمیق‌تر، دقیق‌تر و از زوایای گوناگون بررسی کنیم. این برنامه که راهنمای عمل آموزش و پرورش خواهد بود، به طور طبیعی طی زمان و در جریان اجرا ممکن است تغییر و تحولاتی داشته باشد. من گاهی به این نکته فکر می‌کنم که آیا برنامه درسی ملی فرصت نقد خویش را برای خود فراهم کرده است یا نه؛ یعنی، آیا پیش‌بینی شده است که در آینده این برنامه نقد و بررسی شود، و اگر پاسخ مثبت باشد، راهکار آن چگونه است و شیوه این کار چگونه خواهد بود؟ وقتی می‌گوییم برنامه درسی ملی، یک بخش برنامه درسی ملی و بخش دیگر مراحل اجرای آن و کسانی هستند که قرار است آن را اجرا کنند. ما در اینجا سر نقد و بررسی برنامه درسی را نداریم و نمی‌خواهیم درباره کلیات آن بحث کنیم. حوزه کار مجله ما حوزه زبان و ادبیات فارسی است. به گونه‌ای می‌شود گفت - اگر مبالغه تلقی نشود - که جسم برنامه درسی یا لافل مجرای برنامه درسی، زبان است؛ چون همه چیز در بستر زبان اتفاق می‌افتد. سؤالی که ما داریم و اصلی‌ترین سؤال ماست این است که در برنامه درسی ملی به زبان و ادبیات فارسی چگونه پرداخته شده است و با کدام نگاه مسئله را دیده‌اند؟ اگر پیش از آن هم توضیح کلی‌تری لازم باشد، بفرمایید.

میترا دانشور: شما در ابتدا نکته‌ای را مطرح کردید و آن این بود آیا در خود این برنامه مجرای نقد هست یا نه؛ این برنامه در روند خود به صورت مشارکتی تهیه و تولید شده است؛ یعنی، اگر ابتدای این برنامه را ملاحظه کنید، می‌بینید که تاریخچه‌ای از روند تولیدش گفته شده است. کارگاه‌های قطبی داشته و کمیته‌های تولید به همراه کمیته‌های استانی بخش‌هایی از آن را تولید کرده‌اند. تعداد افرادی هم که متخصصین یا تجربه دست‌اندر کار آن بوده‌اند، بسیار زیاد است. همایش‌هایی نیز در جریان تولید آن برگزار شده و برنامه هم‌زمان هم با تولید مورد

نقد قرار می‌گرفته است اما پس از تولید هم به طور رسمی توسط دکتر موسی‌پور مورد اعتبار بخشی قرار گرفته است. اما اینکه جای نقد برای آن باز است یا نه، این برنامه فصلی را در خود دارد که مشخصاً شامل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی ملی نیست. آخرین فصل این برنامه استلزامات اجرایی خود آن است. این بخش جزء مؤلفه‌های برنامه درسی ملی نیست بلکه در آنجا توضیح داده شده است که این برنامه چگونه پیاده‌سازی خواهد شد، طی چند سال باید به اجرا در آید، در فرایند اجرا چگونه ارزشیابی خواهد شد و استمرار و پایش و نگهداری و البته پالایش به چه صورت خواهد بود. چون به هر حال هر برنامه‌ای تابع یک بازه زمانی است و برای همان زمان در نظر گرفته شده است و برای اینکه بتواند به اهدافش برسد، باید بتواند سطوح بالاتری را نشانه بگیرد. سؤال اصلی که شما مطرح کردید، بحث زبان و ادبیات فارسی در برنامه درسی ملی است. ما معمولاً برای بررسی برنامه درسی ملی دلالت‌ها را به دو صورت استخراج می‌کنیم: یکی دلالت‌های مستقیمی که برنامه درسی خُرد ملی بر یک موضوع دارد و دیگری دلالت‌های غیرمستقیم؛ یعنی بندها و گزاره‌هایی در برنامه وجود دارد که ممکن است در آنها به طور مستقیم از زبان و ادبیات فارسی حرفی به میان نیامده باشد. ولی می‌بینیم که زبان و ادبیات فارسی را هم شامل می‌شود. لذا من در صحبت‌م به هر دو جنبه این گزاره‌ها استناد می‌کنم. تا آنجا که من اطلاع دارم، در برنامه درسی ملی، زبان و ادبیات فارسی نخستین‌بار در اصل ۲/۸/۱ به طور مستقیم مطرح می‌شود. برنامه درسی ملی ۹ اصل حاکم دارد؛ یعنی اصولی که باید بر خود این برنامه حاکم باشند و همین‌طور بر برنامه‌های درسی خرد که پس از این برنامه تولید می‌شود. اولین اصل برنامه، دین‌محوری و دومین اصل، اصل تقویت هویت ملی است. در این اصل تأکید شده است که برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه‌های ارتقای هویت ملی را فراهم کنند. یکی از جنبه‌هایی که در این اصل مورد تأکید قرار گرفته، تقویت زبان و ادبیات فارسی به عنوان یک عامل مهم در هویت‌بخشی است. چون اصول بعدها در همه جای برنامه خود را نشان می‌دهند، ما در اهداف و روش‌های تدریس و ارزشیابی هم آنها را خواهیم دید. لذا همان‌طور که در این اصل بر

زبان و ادبیات فارسی به عنوان یک حوزه یادگیری هویت‌بخش تأکید شده است، از این پس یکی از نگاه‌های اساسی که به این حوزه یادگیری می‌شود، همین بحث هویت‌بخشی است.

نکته دیگر درباره برنامه درسی ملی این است که این برنامه، فطرت‌مدار و عقلانیت‌محور است. در الگوی هدف‌گذاری آن هم از ۵ عنصری که در ۴ عرصه ارتباطی مطرح شده‌اند، اولین عنصر تفکر و تعقل است. اصولاً این عنصر نسبت به ۴ عنصر دیگر اولویت دارد؛ یعنی، اگر ایمان درست بعد از تعقل می‌آید، ایمان باید از طریق تعقل و تفکر کسب شود. علم هم باید از طریق تعقل و تفکر کسب شود. بر عمل و اخلاق هم باید تفکر و تعقل حاکم باشد. چون این برنامه عقلانیت‌محور است، نقش زبان در آن مطرح است؛ چون وقتی بخواهیم مهارت‌های زبانی را نام ببریم، تفکر را به عنوان یک مهارت فرا زبانی تلقی می‌کنیم. شما بهتر از من می‌دانید که زبان‌شناسان مهارت‌های زبانی را ۴ مهارت و برخی ۵ مهارت می‌دانند؛ یعنی برخی تفکر را مهارت پنجم تلقی می‌کنند. کسانی هم که مهارت‌های زبانی را به ۴ مهارت تقسیم می‌کنند، تفکر را حذف نمی‌کنند بلکه می‌گویند تفکر بر ۴ مهارت دیگر حاکم است. بر این اساس، اگر این برنامه یک برنامه تعقل‌محور است، زبان در آن نقش خاصی ایفا می‌کند. لذا می‌بینیم که بعضی اهداف برنامه هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم به زبان و ادبیات فارسی می‌پردازند. واژه‌هایی که در برنامه از آنها استفاده شده است، واژه‌هایی دقیق‌اند. مثال می‌زنم؛ یکی از موارد غیرمستقیم، تأکید بر یادگیری مادام‌العمر است. این هدف از اهداف کلی برنامه درسی ملی است. برای یادگیری مادام‌العمر،

زبان یکی از ابزارهای اساسی به حساب می‌آید. البته نمی‌خواهیم فقط جنبه ابزاری به زبان بدهیم. من در اینجا به اهدافی اشاره می‌کنم که به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر زبان تأکید دارند. هدف ۵/۳/۲، معرفت نسبت به زبان و ادبیات فارسی و تسلط بر آن و آشنایی با زبان عربی به عنوان زبان دین و یک زبان خارجی است. اگر به واژگان توجه کنید، می‌بینید که درباره زبان عربی حد آشنایی را به کار می‌بریم اما در مورد زبان و ادبیات فارسی معرفت و تسلط مطرح است. یعنی اینجا نگاه ابزاری به زبان وجود ندارد. هدف ۱۰/۴/۵/۲ حفظ میراث فرهنگی و تعالی است. طبیعتاً خود زبان فارسی جزو میراث فرهنگی ماست و از سویی هم باعث حفظ و ارتقای میراث فرهنگی می‌شود. چون بخش عظیمی از میراث فرهنگی ما میراث نوشتاری است که از گذشتگان به ما رسیده است. همین‌طور ما از طریق زبان می‌توانیم میراث خود را به آیندگان منتقل کنیم. این موارد در اهداف کلی برنامه مطرح شده‌اند. ما بعد از اهداف کلی، جدول اهداف تفصیلی را داریم. به وضوح از دوره پیش دبستان موضوع زبان و ادب فارسی و جنبه‌های مختلف آن باز شده است. پس از اهداف هم ما وارد محتوای آموزشی و پرورشی برنامه درسی ملی می‌شویم. این برنامه با برنامه‌های درسی پیشین تفاوتی دارد و آن این است که محتوا را در دو بخش تعریف کرده است. یک بخش آن صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک است. این بخش، تعریفی از یادگیری‌ها و صلاحیت‌های مشترک به دست داده و آن هم این است که همه خروجی‌های آموزش و پرورش باید به آن دست پیدا کنند. چون همه خروجی‌ها باید به آن دست



پیدا کنند، خاص یک موضوع درسی یا یک حوزه یادگیری نمی‌شود. حتی خاص یک پایه یا مقطع هم نخواهد بود. لذا باید در همه پایه‌ها و موضوعات درسی دنبال شود تا مطمئن باشیم که خروجی آموزش و پرورش به این صلاحیت‌ها دست پیدا می‌کند. صلاحیت‌ها هم تابع الگوی هدف‌گذاری این برنامه‌اند و در پنج عنصر فهرست شده‌اند. همه حوزه‌های یادگیری و در همه عناصر هم باید آنها را دنبال کنند. وقتی می‌گوییم همه عناصر، یعنی این‌گونه نیست که فقط در محتوا دنبال شود بلکه در روش‌های تدریس و ارزشیابی هم باید باشد. حتی در رسانه‌هایی که ما انتخاب می‌کنیم، این صلاحیت‌ها و یادگیری‌ها باید تقویت شوند. در آنجا از مطالعه و پژوهش به عنوان یکی از صلاحیت‌های مشترک نام برده شده است. اگر مطالعه یک صلاحیت مشترک باشد، ابزار آن زبان و ادبیات فارسی است.

بخش دوم محتوا در برنامه درسی ملی، حوزه‌های یادگیری است که به طور مستقیم به آموزش خاص یک موضوع می‌پردازند. تا اینجا صحبت از اصول و اهداف و یادگیری‌های مشترک بین همه حوزه‌ها بود اما اینجا حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی را داریم. ۱۱ حوزه یادگیری در برنامه درسی ملی وجود دارد. در نگاشت اول این برنامه ما ۱۱ حوزه نداشتیم و زبان‌ها را به طور یکجا نام برده بودیم. حتی بیانیه‌اش را مشترک نوشته بودیم. در همایش‌هایی که برگزار شد، خواست افراد این بود که حوزه زبان و ادبیات فارسی را با سایر زبان‌ها یکجا مطرح کنیم. خواست آنها این بود که در برنامه درسی ملی از زبان فارسی به عنوان یک حوزه مستقل نام برده شود.

این همان بخش هویت است؛ یعنی، افراد هم به جنبه هویت‌بخشی زبان و ادبیات فارسی اهمیت می‌دهند. لذا از نگاشت دوم، این حوزه به عنوان یک حوزه مستقل مطرح شد. برای این حوزه دو کارکرد در نظر گرفته شد: یکی کارکرد زبانی که در واقع زبان را ابزار ارتباط در مراودات اجتماعی می‌داند و یکی هم کارکرد هنری که زبان را ابزاری برای ایجاد زیبایی هنری می‌بیند. هر دو کارکرد از نظر من همان کارکرد هویتی است.

بحث ضرورت و منطقی که برای حوزه‌های یادگیری در برنامه درسی ملی نوشته شده یکی از بخش‌های اساسی در قسمت محتواست؛ یعنی، ممکن است ما گاه در قلمرو حوزه‌های یادگیری تفاوت چندانی با سایر کشورها نداشته باشیم، ولی منطق و ضرورتی که برای این حوزه‌ها نوشته شده است، دقیقاً متأثر از مبانی این برنامه و برای کشور ایران باشد. زبان و ادبیات فارسی هم همین‌گونه است. یعنی آن تأکیدی که تاکنون بر اصول و اهداف وجود داشته است، در بخش ضرورت و منطق حاکم بر حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی هم وجود دارد. من به چند مورد از خود بیانیه اشاره می‌کنم که از زبان و ادبیات فارسی به عنوان رمز هویت ملی نام برده، آن را سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و وسیله ارتباط گذشته، حال و آینده عنوان کرده و از آن به مثابه ابزاری نام برده است که توانایی خلق و آفرینش می‌دهد و علاوه بر اینها، بستری برای پرورش آداب، مهارت‌ها و ارزش‌های اخلاقی است. در این بیانیه بر مهارت‌های فرازبانی هم که از جنس نقد و تحلیل است، اشاره می‌شود. همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، این برنامه یک برنامه تعقل‌محور



اگر این برنامه یک برنامه تعقل محور است، زبان در آن نقش خاصی ایفا می‌کند. لذا می‌بینیم که بعضی اهداف برنامه هم به طور مستقیم به طور غیرمستقیم به زبان و ادبیات فارسی می‌پردازند. واژه‌هایی که در برنامه از آنها استفاده شده است، واژه‌هایی دقیق‌اند

حوزه زبان و ادبیات فارسی این توانایی را دارد که تفکر و تعقل را به دو صورت پرورش بدهد؛ در یک بخش که خودش به طور مستقل این کار را انجام می‌دهد و در بخش دیگر هم ابزاری خواهد شد در دست حوزه‌های یادگیری دیگر

است و طبیعتاً حوزه زبان و ادبیات فارسی این توانایی را دارد که تفکر و تعقل را به دو صورت پرورش بدهد؛ در یک بخش که خودش به طور مستقل این کار را انجام می‌دهد و در بخش دیگر هم ابزاری خواهد شد در دست حوزه‌های یادگیری دیگر. وقتی ذهنی هم فکر می‌کنیم، ممکن است کلامی بر زبان نیاوریم ولی در ذهنمان داریم از کلام استفاده می‌کنیم.

دکتر سنگری: شما گفتید که در برنامه درسی ملی گاهی گزاره‌های مستقیم داریم که به بحث زبان و ادبیات فارسی پرداخته است و گاهی هم گزاره‌های غیرمستقیم داریم. به زبان دیگر، آنچه از این برنامه منتج خواهد شد، هویت زبان و ادبیات خواهد بود یا حفظ آن یا همه این مسائل. در برنامه وقتی صحبت از زبان و ادبیات فارسی مطرح شده، زبان و ادبیات فارسی به عنوان رمز هویت ملی و - در تعبیری فارسی‌تر - پیوندگاه امروز و دیروز و آینده و پیوندگاه قومیت‌های مختلف و هر فرد با دیگری مورد نظر بوده است؛ این بدان معناست که همه اهداف برنامه درسی در بستر زبان و ادبیات فارسی اتفاق می‌افتد. تردیدی نیست که زبان، اصل و مبناست و همه چیز از مجرای زبان می‌گذرد اما گاهی اوقات ممکن است نگاه ما این گونه باشد که ادبیات یک فرصت تفننی در برنامه است یا یک تنفس گاه؛ مثلاً دوستانی در تألیف کتاب‌های درسی تلاش می‌کنند از شعر هم استفاده کنند. برای نمونه در تألیف برنامه درسی علوم اجتماعی از چاشنی‌هایی استفاده می‌کنیم که آن را مقداری زنده‌تر و زیباتر می‌کند. درست مثل کاری که ممکن است معلم انجام دهد؛ یعنی شعری بگوید یا حکایتی تعریف کند که یادگیری با التذاذ بیشتری همراه شود. به تعبیر حضرت علی (ع) از «طرائف الحکم» استفاده می‌کند. حضرت علی (ع) می‌فرماید: «ذهن‌ها و روح‌ها خسته می‌شوند، همان گونه که بدن‌ها خسته می‌شوند. بکوشید تا با طرائف الحکم خستگی‌های روح را برطرف کنید.» ممکن است تعبیری که از طرائف الحکم می‌شود این باشد که از چاشنی یک شعر یا یک حکایت کوچک استفاده شود. در حقیقت باید دید که ما ادبیات را نه به عنوان یک موضوع بلکه به عنوان یک چیز جانبی و تزئینی می‌بینیم یا نه، آن را در متن برنامه نگاه می‌کنیم. آنچه من برداشت کردم این است که نگاه شما، هم به سبب تجربه‌های ارزشمندتان و هم به سبب شناخت خوبی که از برنامه درسی دارید، با این شکل دوم همراه است. حالا می‌خواهم از جناب دکتر قاسم‌پور سؤالی کنم. خوشبختانه ایشان هم برنامه درسی ملی را به خوبی می‌شناسند و به تخصص و رشته اصلی‌شان متصل است و هم سال‌های سال است که در تألیف و آموزش زبان و ادبیات فارسی حضور دارند. من می‌خواهم این طور وارد بحث شوم که برای تحقق اهداف برنامه ملی در یادگیری زبان و ادبیات فارسی چه موانع یا بازدارنده‌هایی داریم؟

دکتر قاسم‌پور: به اعتقاد من، برنامه درسی ملی مانند خیمه‌گاهی است که از تعدادی ستون تشکیل شده است. اگر ستون‌های این خیمه‌گاه را اهداف و اصول و رویکردها و مبانی آن بدانیم، باید از پوششی مانند چادر هم تشکیل شده باشد. در اینجا دو رویکرد مطرح می‌شود که ما این خیمه‌گاه را با ۱۱ چادر و پوشش در نظر بگیریم یا چادری را فرض کنیم که از ۱۱ پارچه به هم دوخته شده است و مجموعه اینها توانسته‌اند این پوشش را به وجود بیاورند. آنچه در دنیا مطرح است این است که در واقع برنامه درسی مجموعه‌ای از تجارب یادگیری -یاددهی است که ما داریم برای گروه خاصی به اسم دانش‌آموز طراحی می‌کنیم. ملی بودن آن هم به این معناست که این برنامه درسی رنگ و بوی ناحیه‌ای و منطقه‌ای ندارد و همه کشور یا ملیت خاصی از آن استفاده می‌کند. بنابراین، یک برنامه درسی ملی با ماهیتی که دارد باید بتواند به به نحو احسن در مراکز آموزشی و مؤسساتی که به ویژه در ایران به اسم مدرسه می‌شناسیم، قابل اجرا و تحقق باشد.

به اعتقاد من، برنامه درسی ملی می‌تواند به نحو احسن طراحی شود اما مهم‌ترین عنصری که می‌تواند مخمل اجرای این برنامه باشد، مجریان این برنامه‌اند که آنها را تحت عنوان معلم یا مدرس می‌شناسیم. اگر نتوانیم این گروه خاص را به نحو مطلوب و در زمان و مکان درست توجیه کنیم تا با اهداف و اصول و معیارهای خاص برنامه درسی ملی آشنا شوند، شاید اگر هزاران ماده آموزشی و کمک آموزشی هم تولید کنیم و در اختیار آنها قرار دهیم، نتوانند اهداف این مواد را به درستی به تحقق برسانند. در زمینه زبان و ادبیات فارسی دوستان نکات خیلی خوبی را مطرح کردند. حالا من می‌خواهم موضوع را قدری بازتر کنم و با تکیه بر خود برنامه درسی ملی، که زبان و ادبیات فارسی در آن دو رویکرد دارد، بگویم که رویکرد ارتباطی آن حساس‌تر و مهم‌تر و حیاتی‌تر از رویکرد یا کارکرد هنری آن است؛ چرا که در کارکرد ارتباطی، زبان و ادبیات فارسی به‌دستانی با سایر حوزه‌های یادگیری پیدا می‌کند؛ به دلیل اینکه سایر حوزه‌های یادگیری نمی‌توانند ماهیت خود را بیان کنند مگر از مجرای زبان و ادبیات فارسی. حالا اگر متولیان حوزه‌های یادگیری یازده‌گانه، منهای زبان و ادبیات فارسی، نتوانند از این کارکرد ارتباطی زبان و ادبیات فارسی در تدوین و بیان اهداف و اصول خود استفاده کنند، این مسئله می‌تواند مخمل اجرای مطلوب برنامه درسی ملی باشد. ما در کارکرد ارتباطی از سال‌ها پیش می‌دانستیم که زبان فارسی می‌تواند یک محمل باشد؛ یعنی هم بستری مناسب برای حمل سایر حوزه‌های یادگیری باشد و هم خودش حامل باشد و خودش را معرفی کند. اگر برنامه درسی ملی از عهده این کار بر آید، من فکر می‌کنم که کارکرد هنری آن چندان حساسیتی نداشته

باشد؛ یعنی اینکه کارکرد هنری زبان و ادبیات فارسی یک حوزه کاملاً ویژه و خاص است که شاید مخاطب عام نداشته باشد؛ یعنی، مثلاً در یک کلاس ۳۰ نفری ممکن است ۵ نفر از کارکرد هنری زبان و ادبیات فارسی بهره ببرند اما انتظار داریم که هر ۳۰ نفر این کارکرد ارتباطی را نه در حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی بلکه در سایر حوزه‌ها هم بتوانند جذب کنند.

نکته بعدی که می‌تواند مانع اجرای بهتر برنامه درسی ملی شود، بحث عدم امکانات است. امکانات مورد نظر من سخت‌افزاری نیست؛ یعنی منظورم رایانه یا حتی جمعیت دانش‌آموزی نیست بلکه بُعد نرم‌افزاری قضیه است. اگر در اجرای برنامه درسی ملی ما به طراحی آموزشی مجهز نباشیم، اصول و ضوابطی که در متن برنامه درسی ملی آمده است، باز هم نمی‌توانند به تحقق برسند؛ چرا که در برنامه درسی ملی اهدافی مثل یکپارچگی را می‌بینیم. درست است که این یکپارچگی باید در تدوین و طراحی مورد استفاده قرار بگیرد ولی انتظار می‌رود که معلمان در آموزش هم از آن استفاده کنند. اگر ما نتوانیم این نرم‌افزار را به مخاطبان و مجریان خود انتقال بدهیم، درواقع ابتر باقی می‌ماند؛ یعنی، چیزی را طراحی و تولید کرده‌ایم که چون در حین اجرا مجهز به کارمایه‌های فکری و آموزشی نبوده، ممکن است دچار وقفه شود.

دکتر سنگری: ما سؤالی داشتیم و سؤالمان این بود که بازدارنده‌ها، موانع و کندکننده‌ها در برنامه درسی ملی ممکن است چه چیزهایی باشند؟ آقای دکتر قاسم‌پور نکته‌ای را مطرح کردند که بحث مجریان بود. البته سطوح اجرا را مطرح نکردند و به سرعت به سراغ کسانی آمدند که به طور مستقیم درگیر آموزش‌اند. ولی اگر کمی شخصی بخواهم صحبت کنم، دغدغه من از مجریان بالاتر خیلی بیشتر است؛ یعنی خود کسانی که برنامه‌ریز هستند و در بالای این هرم قرار می‌گیرند چه کسانی هستند؟ نکته دوم دکتر قاسم‌پور، خطری بود که ممکن است برنامه درسی را تهدید کند و آن اینکه متولیان یادگیری نتوانند از کارکرد ارتباطی زبان به خوبی استفاده کنند. نکته سوم هم بحث امکانات بود؛ البته نه در مفهوم سخت‌افزاری بلکه در مفهوم نرم‌افزاری. من در اینجا دو سه موردی را که به ذهنم رسیده است، طرح می‌کنم.

یکی از مسائلی که خود من احساس می‌کنم می‌تواند بازدارنده و مانع باشد، توجیه نکردن تمام سطوح است. واقعیت این است که اگر برنامه درسی ملی را در تمام سطوح، توجیه نکنیم، ممکن است برداشت‌های گوناگونی وجود داشته باشد و خود این مسئله به برنامه لطمه بزند. موضوع دیگر، بحث تبعیت از افراد است؛ یعنی نباید برنامه از افراد تبعیت کند. همه ما در تجربه دوره‌های مختلف مدیریت‌ها دیده‌ایم که افراد وقتی می‌آیند ذائقه‌های مختلفی دارند. من این ذائقه‌ها را به ذائقه سیاسی تعبیر نمی‌کنم اما یک وقت می‌بینید که ذائقه

این افراد، تأثیرگذار می‌شود. راحت به شما عرض کنم که اگر این برنامه درسی ملی در دوره یکی دیگر از وزرا سامان پیدا می‌کرد، شاید از نوعی و رنگی دیگر بود. می‌خواهم بپرسم که آیا راهی اندیشیده شده یا باید اندیشیده بشود که این برنامه از افراد تبعیت نکند؟ یعنی برنامه تحت تأثیر مجموعه مدیریتی‌ای که به طور طبیعی تغییر خواهد کرد، قرار نگیرد؟ طبیعتاً اینجا نیازی وجود دارد و آن هم این است که ما به یک گروه مفسر نیاز داریم. واقعیت این است که برنامه درسی ملی نیازمند یک گروه مفسر است. همچنین من احساس می‌کنم که ما باید در کنار این برنامه درسی یک واژه‌نامه داشته باشیم. چون شاید برخی از این واژه‌ها امکان برداشت‌های مختلف را فراهم بیاورند. اتفاقاً تفاوت بین زبان و ادبیات در همین جاست؛ زبان یک لایه است و برنامه خوب برنامه‌ای است که یک لایه باشد و امکان برداشت‌های گوناگون را به افراد ندهد. برخلاف ادبیات که هر چه برداشت‌های متفاوت و متکثر از آن بشود، ارزش بیشتری دارد. اگر متن بتواند به نسبت آدم‌ها امکان برداشت‌ها و استنباط‌های گوناگون را داشته باشد، ارزش ادبی آن بیشتر خواهد شد ولی قاعده و قانون این گونه نیست؛ یعنی متن سندی یک متن زبانی است و ما می‌دانیم که برنامه درسی ملی هم یک متن زبانی است. بنابراین، به یک گروه مفسر و محافظ نیاز است که انضباط این برنامه را تا آخر حفظ کند. اگر این گروه نباشد، ممکن است اعمال سلیقه شود، برداشت‌های گوناگون وجود داشته باشد و برنامه به چیز دیگری تبدیل شود.

دانشور: در اینجا چند نکته مطرح شد. آقای دکتر قاسم‌پور ابتدا بر کارکرد زبانی تأکید کردند. ببینید وقتی می‌گویید حوزه زبان و ادبیات فارسی، باید به خاطر داشت که ادبیات فارسی، کارکرد هنری این حوزه است. اما صحیح تأکید کردند؛ بخش ادبیات فارسی (که کارکرد هنری دارد) با حوزه‌های دیگر - جز حوزه فرهنگ و هنر - در کارکرد زبانی اشتراک پیدا می‌کند. درباره موانع و مجریان هم صحبت کردید. درواقع هر آنچه پس از این برنامه اتفاق بیفتد و تمام کسانی که پس از این برنامه وارد تولید بشوند، چه تولید راهنمای دوره‌های تحصیلی باشد، چه راهنمای حوزه‌های یادگیری، چه مواد رسانه‌های آموزشی و چه اجرای برنامه، همه نسبت به این برنامه مجری به شمار می‌روند. پس، مجریان این برنامه فقط معلمان نیستند. شاید تأکید شما بر مجریان اصلی و کسانی است که این برنامه را در محیط واقعی اجرا خواهند کرد. وگرنه در تمام اقداماتی که پس از این برنامه اتفاق می‌افتد، افراد به نوعی مجری هستند. خطری را هم مطرح کردید که ممکن است در مورد سطوح بالاتر اجرا، یعنی برنامه‌ریزان، باشد. بله؛ این خطر وجود دارد ولی من می‌خواهم به این نکته اشاره کنم که تاکنون دیدگاه

یکی از مسائلی که می‌تواند بازدارنده و مانع باشد، توجیه نکردن تمام سطوح است. واقعیت این است که اگر برنامه درسی ملی را در تمام سطوح، توجیه نکنیم، ممکن است برداشت‌های گوناگونی وجود داشته باشد و خود این مسئله به برنامه لطمه بزند. موضوع دیگر، بحث تبعیت از افراد است؛ یعنی نباید برنامه از افراد تبعیت کند

ما در بخش
انتخاب و
سازماندهی
محتوا اصولی
داریم و در آن
اصول، اصلی
داریم که اولویت
یادگیری‌های
مشترک است.
یعنی همه
حوزه‌های
یادگیری باید
یادگیری‌های
مشترک را در
اولویت قرار
دهند. اصل‌های
بعدی آن هم به
گونه‌ای تعریف
شده‌اند که همه
دارند یک فکر را
دنبال می‌کنند

حاکم بر برنامه‌ریزی‌های ما دیدگاه موضوع محور بوده است؛ یعنی، هر موضوع درسی برای خودش برنامه‌ریزی کرده است. دوستان در جلسات غیررسمی و گاه رسمی، سعی کرده‌اند که برنامه‌هایشان را با یکدیگر هماهنگ کنند اما چون برنامه‌ها در زمان‌های متفاوت تولید شده‌اند، از ابتدا به طور هماهنگ طراحی نشده‌اند. این ضعفی است که وجود داشته و نگرانی شما هم فکر می‌کنم از این جهت است که همین نقطه ضعف ما به برنامه‌های بعدی تسری پیدا کند؛ مثلاً برنامه‌ریز حوزه یادگیری ریاضی خودش را فقط متولی موضوع آموزش ریاضی بداند.



در این مورد من تأکید کردم و گفتم که محتوا در برنامه درسی ملی دو بخش دارد؛ صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک و حوزه‌های یادگیری. باز هم تأکید کردم که مهارت‌های ارتباطی و مطالعه جزو صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک‌اند. ما از صلاحیت‌های مشترک در همه عناصر برنامه و همه پایه‌ها و حوزه‌ها تعریفی ارائه دادیم. چیزی که قبلاً به آن اشاره نکرده‌ام و حالا باید بر روی آن تأکید کنم، این است که پرسیدید آیا چاره‌ای برای این موضوع اندیشیده شده است باید بگویم که از نظر برنامه‌ریزی، بله، راهی اندیشیده شده؛ ما در بخش انتخاب و سازماندهی محتوا اصولی داریم و در آن اصول، اصلی داریم که اولویت یادگیری‌های مشترک است. یعنی همه حوزه‌های یادگیری باید یادگیری‌های مشترک را در اولویت قرار دهند. اصل‌های بعدی آن هم به گونه‌ای تعریف شده‌اند که همه دارند یک فکر را دنبال می‌کنند. درواقع، دیگر به دیدگاه برنامه‌ریزی موضوع محور راه نخواهند داد. این از حیث پیش‌بینی در خود برنامه است؛ یعنی، برنامه‌ریزی در انتخاب و سازماندهی محتوایش اصولی را پیش‌بینی کرده است که برنامه‌ای که پس

از آن و با رعایت این اصول بخواهد تولید شود، نمی‌تواند به یادگیری‌های مشترک بی‌اعتنا باشد و ما قبلاً تأکید کرده‌ایم که همه این یادگیری‌ها به زبان فارسی نیاز دارند - موضوع دیگر تعریفی است که در فصل آخر این برنامه - یعنی فصل استلزامات - آمده و آن تبدیل مؤلفه‌ها و عناصر این برنامه به برنامه دوره‌ها و حوزه‌های یادگیری است. در اینجا هم چارچوبی پیش‌بینی شده و فرایندی برای تولید دیده شده است. وقتی به این چارچوب مراجعه کنید، می‌بینید به گونه‌ای است که ۱۱ راهنمای حوزه یادگیری و راهنمای دوره‌های تحصیلی نمی‌توانند مستقل باشند. اصلاً دیدگاه این برنامه این نیست که ۱۱ حوزه از هم مستقل‌اند. حوزه یادگیری ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی و مهارت‌های اجتماعی، فرهنگ و هنر و سایر حوزه‌ها باید نقشه راه را که ترسیم می‌کنند، بگویند ما دقیقاً در چه بخشی اهداف خاص خود را آموزش می‌دهیم و چه چیزهایی از صلاحیت‌های مشترک داریم؛ یعنی، هر چه در صلاحیت‌های مشترک فهرست شده است، نقشه‌اش را در ۱۲ پایه خودشان مشخص خواهند کرد و خواهند گفت که ما با این نقشه، این صلاحیت‌های مشترک را وارد موضوعات خاص خودمان خواهیم کرد و آنها را در هم خواهیم تنید. چون ما اینها را به صورت تار و پود دیده‌ایم؛ برای مثال، اگر کسب مهارت‌های زبانی یک صلاحیت مشترک است، نباید به صورت یک وصله ناجور با سایر حوزه‌ها باشد بلکه باید به صورت تار و پود در هم تنیده باشد. این باید در تولید راهنمای حوزه‌ها مورد توجه قرار بگیرد. فرایندش هم در چارچوب و هم در تولید پیش‌بینی شده است. حتی قرار است این کار با مدیریت واحد انجام بگیرد که هماهنگی لازم بین حوزه‌های یادگیری به وجود بیاید و در تولید مرحله بعد گسست ایجاد نشود.

دکتر سنگری: این موضوع نکته بسیار کلیدی و مهمی است. برنامه درسی ملی در حال گذار از وضع موجود به سمت وضع مطلوب است. ما وضع موجود خودمان را می‌دانیم و آفت‌ها و مشکلات و ضعف‌هایش را هم کاملاً می‌شناسیم. حالا اگر قرار باشد ریزبرنامه‌ها بعد از این اتفاق بیفتند، یعنی برنامه‌هایی که زیرمجموعه برنامه درسی ملی هستند، آنهایی که مجریانش هستند باید از جامعیتی برخوردار باشند؛ یعنی، کسی که الان می‌خواهد برنامه‌ریزی کنند، باید کسی باشد که اگر مثلاً ریاضی کار می‌کند از دیگر رشته‌هایی که اقمار این رشته هستند و در جریان آموزشی وجود دارند، شناخت داشته باشد یا لاقول روح حاکم بر این برنامه‌ها را به خوبی ادراک کرده باشد که بتواند این کار را بکند. این نکته اول است که فعلاً ما چنین چیزی نداریم. مثلاً دفتر برنامه‌ریزی فاقد توان تربیتی است. اینها فقط آموزشی نگاه کرده‌اند. چرا تا کنون از طریق کتاب‌های درسی مهارت اتفاق نیفتاده است؟ علت این است که کسانی که برنامه‌ریزی درسی

دکتر قاسم پور:
به نظر من برنامه
درسی ملی باید
از حالت نهادینگی
فرا تر برود. من
احساس خطر
می‌کنم از اینکه
ممکن است
مسئولان سازمان
در آینده به برنامه
درسی ملی به
عنوان یک گروه
درسی نگاه کنند

پیش‌بینی شده است که بتوانند بومی برنامه‌ریزی کنند. بنابراین، تمام کسانی که بعد از تصویب برنامه درسی ملی با آن کار خواهند کرد، به نوعی برنامه‌ریز آن به شمار می‌آیند. حالا برخی بخش متمرکز آن و برخی در استان‌ها و مناطق و در کلاس درس، بخش غیرمتمرکز آن را طراحی و اجرا خواهند کرد. پس برای این برنامه همه برنامه‌ریزند. اگر قرار است همه برنامه‌ریز باشند، باید با دیدگاه‌های برنامه درسی ملی - چه دیدگاه‌های فلسفی و چه دیدگاه‌های برنامه‌ریزی آن - آشنا باشند که بتوانند همین موانعی را که شما بر شمردید، برطرف کنند.



دکتر قاسم پور: به نظر من برنامه درسی ملی باید از حالت نهادینگی فرا تر برود. من احساس خطر می‌کنم از اینکه ممکن است مسئولان سازمان در آینده به برنامه درسی ملی به عنوان یک گروه درسی نگاه کنند. اگر این نهاد در حد گروه درسی کوچک شود، به طور یقین تبدیل خواهد شد به مثلاً گروه ابتدایی که ممکن است هیچ کدام از حوزه‌های یادگیری از آن تبعیت نداشته باشند. این است که پیشنهاد می‌دهم یک مرکز پایش تحت عنوان مرکز مراقبت از برنامه درسی ملی شکل بگیرد که به لحاظ ساختار مدیریتی احاطه کامل بر ۱۱ حوزه یادگیری داشته باشد. درواقع، برنامه درسی ملی هم‌اکنون یک کارفرمای پنهان است که سفارش می‌دهد و باید مو به مو و قدم به قدم انتظاراتش را پیگیری کند. اگر متولیان برنامه درسی نتوانند آن را پیگیری کنند، بعد از مدتی رها می‌شود.

دانشور: اصولاً این اولین و آخرین برنامه درسی ملی نخواهد بود و ارتقا پیدا خواهد کرد و طبیعتاً باید مرکزی ایجاد شود که متولی این ارتقا باشد.

کرده‌اند، تکیه‌شان عمدتاً بر آموزش بوده است. مهارت یکی از گم‌شده‌های مجموعه ماست. نکته دوم این است که کسانی که اکنون می‌خواهند برنامه‌ریزی کنند، نیازمند نقطه صفر زمانی برای برنامه‌ریزی هستند. مثلاً یکی از بزرگ‌ترین مشکلاتی که ما در گذشته در اینجا حس می‌کردیم این بود که به فرض یک گروه شروع می‌کردند به تألیف کتاب‌های علوم؛ سه سال بعد گروه زبان و ادبیات فارسی شروع می‌کرد به تألیف کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی یا مثلاً یک سال یا دو سال بعد گروه دینی تألیف کتاب‌های حوزه خودش را شروع می‌کرد. این هم‌زمان نبودن مانع برقراری پیوندهایی می‌شود که باید بین اینها برقرار باشد. ممکن است آنکه با تأخیر شروع می‌کند، بتواند از کار گروه قبلی استفاده کند ولی کار قبلی با بقیه هم‌زمانی نداشته است و این یکی از مشکلات ماست. پس استقلال از هم، استقلال زمانی و استقلال زبانی، می‌تواند از بازدارنده‌ها باشد.

دانشور: من فکر می‌کنم شما به این موضوع اشاره کردید که ما متخصص موضوع داریم و متخصص آموزش موضوع نداریم. این فقط ضعف دفتر برنامه‌ریزی نیست. آیا دانشگاه‌های ما چنین متخصصی تربیت می‌کنند؟ اخیراً برخی دانشگاه‌ها چنین رشته‌هایی را گذاشته‌اند اما در همان دانشگاه‌ها چه کسانی تدریس می‌کنند؟ متخصصان موضوعی تدریس می‌کنند یا متخصصان آموزش موضوع؟ این ضعفی است که منشأ آن دفتر برنامه‌ریزی و تألیف نیست. اگر بخواهیم این ضعف رفع شود باید با هماهنگی با وزارت علوم باشد. من هم قبول دارم و این مانع وجود دارد ولی اگر بخواهیم حرف‌هایم را درباره برنامه درسی ملی خلاصه کنم، می‌گویم که ما باید دیدگاه خود را نسبت به برنامه‌ریزی و فرایند برنامه‌ریزی تغییر بدهیم؛ یعنی بسیار خوب است که از تجربیات دوستانی که تجربه برنامه‌ریزی‌های قبلی را دارند استفاده بشود اما همان دوستان باید با دیدگاه‌های جدید برنامه‌ریزی وارد این کار بشوند. نقطه صفری که شما می‌فرمایید، همین است که این ۱۱ حوزه، خود را به عنوان حوزه‌های جدا نبینند بلکه به صورت یک شبکه ببینند که قرار است یک دانش آموز واحد را به اهدافی برساند. یعنی باید از جزئی‌نگری و پرداختن به اهداف جزئی تا حدودی فاصله بگیرند و به اهداف کلی‌تر در برنامه‌ریزی نگاه داشته باشند تا بگوییم خروجی آموزشی و پرورش باید به این اهداف دست پیدا کند. یکی از مشکلات فعلی ما همین است که بر روی جزئیات متمرکز شده‌ایم. شما بر دانش و مهارت تأکید کردید. من می‌گویم حتی این را هم اصلاح کنیم؛ اگر چه به آن مهارت توجه نکرده‌ایم. ما الان داریم از صلاحیت صحبت می‌کنیم. صلاحیت موقعی هست که دانش، مهارت و نگرش توأمان در فرد به وجود آمده باشند. ما می‌خواهیم خروجی‌های آموزش و پرورش صلاحیتی را داشته باشند؛ پس مجریان برنامه درسی ملی در همه سطوح باید برنامه‌ریز باشند. حتی برای استان‌ها و مناطق زمانی

چکیده

زبان فارسی به عنوان میراث مشترک ملت بزرگ ایران اسلامی از جایگاهی رفیع و اهمیتی بسزا برخوردار است. یکی از مواردی که می تواند به گسترش و توسعه این زبان در سطح ملی و بین المللی کمک شایانی کند، طراحی برنامه های درسی مناسب در نهادهای مسئول از جمله وزارت آموزش و پرورش است. با در نظر داشتن این واقعیت که سند برنامه درسی ملی، به عنوان نقشه راه و تحقق بخش اهداف کلان تعیین شده در اسناد فرادستی تری همچون نقشه جامع علمی کشور و سند چشم انداز بیست ساله کشور، توسط این وزارتخانه در حال نهایی شدن است، به نظر می رسد که این برنامه بتواند تأثیری درخور توجه بر آموزش زبان فارسی، چه به عنوان زبان اول در داخل کشور و چه به عنوان زبان خارجی در خارج از میهن اسلامی مان، داشته باشد. لذا توجه به این مهم باید سرلوحه کار دست اندرکاران این برنامه قرار گیرد. مقاله حاضر بر آن است تا به بررسی جایگاه آموزش زبان فارسی در برنامه درسی ملی بپردازد و ضمن کاوش در مزایا و معایب این برنامه در بخش مذکور، راهکارهایی اجرایی به منظور تحقق بهتر اهداف تعیین شده در این حوزه ارائه کند. بررسی های انجام گرفته نشان داد که در این برنامه به زبان فارسی به عنوان زبان اول حتی نسبت به وضعیت موجود توجه کافی شده اما آموزش این زبان به غیرفارسی زبانان (چه به مثابه زبان دوم و یا زبان خارجی) مورد عنایت قرار نگرفته است.

کلید واژه ها:

آموزش زبان فارسی، سند برنامه درسی ملی، وزارت آموزش و پرورش، تحول در نظام تعلیم و تربیت.

مقدمه

سند برنامه درسی ملی نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران، تعیین و تبیین می کند. تولید و تدوین «سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح جامع تحول بنیادین برنامه درسی و تربیتی» از اسفندماه ۱۳۸۴ با تشکیل دبیرخانه طرح آغاز شد، پس از پژوهش ها و مطالعات اولیه و ابلاغ مصوبه هفتصد و چهل و پنجمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در اردیبهشت ۱۳۸۶ ادامه یافت و با تشکیل کمیته های تخصصی، استانی و ستادی به کار خود قوت بخشید. هم زمان نیز شش پژوهش مختلف در زمینه هایی مانند مطالعات تطبیقی، مبانی جامعه شناختی و مبانی روان شناختی به انجام رسید. پس از جلسات متعدد و مطالعات گسترده، نخستین نگاشت برنامه در بهمن ماه ۱۳۸۷ تدوین شد و توسط متخصصان مربوط مورد بررسی های لازم قرار گرفت. تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس مبانی ارزش ها و اهداف تربیت اسلامی و با استفاده از توانمندی های بومی و ملی و بهره گیری از تجربه های معتبر و موفق جهانی، در پاسخ به نیازها و مطالبات جامعه پویای ایران اسلامی، الگوی تازه ای از برنامه های درسی و تربیتی را ارائه می دهد و گامی مهم در جهت مستندسازی و کیفیت بخشی به نظام تعلیم و تربیت کشور است.

برنامه درسی ملی جایگاه زبان فارسی

دکتر سید بهنام علوی مقدم

عضو شورای نویسندگان مجله

رضا خیر آبادی

دانشجوی دکتری زبان شناسی

اهداف تولید این برنامه عبارت‌اند از: تعیین رویکرد و اهداف برنامه درسی در سطح نظام آموزشی، دوره‌های تحصیلی و حوزه‌های یادگیری؛ تعیین منطق، جهت‌گیری‌ها و ابعاد حوزه‌های یادگیری؛ تعیین اصول، سیاست‌ها و فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی؛ تعیین اصول، سیاست‌ها و فرایند اجرای برنامه درسی؛ تعیین اصول و سیاست‌های ناظر بر مواد و منابع آموزشی؛ تعیین ساختار، اصول و فرایند ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی و بالاخره، تعیین و تبیین نظام برنامه‌ریزی درسی کشور. پژوهش حاضر براساس نگاشت پنجم این برنامه انجام گرفته که در اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۱ منتشر شده است.

۱. بحث و بررسی

همان‌طور که می‌دانیم، گرچه زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی کشور جمهوری اسلامی ایران در همه نقاط کشور عزیزمان در جایگاه زبان اول فرا گرفته می‌شود، در برخی از مناطق نیز زبان دوم گویشوران به‌شمار می‌آید. زبان فارسی در خارج از مرزهای ایران نیز به‌جز چند کشوری که به این زبان سخن می‌گویند، زبان خارجی محسوب می‌شود. بنابراین، برنامه‌ریزی در جهت آموزش بهتر و مؤثرتر زبان فارسی در هر یک از این موقعیت‌ها و تدوین برنامه‌های درسی هدفمند و متناسب با نیازهای هر یک از این بخش‌ها از ضروریات امر به حساب می‌آید. یکی از حوزه‌های یادگیری مهم در برنامه درسی ملی «حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی» است. این حوزه بنا بر ادعای برنامه، شامل دو بخش زبان و ادبیات است. زبان فرایندی آغازشونده از درک و دریافت سخن است و به تولید کلام معنادار منجر می‌شود. ادبیات نیز تولیدی مرکب و چند سطحی از سطوح مختلف زبانی و نیز جنبه هنری زبان است. این برنامه، زبان و ادبیات فارسی را رمز هویت ملی برمی‌شمارد و آن را سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و پیوند گذشته و حال و آینده می‌داند.

زبان‌آموزان در این حوزه با نظام زبان به‌صورت روشمند و علمی آشنا می‌شوند و توانایی خلق و نگارش و آفرینش را کسب می‌کنند. از آنجا که زبان بنیاد ارتباط انسان با دیگران است، آموزش آن بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌ها و ارزش‌های اخلاقی متربیان در قالب‌های مختلف زبانی فراهم می‌آورد. این آموزش شامل یادگیری زبان، یادگیری از طریق زبان و یادگیری درباره زبان است. این برنامه بر کاربردهای مختلف زبان از جمله ارتباط با دیگران، تأثیرگذاری بر افکار و رفتار دیگران، حفظ آداب و رسوم قومی و محلی و... تأکید دارد. این برنامه قلمرو حوزه مزبور را چهار مهارت زبانی و مهارت‌های فرازبانی (تفکر و نقد و تحلیل) و چگونگی کاربست آنها و نیز ادبیات فارسی برمی‌شمرد. رویکرد آموزش زبان و ادبیات فارسی، رویکرد ارتباطی است و بر انتقال ارزش‌های فرهنگ اسلامی ایرانی

تأکید دارد. در دوره ابتدایی، تأکید بیشتر بر کارکرد ارتباطی زبان و در مراحل بالاتر کارکرد هنری زبان (ادبیات) است. ارتباط این حوزه با دیگر حوزه‌های این برنامه مانند حوزه‌های یادگیری فرهنگ و علوم، علوم انسانی و آداب و مهارت‌های زندگی نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

در برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران، در نظام جدید آموزشی نظام شش-شش [سه-سه] مطرح است. به این ترتیب که در دوره ابتدایی شاهد ۶ پایه و در دوره متوسطه عمومی نیز شاهد ۶ پایه دیگر خواهیم بود. علاوه بر این ۱۲ پایه، دوره پیش‌دبستان نیز برای دوران پیش از دبستان پیش‌بینی شده است.

اهداف تفصیلی فعالیت‌های پایه‌های مختلف تحصیلی به شرح زیر در برنامه درسی مورد بررسی آمده است:

دوره پیش‌دبستانی:

- به سخن دیگران گوش می‌دهد و مقصود آنها را درک می‌کند.
- با واژگان پایه و اساسی زبان فارسی آشناست.

دوره ابتدایی:

- کسب مهارت‌های زبانی (نوشتن و خواندن، صحبت کردن و شنیدن)

دوره اول متوسطه (هفتم تا نهم):

- شناخت زبان و ادبیات فارسی

دوره دوم متوسطه (دهم تا دوازدهم)

- شناخت زبان و ادبیات فارسی و فرهنگ دینی، بومی و ملی
- کسب مهارت‌های زبانی.

اهداف مورد نظر که در بالا ذکر شده‌اند، اهداف مناسبی هستند اما به‌نظر می‌رسد که از نظر علم زبان‌شناسی و آموزش زبان شرایط لازم و کافی را نداشته باشند. برای مثال، در دوره پیش‌دبستانی آیا ارتباط و سخن گفتن به‌عنوان یک مهارت مهم زبانی نباید مد نظر قرار گیرد؟ همچنین دانش‌آموز این دوره، چگونه با واژگان پایه زبان فارسی آشناست، در حالی که در برخی از مناطق دو زبانه و سه زبانه کشورمان، به‌خصوص در مناطق محروم روستایی، افراد با ابتدایی‌ترین واژه‌های پایه زبان فارسی، به‌عنوان زبان دوم، آشنایی ندارند. باتوجه به اهمیت این دوره پیش‌دبستانی باید برای آنها تمهیداتی اندیشیده شود که دانش‌آموزان مناطق دو و چندزبانه حداقل‌های زبانی زبان فارسی را بیاموزند. در این صورت، مرحله، ورود به مدرسه با مشکلات عدیده مواجه نخواهند بود و می‌توانند همچون دانش‌آموزان یک زبانه فارسی از پیشرفت‌های آموزشی لازم برخوردار باشند؛ چراکه لازمه یادگیری درس‌های دیگر از جمله علوم و ریاضی آشنایی کافی با زبان مورد استفاده در این کتاب‌های درسی است و در صورت ضعف در زبان مورد استفاده در آنها (فارسی) آموزش به این دانش‌آموزان تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد.

در دوره ابتدایی نیز بر چهار مهارت زبانی تأکید شده و مسئله اصلی رعایت ترتیب یادگیری این مهارت‌هاست. بهتر است

به‌نظر می‌رسد
که برای کامل
شدن برنامه
و برخورداری
آن از روایی
لازم، باید از
متخصصان
امر آموزش
زبان فارسی و
زبان‌شناسان
بهره کافی
گرفته شود

یکی از نقاط مثبت و قابل توجه برنامه درسی ملی افزایش ساعات درسی زبان و ادبیات فارسی است

یکسان در نظر گرفتن آموزش زبان فارسی به عنوان زبان اول و نیز زبان دوم برای مناطقی که چندان در معرض این زبان نبوده اند، قدری نامناسب به نظر می رسد

مهارت خواندن و نوشتن بعد از مهارت های گوش دادن و صحبت کردن ذکر شود. همچنین، مهارت «گوش دادن» به «شنیدن» تبدیل شده که از نظر علم زبان شناسی نادرست است؛ چراکه شنیدن امری غیرارادی و گوش دادن امری ارادی و اکتسابی است. همچنین مهارت های گوش دادن و صحبت کردن برای دانش آموزان یک زبانه فارسی تقریباً مسئله ای حل شده است و در دوره ابتدایی تقویت آنها باید مدنظر قرار گیرد اما برای مناطق دوزبانه و چند زبانه، آموزش هر چهار مهارت به ترتیب مراحل یادگیری ضروری است و عدم توجه به آن به یادگیری زبان فارسی آسیب می رساند.

در مورد اهداف تفصیلی دوره اول متوسطه هم باید اذعان داشت که عدم تفکیک «زبان» و «ادبیات» مشکل ساز خواهد بود. هر چند زبان و ادبیات مرز مشخص و قابل تفکیکی ندارد اما ضروری است به این دو مهم به طور مجزا پرداخته شود و در عین حال، ارتباط آنها به قدر کافی مورد توجه قرار گیرد.

در دوره دوم متوسطه نیز وضع بر همین منوال است و حتی «فرهنگ» نیز به زبان و ادبیات اضافه شده است. همگان واقفیم که زبان، ادبیات و فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند اما توجه به هر یک به طور مجزا در عین حفظ ارتباط میان آنها از موارد ضروری است.

موارد بالا از مسائلی است که در بازنگری برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرد تا بتوان به صورت مؤثرتری به مبحث آموزش زبان فارسی پرداخت.

میانگین سالانه توزیع زمان رسمی تربیتی در این برنامه به ترتیب پایه برای درس زبان و ادبیات فارسی به شرح زیر است: - اول تا سوم ابتدایی: ۲۴۳ ساعت که نسبت به وضع موجود ۱۲ ساعت افزایش یافته و ۳۶ درصد از کل زمان آموزشی را به خود اختصاص داده است.

- چهارم تا ششم ابتدایی: ۱۹۸ ساعت که نسبت به وضع موجود ۲ ساعت افزوده دارد و ۲۶ درصد از کل ساعت درسی را به خود اختصاص داده است.

- پایه های اول دوره متوسطه (هفتم تا نهم): ۱۴۸ ساعت که نسبت به وضعیت فعلی ۸ ساعت افزایش داشته است و ۱۵ درصد از کل ساعات آموزشی را دربردارد.

- پایه های دوم دوره متوسطه (دهم تا دوازدهم):

رشته ادبیات و علوم انسانی: ۲۱۵ ساعت با افزایش ۱۴ ساعتی نسبت به وضع فعلی و اختصاص ۱۹/۱ درصد به خود

رشته علوم تجربی: ۱۱۰ ساعت با کاهش ده درصدی نسبت به وضع موجود و اختصاص ۹/۸ درصد کل ساعت به خود

رشته علوم ریاضی: ۱۲۰ ساعت آموزشی بدون تغییر نسبت به وضع موجود با اختصاص ۱۰/۷ درصد از کل ساعات به خود

رشته علوم و معارف اسلامی: ۱۵۹ ساعت بدون تغییر نسبت به قبل و اختصاص ۱۴/۱ درصد ساعت آموزشی به خود

فنی و حرفه ای: ۹۱ ساعت با افزایش ۶ ساعته نسبت به وضع کنونی و تخصیص ۷/۲ ساعت آموزشی (نمودار ۳، ۲ و ۴)

یکی از نقاط مثبت و قابل توجه برنامه درسی ملی افزایش ساعات درسی زبان و ادبیات فارسی است. البته همان طور که در بالا ذکر شد، مشخص نیست که زبان فارسی به تنهایی - فارغ از ادبیات - چند ساعت از زمان آموزشی را به خود اختصاص می دهد و این مسئله ممکن است طوری به اجرا برسد که زبان فارسی تحت الشعاع ادبیات فارسی قرار گیرد و به زبان توجه کافی نشود. این مسئله ممکن است در دوره ابتدایی چندان بگرنج نباشد؛ زیرا در این دوره به طور طبیعی به خصوص در پایه های پایین تر تکیه بر زبان فارسی است تا ادبیات آن، اما با بالا رفتن پایه های این مسئله نمود بیشتری پیدا می کند.

در دوره دوم متوسطه نیز تفاوت درصد رشته ریاضی و تجربی (اختلاف ۰/۹ درصدی و ۱۰ ساعت) توجیه پذیر نیست. این اختلاف در مدارس فنی و حرفه ای مشهودتر است و در مقایسه با هر یک از رشته های چهارگانه متوسطه به شدت خودنمایی می کند. در مقایسه با رشته علوم انسانی (نسبت ۲۱۵ به ۹۱ ساعت) اختلاف یاد شده چشم گیر به نظر می رسد و حتی در مقایسه با رشته تجربی که کمترین ساعات را در دوره متوسطه دارد نیز بسیار فاحش است (۱۹ ساعت اختلاف).

به رغم افزایش یا ثبات ساعات درسی که از مزیت های این برنامه به شمار می آید، به نظر می رسد که اختلاف های ذکر شده در بالا باید به حداقل برسد تا اهمیت آموزش زبان فارسی از منظر ساعات آموزشی نیز در رشته های مختلف تحصیلی نمایانده شود.

در این برنامه، هیچ اشاره ای به زبان فارسی به عنوان زبان خارجی نشده است که البته قدری طبیعی به نظر می رسد؛ زیرا این برنامه برای دانش آموزان ایرانی نوشته شده است و شاید بتوان ادعا کرد که آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی در حیطه وظایف وزارت آموزش و پرورش نیست. البته با توجه به اهمیت و سرنوشت ساز بودن این برنامه پیشنهاد می شود که این مهم نیز مورد توجه کافی قرار گیرد.

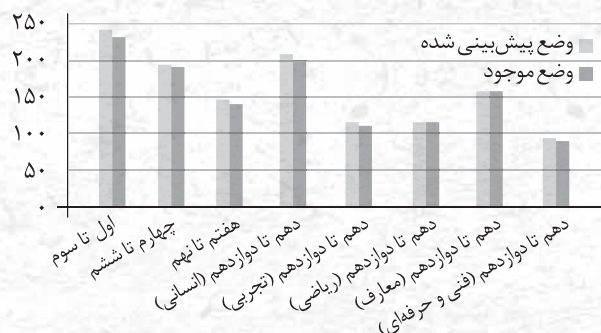
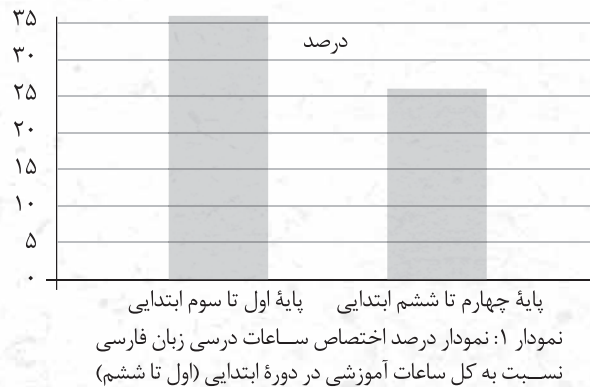
۳. نتیجه گیری

به رغم اینکه در برنامه درسی ملی به آموزش زبان فارسی در کلیه پایه های تحصیلی توجه بسیاری معطوف شده اما در مورد مناطق یک زبانه و دوزبانه که زبان فارسی زبان دوم آنها به حساب می آید، تفکیکی صورت نگرفته است که این خود می تواند به بروز مشکلاتی در آموزش زبان فارسی به دانش آموزان مناطق دوزبانه منجر گردد. یکسان در نظر گرفتن آموزش زبان فارسی به عنوان زبان اول و نیز زبان دوم برای مناطقی که چندان در معرض این زبان نبوده اند، قدری نامناسب به نظر می رسد. علاوه بر این، تناسب ساعات درسی اختصاص یافته به زبان فارسی نیز باید مدنظر قرار گیرد و از اختلاط آن با ادبیات زبان فارسی جلوگیری

شود. همچنین به نظر می‌رسد که برای کامل شدن برنامه و برخورداری آن از روایی لازم، باید از متخصصان امر آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسان بهره‌ای کافی گرفته شود. نیز با توجه به ملی بودن این برنامه به نظر می‌رسد که بخشی از آن باید به آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی اختصاص یابد. این امر تأثیر بسیاری بر اشاعه زبان و فرهنگ فارسی خواهد گذاشت.

منابع

۱. گزارش کمیته ساختار، مقاطع، رشته‌ها و جدول زمانی، علی‌اصغر احمدی و همکاران، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی، ۱۳۸۷.
۲. اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، دبیرخانه شورای عالی، ۱۳۷۹.
۳. برنامه پنجم توسعه وزارت آموزش و پرورش، مرکز برنامه‌ریزی، نظارت راهبردی و تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش، ویرایش پنجم، ۱۳۸۸.
۴. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بهمن ۱۳۸۹.
۵. چکیده مطالعات جدول ساعات برنامه درسی، کمیته محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه‌های یادگیری برنامه درسی ملی، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی، ۱۳۷۸.
۶. نیازسنجی و ساماندهی انتظارات وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و نهادها از برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش عمومی و متوسطه نظری، صادق ترنجی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۶.
۷. سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در افق چشم‌انداز، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۸.
۸. رهنامة نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (ویرایش سوم)، علیرضا صادقی‌زاده و دیگران، ۱۳۸۷.
۹. سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، علی‌اصغر کاکوجوباری و دیگران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲.
۱۰. نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱، عبدالعظیم کریمی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۳.
۱۱. متناسب‌سازی ساعات کار هفتگی مدارس دوره عمومی، دفتر آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی تحصیلی، معاونت آموزش و پرورش عمومی، ۱۳۸۷.
۱۲. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷.
۱۳. درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، یحیی مدرسی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۸.



نمودار ۴: نمودار مقایسه‌ای وضع موجود ساعات درسی زبان و ادبیات فارسی با وضع پیش‌بینی شده در برنامه درسی ملی

تولید برنامه
درسی ملی
جمهوری اسلامی
ایران براساس
مبانی، ارزش‌ها
و اهداف تربیت
اسلامی و با
استفاده از
توانمندی‌های
بومی و ملی و
بهره‌برداری از
تجربه‌های معتبر
و موفق جهانی،
صورت گرفته است
فلذا در پاسخ به
نیازها و مطالبات
جامعه پویای
ایران اسلامی،
الگوی تازه‌ای از
برنامه‌های درسی
و تربیتی را ارائه
می‌دهد

معصومه محلوچی زاده

مهابادی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر مراکز پیش‌دانشگاهی اصفهان

چکیده

نویسنده در این مقاله به بررسی نقش ادبیات در اصلاح اختلالات فردی و اجتماعی پرداخته است. «نوشتن شما را قادر می‌سازد به بخش‌های عمیق‌تر وجودتان دست یابید. هر گاه افکار و احساسات خود را روی کاغذ می‌آورید، دریچه‌ای برای ورود سلامتی روانی می‌گشایید.» (برنتلی، ۱۳۸۵: ۱۲۳)

ادبیات درمانی در فرهنگ ایران موردی است که بیشتر مردم با آن خو گرفته‌اند. بیشتر ایرانیان که به دیوان حافظ تفأل می‌زنند، در واقع در پی یافتن آرامشی هستند که با خواندن شعر حافظ آن را به‌دست می‌آورند و قدرت تصمیم‌گیری پیدا می‌کنند. بعضی هم روز خود را با خواندن شعر یا متنی روحیه بخش آغاز می‌کنند و با آنچه قدرت تغییر آن را ندارند، کنار می‌آیند.

چو قسمت ازلی بی حضور ما کردند

گر اندکی نه به وفق رضاست خرده مگیر
حافظ
گاهی شعری این مفهوم را یادآوری می‌کند که نباید به‌خاطر گذشته اندوهگین بود:

زندگی تر شدن پی در پی

زندگی آب تنی کردن در حوضچهٔ اکنون است (سپهری، ۱۳۷۷: ۲۹۱)
یا «صبح‌ها وقتی خورشید درمی‌آید، متولد بشویم» (همان: ۲۹۸)
گاهی شعر به فرد جسارت می‌دهد تا بتواند از حق خود دفاع کند.

چرخ بر هم زخم ارجز به مرادم گردد

من نه انم که زبونی کشم از چرخ و فلک
حافظ
گاهی ادبیات به‌خاطر تأثیرگذاری به‌وجود آمده و گاهی بدون برنامه‌ریزی قبلی، خود عامل درمان است یا عامل پیشگیری. در این پژوهش سعی شده است به این موارد اشاره شود.

کلیدواژه‌ها: ادبیات، روح، روان، قصه.

مقدمه

از دیر باز بشر اندیشه‌ها، احساسات و عواطف خویش را در دامنهٔ کوه‌ها، دشت‌ها، بیابان و به‌طور کلی همه‌جا با خود زمزمه یا برای همراهانش بیان می‌کرده است. خاطرات اولین شعرهای باز مانده در ادبیات ایران با داستان‌هایی عجیب و همراه شده است که شاید دلیل اصلی ماندگاری همین اشعار باشد.

در روان‌شناسی وقتی فردی می‌خواهد آرامش یابد، دست به قلم می‌برد و از مشکلات، ناراحتی‌ها و اندوه‌های درونی خود می‌نویسد تا آن‌ها را کاهش دهد، خواندن این آثار اگرچه ذهن را متأثر می‌کند، هنگام آفرینش اثر به پدیدآورندهٔ آن آرامش می‌بخشد. آنچه در ادبیات آن را حدیث نفس می‌نامیم، در واقع بازتاب مستقیم روح است که نشان می‌دهد گوینده در چه وضعیتی به‌سر می‌برده است. در روان‌شناسی این‌گونه سخنان را اعتراف شخصی و در مواردی فرافکنی می‌گویند. ادبیات از احساس و خیال سرچشمه می‌گیرد و در روان آدمی ریشه دارد. پس، محتوای آن همانند ذهن و روان گوینده است. «از کوزه همان برون تراود که در اوست.» اگر گوینده فردی متعالی باشد، بی‌شک سخن او هم نشانی از وارستگی دارد و می‌تواند موجب رشد و تعالی دیگران شود.

ادبیات درمانی و نقش آن در اصلاح اختلالات فردی و اجتماعی از دیرباز وجود داشته و امروزه ضرورت آن بارزتر است. در این مقاله سعی شده است تأثیر ادبیات، پیشینهٔ ادبیات درمانی و شیوه‌های مختلف آن به صورت گذرا بیان شود. گفتنی است که در مورد هر موضوع می‌توان بررسی‌های بیشتری انجام داد.

تأثیر ادبیات

ادبیات سرشار از شعرها و نثرهایی است که می‌خواهند بر روح خواننده تأثیر بگذارند و زمانی در رسالت خویش موفق می‌شوند که بتوانند خواننده را به اعجاب وادارند و با خود همراه سازند. گاهی سخنی به روح و روان ما نزدیک است و حرف دل ماست؛ حرف نگفته‌ای که در ضمیر ناخودآگاه داریم و شاعر با خلاقیت همان حس را برای ما بازگو می‌کند و آن زمان است که ما به شیوهٔ بیان او «آفرین» می‌گوییم.

آنچه در ادبیات
آن را حدیث نفس
می‌نامیم، در واقع
بازتاب مستقیم
روح است که
نشان می‌دهد
گوینده در چه
وضعیتی به سر
می‌برده است.
در روان‌شناسی
این‌گونه سخنان را
اعتراف شخصی
و در مواردی
فرا فکنی می‌گویند

داستان تأثیر شعر رودکی بر امیر نصر سامانی مشهور است. رودکی «دانشست که با نثر در نگیرد، روی به نظم آورد و قصیده‌ای بگفت و به وقتی که امیر صبح کرده بود، درآمد و به جای خویش بنشست. چون مطربان فرو داشتند، او چنگ برگرفت و در پرده عشاق این قصیده آغاز کرد:
بوی جوی مولیان آید همی یاد یار مهربان آید همی...
میر سرو است و بخارا بوستان سرو سوی بوستان آید همی
چون رودکی به این بیت رسید، امیر منفعل گشت که از تخت فرود آمد و بی موزه پای در رکاب خنگ نوبتی نهاد...»
(نظامی عروضی، ۱۳۳۳: ۴-۵۳)
محمد بهمن بیگی در تهران نامه‌ای از برادرش می‌خواند و این نامه چنان تأثیری در او می‌گذارد که می‌گوید:
«نامه برادر با من همان کرد که شعر و چنگ رودکی با امیر سامانی... فردای همان روز ترقی را رها کردم؛ پا به رکاب گذاشتم و به سوی زندگی روان شدم...» (بیگی، ۱۳۷۰: ۱۹)

تأثیر سخن را همگان پذیرفته‌اند و حضرت مولانا این مطلب را چه زیبا بیان می‌کند:
عالمی را یک سخن ویران کند
روبهان مرده را شیران کند (مولوی، دفتر اول: ۱۵۹۷)
البته برای تأثیرگذاری و تأثیرپذیری سخن، میزان آمادگی خواننده یا شنونده بسیار مهم است. این تأثیر در افراد مختلف متفاوت است. شیخ اجل، سعدی، این مطلب را در حکایتی مطرح می‌کند:
«در بعلبک وقتی کلمه‌ای همی گفتم به طریق وعظ... دیدم که نفسم در نمی‌گیرد و آنشم در هیزم تر اثر نمی‌کند...
در معانی این آیت که نحن اقرب الیه من حبل الوريد سخن به جایی رسانیده گفتم:
دوست نزدیک‌تر از من به من است و بنت مشکل که من از وی دورم چه کنم با که توان گفت که او در کنار من و من مهجورم من از شراب این سخن مست و فضاله قدح در دست که رونده‌ای بر کنار مجلس گذر کرد و دور آخر در او اثر کرد و نعره‌ای زد که دیگران به موافقت او در خروش آمدند و خامان مجلس به جوش...» (سعدی، ۶۴-۱۶۲)

نمونه‌هایی از تأثیرگذاری ادبیات

در این بخش نمونه‌هایی از شعر شاعران پیشین مطرح می‌شود که به دلیل تأثیرگذاری در افراد خاصی ماندگار شده و شهرت عام یافته است. چنان‌که امیری از امرای آل طاهر- در زمان از دست دادن قدرت با شنیدن شعری متحول شده است.
«احمد بن عبدالله روزی در بادغیس این دو بیت را در دیوان حنظله بادغیسی خواند:
مهرتری گر به کام شیر دراست شو خطر کن ز کام شیر بجوی
یا بزرگی و عز و نعمت و جاه یا چو مردانت مرگ رویاروی
این احمد بن عبدالله از امرای آل طاهر بود که بعد از انقراض آن سلسله به خدمت امرای صفاری رفت و در خراسان مقامات عالیه یافت...» (صفا، ۱۳۶۸: ۱۸۰)

یکی از کتاب‌هایی
که در آن به نقش
ادبیات در بهبود
بیماری روحی
اشاره شده، کتاب
هزارویک‌شب
است
دلیل اصلی بهبود
شهریار، استفاده
مناسب از شیوه
قصه‌گویی (نوعی
ادبیات درمانی)
بوده است

در جایی دیگر چنین می‌گوید: «بیش از هشت ساعت سواری در هوای سرد، کارم را ساخته بود... قدرت تکلم نداشتم نمی‌توانستم بایستم یا بنشینم... خاطرم از کلیه‌هایم ناجمع بود... خیال می‌کردم هرچه زودتر باید به ماشین و شهر می‌رسیدم و خودم را به پزشکی و بیمارستانی برسانم. غافل بودم که شفایم در همین جا به سادگی صورت‌پذیر بود. معالجه‌ام با بستر گرم و اتاق گرم نبود؛ با آب و نان و دارو و درمان نبود. معلم با ذوق طایفه دو تا بیجه معجره‌گر به بالینم آورد؛ یکی آواز می‌خواند و دیگری نای می‌زد. ... هیچ‌گاه به توانایی شعر و موسیقی تا این حد پی نبرده بودم. چیزی نگذشت که جان و توان یافتم و از جای برخاستم. گویی بر بال موسیقی به پرواز درآمد. موسیقی و شعر از زبان و دهان این دو کودک دبستان با من همان کرد که ابر و باران با تشنه بیابان» (همان: ۴-۳۲۳)

ادبیات درمانی (قصه درمانی)

یکی از کتاب‌هایی که در آن به نقش ادبیات در بهبود بیماری روحی اشاره شده، کتاب هزارویک‌شب است. در این کتاب، شهریار در پی خیانت همسرش دچار بدبینی مفرط می‌شود؛ به‌طوری که «هر شب باکره‌ای را به زنی آورده، بامدادانش همی کشت تا سه سال حال بدین منوال گذشت. مردم به ستوه آمده دختران خودبرداشته هر یک به سویی رفتند و در شهر دختری نماند» (تسوجی، ۱۳۸۳: ۸). وزیر دختر دیگری برای شهریار پیدا نکرد و چون ناامید شد، دخترش به او گفت: «مرا به ملک کابین کن یا من نیز کشته شوم یا زنده مانم و بلا از دختران مردم بگردانم.» (همان: ۸) شهرزاد به شیوه قصه‌گویی شهریار را سرگرم می‌کرد و هر شب قصه را در جایی متوقف می‌کرد که او شیفته شنیدن ادامه قصه می‌شد و کشتن او را به روز دیگر می‌انداخت. شهرزاد با گفتن داستان‌هایی از خیانت زنان و مردان به شاه یادآوری می‌کرد که افراد دیگری نیز دچار این مشکل شده‌اند و به آنها خیانت شده است و خیانت کاران نتیجه خیانت خود را دیده‌اند. او در همه داستان‌ها با عبارت «ای ملک جوان بخت» که عبارتی مثبت است، شاه را خطاب می‌کند. شهرزاد در شب چهارصدویکم داستانی مطرح می‌کند که پاک‌دامنی و عفاف‌زنی را نشان می‌دهد و به این شیوه می‌گوید که همه زنان خیانت‌کار نیستند. (تسوجی، ۱۳۸۳: ۱۰۴۲) شهرزاد در طول هزارویک‌شب با مطرح کردن حکایت‌ها و موعظه‌های فراوان به شهریار آرامش می‌دهد؛ تا آنجا که شهریار در پایان به وزیر خود، پدر شهرزاد، می‌گوید: «خدای تعالی بر تو بیخشاید که کریمه خود را به من تزویج کردی و سبب منع من از کشتن دختران مردم شدی.» (همان، ج ۲: ۲۳۲۹)

دلیل اصلی بهبود شهریار، استفاده مناسب از شیوه قصه‌گویی (نوعی ادبیات درمانی) بوده است.

ادبیات، راه پیشگیری از اختلالات فردی و اجتماعی

ادبیات به‌عنوان یک عامل سازنده شخصیت یا بازدارنده می‌تواند

بررسی شود. به همین دلیل، این بررسی باید از ادبیات کودکان باشد. «هدف ادبیات کودکان، ساختن انسان و جامعه است؛ لذا ادبیات با تکیه بر گذشته، آینده‌نگر است و نقش بزرگی برعهده دارد که هدف‌های مختلف زیر را دربرمی‌گیرد:

۱. آماده کردن طفل برای شناختن، دوست داشتن و ساختن محیط؛ از طریق ادبیات است که کودکان و نوجوانان مسائل مختلف را می‌شناسند و راه‌های گوناگون روبه‌رو شدن با آن‌ها را می‌بینند و تجربه می‌کنند و در نتیجه این گسترش دید و تخیل، قدرت تفکر و سازندگی بیشتری به‌دست آورند.
۲. شناساندن طفل به خویشتن، ایجاد احترام به اصالت انسانی و میل به اعتلای مداوم. ادبیات کودکان و نوجوانان باید بتواند انواع نیازهای روانی آنها را بشکافد، به‌رواند و تا حد امکان ارضا کند.
۳. سرگرم‌کننده و لذت‌بخش بودن...
۴. علاقه‌مند کردن طفل به مطالعه و ایجاد عادت به آن
۵. ایجاد و تقویت صلح در جهان. اگر دو هدف اول ادبیات کودکان منجر به شناساندن طفل به خویشتن و شناسایی مسائل مختلف محیطش شود، به شناساندن مردم جهان و مسائلشان بپردازد و به کودکان هر سرزمین شباهت‌ها و اختلاف‌های مردم سایر نقاط جهان را نشان دهد، در آنها قدرت تحمل و پذیرش اختلاف‌های ظاهری و تفاوت راه روشن زندگی و نظرگاه‌ها را ایجاد می‌کند.

از این راه، صلح و دوستی جایگزین کج‌نگری‌ها، اختلافات و خصومت‌ها می‌شود و هرچه این شناسایی افزایش یابد، درگیری عاطفی و امکان ایجاد حسن تفاهم واقعی نیز بیشتر می‌شود» (حجازی، ۱۳۷۹: ۲-۲۱) هرچه ما در تنظیم ادبیات کودکان با دقت بیشتری رفتار کنیم و سعی داشته باشیم به اهداف ادبیات کودکان نزدیک شویم، بهتر می‌توانیم کودکانی را برای زندگی آینده آماده کنیم که اختلالات رفتاری و اجتماعی کمتری داشته باشند. به‌نظر من، نقش ادبیات به‌عنوان یک اصل مهم سازندگی و بازدارندگی بسیار مهم است. باید داستان‌های متناسب با نیازهای کودکان تنظیم شود تا آنها را به تعادل روحی و رفتاری برساند.

«قصه نمی‌تواند جانشین زندگی شود ولی می‌تواند زندگی را پربارتر و شیرین‌تر کند. وقتی ناملایمات به زندگی ما معنی و هدفی ببخشند و وقتی که زندگی تلخ است و سختی فراوان، دست‌کم ساعتی، تلخی‌ها و سختی‌ها را از یاد ما ببرد یا به ما کمک کند که بتوانیم راه‌حلی برای آنها بیابیم، قصه، از زمان‌های بسیار دور سرچشمه بعضی دانش‌های بشری بوده و همیشه به مردمی که آن را شنیده یا خوانده‌اند، لذت بخشیده است؛ چه شنونده یا خواننده قصه بزرگسال بوده است و چه کودکی خردسال... باید نیازهای معنوی کودک را بررسی کنیم و بپذیریم که اگر داستان یک یا چند نیاز معنوی یک کودک را برآورده کند، قصه‌ای مطلوب است.» (حکیمی، ۱۳۸۲: ۷۰-۱۶۹)

«روان‌شناسان معتقدند که نیازهای معنوی کودکان از این قرارند: شایستگی، یا نیاز به پیروزی و لیاقت...

ایمنی یا نیاز به راحت زندگی کردن...
آگاهی یا نیاز به دانستن...

ایمنی عاطفی، نیاز به مهر ورزیدن و مورد محبت قرار گرفتن...
وابستگی به اجتماع یا نیاز به تعلق داشتن به جمع...

بازی، شادی و نیاز به تغییر...

زیباپرستی، نیاز به هماهنگی...

دادجویی، نیاز به آزادی... (همان: ۱۸۰-۱۷۰)

اگر ما با داستان بتوانیم پاسخ‌گوی نیازهای یادشده باشیم، می‌توانیم از اختلافات رفتاری و اجتماعی جلوگیری کنیم. در اینجا نقش ادبیات به‌عنوان عامل تربیت‌کنندگی حائز اهمیت است؛ برای مثال، در شعر کودکان «حسنی با آب بازی نکن» وقتی حسنی در استفاده از آب اسراف می‌کند، آب قطع می‌شود: «هر چی حسن شیرو پیچوند/ آب نیومد از توی اون

نشست کنار شیر آب/ ناراحت و دل‌نگرون» (جهانیان، ۱۳۸۶)

در این کتاب، قصه با ایجاد فضایی تخیلی، ذهن کودکان را با خطر بی‌آبی آشنا می‌کند تا آنها به این باور برسند که آب مظهر زندگی است. در عین حال، مصرف درست آن را به کودکان آموزش می‌دهد و آنها را با نحوه رفتارهای مختلف و نتیجه کارشان آشنا می‌کند. کتاب «مملی چه وقت خوابه»:

در این کتاب، داستان کودک تنبلی مطرح می‌شود که اهل کتاب و مدرسه نیست. معلم به او می‌گوید: باز که درس‌اتو نخوندی/ نکنه باز خواب موندی؟ کسی که به فکر درس نیست/ تو خواب هم نمی‌گیره بیست مملی سرافکنده شد/ پیشمون و شرمنده شد...

بعد

قول داد که تکرار نشه

دفعه آخر باشه...

مملی دیگه ز رنگ شد

آماده گوش به زنگ شد (سیف، ۱۳۸۶)

در برخورد با این داستان، کودکانی که ویژگی تنبلی را ندارند با رفتارهای گوناگون، نتیجه ناپسند آن و واکنش اطرافیان آشنا می‌شوند و رفتار مثبت خود را تقویت می‌کنند و کسانی که تنبل‌اند، با شخصیت اول هم‌زاد پنداری می‌کنند؛ خود را به‌جای او قرار می‌دهند و همان‌طور که شخصیت داستان تصمیم درستی می‌گیرد و رفتار پسندیده‌ای از خود بروز می‌دهد، درصدد اصلاح رفتار خود برمی‌آیند. پس داستان‌های کودکانه می‌توانند هم جنبه پیشگیری داشته باشند و هم درمان.

ادبیات شفاهی و عامیانه

انواع ادبیات شفاهی و عامیانه- که در بین مردم رایج است و به خاطر موزون بودن در ذهن افراد ماندگاری دارد- به دلایل خاصی به‌وجود آمده‌اند؛ مثلاً لایه‌هایی که مادران برای فرزندان خود می‌خوانده‌اند، یا برای تسکین دردی بوده است یا برای انتقال حسی شاد به کودکان.

مثل‌ها و اشعار گوناگون که به مناسبت‌های مختلف می‌خواندند، ضرب‌المثل‌ها و... می‌تواند در بحث ادبیات درمانی بررسی شود اما پرداختن به این مورد خود مقاله‌ای مفصل و جداگانه را می‌طلبد و در اینجا فقط به آن اشاره‌ای شد؛ به امید آنکه به این بخش بزرگ فرهنگ ایرانی توجه شود.

ادامه مطلب در وبگاه نشریه

نقش ادبیات

به‌عنوان یک اصل

مهم‌سازندگی و

بازدارندگی بسیار

مهم است. باید

داستان‌های متناسب

با نیازهای کودکان

تنظیم شود تا آنها

را به تعادل روحی و

رفتاری برساند



امین مجلی زاده،
مجتبی طاووسی،
عبدالرسول خرائیل
دانشجویان کارشناسی ارشد
زبان و ادب فارسی و دبیران ادبیات
دبیرستان‌های اصفهان

چکیده
در این پژوهش، کوشیده‌ایم تصرفاتی را که کاتبان عمداً یا سهواً در نسخه‌ها وارد کرده‌اند، مورد بررسی قرار دهیم و آرای استادان بزرگ و صاحب‌نظر را در پنج مورد «عدم آگاهی سبکی کاتب»، «تقصبات شخصی کاتب»، «چاک کردن»، «خوش ذوق بودن کاتب» و «تصحیف» ذکر نماییم.
کلیدواژه‌ها: کاتب، تصحیف، نقصبات شخصی، مجتبی مینوی، نسخه خطی، کاتب، ابوالفضل خطیبی، عبدالحسین زرین کوب، ابوالفضل خطیبی.

تصرفات کاتبان در نسخه‌ها

تصرفاتی که در نسخ خطی دیده می‌شود، ریشه در یک یا چند مسئله زیر دارد:

۱. عدم آگاهی کاتب از نکته سبکی:

که خود به دو نوع کلی تقسیم می‌شود.

الف - گاهی در نسخ خطی دیده شده است که کاتبی به دلیل آگاه نبودن از اصطلاحات و رسوم و آدابی که در دوره‌ای استفاده می‌شده و در دوره‌های بعد از بین رفته است، متن را تغییر داده تا به گمان خود آن را اصلاح کند. نمونه بارز این نوع تصرف را استاد ملک‌الشعراى بهار در سبک‌شناسی ذکر کرده است. در تاریخ بیهقی، صفحه ۱۳۶ چاپ طهران عبارتی است که می‌گوید: «امیر محمود قصد ری کرد و میان امیران مسعود و محمد مواضعتی که نهادنی بود بنهاد - امیر محمد را آن روز امیر خراسان خواند و اسف امیر خراسان خواستند و وی سوی خراسان و نشاپور بازگشت.»

نسخه بیهقی چاپ کلکته صفحه ۱۴۸ همین عبارت را چنین ضبط کرده است:

«امیر محمود قصد ری کرد و میان امیران و فرزندان او مسعود و محمد مواضعتی که نهادنی بود بنهاد، امیر محمد را آن روز اسف بر درگاه نبود، اسف امیر خراسان خواستند و وی سوی نشاپور بازگشت.»

اگر کسی در دو نسخه مختلف این دو عبارت را بخواند و به عبارت «امیر محمد را آن روز ... الخ» که در یکی طوری و در دیگری با نقصان «امیر خراسان خواند» و به زیادتى: عبارت «اسف بر درگاه نبود» برسد، چه باید بکند و چگونه این مشکل را حل سازد؟

۲. تعصبات شخصی کاتب

استاد عبدالحسین زرین کوب در این باره می‌فرمایند: «آنچه اسقاط یا الحاق است، غالباً از روی قصد و غرضی است. درست است که گاه ممکن است کاتب سهواً عبارتی را یا حتی چندین جمله و یا خود صفحه‌ای را هنگام کتابت از قلم بیندازد یا عبارتی و حتی قسمتی و صفحه‌ای از مطالب کتاب را تکرار کند اما اسقاط و الحاق در اغلب موارد از قصد و غرض کاتب ناشی است. چه بسیار که کاتب شیعی هنگام رونویسی از کلیات سعدی و خمسه نظامی اشعار و ابیاتی را که در آنها مدح اصحاب پیغمبر بوده است، حذف کرده و چه بسا که اشعار و ابیاتی سست و بی‌مایه هم در مدح ائمه شیعه بدانها الحاق نموده است. منتقدی که در تصحیح یک کتاب تاریخ به عبارتی از این گونه برمی‌خورد که «عمر در نشر آیات اسلام و نصر آیات خیرالانام جهدی تمام داشت» و ملاحظه می‌کند که در متن نسخه بعد از نام عمر عبارتی زنده و زشت مانند «لعنه‌الله» آمده است، البته تردید نمی‌کند که کاتب نسخه در تشیع تعصب تمام داشته است و ناچار تکلیفش این است که در مقابل و تصحیح کتاب دقت و مراقبت خود را مضاعف کند تا نسخه‌ای که از زیردستش بیرون می‌آید به الحاقات و اسقاطات غرض‌آلود کاتبان آلوده نباشد و شک نیست که گذشته از تعصب مذهبی، چندین گونه هواها و تعصب‌های دیگر نیز هست؛ مثل تعصب قوم و نژاد و شهر و دیار و خط و زبان و مصلحت شخصی که تمام اینها ممکن است سبب شود کاتبی به قصد و عمد در نسخه کتابی تصرف کند و بر آن چیزهایی الحاق کند یا چیزهایی از آن اسقاط نماید.»

(زرین کوب، ۱۳۷۹: ۵۰)

طبیعی است که یک متن شیعی نگارش یافته در منطقه و عصر حکومت آل‌بویه و اقتدار شیعه، به‌واسطه استنساخ در روزگار تغلب و تعصب سلاجقه در ناحیه آسیای صغیر، در دست کاتبی سنی، قدری صیغه سنیانه پذیرفته باشد. به عنوان مثال، کاتب عبارت دعایی «علیه‌السلام» را به «کرم‌الله وجهه» یا «رضی‌الله عنه» تبدیل نموده باشد. آشنایی مصحح با تقلبات و تحولات فرهنگی و سیاسی جهان اسلام در آن روزگاران، زمینه را برای فهم چنین نکاتی مساعد می‌سازد.

حال اگر این مصحح آگاه به تاریخ و سنت شیعی تقیه، در متنی که روزگار تغلب سلاجقه به دست نویسندۀ شیعه نوشته شده باشد، عبارتی اندک خارج از هنجار طبیعی تشیع بیند، با آگاهی از لزوم تقیه محملی برای توجیه می‌یابد.

(جهانبخش، ۱۳۸۷: ۳۴)

لیکن اگر کسی به علم سبک‌شناسی واقف باشد خواهد دانست که نسخه طبع تهران صحیح است و طبع کلکته فاسد و مغشوش، و آن نقصان و زیادت از تصرف ناسخ یا مصحح نادان است. چه، می‌داند که «اسپ بر درگاه خواستن» در آن زمان علامت امتیازی و منصبی و جاه و مقامی بوده است که از طرف پادشاه به کسی اعطا شده باشد، و در حکم اعلان و انتشار آن جاه و منصب است، و امیر محمد از طرف پدر به امارت خراسان نامزد شد و بر درگاه محمود این منصب او را به‌وسیله خواستن اسپ امیر خراسان رسمیت داده و اعلام داشته‌اند و در این صورت ضبط چاپ کلکته ناصواب و اضافت «اسپ بر درگاه نبود!» و حذف «امیر خراسان خواند» دلیل بی‌اطلاعی ناسخ و طابع و مصحح است. (بهار، ۱۳۷۲: ۲۷)

ب- گاهی تصرف کاتب به دلیل مهجور شدن واژه‌ای است که در زمان نسخه‌برداری متداول نبوده است. در نتیجه کاتب یا بیت را حذف کرده یا واژه‌ای شبیه به آن را که متداول است جایگزین کرده است؛ مثلاً «روشن» (ریخت دیگر «روش») از آن واژگان استوار و روشنی است که نزدیک بوده دستبرد و تصرف کاتبان کاربرد آن را در شاهنامه فردوسی بی‌فروغ کند. بررسی دگرسانی‌های بیتی از شاهنامه که این واژه در آن به کار رفته است، تا اندازه‌ای گونه تصرف کاتبان را روشن‌تر می‌سازد.

در دیباچه شاهنامه، فردوسی، رو به خواننده و درباره شاهکار خویش می‌گوید:

تو این را دروغ و فسانه مدان

به یکسان روشن زمانه مدان

از میان دست‌نوشته‌های قدیمی که شالوده تصحیح استاد جلال خالقی مطلق را تشکیل می‌دهند، دست‌نوشته مورخ ۷۴۱ دارالکتاب قاهره بیت را ندارد. دست‌نوشته مورخ ۸۴۱ کتاب‌خانه واتیکان مصرع دوم را چنین ضبط کرده است: «بجز راز روشن زمانه مدان»؛ و دست‌نوشته مورخ ۷۹۶ دارالکتاب، این گونه: «بیکسان روش را»

به نظر می‌رسد دست‌نوشته اقدم قاهره طبق معمول که برخی ابیات مشکل و بحث‌انگیز را فروانداخته، با تقطین به‌دشواری «روشن»، بیت را انداخته باشد.

دست‌نوشته دیگر قاهره، با ناآگاهی از معنای «روشن»، از ریخت ساده‌تر «روش» استفاده کرده ولی به ضرورت وزن در بیت تصرف نموده یا «روشن» را سهوالقلمی از «روش» پنداشته. در این مورد خوشبختانه شماری از دست‌نوشته‌های اصح و اقدم ضبط اصیل را نگاه داشته و کار را اندکی بر مصحح هموار نموده‌اند. (جهانبخش، ۱۳۷۸: ۳۲)

گاهی تصرف کاتب به دلیل مهجور شدن واژه‌ای است که در زمان نسخه‌برداری متداول نبوده است. در نتیجه کاتب یا بیت را حذف کرده یا واژه‌ای شبیه به آن را که متداول است جایگزین کرده است؛ مثلاً «روشن» (ریخت دیگر «روش») از آن واژگان استوار و روشنی است که نزدیک بوده دستبرد و تصرف کاتبان کاربرد آن را در شاهنامه فردوسی بی‌فروغ کند

۳. اشتباه کاتب و عدم تراشیدن آن قسمت نسخه

بعضی اوقات کاتب در هنگام نوشتن اشتباه ممکن است لفظی را بنویسد؛ مثلاً «تخست آفرین کرد بر کردگار» بنویسد و نخواهد این غلطی را که کرده است اصلاح کند یا بترشد، بیت را به همین صورت می گذارد و مصراع دومی از برای آن می سازد و بعد بیت اصلی را با تغییری دنبال آن می آورد...
(مینوی، ۱۳۸۰: ۹۰)

۴. خوش ذوق بودن کاتب و انس او با اثر

استاد مینوی در این باره می فرماید:
«بعضی از ابیاتی که دیگران به شاهنامه الحاق کرده اند، بسیار محکم است و اگرچه از فردوسی نباشد، نمی توان گفت که از سایر شعرهای فردوسی سست تر یا پست تر است. مثل:
منم عیسی آن مردگان را کنون
روانشان به مینو شده رهنمون
انسان افسوس می خورد کسی که می توانسته است چنین شعری بسازد، چرا خود در صد سرودن یک داستان حماسی بر نیامده است و شعرهای محکم خود را به فردوسی نسبت داده است!» (همان)
مثال دیگر در این مورد:

همه ما بیت زیبای

چو ایران نباشد تن من مباد برین بوم و بر زنده یک تن مباد
را خوانده ایم و از آن لذت برده ایم اما این بیت به تحقیق شاهنامه شناسان بزرگ (ملک الشعرای بهار، مجتبی مینوی، ابوالفضل خطیبی، خالقی مطلق) از فردوسی نیست.

آقای ابوالفضل خطیبی در این باره می نویسد:

«این بیت به این صورت سروده فردوسی نیست؛ هر چند سرشار از احساسات میهن دویستانه است که ورد زبان همه ماست (این نکته را سال ها پیش ملک الشعرای بهار گوشزد کرده است). این بیت مربوط به داستان رستم و سهراب است؛ آنجا که هجیر در ضمن معرفی پهلوانان ایرانی به سهراب، نمی خواهد رستم را به او معرفی کند. هجیر با خود می گوید:

چو گودرز و هفتاد پور گزین

همه نامداران با آفرین

نباشد به ایران تن من مباد

چنین دارم از موید پاک یاد

سپس در چاپ ماکان «نباشد به ایران تن من مباد» به «نباشد چو ایران تن من مباد» و بعد به «چو ایران نباشد تن من مباد» تبدیل شده و شاعری خوش ذوق این مصرع را از بیت پیشین بریده و سه مصرع دیگر را نیز خود سروده و در مجموع دو بیت زیبا خلق کرده است که غالب شما از حفظ دارید. این دو بیت محصول ۶۰ یا ۷۰ سال پیش است و در نسخه های کهن نشانی از آن نیست.» (خطیبی، ۱۳۸۲: ۶۶)

۵. تصحیف

یکی از صنایع زیبای بدیع لفظی جناس تصحیف است که ادبی ایرانی بدان توجه داشته اند؛ مثلاً خاقانی می گوید:
اجزات چون به پای شب و روز سوده شد
تاوان طلب مکن ز قضا در فضای خاک (خاقانی، ۱۳۸۸: ۲۳۷ ب ۹)
اوج زیبایی تصحیف آنجاست که خواننده باید با راهنمایی شاعر کلمه مصحف را بیابد یا متوجه تصحیف شود که معمولاً متضمن نکته و مضمونی است:

مرا بوسه گفتا به تصحیف ده

که درویش را توشه از بوسه به (سعدی، ص ۸۹، ب ۱۳۷۹)

توشه مصحف بوسه است. (شیمسا، ۱۳۸۱: ۵۹)

استاد زرین کوب می فرماید:

«بسا غلطها و تحریفها هست که از بی دقتی و بی سواد کاتب پیش می آید. مهم ترین این گونه تحریفات و اغلاط، تصحیف است که در خط فارسی به سبب مشابهت اشکال حروف و سهولتی که تبدیل نقطه های آن هست، مکرر پیش می آید. این تصحیف را ادبیای قدیم ما از صنایع بدیع شمرده اند و آن را به بازی گرفته اند و الحق هم بازی خطرناکی است؛ چون تفننی که ادبا با این صنعت کرده اند، اهمیت زبانی را که رواج و شیوع آن ممکن است به کارهای جدی و غیر تفریحی اهل علم وارد کند، مخفی داشته است! عبث نیست که کتب نظم و نثر ما پر از تصحیفات عجیب و مضحک شده است.

در باره تصحیف، علمای قدیم ما تحقیقات جالب کرده اند و کتاب هایی نوشته اند؛ از جمله «حمزه اصفهانی» کتابی به نام «التنبیه علی حدوث التصحیف» دارد که نسخه آن در کتابخانه مدرسه مروی بود و در این اواخر از آن فواید عظیم حاصل آمد. نیز «دارقطنی» و «ابو احمد عسکری» و «سیوطی» هم در باب تصحیف کتابها تصنیف کرده اند. کتابی هم «رشیدالدین و طوطی» در تصحیف داشته است که معلوم نیست باقی مانده باشد. کثرت رواج بی سواد و بی دقتی سبب شده است که حتی در قرآن هم تصحیف خوانی می شده است و گاه در تلاوت قرآن از بی دقتی یا بی سواد کسان دچار تصحیف شده اند.

در کتاب «الفهرست» ابن الراوندی معروف نقل شده است که گفت: بر پیرمردی گذشتم که مصحفی در دست داشت و می خواند: «والله میزاب السموات و الارض» گفتم: «میزاب السموات و الارض» چه معنی دارد؟ گفت: میزاب همین باران است که دیده باشی. گفتم: تا چون تو کسی قرآن نخواند، در آن تصحیف پدید نیاید؛ درست آنکه بخوانی «و الله میراث السموات و الارض» (ابن راوندی، ۱۳۴۸: ۵) (زرین کوب، ۱۳۸۰: ۵۰)

دکتر محمد روشن در این باره می گوید:

«آشنایان به خط فارسی - عربی می دانند که بالای نقطه بر سر

واژه‌ها، دردی درمان‌ناپذیر است و من به چند نمونه از آن اشاره می‌کنم که خوانندگان دانشور را ملاکی برای اعتبار اثر تلقی گردد. واژه‌ای است سخت آشنا: «تازیان» که شادروان دکتر معین آن را در فرهنگ خود «ص فا» آورده است و صفت فاعلی لابد از تاختن و تازیدن برشمرده است.

اما پس از انتشار چاپ داستان سیاوش از سوی مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی که اصل کار به کوشش دوست شادروان عزیز - از همکاران بنیاد شاهنامه فردوسی - محمد مختاری آراسته شده بود و با استاد شادروان مجتبی مینوی، سرپرست علمی بنیاد شاهنامه فردوسی، بازخوانی گردیده بود، روشن شد که صورت درست واژه «تازنان» است از مصدر «تازنیدن» که در بیت‌های ۴۱، ۸۶۹، ۱۸۰۵ داستان سیاوش آمده است.

سیاوش چو بشنید بسپرد راه

پذیره شدن تازنان با سپاه

«داستان سیاوش، مصحح محمد روشن، ب ۱۸۰۳»

بشد تازنان تا به شهری رسید

که آن را کران و میانه ندید

«داستان اسکندر، همان‌جا، ب ۱۸۳» (روشن، ۱۳۷۸: ۸۵)

البته این مسئله در زبان عربی نیز مشکل‌ساز است چنان‌که مرحوم دکتر مصطفی جواد در این باره می‌گوید:

کسی که می‌خواهد یک کتاب لغوی چاپ نشده را نشر کند، باید اولاً شرط عمومی نشر علمی را رعایت کند و بعد، به پژوهش درباره زبان علاقه‌مند باشد، حافظ بسیاری از مفردات باشد؛ به شکل‌های تصحیفات به‌طور کلی آگاه باشد و خصوصاً تصحیفات کلمات را بشناسد؛ مانند تصحیف الفاظی که در کتابت شبیه یکدیگرند ولی در تلفظ (به جهت اختلاف در نقطه‌گذاری) فرق دارند، از جمله این الفاظ است:

بث‌الخبر: (شایع و فاش کردن خبر/ نث‌الخبر، و نثاه: هر دو به معنی فاش کردن خبر است

الکتند: بین دو شانه/ الکید: جگر سیاه

فرع/ قرع

احتیال: حيله‌اندیشی/ اختیال: تکبر

احتیاز: جمع کردن/ احتباز: اختباز الخبز = نان پخت رأی خویش رتب/ رتب

تترع/ تسرع: هر دو به یک معنی، و اولی مخصوص به شر است. قبل/ قتل

شعب (از اضداد): جمع کردن و متفرق کردن/ شعث: جدا کردن، متفرق کردن، پراکنده کردن

شغب: شرانگیزی، فتنه‌انگیزی، داد و فریاد

نقد: هلاک شد/ نفذ: گذشت

ثوی: اقامت گزید/ توی: هلاک شد

غمص: کوچک شمردن، عیب‌جویی/ غمض: چشم‌پوشی کردن مقارفه: مخالطه، آمیزش/ مقاربه

بنی/ ثنی

این اندکی از تصحیفات فراوانی است که در کتاب چاپی «المجازات النبویه» تألیف شریف رضی (۴۰۶) راه یافته و در دومین چاپ آن به‌وسیله شیخ محمود مصطفی (۱۳۶۰ هـ) مدرس ادبیات در دانشکده زبان عربی دانشگاه الازهر منتشر شده، این استاد فاضل قسمتی از تصحیفات چاپ اول را که در بغداد نشر شده بود، اصلاح نموده است. بدترین نمونه چاپ ادبی تصحیف شده، چاپ جمهره الامثال است، (مصطفی جواد، ۱۳۷۷: ۱۰۰)

نمونه دیگر در این زمینه بیت حافظ است:

بنام (در نسخه دیگر بیاد) طره دلبند خویش خیری کن

که تا خداهش نگهدارد از پریشانی (غنی - قزوینی، ۱۳۶۷: ۸۵، ب ۹)

تنظیم‌کننده حرف «پ» لغت‌نامه دهخدا معتقد است این واژه احتمالاً پنم (تعویذ و حرز برای دفع چشم‌زخم) بوده است.

منابع

۱. بهار، محمدتقی؛ سبک‌شناسی، ج ۱، ۷، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۳.
۲. ابوالفضل بیهقی؛ تاریخ بیهقی، به کوشش مورلی، به اهتمام ناسولیس، چاپ اول، کلکته، ۱۸۶۲ میلادی.
۳. بیهقی، ابوالفضل؛ تاریخ بیهقی، به تصحیح ادیب نیشابوری، چاپ اول، تهران، ۱۳۰۵ قمری.
۴. جهانبخش، جویا؛ تأملات نظری کارآمد در تصحیح متون ادبی، فصلنامه آینه میراث (صص ۲۴-۷۳)، سال ششم، شماره سوم، پاییز، ۱۳۷۸.
۵. جواد، مصطفی؛ فن تصحیح متون، مترجم: علی محدث، فصلنامه آینه میراث، سال اول، شماره دوم، ۱۳۷۷.
۶. خواجه شمس‌الدین محمد، حافظ؛ دیوان حافظ، به تصحیح غنی - قزوینی، چاپ اول، انتشارات امیرکبیر، زمستان ۱۳۶۷.
۷. افضل‌الدین بدیل، خاقانی؛ دیوان، به کوشش سجادی، چاپ نهم، انتشارات زوار، تهران، پاییز ۱۳۸۸.
۸. خطیبی، ابوالفضل؛ ماهنامه کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۷۷، اسفند ۱۳۸۰.
۹. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه، چاپ تهران، ۱۳۵۸-۱۳۲۵.
۱۰. زرین‌کوب، عبدالحسین؛ روش علمی در نقد و تصحیح متون ادبی، فصلنامه آینه میراث (صفحات ۷۶-۷۳)، سال اول، شماره اول، ۱۳۷۹.
۱۱. ابوالحسن احمد بن یحیی بن محمد بن اسحاق، راوندی؛ الفهرست، چاپ اول، قاهره، ۱۳۴۸ ق.
۱۲. روشن، محمد؛ شیوه‌های تصحیح متون، فصلنامه آینه میراث، (صفحات ۸۷-۸۴)، سال دوم، شماره اول و دوم، ۱۳۷۸.
۱۳. ابومحمد مصلح بن عبدالله، سعدی؛ بوستان، تصحیح غلامحسین یوسفی، چاپ نهم، انتشارات خوارزمی، تهران، ۱۳۸۷.
۱۴. شمیسا، سیروس؛ نگاهی تازه به بدیع، ج ۱۴، انتشارات فردوس، تهران، ۱۳۸۱.
۱۵. معین، محمد؛ فرهنگ معین، ج ۸، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۱.
۱۶. مینوی، مجتبی؛ نسخه‌های خطی قدیم باید ملاک تصحیح متون ادبی بشود، فصلنامه آینه میراث، (ص ۹۷-۸۹)، سال چهارم، شماره سه، زمستان ۱۳۸۰.

تصحیف‌های ادبی قدیم
ما از صنایع بدیع
شمرده‌اند و آن را به
بازی گرفته‌اند و الحق
هم بازی خطرناکی است



سید

وختگاه آن فریبناک ایران

با کتیه ریشا به نامه فردوسی

چکیده

آنچه شاهنامه سترگ فردوسی را از سایر آثار برجسته ادبی متمایز می‌کند، گستره تفکر و اندیشه این شاعر نامدار در حوزه فرهنگ ایرانی است. دامنه این گستردگی را می‌توان در دو مؤلفه ایرانی و اسلامی جست‌وجو کرد. شاهنامه در نهاد خود به مفاهیمی پرداخته که همواره جزء نیازهای اصلی بشر و ضرورت‌های کتمان‌ناپذیر زندگی انسانی است و بدون تحقق آنها زندگی دچار انحراف یا انحطاط می‌شود. نصایح و مواظبت در تار و پود این مفاهیم تنیده شده‌اند و درخور تأمل و واکاوی هستند. گرچه اندرزهای فردوسی در شاهنامه در نگرش کلی خاستگاه زرتشتی و اسلامی دارد و مشتمل بر حوزه‌های اخلاقی و اجتماعی و حتی سیاسی است. عمده این اندرزها حول چهار محور خرد، فرهنگ، گوهر و هنر خود را به خواننده خوش ذوق و فهیم می‌نمایانند. البته تشخیص تقدم یا تأخر و احیاناً رجحان و برتری هر یک از این مقوله‌ها در شاهنامه فردوسی به آسانی میسر نیست. این مفاهیم به گونه‌ای درهم آمیخته‌اند که تفکیک آنها اندکی دشوار به نظر می‌رسد و به روشنی نمی‌توان تصریح کرد که فردوسی کدام یک از مؤلفه‌ها را بر سایرین ترجیح می‌دهد. به نظر می‌سد که خردورزی و فرهنگ‌پروری و گوهراندیشی و هنرگرایی با شخصیت و منش استاد طوس عجین شده‌اند و فقدان هر یک در فرایند زندگی بشر تبعات ناگواری دارد. با وجود این، نگارنده با تأمل و تعمق بیشتر در متن شاهنامه دریافته است که خردگرایی سهم بیشتری را در ذهن شاعر به خود اختصاص داده است. او همواره انسان را به پایبندی به عقل و خرد اندرز می‌دهد و خاستگاه همه آنها را ایزدی می‌داند.

زینب غلام‌پور

آهنگر کلایی

کارشناس ارشد زبان

و ادب فارسی و دبیر

دبیرستان‌های بابل

کلید واژه‌ها: پند، خرد، شاهنامه، فرهنگ، گوهر، هنر.

دانشمندی جهان‌دیده و پر تجربه و چون فیلسوفی بخرد و سنجیده و مهربان و انسان‌دوست، زبان به اندرز و راهنمایی مردم گشوده و حاصل تجربه‌های خود را عرضه داشته و شاید هم با سرودن اشعار اندرزی خواسته است گاهی یکنواختی شعرهای رزمی خود را تغییر دهد.» (صفایی، ۱۳۴۹: ۱۴۸)

منشأ پندهای فردوسی را می‌توان از چند لحاظ بررسی کرد: الف. ذات و فطرت باطنی خود فردوسی به‌عنوان چهره اصلی پنددهنده

ب. تأثیر مسائل سیاسی و اجتماعی و تعدد مذاهب و نزاع‌های دینی، میان پیروان آن‌ها.

پ. وجود آیین‌های زرتشتی، زروانی و اسلامی
ت. وجود اندرزنامه‌ها و کتاب‌های اخلاقی پیش از فردوسی.

پندهای فردوسی در حوزه فرهنگ

شاهنامه به منزله آیین تمام‌نمای آرمان‌ها، پندارها و رسم‌های زندگی و فرهنگ ملت باستانی ایران است و با بیان سنت‌ها، جایگاه رفیع فرهنگ ایرانی را غنای بیشتر بخشیده است.

فردوسی با تأثیرگذاری مضاعف بر شکل‌گیری فرهنگ‌ها و سنت‌ها و با تبیین جلوه‌های فرهنگی آنها، باعث ترویج اصولی فرهنگ شده و آیندگان را نیز به پاس‌داشت آن فرا خوانده است: «فردوسی به سرزمین و نیاکان خویش بسیار عشق داشته، چنانکه این خیال بر احساسات مذهبی او فایق آمده و همه‌جا وطن پرستی‌اش بر مذهب فرونی می‌گیرد.» (فروزانفر، ۱۳۶۹: ۱۴۹). شاهنامه به‌عنوان بزرگ‌ترین میراث ملی و فرهنگی ایرانیان، از دوره سامانیان همواره مورد توجه کسانی است که به هویت فرهنگی ایران عشق می‌ورزند و گمشده ملی و تاریخی خود را در آن جست‌وجو می‌کنند.

فردوسی با قدرت طبع خود با سادگی و شیوایی کلام بر اعتبار فرهنگ ایرانی صحنه گذاشته و چیزهایی را که نشان از انسان دوستی داشته‌اند، با تأسی به فرمان زرتشت (پندار نیک، کردار نیک، گفتار نیک) به‌عنوان پند و اندرز برای همه روزگاران به یادگار گذاشته است. او با تأکید بر خرد، از فرهنگ، گوهر و هنر- که برگرفته از فرهنگ اصیل انسانی است- بهره می‌برد و این‌گونه می‌سراید:

یکی داستان زد بر او پیلتن

که هر کس که سر بر کشد ز انجمن

هنر باید و گوهر نامدار

خرد یار و فرهنگش آموزگار

چو این چار گوهر به‌جای آوری

به مردی جهان زیر پای آوری

در بررسی اجمالی آثار اندیشمندان و شاعران می‌توان دریافت که قصدشان از نگاشتن و سرودن پند و اندرز در آثار خود، نه تظاهر به علم و فخر فروشی بوده، بلکه هر یک خواسته‌اند تا آنچه را دست‌مایه تجربه گذشتگان است، با خلق اثر خویش، برای آیندگان یادگاری پندآموز به‌جا گذارند. از جمله این شخصیت‌ها که نقش زیادی در حفظ و زنده نگه‌داشتن فرهنگ و هویت ایرانی داشته، حکیم فردوسی است. او توانسته با خلق یک اثر بی‌بدیل حماسی، در لایه‌لای جنگ و ستیز قهرمانان و پهلوانان مدعی خوبی و نیکی در سرزمین نور، تاریخ ایران و هویت ایرانی را در آموزه‌های اخلاقی و سخنان پندآمیز خویش جای دهد و به انسان‌های همه دوران‌ها درس نیکی، عدالت، آزادگی، انسانیت و هشدار، پرهیز از زشتی و کژ رفتاری و فرجام بدسگالی را بیاموزد.

کلام فردوسی از اندرزهای ایرانی مشحون است. او با سخنان نغز و سنجیده خویش هویت فرهنگی و ارزش‌های میهنی ایرانیان را بیان می‌کند. ایرانیانی که در اوج خفت از هر سو- چه از طرف اعراب و چه از طرف ترکان- بر سر به‌دست آوردن منافع حکومتی مورد تاخت و تاز قرار داشتند. فردوسی برای زنده کردن روح خفته ایرانیان در مرداب حوادث سیاسی، اجتماعی عصر خود، دست به این کار عظیم فرهنگی زد و با بیان اصول اولیه انسانی در چهار مؤلفه اخلاقی مسیر کمال انسانی را به انسان‌ها نه در عصر خویش بلکه در همه اعصار نشان داد. با این حال، حکیم توس تنها منادی پروراندن فرهنگ ایرانی نیست بلکه نویسندگان و شاعران دیگری نیز در این جهت گام برداشته‌اند که فردوسی خود را مدیون مجاهدت‌های آنها نیز می‌داند.

پند و خاستگاه آن در شاهنامه

شاهنامه بزرگ‌ترین اثر ادبی به‌جا مانده از عصر سامانی و غزنوی و یکی از آثار سترگ ادب حماسی سرزمین ماست که اساطیر کهن ایرانی و داستان پیروزی‌ها، شکست‌ها، شکوه قدرت‌ها و زوال حکومت‌هاست در جای‌جای آن نمود یافته است.

با تأمل و واکاوی این اثر جاودان، که در بطن هر بیتش دنیایی از اندیشه و تفکر نهفته است، می‌توان به عمق اندیشه‌های فردوسی دست یافت. تفکراتی که از حکمت فردوسی سرچشمه گرفته‌اند و نتیجه آنها سعادت و پیروزی بشر در همه زمینه‌ها، به‌خصوص در زمینه هویت فرهنگی و ارزش‌های ملی است. حکیم طوس در آثارش، هیچ‌گاه رسالت تربیتی ارشادی و اخلاقی خود را به‌عنوان یک شاعر بلندمرتبه فراموش نکرده است: «اندرزهای شاهنامه گواهی می‌دهد که فردوسی دنیای خود را به‌خوبی شناخته و در عمر دراز خویش، تجربه‌های بسیار اندوخته و گاه‌گاه چون

منظور فردوسی
از خرد، نیروی
پژوهش و استدلال
و ژرفنگری در
کارهاست. او خرد
را ترازوی هرگونه
گرایش و اندیشه
می‌داند و مکتب
عقلی را استوارتر و
منطقی‌تر از مکاتب
دیگر برمی‌شمرد

بزرگان و صاحبان قدرت تنها با تکیه بر قابلیت‌های فردی شایسته مقام و منزلت نشده‌اند و خواسته و ناخواسته از هر کدام از این مؤلفه‌ها به نوعی بهره گرفته‌اند. از این‌رو، فردوسی همه را به بهره‌وری از آنها فرا می‌خواند و تنها به داشتن نژاد یا گوهر اکتفا نمی‌کند بلکه کامل شدن انسان را منوط به برخورداری از همه آنها می‌داند. اغلب پندهای فردوسی، از زبان خود او یا پهلوانان و پادشاهان، حول این چهار مقوله می‌گردد و آن را به‌عنوان راهکار اساسی اصول مهم انسانیت می‌داند.

تلاش نگارنده در این مقاله بر آن است تا جوانب این چهار بهره را که از راهکارهای فردوسی در رسیدن به زندگی آرمانی است و به‌صورت پند ارائه شده، بررسی کند.

الف: خرد در شاهنامه

از جمله نکاتی که ذهن هر مخاطب را به خود جلب می‌کند، این است که اگرچه شاهنامه یک اثر حماسی است و سراینده آن پیرامون حماسه و جنگ به توصیف و خیال‌پردازی همراه با اغراق قلم‌فرسایی کرده است، با مراجعه به متن آن درمی‌یابیم که در پس هر بیتش دریایی از خرد و تفکر نهفته است. منظور فردوسی از خرد، نیروی پژوهش و استدلال و ژرفنگری در کارهاست. او خرد را ترازوی هرگونه گرایش و اندیشه می‌داند و مکتب عقلی را استوارتر و منطقی‌تر از مکاتب دیگر برمی‌شمرد. بزرگان دیگری چون محمد زکریای رازی نیز با این نظر فردوسی موافق بوده‌اند. «عقل حقیقت انسان است و اوست که باید راهنمای آدمی و چراغ راه زندگانی هر انسانی باشد.» (شوقی، ۱۳۵۰: ۸۵) ریشه خردگرایی و خردستایی فردوسی را می‌توان در زیستن او در روزگار خردگرایی ایرانی و اسلامی و یونانی جست‌وجو کرد. به رأی حکیم سخنور توس، نخست آفرینش، بزرگ‌ترین و استوارترین پایه نشاط آدمی و چشم و چراغ جان هر انسان «خرد» است.

مفهوم خرد آنچنان ارزشمند است که آن حکیم فرزانه، آغاز نامه باستان خویش را بدان آراسته و خرد را حد اعلای آفرینش و برتر از همه نیکی‌ها و خوبی‌ها دانسته است:

فزون از خرد نیست اندر جهان فروزنده که‌تران و مهان (ج: ۷: ۴۱۲)
ذکر بیش از سیصد بیت درباره خرد در شاهنامه، خود گواهی دیگر بر اهمیت آن است: «خرد ستایی شاهنامه که خود جلوه‌ای از خردگرایی است، خرد را در تلقی حکیم طوس در مفهوم عام و شامل خرد الهی (= هروی‌سپ آگاه)، خرد فطری (= اسنو خرد) و خرد مکتسب (گشان سرود خرد) نشان می‌دهد.» (زرین کوب، ۱۳۸۱: ۱۲۳) که طرح آن از گرایش به آزاداندیشی در عقاید معتزله، که نزدیک به عقیده شیعه است حکایت می‌کند. فردوسی در شاهنامه خرد را هدیه‌ای ایزدی معرفی کرده است؛ زیرا به اعتقاد او خرد چون پوششی سراسر وجود انسان‌ها را دربرمی‌گیرد. او آن را موهبتی از طرف خداوند می‌داند که به انسان‌ها نسبت به سایر موجودات برتری داده است. این روحیه اعتماد به نفس و برتری‌جویی حکیم طوس است که انسان را برتر از همه موجودات دانسته و این خلعت را نصیب آدمیان کرده است:
خرد مرد را خلعت ایزدییست سزوار خلعت نگه کن که کیست (ج: ۸: ۱۳۹)

ادامه مطلب در وبگاه نشریه



اصول تعلیم و تربیت

مهدی ربیعی

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی
آموزشی شهرضا

علیرضا یوسفی

دانشیار دانشگاه علوم پزشکی
اصفهان

از دیدگاه مولانا

چکیده

اصول تعلیم

و تربیت، مفاد

گزاره‌هایی خبری هستند

که با معرفی ملاک‌ها و

معیارها، نهادهای تربیتی و مربیان

را در انتخاب سیاست‌ها و روش‌های

وصول به اهداف هدایت می‌کنند.

این اصول را نخستین‌بار کرشن اشتاینر،

اندیشمند آلمانی قرن بیستم، به صورت منظم

و جامع در هفت اصل خلاصه کرد. اندیشه‌های

تربیتی مولانا در مثنوی معنوی، دارای چارچوب

مشخصی است که در این چارچوب می‌توان اصول تعلیم و

تربیت را معین کرد. در این مقاله با کندوکاو عمیق در مثنوی

معنوی، اثر گران سنگ مولانا عارف و اندیشمند شهیر قرن هفتم،

و شروح مختلفی که بر آن نوشته شده است، اصول تعلیم و تربیت

استخراج و استنتاج شده و اصول تربیتی از قبیل: کمال، تزکیه، مشورت،

دوری از غرض‌ورزی، ادب و پرهیز از گستاخی، پرهیز از تعمیم غیرمستدل،

و تفاوت‌های فردی به‌دست آمده است. با بررسی اصول تربیتی مدنظر مولانا،

اهمیت توجه به فرهنگ و ادبیات بومی در زمینه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت

مشخص می‌شود؛ چراکه بسیاری از اصول تربیتی که توسط اندیشمندان غربی از

جمله کرشن اشتاینر معین شده، قرن‌ها پیش مدنظر بزرگان و عرفای سرزمین ما از

جمله مولانا بوده است و از این حیث، آرا و اصول تربیتی مولانا در مقابل کرشن اشتاینر

تقدم تاریخی و حتی محتوایی دارند. دیدگاه تربیتی مولانا یک نظام جامع تربیتی ایجاد

نمی‌کند بلکه نظام تربیتی افراد بالغ را سامان می‌دهد ولی این اهداف و اصول تربیتی را

می‌توان چارچوب مناسبی برای تعیین و تبیین نظام تربیتی ایرانی-اسلامی قرار داد.

کلید واژه‌ها:

تعلیم و تربیت، اصل، اصول تعلیم و تربیت، اشعار دفتر اول مثنوی معنوی، مولانا.

۲۷

رشد آموزش زبان و ادب فارسی

شماره ۱/ پاییز ۱۳۹۱



مقدمه

یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های مثنوی شیوه و الگوی خطابی و تعلیمی آن است. شعر مولوی (به‌ویژه مثنوی‌اش) در عصر او با مخاطبان، ارتباطی ((شنیداری)) داشت؛ یعنی توسط خود او یا راویان برای مخاطبان خوانده می‌شد. در واقع، این خطاب رو در رو به قصد تعلیم و ارشاد بوده است. مثنوی از لحاظ نوع ادبی (genre) در حیطه آثار عرفانی (تعلیمی - اجتماعی) قرار می‌گیرد. (فاضلی و بخشی، ۱۳۸۷)

یکی از مهم‌ترین عواملی که سبب می‌شود مثنوی به قله آثار عرفانی ادب فارسی صعود کند، همین رویکرد تعلیمی و ارتباط اجتماعی زنده و پویای مولوی با مخاطبان است. هدف مولانا در مثنوی، تعلیم مخاطبان است. بر مبنای این هدف، او حتی هزل‌های خود را براساس بیتی از حدیقه‌الحقیقه سنایی، هزل نه بلکه «تعلیم» می‌داند: (زرین کوب، ۱۳۶۸)

بیت من بیت نیست اقلیم است
هزل من هزل نیست تعلیم است (سنایی)

هزل تعلیم است آن را جد شنو
تو مشو بر ظاهر هزلش گرو (۳۵۵/۴)

از آنجا که موضوع تعلیم و تربیت «انسان»
 است و نقطه تمرکز مولانا در مثنوی،
 بیش از پیش آشکار می‌شود. براساس
 اصول تعلیم و تربیت، می‌توان درس
 گفتارهای مولانا در مثنوی را، به‌ویژه
 در دفتر اول، نمونه‌ای از مبانی آنها نمونه آورد

«کمال انسان» دارد؛ کمالی متصل به حق و حقیقت و مبدأ عالی و اعلا. در این میان، انسان کامل، که جامع جمیع خصایص باشد، از دید مولانا اهمیت ویژه‌ای یافته است. بحث انسان کامل یکی از پر دامنه‌ترین مباحث عرفانی است. انسان خلاصه و زبده همه هستی است و در واقع، روح عالم و عالم جسد و کالبد اوست. از این رو، انسان را نسخه کاملی از همه عالم دانسته‌اند. (زمانی، ۱۳۷۲)

در نگاه مولانا، وجود آدمی می‌تواند عالم کبیری باشد که جامع جمیع مراتب هستی - از مجردات و مادیات - است. (همایی، ۱۳۴۹) بنابراین این نگاه عرفانی، که مولانا نیز بر آن پای می‌فشرد، هر جزئی از عالم هستی، مظهر اسمی مخصوص از اسما و صفات خداوندی است و در این میان، تنها انسان مظهر همه صفات و اسمای الهی به‌شمار می‌آید. همچنین، مولانا بر این دیدگاه تأکید می‌ورزد که برخلاف نظر حکما و موافق با دیدگاه عارفان، آدمی عالم اصغر نیست بلکه عالم اکبری است که اصل هستی اوست و مابقی به‌خاطر او موجود شده است. (سجادیه، ۱۳۸۸)

او در دفتر چهارم چنین می‌گوید:

پس به صورت، عالم اصغر تویی

پس به معنی، عالم اکبر تویی

ظاهراً آن شاخ اصل میوه است

باطنا بهر ثمر شد، شاخ هست (۲/۴ - ۵۲۱)

در این تمثیل، مولانا به وجود و هست شدن شاخ (هستی و عالم) به دلیل وجود ثمر و میوه (انسان) اشاره می‌کند.

در جای دیگر در ضمن حکایت «آن پادشاه جهود که نصرانیان را می‌کشت» آن‌گاه که وزیر در جواب یاران و مریدان نابکارانه می‌گوید خلوت را نمی‌شکنم، مولوی از زبان وی می‌گوید:

گر کمالم، با کمال انکار چیست؟

ورنیم، این زحمت و آزار چیست؟...

ما چو چنگیم و تو زخمه می‌زنی

زاری از ما نی، تو زاری می‌کنی (۶۰۲/۱ و ۵۹۷)

«در واقع از این بیت به بعد، کلام مولاناست بر سبیل مناجات با حضرت حق تعالی. او خطاب به خداوند می‌گوید: ای خداوند که

الگوی تعلیمی مولانا، که مفاهیم انتزاعی را با قصه‌ها و تمثیل‌ها انتزاعی و ملموس می‌کند، مخاطب را به واکنش هم‌حسی و همدردی و درک متقابل وامی‌دارد.

قصه، اجتماعی‌ترین نوع تعلیم مفاهیم است. همین ویژگی بزرگ‌ترین موفقیت مولوی از دیدگاه ارتباط اجتماعی و مهم‌ترین عامل مطرح شدن مثنوی به عنوان اجتماعی‌ترین اثر عرفانی ادبیات فارسی است. از این دیدگاه، ساختار «تمثیل محور» مثنوی سخت به قرآن شبیه است و تلقی‌ای که مولانا از مفهوم تمثیل دارد، بدان گونه که در قرآن کریم مذکور است (ابراهیم، آیه ۲۵ و حشر، آیه ۲۱) مبتنی است. (زرین‌کوب، ۱۳۷۴) ظاهراً مولوی الگوی تعلیم با تمثیل را از قرآن گرفته است. می‌توان گفت که تمثیل موثرترین، انسانی‌ترین و همه‌فهم‌ترین نوع تعلیم است که سبب همدات‌پنداری می‌شود.

(فاضلی و بخشی، ۱۳۸۷)

در مثنوی، مولانا بیشتر به اخلاق و تربیت نظر دارد و مثل یک «شیخ تربیت» می‌کوشد که خواننده را از خود بیرون آورد و از او چیز تازه‌ای بسازد. این امثال و داستان‌ها همه‌جنبه تعلیمی و اخلاقی دارند. حتی چند حکایت زشت و ناروا هم که در آنها هست، از همین قصد تربیت خالی نیستند. به هر حال، مولانا در مثنوی بیشتر به تهذیب و تربیت انسان علاقه دارد و داستان‌سرایی او نیز از همین روست. (زرین‌کوب، ۱۳۶۸)

از آنجا که هدف تعلیم و تربیت «انسان» است و نقطه تمرکز مولانا در مثنوی، انسان است، اهمیت مبنایی این مباحث بیش از پیش آشکار می‌شود. براساس اصول تعلیم و تربیت، می‌توان درس گفتارهای مولانا در مثنوی را، به‌ویژه در دفتر اول، نمونه‌ای از مسائل و اصول تربیتی و مبنای آنها نمونه آورد.

۱. اصل کمال

براساس این اصل، مربی باید آینده و توجه به کمال زندگی فرهنگی و تمدنی را مدنظر قرار دهد. از این لحاظ منشأ و مصدری را که چنین آینده‌ای باید از آن سرچشمه گیرد، به اصل کمال و تمامیت تعبیر نموده‌اند. (شریعتمداری، ۱۳۸۷)

جهان‌بینی مولوی در زندگی، مثنوی و آثارش رو به سوی

در تعلیم و تربیت،
به‌ویژه در بخش
آموزش، مربی باید تمام
امیال و خواسته‌های
شخصی خود را در
زمان آموزش و پرورش
به یکسو نهد و تنها به
مصالح و مواردی که
در چارچوب فکری و
کاری از طریق اعمال
قانون و نظم، تعریف
شده‌اند، عمل کند. اینکه
شاگردی بر اساس
تمایلات شخصی و
غرض‌ورزی‌های بی‌پایه
مورد تنبیه واقع شود،
از بزرگ‌ترین آفات
است و نتایج خطرناکی
به‌بار می‌آورد

با اسما و صفات در مظهر انسان کامل ظاهر می‌شوی، ما مانند
چنگ هستیم و تویی که به چنگ، زخمه می‌زنی؛ ناله و نوا از
ما نیست بلکه زخمه‌توست که ما را به نوا و ناله درمی‌آورد.»
(زمانی، ۱۳۷۲)

ما چو ناییم و نوا در ما ز توست

ما چو کوهیم و صدا در ما ز توست... (۶۰۳/۱)

در واقع، «اصل کمال» یکی از مؤثرترین روش‌های تربیتی است،
در متون عرفانی هدف اصلی آفرینش را در همین اصل برای
انسان خلاصه کرده‌اند. از جمله مقدمات این اصل، ندیدن خود
و سرسپردگی کامل به خالق است.

در تمثیل‌های دیگر نیز این بیان مولوی از چنین اصل مهمی
دیده می‌شود. از جمله در حکایت «همراهی گرگ و روباه برای
شکار» در دفتر اول؛ ابیات (۳۰۱۳ تا ۳۰۵۵).

در تعلیم و تربیت و آموزش و فرا تر از آن در تمام تعلیمات انبیا،
اولیا و رسولان، بزرگ‌ترین هدف و آرمان «کمال» انسان بوده و
عالی‌ترین درجات در رسیدن انسان به «کمال» است.

۲. اصل تزکیه

«این اصل از مبنای معرفت‌شناختی انتقاد به محصور کردن
عقل در استدلال‌های منطقی برآمده است و بر این نکته تأکید
می‌ورزد که معرفت حقیقی وارد دل بیمار و آلوده نمی‌شود و
شرط ورود معرفت در دل، پاکی و تزکیه آن است. (سجاده، ۱۳۸۸)

مولانا در ابیات بسیار به این مسئله اشاره می‌کند؛ برای مثال،
در باره دوستی با انسان خبیث می‌گوید:

زانکه نفسش گرد علت می‌تند

معرفت را زود فاسد می‌کند (۲۶۹۱/۳)

همچنین در ابیات آغازین مثنوی - دفتر اول - با صراحت
بیشتری تأکید می‌ورزد که برای دریافت حقایق و برای تجلی

عشق در قلب، آینه دل باید پاک و بی‌زنگار باشد.

آینه ات دانی چرا غماز نیست؟

زانکه زنگار از رخس ممتاز نیست (۳۴/۱)

منظور اصلی مولوی این است که چون دل، صاف و ضمیر
شخص روشن شود، اسرار عرفانی و حقایق ربانی در آن منعکس
گردد و اگر زنگار بر آن گرفت، تا زوده نگردد، آماده انعکاس
حقایق نمی‌شود. مولانا گوید:

پس چون آهن گرچه تیره هیکلی

صیقلی کن صیقلی کن صیقلی

تا دلت آینه گردد پر صور

اندرو هر سو ملیحی سیم بر

آهن هرچه تیره و بی‌نور بود

صیقلی آن تیرگی از وی زدود
صیقلی دید آهن و خوش کرد روی
تا که صورت‌ها توان دید اندروی
گر تن خاکی غلیظ و تیره است

صیقلش کن زانکه صیقل گیره است (۲۴۷۳/۴ - ۲۴۶۹)

مولوی در «فیه ما فیه» می‌نویسد: «آن که او زشت روی است،
طمع در پشت آینه کند؛ زیرا که روی آینه غماز است»

(فیه ما فیه)

وی همچنین معتقد است که تزکیه نفس و ریاضت دادن به تن،
آدمی را آماده می‌کند تا اسرار جهان را دریافت کند.

غفلت از تن بود چون تن روح شد

ببند او اسرار را بی‌هیچ بند (۲۵۶۶/۲)

بنابراین، تزکیه از نظر او نه تنها بر تعلیم مقدم است بلکه شرط
آن به‌شمار می‌آید. به بیان دیگر، معرفتی که بدون تزکیه به دام
فرد می‌افتد، معرفت حقیقی و نجات‌بخش نیست و وبالی بر
گردن او خواهد شد؛ معرفت کاذبی که نمی‌تواند فرد را متحول
سازد و مسیر سعادت او را هموار کند. (سجاده، ۱۳۸۸)

«کشف موفقیت و ارزش دل در دریافت حقایق غیبی از جمله
مهم‌ترین تعلیماتی است که همه عارفان بر آن تأکید کرده‌اند.

عمده‌ترین شرط برخورداری دل از کمال و بیداری، پاک
ساختن دل از زنگار غبارها و حجاب‌های نفسانی است. پاکی
و صیقلی یافتن این آینه موجب دستیابی به مواهب بزرگی
از قبیل دریافتن حقایق، دیدن روی دوست و چشیدن باده
عشق، استعجاب دعا، دست یافتن به علوم انبیا بدون هیچ کتاب
و معلمی، دیدن حقیقت خود و موهبت‌های فراوان دیگری
می‌شود که همه، معلول پاک و صافی ساختن دل و شستن آن
از غبار اوهام و خیالات باطل است.

گر ز نام و حرف خواهی بگذری

پاک کن خود را ز خود، هین یکسری!

همچو آهن ز آهنی بی‌رنگ شو

در ریاضت آینه بی‌رنگ شو

خویش را صافی کن از اوصاف خود

تا ببینی ذات پاک صاف خود... (۴/۱ - ۳۴۷۲)

به اعتقاد مولانا اگر دل صیقل نیافته و به نور نرسیده باشد،
آن را نمی‌توان دل نامید و چون دل به نور دست یابد، بر
دیگر اعضا تأثیر گذارد و آنها را از نور خود قدرت و توانایی
ویژه بخشد. شاید بهترین تمثیلی که مولانا برای بیان نقش
تهذیب و ریاضت‌های عرفانی می‌آورد، داستان جدال و منازعه
نقاشان رومی و چینی با یکدیگر است که در دفتر اول مثنوی
آمده است. بنابراین حکایت، جمعی از نقاشان رومی و چینی

با یکدیگر مجادله می کردند و هر گروه مدعی بود که در هنر نقاشی ماهرتر و استادتر است. پادشاه ایشان را به امتحان دعوت کرد. به هر یک خانه‌ای جدا دادند؛ با این ویژگی که درهای تالار نقاشی روبه‌روی یکدیگر باز می شدند. چینی‌ها تقاضای انواع رنگ‌ها نمودند و به کار نقاشی و نگارگری پرداختند ولی رومیان هیچ رنگی طلب نکردند و تنها به زدودن زنگارها و صیقلی کردن دیوارها پرداختند. چون روز داوری فرا رسید، پادشاه را به تماشا و داوری فراخواند. پادشاه نخست کار چینیان را مورد بررسی قرار داد؛ ایشان چنان نقش‌های زیبا و شگفت‌انگیزی بر دیوارها کشیده بودند که هوش از سر می برد. آنگاه به تماشای کار رومیان رفت. چون پرده‌ها را کنار زدند، او نقش‌هایی بس روشن‌تر و دل‌انگیزتر از آنچه چینیان نقاشی کرده بودند، بر دیوارهای صیقل یافته رومیان دید. در این رقابت، رومیان که با زدودن زنگارها به نقش شگفت‌انگیز و زیباتری دست یافته بودند، پیروز شدند. مولانا پس از ذکر داستان، به هدف اصلی خویش که مقایسه کوشش‌های عالمان و عارفان است، برمی‌خیزد و رومیان را کنایه از عارفانی می‌گیرد که با پاک کردن دل از بخل و حرص و کینه چنان به خداوند نزدیک می‌شوند که موسی صفت، نور تجلی را در سینه‌های خویش می‌یابند و به حقایقی دست می‌یابند که عقل از تصور آنها نیز ناتوان است. این زنگارزدایی و شست‌وشوی دل تنها به تعلقات نفسانی و حرص و نام و ناموس خلاصه نمی‌شود بلکه به اعتقاد مولانا بخش وسیعی از آن منوط به پاک کردن لوح دل از دانش‌ها و علوم است که اصل آنها الهی نیست و دوام و بقایی ندارند بلکه تنها اثری که برای آنها می‌توان برشمرد، ایجاد کبر و غرور و دوری از خداوند است.

۳. اصل مشورت

در واقع، یکی از مهم‌ترین اصول در آموزش و تعلیم و تربیت، مشورت افراد در کلیه موارد آموزشی و پرورشی است. هم‌اندیشی افراد در سطوح اجتماعی، به‌ویژه در بخش تعلیم و تربیت، افکار و سمت و سوی آنها را مشخص می‌کند و برای پیشبرد تمام افراد آموزش و پرورشی بسیار لازم است. مولوی در مقام معلم اخلاق و به‌پاک‌کننده اصول بنیادین تعلیم و تربیت، در قالب حکایات و تمثیل‌ها از این مهم نیز چون سایر موارد غافل نمانده است. او می‌گوید:

مشورت، ادراک و هشیاری دهد

عقل‌ها، مرعقل را یاری دهد

گفت پیغمبر: بکن ای رای زن

مشورت، کالمستشار مومتّن (۴/۱-۱۰۴۳)

در حکایت عبرت‌آموز و طولانی «شیر و نخجیران» در دفتر اول، او معتقد است که حیوانات جنگل به‌وسیله رای‌زنی با خرگوش توانستند بر دشمن قوی چیره شوند.

آن‌گاه که حیوانات در حل مشکل خویش درمانده گشتند از خرگوش سر‌اندیشه‌اش را باز جستند و از او خواهش کردند بگوید که چگونه توانست بر شیر قوی پیکر پیروز شود.

(زمانی، ۱۳۷۲)

بعد از آن گفتند: کای خرگوش چُست

در میان آر، آنچه در ادراک توست

ای که با شیری تو در پیچیده‌ای

بازگو راهی که اندیشیده‌ای (۲/۱-۱۰۴۱)

۴. اصل دوری از غرض‌ورزی

در تعلیم و تربیت، به‌ویژه در بخش آموزش، مربی باید تمام امیال و خواسته‌های شخصی خود را در زمان آموزش و پرورش به یکسو نهد و تنها به مصالح و مواردی که در چارچوب فکری و کاری از طریق اعمال قانون و نظم، تعریف شده‌اند، عمل کند. اینکه شاگردی براساس تمایلات شخصی و غرض‌ورزی‌های بی‌پایه مورد تنبیه واقع شود، از بزرگ‌ترین آفات است و نتایج خطرناکی به‌بار می‌آورد.

این اصل با اصولی همچون «کمال‌جویی» و «صبر» در ارتباط نزدیک است و بهترین نمونه آن را در روش امیرالمومنین (ع) در نبرد رویارویی با عمر بن عبدود می‌توان سراغ گرفت. در تمثیلی زیبا، مولانا این اصل را با روش پسندیده غیرمستقیم و تعلیمی‌اش بیان کرده است: «استاد کاری، شاگردی لوچ و کزچشم داشت. روزی به او گفت: برو از آن حجره، فلان شیشه را برایم بیاور. وقتی که شاگرد به شیشه نگاه کرد، آن را دو عدد دید؛ پس به استادش گفت: اینجا دو عدد شیشه است؛ من کدامین را بیاورم؟ استاد گفت: دو شیشه در آنجا نیست بلکه فقط یک شیشه است. شاگرد به علت نقصی که در چشم داشت، همچنان بر حرف خود اصرار می‌کرد. استاد که وضع را چنین دید، گفت: یکی از آن دو شیشه را بشکن. وقتی که شاگرد شیشه را شکست، دید دیگر شیشه‌ای در میان نیست! پس دانست که نقص در چشمانش بوده است. مولانا به اقتضای این تمثیل می‌گوید: وقتی اغراض نفسانی بر انسان غالب شود، بینش وحدت بین خود را از دست می‌دهد و اولیا و انبیا را متغایر و متعارض هم می‌یابد و اصولاً از دیدن حقیقت درمی‌ماند.» (زمانی، ۱۳۷۲)

چون غرض آمد، هنر پوشیده شد

صد حجاب از دل به سوی دیده شد (۳۳۴/۱)

ادامه مطلب در وبگاه نشر به



نقد اجتماع و ساسه عطاردشوی ملی

چکیده

عطارد نیشابوری شاعری عارف است و عرفا، هستی خود را در خدمت سعادت بشری می‌دانند. با توجه به نابسامانی اوضاع اجتماعی و سیاسی ایران در قرن هفتم، و اینکه این اوضاع نابسامان با جهان آرمانی موردنظر عطارد فاصله بسیار داشته است، وی در سروده‌هایش، گروه‌ها و اقشار مختلفی را که در ایجاد و تشدید این اوضاع آشفته نقشی داشته‌اند، مورد انتقاد و اعتراض قرار داده است.

در این مقاله نگارنده کوشیده است نقدهای اجتماعی و سیاسی موجود در مثنوی‌های عطارد را بررسی کند. در بخشی از این مقاله نیز شیوه‌های نقادی عطارد مورد بررسی قرار گرفته است.

عطارد در چهار مثنوی عرفانی‌اش (منطق‌الطیر، مصیبت‌نامه، الهی‌نامه و اسرارنامه) در قالب حکایات و تمثیل‌های گوناگون از گروه‌ها و قشرهای مختلفی انتقاد می‌کند که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: صاحبان جاه و مقام، شیفتگان زر و ثروت، دنیادوستان، صوفیان ظاهرنما، ریاکاران و مدعیان عشق.

نقدهای اجتماعی و سیاسی عطارد در بیداری جامعه نقشی اساسی داشته است. ما نیز با مطالعه این مطالب می‌توانیم با اوضاع اجتماعی و سیاسی عصر عطارد و شخصیت خود شاعر به عنوان یک منتقد بیشتر آشنا شویم.

کلید واژه‌ها:

انتقاد، جامعه، مبارزه، حکومت، عطارد.

یوسف جان‌پرور

کارشناس ارشد

زبان و ادب فارسی و

دبیر دبیرستان‌های

بجنورد



با توجه به نابسامانی
اوضاع اجتماعی و
سیاسی ایران در
قرن هفتم و اینکه
این اوضاع نابسامان
با جهان آرمانی
عطار فاصله بسیار
داشته است، وی در
شعرهایش گروه‌ها و
اقتشار گوناگون را که
در نابسامانی جامعه
نقشی داشته‌اند، مورد
انتقاد و اعتراض قرار
می‌دهد. هدف عطار از
بیان انتقاد و مبارزه
با این گروه‌ها، بیداری
جامعه در آن عصر
خفقان از یک طرف
و اصلاح جامعه و
تغییر رفتار حاکمان و
صاحبان جاه و مقام و
ثروت، از طرف دیگر
است.

مقدمه

هنرمندان، شاعران و نویسندگان، در جامعه و با مردم زندگی می‌کنند. آنان درد مردم را می‌فهمند؛ زیرا خود نیز جزئی از همین مردم هستند. از طرفی آنان زندگی حاکمان جامعه و طبقات مرفه را نیز می‌بینند و آن را با زندگی عامه مردم می‌سنجند و هرگاه تعارض یا تناقضی بین گفتار و رفتار آنان مشاهده کردند، انتقاد و اعتراض خویش را با زبان هنری بیان می‌کنند؛ هنرمند با زبان هنر، شاعر با زبان شعر و نویسنده با زبان نثر.

عطار نیشابوری، شاعری عارف است و مانند دیگر عرفا، هستی خود را در خدمت سعادت بشری - که همان قرب الی‌الله است - می‌داند. عطار، زاده دو نوع محیط است: یکی محیط واقعی که در آن زندگی می‌کرد و دیگر محیط آرمانی موردنظر او که همان مدینه فاضله است. با توجه به نابسامانی اوضاع اجتماعی و سیاسی ایران در قرن هفتم و اینکه این اوضاع نابسامان با جهان آرمانی عطار فاصله بسیار داشته است، وی در شعرهایش گروه‌ها و اقتشار گوناگون را که در نابسامانی جامعه نقشی داشته‌اند، مورد انتقاد و اعتراض قرار می‌دهد.

هدف عطار از بیان انتقاد و مبارزه با این گروه‌ها، بیداری جامعه در آن عصر خفقان از یک طرف و اصلاح جامعه و تغییر رفتار حاکمان و صاحبان جاه و مقام و ثروت، از طرف دیگر است. پس، برای شناخت بهتر عطار به عنوان یک شاعر و عارف منتقد و همچنین آشنایی بیشتر با اوضاع سیاسی و اجتماعی عصر عطار، مطالعه آثار وی و کشف و شناخت نقدهای اجتماعی و سیاسی در اشعار او لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

در مورد پیشینه این تحقیق باید گفت، تاکنون پژوهشگران، نویسندگان و صاحب‌نظران زیادی درباره شخصیت، آثار و اندیشه‌های عطار کارهای ارزشمندی ارائه داده‌اند؛ به‌ویژه در قرن حاضر که به قول استاد زرین‌کوب: «در کشف عطار سرآهنگ قرن‌هاست». در این میان، از جمله کسانی که در این مورد پژوهش‌های قابل ملاحظه انجام داده‌اند و کشف عطار مدیون پژوهش‌های آنهاست، از نسل گذشته: سعید نفیسی، بدیع‌الزمان

فروزانفر، استاد هلموت ریتر (محقق آلمانی)، سیدصادق گوهرین و محمدجواد مشکور و عبدالحسین زرین‌کوب را می‌توان نام برد. در بین نسل حاضر که هنوز در ایران به تحقیق و پژوهش اشتغال دارند، آثار کسانی چون محمدرضا شفیعی کدکنی، تقی پورنمداریان، محمد استعلامی، رضا اشرف‌زاده، پوران شجیعی و سهیلا صارمی در خور ذکر است.

سهیلا صارمی در بخش‌هایی از کتابش، «سیمای جامعه در آثار عطار»، برخی نقدهای اجتماعی را در آثار عطار بررسی کرده است. به جز این کتاب، پژوهش‌های دیگری نیز در ارتباط با این موضوع به صورت پراکنده چاپ شده که ذکر نام همه آنها، در این مجال کوتاه میسر نیست.

تعاریف

نقد: کلمه «نقد» خود در لغت به معنی «بهین چیزی را برگزیدن» و نظر کردن است در دراهم، تا در آن به قول اهل لغت سره را از ناسره باز شناساند. (زرین‌کوب، ۱۳۸۲: ۵)

نقد اجتماعی: بعضی از منتقدان در نقد آثار ادبی مبانی اجتماعی را معتبر دانسته‌اند. تحقیق درباره نحوه ارتباط ادبیات با جامعه موضوع نقادی این دسته از نقادان است. شک نیست که محیط ادبی از تأثیر محیط اجتماعی برکنار نتواند بود. افکار و عقاید و ذوق‌ها و اندیشه‌ها تابع احوال اجتماعی می‌باشد. در روش نقد اجتماعی تأثیری که ادبیات در جامعه دارد و نیز تأثیری که جامعه در آثار ادبی دارد، مورد مطالعه است. (زرین‌کوب، ۱۳۸۲: ۴۱)

۱. اوضاع اجتماعی عصر عطار

دورانی که عطار در آن می‌زیست، هر چند دوران شکوفایی شعر و نثر فارسی به‌شمار می‌رود، یکی از صعب‌ترین دوران‌های تاریخی است که به سبب کثرت وقایع و حوادث ناگوار، کمتر کسی است که آن را مطالعه کند و دچار تأثر و حسرت نشود. این دوره همچنان با تسلط ترکان همراه است و به‌رغم آنکه

بعضی آن را آغاز عصر فعالیت‌های اقتصادی و تجاری ایران می‌دانند، همه چیز از آشفتگی اوضاع و فقر و نابسامانی مردمان حکایت دارد. (صارمی، ۱۳۸۲: ۱۳)

«دنایی که عطار در آن می‌زیست، از دنیای آرمانی‌اش فاصله بسیار داشت. در آن ایام، دیگر طریقه قدما از یاد رفته بود و کسانی که در بین خلق به عنوان زاهد و عابد و عارف و صوفی شناخته می‌شدند، غالباً جز در ظاهر حال و تکرار اقوال، با قدمای آنها هیچ گونه شباهت نداشتند. آنها که خود را مدرس یا مذكر می‌خواندند، فقط خود را و خلق را فریب می‌دادند. عارفان جز گردن‌های سستبر و سرهای پرسودا چیزی نداشتند. صوفیان از آنچه لازمه تصوّف واقعی بود، فقط اشتباهی داشتند که صوفیان را به پر خوری و شکم‌بارگی مشهور می‌کرد. بزرگان اهل طریق متواری بودند و عزیزان حق به خواری افتاده بودند. دنیایی بود که محمد خوارزمشاه از علاقه به صوفیه دم می‌زد و مجدالدین بغدادی، صوفی بزرگ عصر، را به یک حکم بوالهوسانه در امواج جیحون غرق می‌کرد. خلیفه وقت، الناصر لدین الله، زنان حکام را می‌ربود و به حرم‌سرای خویش می‌برد و در بغداد خلافت رسول خدا را به سلطنت مستبدانه تبدیل می‌کرد. خلاصه دنیایی آشفته، خون‌آلوده و گنهکار بود.» (زرین کوب، ۱۳۷۸: ۱۸ و ۱۹)

«پیداست که این همه نابسامانی نمی‌توانسته است در روح حساس و حقیقت‌جوی عطار بی‌تأثیر باشد. این دوران بی‌هنجار که از اوج تا فرود ارمغانی جز فقر و نگون‌بختی عاید مردمانش نبود، کمابیش ردپای خود را در آثار عطار، این شاعر بینا دل‌درد آشنا، بر جای نهاده است. او تا آنجا که حیطة شعر مجالش می‌دهد قشرها و طبقات گوناگون جامعه را با عادات و آداب، سنت‌ها، آرا و اندیشه‌ها، گفتار و رفتار و خلاصه آنچه مربوط به تربیت عمومی عصر است، توصیف کرده و در ضمن این توصیف‌ها، گه‌گاه اشاراتی به نام‌ها و حوادث تاریخی نموده است و البته آنچه آثار ادبی را از تاریخ‌های نگاشته ممتاز می‌کند، همین ثبت و ضبط لحظه لحظه زندگی مردمان به زبان حال است.»

(صارمی، ۱۳۸۲: بیست، بیست و نه)

۲. جهان آرمانی عطار

«عصر و محیط آرمانی عطار، عصر و محیط صحابه و تابعین آنهاست. عصر و محیط زاهدان معرض از دنیا، عصر و محیط واعظان معترض بر تجمل‌ها و افزون‌طلبی‌ها و عصر و محیط صوفیان صدق و صفاست. دوره‌ای است که در آن حاکم دماوند، شبلی، وقتی از شغل خویش کناره می‌گیرد، به دور و نزدیک ولایت راه می‌افتد و از خود ردّ مظالم می‌کند و به‌خاطر آنچه کرده یا نکرده، از مردم حلالی می‌طلبد. عصری است که در آن یک راهزن تبهکار، چون فضیل عیاض، ناگهان تحت تأثیر آیه‌ای از قرآن کریم چنان صادقانه توبه می‌کند که در اندک مدت در ردیف صدیقان عصر قرار می‌گیرد. در عصر و محیط

آرمانی عطار که روح او در لحظه‌های خلوت و فراغت جز در آن قرار نمی‌یابد، پارسا‌زنی چون رابعه عدویه هست که از محبت حق پروای محبت رسول را ندارد؛ بشر حافی‌ای هست که بر خاک زمین پابرهنه قدم نمی‌نهد تا بساط فرمانروای عالم را به پای خویش لگد نکند و نیالاید. عصر و محیط آرمانی‌ای که در آن توبه‌کاری چون حبیب عجمی به چنان مرحله‌ای از اخلاص می‌رسد که بی‌پروا پای بر آب دریا می‌نهد و به آن سوی آب می‌رسد. بایزیدی هست که بر سر کوی او ابلیس را بر دار می‌کنند تا چرا کسی از اهل بسطام را که قلمرو اوست وسوسه کرد. بوسعیدی هست که شب‌ها خویشتن از سر چاه فرو می‌آویخت و ختم قرآن می‌کرد.» (زرین کوب، ۱۳۷۸: ۱۷)

حال اگر اوضاع اجتماعی عصر عطار را از یک طرف، و جهان آرمانی یا مدینه فاضله او را از طرف دیگر، در ذهن خود مجسم کنیم، متوجه می‌شویم که نه تنها هیچ گونه قربانی بین این دو فضا وجود ندارد بلکه بین آرمان‌های او و واقعیت‌های زندگی‌اش فاصله بسیاری وجود دارد.

در چنین محیطی، عطار که خود یک شاعر عارف است، رسالت شاعری‌اش را به خوبی انجام می‌دهد. او ضمن تعالیم عرفانی و اخلاقی‌اش، هر جا که مجال می‌یابد، از افراد و گروه‌هایی که برخلاف جهان آرمانی او حرکت می‌کنند، به شدت انتقاد می‌کند و ذهن خفته جامعه را به بیداری می‌کشاند و متوجه می‌سازد.

۳. شیوه‌های مبارزه و نقادی عطار

عطار نیشابوری برای بیان انتقادات و اعتراض‌هایش، شیوه‌ها و روش‌های گوناگونی را دنبال می‌کند؛ انتخاب روش مبارزه به شرایط جامعه، روحیه مردم، حاکمان عصر و شرایط دیگری بستگی دارد. برخی از این روش‌ها، مبارزه مستقیم است؛ مانند سخنان پندآمیز و اعتراض گونه عطار به برخی حاکمان، اما در بیشتر موارد، وی روش‌های مبارزه غیرمستقیم را دنبال می‌کند. این روش‌ها، حسن‌هایی برای خود شاعر دارد که یکی از آنها دورماندن شاعر در آن عصر خفقان سیاسی و اجتماعی از تیررس انواع تهمت‌ها و افتراهاست.

۳-۱. طرح مسائل اخلاقی

طرح برخی مسائل اخلاقی از سوی عطار در شعرهایش در واقع نوعی مبارزه است. این مبارزه گاهی با اربابان زر و ثروت و مال و مکت است و گاهی با صاحبان مقام و قدرت و جاه و شوکت. گاهی نیز او با زاهدان ربایی و عابدان ظاهرمناس که به مبارزه برمی‌خیزد.

این مبارزه، مبارزه‌ای غیرمستقیم است. به این معنا که عطار با طرح یک موضوع اخلاقی یا فضیلت اخلاقی و ستایش فردی که آن فضیلت را داراست، در واقع انتقاد و اعتراض خود را نسبت به کسانی که دارای آن فضیلت نیستند و در نقطه مقابل رذیلت

دیوانگان وسیله‌ای هستند در دست عطار تا تمام مطالب انتقادی خویش را نسبت به دستگاه حکومت، پادشاهان متکبر، زاهدان خودکامه و ثروتمندان ریاکاران و فرومایه به وسیله آنها بیان کند. دیوانگان در حکایت‌های عطار معترض جامعه‌اند

و نابسامانی اوضاع اجتماعی و سیاسی از تیررس انواع افتراها و تهمت‌ها و برچسب‌های سیاسی و دینی و اعتقادی مصون می‌ماند. در حقیقت دیوانگان وسیله‌ای هستند در دست عطار تا تمام مطالب انتقادی خویش را نسبت به دستگاه حکومت، پادشاهان متکبر، زاهدان خودکامه و ریاکاران و ثروتمندان پست و فرومایه به وسیله آنها بیان کند. به عبارت دیگر، دیوانگان در حکایت‌های عطار سخن‌گویان جناح معترض جامعه‌اند.

«عطار در مقام یک شاعر برای بیان حکمت و فلسفه خود، شخصیت‌هایی را می‌آفریند تا مطالب خود را از زبان آنان بیان کند. مهم‌ترین شخصیتی که در مثنوی‌های عطار در نقش یک حکیم و عارف ظاهر می‌شود، «دیوانه» است. دیوانگان عطار همان کسانی هستند که در تمدن اسلامی به «عقلای مجانبین» مشهور شدند. این عنوان در عین ظرافت مایه شگفتی است. شگفتی ما از این عنوان به دلیل تناقضی است که ظاهراً میان مفهوم عقل و جنون وجود دارد. دیوانگانی که در اینجا با ایشان آشنا خواهیم شد و سخنان حکیمانه‌شان را نقل خواهیم کرد، دیوانگان معمولی نیستند. حالت این دیوانگان حالتی است مافوق عقل نه مادن آن. در داستان‌هایی که در مثنوی‌های عطار می‌خوانیم، دیوانگانی را مشاهده می‌کنیم که درباره عمیق‌ترین و عالی‌ترین مباحث فلسفی و مابعدالطبیعی سخن می‌گویند. این شوریدگان فرزانه در مقام معلمان اخلاقی و دینی و منتقدان اجتماعی در میان مردم ظاهر می‌شوند و آنان را نسبت به وظیفه و مسئولیت سنگینی که در این عالم برعهده دارند، آگاه می‌سازند.» (پورجوادی، ۱۳۷۲: ۳۹، ۴۰)

طبق محاسبه‌ای که استاد فروزانفر در «شرح احوال و نقد و تحلیل آثار عطار» کرده‌اند، شیخ عطار در مجموع، ۱۱۵ حکایت درباره این دیوانگان در چهار کتاب الهی‌نامه (۲۳)، منطق‌الطیر (۱۴)، اسرارنامه (۱۴) و مصیبت‌نامه (۶۴) آورده است که در بین آنها حکایاتی بس دلکش می‌توان یافت. اگر بهلول را نیز یکی از این مجنونان و عقلای مجانبین بدانیم، تعداد آنها فریب ۲۰۰ حکایت می‌شود که خود رقم بزرگی است. (شرفزاده، ۱۳۷۳: ۵۹، ۶۰)

«نقل سخنان طنزآلود یا انتقادآمیز منسوب به مجذوبان و دیوانگان در هیچ یک از آثار شعر فارسی به اندازه مثنویات عطار فراوان نیست. این نکته تقریباً یک ویژگی مثنوی‌های عطار محسوب می‌شود. این گونه به نظر می‌رسد که شاعر پاره‌ای از اندیشه‌های شخصی را هم از زبان آنها نقل می‌کند. البته کسانی که در مراتب قدرت جای داشتند و غالباً آماج ویژه این طنزها واقع بودند، آن صدای اعتراض‌آمیز را هرگز به جد تلقی نمی‌کردند؛ از این رو سعی زیادی هم در خاموش کردن آن به کار نمی‌بردند. عام خلق که از دیرباز به خود تلقین کرده بودند سخن راست را باید از دیوانگان شنود، خود در سایه تقیه از گزند مخالفان ایمن می‌ماندند، اما این گونه اقوال را دهان به دهان نقل می‌کردند.» (زرین‌کوب، ۱۳۷۸: ۲۱)

ادامه مطلب در وبگاه نشریه

اخلاقی دارند، بیان می‌کند. برای مثال، اگر عطار در شعری «خلاص» را می‌ستاید، در واقع ریاکاران را مورد انتقاد قرار می‌دهد؛ اگر تواضع را می‌ستاید، در واقع غرور و تکبر را نکوهش می‌کند و متکبران را مورد حمله قرار می‌دهد؛ اگر بی‌اعتنایی به ملک دنیا را می‌ستاید و ترویج می‌کند، در واقع می‌خواهد دنیادوستان و شیفتگان زر و ثروت را نکوهش کند.

از این گونه حکایات و تمثیل‌های اخلاقی در مثنوی‌های عطار بسیار فراوان است که ذکر همه نمونه‌های آنها از حوصله و مجال این مقاله بیرون است. تنها برای آشنایی بیشتر با این شیوه مبارزه عطار، به ذکر دو نمونه بسنده می‌کنیم.

عطار برای بیان اعتراض خود نسبت به دنیادوستانی که ادعای دین‌داری دارند، این حکایت را در منطق‌الطیر آورده است. شبلی مدتی در بغداد گم شد و کسی نمی‌دانست که او کجاست. همه جا را در پی او گشتند تا سرانجام او را در مخنث خانهای یافتند؛ در حالی که در میان مخنث‌ها نشسته بود. او را گفتند: این چه جایی است که تو آمده‌ای؟ شبلی پاسخ داد: این قوم در دنیا نه مردند و نه زن؛ من نیز در راه دین مانند ایشانم که نمی‌دانم اهل دینم یا اهل دنیا. پس به میان هم جنسان خود آمده‌ام.

من چو ایشانم، ولی در راه دین

نه زنی در دین نه مردی، چند از این؟

گم شدم در ناجوانمردی خویش

شرم می‌دارم من از مردی خویش (عطار، ۱۳۸۴: ۳۱۷)

در حکایتی دیگر از مثنوی الهی‌نامه، عطار برای بیان فایده قناعت، و نکوهش حرص و طمع این حکایت را می‌آورد: بزرگی بر مکتب‌خانه‌ای گذر کرد. در آنجا چشمش به دو کودک افتاد که پیش یکی نان و خورش بود و در نزد دیگری نان خالی. این یکی از دیگری نان و خورش خواست، دیگری گفت: اگر تو سگ من باشی و مثل سگ دنبال من بیایی، به تو نان و خورش می‌دهم و گرنه باید نان خالی خودت را بخوری! کودک به آن کار راضی شد و همچون سگ از پی کودک دیگر روان شد. آن کودک رشته در گردنش انداخت که: سگ باش و همچون سگ‌ها بانگ برآور و تیز تک باش! آن بزرگ مرد با دیدن این صحنه با او گفت: ای کودک خرد، اگر تو در کارت زیرک بودی، با نشان خودت قناعت می‌کردی و از این سگ بودن درمان می‌ماندی. (عطار، ۱۳۸۷: ۳۹۸)

۳-۲. بیان نقد از زبان دیوانگان

شیخ عطار در اغلب حکایت‌هایی که قصد مبارزه با قشری خاص را دارد، دیوانگان را نیز شرکت می‌دهد و داستان‌ها و حکایات خود را با حضور دیوانگان و عقلای مجانبین بیان می‌کند. حضور دیوانگان و بیان نکات اخلاقی از زبان آنان برای عطار فایده‌هایی دارد که یکی از آنها این است که شاعر در آن عصر خفقان

چکیده

حیوانات و جانوران در آثار عرفانی کاربرد گسترده‌ای دارند که تحلیل و بررسی آنها باعث گشوده شدن بسیاری از گره‌ها و ابهامات موجود در ادبیات و حکایات می‌شود. بنابراین، سؤالات اصلی این تحقیق می‌تواند پیرامون دو محور مورد بررسی قرار گیرند که عبارت‌اند از:

۱. در مثنوی مولوی از چه موجودات و حیواناتی استفاده شده است؟

۲. هر یک از این حیوانات جدا از معنای اصلی و قاموسی خود، رمز و نماد چه چیزهایی هستند؟ هدف این تحقیق این است که جایگاه حیوانات و جانوران را در مثنوی مولوی مورد بررسی قرار دهد و با مشخص شدن این جایگاه، بیان کند که دیدگاه مولوی درباره آنها چیست و هر یک از این حیوانات رمز و نماد چه چیزهایی هستند. نیز از آنجایی که مولوی افکار و عقاید خود را با بهره‌گیری از نماد، هوشمندانه بیان می‌کند، با بررسی این نمادها می‌توان تا حدودی به جایگاه نماد و شیوه رمزپردازی او در این اثر گران قدر پی برد.

روش انجام این پژوهش، روش تحلیلی و توصیفی و براساس پژوهش کتابخانه‌ای است و با استفاده از کتاب‌های دست اول انجام گرفته است. با توجه به عنوان این مقاله - تجلی نمادین شیر در مثنوی - نگارنده پس از مطالعه دوره کامل مثنوی معنوی مولوی (به کوشش رینولد البین نیکلسون) بیت‌هایی را که در آنها شیر در معنای حیوان به کار رفته است، استخراج کرده و در ادامه، مهم‌ترین معانی نمادین آنها را ذیل عنوان «جلوه‌های نمادین شیر در مثنوی» ارائه داده است. با این توضیح که در متن، عدد سمت راست ممیز، بیانگر دفتر و اعداد سمت چپ ممیز بیانگر شماره بیت با ابیات مثنوی هستند.

در مورد پیشینه این مقاله باید گفت که شارحان مثنوی نگاهی کلی و عمومی به حیوانات داشته‌اند اما این مقاله در پی آن است تا به صورت دقیق و موشکافانه، به شیر که بسامد بسیار بالایی در مثنوی دارد، پردازد.

کلید واژه‌ها:

مثنوی، نماد، شیر.



دکتر احمد کریمی،

استادیار

دانشکده ادبیات و

علوم انسانی دانشگاه

آزاد چالوس

Ahmad_Karimi1349

@yahoo.com

ایرج جمشیدی

کارشناس ارشد زبان

و ادب فارسی و دبیر

دبیرستان‌ها و مراکز

پیش دانشگاهی نور

بشر در مسیر کوشش‌هایش برای شناخت پیرامون خود، از تجربه، حواس و قوای عقلانی کمک می‌گیرد و پدیده‌ها را کشف و ضبط می‌کند اما وقتی از محسوسات فراتر می‌رود و در صدد شناخت اموری برمی‌آید که از حوزه حواس و تجربه او خارج‌اند، درک و بیان دشوار می‌شود. پس، برای تبیین و تفهیم آنها کم و بیش از احساس و تخیل کمک می‌گیرد و در این راه به ناچار از زبان رمز بهره می‌برد و به تبع آن، برای نشان دادن و مجسم ساختن آنچه نمی‌تواند تعریف کند یا به دیگران بفهماند، از کلمات و اصطلاحات نمادین استفاده می‌کند. درواقع، بیان بعضی مفاهیم و مصادیق با زبان عادی - که مربوط به محسوسات است - بسیار دشوار و حتی غیرممکن می‌نماید و گوینده ناچار می‌شود از ظرفیت‌هایی که باعث افزایش قدرت تأثیر زبان می‌شود، بهره‌برد. در نتیجه، کلام به صورت رمزی و نمادین درمی‌آید و این بیان رمزآمیز و نمادین، باعث غنای هرچه بیشتر زبان شعر می‌شود.

یکی از جنبه‌های سخن نمادین در مثنوی، به کارگیری حیوانات به جای انسان است. حیوانات و پرندگان و به طور کلی همه جانوران از آغاز پیدایش تا به امروز در فرهنگ و ادب ملت‌ها به گونه‌های مختلف بازتاب گسترده‌ای یافته و در دستاوردهای زبان و ادب و فرهنگ بشری تأثیرگذار بوده‌اند. این مقاله با هدف بررسی جنبه‌های نمادین شیر در مثنوی به نگارش درآمده است و نگارنده در صدد این بوده تا در حد توان و درک علمی خود، ابعاد مختلف معانی نمادین این حیوان را به طور مبسوط و گسترده استخراج کند و با ارائه جدول تضادها و هاله‌های تصویری، این مفاهیم را عینی‌تر و ملموس‌تر سازد.

معنای لغوی و اصطلاحی نماد

در کتب لغت و فرهنگ‌ها معانی و مترادفات زیاد و گوناگونی برای نماد ذکر شده است. معنایی همچون: ظاهر شدن، نمایان گردانیدن، نشان دادن و مترادفاتی چون: رمز، مظهر، نشانه، علامت، اشاره و غیره و آن را معادل واژه فرانسوی سَمْبُل (symbol) دانسته‌اند اما هیچ‌کدام از این معانی و مترادفات به‌طور دقیق و کامل معنا و مفهوم اصلی نماد را نمی‌رساند. نماد یکی از انواع صور خیال در شعر است که در چند دهه اخیر وارد عرصه علوم بلاغی شده و برخلاف استعاره، تشبیه، مجاز و کنایه و تمثیل چندان توجهی به آن نشده و این در حالی است که دامنه معانی مفاهیم آن بسیار گسترده‌تر و وسیع‌تر از صور خیال نام برده شده است. با این حال، با توجه به تعاریف متعدد و گوناگون نماد در کتب علوم بلاغی، اگر بخواهیم تعریفی مختصر و مفید از آن ارائه دهیم، باید بگوییم که نماد عبارت است از هر گفتار یا تصویری که علاوه بر معنای آشکار و صریح خود، معنای کنایی و پوشیده نیز داشته باشد.

اریک فروم معتقد است که «زبان سمبلیک زبانی است مستقل که شاید بتوان آن را تنها زبان جهانی و همگانی نژاد انسانی تلقی کرد.» (اریک فروم، ۱۳۴۹: ۳)

عوامل متعددی می‌توانند تجلی‌بخش نمادها باشند که یکی از مهم‌ترین آنها، طبیعت و دنیای حیوانات است. «بکر و سبز بودن طبیعت» از یک طرف و «ویژگی‌های خاص هر حیوان» از طرف دیگر، بهترین ابزار و غنی‌ترین منابع را برای نمادپردازی در اختیار شاعران و نویسندگان قرار می‌دهد و درواقع ارائه یک تصویر نمادین و رمزآمیز از اشیای طبیعی پیرامون ما، اعم از جماد و نبات و حیوان، در کار اکثر شاعران و نویسندگان، به ویژه شعرای عارف، دیده می‌شود.

نقش حیوانات در نمادپردازی

حیوانات و جانوران به سبب کاربرد تخیلی و تمثیلی که دارند، همواره در ادبیات فارسی نقش‌های زیادی داشته‌اند، درواقع، یکی از کهن‌ترین عناصر به کار گرفته شده در ادبیات فارسی، استفاده تمثیلی از حیوانات است و شاعران و نویسندگان، هر حیوانی را نماد و نشانه یک شخصیت می‌دانسته‌اند.

در نمادشناسی شعر فارسی، حیوانات جزء مهمی از نمادها را به خود اختصاص داده‌اند ولی متأسفانه کمتر به آنها توجه شده است. با مراجعه به غارنگاشته‌هایی که از انسان‌های اولیه و دوران قدیم به یادگار مانده است، می‌توان دریافت که حیوانات در پرداخت مفاهیم ذهنی انسان همواره نقش مهمی بر عهده داشته‌اند. بسیاری از این نقاشی‌ها پاراز جنبه هنری فراتر نهاده و مفاهیمی را به ذهن القا می‌کنند که در حوزه نمادها قابل بحث و بررسی است.

در ادبیات فارسی داستان‌ها و افسانه‌های فراوانی مربوط به حیوانات در قالب نظم و نثر بیان شده است که در بیشتر آنها حیوانات به زبان انسان‌ها سخن می‌گویند. به این گونه داستان‌ها در اصطلاح «فابل» می‌گویند که «غرض از آنها نوعی داستان تمثیلی و استعاری است که جانوران و پرندگان و گیاهان و جز آنها در نقش انسان ظاهر می‌شوند.» (وحیدیان کامیار ۱۳۷۰: ۲۴۱)

شخصیت‌پردازی حیوانات در آثار مولوی

شاعران و نویسندگان در دوره‌های مختلف، حیوانات را نماد شخصیت‌های متفاوت دانسته‌اند. در ادبیات آنچه باعث شکل‌گیری نقشی خاص برای یک جانور می‌شود، تخیل انسان و رفتارهای خاص منتسب به آن جانور است.

از شیوه‌های خاص مولانا در نقل حکایات و آموزه‌های اخلاقی این است که شخصیت‌های داستان‌های وی در نقش‌های مثبت و منفی خود ثابت باقی نمی‌مانند بلکه به مناسبت ایراد نکات و پیام‌های اخلاقی شخصیت‌ها و نقش‌ها نیز تغییر می‌کند.

یکی از جنبه‌های سخن نمادین در مثنوی، به کارگیری حیوانات به جای انسان است

از شیوه‌های خاص مولانا در نقل حکایات و آموزه‌های اخلاقی این داستان‌ها و شخصیت‌های نقش‌های وی در منفی خود مثبت و نمی‌مانند بلکه به مناسبت ایراد نکات و شخصیت‌ها و نقش‌ها نیز تغییر می‌کند

در این مکان، یکی از ابزارهای رسیدن به چنین مقصودی استفاده از حیوانات داستان‌هایی به زبان حیوانات است. استاد پورنامداریان در این مورد می‌گوید:

«شخصیت داستان‌های مولوی، خواه انسان باشد خواه حیوان - به نمایندگی انسان - معمولاً نماینده گروه و صنف خود هستند و مولوی از طریق گفت‌وگوها، شخصیت آنها را چنان تصویر می‌کند که بیش و کم نمونه کلی افراد گروه و صنف خود می‌شود و اگر خواننده، تجربه‌ای از شناخت آن نوع شخصیت‌ها که در داستان مطرح می‌شود داشته باشد، شباهتی عجیب میان نمونه کلی و مصادیق ذهنی و تجربی خود احساس می‌کند. از همین روی از طریق آثار مولوی می‌توان با احوال و روحیات مردم عصر او و رفتاری‌ها و گذران زندگی و کنش‌ها و واکنش‌های آنان - که نمونه‌های آن را چه بسا در عصر خود نیز می‌بینیم - آشنایی پیدا کرد.» (پورنامداریان، ۱۳۸۰: ۲۸۹)

شیر:

«شیر پستانداری است عظیم‌الجثه و قوی از راسته گوشت‌خواران، جزو تیره گربه‌ها که دارای چنگال‌های قوی و قدرت عضلانی بسیار و فکین نیرومند است. این پستاندار مخصوص نواحی گرم قاره قدیم است و لی امروزه تقریباً منحصر به آفریقای مرکزی است. نوع نر این پستاندار در اطراف سر و گردن دارای یال انبوه است.» (معین، ۱۳۷۵: ۲۱۰۳)

«شیر، سببی عظیم است و قاهر، بر همه حیوانات غالب و هر حیوانی کی‌وی را دید، آوازش منقطع گردد و بترسد... و دلیری شیر به حدی بود کی یک مردی را ببند یا لشکری، پیش وی یکی بود، بنگریزد تا ظفر یابد یا هلاک شود.» (طوسی، ۱۳۴۵: ۵۷۱)

«عمده‌ترین مضمون داستان‌هایی که در آن شیر اهمیت می‌بخشد، کرامات صوفیان در رام کردن شیران است که به کرات و با بیان‌های گوناگون به اشخاص مختلف نسبت داده شده است. برخی از این داستان‌ها مربوط به محافظت شیران از اولیاءالله است.

مطابق اساطیر ایرانی، اولین کسی که شیر را مطیع ساخت، «فریدون» و اولین کسی که قصد شکار شیر کرد، «هوشنگ» بود. در متون ادب فارسی هر جا که از شیر سخن به میان آمده، به دو موضوع عمده پرداخته شده است؛ اینکه شیر مستقیماً با تاج و تخت شاهی مرتبط دانسته شده و دیگر داستان‌های متعدد مربوط به شکار شیر است. بن‌مایه و هدف نهایی این هر گونه داستان، نشان

دادن زور و شجاعت ممدوح است که با غلبه بر قوی‌ترین نمونه ممکن، یعنی شیر، بروز می‌یابد.

علاوه بر مفهوم شجاعت و دلاوری، گاه گیتی و مرگ را نیز به شیر تشبیه کرده‌اند. همچنین برای نشان دادن امنیت، صلح میان شیر و سایر حیوانات شکار شونده، از تصاویر رایج در متون ادب فارسی بوده است. «(عبداللهی، ۱۳۸۱: ۵۶-۵۵۶)

شیر، که آن را سلطان جنگل می‌نامند، در فرهنگ‌ها مجازاً معنای شجاعت و مردانگی می‌دهد. مولانا بن‌مایه شجاعت را در هم شکستن قدرت باطنی نفس می‌داند که شجاعت ظاهری، سایه و مظهری از آن به شمار می‌رود. شیر در بسیاری از حکایت‌های مثنوی به کار رفته و همانند سایر حیوانات در هر داستانی نماد امر خاصی است و از جمله حیواناتی است که شخصیتی غیر ثابت، متفاوت و بعضاً متضاد دارد. شیر نماد عارفان حقیقی، رمز شجاعت و سمبلی برای زورمندان دنیایی و همچنین نماد نفس آماره و شهوت، عقل جزئی، انسان‌های گرفتار نفس و ... است.

مولانا ۳۱۶ بار لفظ شیر - در معنای حیوان معروف - را در مثنوی به کار برده است. او علاوه بر معنای حقیقی و قاموسی این کلمه، معانی و مفاهیم نمادین متعددی از آن گرفته است که در زیر به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود.

جلوه‌های نمادین شیر در مثنوی

۱- نماد اولیاءالله و مردان حق و عارفان بالله:

مولانا در بسیاری از ابیات مثنوی شیر را در معنای رمزی اولیاءالله و عارفان حق به کار برده است:

هر که باشد در پی شیر حراب

کم نیاید روز و شب او را کباب (۳۰۸۹/۱)

چون گرفتی عبرت از گرگ دنی

پس تو روبه نیستی شیر منی (۳۱۷۹/۱)

در پناه شیر کم ناید کباب

روبه‌ها تو سوی جیفه کم شتاب (۲۲۷۸/۳)

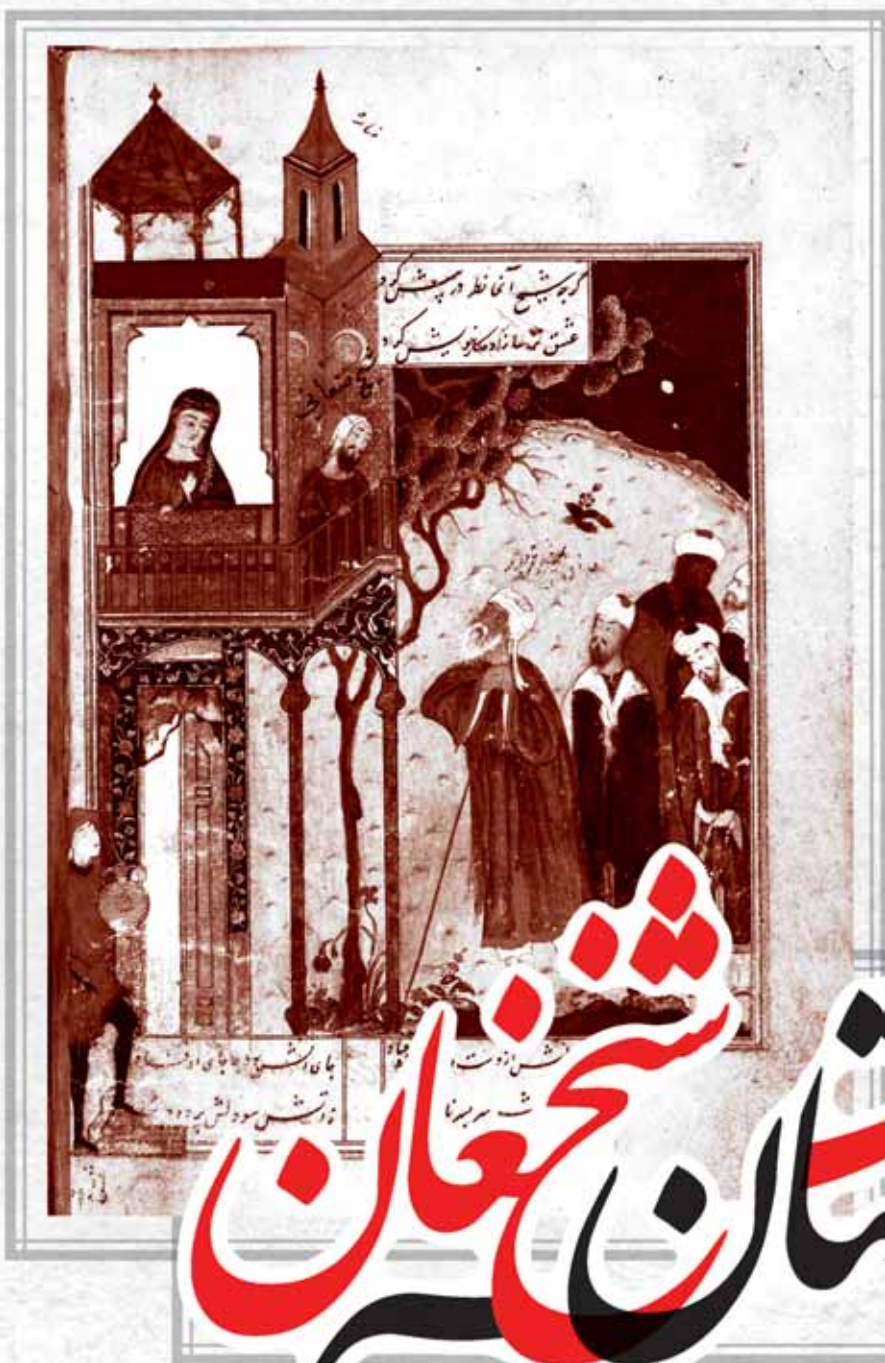
همچنین ابیات ۱/۲۹۳۸، ۲/۱۴۳۷، ۳/۲۵۹۳، ۳/۴۰۴۵،

۴/۴۲۱، ۴/۳۴۵۰، ۴/۳۸۱۹، ۵/۲۹۶۱، ۵/۳۸۷۴، ۵/۴۰۹۳،

۶/۱۶۳۴، ۶/۱۸۷۶، ۶/۱۸۷۷

۲- مولانا در چندین بیت شخصیت‌های مذهبی و بزرگ علمی را به شیر تشبیه کرده و در واقع شیر را نماد حضرت حق، پیامبر اکرم (ص)، حضرت علی (ع)، حضرت یوسف (ع)، حضرت نوح (ع)، بازید، ایاز، هلال و نیز نماد خودش آورده است.

ادامه مطلب در وبگاه نشریه



محمدصادق خادمی
دانشجوی دکترا و دبیر
دبیرستان‌ها و مدرس مرکز
تربیت معلم گرگان

تفسیر داستان شیخ صنعان

چکیده

داستان شیخ صنعان یکی از زیباترین و بحث‌برانگیزترین داستان‌های منطق الطیر عطار است. در این مقاله، اصل داستان به صورت خلاصه آمده و نیز به ابیاتی از داستان که پاسخگوی برخی ابهامات است، استناد شده است. نگارنده قصد دارد تا با استناد به اصل داستان، دیدگاه‌های گوناگون دربارهٔ مآخذ و پیشینهٔ آن و ذکر شواهدی از منابع معتبر، به تحلیل داستان بپردازد و زوایای پنهان آن را بر خواننده آشکار سازد.

کلید واژه‌ها:

عطار، منطق الطیر، شیخ صنعان.

مقدمه

در این میان، مریدی که هنگام سفر شیخ به روم در کعبه نبوده است، وقتی از موضوع باخبر می‌شود، به سرزنش دیگر مریدان می‌پردازد که چرا شیخ را تنها رها کرده‌اند. همه مریدان به روم باز می‌گردند. پس از چهل شب اعتکاف و ناله و زاری آنها به درگاه حق، خداوند با شفاعت پیامبر (ص)، شیخ را از این دام می‌رهاند. دختر ترسا در خواب می‌بیند که آفتاب در کنارش افتاده است. آفتاب به او می‌گوید: «در پی شیخ روان شو و مذهب او بگیر». دختر آیین ترسایی را ترک می‌کند و در پی شیخ روان می‌شود. با آمدن شیخ، او غش می‌کند. شیخ اشک بر او می‌ریزد و دختر به هوش می‌آید. شیخ، اسلام را بر او عرضه می‌کند. دختر بی‌طاقت می‌شود و از شیخ طلب عفو می‌کند و آن گاه، چشم بر دنیا فرو می‌بندد.

دیدگاه‌ها دربارهٔ مأخذ داستان شیخ صنعان عطار

۱. شادروان استاد مجتبی مینوی نسخه خطی تحفه الملوک منسوب به غزالی را معرفی می‌کند و در آن، یادآور می‌شود که داستان شیخ صنعان عطار، برگرفته از این متن است. (مینوی، ۱۳۴۰: ۱۱-۱۵)

۲. استاد فروزانفر حدس استاد مینوی را پذیرفته و با استدلال‌های خویش کوشیده است ثابت کند که «تحفه الملوک» از غزالی است و او آن را در آخرین سال‌های عمرش تألیف کرده است. ایشان، داستان شیخ صنعان را با قصه شیخ عبدالرزاق صنعانی در «تحفه الملوک» مرتبط دانسته است. (عطار، ۱۳۸۷: ۱۸۲ و ۱۸۶)

۳. استاد عبدالحسین زرین‌کوب در مقاله‌ای به تفصیل به مقالات استادان مینوی و فروزانفر پرداخته و آنچه از خود بر این موضوع افزوده، این است که این جوزی (۵۱۰-۵۹۷) در کتاب «ذم آل‌هوی» حدیثی نقل کرده است با این مضمون که مردی در ساحل دریا سیصدسال، خدای را عبادت کرد و سرانجام عاشق زنی شد و عبادات خود را رها کرد و کافر شد ولی بار دیگر ایمان آورد و توبه کرد. استاد زرین‌کوب نام عبدالرزاق را به عنوان راوی این حدیث، عامل به وجود آمدن داستان شیخ صنعان می‌داند؛ زیرا نام راوی داستان، عبدالرزاق صنعانی بوده است. (زرین‌کوب، ۱۳۵۰: ۲۵۷-۲۶۶)

پیش از عطار، شاعران دیگر از جمله سنایی غزنوی در دیوان اشعار خود حکایتی مشابه داستان شیخ صنعان را آورده‌اند. (دیوان سنایی غزنوی، ۸۷۱). حکایت «پیرزن با شیخ و نصیحت او» در الهی‌نامه شاید اولین و قدیمی‌ترین داستان در آثار عطار باشد که با زبانی ساده و آشکار، دیدگاه عطار را نسبت به زاهد و عاشق نشان می‌دهد (عطار نیشابوری، ۱۳۸۷: ۲۸۱). در داستان شیخ صنعان و نیز بسیاری از غزل‌های او در دیوان اشعارش (عطار، ۱۳۶۲: ۶۸۴) همین مضمون تکرار می‌شود؛ یعنی زاهد به خامی متهم می‌گردد و چون عشق را تجربه نکرده است، به داشتن مریدان مغرور می‌شود. خامی زاهد ناشی از حجاب غروری است که از توجه خلق حاصل می‌آید.

حکایت شیخ صنعان از زیباترین حکایات منطق‌الطیر است. این حکایت در منطق‌الطیر به تصحیح سیدصادق گوهرین با عنوان «حکایت شیخ سمان» آمده و شامل ۴۰۸ بیت است. (عطار، ۱۳۷۰: ۶۷-۸۸).

همین حکایت در منطق‌الطیر با تصحیح و تعلیقات شفیع‌ی کدکنی در ۴۰۱ بیت نقل شده است. (عطار، ۱۳۸۷: ۲۸۶-۳۰۲)

شفیع‌ی کدکنی معتقد است که در نسخه اساس، «سمعان» آمده است و چنین می‌نماید که غلط کاتب است؛ زیرا از راه گوش، به او املا می‌شده است و او این متن را کتابت می‌کرده است. بنابراین، صورت «شیخ سمان» هیچ اعتبار تاریخی و علمی ندارد. به ویژه که نام شیخ صنعان، در سراسر منظومه منطق‌الطیر، بیش از همین یک بار نیامده است. در آثار عطار، این‌گونه موارد کم نیست؛ از قبیل «بوالحسین» نامی ناشناخته که با محمود غزنوی، داستانی دارد و همان ابوالحسن خرقانی معروف است. (تعلیقات، بیت ۳۱۷۳) (عطار، ۱۳۸۷: ۱۹۸)

عطار در این حکایت داستان پیری بسیار زاهد و عابد و دارای کرامات به نام شیخ صنعان را می‌آورد که با دیدن خواب در چند شب متوالی، عازم سرزمین روم می‌شود و در آنجا دل به عشق دختری ترسا می‌سپارد. او چنان شیفته دختر شود که به خواسته او بر بت سجده می‌کند، قرآن را می‌سوزاند، شراب می‌نوشد، خوک‌بانی می‌کند و سرانجام به آیین ترسایان درمی‌آید. مریدان که در این سفر او را همراهی می‌کرده‌اند، با گریه و زاری، شیخ را ترک می‌کنند و به کعبه باز می‌گردند.

داستانی به نام
«سرویش در بازار
بغداد» آمده است که
زمینه‌ای بسیار نزدیک
به ماجرای شیخ
صنعان دارد. وجوه
شباهت این داستان با
داستان شیخ صنعان
در سه نکته اساسی
است: اول، دلداری
مسلمانی به معشوق
مسیحی، دوم، خریدن
زَنار و آمادگی قبول
کفر و زَنار قبول
و سوم - که نقطه
محوری داستان
هم هست - مسئله
«هوافت» در کار عشق

همه مورخان قرن
ششمی که سرگذشت
ابن سقا را نقل
کرده‌اند، تنها به
همین بسنده کرده‌اند
که وی سرانجام به
دین مسیح در آمد و
بر این آیین از جهان
رفت. در هیچ کدام از
منابع قدیمی نزدیک
از عشق او به سقا،
پادشاه و دختر
شدنش در راه عشق
سخن به میان نیامده
است!

۴. استاد شفيعی کدکنی با ذکر دلایل گوناگون، دیدگاهی متفاوت با استادان مینوی، فروزانفر و زرین کوب دارد. او می‌گوید: مؤلف «تحفه الملوک» که دو قرنی بعد از غزالی و یک قرن بعد از عطار می‌زیسته، تحت تأثیر «منطق الطیر» بوده است؛ زیرا در اوایل قرن هشتم (سال ۷۰۶) «منطق الطیر» در تمام عالم اسلام شهرت بسیاری داشته و در نواحی مختلف، ما از آن، نسخه‌ها و کتابت‌ها داریم. از جمله دو نسخه از نسخه‌های اساس تصحیح ما. دلیل اینکه این یک نسخه منحصر به فرد «تحفه الملوک» مکتوب در آغاز قرن هشتم را به نام غزالی نوشته‌اند، بی‌گمان وجود کتابی به نام «نصیحه الملوک» است که در جمع تألیفات غزالی، نام آن را همیشه می‌بینیم و دیگر اینکه بسیاری از مسائل آن در «کیمیای سعادت» نظر داشته است؛ آن‌گونه که همه مؤلفان بعد از غزالی از این تأثیرپذیری بر کنار نمانده‌اند. گذشته از این‌ها، در این کتاب حکایات و روایاتی هم است که با نوع سلیقه غزالی در نقل حکایات و روایات «کیمیا» و «احیا» به کلی متفاوت است. (عطار، ۱۳۸۷: ۱۸۷-۱۸۹)

پیشینه داستان شیخ صنعان

زنجیره داستان‌هایی که بر پیرنگ شیخ صنعان شکل گرفته‌اند و از حدود قرن چهارم، اسناد آنها باقی است، تا روزگاری نزدیک به عصر عطار ادامه داشته و آخرین نمونه آنها همان داستان ابن سقا است که مورخان در اسناد مربوط به زندگی نامه خواجه یوسف همدانی، به آن اشاره کرده‌اند. عطار احتمالاً به دو دلیل از آن داستان هم با خبر بوده است: ۱. نزدیکی زمان او به زمان خواجه یوسف همدانی (در گذشته به سال ۵۳۵: ه‍.ق) ۲. آگاهی او از حکایات مرتبط با زندگی این عارف که چند نمونه از آنها را در منظومه منطق الطیر آورده است: «حکایت یوسف همدان امام روزگار» (عطار، ۱۳۸۷: ۳۸۳ و ۳۸۴) و حکایت «یوسف همدان که چشم به راه داشت» (عطار، ۱۳۸۷: ۳۹۸ و ۳۹۹) همه مورخان قرن ششمی که سرگذشت ابن سقا را نقل کرده‌اند، تنها به همین بسنده کرده‌اند که وی سرانجام به دین مسیح در آمد و بر این آیین از جهان رفت. در هیچ کدام از منابع قدیمی نزدیک به روزگار ابن سقا، از عشق او به دختر پادشاه و نصرانی شدنش در راه عشق سخن به میان نیامده است! استاد شفيعی کدکنی در تصحیح و تعلیقات منطق الطیر بر آن است که اصل داستان ابن سقا، فقط رفتن به روم و

مسیحی شدن بوده و آن بخش که به عشق دختر پادشاه مربوط می‌شود، ترکیبی است که یک قرن بعد، قصه‌پردازان از روی دیگر پیرنگ‌های شیخ صنعان - که به روزگاری بسیار کهن باز می‌گردد و روایاتی از آن در قرن پنجم مکتوب شده است - ساخته و به آن افزوده‌اند.

(عطار، ۱۳۸۷: ۱۹۶ و ۱۹۷)

سه داستان ۱. راقِد اللیل، ۲. ولّی خانقاه سمرقند و ۳. مؤذّن بلخ با مضمون داستان شیخ صنعان از کتاب منتخب «رونق المجالس» (رجایی ۳۸-۴۲) که اصل آن در قرن پنجم تألیف شده، به احتمال زیاد، جزء منابع عطار بوده است. داستان‌های مذکور، در موارد زیر با داستان شیخ صنعان وجه اشتراک دارند.

۱. در این داستان‌ها، زاهدی مشهور به زهد و دین‌ورزی به دلیل عشق به زنی غیرمسلمان از دین اسلام خارج می‌شود. ۲. در این داستان‌ها همه کارهایی را که شیخ صنعان انجام داده است، می‌توان دید:

الف) خمر خوردن،

ب) سجده کردن به صلیب،

پ) زَنار بستن،

ت) خوردن گوشت خوک (عطار در این مورد تصریحی ندارد)،
ث) خوکبانی به مدت معین برای رسیدن به معشوق،

ج) فراموش کردن قرآن

چ) در همه این داستان‌ها «قضای الهی» عامل خروج زاهدان از دین اسلام و ورود آنها به مسیحیت است.

در داستان‌های یاد شده، تصریح نشده است که معشوق ترسایی به دین اسلام در آمده است. تنها در کتاب «روح‌الارواح» (سمعی ۱۳۶۸: ۳۱)

داستانی به نام «درویش در بازار بغداد» آمده است که زمینه‌ای بسیار نزدیک به ماجرای شیخ صنعان دارد. وجوه شباهت این داستان با داستان شیخ صنعان در سه نکته اساسی است: اول، دلدادگی مسلمانی به معشوق مسیحی، دوم، خریدن زَنار و آمادگی قبول کفر و زَنار بستن، و سوم - که نقطه محوری داستان هم هست - مسئله «موافقت» در کار عشق؛ یعنی نخست، عاشق با معشوق موافقت می‌کند و در مرحله بعد، معشوق است که با عاشق از در موافقت در می‌آید و سرانجام، موافقت میان عاشق و معشوق، کار را به اسلام آوردن معشوق می‌کشاند.

ادامه مطلب در وبگاه نشر به

منش قهرمانان در کربشنامه



خداداد معتمد کیانی
دانشجوی کارشناسی
ارشد زبان و ادب فارسی
و دبیر دبیرستان‌ها و
مراکز پیش‌دانشگاهی
باغملک خوزستان

تحلیل منش، حماسه، پهلوانان، کربشنامه، شاهنامه
می‌تواند چهره قهرمانان دو اثر را بهتر نشان دهد.
کلیه واژه‌ها:
فرهنگ دیرین ایران زمین را بازگو کند و نقاب از چهره
اخلاقی و غیر اخلاقی آن‌ها بردارد. همچنین مقایسه
منش‌های عالی انسانی و رذیلت‌های اخلاقی قهرمانان
تفاوت‌ها و شباهت‌های منش‌های پهلوانی و پهلوانان و بیان
تخلیل رفتارها، کردارها و عقاید پهلوانان و بیان

مقدمه

آثار حماسی ایران از دیرباز در فراز و فرود تاریخ، همواره تجلی گاه دلاوری‌ها، مردانگی‌های پهلوانان و آینه تمام‌نمای اندیشه‌ها و افکار قهرمانان است و منش‌های اخلاقی و غیراخلاقی آنها را با همه تضادها، به نمایش می‌گذارد. در این رهگذر، شاهنامه فردوسی به عنوان اثری بی‌بدیل، بر بلندای تاریخ ایران، خوندنایی می‌کند و آثار حماسی تالی شاهنامه نیز رفتار، کردار و عقاید پیشینیان را در قالب زبان حماسی بیان می‌کنند. با توجه به اینکه توجه محققان و ادب‌شناسان بیشتر به شاهنامه معطوف شده است، پرداختن به شناخت منش‌های پهلوانان در آثار حماسی پس از شاهنامه ضروری می‌نماید. نگارنده، حاصل مطالعات خود را در زمینه تحلیل منش‌های پهلوانان در گرشاسب‌نامه و مقایسه آن با بعضی از پهلوانان شاهنامه در این مقاله ارائه می‌دهد.

گرشاسب‌نامه

حکیم ابونصر علی بن احمد طوسی از شاعران بزرگ قرن پنجم و از جمله حماسه‌سرایان ایران است. درباره آغاز زندگی وی اطلاع دقیقی در دست نیست. مولد و موطن او به اتفاق نظر تذکره‌نویسان و به استناد گفته‌هایش در مقدمه «گرشاسب‌نامه»، شهر طوس بوده است. «دوره بلوغ او در شاعری مصادف بود با انقلابات خراسان و غلبه سلاجقه بر آن دیار و بر افتادن حکومت غزنویان از آن سامان و چون اسدی محیط مساعدی در چنین وضع نابسامان برای شاعری نمی‌یافت، ناگزیر خراسان را ترک گفت و از مشرق به مغرب ایران روی نهاد و بار اقامت در آذربایجان افگند» (صفا، ۱۳۸۵: ۴۰۵).

وی به دربار ابودلف، حکمران نخجوان رفت. اسدی نزد این حکمران فرهنگ‌دوست، محترم و بزرگ می‌زیست و به تشویق او گرشاسب‌نامه را به نظم درآورد. نظم کتاب، در سال ۴۵۸ به پایان رسید. «ممدوحان او علاوه بر امیر ابودلف امیراجل، شجاع‌الدوله ابوشجاع منوچهر بن شاور، از پادشاهان شدادی بود» (همان: ۴۰۶). جذابیت و احساسات گرم ملی و میهنی را که در شاهنامه مشاهده می‌شود، در گرشاسب‌نامه نمی‌بینیم. «فراط اسدی در تصویر، به ویژه تصویرهای تشبیهی و استعاری، فضای شعر او را از حماسه دور نگه می‌دارد و این تراجم تصویرها، در جای جای گرشاسب‌نامه محسوس است... وی توجه نسبتاً زیادی به تصاویر انتزاعی دارد و این تصاویر انتزاعی با شعر حماسی سازگار نیست» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۳: ۶۱۸).

موضوع گرشاسب‌نامه

گرشاسب‌نامه منظومه‌ای حماسی است که حکیم اسدی طوسی، در آن شرح جنگاوری‌ها و دلاوری‌های گرشاسب را به نظم کشیده است.

این منظومه، صرف‌نظر از اینکه یک اثر حماسی است، پندهای اخلاقی، تربیتی و اجتماعی بسیاری در خود دارد و نویسنده آن از نکات فلسفی و مذهبی نیز ضمن حماسه یاد می‌کند. اسدی طوسی به دلیل علاقه‌ای که به حماسه گرشاسب دارد، به شرح زندگی و جنگ‌های این قهرمان اسطوره‌ای پرداخته است. حماسه، از ماجرای گریختن جمشید به زابلستان و عاشق شدن دختر گورنگ پادشاه زابلستان و ازدواج جمشید با او حکایت دارد. جمشید، صاحب فرزندی می‌شود که او را تور می‌نامد. پس از مدتی، ضحاک از مخفیگاه جمشید آگاه می‌شود. وی، ابتدا به هند و سپس به چین می‌گریزد و سرانجام، ضحاک در چین او را با ره به دو نیم می‌کند.

جوانی گرشاسب با پادشاهی ضحاک، مصادف است. قسمت اعظم زندگی این قهرمان در خدمتگزاری ضحاک سپری می‌شود. قسمتی از منظومه، شرح دیدار گرشاسب با برهمن در کوه دهبو است. گرشاسب، درمورد هستی کردگار، علت خلقت جهان، سپهر و ستارگان از او می‌پرسد. وصف دختر قیصر روم، قهرمان حماسه را دل‌باخته می‌سازد. پس او رهسپار سرزمین روم می‌شود و در آنجا با دختر قیصر ازدواج می‌کند. پس از مدتی فریدون قیام می‌کند و به حکومت ضحاک خاتمه می‌دهد و خود، پادشاه ایران می‌شود. گرشاسب هم به عنوان جهان پهلوان، در دربار فریدون، کمر به خدمت می‌بندد. حیات پهلوانی وی پس از هفتصد و سی و سه سال خاتمه می‌یابد و او چهره در نقاب خاک می‌کشد.

تحلیل منش‌های قهرمانان گرشاسب‌نامه

حکیم اسدی طوسی، گرشاسب را فرزند اثرط، فرزند شم، فرزند طورگ، فرزند شیدسپ، فرزند تور، فرزند جمشید، معرفی می‌کند. در اوستا «کِرشاسپ» به معنی دارنده اسب لاغر و یکی از نامدارترین چهره‌ها در اساطیر ایران است. در یسنه «ثریت» پدر گرشاسب از خاندان «سام» سومین کسی از مردمان است که نوشابه آیینی «هوم» را آماده می‌کند و به پادشاه این کار ورجاوند دو پسر (گرشاسب و برادرش اورواخشیه) بدو داده می‌شود» (دوستخواه، ۱۳۸۶: ۱۰۴۲/۲).

اسدی، قهرمان کتاب خود را پهلوانی کامل معرفی می‌کند و از هر عیبی پاک و مبرا می‌داند. «در کتاب‌های مذهبی باستانی، گرشاسب، پهلوان مغلوب نشدنی و زنده جاوید و از یاران موعود زرتشتی است و حکیم اسدی، نظر به همین روایات، گرشاسب را فرد کامل معرفی می‌کند» (اسدی، ۱۳۸۶: ۷).

او قهرمان کتاب خود را از نظر دانش و فرهنگ، گردن‌فرازی و رزم، مهر دل و کین، از قهرمان فردوسی برتر می‌داند و معتقد است:

اگر رزم گرشاسب یادآوری

همه رزم رستم به بادآوری (همان: ۴۴)

گرشاسب‌نامه
منظومه‌ای حماسی
است که حکیم اسدی
طوسی، در آن
شرح جنگاوری‌ها
و دلاوری‌های
گرشاسب را به نظم
کشیده است

اسدی طوسی به
دلیل علاقه‌ای که به
حماسه گرشاسب
دارد، به شرح زندگی
و جنگ‌های این
قهرمان اسطوره‌ای
پرداخته است

در گرشاسبنامه
می بینیم اولین کسی
که جرئت و جسارت
در خود می بیند
که مهرج، دست
نشانده ضحاک را
از تخت پادشاهی
به زیر بکشد و
مخالفت خود را با
ضحاک اعلام دارد.
بهو است. او مهرج،
پادشاه هندوستان را
نصیحت می کند تا از
اطاعت ضحاک
ستمگر سر بتابد
و از دادن باج به
پادشاه ماردوش
خودداری کند

و آن قدر به قهرمان خود، عشق می ورزد که بر این باور است:
ز گویندگانی کشان نیست جفت
به خوشی چنین داستان کس نگفت (همان: ۴۱۴)
او رستم شاهنامه را قهرمان و دلاور میدان رزم نمی خواند؛ چون جهان پهلوان
فردوسی:

همان بود رستم که دیو نژند بیردش به ابر و به دریا فکند
سته شد ز هومان به گرز گران زدش دشتبانی به مازندران
زین کردش اسپندیار دلیر به کشتیش آورد سهراب زیر (همان: ۴۴)
اسدی معتقد است که قهرمان حماسی او تا زنده بود، کسی کمرش را به
خاک نرساند و همچون رستم، خوار نشده بود. گرشاسب در هند، روم و چین
قهرمانی هایی از خود نشان داد که رستم موفق به انجام دادن آنها نشد و:
نه ببر و نه گرگ آمد از وی رها نه شیر و نه نه ازدها (همان: ۴۴)
ولی دیدگاه فردوسی در مورد رستم، خلاف نظر اسدی است. او تمام ویژگی های
پهلوانی را در رستم می بیند و بس:

جهان آفرین تا جهان آفرید سواری چو رستم نیامد پدید
زمانی که سلطان محمود، فردوسی را تحقیر می کند و به شاهنامه و قهرمان
وی می تازد و کتاب را چیزی جز (حدیث رستم) نمی داند، فردوسی جوابی
هوشمندانه می دهد و به او می گوید: «زندگانی خداوند دراز باد. ندانم که اندر
سپاه تو چند مرد چون رستم باشد اما این دانم که خدای تعالی خویشتن را
هیچ بنده چون رستم دیگر نیافرید». (بی نام، ۱۳۶۶: ۷)

رستم شاهنامه تا زنده بود، در برابر هیچ پادشاه غیر ایرانی سر تسلیم فرود
نیآورد اما جهان پهلوان اسدی، مدت ها از ضحاک خون خوار که دستش به
خون جوانان ایرانی آلوده شده بود، فرمانبرداری می کرد. در مهمانی ای که اثرط
برای ضحاک ترتیب داده است، قدرت و هیبت گرشاسب، پادشاه ماردوش را
متعجب می سازد. پس او از گرشاسب می خواهد که با اژدهایی که آسایش شاه
را بر هم زده است، به رزم برخیزد. گرشاسب دستور ضحاک را اطاعت می کند
و سر از تن اژدها جدا می سازد. بدین ترتیب، او «سرچشمه اژدها کشی ها در
اسطوره ها و حماسه های ایرانی چه در ادبیات ایران باستان و چه در ادبیات
فارسی می باشد». (اکبری مفاخر، ۱۳۸۵: ۱۰) آن گاه ضحاک، او را برای مبارزه با بهو
به شهر سرندیب راهی می کند. نبرد گرشاسب با بهو هیچ انگیزه ملی یا مذهبی
ندارد. او فقط برای خوشایند خاطر ضحاک به این جنگ تن در می دهد؛ زیرا
مهرج، پادشاه هندوستان دست نشانده ضحاک است و بهو حکومت را از چنگ
وی در آورده است؛ و گرنه بهو هیچ عداوتی با ایران و گرشاسب ندارد.

در گرشاسبنامه می بینیم، اولین کسی که جرئت و جسارت در خود می بیند که
مهرج، دست نشانده ضحاک، را از تخت پادشاهی به زیر بکشد و مخالفت خود را با
ضحاک اعلام دارد، بهو است. او مهرج، پادشاه هندوستان، را نصیحت می کند تا از
اطاعت ضحاک ستمگر سر بتابد و از دادن باج به پادشاه ماردوش خودداری کند:

چرا گم کنی گوهر پاک را
دهی هدیه و باژ ضحاک را
نترسم ز ضحاک من روز جنگ
مرا هست ازو گر تو را نیست ننگ (اسدی، ۱۳۸۶: ۸۱)

ادامه مطلب در وبگاه نشریه

عبدالرضا سبزی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی
دزفول و دبیر دبیرستان های آبدانان

چکیده

در این مقاله به بررسی مرگ عاشق و معشوق در دو منظومه عاشقانه امیر خسرو دهلوی (شیرین و خسرو، مجنون و لیلی) و مقایسه آنها با خسرو و شیرین و لیلی و مجنون نظامی می پردازیم. یکی از راه های ثابت کردن عشق پاک، فدا کردن جان، عزیزترین کالای وجود انسان است. مرگ عاشق و معشوق با دیگر مرگ ها تفاوت دارد؛ زیرا آنها با آغوش باز مرگ را می پذیرند و خود به سراغ آن می روند. در واقع، مرگ سبب اتحاد عاشق و معشوق می شود. در این مقاله، تلاش نویسنده بر این بوده است که با آوردن ابیات متناسب به عینی بودن پژوهش کمک کند و در ضمن، مقایسه ای با آثار نظامی انجام گیرد.

کلید واژه ها:

مرگ عاشق و معشوق، و شیرین و خسرو، مجنون و لیلی، امیر خسرو دهلوی، نظامی.

مقدمه

اگر اوج ادبیات کلاسیک ایران را فاصله زمانی از رودکی تا جامی در نظر بگیریم، بی گمان نظامی گنجوی را چهره بی همتای منظومه های غنایی ایران خواهیم دانست که به ویژه با خلق دو منظومه «خسرو و شیرین» و «لیلی و مجنون» توانست نام خویش را برای همیشه در میان بزرگان ادب ایران جاودانه و ماندگار کند. برای درک میزان تأثیر گذاری عمیق نظامی در قالب داستان های غنایی منظوم (در زبان فارسی و دیگر زبان ها) کافی است بدانیم که از حدود ۱۳۳ شاعر فارسی گوی و ۱۸ شاعر ترک زبان مقلد نظامی یاد شده است. (دانشنامه ادب فارسی، ۱۳۸۲: ۵۲۸)
در بین مقلدان منظومه های عاشقانه نظامی، اولین شاعری که قدم در این راه نهاده، همانا امیر خسرو دهلوی (۶۵۱-۷۲۵ ه) شاعر قرن هفتم و هشتم است که با خلق دو منظومه «شیرین و خسرو» و «مجنون و لیلی» توانست موفق ترین مقلد نظامی لقب بگیرد.



معانی مرگ

برای انسان‌های معمولی و رشد نیافته مرگ پایان زندگی است و واژه مرگ دردناک‌ترین واژه قاموس زندگی! در فرهنگ دهخدا آمده است: «باطل شدن قوت حیوانی و حرارت غریزی، فنانی حیات و نیست شدن زندگانی و فوت شدن و اجل، معانی دیگری چون: از گیتی رفتن، درگذشت، هوش و موت» (دهخدا، جلد ۴۳، زیر مرگ)

مرگ عاشق و معشوق در شیرین و خسرو دهلوی

داستان عشق «خسرو پرویز» پادشاه ساسانی ایران و شیرین، همسر و معشوقه او، از داستان‌های قدیم معروف میان ایرانیان است. در میانه این ماجرا، ما با شخصیت (فرهاد) برخورد می‌کنیم که او نیز در طلب عشق شیرین است. در جایی از داستان، تحت تأثیر حیلۀ خسرو پرویز قرار می‌گیرد و خودکشی می‌کند. امیر خسرو این منظومه را در سال ۶۹۸ در ۴۱۲۴ بیت سروده است.

مردن فرهاد در عشق شیرین

طبق داستان، فرهاد سنگ‌تراشی است که در ناحیه قصر شیرین

امروزی، در کوشک شیرین کار می‌کرده و وظیفه داشته است که از محل زندگی چوپانان در کوهستان تا کوشک شیرین آبراهه‌ای سرپوشیده از سنگ بکشد تا شیر تازه هر روز بی‌زحمت از طریق این مجرا به شاهزاده برسد. فرهاد در هنگام کار چشمش به شیرین می‌افتد و عاشق صورت او می‌شود.

پس از آنکه خسرو از شدت عشق فرهاد به شیرین آگاه می‌شود وی را رقیبی سرسخت برای خود می‌بیند و از طرفی ریختن خون او را برای حکومت خود مبارک نمی‌بیند، با بزرگامید مشورت می‌کند. بزرگامید چاره کار را در این می‌بیند که کسی را نزد فرهاد بفرستند و خبر دروغین مرگ شیرین را به او بدهند. وقتی فرستاده آن خبر را به فرهاد دهد، او سرش را بر سنگی می‌کوبد و خود را می‌کشد:

بزدان گونه سربرسنگ خارا
که جوی خون شد از سنگ آشکارا
بجوی شیر در شد جوی خورش

دل که خون گرفت از بوی خورش (شیرین و خسرو: ۱۹۷)

مرگ فرهاد در خسرو و شیرین نظامی با اثر دهلوی اندکی تفاوت



مرگ شیرین در
شیرین و خسرو
دهلوی بلافاصله
پس از آنکه او پیکر
بی جان خسرو
را می بیند، اتفاق
می افتد اما در
خسرو و شیرین
نظامی، این حادثه
به دنبال برگزاری
مراسم رسمی دفن
خسرو در دخمه
روی می دهد

دارد. هنگامی که خسرو خبر دروغین مرگ شیرین را توسط پیرزنی به فرهاد می رساند، فرهاد با شنیدن این خبر از خود بیخود می شود:
بر آورد از جگر آهی چنان سرد
که گفتی دورباشی بر جگر خورد (آیتی، ۱۳۸۳: ۱۸۸)

کشته شدن شکر اصفهانی

خسرو تنها در اندیشه به دست آوردن یاری بود که در زیبایی از شیرین پیشی گیرد، تا بدین گونه آتش رشک او برافروزد و سرانجام به کام خویش رسد و شیرین را رام خود گرداند. به همین خاطر نیز شکر را معشوق خود گردانید. شیرین وقتی شکر را رقیب عشقی خود می بیند، ندیمه اش را به سوی او می فرستد تا با خوراندن سمی مهلک به شکر، وی را به قتل برساند.

چون ناگه یافت آن فرصت که می جست
به نوشین شربتی زهرش فرو شست
قدح پر کرد و در دست شکر داد
لبش را ز آخرین شربت خبر داد
چو ماه نازنین کرد آن قدح نوش
درون نازکش افتاد در جوش
غبار نیستی در شکر افتاد

به خوزستان درون سوزی در افتاد (شیرین و خسرو: ۲۰۷-۲۰۸)
نکته مهم در مقایسه مرگ عاشق و معشوق در منظومه شیرین و خسرو دهلوی و خسرو و شیرین نظامی سرگذشت و پایان کار شکر اصفهانی است. در اثر نظامی از سرانجام زندگی او اطلاعی در دست نیست اما در شیرین و خسرو دهلوی درباره پایان زندگی این زن از بیت ۲۳۰۰ تا ۲۴۶۲ به تفصیل سخن رفته است.

مرگ خسرو و شیرین

شیرویه پس از رسیدن به تخت شاهی، به فکر انتقام گرفتن از دیگران می افتد:

که چون شیرویه شد بر تخت شاهی
درآمد کینه ور در کینه خواهی (شیرین و خسرو: ۳۴۶)

و به وکیلان حرم دستور در بند کردن خسرو را می دهد. آنها خسرو را در بند می کنند و زنجیری آهنی بر پایش می بندند. پس از آن گفت و گویی بین خسرو و شیرویه انجام می گیرد. شیرویه مردی را مسئول مرگ پدرش می کند و وی با فرو بردن خنجر در بدن خسرو، او را می کشد:
چنان زد خنجر تیز آشکارا
که کرد از سینه در پشتش گذارا

ز زخمی کان تبرزن زد خطرناک

درخت خسروانی خفت در خاک (همان: ۳۴۹)

خسرو به قتل می رسد و شیرین با دیدن پیکر بی جان او خود را با همان خنجر می کشد که در کنار خسرو افتاده است، می کشد.
ز بالین گاه خسرو دشنه برداشت

پس آن قطره به جان تشنه برداشت (همان: ۳۵۰)

همان گونه که در مطالب بالا مشاهده کردید، هر چند نوع مرگ دو عاشق شبیه به هم است اما در پاره ای جزئیات اختلاف وجود دارد. در شیرین و خسرو دهلوی خسرو به دستور شیرویه، اما توسط فرد دیگری کشته می شود اما در خسرو و شیرین نظامی این کار توسط خود شیرویه انجام می گیرد:

به بالین شه آمد، تیغ در مشت

جگر گاهش درید و شمع را کشت (آیتی، ۱۳۸۳: ۳۱۷)

وقتی خسرو کشته می شود، معشوق او عزیزترین کالایی را که دارد - و آن جان شیرینش است - نثار عاشق خود می کند. او مرگ را بر زندگی ترجیح می دهد و آن را نوعی وصال به عاشق خود می داند. مرگ شیرین در شیرین و خسرو دهلوی بلافاصله پس از آنکه او پیکر بی جان خسرو را می بیند، اتفاق می افتد اما در خسرو و شیرین نظامی، این حادثه به دنبال برگزاری مراسم رسمی دفن خسرو در دخمه روی می دهد:

بدان آیین که دید او زخم را ریش

همان جا دشنه ای زد بر تن خویش

به خون گرم شست آن خوابگاه را

جراحت تازه کرد اندام شه را (همان: ۳۲۴)

نکته حائز اهمیت این است که شیرین پس از دریافت پیشنهاد همسری از طرف شیرویه، تنها راه نجات خود و رسیدن به وصال خسرو را خودکشی می داند اما در شیرین و خسرو دهلوی خبری از پیشنهاد همسری از جانب شیرویه نیست.

مرگ عاشق و معشوق در مجنون و لیلی دهلوی

امیر خسرو دهلوی مجنون و لیلی را در سال ۶۹۸ در ۲۶۶۰ بیت به وزن لیلی و مجنون نظامی سرود. پایان این منظومه عاشقانه این چنین رقم می خورد که لیلی با تحمل غم هجران و فراق یار هر روز زارتر و ناتوان تر می شود:
آن ریش کهن که در جگر داشت
جان برد که سوی جان گذر کرد
شد تیره جمال صبح تابش
و افتاد به زودی آفتابش

مرگ عاشق در
مجنون و لیلی
دهلوی تقریباً
همانند اثر نظامی
است. مرگ لیلی در
هر دو منظومه در
اثر غم و هجران
دوری از مجنون
اتفاق می افتد
ولی در بحث
مرگ مجنون
اختلاف اندکی
وجود دارد

نتیجه گیری

در بررسی مرگ عاشق و معشوق در دو منظومه یاد شده، هرچند امیر خسرو - مقلد موفق نظامی - از محتوای آثار وی بهره کاملی برد اما با ایجاد تغییرات ساختاری و بعضی تصرفات سعی در متفاوت بودن سرانجام و پایان منظومه ها داشته است. در منظومه شیرین و خسرو اثر دهلوی مرگ فرهاد همچون خسرو و شیرین نظامی است اما در اثر خودکشی و زدن سر خود به سنگ اتفاق می افتد. در مقابل، در اثر نظامی فرهاد از شدت رنج کشیدن و تحمل درد دوری معشوقه خود از پای درمی آید:

برآورد از جگر آهی چنان سرد

که گفتی دور باشی بر جگر خور

خسرو در داستان دهلوی توسط شیرویه که پدرش پیش از این قربانی خودخواهی خسرو شده است، به قتل می رسد اما در اثر نظامی شیرویه خود، خسرو را به قتل می رساند. درباره مرگ و پایان کار شکر اصفهانی در شیرین و خسرو دهلوی به تفصیل سخن رفته و روشن شده است که شیرین با حيله و فریب رقیب خود را از سر راه برمی دارد اما در خسرو و شیرین نظامی از پایان کار شکر اصفهانی سخنی به میان نیامده است.

مرگ عاشق در مجنون و لیلی دهلوی تقریباً همانند اثر نظامی است. مرگ لیلی در هر دو منظومه در اثر غم و هجران دوری از مجنون اتفاق می افتد ولی در بحث مرگ مجنون اختلاف اندکی وجود دارد.

منابع

۱. امیر خسرو دهلوی؛ شیرین و خسرو، تصحیح غضنفر علی یف، انتشارات دانش، مسکو ۱۹۶۶.
۲. امیر خسرو دهلوی، مجنون و لیلی، تصحیح طاهر احمد اوغلی محرم اف، انتشارات دانش، مسکو ۱۹۶۴.
۳. انوشه، حسن، دانشنامه ادب فارسی، ۵ جلد، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۲.
۴. دهخدا، علی اکبر، لغت نامه، تهران، انتشارات دانشگاه ایران، ج ۳، ۱۳۷۸.
۵. ذوالفقاری، حسن، منظومه های عاشقانه ادب فارسی، تهران، انتشارات نیما، ۱۳۸۲.
۶. شفیع کدکنی، محمدرضا، زمینه اجتماعی شعر فارسی، تهران، اختران، ۱۳۸۶.
۷. میرصادقی (ذوالقدر)، میمنت، واژه نامه هنر شاعری، تهران، کتاب مهناز، ۱۳۷۳.
۸. نظامی گنجوی، کلیات خمسه، چاپ پنجم، امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۰.
۹. نظامی گنجوی، گزیده خسرو و شیرین، توضیحات عبدالمحمد آیتی، چاپ هشتم، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۳.

هم رنج تن و هم انده یار

یک جان به دو زخم گه گرفتار (مجنون و لیلی: ۲۳۹)

او سپس در گفت و گویی طولانی با مادرش از غم دوری مجنون سخن می گوید و پس از آنکه وصیت ها و درد دل های خود را با مادر در میان می گذارد، جانش را در راه عاشق خود فدا می کند:

گفت این سخن و ز حال درگشت

وز حالت خویش بی خبر گشت

جانش که میان موج خون رفت

مجنون گویان زتن برون رفت (همان: ۲۴۷)

پس از آنکه لیلی با عشق پاک خود از این سرای عدم می رود، مجنون از مرگ او باخبر می شود. خود را در کوچه و راه گذر به جنازه یار، که در حال تشییع شدن است، می رساند اما اثری از غم و ناراحتی در وجود او دیده نمی شود:

در پیش جنازه رفت خندان

نی درد و نه داغ دردمندان (مجنون و لیلی: ۲۵۱)

مجنون که تنها راه وصال را در جان دادن در کنار معشوق خود می داند، سرانجام به وصال حقیقی او می رسد:

مجنون ز میان انجمن جست

و افتاد به دخمه لحد پست

دو اختر سعد را به پاکی

افتاد قران به برج خاکی (همان: ۲۵۶-۲۵۵)

مرگ لیلی در منظومه مجنون و لیلی دهلوی با اثر نظامی یکسان است، یعنی، امیر خسرو نیز مرگ لیلی را همانند استادش نظامی، بر اثر غم هجران یار می داند. در کتاب او هم، لیلی پیش از مرگ گفت و گویی با مادر خود دارد و پس از آن، در غم دوری یار جان فدا می کند.

این گفت و به گریه دیده تر کرد

و آهنگ ولایت دگر کرد

چون راز نهفته بر زبان داد

جانان طلبید و زود جان داد (کلیات نظامی، ۵۹۰: ۱۳۷۰)

مرگ مجنون در مجنون و لیلی دهلوی پایانی متفاوت با داستان نظامی دارد. در ادبیات بالا همان طور که دیدیم، مجنون پس از دریافت خبر مرگ لیلی تنها راه نجات خود از هجران و رسیدن به وصال لیلی را مرگ خویش می داند. او خود را در قبر لیلی رها می کند و جانش را در راه عشق پاکش فدا می سازد. اما در لیلی و مجنون نظامی، مجنون وقتی خبر مرگ لیلی را می شنود، به طرف آرامگاه او می شتابد، تربت تنش را در آغوش می کشد و در حالت ضعف و ناتوانی همان جا جان می دهد.

خداجویی

مردم به خدا از ملاحظه آثار اوست. (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۳۲۴).
ژید بی‌پرده و صریح عشق‌های غیرخدایی را مانع رسیدن به خدا می‌داند. «همین که آفریده‌ای نگاهمان را به خویش معطوف کند، ما را از راه آفریدگار باز می‌دارد.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۱) که اشاره دارد به حدیث: «حُبُّكَ الشَّيْءُ يَعْصِي وَ يَصِمُّ» (فروزانفر، ۱۳۶۳: ۲۵).
یا به قول مولوی:

«عشق‌هایی کز پی رنگی بود

عشق بُود عاقبت ننگی بود» (مولوی، دفتر اول، بیت ۲۰۵: ۲۱)

خودشیفتگی، سدی در راه حیات معنوی

نکته‌ای که ژید به آن اشاره دارد- یعنی به در کردن پندار شایستگی از سر- مردم‌پسند است؛ چه این پندار ناپسند سدی است در مقابل موفقیت انسان در مسیر زندگی معنوی که خیال خودپسندی و تکبر را در انسان نیرومند می‌کند و باعث می‌شود کسی را جز خود، بهتر نداند و این دقیقاً آغاز گمراهی انسان از راه خداجویی است. «باید پندار شایستگی را از سر به در کرد؛ چه، این سدی است در برابر حیات معنوی ما.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۱)

عجز انسان از شناخت خدا

به نظر ژید، انسان ناتوان از شناخت خداست و بر آن است که او را در هر جا بیابد و اینکه در انتظار اوست، خود دلیل برنیافتن و درک نکردن خداست و در نهایت، او را در همه‌جا می‌یابد. ژید با این شناخت ناتمام به عجز انسان از شناخت خدا اشاره دارد: «ما همه می‌پنداریم که باید خدا را پیدا کرد اما افسوس که نمی‌دانیم در انتظار یافتن «او» دعاهایمان را به کدامین سو روانه

بشر از آغاز هستی خویش به دنبال قدرتی مافوق خود بوده، گاه به قدرت حقیقی و مافوق حقیقی یعنی خدا پی برده و گاه قدرتمندانی انسانی و کیهانی را دیده و آن‌ها را شایسته ستایش دانسته است و در هر حال به گونه‌ای به ضعف خود در مقابل آنها پی برده و برای قدرشناسی و سپاسگزاری یا راضی کردن آنها به قربانی کردن و ستایش از ایشان پرداخته است. نیز بخشندگی آن‌ها را در ایام به کام، و خشمشان را در ایام نامرادی خویش وصف کرده است. ژید خدا را حاضر و ناظر می‌داند و معتقد است که او در همه‌جا هست؛ آنجا که می‌گوید: «تاتانائیل^۱ آرزو مکن که خدا را جز در همه‌جا، در جایی دیگر بیابی.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۱).
گویی عبارت مشهور «الْعَالَمُ مَخْضَرُ اللَّهِ» را به ذهن آورده و خوش‌بینانه به این نکته اشاره کرده است که به هر طرف رو کنی، خدا را بینی. این عبارت ترجمه آیه ۱۱۵ سوره بقره است: «فَأَيْنَمَا تُولُوْا فَتَمَّ وَجْهَ اللَّهِ» (خرمدل، ۱۳۸۸: ۳۱). او در جای دیگر به صراحت می‌گوید: «هر جا بروی، جز خدا نخواهی دید. منالک ۲ می‌گفت خدا همان است که در پیش روی ماست.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۲) و این رویه عارفانه بودن ژید است.

شرکت نداشتن

ژید ضعف عشق انسان را بریدن از عشق خدا و عشق داشتن به آفریده‌های او- چه کوتاه‌مدت چه بلندمدت- می‌داند. البته این هیچ منافاتی با گفته شفیی کدکنی در تعلیقات منطق‌الطیر به نقل از فروزانفر ندارد که «مقصود از افتادن پر [پر سیمرغ]، ظهور و جلوه حق تعالی است و پدید آمدن مظهر، و نتیجه آن که عشق

حیات معنوی در مکتب سید

فردین شریف‌نیا

کارشناس زبان و ادب

فارسی و دبیر ادبیات

دبیرستان‌های

قروه کردستان

چکیده

هدف نوشتار حاضر بررسی جوانب حیات معنوی در مانده‌های زمینی اثر آندره ژید به ویژه متن درس یازده ادبیات فارسی (۲) است. این حیات معنوی را تحت عناوینی چون خداجویی، دوری از شرک، عدم تکیه به خودباوری، عجز از شناخت خدا، خدمت به خلق، عدم تعلق به دنیا و نگاه مستقل بررسی و به خاطر طولانی بودن مطلب، تنها به نکات برجسته آن بسنده می‌کنیم. روش تحقیق کتابخانه‌ای و ابزار گردآوری اطلاعات، فیش بوده است.

کلید واژه‌ها:

آندره ژید، خداجویی، حیات معنوی، شرک نداشتن، اهمیت داشتن نگاه.

کنیم. سرانجام به خود می‌گوییم که او در همه‌جا هست؛ در هر جا که به تصور آید و «تایافتنی» است و بی‌هدف زانو می‌زنیم.» (همان: ۱۲). به قول سعدی: «واصفان حلیهٔ جمالش به تحیر منسوب که «مَا عَرَفْنَاكَ حَقَّ مَعْرِفَتِكَ» (سعدی، دیباجه: ۵۰).

ناشناس ماندن گوهر وجودی انسان

جست‌وجوی آنچه در خود انسان است و حضوری بی‌غیاب دارد در جاهای دیگر، آب در هاون کوبیدن است و راه را بیراهه رفتن. این تلاش بیهوده نه‌تنها راه‌گشای طریق شناخت نیست بلکه ممکن است فرد را به بیراهه نیز بکشانند. ژید معتقد است هدایتگر در انسان همیشه حاضر است و روشن‌کنندهٔ راه برای اوست: «و تو ناتانائیل به کسی مانند خواهی بود که برای هدایت خویش در پی نوری می‌رود که خود به دست دارد.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۲)

حافظ نیز در غزلی با مطلع زیر به این نکته اشاره کرده است که شناخت واقعی وقتی به دست می‌آید که گوهر وجودی خود را بشناسیم:

«سال‌ها دل طلب جام‌جم از ما می‌کرد
و آنچه خود داشت ز بیگانه تمنا می‌کرد»

(حافظ، غزل ۱۴۳: ۱۷۰)

ادامه در صفحهٔ ۵۱

André Gide
Les nourritures
terrestres
suite de Les nouvelles



استاد بزرگ

در روزگاران قدیم، استاد بزرگی بود که مریدان بسیاری داشت و در یک معبد قدیمی اندیشه‌های نوینی را آموزش می‌داد. گریه‌ای که در معبد زندگی می‌کرد، هنگام تدریس استاد با ایجاد سر و صدا باعث حواس‌پرتی شاگردان او می‌شد. روزی استاد از دست گریه عصبانی شد و دستور داد هر وقت کلاس تشکیل می‌شود، گریه را زندانی کنند. چند سال بعد، آن استاد درگذشت اما گریه همچنان در طول جلسات درس استادان دیگر زندانی می‌شد. پس از مدتی گریه هم مرد. مریدان استاد بزرگ گریه دیگری را گرفتند و هنگام تدریس استادان معبد در یک قفس زندانی کردند. قرن‌ها گذشت و نسل‌های بعدی درباره تأثیر زندانی کردن گریه‌ها بر تمرکز شاگردان و فراگیری بهتر درس، رساله‌ها نوشتند!

لرزش دست

پسر ده ساله بود که باباش زد تو گوشش، هیچی نگفت. بیست سالش شد باباش زد تو گوشش، هیچی نگفت. سی سالش شد، باباش زد تو گوشش، زد زیر گریه! باباش گفت: چرا گریه می‌کنی؟ گفت: آخه اون وقتا دستت نمی‌لرزد!

گوهر

مرد پارسیایی در کوهستانی زندگی می‌کرد. روزی با اسبش در راهی می‌رفت. وقتی خسته شد. در کنار چشمه‌ای نشست تا قدری آب بنوشد و نفسی تازه کند. سنگ گرانبهایی زیبایی را درون چشمه دید. آن را برداشت و در خورجین اسبش گذاشت و به راهش ادامه داد. در راه به مسافری برخورد که از شدت گرسنگی دچار ضعف و بی‌حالی شده بود. کنار او نشست و تکه نانی را از خورجینش درآورد و به او داد. مرد گرسنه هنگام خوردن نان، چشمش به سنگ گران‌بهای داخل خورجین افتاد. نگاهی به مرد پارسا کرد و گفت: «آیا این سنگ را هم به من می‌دهی؟» مرد پارسا بی‌درنگ، سنگ را درآورد و به آن مرد داد. مسافر از خوشحالی در پوست خود نمی‌گنجید. او می‌دانست که این سنگ بسیار با ارزش است و با فروش آن می‌تواند بقیه عمرش را در رفاه زندگی کند. پس با عجله، سنگ را برداشت و رفت. چند روز بعد، همان مرد نزد پارسا آمد و گفت: «من خیلی فکر کردم؛ تو با اینکه می‌دانستی این سنگ چقدر ارزش دارد، خیلی راحت آن را به من هدیه کردی.» سپس سنگ را از جیبش درآورد و ادامه داد: «این سنگ را به تو برمی‌گردانم اما در عوض چیز گران‌بهایتری از تو می‌خواهم. به من یاد بده که چگونه می‌توانم مثل تو باشم؟»

دار

آرام آرام از دار بالا رفت. بعد بر زمین افتاد. قالی شد.

انتخاب: جواهر مؤذنی



عاشقانه‌های یک زائر

نویسنده: شهاب‌الدین رهنما
انتشارات نسل نواندیش
چاپ اول، ۱۳۸۸، ۳۵ ص، قیمت: ۲۰۰۰ تومان



اوخشاملار

نویسنده: عمار احمدی
انتشارات ساوالان ایگیدلری
دفتر اول: برگزیده کتاب دفاع مقدس سال ۱۳۸۹،
دفتر دوم: سوگ نامه‌های عاشورایی آذربایجان
چاپ اول، ۱۳۹۰، ۲۶۶ ص، قیمت: ۶۰۰۰ تومان



جای پای سبز

نویسنده: فرشاد هاشمیان
نشر نخستین
چاپ اول، ۱۳۸۸، ۳۱ ص، قیمت: ۱۲۰۰ تومان



عاشقانه‌ای برای ماه

مجموعه ۲۵ غزل و ۶ ترانه
شاعر: ابراهیم حسنیلو زادمهر
نشر هزاره ققنوس
۱۳۹۰، ۵۶ ص، قیمت: ۲۰۰۰ تومان

ادامه از صفحه ۴۹

گذر از هر چیز جز خدا (دل نیستن به آفریده‌ها)
ژید بر این باور است که آنچه ما را به خود وامی‌دارد،
ما را از خدا باز می‌دارد؛ در حالی که این بازدارنده‌ها
آفریده‌های خدا هستند. دل بستن بدان‌ها نباید طوری
باشد که نتوان از آنها گذر کرد. «ناتانائیل همچنان که
می‌گذری، به همه چیز نگاه کن و در هیچ‌جا درنگ
مکن. به خود بگو که تنها خداست که گذرا نیست.»
(ژید، ۱۳۸۱: ۱۲)

اهمیت داشتن نگاه آگاهانه

این نکته گران‌قدر که آفریده‌های خدا باعث می‌شوند
انسان به زیبایی آن‌ها با دیدن، شنیدن، اندیشیدن،
تجربه کردن و... پی‌برد، در اندیشه استوار ژید
می‌درخشد. او زشتی و زیبایی را به چیزی مربوط
نمی‌داند بلکه در نوع دیدن و اندیشیدن است که به
آن کشف نائل می‌شود: «ای کاش «اهمیت» در نگاه تو
باشد، نه در آن چیزی که بدان نگاه می‌کنی.» (همان: ۱۲).
این همان نکته‌ای است که شاعر عرفان‌گرای معاصر،
سهراب سپهری، نیز به آن اهمیت داده است.

وی نیز همچون ژید نگاه آگاهانه و عمیق به پدیده‌ها
را لازمه سلوک انسان در طریق انسانی می‌داند و
می‌گوید: «چشم‌ها را باید شست/ جور دیگر باید
دید.» (حقوقی، ۱۳۷۳: ۱۷۵).

حاصل ارزشمند این نگاه دستیابی به شهود است
و شهود یعنی درک زیبایی. بعضی از محققان
علم‌الجمال، مانند کروچه، هنر را به شهود غنایی
تعریف کرده‌اند... او می‌گوید: «شهود عین درک
زیبایی است و زیبایی صفت ذاتی اشیا نیست، بلکه در
نفس بیننده است و او در اشیا آن را کشف می‌کند...»
(شفیعی کدکنی، ۱۳۸۰: ۹-۱۰).

شکوه «مطلوب»

ژید درخشش و شکوه معشوق و مطلوب را در گرو
شوق و خواستن عاشق و طالب می‌داند. به نظر او،
گرمی بازار معشوق از اشتیاق و دلدادگی عاشق
سرچشمه می‌گیرد. «درخشش و شکوه‌شان
[چیزهای دل‌پسند] از اشتیاق سوزان و مداوم من
بدان‌ها سرچشمه گرفت.» (ژید، ۱۳۸۱: ۱۲).

ادامه مطلب در وبگاه نشریه

کون زبان هنجار گریزی

چکیده

زبان، بارزترین و مشهودترین عامل انتقال فرهنگ است. بی شک، تحولات گوناگون اجتماعی و حتی سیاسی و اقتصادی می تواند بر زبان، که خود آینه ذهن و تفکر است، تأثیر مستقیم بگذارد. امروزه تقابل ملت ها و رقابت آنها با یکدیگر با استفاده از توپ و تانک و قشون کشی نیست و زبان به عنوان یک نیروی فرهنگی بی هزینه، با رسوبات اعتقادی و فرهنگی که با خود می آورد، ارزش ها، آرمان ها، باورها و تمام چیزهایی را که از آنها به عنوان فرهنگ یک ملت نام می برند، تغییر می دهد. در این بین، شاعران که امیران ملک سخن اند، می توانند در میرایی یا حیات زبان به عنوان بستر فرهنگ، نقشی تعیین کننده داشته باشند؛ بنابراین، نوع به کارگیری زبان و آگاهی از توانمندی های آن، از مهم ترین ویژگی های یک شاعر است.

در طول حیات ادبی این سرزمین، شاعران بسیاری چهره نموده اند ولی در این میان، تنها شاعرانی مورد توجه بوده اند که از حیث زبان و مسائل زبانی، نوآوری ها و خلاقیت هایی داشته اند. یکی از این شاعران که از حیث زبان شاید به نوعی «طرحی دیگر در انداخته» پدر شعر نو، نیماست؛ کسی که به واسطه زبان و مسائل زبانی همواره مورد توجه محققان ادبی و پژوهشگران شعر معاصر ایران بوده است. بی تردید، شعر نیماء، که به خاطر پیش قراولی جریان نوین شعر معاصر هدف پایه این پژوهش است، از نظر ویژگی های زبانی و ساختاری با شعر دیگر شاعران دوره کلاسیک بسیار تفاوت دارد و این تفاوت در نوآوری ها، به تشخیص سبکی خاص او غالباً در حوزه هنجارگریزی ها منجر شده است.

در این پژوهش، نگارنده در پی تبیین ظرفیت های متنوع زبانی شعر نو نیمایی در مقوله ای به نام «هنجارگریزی زبانی» است.

کلید واژه ها:

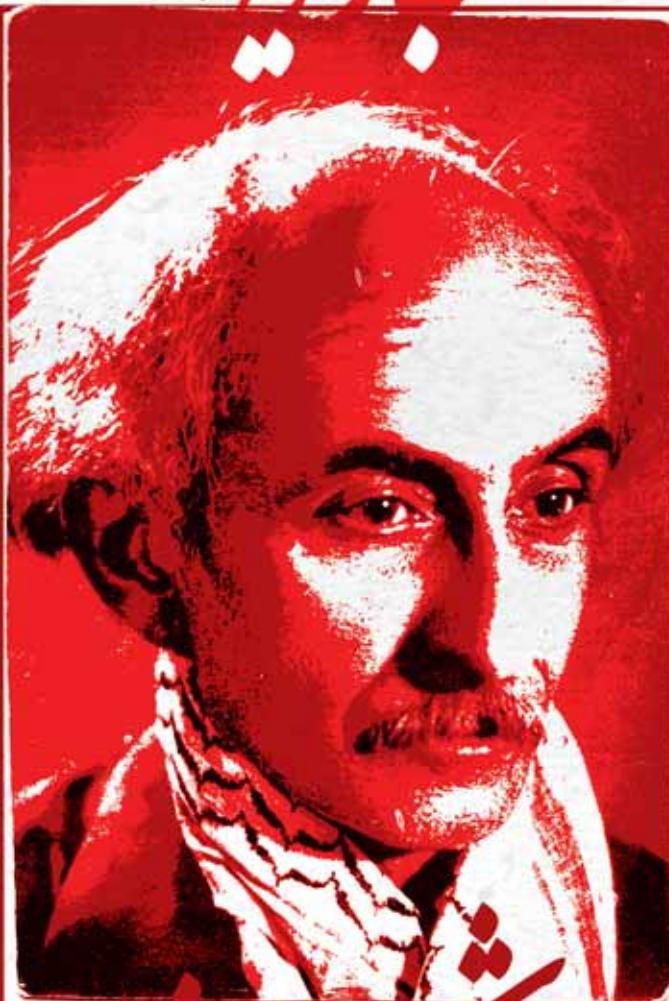
شعر، هنجارگریزی زبانی، شعر نیمایی، نوآوری زبانی.

میرعباس عزیزی فر

دانشجوی دکتری

زبان و ادب فارسی

دانشگاه تربیت مدرس



در نیماء

شاعران با شعر خود، آیینۀ تمام‌نمای فرهنگ یک ملت‌اند؛ زیرا با زبان خاص خود در قالبی خاص به نام «نظم»، بر دامنه و غنای زبان می‌افزایند و حتی آن را به سایر ملل می‌شناسانند (نمونه عینی تأثیر زبان بر ملل دیگر، مهاجرت شاعران و سخنوران ایرانی به شبه قاره هند و اشاعۀ زبان فارسی در آن سامان است). با این حال، در برهه‌های مختلف ما شاهد بروز چهره‌های ادبی گوناگونی در عرصه حیات ادبی این سامان بوده‌ایم که هر کدام در حیطه شعر و شاعری و کارکردهای متعدد زبانی «طرحی دیگر در انداخته» و به سبکی خاص دست یافته است: آنچه باعث این تغییر رویه و دیگرگونه شدن در زمینه شاعری می‌شود، مسلماً آگاهی کامل از جریان‌ات مختلف و تغییرات جهانی، به‌ویژه در حوزه زبان و نیز بازگویی فنون «توانش» زبانی جهت غنای آن است. پس به خاطر کارکردهای متعدد و به روز زبان است که هر از گاهی در گوشه و کنار جهان، رایحه تئوری‌های جدید زبان‌شناسی به مشام می‌رسد. از این جهت، آنچه در ادبیات امروز جهان بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد، زبان است؛ به گونه‌ای که گویی شعر چیزی جز زبان نیست.

زبان دیرین و شیرین فارسی، خوشبختانه زبانی بالقوه غنی است؛ بدین معنی، که این زبان توانایی و ظرفیت هرگونه تغییر و رفرم را در خود دارد ولی متأسفانه با وجود تمام توانایی‌های متعدد و ذاتی، پایه‌های زمان و تغییرات متنوع و متعدد تمدن پیشرفت نکرده و دلیل آن، تعصب و تحجر بعضی از سنت‌گرایان و سنت‌پرستان بوده است. هر چند در دوره بازگشت و دوره مشروطیت تلاش‌هایی برای تغییر و اصلاح آن صورت گرفت ولی به دلیل جمود فکری که ناشی از ارتجاع بود، توفیقی نیافت. متعصبان سنت‌پرست «شک معشوقی» شعر را از مقولاتی می‌دانستند که راه هرگونه زیایی و تغییر-چه در ساختار و چه در مضمون- بر آن بسته است. اینان شعر و زبان به کار رفته در آن را فقط و فقط از منظر ظاهر می‌نگریستند و حتی در حوزه هنجارگریزی قائل بدان گونه هنجارگریزی‌ها بودند که در زبان گذشتگان دیده می‌شد. فکر و سلیقه اینان طی قرون به سبک و سیاق نوابغ گذشته زبان و ادب فارسی خو گرفته بود و لذا هرگونه انحراف از روش آنان را محکوم به شکست و نابودی می‌دانستند.

مخاطبان و خوانندگان شعر باید با ذهن و فکری فارغ از پسندها و معیارهای ملحوظ در شعر گذشته، با شعر امروز روبه‌رو شوند. منظور نه این است که آن معیارها را باید یکسره به کنار نهاد بلکه چون یک خصیصه عمده شعر نو، که در زبان سرایندگان آن تجلی می‌یابد، آفرینش مضامین و به‌کارگیری نوآوری‌ها است، لذا به ناگزیر این شعر مستلزم سیر در آفاق تازه در عالم اندیشه و خیال است و از همین‌رو، از سادگی و بداهت دور می‌شود و به استعارات، تشبیهات و تمثیلات و زبان و اسلوب معهود بسنده نمی‌کند.

این است که بسیاری از جنبه‌های شعری نوپردازان، دیگرگونه و فاقد آن رایحه دیرین «مشک ختنی» است. انصاف را گاهی این پدیده نو، دیرآشنا و ای‌بسا ناآشنا باشد!

نکته دیگر اینکه شاعران نوپرداز عناصر و مواد مورد استفاده پیشینیان از جمله تشبیه، استعاره، مجاز و نماد را در شعر خود به کار گرفته و در آن روابطی جدید-که ناشی از تغییر ذهن سراینده است-پدید آورده‌اند؛ به‌طوری که در موقعیت‌های متفاوت با دقت و ژرفاندیشی خاص خود، نکته‌های تازه‌ای می‌یابند. علاوه بر این، چون شعر جدید به قول «کلریج» حاصل تجسم تخیل فعال شاعر در زمان و ذهنیتی متفاوت با گذشته است، لذا فضای شعر معاصر با فضای نوستالژیک شعر گذشته تفاوت دارد.

در باب چند و چون کار در این پژوهش: این پژوهش در راستای گشودن دریچهای نو به روی معاصر پژوهان و علاقه‌مندان به ادبیات معاصر فارسی، به‌ویژه دانش پژوهان زبان و ادبیات فارسی، است. این بحث به گونه‌ای با مسائل مطرح شده در نقد ادبی نیز پیوند دارد؛ چنان‌که هنجار و هنجارگریزی یکی از اصول فکری فرمالیست‌ها از جمله «لیچ» و «شکولوفسکی» است. در سراسر ارجاعات به اشعار نیما و ذکر شواهد مثال، این چاپ از مجموعه آثار وی را برگزیده‌ام: مجموعه کامل اشعار نیما، به کوشش سیروس طاهباز.

۱. پیشینه تحقیق

در باب نیما و تطور زبان شعر نو نیمایی و ویژگی‌های زبانی آن تاکنون پژوهش‌های متعددی انجام گرفته که حاصل نگاه ویژه محققان از منظرهای مختلف است. کسانی چون کورش صفوی در کتاب «از زبان‌شناسی به ادبیات»، شفیع کدکنی در کتاب «موسیقی شعر»، پورنامداریان در «خانه‌ام ابری است» و «سفر در مه»، بهزاد نبوی و مهران مهاجر در «به سوی زبان‌شناسی شعر»، مجموعه مقالات ادبی و زبان‌شناختی به این مقوله پرداخته‌اند. مهدی اخوان ثالث، نوپردازی که خود شاگرد نیما بوده است، در کتاب‌های «بدعت‌ها و بدایع نیما» (۱۳۷۵) و «عطا و لقای نیما یوشیج» (۱۳۶۹) به ظرفیت‌ها و امکانات شعر نیما اشاره کرده و به تشریح موسیقی بیرونی و دیگر ویژگی‌های ساختاری زبان شعر نیما پرداخته است.

پورنامداریان در کتاب «خانه‌ام ابری است» (۱۳۷۷) ضمن دسته‌بندی شعر نیما به سنتی و نیمه‌سنتی و آزاد، به چگونگی انفکاک شعر او از شعر کلاسیک و سیاق آن به سوی شعر نو نیمایی پرداخته است.

سعید حمیدیان در کتاب «داستان دگرذیسی شعر نیما» (۱۳۸۱) از منظر مکاتب ادبی از جمله رئالیسم، سمبلیسم و رمانتیسیسم به ویژگی‌های زبانی شعر نیما و تبیین پاره‌ای از ابهامات آن پرداخته است.

همهٔ
هنجار‌گزینی‌ها
به‌هنجار نیستند.
کسی که زبان را به
درستی نتواند و
با لایه‌های
گوناگون آن،
ظرفیت‌ها، تحولات
و ساختارش
آشنایی عمیقی
نداشته باشد،
نمی‌تواند
به هنجار‌گزینی
دست یازد

مهران مهاجر و بهزاد نبوی در کتاب «به سوی زبان‌شناسی شعر» (۱۳۷۶)، با رویکردی نقش‌گرایانه سعی در گزارش چند شعر کوتاه نیمایی از گونهٔ اشعار آزاد را دارند. فرزاد سجودی در مقالهٔ «درآمدی بر نشانه‌شناسی شعر» (۱۳۷۸) به انواعی از هنجار‌گزینی‌ها به‌ویژه از نوع معنایی اشاره کرده و نشان داده است که شعر از طریق همین ویژگی‌ها به سیلان درمی‌آید. در حوزهٔ پایان‌نامه‌ها، محمد بیرانوندی در رسالهٔ «بررسی و تحلیل زبان‌شناختی شعر نیما با تأکید بر نظریهٔ مکتب فرمالیسم» (۱۳۸۵) به بحثی مستوفی در باب فرمالیسم و پیاده کردن اصول آن مکتب در شعر نو نیمایی پرداخته که در جاهایی با اشکال روبه‌روست؛ مثلاً کاربرد جمع‌های نامتداول مثل سوها، ناهنجارها، بسیارها، هزاربارها و... را ذیل هنجار‌گزینی واژگانی آورده که به نظر هنجار‌گزینی نحوی است؛ مثلاً توالی صفات را از جمله هنجار‌گزینی‌های نحوی دانسته است که در عرصهٔ ادب فارسی سابقه دارد و لذا هنجار‌گزینی نیست.

۲. تعریف هنجار و هنجار‌گزینی

هنجار در لغت یعنی به آیین، قانونمند و متعارف و در اصطلاح، هنجار‌گرایی عبارت است از رعایت اصول و فنون و قواعد زبان متعارف، مرسوم و معیار در شعر. هنجار‌گزینی عکس هنجار‌گرایی و منظور از آن به‌هم ریختن و شکستن و عدول از قوانین و قواعد زبان متعارف و معیار است. لیچ هنجار‌گزینی را گزینش عناصری نامتعارف از میان امکانات بالقوهٔ زبانی تعریف می‌کند. (صفوی، ۱۳۷۳: ۴۷)

۳. دسته‌بندی هنجار‌گزینی

هنجار‌گزینی به دو صورت نمود پیدا می‌کند: الف) هنجار‌گزینی در حوزهٔ لفظ، ب) هنجار‌گزینی در حوزهٔ معنی (ماهنامهٔ خوارن، ۱۳۷۰: ۱۱۵). هنجار‌گزینی در حوزهٔ لفظ شامل واژگانی، نحوی، آوایی، نوشتاری، گویشی، سبکی و زمانی است. هنجار‌گزینی در حوزهٔ معنی بسیار گسترده است و محدود کردن آن به چند دسته، جهت تبیین و روشن ساختن این مقوله برای مخاطب است. از جملهٔ آن می‌توان به استعاره، نماد، پارادوکس و حس آمیزی اشاره کرد. برای کسب اطلاع بیشتر از دسته‌بندی هنجار‌گزینی به صفوی، ۱۳۷۳: ۷۶؛ Leech, ۱۹۶۹: ۴۲ مراجعه کنید.

۴. هنجار، هنجار‌گزینی و انواع آن

می‌دانیم که از وجوه تمایز هنرمندان و شاعران با مردم عادی، غیر از بیان شاعرانه، رویکرد زبانی آنان است. بدیهی است که دقت در این مقوله باعث زیبایی و هنرمندانه‌تر شدن آثار ادبی

می‌شود. به همین دلیل است که به‌ویژه در تعاریف متأخر از شعر می‌گویند که «حادثه‌ای است که در زبان روی می‌دهد و در حقیقت، گویندهٔ شعر عملی در زبان انجام می‌دهد که خواننده میان زبان شعری او و زبان روزمره و عادی تمایز احساس می‌کند» (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۳: ۱۵). بدیهی است تمام تلاش شاعر، ایجاد حادثه و تپش در شعر است؛ زیرا تپش و حادثه در زبان، زبان را از دامنه به قله می‌رساند و نتیجهٔ چنین اعتلایی، شعر است (سنگری، ۱۳۸۱: ۵). درحقیقت، شعر فروریختن و شکستن قواعد زبان متعارف و رسیدن به قانونمندی‌ها و هنجارهای فراتر است تا تأثیر سخن بیشتر و طنین و دوام آن افزون‌تر شود.

مرز میان زبان گفتار و زبان شعر، شکل برخورد گوینده یا شاعر با واژه‌ها و نیز کارکرد و برخورد واژه‌ها با یکدیگر است؛ زیرا اگر میان واژه‌ها برخوردی نباشد، شعر به‌وجود نمی‌آید. شعر از زمان فراتر می‌رود، قواعد آن را در هم می‌ریزد، میان واژگان جابه‌جایی پیش می‌آید و این یعنی برخورد واژه‌ها (نبوی و مهاجر، ۱۳۷۶: ۷۴). بدیهی است کیفیت برخورد شاعر با واژه‌ها باعث برجسته‌سازی و هنجار‌گزینی زبان او می‌شود. در هر حال، انحراف و خروج از زبان معیار، باعث آشنایی‌زدایی (نک به حقوقی، ۱۳۶۸: ۵۶-۵۴) و برجسته‌سازی و به تبع آن، جلب توجه مخاطب می‌شود. صورت‌گرایان روسی و بعداً پیروان مکتب پراگ عقیده داشتند که زبان ادبی عدول از زبان معیار است. (نک شمسای، ۱۳۷۶: ۱۸۹-۱۷۹) هنجار‌گزینی درواقع نوعی استفادهٔ زبانی به منظور برجسته‌سازی است؛ چنان‌که مایکل هالیدی معتقد است که صورت‌گرایان برجسته‌سازی را عامل به‌وجود آمدن زبان ادبیات می‌دانند.

(Halliday, ۱۹۷۳: ۷۵ p.)

از یک نکته نباید غافل بود و آن اینکه همهٔ هنجار‌گزینی‌ها به‌هنجار نیستند. کسی که زبان را به درستی نشناسد و با لایه‌های گوناگون آن، ظرفیت‌ها، تحولات و ساختارش آشنایی عمیقی نداشته باشد، نمی‌تواند به هنجار‌گزینی دست یازد؛ زیرا این کار از قدرت خلاصیت خاصی نشئت می‌گیرد. بدیهی است در هنجار‌گزینی نباید در ارتباط بین گوینده و مخاطب اختلال ایجاد شود؛ زیرا هنجار‌گزینی باید قابل تعبیر باشد. شفیی کدکنی معتقد است که در هنجار‌گزینی یا برجسته‌سازی شاعر باید دو اصل اساسی را رعایت کند:

الف) اصل زیبایی‌شناسی: بدین معنی که خواننده یا شنونده از هنجار‌گزینی یا برجسته‌سازی، احساس نوعی زیبایی کند. ایشان علت عدم توفیق بعضی از سرایندگان شعر نو را رعایت نکردن این اصل می‌داند؛ چرا که شعر را رستخیز کلمات توأم با

نوعی زیبایی تلقی می‌کند. ب) اصل رسانگی یا ایصال: بدین معنی که خواننده یا شنونده، شعر را ادراک کند و هنجار‌گزینی یا برجسته‌سازی باعث ابهام یا

یکی از راه‌های
زنده کردن پویایی
و در عین حال
عادت‌زدایی زبان،
خروج و عدول از
هنجار زبان است.
این امر هم به
پویایی زبان کمک
می‌کند و هم بر دامنه
آن می‌افزاید؛ چرا
که یکی از وجوه
ادبیات یا زیبایی
زبان در شعر همین
هنجار‌گریزی‌هاست.

گنگی و اختلال در فهم نشود. (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۳: ۱۳)
کوتاه سخن اینکه خصوصیت یک شعر خوب، در انتظار گذاشتن مخاطب و درواقع، متوقف کردن اوست (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۵: ۸۷-۹۰). بنابراین، یکی از راه‌های به تأمل واداشتن و درواقع درنگ‌آفرینی در مخاطب، «هنجار‌گریزی» است.

۵. گونه‌های هنجار‌گریزی در شعر نیما

در خلال مباحث گذشته گفتیم که یکی از راه‌های زنده کردن، پویایی و در عین حال عادت‌زدایی زبان، خروج و عدول از هنجار زبان است. این امر هم به پویایی زبان کمک می‌کند و هم بر دامنه آن می‌افزاید؛ چرا که یکی از وجوه ادبیات یا زیبایی زبان در شعر همین هنجار‌گریزی‌هاست. اگر زبان سیر طبیعی خود را در بیان شاعر طی کند، بدیهی است که از وجه زیبایی‌شناسی و ادبی خارج و به سوی زبان روزمره و هنجار‌گرا مایل می‌شود. علاوه بر این، بین زبان شعری شاعر و زبان روزمره تمایزی موجود نخواهد بود. نیما نیز از آنجا که در اندیشه بازآفرینی و تنوع زبان است، به هنجار‌گریزی-چه در حوزه لفظ و چه در حوزه معنا-دست زده است که در زیر به انواع آن اشاره می‌کنیم. لازم به یادآوری است که در استخراج انواع شواهد هنجار‌گریزی‌ها برای پرهیز از اطالة کلام صرفاً به ذکر یکی دو نمونه بسنده کرده‌ایم و مطمئناً شواهد در هر نمونه بسیار فراوان است. نگارنده این پژوهش شواهد بسیاری برای هر نمونه از هنجار‌گریزی‌ها در شعر نیما یافته است:

۵-۱. هنجار‌گریزی آوایی

گاه شاعر اصول آوایی واژگان را تغییر می‌دهد. تغییر آواهای زبان، هنجار‌گریزی آوایی است. شاعر در این شیوه از اصول آوایی واژگان گریز می‌زند و تلفظ واژگان را با تغییر مصوت‌ها از شکل هنجارین آن دور می‌کند (ماهنامه خواران، ۱۳۷۰: ۱۳). اکنون به انواعی از این گونه هنجار‌گریزی اشاره می‌کنیم.

۵-۱-۱. ساکن کردن متحرک

«آی آمد پدرش // همه جان‌ش شتاب // به هوای پسرش»
مادری و پسر: ۴۲۳
«جایی که نه گیاه در آنجاست، نه دمی // ترکیده آفتاب سمج روی سنگ‌هاش» (قنقوس: ۳۰۶)
«بر بساطی که بساطی نیست // در درون کومه تاریک من که ذره‌ای با آن نشاطی نیست، // و جدار دنده‌های نی به دیوار اتاق دارد از خشک‌یش می‌ترکد» (داروک: ۵۰۴)
نکته قابل ذکر در مورد این نوع هنجار‌گریزی این است که اتفاقاً این موارد نشان از اعتقاد و ایمان راسخ سراینده به وزن دارد؛

چرا که اصلی‌ترین عامل در بروز چنین هنجار‌گریزی‌هایی وزن و مسائل مربوط به وزن عروضی است.

۵-۱-۲. مشدد کردن کلمه

«جوی می‌خواند در دره خموش // با مه آلوده صبحی همبر // گویا خانه تکانی نهان // ریخته بر سر او خاکستر» (او را صدا بزن: ۵۴۱)
«یکی گفت: ختم سلیمانی است // یکی گفت: این دام شیطانی است» (گنبد: ۱۸۵)

«گیسوان درازش-همچو خزه که بر آب // دور زد به سرم // به زبونی و در تک و تاب» (همه‌شب: ۶۲۲)

۵-۱-۳. حذف کسره اضافه در کلمات مختوم به «ه» غیر ملفوظ و افزودن «ی» اشباع در آخر آن

«چه عقابت با من؟ // چه چرایم با تو؟ // پیرناگشته براندازه سال // خسته اندام» (مانلی: ۴۵۵)

«از درون پنجره همسایه من، یا ز ناپیدای دیوار شکسته خانه من // از کجا یا از چه کس دیربست...» (من لبخند: ۳۹۴)
البته باید بدانیم که در اشعار سبک خراسانی نیز شاهد چنین کاربردی هستیم:

«یکی جام یخین است شباهنگ // بزدوده به قطره سحری چرخ کیانیش» (دیوان ناصر خسرو: ۲۹۴)

که این مورد می‌تواند در حیطه هنجار‌گریزی زمانی (باستان‌گرایی) = آرکایسم نیز وارد شود. منتها گاهی نیما این مصوت بلند را از آخر کلمه حذف می‌کند:

«در شبی تاریک از این‌سان // بر سر این کله‌ها جنبان // چه کسی آیا ندانسته گذارد پا؟» (وای بر من: ۳۲۴)
«لیک چون در پیکر خاکستری آتش // چشم می‌بندد به خواب نقشه‌ها دلکش» (پادشاه فتح: ۵۳۴)

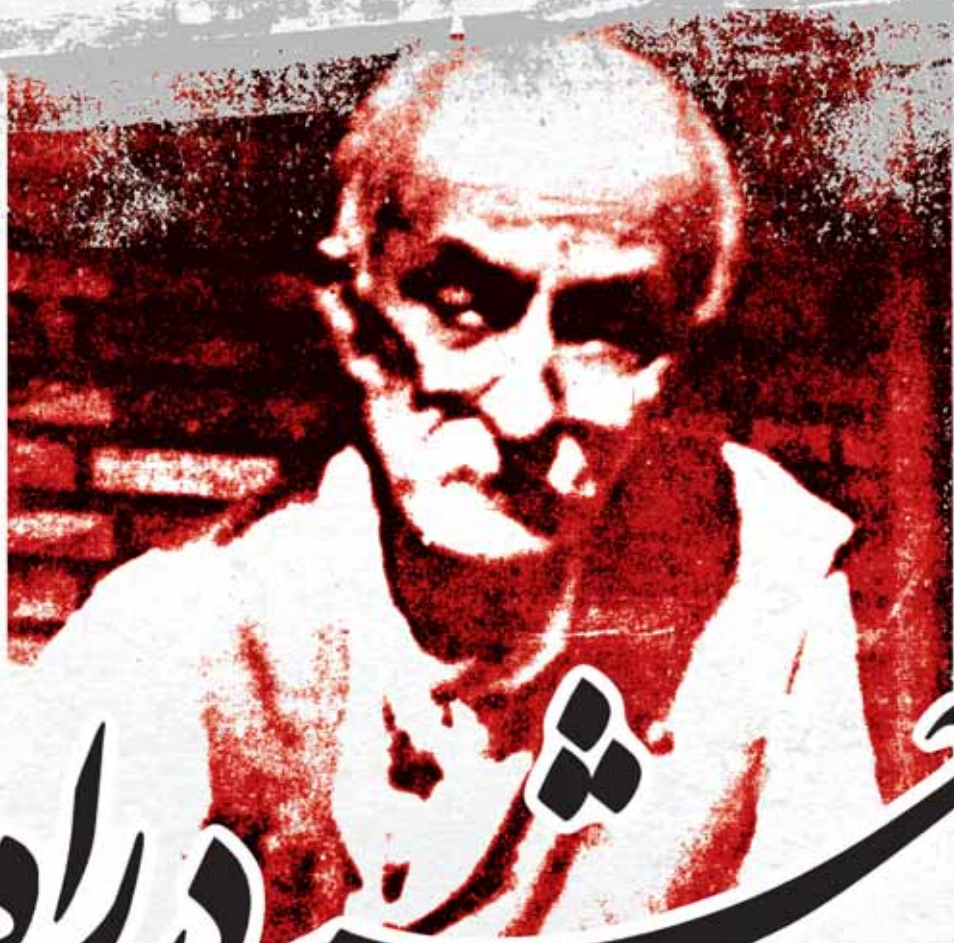
۵-۱-۴. حذف «ی» متحرک وقابه میان کلمات مختوم به مصوت بلند «ا» و «و»

«مرد را هیچ نه یاری سخن // ماند پاروش به دست // چون خیالی پا بست» (مانلی: ۴۵۵)

«... ولیک فکریش به سر می‌گذرد // همچو مرغی که بگیرد پرواز // هوس دانه‌اش از جا برده // می‌دهد سوی بچه‌هاش آواز...» (کار شب پا: ۵۲۰)

البته این گونه هنجار‌گریزی‌ها از ضرورت‌های زبان محاوره است که به عرصه ادب وارد شده است و می‌تواند از منظری دیگر زیرمجموعه هنجار‌گریزی سبکی نیز قرار گیرد.

ادامه مطلب در وبگاه نشر به



در راه

گزارش حاضر را نگارنده به دلیل علاقه شخصی خود به نوشتن و نیز هرچه عملیاتی‌تر کردن درس‌های بیست و هشتم زبان فارسی ۲ (گزارش‌نویسی) و ششم زبان فارسی ۳ (نگارش تشریحی) به رشته تحریر درآورده است. اگر به این بیت حکیمانه توجه کنیم که «ذات نایافته از هستی بخش/ کی تواند که شود هستی بخش»، تکلیف خود را به عنوان یک معلم درس زبان و ادبیات فارسی بهتر می‌شناسیم و بهتر به انجام آن همت می‌گماریم. من در حد توان می‌کوشم که در زمان تدریس و حل تمرینات کتاب، خود را مثل یک دانش‌آموز ببینم. مثل او با سختی‌ها درگیر شوم؛ با او در مواجهه با مسئله یادگیری هم حس شوم و تا آنجا که ممکن است، مخصوصاً در بخش نگارش کتاب‌های زبان فارسی ۱ و ۲ و ۳ جدیت، علاقه و تحرک بیشتری از خود نشان دهم. آنچه همکاران عزیز پیش‌رو دارند، چیزی نیست جز آنچه از همان احساس ایجاد خلاقیت و کار و نشاط در دانش‌آموزان برآمده است.

فاتحه‌ای چو آمدی بر سر خسته‌ای بخوان
لب بگشا که می‌دهد لعل لب‌ت به مرده جان
در یکی از همین ایام جمعه بیست و هفتم اردیبهشت که زمین ز اردیبهشت، بهشت برین گشته بود، به یوش

حمید اکبرپور

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی
دبیر ادبیات دبیرستان‌های بابل

اشاره

در این گزارش، که به معرفی نیما یوشیج اختصاص دارد، و گزارشگر ضمن نشان دادن محل تولد او، از بخشی از دلبستگی‌های زندگی این شاعر بزرگ پرده برداشته است. آشنایی با مفاخر و آثار ملی و فرهنگی، الهام‌بخش خوبی برای کسب تجربیات علمی، ادبی و معنوی است. در این نوشته به تجربه تازه‌ای از گزارش‌نویسی می‌رسیم.

کلید واژه‌ها:

نیما، یوش، مازندران

عزیمت کردیم. با این سفر، که گروه زبان و ادبیات فارسی آن را ترتیب داد، یکی از آرزوهای چندین ساله من به حقیقت پیوست. به همین دلیل جا دارد در همین آغاز، از زحمات آنها تشکر کنم. میرزا علی خان اسفندیاری، که بعدها نام هنری نیما یوشیج را برای خود برگزید، به سال ۱۲۷۶ در دهکده ییلاقی یوش دیده به جهان گشود. استاد محمد معین در کتاب فرهنگ فارسی آورده است: «یوش yus ده، دهستان اوز رود، بخش نور، شهرستان آمل در ۷ کیلومتری باختر بلده، کوهستانی، سردسیر، ۱۱۰۰ تن سکنه دارد. آب آن از رودخانه اوز رود و چشمه سارهای متعدد تأمین می شود. بناهای مهمی داشته و اکنون رو به ویرانی است. بنای مسجد و تکیه آن قدیمی است.» نیما در شب شانزدهم دی ماه ۱۳۳۸ خورشیدی برابر با ششم ژانویه ۱۹۵۹ میلادی در شمیران، تجریش، کوچه فردوسی، به بیماری ذات‌الریه چشم از جهان فرو بست.

نیما به تعبیری آبروی فرهنگی و ادبی استان مازندران و افتخار ملی ایران است. حسرت آن را می خورم که چرا چنین دیر به یوش رفتم. همیشه از خواندن حسب حال «پیر مرد چشم ما بود» مشعوف می شدم. آل احمد با چیرگی قلم و ایجاز هنری کلام به زیبایی از عهده معرفی او برآمده است و حالا نیما پس از سال‌ها غربت در آرامگاهش در حیاط خانه‌اش در یوش، که گاهی شلوغ می شود، به آرامی خفته است؛ خانه‌ای که سازمان میراث فرهنگی در حال مرمت و نوسازی آن است. به دیدار نیما و یوش که می روی، در حقیقت به دیدار بخشی از گذشته هنری و معماری مردم این سرزمین رفته‌ای.

آب به پاکی صبح، به زلالی چشمه، به خوش رنگی نگین فیروزه‌ای و به تیزی الماس در حاشیه جاده بلده جریان دارد. هر جا که اراده کنی، می توانی از مرکب آهنیات فرود آیی و به قول دوست با ذوقم، مهدی پور، «توری در آب بیندازی و بگیری طراوت را از آن». (سهراب) و به هوش باشی که رنگ دامنه‌ها هوش از سرت نرباید (مسافر، سهراب)؛ چرا که «صدای هوش گیاهان هر لحظه به نزدیکی نفس به گوش می آید.» (شفیعی، سرگروه ادبیات)

دوستان در یوش اسب سیاهی را به هم نشان می دادند که احتمالاً از نبره‌ها یا نتیجه‌های اسب سیاه نیما بود!

در تصویری، نیما، که قد کوتاهی هم داشته، بر اسبی سیاه و کوتاه سوار است. بر پشت اسب به اندازه یک وانت، بار آویزان است و نیما بر بالای آن بارها، سر بار. اول گمان کردم خانه‌اش را در شمیران اجاره داده یا به کسی سپرده و از قند و چای گرفته تا تره‌بار و بُشن و دوا و درمان، همه را فراهم کرده و آمده است به سفر قندهار، ولی از عالیه خانم و پیری اش خبری نبود. گفتم: لابد از شکاری یا جایی برگشته است.

عکس‌هایی از مادر و خواهر او، بهجت‌الزمان، در طاقچه اتاق‌ها دیده می شود. خانه عمارتی است اعیانی در دو طبقه. سقف کاه گل است و بسیاری از جاهای دیگر.

دخمه‌های هم کف، محلی برای نگهداری غله و دیگر مایحتاج یک زندگی روستایی بوده است. از حیاط در چند نقطه با شش هفت پله به اتاق‌های نشیمن راه پیدا می کنی. ساختمان بنا مربع است. اتاق‌های هر ضلع این مربع، مثل لانه‌های مورچه به هم راه دارند. دیوارهای گلی و قطور بنا، عایق ارزان و مناسبی برای گرمای تابستان و سرمای شدید زمستان‌های کوهستان بوده است. نور حجره‌ها کافی است. گاهی با یک پنجره و گاهی با یک سوراخ، به قدری که کله‌ای بزرگ بتواند برود تو؛ از همین سوراخ‌های محدود و پنجره‌های دولنگه چوبی چشم ناظران. وقتی که بایستند به مناظر باز می شود. از کف پنجره‌ها تا کف چوبی اتاق‌ها یک متر ارتفاع است. چیزی که کم نیست در اتاق‌ها، طاقچه است؛ گاهی در دو ردیف بالا و پایین، نشسته و ایستاده در دسترس خرد و کلان.

کوهستان صاف است و درختان سپیدار یا صنوبرهای محلی به کشیدگی قله‌های مازندران تا آسمان اوج گرفته‌اند. باغی در نزدیکی عمارت نیما، سبز در برگ و بار بهاری است. چینه‌ها را با سنگ و گل بسته‌اند. درونی عمارت نیما را گچ سفید کرده و نمای بیرونی زرد کاهی است. رنگ‌ها از بیرون گرم و از درون سردند.

از هر بیننده دویست تومان حق ورود می گیرند. چهره جمشیدی جوان نیمه کچل که ورودی را اداره می کند، به نیما می زند. روی یکی از سندهای بازمانده از سال (۱۳۰۹) که موضوع آن «موافقت با تقاضای انتقال» است، میزان حقوق نیما سی و هفت تومان به انضمام حق التدریس چهل و شش تومان ثبت شده است که حیرت همراهان را برمی انگیزد. در پای سند امضای رئیس اداره فرهنگ و معارف و صنایع مستظرفه آذربایجان نقش بسته است. نیما حقوق بسیاری بر ما دارد که گاهی به دلایلی مغفول مانده است. من و مهدی پور در سینه کش کوچه منتهی به عمارت، پیرمردی را دیدیم و سر سخن را هر چند در محالی کوتاه با او گشودیم. او نیز جمشیدی بود و تنها نسبتش با نیما هم شهری و هم محلی بودنش بود. دست‌هایش پینه داشت و می گفت که در وقت مرگ نیما سی ساله بوده است. می گفت: «نیما با کسی کار نداشت. با کسی حرف نمی زد. تفنگش همیشه با او بود. حتی خان‌های محلی از او می ترسیدند. گاهی که به صحرا می آمد، با ما در کتری سیاه شده چای می خورد. آدم تندی بود. ما نمی دانستیم او کیست. خبر مرگش را که آوردند، خیلی‌ها از اینجا برایش رفتند».

در باغ، درختان آلوچه بار داده‌اند و آب چشمه سارها هر جا روان است. ایوان باریک و کوچک تکیه را با شال‌های سبز تزیین کرده‌اند. در یوش، یک مسافر خانه در طبقه بالای یک قصابی وجود دارد با نام «مسافر خانه نیما»، بی هیچ تشریفاتی و این به علاوه یک تلفن همگانی راه دور، تنها امکانات رفاهی محل (برای مسافران) است. می گردم تا مغازه‌ای برای خرید یک حلقه فیلم پیدا کنم اما در آن حوالی چیزی نمی بینم.

شعر نیما اجتماعی تر و
سیاسی تر است؛ شاید
از این رهگذر باشد
که هرگاه مناسبتی
اجتماعی و سیاسی
پیش آید، شعرش
مقایسه با شعر سهراب
و عرفانی تر است

در یوش قهوه خانه‌ای
نیست اما آب فراوان
است. از بس آب فراوان
است، برای لحظه‌ای
می‌توانی خیال کنی که
«آل احمدی» و به دیدار
«لورازان» آمده‌ای

نیما افسانه را در دی ماه سال ۱۳۰۱ و در بیست و پنجمین بهار حیات خود سرود. او درباره افسانه گفته است: «در آن زمان، از تغییر طرز ادای احساسات عاشقانه به هیچ وجه صحبتی در بین نبود. ذهن‌هایی که با موسیقی محدود و یکنواخت شرقی عادت داشتند، با ظرافت‌کاری‌های غیرطبیعی غزل قدیم مأنوس نبودند. یک‌سر برای استماع آن نغمه از این دخمه بیرون نیامد. افسانه با موسیقی آنها جور نشده بود؛ عیب گرفتند. رد شد.»

ای فسانه فسانه فسانه!

ای خدنگ تو را من نشانه

ای علاج دل، ای داروی درد

همره گریه‌های شبانه

با من سوخته در چه کاری؟

چیستی؟ ای نهان از نظرها!

ای نشسته سر رهگذرها

از پسرها همه ناله بر لب

ناله تو همه از پدرها

تو که ای؟ مادرت که؟ پدر که؟

از تفنن‌های زندگی نیما شور و عشق و جوانی‌اش شکار و ماهیگیری است. تفنگ مورد علاقه‌اش یک دولول است. در عکس‌های متعدد او را یا تفنگ بر دست یا بر شانه و سوار بر اسب می‌بینی. جمشیدی پیرمرد می‌گفت: «نیما عادت نداشت کوک (کبک) را روی زمین شکار کند. آن را می‌پراند و روی هوا می‌زد. در تیر انداختن دستی داشت.»

کوبه‌ها اعم از مردانه و زنانه همچنان بر سینۀ برخی از درهای چوبی آویخته‌اند. به اصرار من، مهدی‌پور یکی دو تا را به صدا درمی‌آورد. مردانه‌ها چندین برابر سنگین‌ترند و صدای بمی دارند. زنانه‌ها سبک‌ترند و صدای جیغ می‌دهند. چند تا از همکاران خانم شاهد ضربه‌های ما بر درها هستند!

در برگشت از تماشای عمارت تا پای مینی‌بوس، خانمی می‌پرسد: «تلاجن به چه درختی می‌گویند؟» من هم می‌گویم: «برایم سؤال است این چه نیلوفر است که به پای سرو کوهی دام می‌تند؟»

«... شباهنگام که می‌گیرند در شاخ «تلاجن» سایه‌ها رنگ سیاهی. ... در آن نوبت که بندد دست نیلوفر به پای سرو کوهی دام...» جالب است که تصویر همراه شعر نیما در کتاب ادبیات فارسی (۱) یک نیلوفر آبی است. سال‌ها انتظار دیدار در دقایقی کوتاه به انجام می‌رسند و ما هنوز نیامده داریم باز می‌گردیم. رفتنی، توی مینی‌بوس از هر جا سخنی می‌رود: سیاست، فوتبال، شوخی و ادبیات کمتر، و تو تنها باید شاعر باشی تا «تمام راه به یک چیز فکر کنی». سهراب.

می‌پرسم: «چرا روایی شعر سهراب بیشتر از نیماست؟» همکاری می‌گوید: «تک‌مصراع‌های دلنشین سهراب مثل مَثَل

سایر، روایی پیدا کرده است. البته از نیما هم چیزهایی در زبان مردم پراکنده است. چون «تورا من چشم در راهم» یا «آی آدم‌ها» آی آدم‌ها که بر ساحل نشسته شاد و خندانید/

یک نفر در آب دارد می‌سپارد جان/

یک نفر دارد که دست و پای دائم می‌زند.

نیک‌خو عکس می‌گیرد؛ دسته‌جمعی و گاهی شخصی و ما در اتاقی می‌ایستیم و، من تابلو به بغل، عکس می‌اندازیم؛ تابلویی که در آن نیما با تور ماهیگیری (کرفایی) در دست ماهی می‌گیرد. شعر نیما اجتماعی تر و سیاسی تر است؛ شاید از این رهگذر باشد که هرگاه مناسبتی اجتماعی و سیاسی پیش آید، شعرش خوانده شود؛ در مقایسه با شعر سهراب که صمیمی تر، حسی تر و عرفانی تر است.

خاطره جمعی مردم ما با اشعار امثال سهراب ارتباط بیشتری برقرار می‌کند. سابقه حضور معنوی حافظ و مولوی و سعدی و عطار و دیگر شاعران معناگرا به ایجاد این هم‌حسی و ارتباط یاری می‌رساند.

شقایق شعر سهراب نه تنها در بیابان‌های سرد و ابری کاشان اجاق گرمابخشی است بلکه به ادبیات جاده هم راه پیدا کرده و راننده‌های مینی‌بوس و نیشان هم، هم ذوق شقایق‌های او به زندگی، امیدوارانه چشم دوخته‌اند.

«تا شقایق هست زندگی باید کرد.»

در یوش قهوه‌خانه‌ای نیست اما آب فراوان است. از بس آب فراوان است، برای لحظه‌ای می‌توانی خیال کنی که «آل احمدی» و به دیدار «لورازان» آمده‌ای. یوش، جاده بلده و آنچه در حاشیۀ آن است، چیزی جز طراوت ندارد. صحبت از «خصیل» به میان می‌آید که در آن حوالی کشت می‌شود. همکاری می‌گوید: «خصیل در اصل نام اسب است که به مجاز، به جو سبز می‌گویند که خوراک اسب است.» مهدی‌پور بی‌درنگ می‌گوید: «پس گاوها آن را قاچاقی می‌خورند!»

در حیاط خانۀ نیما همکاران در مجالی اندک شعر می‌خوانند. همکاری شعری از شهریار می‌خواند که در آن به نیما نوشته است: نیما غم دل گوی که جانانه بگیریم

سر پیش هم آریم و دو دیوانه بگیریم

نیما را از آن طرف که بخوانی، می‌شود امین که لقب پیامبر اعظم -صلی‌الله علیه و آله- است و گفته شده که: «مرغ امین» خود نیماست.

قبر نیما را دو عزیز دیگر او دربر گرفته‌اند. پیش رویش خواهر اوست با معجری سیاه، بهجت‌الزمان اسفندیاری که از ۸/۳/۸۶ مهمان او شده است و پس پشتش سیروس طاهباز خفته است. سیروس طاهباز به همراه مرحومان محمد معین، ابوالقاسم جنتی عطایی و جلال آل احمد، کار نظم و نشر آثار نیما را پس از مرگ او به‌عهده داشت. بر هر سه مزار فاتحه‌ای خواندیم و من

نیما انسانی آگاه و
 دردمند است و البته
 دردمندی او از سر
 آگاهی است. همین
 او حس مسئولیتی
 بزرگ پدید می آورد.
 مسئولیتی انسانی-
 اجتماعی، تا آنجا
 که این غمناکی و
 دردمندی، سیل اشکی
 می شود و خواب را
 در چشمان این شاعر
 درآشنای می شکند

عده درد است، عده ایام؛
 پیش این ناکام.
 شاعران روحی سرکش، طغیانگر و وحشی دارند. متعهد و
 رام کردن این روحها کاری است صعب.
 الا ای آهوی وحشی کجایی
 مرا با توست چندین آشنایی
 دو تنها و دو سرگردان دو بی کس
 دد و دامت کمین از پیش و از پس
 بسیاری در کمین این روحهای وحشی و آزادند تا آنها را به
 خدمت خود درآورند. شاعران گاهی روح خود را رام خواسته‌ها و
 صله‌ها می‌کنند، چون عنصری و فرخی؛ گاهی رام خدا می‌کنند
 و عرفان، چون سنایی و مولوی و عطار؛ گاهی رام زیبایی و
 عشق به حیات، چون سعدی؛ گاهی رام خمر و گمراهی، چون
 منوچهری؛ گاهی رام خرد و حماسه، چون رودکی و شهید و
 فردوسی؛ گاهی رام عقل و مذهب، چون ناصر خسرو قبادیانی؛
 گاهی رام خلق، چون شاعران عهد مشروطه؛ گاهی رام زیبایی
 شعر، چون کلیم و صائب و بیدل، گاهی رام سیاست، چون
 فرخی و عشقی، و گاهی رام سیمرغ قاف یقین چون حافظ، که
 در اوج آزادی می‌ماند.
 چنینم هست یاد از پیر دانا
 فراموشم نشد، هرگز همانا
 که روزی رهروی در سرزمینی
 به لطفش گفت رندی رهنشینی
 که ای سالک چه در انبانه داری
 بیا دامی بنه گر دانه داری
 جوابش داد گفتا: دام دارم
 ولی سیمرغ می‌باید شکارم
 نیما نیز یکی از همان شاعرانی است که روح سرکش و وحشی
 دارند. او روحش را به دست خود رام اندیشه‌ها و آرزوهای هنری
 خویش کرده است.
 «در جگر خاری، لیکن، از پی این سفرم می‌شکند.»
 نمی‌دانم؛ شاید هم هرگز نتوانسته است روح خود را رام اندیشه‌ها
 و آرزوهای خویش کند. چرا که در شهریور ۱۳۲۴ گفته است:
 از پس پنجاهی و اندی ز عمر
 نعره برمی‌آیدم از هر رگی:
 کاش بودم باز دور از هر کسی
 چادری و گوسفندی و سگی
 سخن را با یادکردی دیگر از شعر او به پایان می‌بریم.
 گل خنده‌زنان گفت جهان آراییم
 هر چند که بر یاد کسان کم آییم
 بگریست غلاب و گفت لیک ای گل من
 بر یادت باشد که به یادت ماییم

در این فکر که چگونه آن همه انسان چنین کوچک می‌شوند
 به زیر سرانگشتان تو و تو سرانجام آن چنان کوچک می‌شوی به
 زیر سرانگشتان دیگری.
 بهرام که گور می‌گرفتی همه عمر
 دیدی که چگونه گور بهرام گرفت
 در حاشیه ماسه‌ای رودخانه رحل اقامت می‌افکنیم و در سایه‌سار
 بلند درختان می‌نشینیم.
 جمعه بیست و هفتم اردیبهشت‌ماه است و ما در راه بازگشت
 از یوش. پیش از نماز پیشین به کران اوز رود فرود می‌آییم،
 بی‌بازان و یوزان و بی‌حشم و ندیمان و مطربان و بی‌امیر. آب و
 سایه و زمین ما را به سوی خود می‌خوانند. از شیب جاده سر
 می‌خوریم؛ خوردنی و نوشیدنی برده‌ایم و نشاط بسیار می‌رود.
 نماز را پیش از نان و کباب به جای می‌آوریم. چون سنگ‌ها را
 برمی‌چینیم تا احاق آتشی برپا کنیم، مورچه‌ها می‌پراکنند.
 از شعرم خلقی به هم انگیزته‌ام
 خوب و بدشان به هم درآمیخته‌ام
 خود گوشه گرفته‌ام تماشا را کآب
 در خوابگاه مورچگان ریخته‌ام (نیما)
 نیما شاعری دردمند و متعهد است. فردی با آن همه تمکن مالی
 و خان‌زادگی راحت می‌توانست در گوشه‌ای بنشیند و زندگی
 خودش را بکند و کاری با احدالناسی نداشته باشد.
 نیما انسانی آگاه و دردمند است و البته دردمندی او از سر
 آگاهی است. همین آگاهی و دردمندی در او حس مسئولیتی
 بزرگ پدید می‌آورد. مسئولیتی انسانی-اجتماعی، تا آنجا که
 این غمناکی و دردمندی، سیل اشکی می‌شود و خواب را در
 چشمان این شاعر درآشنا می‌شکند.
 مرد را دردی اگر باشد خوش است
 درد بی‌عاری علاجش آتش است
 مجذوب تبریزی
 «غم این خفته چند
 خواب در چشم ترم می‌شکند.» (نیما)
 خانواده سرباز، ۱۱ ژانویه ۱۹۲۶:
 شمع می‌سوزد بر دم پرده
 تاکنون این زن خواب ناکرده
 تکیه داده است او روی گهواره
 آه! بیچاره! آه! بیچاره!
 وصله چندی است پرده خانه‌اش
 حافظ لانه‌اش.
 ... اندرین سرما کآب می‌بندد،
 بر بساط فقر مرگ می‌خندد
 بخت می‌گرید؛ قلب می‌رنجد
 این زن سرباز درد می‌سنجد

چکیده

در این مقاله تلاش نگارنده بر این است که به تأثیرات سحرانگیز معجون «عشق»، در کامیابی نیما یوشیج برای رخنه در بنیان‌های هزار ساله شعر کلاسیک ایران اشاره کند. مسلماً در پیدایش شعر نو نیمایی، عوامل جانبی و بیرونی و درونی بسیاری دخیل بوده‌اند که یکی از آنها، تأثیرات بی‌بدیل «کیمیای عشق» در تحمل دشواری‌ها، خلوت‌گزینی‌ها و گذر از هفت خان راه پر صعوبت و طولانی مکتب‌سازی و جریان‌پردازی شعر است. اگر عشق‌های رنگارنگ، پرعمق و ژرفا و با عاطفه و معنای نیما یوشیج نبود، دست کم می‌توان گفت که به آن زودی‌ها خبری از شعر نو نیمایی هم نمی‌شد.

گر عشق نبود و غم عشق نبود
چندین سخن نغز که گفتی که شنودی.

کلید واژه‌ها:

عشق، نیما، طبیعت، اجتماع، شعر.

نصرت‌اله دین محمدی

کرسفی

کارشناس ارشد زبان و

ادب فارسی و مدرس

دانشگاه آزاد و پیام نور

خداپنده زنجان



نیم‌نگاهی به عشق‌های رنگارنگ

نیما یوشیج و تأثیر آنها

بر کامیابی او در آفرینش «شعر نو فارسی»

عشق، یکی از رازهای نیما شدن نیما

... عشق با من گفت: از جا خیز، هان!

خلق را از درد و بدبختی رهان... (نیما یوشیج، ۱۳۶۴: ۲۷)

من ز مرگ و زندگی‌ام بی‌نصیب

تا که داد این عشق سوزانم فریب

سوختم تا عشق پر سوز و فتن

کرد دیگرگون، من و بنیاد من

سوختم تا دیده‌ام باز کرد

بر من بیچاره کشف راز کرد (همان: ۳۹)

همان‌گونه که خود نیما یوشیج بارها اشاره کرده، یکی از عوامل بسیار تأثیرگذار در افتادن نیما به خط شعر و شاعری و یکی

از رموز کامیابی او در گذر از هفت‌خان «عصیان شعری» اش، «عشق» بوده است. هیچ پدیده یا اثر ارزشمند علمی و ادبی و صنعتی و... پدید نیامده است، مگر اینکه پای مقدس عشق در میان آن بوده باشد. زندگی سراپا عشق دانشمندان و ادبا و شعرا و عرفای موفق و مبتکران و مخترعان و... جادوی عشق را برای هر صاحب بصیرتی به تصویر می‌کشد. هیچ کس منکر کیمیای عشق نیست. عشق نیروی خلاقه‌گردگار است. عشق، صفت آفرینندگی و زندگی‌بخشی خدا را، پیش از هر چیز و کسی دارا است. عشق، زیبا، پویا، تحول‌آفرین و کمال‌بخش است. همان‌گونه که مولانای خردورز و عاشق می‌فرماید:

عاشقی گر زین سر و گر زان سر است

عاقبت، ما را بدان سر، رهبر است (مولوی، ۱۳۸۰: ۱۳)

صائب تبریزی نیز مثل دیگر شعرای فارسی‌زبان بارها بر قدرت کمال‌بخشی «عشق» تأکید کرده است:

ز شور عشق مرا شد دل خراب لذیذ

که می‌شود چون نمک‌سود شد کباب لذیذ (قهرمان، ۱۳۶۸: ج ۵: ۲۱۹۱)

عشق عالم‌سوز می‌باید دل افسرده را

می‌پزد خورشید تابان، میوه‌های خام را (همان، ج ۱: ۵۹)

عشق می‌داند چه باید کرد با آسودگان

نیست حاجت در خرابی‌ها به تلقین سبیل را (همان، ج ۷: ۵۸)

عشق در وجود نیما یوشیج جلوه‌های گوناگونی پیدا می‌کند؛ از

عشق «هلنا» و «صفورا» شروع می‌شود و تا مرحله عشق به حق

و حقیقت، انسان دوستی، حب وطن و سرزمین و دوستی شعر

و هنر ارتقا می‌یابد. به طور کلی، تجلیات عشق نیما را در چهار

گروه می‌توان جای داد که هر کدام از آنها گوشه‌ای از مربع عشق

او را نشان می‌دهد: ۱. عشق به معشوق («هلنا» و «صفورا»)، ۲.

عشق و شور طبیعت (به‌ویژه نگین سبز مازندران و زادگاهش)،

۳. عشق به حق و حقیقت، انسان دوستی و حب وطن، ۴. عشق

به شعر و هنر شاعری.

۱. عشق به معشوق («هلنا» و «صفورا»): نیما در آغاز جوانی‌اش

دو بار عاشق می‌شود و در هر دوبار نیز با شکست روبه‌رو

می‌گردد ولی این شکست‌ها، شکست‌هایی مقدس بوده‌اند. شاید

اگر آن شکست‌ها نبودند، نیما، نیما نمی‌شد. یحیی آرین‌پور از

قول ابوالقاسم جنتی عطایی درباره این عشق و دل‌دادگی نیما

می‌گوید: «گفته‌اند در جوانی، به دختری زیبا به نام «هلنا» دل

باخت ولی چون دلبر به کیش دل‌داده نگرید، پیوند محبت

گسیخت و شاعر، که در عشق نخستین شکست خورده بود، با

یک دختر کوهستانی، به نام «صفورا» آشنا شد. پدر نیما میل

داشت که او با «صفورا» ازدواج کند ولی صفورا حاضر نشد به

شهر بیاید و در قفس زندگانی شهری زندانی شود. ناگزیر از هم

جدا شدند و نیما دیگر او را ندید و برای رهایی از عشق بر باد

رفته‌اش، به سراغ دانش و هنر رفت.

رد پای احساسات
عاشقانه نیما را در
نامه‌های او واضح‌تر
از اشعارش می‌توان
مشاهده کرد.
را بارور عشق معشوق او
هرگاه دانش ساخت تا
شد، بر کویر شعر
بگریه. اکنون هر
شکوفه نئورسته‌ای
که بعد از نیما باز
می‌شود، از یک
نگاه، نطفه‌هایش در
آغازین نیما بسته
شده است

ادامه در صفحه ۷۵

می‌نویسد: «رودخانه در شب‌های تاریک چه حالی دارد؟ گل‌های زرد کوچکی که روی ساحل باز می‌شوند، مثل اینکه می‌خواهند از پستان‌های رودخانه شیر بخورند، شبیه به چه چیز هستند؟ برای تو یک کلاه از گل درست می‌کنم که هرچه پروانه هست در آن کلاه جمع بشود. برای تو پیراهنی به دست می‌آورم که در مهتاب، مهتابی‌رنگ و در آفتاب به رنگ آفتاب باشد. این چه رنگ پیراهنی است؟ اگر گفتی این وعده‌ها که می‌دهم مثل این دنیا راست است یا... برای تو از آن اسباب‌بازی‌ها می‌خرم که دلت بخواهد؛ به شرط اینکه فکر کنی ببینی چه سوغات خوبی می‌توانی از کنار رودخانه برای من بیاوری.» (طاهباز، ۱۳۵۰: ۳۰)

نیما، به رغم دو بار شکست در عشق، هرگز مثل شاعران دیگر و برخلاف ...، تراوشات روحی خود را محدود و منحصر به عشق معشوق زمینی نمی‌سازد بلکه از تالاف آن عشق مجازی بهره می‌گیرد و از اخگرهای آن عشق، برای زدودن ظلمتی که بر دنیای ادبیات و شعر، و محیط اجتماعی سایه گسترده است، استفاده می‌کند. تقی پورنامداریان می‌نویسد: «تفرت و بدبینی حاصل از ریاکاری‌ها و دون‌صفی آدم‌های حقیر از جمله عواطف دیگری است که در شعر نیما حضور پیدا و ناپیدا دارد. شاید به این سبب است که «عشق» در مفهوم متعارف آن، در شعرهای نیما وجود ندارد. به نظر می‌رسد پس از تجربه‌های آغاز جوانی، نیما درمی‌یابد که عشق به زن و زیبایی جز تلخی بی‌حاصل نتیجه‌ای ندارد و ظاهراً خود را قانع می‌کند که درباره آن سخن نگوید (پورنامداریان، ۱۳۸۱: ۸۹). در شعر «مفسده گل»، با «عشق» برخوردی دور از انتظار دارد. خلاصه آن حکایت تمثیلی، نزاع پروانه و زنبور بر سر گل است. بلبل نیز با ادعای تصاحب گل با آن دو درگیر می‌شود. از سه رقیب، یکی می‌گریزد، پر و بال دیگری می‌شکند، و گل نیز شکسته می‌شود و لب از خنده می‌بندد. نتیجه‌گیری نیما عبرت‌آمیز است.

در خم این پرده ز بالا و پست
مفسده گر هست ز روی گل است
گل که سر رونق هر معرکه است
مایه خونین دلی و مهلکه است
کار گل این است و به ظاهر خوش است
لیک به باطن دم آدم‌کش است
گر به جهان صورت زیبا نبود
تلخی ایام مهیا نبود (نیما یوشیج، دفتر اول، ۱۳۶۴: ۲۸)

خلاصه اینکه «عشق» زبان نیما را به سرودن مثنوی «قصه رنگ پریده، خون سرد» می‌گشاید. وزن و قالب این شعر، مانند مثنوی مولوی است. او پس از یک مقدمه کوتاه و دردآلود، از «عشق» سخن می‌گوید؛ عشقی همراه و یار و مددکار که از کودکی با او بوده و او را آواره شهر ساخته است.

او می‌خواهد مردم را با شعرش راهنمایی کند و از بدبختی آزادشان سازد اما مردم دیوانه‌اش می‌نامند؛ بنابراین، همان گونه که نیما

اندک تأملی درباره موضوع عشق و دل‌دادگی نیما، نشان می‌دهد که حق با جنتی عطایی است نه محمدعلی سپانلو. همان گونه که تقی پورنامداریان هم تأکید می‌کند: «می‌توان رد پای این دو عشق نافر جام، به‌ویژه عشق به «صفورا» را که طلوع حیات شاعرانه‌اش گشت، در تمام دوران حیات و آثار و اشعار نیما یوشیج مشاهده نمود.

انیما] همه رنج‌ها و تمسخرهای ناشی از خرده‌گیری‌ها را تحمل می‌کند؛ چون در این کار نیز پای عشق و آن محبوب مشکین سر و زلفی که نیما را اسیر این همه بلا کرده است، در میان است. همان عشقی که او را سال‌ها پیش بر آن داشت تا کلبه خرد پدر را ترک گوید و خود را از خوش‌زبان افسانه‌گویان جدا کند و در نتیجه با بلا و تنهایی قرین شود» (پورنامداریان، ۱۳۸۱: ۹۶).

منظور این است که نیما چراغ خود را به شعله عشق «هلنا» و «صفورا» افروخت ولی هرگز یک عمر تنها و تنها به خاطر آن دو نسوخت بلکه چراغ خود را روشنی‌بخش راه حق و حقیقت، و انسان‌دوستی و باز کردن دریچه نجاتی به روی شعر و شاعری ساخت. او از این عشق مجاز پله‌ای ساخت برای اوج گرفتن به آسمان عاطفه و احساس شاعرانه و آن‌گاه بارشی بر اندام زنگار بسته از غبار هزار ساله ادبیات و شعر ایران. غم عشق معشوق او را بارور ساخت تا هرگاه دلش بارانی شد، بر کویر شعر بگریه. اکنون هر شکوفه نورسته‌ای که بعد از نیما باز می‌شود، از یک نگاه، نطفه‌هایش در همان عشق نافر جام آغازین نیما بسته شده است. آن عشق نافر جام، حکم آتش زیر خاکستر را داشت. نیما را همیشه گرم و پر شور نگه داشت. حتی در سرمای زمستان هم، کوره او گرم‌تر از خورشید بود. در شب سرد زمستانی / کوره خورشید هم /

چون کوره گرم چراغ من نمی‌سوزد... (نیما یوشیج، ۱۳۷۵: ۷۳۴)

عشق با نیما یوشیج همان کاری را کرد که با شهریار. عشق نطفه پرواز را در روح نیما به ودیعه نهاد و رفته رفته در هر مرحله از زندگی، جلوه دیگری از آن به منصه ظهور رسید. همان گونه که تقی پورنامداریان هم اشاره کرده است: «در این دنیای چون ستاره درخشان، کودکی است که عشق با چهره دیگری بر او ظاهر می‌گردد. مرحله تازه‌ای از حیات فرا می‌رسد. امید و آرزوها تغییر می‌کنند. عشق، شاعر را از دنیای درخشان کودکی که همیشه یادش در ظاهر اوست، جدا می‌کند و او را با غم و اندوهی قرین می‌سازد که تا پایان زندگی نیما، از دل او بیرون نمی‌رود.» (پورنامداریان، ۱۳۸۱: ۹۶)

این جاست که عشق آمد و ساخت
از حلقه بچه‌ها مرا دور
خنده بگریخت از لب من
دل ماند ز انبساط مهجور

دیده به فراق، قطره‌ها ریخت... (نیما یوشیج، ۱۳۶۴: ۹۱)

رد پای احساسات عاشقانه نیما را در نامه‌های او واضح‌تر از اشعارش می‌توان مشاهده کرد. او در نامه‌ای به دختر کوچکی از خویشانش

چکیده

نویسنده در این مقاله، شعر «سفر به خیر» سروده محمدرضا شفیعی کدکنی (م. سرشک) از کتاب ادبیات فارسی سال دوم دبیرستان را از دیدگاهی فرمالیستی مورد نقد و بررسی قرار داده است.

کلید واژه‌ها:

شفیعی کدکنی، سفر، حرکت، نسیم، گون.

مقدمه

محمدرضا شفیعی کدکنی یکی از چهره‌های تأثیرگذار شعر معاصر، هم پیش از انقلاب و هم پس از انقلاب اسلامی است؛ زیرا در کنار قریحه و نبوغ فوق‌العاده شاعرانه، دانش و تجربه لازم را در شناخت شعر قدیم و جدید ایران و جهان تا حد بسیار زیادی به‌دست آورده است. از این روی پرداختن به شعر او و تحلیل ساختار و محتوای آن می‌تواند هم به شناختی نو از دنیای شاعرانه وی منجر شود و هم فرصتی را فراهم آورد تا محققان و شاعران بتوانند از شعر، دانش، و تجربه‌های او در برخورد با حیات، زندگی، و طبیعت بهره گیرند. شعر «سفر به خیر» سروده م. سرشک نمونه خوبی برای نقد فرمالیستی است. زیرا شعر نسبتاً کوتاهی است و فرمالیست‌ها بیشتر اشعاری را مناسب نقد می‌دانند که شاعر برای رعایت ایجاز در آن، شکل سروده خود را هرچه غنی‌تر کرده باشد. مضمون این شعر تبیین دو ایده سکون و حرکت است که در شکل این شعر تبلور یافته است. تأثیری که شعر در ذهن خواننده به‌جا می‌گذارد، به‌خاطر شکل شعر و چگونگی سخن گفتن شاعر است، نه به دلیل حرفی که شاعر زده است. این نوشته، کوششی است برای اثبات نکته آخر درباره «شکل» این شعر از دیدگاه فرمالیستی.

اخترامانی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی کرج

نقد و بررسی شعر «سفر به خیر»
استاد محمدرضا شفیعی کدکنی
از دیدگاه فرمالیستی

سفر به خیر

- «به کجا چنین شتابان؟»

گون از نسیم پرسید

- «دل من گرفته زینجا،

هوس سفر نداری

ز غبار این بیابان؟»

- «همه آرزویم، اما

چه کنم که بسته پایم...»

- «به کجا چنین شتابان؟»

- «به هر آن کجا که باشد به جز این سرا سرایم.»

- «سفرت به خیر! اما، تو و دوستی، خدا را

چو از این کویر وحشت به سلامتی گذشتی،

به شکوفه‌ها، به باران،

برسان سلام ما را.»

شعر «سفر به خیر» بر مبنای تبیین و تضاد شکل گرفته است و ساختاری روایتی دارد. شاعر در این شعر، روایت خویش را به صورت مناظره و گفت‌وگو بیان می‌کند؛ گفت‌وگو میان «گون» و «نسیم». در این شعر، «نسیم» نماد حرکت و «گون» نماد اسارت و ایستادن در یک‌جاست.

این ساخت کلی که مبتنی بر تبیین دو مفهوم حرکت و ایستادن است، در جای‌جای شعر به چشم می‌خورد. توجه به بسامد واژه‌ها و ترکیباتی همچون «شتابان» (به سرعت رفتن)، «سفر»، «سفر به خیر»، «گذشتن» در مقابل واژگانی مانند «هوس سفر نداشتن»، «بسته پایم» اثبات می‌کند که طرح کلی شعر - چنان که گفته شد - مبتنی بر تبیین حرکت و ماندن است.

- «به کجا چنین شتابان؟»

گون از نسیم پرسید

نخستین نکته درخور توجه، وجود جمله بدون فعل در آغاز کلام است. شاعر با استفاده از این شگرد، تصویر را به آرامی پیش چشم خواننده می‌گستراند؛ گویی خواننده از دریچه چشم شاعر یا راوی همه‌چیز را می‌بیند و ادراک می‌کند. نکته دوم در این بیت این است که ابتدا پرسش مطرح می‌شود و سپس، فاعل جمله (یعنی سؤال‌کننده) می‌آید. در واقع، طبق قواعد دستوری «گون از نسیم پرسید» باید در ابتدای جمله قرار می‌گرفت اما در حقیقت اصلی‌ترین هدف شاعر، طرح این جمله پرسشی است، پس این جمله به دلیل اهمیتی که دارد، در ابتدا قرار گرفته است و در ضمن شعر دوبار تکرار می‌شود.

«گون» به دلیل ریشه داشتن در زمین، قادر به حرکت نیست؛ پس نماد اسارت و در یک‌جا ماندن و ایستادن و بدون حرکت و پیشرفت و تغییر، فقط به یک صورت باقی ماندن است اما نسیم، به دلیل آزادی و حرکت نماد پویایی و پیشرفت است.

در محور عمودی شعر «گون» با واژگان «بیابان»، «غبار»

(غباری که به دلیل خشکی خاک در بیابان وجود دارد) و «کویر» نوعی بیابان که مطلقاً خالی از حیات هرگونه جاننداری است) ارتباط معنایی دارد.

- «دل من گرفته زینجا،

هوس سفر نداری

ز غبار این بیابان؟»

دیالوگ این بیت از زبان نسیم است که به‌خاطر حضور در بیابان غمگین و دل‌گرفته است و از گون می‌پرسد که چرا از این بیابان سفر نمی‌کند.

«دل من گرفته» کنایه از غمگین شدن و ناراحتی است؛ زیرا او می‌خواهد از جای برخیزد و راهی شود. منظور از واژه «زینجا» بیابان است که حس دل‌زدگی را تداعی می‌کند. «سفر» حرکت را به یاد می‌آورد. رفتن از جایی برای تغییر وضعیت فعلی. سفر از بیابان، بیانگر آرزوی وضعیت بهتر است؛ یعنی، شاعر آرزو دارد که وضعیت فعلی بهتر شود.

«غبار بیابان» یادآور سختی‌هاست؛ سختی‌هایی که در نتیجه یک‌جا ماندن و عدم تحرک به‌وجود می‌آید. غبار بیابان تصویر نامأنوس و تازه‌ای نیست. غبار در بیابان همیشه مایه آفات و سختی راه مسافر است؛ پس باید رفت تا از غبار بیابان رهایی یافت. حرکت و رفتن تنها راه چاره است.

- همه آرزویم، اما

چه کنم که بسته پایم...»

این بیت پاسخ گون به پرسش نسیم است. آوردن قید «همه» در ابتدای این جمله تأکیدی است که شاعر بر «آرزو» دارد. همه آرزوی شاعر، یعنی آرزویی که از دل برخاسته و سراسر وجود او را فراگرفته است. «همه آرزویم» یعنی «این» تمام آرزوی من است. ضمیر «این» محذوف است و مرجع ضمیر «سفر کردن» رفتن و حرکت است. حرکت و تغییر آرزوی «گون» است. گون بعد از مکث کوتاهی (۰) با آوردن «اما» استثنا قائل می‌شود و دلیل عدم حرکت خود را «بسته بودن پایش» می‌داند. «بسته پایم» کنایه از ناتوانی و اسارت است. عبارت «چه کنم» بیانگر نظام علت و معلولی این بیت است؛ یعنی دلیل عدم تحرک، بسته بودن پای است و پرسشی در عبارت «چه کنم» مطرح نیست.

علامت سجاوندی سه نقطه (...) در پایان بیت نشان تأسف و افسردگی گون (شاعر) است. این علامت یعنی جمله هنوز تمام نشده و در این بیت یعنی این آرزوی همیشگی شاعر است و پایان نمی‌یابد.

- «به کجا چنین شتابان؟»

تکرار پرسش نخست شعر، نشانه تأکید شاعر بر این مصرع است؛ یعنی، تأکید بر حرکت و تغییر وضعیت به سوی بهتر شدن. این حرکت به وسیله واژه «شتابان» مؤکد می‌شود؛ یعنی این حرکت باید به سرعت انجام گیرد.

- «به هر آن کجا که باشد به جز این سرا سرایم.»

وقتی جمله‌ها بدون فعل به کار برده می‌شوند، واسطه فعل بدون به تصویرسازی شروع می‌کند. ایجاد این نزدیکی میان ذهن شاعر و خواننده از مهارت‌های گوینده کلام به حساب می‌آید

در پاسخ به پرسش «گون» که با عبارت «به کجا» آغاز شده است، پاسخ نسیم با تقریباً همین عبارت «به هر آن کجا» بر زیبایی موسیقی شعر می‌افزاید. قید «هر» جمله را به سوی ابهام می‌برد؛ هر جا که معلوم نیست کجاست. این ابهام با قید «آن» مبهم‌تر می‌شود. واژه «آن» اشاره به دور است و در این مصرع «آن کجا» یعنی جایی که از اینجا بسیار دور است. «اینجا» منظور بیابان است که گون در آن ساکن شده. واژه «کجا» معمولاً باید پرسشی باشد و مفهوم استفهام را برساند اما در این مصرع شعر، «اسم مکان» در نظر گرفته شده و نوعی هنجارگریزی واژگانی را پدید آورده است.

قید «به جز» به عبارت مفهوم استثنا را القا می‌کند؛ هر جایی به جز اینجا. «این سرا» منظور سرای گون است (بیابان)، یا هر سرزمینی که برای افراد ساکن در آن قابل تحمل نباشد.

تضاد «این» و «آن» در این مصرع قابل توجه است و بر زیبایی کلام افزوده است.

– «سفرت به خیر! اما، تو و دوستی، خدا را

چو از این کویر وحشت به سلامتی گذشتی،

به شکوفه‌ها، به باران،

برسان سلام ما را.»

جمله نخست این قسمت شعر، یک جمله دعایی دو جزئی بدون فعل است، و پاسخ «گون» به نسیم.

«تو و دوستی» نیز یک جمله بدون فعل است که برای سوگند به کار برده می‌شود. گون نسیم را به دوستی‌شان سوگند می‌دهد. «خدا را» باز هم جمله بدون فعل برای ذکر سوگند است. ذکر سه جمله بدون فعل، از زیبایی‌های تصویرسازی شاعر است. وقتی جمله‌ها بدون فعل به کار برده می‌شوند، ذهن خواننده بدون واسطه فعل، شروع به تصویرسازی می‌کند. ایجاد این نزدیکی میان ذهن شاعر و خواننده از مهارت‌های گوینده کلام به حساب می‌آید. مصرع دوم این قسمت، با قید «چو» آغاز می‌شود و مفهوم زمان را بیان می‌کند. در ادامه، صفت اشاره «این» معنی مکان را محدود می‌کند و منظور از آن، کویر است. کویر به دلیل اینکه خالی از حیات است، مایه وحشت انسان می‌شود. آوردن صفت وحشت در عبارت «کویر وحشت» به روشنی دلالت بر خستگی و ملالت و بی‌صبری شاعر دارد از کویری که مایه وحشت روح و جان شاعر شده است.

شاعر با به کار بردن عبارت «به سلامتی» دعای گون را در مورد نسیم کامل می‌کند. «به سلامت گذشتن» نشانه عبور و حرکت موفقیت‌آمیز است. در دو مصرع پایانی شعر، شاعر با استفاده از آرایه تشخیص در دو واژه «شکوفه‌ها» و «باران» زنجیره تشخیص‌ها را در ابیات قبل کامل می‌کند. او شکوفه‌ها و باران را مانند انسان‌هایی می‌داند که می‌توان به آنها سلام رساند. در اینجا می‌توانیم تضاد معنایی ظریفی را که بین دو واژه «گون» (که گیاهی صحرایی است) و «شکوفه‌ها» (که گیاهانی سرسبزند) وجود دارد، در نظر بگیریم.

منابع

۱. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ آیین‌های برای صداها، تهران، نشر مرکز، ۱۳۸۵.
۲. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ موسیقی شعر، تهران، نشر آگاه، ۱۳۷۰.
۳. عباسی، حبیب‌الله؛ سفرنامه باران، تهران، نشر نادر، ۱۳۸۷.
۴. فولادوند، عزت‌الله؛ مردی ست می‌سراید، تهران، نشر مروارید، ۱۳۸۸.
۵. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی، تهران، نشر امیرکبیر، ۱۳۷۱.

خدیجه ابدالی

کارشناس ارشد زبان

و ادب فارسی

چکیده

طنز به عنوان شیوه خاص بیان مفاهیم تند اجتماعی، انتقادی و سیاسی، ماهیتی پیچیده و چند لایه دارد. به این معنا که اگرچه طبیعت این نوع ادبی بر خنده استوار است، خنده را تنها وسیله‌ای می‌داند برای نیل به هدفی برتر و رساندن مخاطب به عمق آگاهی و تفکر. طنز از طرفی با احساس و عاطفه و از سویی دیگر با عقل و اندیشه آدمی در ارتباط است.

یکی از طنزنویسان مطرح در زبان فارسی «محمدعلی جمال‌زاده» است که به دلیل برخورداری از قریحه لطیف، ذهن نکته‌یاب و زبان مؤثر و گیرا، از موفق‌ترین طنزنویسان معاصر، به‌ویژه در ادبیات داستانی به‌شمار می‌آید. اوج طنزپردازی او در داستان‌های کتاب «یکی بود یکی نبود» به شکل بارزی به چشم می‌خورد و در دیگر داستان‌های او نیز کم و بیش دیده می‌شود.

پژوهش حاضر با عنایت به ارزش و اهمیت «طنزپردازی» در آثار جمال‌زاده مضامین مهم بعضی از داستان‌های او را مورد توجه قرار می‌دهد.

کلید واژه‌ها:

جمال‌زاده، طنزپردازی، یکی بود یکی نبود.



نوع پرست

در این مجموعه، طنز واقعی را به درستی مشاهده می‌کنیم. جمال‌زاده حتی عنوان داستان را به طنز انتخاب کرده و در انتخاب آن از تکنیک تجاهل‌العارف بهره برده است. جناب پروفیسور، نماینده قصر متمدن به جزیره‌ای می‌رود و آنجا را به فساد می‌کشانند.

نوع پرست طنزی است کلاسیک درباره انسان متمدن به مفهومی که ما امروزه به کار می‌بریم. یک فیلسوف و دانشمند مشهور و دوستش، کشتی‌شان غرق می‌شود و به جزیره‌ای می‌رسند که اهالی آن وحشی ولی خوشبخت‌اند. جناب استاد بلافاصله دست به کار می‌شود و شیوه‌های تمدن جدید را به اهالی جزیره می‌آموزد و در عرض سه سال چنان تیشه‌ای به ریشه خوشبختی آنها می‌زند که اهالی جزیره، او و دوستش را می‌گیرند و در قایقی می‌گذارند و روی دریا رها می‌کنند. جمال‌زاده می‌نویسد:

«چه دردسر بدهم. سعادت مانند مادری مهربان و غمخوار آغوش خود را گشوده و این گروه معدود را چون جگرگوشگان خود در بغل کشید. کوکبه تمدن با ملتزمین رکاب و یزک و طلایه یعنی بی‌خوابی و بد خوابی و سوءهضم و ضعف قلب و فشارخون و فقرالدم و تعارف و دروغ‌گویی و دورویی و حق به جانبی و الکلی و قمار و دود و دم و صدها غایشه‌داران و یساوان دیگر از همین قبیل شرف نزول ارزانی داشت. هر آنچه ارغوانی بود، زعفرانی شد. هر چیز که شاداب بود، افسرده و پژمرده گردید. بی‌قیدی و بی‌خیالی و بی‌غمی رخت برپسته و اندوه و اندیشناکی و موهومات گوناگون در جای آن، مالک رقاب پیر و جوان گردید.» (جمال‌زاده، ۱۳۲۱: ۱۵۷)

قلتشن دیوان

جمال‌زاده در این داستان، کمتر از طنز بهره می‌گیرد و مقاصد خویش را به صراحت بیان می‌کند. او در این طنز از تکنیک اسناد ناروا استفاده کرده است. حاج شیخ در هنگام بیان خاطراتش، چهره کریه حکام را بی‌پرده تصویر می‌کند. (جمال‌زاده، ۱۳۸۲: ۳۰) گذشته از مقاصد سیاسی، مشکلات اجتماعی نیز به صراحت بیان می‌شوند.

جوادی در مورد این داستان می‌نویسد: «سومین اثر داستانی جمال‌زاده و بهترین رمان جمال‌زاده یک تراژدی است آمیخته به طنز و انتقاد اجتماعی. تم اصلی کتاب نبرد بین خیر و شر است در اجتماع بی‌حساب و کتاب و سفله‌پرور ایران بعد از جنگ جهانی اول. نویسنده نشان می‌دهد که قهرمان شریف و درستکار داستان، حاجی سقط‌فروش، از یک عمر پاکدامنی و تقوا طرفی نمی‌بندد؛ در حالی که قلتشن دیوان، پشت سرهم‌انداز، چاپلوس و بی‌وجدان عمری در ناز و نعمت به سر می‌برد و بعد از مرگ ثروتی سرشار برای احفاد خود باقی می‌گذارد.» (جوادی، ۱۳۸۴: ۲۹۵)

قلتشن دیوان، با وصفی زیبا و دقیق از کوچه‌ای که نویسنده در آن زندگی می‌کرده است آغاز می‌شود؛ کوچه‌ای که ساکنان آن همه مردمانی متوسط‌الحال بوده‌اند. حاجی شیخ سقط‌فروش مشروطه‌خواه با تقوا و با ایمانی است که از طرف مردم به نمایندگی مجلس اول انتخاب می‌شود ولی چون درمی‌یابد که اغلب و کلاً اصلاً به فکر مردم نیستند و تنها سنگ خود را به سینه می‌زنند و گله خود را می‌چرانند و «اگر ایران را آب ببرد آنها را خواب می‌برد» (جمال‌زاده، ۱۳۸۲: ۲۰)، استعفا می‌دهد و به کار و کاسبی می‌پردازد.

راه آبنامه از
بسیاری جهات
شبیه قلتشن
دیوان است ولی
بر خلاف آن، تراژدی
نیست و بیشتر
جنبه طنز و انتقاد
دارد و در آن از
کوچک‌نمایی،
تقلید مضحک و
تعریفات استفاده
شده است

حاج شیخ در نتیجه مبارزه با حاکمی که ملک بیچاره‌ای را غصب کرده است، به دست یکی از اوباشان مجروح می‌شود و به بستر بیماری می‌افتد. در این میان، یکی از ساکنان کوچه به نام قلتشن دیوان، که آدمی است مکار و بوقلمون‌صفت «سرتاپا مجسمه تمام قد پستی و دنانت و بی‌نام و ننگی است»، می‌خواهد دختر باردار خود را به ناف پسر حاج شیخ ببندد ولی چون رنگش نمی‌گیرد، در پی انتقام برمی‌آید. در زمان جنگ که کسب و کار حاجی شیخ سخت لطمه دیده است، قلتشن دیوان او را راضی می‌کند که مقدار زیادی قند برایش بخرد و حق دلالتی خوبی نیز می‌دهد. اندکی نمی‌گذرد که قند نایاب می‌شود و مردم حاج شیخ را محترک مقدار زیادی قند می‌دانند و اعتمادشان از او سلب می‌شود. حاج شیخ از فرط ناراحتی و به دلیل تهمت‌های ناروای مردم در فقر و مسکنت جان می‌دهد؛ بی‌آنکه بتواند بی‌گناهی خود را ثابت کند. از طرف دیگر، قلتشن دیوان از ثروت هنگفتی که از آب‌کردن قندها به‌دست آورده است، خانه مجللی می‌سازد و وزرا و اعیان را به ضیافت‌های شاهانه دعوت می‌کند؛ در حالی که مردم تهران دسته‌دسته از گرسنگی می‌میرند. جالب اینکه قلتشن دیوان برای عوام‌فریبی و کسب نام، مدرسه‌ای برای ایتم‌باز می‌کند که در عین حال از آن نفع مالی می‌برد ولی همه را به حساب احسان و نوع‌دوستی می‌گذارد. در ضمن، او هر شب جمعه روضه‌خوانی دارد و تظاهر به مسلمانی و تقوا می‌کند. هنگامی که قلتشن دیوان چشم از جهان می‌بندد، تشییع جنازه او باشکوه و جلال‌بی‌نظیری برگزار می‌شود. شعرا در رثایش شعرها می‌سرایند و روزنامه‌ها در تجلیل از او قلم‌فرسایی می‌کنند؛ در حالی که از مرگ حاج شیخ، آن قهرمان پاک‌ی و شرافت، کسی باخبر نشده است. استهزای تلخی بر سرتاسر داستان سایه انداخته است. این مطلب مخصوصاً وقتی بیشتر محسوس می‌شود که قلتشن دیوان با آن همه سابقه فساد و کلاهبرداری در مجامع تهران به عنوان مردی خیر و نیکوکار معرفی می‌شود. جمال‌زاده با استادی قابل‌تقدیری صحنه‌هایی از زندگی طبقه متوسط‌الحال ایران و همچنین عقاید، آمال و سرخوردگی‌های شخصیت‌های داستان را ترسیم می‌کند.

«میلوش بورسکی، شرق‌شناس لهستانی، در مقاله خود تحت عنوان «نثر فارسی از ۱۹۴۶ به بعد» می‌نویسد: قلتشن دیوان طبیعی‌ترین رمان جمال‌زاده است، و در آن طنز، شوخی، انتقاد اجتماعی و محبت توأم با فروتنی برای انسان‌های محروم با تعادل خوبی در سرتاسر کتاب آورده شده‌اند و نارضایتی از اینکه جفاکاران زندگی بهتری از دیگران دارند، بر لحن رثایی داستان می‌افزاید.» (جوادی، ۱۳۸۴: ۲۹۶)

راه آبنامه

راه آبنامه از بسیاری جهات شبیه قلتشن دیوان است ولی برخلاف آن، تراژدی نیست و بیشتر جنبه طنز و انتقاد دارد و در آن از تکنیک بزرگ‌نمایی، کوچک‌نمایی و تقلید مضحک و

تعریفات استفاده شده است. داستان با وصف جالبی از کوچه‌ای بن‌بست در تهران آغاز می‌شود که ساکنان آن، شش خانواده با خصوصیات متفاوت‌اند. اشکالی که در راه آب کوچه ایجاد شده است و مسئله تعمیر آن، موضوع اصلی داستان را تشکیل می‌دهد. دانشجویی که برای گذراندن تعطیلات از اروپا برگشته است، از طرف همسایگان مأمور این کار می‌شود و پس از درگیری‌های مضحک با بنا و عمله و غیره، عاقبت راه آب را تعمیر می‌کند و پول آن را از جیب خود می‌پردازد. همسایه‌ها که به اصل «حساب حساب است کاکا برادر» توجهی ندارند، همه تعارف می‌کنند ولی سهم خود را نمی‌پردازند. در نتیجه، دانشجوی خوش‌باور و خیراندیش در اثر مساعی آنها مجبور به ترک تحصیل می‌شود و نمی‌تواند به اروپا برگردد.

«جمال‌زاده این داستان را حول برخورد تجدد با سنت می‌نویسد. همسایه‌ها، وجه‌المله، جناب شیخ، شاطرقا، حکیم‌باشی، هر یک تیپ اجتماعی خاصی را به نمایش می‌گذارند. نویسنده از آغاز به شکلی طنزآمیز آنها را وصف می‌کند تا به مرور تابلوی هجوآمیز گرایشی از روحیات و آداب و رسوم مردمی عقب‌مانده و جهل‌زده را ترسیم کند. این داستان، هجوی تند از جامعه‌ای است که همه، ظاهرالصلاح، اما به فکر کلک‌زدن به یکدیگرند. داستان، تابلویی از تمام صفات ناپسند ایرانیان است. روشنفکر غصه این مردم بی‌شعور و بی‌صاحبی را می‌خورد که در میان آنها گیرافتاده است و باید با آنها زندگی کند و هیچ نمی‌فهمد چه می‌گویند و چه می‌جویند و حرف حسابشان چیست. قهرمان راه آبنامه، آدم پاکدلی است که در محیطی سراسر خدعه و حيله ناکام می‌شود. هر نوع کوششی برای تغییر، بی‌نتیجه نموده می‌شود و مرگ به عنوان رهایی آدم‌ها از رذالت مورد ستایش قرار می‌گیرد.» (میرعابدینی، ۱۳۷۷: ۱۶۸-۱۶۷)

گرچه نویسنده، بی‌پروا به توهین به ایران و ایرانی پرداخته ولی تمسخر فردی که «سره» می‌گوید، از دید طنز، حائز اهمیت است. می‌گوید: «پرخیده‌گویی (اشاره و ایما) هم مرزی دارد. گرچه می‌دانم که بانگم بی‌پژواک (صدا) می‌ماند، آشکار جار می‌زنم که فرسنداج (امت و قوم) ایران سخت لیج افتاده (خراب شده) است. این جوانان بی‌پرهیز و نوجه‌های بی‌همه چیز که کنشتو (انگور نرسیده) نشده مویزند و به فروکی (جوجه) نرسیده، پرش سیم‌رغ آرزو دارند، چون نیک بنگری همه ریدکان (پسران) پزغندان (اراذل) و بوالخجدری (ملحد و بی‌دین) هستند که کارشان سرتاسر ریغ (نفرت) است و...» (جمال‌زاده، ۱۳۲۶: ۸۹)

جمال‌زاده در این داستان در نقد زبان فارسی سره و شخصیت آقای ملت‌خواه می‌گوید: «حقیقت این است که از این مقاله‌ها چیزی دستگیرم نشد. دلم می‌خواست قدرت داشتم و به پاداش این کلمات عجیب و غریب که مردگان کفن دریده و از گور گریخته را به‌خاطر می‌آورد، آقای کلمه‌تراش را با فر و احترام تمام روی یک طاقه شال کشمیر می‌انداختم و تا کمر مبارکشان را زیر چوب انار له می‌کردم ولی در آن موقع باریک که ریشم تا دو

تا در قلمز بیکران عدم‌محو و نابود گردد.» (جمال‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۸)

جمال‌زاده به سراغ مجالس ختم و بزرگداشت می‌رود و پرده از درون انسان‌های متظاهر برمی‌دارد و وارد ذهن شخصیت‌های داستانی می‌شود؛ با این تفاوت که فرشتگان ناقل این مکنونات‌اند. طنز و هزل از عناصری هستند که در برملاکردن ذات انسان‌ها و کنش‌های آنها در این داستان به کار گرفته شده است:

«این مردک هم کار نداشت که باید در این گرمای جهنمی که خر تب می‌کند، بمیرد و مردم را از کار و کاسبی بازدارد! هزار کار فوری دارم و باید بیایم اینجا، عرق بریزم و شر و ور بیافم... گرما پدرم را درآورده است و کلافه شده‌ام و مدام مانند قاری شب جمعه باید فاتحه بخوانم و به خاک این گور به گور شده فوت بکنم...» (همان: ۲۴)

«در موقع نطق در میان آنچه به زبان می‌گفت و آنچه در خاطرش می‌گذشت، فاصله از زمین تا آسمان بود. در همان لحظه که از ماتم‌زدگی و سوگواری خود سخن می‌گفت و اظهار می‌داشت که قلب جریحه‌دارش هرگز استمالت و تسلیت نخواهد یافت، داشت فکر می‌کرد که: یارو دارایی خوبی هم به‌هم زده بود و زنش هم هنوز جوان است و بد چیزی هم نیست و لب و دندان خوبی دارد و چون پخمه و بی‌دست و پاست، خوب می‌شود به آسانی چمش را به دست آورد. خود این زن هم ثروت معقولی برای شوهرش آورده بود. باید هر طور شده نگذاریم سگ‌خور شود. خودم می‌گیرمش و به سروسامانی می‌رسم. درست است که زن دارم ولی مگر ما مسلمان نیستیم و تا چهار زن بر ما حلال نیست؟ این حرف‌ها کدام است؟ این لقمه باب دندان خودم است و نباید بگذارم کسی آن را! برپاید و ببلعد.» (همان: ۳۲) «خداوند اگر به کسی نعمت شارلاتانی و چاخانی و وقاحت داده باشد، در این مرز و بوم نانش تو روغن است و روی سبیل قیصر نقره می‌زند.» (همان: ۲۴)

«جمال‌زاده برای ایجاد تضاد و استفاده بهینه از عنصر حیاتی طنز انتقادی، قواعد کار را با نهایت دقت به کار برده است. به عبارت دیگر، طنزی که در این داستان یافت می‌شود، در برخورد با مسائل دنیوی و اخروی زبانی تیز و گزنده دارد. به گونه‌ای که در این صحنه ناب می‌تواند به صورت مجزا در قالب طرحی منسجم و مستقل ارائه گردد.» (پارسی‌نژاد، ۱۳۸۵: ۲۳۶)

منابع

۱. پارسی‌نژاد، کامران؛ نقد و تحلیل و برگزیده داستان‌های جمال‌زاده، چاپ سوم، تهران، روزگار، ۱۳۸۵.
۲. جمال‌زاده، محمدعلی؛ آسمان و ریسمان، چاپ سوم، تهران، سخن، ۱۳۸۶.
۳. جمال‌زاده، محمدعلی؛ راه آب‌نامه، تهران، کانون معرفت، ۱۳۲۶.
۴. جمال‌زاده، محمدعلی؛ قصه ما به سر رسید، چ ۳، تهران، سخن، ۱۳۸۶.
۵. جمال‌زاده، محمدعلی؛ قتلشن دیوان، چاپ دوم، تهران، سخن، ۱۳۸۲.
۶. جمال‌زاده، محمدعلی؛ هفت قصه، تهران، کانون معرفت، ۱۳۲۱.
۷. جمال‌زاده، محمدعلی؛ یکی بود و یکی نبود، چ ۴، تهران، سخن، ۱۳۸۶.
۸. جوادی، حسن؛ تاریخ طنز در ادبیات فارسی، چ ۱، تهران، کاروان، ۱۳۸۴.
۹. مهرین، مهرداد؛ جمال‌زاده و افکار او، چاپ اول، تهران، آسیا، ۱۳۴۲.

قبضه در دست ایشان بود، صلاح را در مدارا دیدم و تشکرکنان گفتم: خدا سایه امثال جناب‌عالی را از سر زبان فارسی کم و کوتاه نگرداند که اگر مانند جناب‌عالی اشخاص دل‌سوز و دانشمندی نبود، خدا می‌داند کار این زبان بی‌یار و یاور به کجا می‌کشید و چه بلایی بر سر زبان حافظ می‌آمد.» (همان: ۹۱)

«بسیاری از انتقادات جمال‌زاده از خصوصیات ایرانیان انسان را به یاد حاجی بابای اصفهانی می‌اندازد و هر چند کم، مثل هر اثر طنزآمیز جمال‌زاده نیز خالی از مبالغه نیست ولی در عین حال انتقادات او خالی از اساس نیست. راه آب‌نامه از لحاظ سبک، طرح داستان و طنز قوی آن جزو بهترین رمان‌های جمال‌زاده به‌شمار می‌رود.» (جوادی، ۱۳۸۴: ۲۹۶)

نمک‌گندیده

یکی از بهترین داستان‌های جمال‌زاده، نمک‌گندیده است که در آن، طنز در خدمت اجتماع قرار گرفته است. او سعی کرده است مفاسد اجتماعی را افشا کند، مشکلات جوانان را بیان کند و از فقر و رشوه‌خواری سخن بگوید. او از وضع فلاکت‌بار کارمندان در جامعه سخن به میان می‌آورد. انتخاب اسامی، خود نشانگر بیان طنزآلود نویسنده است. عناوین پنج تن آل شکم، قمارخانه علی سگ چشم، گور عباس پشگلی، بیانگر همین نکته‌اند و در نهایت، طنز جمال‌زاده نظام حاکم را می‌گزد؛ حکومتی را که اصلاً در فکر مملکت نیست. چنانکه کدخدای رمضان، بر دزدها حکومت می‌کند و مأموران حکومتی نیز، همدست دزدها هستند. موضوع اصلی داستان درباره چند روشنفکر است که تصمیم به اصلاح امور جامعه می‌گیرند اما در جریان عمل، به این نتیجه می‌رسند که اول باید خودشان را اصلاح کنند.

جمال‌زاده در مورد این داستان می‌گوید:

«آن را موقعی نوشتم که اولیای محترم مردم و خیرخواه دولت کنونی ایران به مبارزه با فساد مشغول شده بودند و می‌خواستیم بگوییم که فساد اخلاقی، ریشه‌های تاریخی دور و دراز و اسباب و عوامل اجتماعی و اقتصادی دامنه‌دار دارد و چنان که گفته‌اند: شکم گرسنه، ایمان نمی‌شناسد و فقر به کفر آستان است و وعظ و خطابه و مقالات و پند و وعد و وعید خشک و خالی برای جلوگیری از فساد، کافی نخواهد بود و مبارزه با فساد یا بدی باید مانند مبارزه با امراض سل و سفلیس، مبتنی بر علم و تحقیق و مطالعه‌های دقیق و از روی بصیرت و صداقت و تجربت باشد.» (مهرین، ۱۳۴۲: ۲۳)

مرکب‌محو

دبیر آفاق، نویسنده مشهور و سرشناس، می‌میرد و بعد از آنکه اعمالش را در کفه ترازو می‌گذارند، می‌بینند که خوبی و بدی‌هایش یکسان است؛ پس: «ندا رسید پس این به آن در. قانون کلی خلقت هم بر همین رویه و منوال است. نه خوبی به بدی می‌چربد و نه بدی به خوبی بلکه مانند دو جویبار ابدی در موازات یکدیگر روان‌اند. پس این آدم را به حال خود بگذارید

این مقاله سعی دارد نشان دهد که مفهوم کنایه در حوزهٔ بیان یا کنایه در فرهنگ‌های لغت تفاوت دارد. کنایه در فرهنگ‌های لغت نیز هست اما کنایه کار رفته و شامل مجاز و استعاره نیز هست؛ اما کنایه در علم بیان به مفهوم خاص خود به کار رفته است؛ بنابراین، کنایه نیستند و ارزش بیانی ندارند. استعاره، تشبیه، دربارۀ کنایه لغت، مجاز، استعاره، تشبیه.

علی رزاقی‌شانی
کارشناس ارشد زبان
و ادب فارسی

در فرهنگ‌های لغت

کنایه در فرهنگ‌های لغت

بر آن بودم که فرهنگی بگویم

که آن مه رو نهد رویی به رویم (مولوی)

کنایه در لغت به معنی پوشیده سخن گفتن و در اصطلاح ادبی سخنی است که دارای دو معنی حقیقی و مجازی باشد و این دو معنی لازم و ملزوم یکدیگر باشند. مراد گوینده، معنی مجازی است اما معنی حقیقی نیز قابل رد کردن نیست.

کنایه در فرهنگ‌های لغت با کنایه در کتاب‌های بیان با هم تفاوت دارند. در فرهنگ‌های لغت، کنایه به طور عام مورد بحث قرار گرفته است و مجاز و استعاره را هم شامل می‌شود اما در کتاب‌های بیان به طور خاص مورد نظر است؛ یعنی، شامل مجاز و استعاره نمی‌شود.

علامه همایی می‌نویسد:

«در قدیم، اصطلاح کنایه را به مفهوم کلی به کار می‌بردند که شامل مجاز و استعاره نیز می‌شد؛ یعنی، آن را اصطلاح مخصوصی در مقابل مجاز و استعاره نمی‌شمردند».

(همایی، ۱۳۷۰: ۲۵۷)

خسرو فرشیدورد دربارهٔ کنایه در فرهنگ‌های لغت می‌نویسد: «کنایه در فرهنگ‌ها گاهی به معنی کلی‌تری نیز به کار می‌رود که شامل مجاز و استعاره هم می‌شود؛ مثلاً می‌گویند «ترگس کنایه از چشمم است»، «لعل کنایه از لب است»؛ در حالی که اینها استعاره‌اند و کنایه در این‌جا به معنی استعاره است». (فرشیدورد، ۱۳۷۸: ۶۴۹/۲)

فرهنگ لغت‌نویسان فارسی، معمولاً مجازها و استعاره‌ها

را کنایه نامیده‌اند؛ دلیل آن شاید این باشد که فرهنگ لغت‌نویسان مانند قدما به کنایه به مفهوم کلی آن- که شامل مجاز و استعاره هم می‌شد- نگاه می‌کرده‌اند.

بعضی از فرهنگ‌نویسان، با این که می‌دانستند بین کنایه با مجاز و استعاره تفاوت اساسی وجود دارد اما در فرهنگ‌های خود، کنایه را به جای مجاز و استعاره به کار برده‌اند و مرز بین کنایه و مجاز و استعاره را حفظ نکرده‌اند.

محمد معین در فرهنگ خود ذیل کنایه می‌نویسد:

«فرهنگ‌نویسان کنایه را در مورد «مجاز» (هر کلمه‌ای که در غیر معنی اصلی خود به کار می‌رود) به طور عموم به کار برند».

(معین، ۱۳۷۱: ذیل کنایه)

با وجود آگاهی معین از این امر، او با تسامح با این مسئله برخورد کرده و استعاره‌ها و مجازها را کنایه نامیده است.

دلایل تسامح فرهنگ‌نویسان

۱. بحث کنایه در کتب بلاغی قدیم بحث مستقلی نبوده و به صورت کلی مطرح شده است و در عرف عام، استعاره، تشبیه

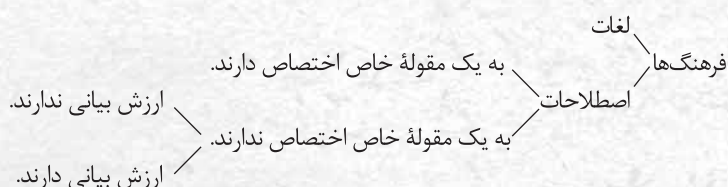
و هر مجازی را کنایه نامیدند. (نک، شمیسا، ۱۳۸۶: ۲۹)

۲. هدف از مراجعه به فرهنگ‌های لغت، آموختن مباحث بیانی نیست بلکه هدف، فهم و دانستن معنی و مفهوم واژه یا واژه‌هاست.

۳. شناخت مجاز، مستلزم استعمال آن در جمله (Context) است و فرهنگ‌های لغت به این منظور نوشته نشده‌اند.

برای نمونه، واژه‌های «زال گوشت»، «زرین صدف»، «سلطان فلک»، «طوطی صحرا»، «لعل»، «ترگس»، «نعل شام» و... در

واژه/ فرهنگ لغت	برهان قاطع	آندراج	لغت نامه	معین	در اصل استعاره از
زال گوشت پست	کنایه	کنایه	کنایه	کنایه	آسمان، فلک
زرین صدف	کنایه	کنایه	کنایه	کنایه	خورشید
سلطان فلک	کنایه	—	کنایه	کنایه	آفتاب
طوطی صحرا	کنایه	کنایه	کنایه	کنایه	سبزه
لعل	کنایه	—	کنایه	کنایه	لب محبوب
نرگس	کنایه	کنایه	کنایه	کنایه	چشم محبوب
نعل شام	کنایه	—	کنایه	کنایه	هلال ماه



چند فرهنگ فارسی مورد بررسی قرار گرفت. همه این واژه‌ها را فرهنگ‌ها کنایه نامیده‌اند؛ در حالی که آن‌ها در اصل استعاره‌اند. موارد یاد شده، در نمودار زیر نشان داده شده‌اند.

تقسیم‌بندی فرهنگ‌ها

برخی از کتاب‌ها جامع همه واژگان و ترکیبات گنجینه زبان هستند و فرهنگ نامیده می‌شوند؛ مثل لغت‌نامه دهخدا و فرهنگ فارسی معین. برخی دیگر از کتاب‌ها، براساس جنبه مشخصی از یک زبان و در زمینه خاصی تنظیم و تهیه شده‌اند و «فرهنگ‌واره» (ستوده، ۱۳۷۴: ۳۲۰) نامیده می‌شوند؛ چون همه لغات و ترکیبات را دربردارند.

اقسام فرهنگ‌ها از دیدگاه علم بیان

الف) فرهنگ‌هایی که دربردارنده اصطلاحات، ترکیبات و تعبیرات عمومی هستند؛ مثل فرهنگ‌نامه شعری تألیف عقیقی؛ ب) فرهنگ‌هایی که به یک مقوله خاص اختصاص دارند؛ مثل فرهنگ اشعار صائب تألیف گلچین معانی. از لحاظ ارزش بیانی نیز فرهنگ‌ها را به دو دسته می‌توان تقسیم کرد:

۱. فرهنگ‌هایی که از نظر علم بیان مورد تطابق و اسنادند و به عبارت دیگر، ارزش بیانی دارند؛ مثل فرهنگ‌نامه کنایه. تألیف منصور میرزانی.
۲. فرهنگ‌هایی که ارزش بیانی ندارند؛ مثل فرهنگ کنایات تألیف منصور میرزانی. (نمودار)

نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی از بحث، درباره کنایه در فرهنگ‌های لغت، می‌توان گفت:

۱. کنایه در فرهنگ‌های لغت با کنایه در علم بیان تفاوت دارد؛ بدین معنی که کنایه در فرهنگ‌های لغت در مفهوم عام به کار می‌رود و شامل مجاز و استعاره می‌شود اما کنایه در علم بیان در مفهوم خاص مورد نظر است.
۲. فرهنگ‌های لغت معتبری برای معانی کنایی و تشخیص کنایه از دیگر مباحث بلاغی نیست.
۳. کنایه در فرهنگ‌های لغت ارزش آموزشی و بیانی ندارد.

منابع

۱. ثروت، منصور؛ فرهنگ کنایات، چ ۲، تهران، سخن، ۱۳۷۵.
۲. و رضا انزلی‌نژاد، فرهنگ لغات عامیانه و معاصر، چ ۱، تهران، سخن، ۱۳۳۷.
۳. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه، چ ۲، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
۴. ستوده، غلامرضا؛ مرجع‌شناسی و روش تحقیق در ادبیات فارسی، چ ۴، تهران، سمت، ۱۳۷۴.
۵. سجادی، سیدجعفر؛ فرهنگ معارف اسلامی، چ ۲، تهران، شرکت مؤلفان و مترجمان، ایران، ۱۳۶۲.
۶. شمیسا، سیروس، بیان، چ ۲، تهران، میترا، ۱۳۸۶.
۷. فرشیدورد، خسرو؛ درباره ادبیات و نقد ادبی، چ ۳، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۸.
۸. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی، چ ۸، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۱.
۹. میرزانی، منصور؛ فرهنگ‌نامه کنایه، چ ۱، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۸.
۱۰. همایی، جلال‌الدین؛ فنون بلاغت و صناعات ادبی، چ ۷، تهران، هما، ۱۳۷۰.

تضمین چیست؟

بحث و بررسی

تَضَمَّنَ [تَضَمَّنَ م] [ع مص] پذیرفتن چیزی را (منتهی الارب)
(آنندراج)... لازم گرفتن چیزی را از کسی (منتهی الارب)... در
میان خویش آوردن: (تاج المصاخر بیهقی)... فراهم گرفتن چیزی
را و مشتمل گردیدن (منتهی الارب)... فراهم گرفتن لفظ معنی
را و چیزی را در ضمن گرفتن (آنندراج)... لغت نامه دهخدا، جلد
چهارم، انتشارات دانشگاه تهران: ص ۵۹۳۸.

(مص) در ضمن داشتن، دربرداشتن، متضمن بودن (دلاله
تضمنی) (فرهنگ آموزشگار، تألیف حبیب اله آموزگار، چاپ چهارم: ۲۴۵).
(ع) چیزی را جزء خود درآوردن، دربرداشتن، شامل بودن
(فرهنگ عمید، چاپ اول، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۷: ۲۲۳)

یکی از فعالیت‌های معناشناسی، بررسی روابط معنایی میان
کلمه‌ها و تعیین حوزه معنایی آنهاست. کلمه‌ها با هم رابطه‌هایی
دارند؛ به‌طوری که بعضی وقت‌ها معنای یک کلمه به وسیله
کلمه‌هایی که با آن مرتبط‌اند و در یک حوزه معنایی قرار دارند،
مشخص می‌شود؛ مثلاً اگر بخواهیم معنای کلمه «روشن» را
بیان کنیم، ناگزیریم بگوییم:

۱. «روشن» با «آشکار» مترادف (هم‌معنا) است.
۲. «روشن» متضاد «تاریک» است.

در اینجا، مهم‌ترین روابط معنایی میان واژه‌ها را شرح می‌دهیم.

۱. هم‌معنایی (ترادف)

کلمه‌ای که معنایی مشابه، معادل یا یکسان با کلمه‌ای دیگر
دارد، مترادف آن است. برای مثال، کلمات «وسیع و گسترده»
با هم مترادف‌اند، اما گاهی پیش می‌آید که در شرایطی، از میان
دو کلمه مترادف، معنای یکی مناسب‌تر از دیگری است؛ مانند:
جمله «سرزمین ما وسیع است» که در آن، کلمه «وسیع»
مناسب‌تر از «گسترده» است.

گاهی نیز اتفاق می‌افتد که دو کلمه تنها در شرایط خاص
مترادف‌اند؛ مانند: واژه‌های «کنه و سمج».

معنا پیوندی است بین یک واژه و یک تصویر ذهنی، و این رابطه
دو جانبه است؛ یعنی، همان‌گونه که با شنیدن یا دیدن شکل

چکیده

نگارنده در این مقاله سعی دارد تضمین را که در کتاب زبان
فارسی (۱) درس ۲۴ با عنوان «زبان‌شناختی چیست؟ (۲)» و
کتاب زبان فارسی (۳) عمومی و تخصصی به‌طور مختصر و گذرا
به آن اشاره شده است، با آوردن مثال‌هایی به اجمال تشریح کند
و در کنار آن به مقوله‌های «ترادف، تضاد و تناسب» نیز بپردازد
و راه ساده‌ی شناخت تضمین را روشن سازد تا افراد در تشخیص
تضمین با دیگر مقولات - مخصوصاً تناسب - دچار مشکل نشوند.

کلید واژه‌ها:

تضمین، (شمول معنایی)، ترادف، تضاد، تناسب، التزام، دلالت
تضمنی، هم‌معنایی...

محمد علی گلستانی

دانشجوی دکتری

زبان و ادب فارسی و

دبیر دبیرستان‌ها و

مراکز پیش‌دانشگاهی

عجیبشیر

مقدمه

تضمین (شمول معنایی) یعنی هر واژه (یا جمله‌ای) علاوه بر
معنای صریح و مشخص، ممکن است معانی و مفاهیم دیگری
را تداعی کند و بر آنها دلالت ضمنی داشته باشد. به عبارت
دیگر، رابطه‌ای را که در آن معنای یک واژه معنای واژه‌ای دیگر
را شامل می‌شود، «تضمین» می‌نامند؛ مثلاً «گل» شامل یاس،
نرگس و... است. میان دو واژه «گیاه» و «سیر» شمول معنایی
وجود دارد؛ چون «گیاه» شامل «سیر» است. همچنین، میان دو
واژه «خوراکی» و «سیر» این رابطه موجود است.

به دو کلمه «زمستان» و «سرما» دقت کنید: معنای کلمه «سرما»
از «زمستان» نیز فهمیده می‌شود؛ یعنی «زمستان» معنای «سرما»
را نیز دربردارد و به عبارت دیگر، «زمستان» متضمن «سرما» نیز
هست. بنابراین، می‌توان گفت که تضمین رابطه‌ای است میان دو
کلمه؛ به‌طوری که یکی از آنها معنای دیگری را نیز دربرگیرد.
مانند: پدر و والدین، کلاس و مدرسه، گرما و تابستان و...



خطی واژه در ذهن ما تصویری ایجاد می‌شود، تصویر ذهنی نیز می‌تواند برانگیزندهٔ واژه باشد. گاهی دو یا چند واژه (کلمه) به یک تصویر ذهنی واحد دلالت می‌کنند و در تمام بافت‌های زبان به جای یکدیگر به کار می‌روند؛ بدون آنکه کوچک‌ترین تغییری در معنای صریح یا ضمنی یا بار عاطفی مطالب بیان شده ایجاد کنند. این گونه دلالت‌ها را هم‌معنایی می‌نامند. مثل:

رنج: الم، درد زمام: مهار، عنان
اختر: ستاره ستیزه: دشمنی، جدال

برای اینکه بتوانیم دربارهٔ هم‌معنایی (Synonymy) و چندمعنایی (Polysemy) در واژه‌های فارسی گفت‌وگو کنیم، نخست باید بدانیم معنا چیست و ما این کلمه را چگونه به کار می‌بریم. تعریف معنا کار آسانی نیست. به کلمهٔ «معنا» معانی مختلفی داده شده است؛ تا آنجا که در یک بحث فنی ضرورت پیدا می‌کند که این کلمه از نو تعریف شود و حوزهٔ کاربرد آن مشخص گردد. ما در اینجا تعریف «ولمن» (Ullmann)، معناشناس معروف انگلیسی، را ملاک کار قرار می‌دهیم. او معتقد است که «معنا رابطهٔ دوجانبه‌ای است که بین تصویر ذهنی و کلمه وجود دارد». اگر ما تصویر ذهنی را با «ت» و کلمه را با «ک» نشان دهیم، رابطه‌ای این گونه خواهیم داشت:



در توضیح این تعریف باید افزود که اشیا، وقایع و پدیده‌های جهان خارج در ذهن ما تصویرهایی به وجود می‌آورند که ما برای نامیدن آنها یا گزارش دادن درباره‌شان کلمات را به کار می‌بریم. معنا پیوندی است که بین کلمه و این تصویر ذهنی وجود دارد. از آنجا که کلمه می‌تواند برانگیزندهٔ تصویر ذهنی باشد (زیرا با شنیدن یا دیدن شکل کلمه، تصویری در ذهن ما خلق می‌شود) و تصویر ذهنی نیز می‌تواند کلمه را در ذهن برانگیزد (زیرا با اندیشیدن دربارهٔ اشیا یا پدیده‌ها کلمات در ذهن‌ها زنده می‌شوند)، این پیوند یا رابطه به صورت دوجانبه نشان داده شده است.

اشیا و پدیده‌های جهان خارج ممکن است ظاهراً ثابت باشند ولی تصویر ذهنی ما از آنها برحسب تغییراتی که در تجربهٔ ما دربارهٔ آنها رخ می‌دهد، تغییر می‌یابد. در نتیجه، محتوای معنایی کلمه نیز - که همان پیوند دوجانبه است - به طور متناسب دگرگون می‌شود؛ اعم از اینکه صورت کلمه ثابت باشد یا تغییر پذیرد. مثلاً کرهٔ ماه سال‌ها به همین صورت بوده است و سال‌های دیگری نیز به همین صورت خواهد بود ولی با سفر انسان به ماه، تجربهٔ ما از آن تغییر کرده و تصویر ذهنی ما نیز از آن دگرگون شده است. اکنون با وجود اینکه کلمهٔ «ماه» در زبان فارسی تغییری نکرده، در محتوای معنایی آن - که با تصویر ذهنی ما از ماه رابطه دارد - دگرگونی رخ داده است؛ دست کم ما ماه را دیگر زیبا و پرطراوت نمی‌دانیم!

البته رابطهٔ بین کلمات زبان و تصویرهای ذهنی همیشه از نوع یک‌به‌یک نیست. در همهٔ زبان‌ها و از جمله زبان فارسی، روابط پیچیده‌تری وجود دارد که پدیده‌های مختلفی را - که مهم‌ترین آنها هم‌معنایی، چندمعنایی و هماوایی است - به وجود می‌آورد.

۱. هم‌معنایی

هم‌معنایی را می‌توانیم به صورت نمودار زیر نشان دهیم:

این نمودار بیان‌کنندهٔ رابطه‌ای است که آن را می‌توان هم‌معنایی کامل نامید؛ یعنی، دو یا چند کلمه که به یک تصویر ذهنی واحد دلالت کنند و در تمام بافت‌های زبان به جای یکدیگر به کار روند، بدون اینکه کوچک‌ترین تغییری در معنی صریح یا ضمنی یا بار عاطفی مطلب بیان شده ایجاد کنند، ولی این پدیده‌ای بسیار نادر است. کلماتی که به طور کامل هم‌معنا باشند، بیشتر صورت استثنا دارند تا قاعده. اکثر قریب به اتفاق کلماتی که معمولاً هم‌معنا خوانده می‌شوند، از لحاظی با یکدیگر متفاوت‌اند؛ اگر چه تمایز آنها را در بسیاری موارد دقیقاً نمی‌توان توضیح داد. وقتی دو یا چند کلمه از

جهاتی مشترک و از جهاتی مختلف باشند، بین آنها رابطه هم‌معنایی ناقص برقرار است. بدین ترتیب، هم‌معنایی رابطه‌ای است نسبی. کمترین تشابه در کاربرد معنایی دو کلمه نوعی هم‌معنایی ناقص بین آنها به وجود می‌آورد و این رابطه می‌تواند به تدریج به سوی هم‌معنایی کامل سیر کند.

اختلاف بین کلماتی که معمولاً هم‌معنا نامیده می‌شوند (و ما آنها را هم‌معنای ناقص می‌نامیم)، ممکن است به یک یا چند جهت از جهات زیر مربوط شود.

۱. حوزه معنایی یا کاربرد یکی ممکن است از دیگری وسیع‌تر باشد؛ مانند دو کلمه «نوشیدنی» و «مشروب» که اولی کاربردی وسیع‌تر از دومی دارد («مشروب» فقط برای مشروبات الکلی به کار می‌رود؛ در حالی که «نوشیدنی» مشروبات الکلی و غیرالکلی هر دو را دربرمی‌گیرد) یا «مرتبه» و «دفعه» که اولی علاوه بر اینکه به جای «دفعه» می‌تواند به کار رود، مفاهیم دیگری را نیز می‌تواند نشان دهد.

۲. توزیع آنها در بافت زبان ممکن است متفاوت باشد؛ مانند دو کلمه «وسیع» و «پهن» که در بعضی موارد می‌توانند به جای هم به کار روند و در بعضی موارد، نمی‌توانند. مثلاً می‌توان گفت «جاده وسیع» یا «جاده پهن» ولی نمی‌توان گفت «ابروی وسیع» یا «دماغ وسیع» بلکه باید گفت «ابروی پهن، دماغ پهن» یا برعکس، می‌شود گفت «در معنای وسیع کلمه» ولی نمی‌توان گفت «در معنای پهن کلمه».

۳. اختلاف ممکن است به درجهٔ انگیزندگی یا شدت و ضعف معنی مربوط شود؛ مثلاً سه کلمه «ناراحت، نگران، مضطرب» در عین حال که بیان‌کنندهٔ یک حالت روحی هستند، از نظر شدت اثر با هم تفاوت دارند: «نگران» شدیدتر از «ناراحت» و «مضطرب» شدیدتر از «نگران» است. همین اختلاف درجه بین «خواهش»، «استدعا» و «التماس» وجود دارد و بار این کلمات نیز به تدریج قوی می‌شوند.

۴. بار عاطفی دو کلمه ممکن است متفاوت باشد؛ بعضی کلمات



محمد قاسمی

دبیر ادبیات مرکز استعدادهای
درخشان علامه طباطبائی بناب، استان
آذربایجان شرقی

دارای بار عاطفی مثبت، بعضی دارای بار عاطفی منفی و بعضی خنثی هستند. مثلاً «آدم بلند»، «آدم رشید» و «آدم دراز» هر سه یک معنای صریح دارند: کسی که طول قدش از حد متوسط بیشتر است، ولی بار عاطفی این سه با هم تفاوت دارد: «رشید» دارای بار عاطفی مثبت، «دراز» دارای بار عاطفی منفی و «بلند» دارای بار عاطفی خنثاست. همین اختلاف، بین «نگاه کردن» و «دید زدن»، و «مقتصد» و «خسیس» نیز وجود دارد (اختلاف این دو تاى آخر از لحاظ شدت و ضعف نیز هست).

۵. یکی از دو کلمه ممکن است بار اخلاقی، مذهبی و مانند آن داشته باشد و دیگری خنثی باشد؛ مثلاً «شهید» و «کشته» هر دو به یک پدیده اشاره می کنند ولی دارای بار اخلاقی - مذهبی و دومی خنثاست. نظیر همین اختلاف نیز بین «قربانی» و «کشته» وجود دارد. سه کلمه «قدغن»، «حرام»، «مضر» اگر برای مشروبات الکلی به کار برده شوند، هم معنا هستند؛ زیرا هر سه منع می کنند ولی منع اولی از لحاظ قانونی، منع دومی از

لحاظ مذهبی و منع سومى از لحاظ بهداشتی است. ۶. یکی از دو کلمه ممکن است اصطلاح فنی و خاص یک رشته یا حرفه، و دیگری واژه عادی زبان باشد؛ مانند «حرارت» و «دما» که دومی اصطلاح خاص فیزیک و اولی واژه عادی زبان است. همین اختلاف بین «خرجی» و «نفقه»، «طاعت» و «تمکین»، «مرده» و «متوفی» نیز وجود دارد که واژه دوم از هر جفت اصطلاح حقوقی و اولی واژه عادی زبان است.

۷. یکی از دو کلمه یا اصطلاح ممکن است ادبی و دیگری عادی باشد؛ مانند «خامه» و «قلم» یا «ژرفا» و «گودی».

۸. یکی ممکن است عامیانه و دیگری عادی باشد؛ مانند «رفتن» و «فلنگ بستن» یا «مردن» و «غزل خداحافظی خواندن».

۹. یکی ممکن است محلی و محدود و دیگری عادی و عمومی باشد؛ مانند «شانه کردن» و «خوار کردن» برای مو، که دومی اگرچه در تهران فهمیده می شود، مصطلح نیست؛ در حالی که در اصفهان کاملاً مصطلح است.

چکیده

نگاهی گذرا به مقاله اسلوب معادله و تمثیل، که در شماره ۱۰۱ (بهار ۱۳۹۱) مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی به چاپ رسید.

کلید واژه ها:

اسلوب معادله، ارسال مثل، ضرب المثل.

نوشته است: «ساختار بیت هندی چنین است که در یک مصراع مطلب معقولی گفته می شود و سپس در مصراع بعد معادل محسوس آن را می آورند. در حقیقت، با مصراع محسوس (که مهم تر است) مطلب مصراع اول مستدل می شود. در برخی از تذکرها به مصراع معقول پیش مصرع و به مصرع محسوس، مصرع یا مصرع برجسته گفته اند. ادبای هند به مصرع معقول که در آن مطلبی شعارگونه و کلی ایراد می گردد، مدعا و به مصراع محسوس که جنبه استدلالی و تمثیلی دارد، مثل می گفتند. اساس سبک هندی بر ابیات مدعا مثلی است و اگر بیتی چنین نباشد، یعنی بین دو مصراع آن رابطه تمثیلی نباشد، به آن دو لختی می گفتند.» (شمیسا، ۱۳۷۸: ۱۲۸-۱۲۹)

• در متن مقاله بین جملات و بندهای آن انسجام لازم وجود ندارد که آن هم ناشی از برداشت های متعدد و عینی از منابع مختلفی چون «صور خیال در شعر فارسی» و «فنون بلاغت و صناعات ادبی» علامه همایی است. نویسنده نتوانسته است بین آنها - آن چنان که لازم است - اتحاد و انسجام برقرار کند و پراکندگی، آشفتگی و تکرار مطالب کاملاً مشهود است.

با نگاهی گذرا به مقاله اسلوب معادله و تمثیل، که در شماره ۱۰۱ (بهار ۱۳۹۱) مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی به چاپ رسید مطالب زیر قابل ذکر و یادآوری است:

• درست است که اصطلاح اسلوب معادله را برای اولین بار محمدرضا شفیعی کدکنی در کتاب «صور و خیال در شعر فارسی» آورده ولی این شیوه در تذکرها و منابع نقد ادبی هندی با عناوین مثل و مدعا مثل و پیش مصرع و مصرع برجسته مطرح بوده است. سیروس شمیسا در کتاب نقد ادبی

در متن مقاله
بین جملات
و بندهای آن
انسجام لازم
وجود ندارد که
آن هم ناشی از
برداشت‌های
متعدد و عینی
از منابع
مختلفی چون
«صور خیال در
شعر فارسی» و
«فنون بلاغت و
صناعات ادبی»
علامه‌های
است. نویسنده
نتوانسته است
بین آنها - آن
چنان که لازم
است - اتحاد
و انسجام
برقرار کند
و پراکندگی و
آشفته‌گی و
تکرار مطالب
کاملاً مشهود
است

• ذکر نکردن منابع، حتی در جاهایی که استفاده و نقل قول مستقیم صورت گرفته است؛ مثلاً در جاهایی که برداشت مستقیم از فنون بلاغت و صناعات ادبی علامه‌های و صورخیال در شعر فارسی شفیع کدکنی صورت گرفته، منابع ذکر نشده است. اینک چندین نمونه:

«همچنین، کاربرد مثل را که ارسال‌المثل است و مایه اشتباه بعضی از اهل ادب شده است و آن را تمثیل خوانده‌اند نیز از حوزه تعریف خارج کنیم...» (شفیع کدکنی، ۱۳۶۶: ۸۴)
«عبارت نظم یا نثر را به جمله‌ای که مثل یا شبیه مثل و متضمن مطلبی حکیمانه است، بیارایند. این صنعت در همه‌جا موجب آرایش و تقویت بنیه سخن می‌شود و گاه آوردن یک مثل در نظم و نثر و خطابه و سخنرانی در پروراندن مقصود و جلب توجه شنونده، بیش از چندین بیت منظوم و چند صفحه مقاله و رساله است.» (علامه‌های، ۱۳۶۳: ۴۷)

«نکته دیگری که در باب کاربرد اصطلاح تمثیل باید بدان توجه داشت، این است که تمثیل را در بلاغت معاصر که نیازمند حوزه وسیعی از اصطلاحات است، می‌توان برای آنچه در بلاغت فرنگی Allegory می‌خوانند، به کار برد و آن بیشتر در حوزه ادبیات روایی (داستانی، حماسه و نمایش‌نامه) است و حوادثی که در هر کدام از این انواع جریان دارد، می‌تواند تمثیلی از مجموعه‌ای از امور عینی یا ذهنی دیگر باشد. به تعبیری فشرده‌تر، می‌توان گفت که الیگوری بیان روایی گسترش یافته‌ای است که معنای دومی هم در آن سوی ظاهر آن می‌توان جست.»

(شفیع کدکنی، ۱۳۶۶: ۸۶-۸۴)

«تمثیل شاخه‌ای از تشبیه است و از همین رهگذر است که عنوان تشبیه تمثیلی هم در کتاب‌های بلاغت فراوان دیده می‌شود.» (شفیع کدکنی، ۱۳۶۶: ۷۹)

• استناد به منابع عمومی چون فرهنگ معین در تعریف تمثیل، در حالی که می‌توانسته‌اند به منابع تخصصی رجوع کنند.

• در مقدمه برای اسلوب معادله در دو بیت، شعری از شاعر گمنام، ترک‌کشی ایلاقی، آورده‌اند که ضرورت داشته در پی نوشت‌ها، مختصری در مورد وی بیاورند یا نمونه‌ها را از شاعران شناخته شده‌ای چون منوچهری یا سعدی انتخاب کنند. اینک دو نمونه از منوچهری و سعدی:

خواجۀ بزرگوار بزرگ است نزد ما
وز ما بزرگ‌تر به بر خسرو خطیر
فرقان به نزد مردم عامه بود بزرگ

لیکن بزرگ‌تر به بر مردم بصیر (منوچهری، ۱۳۶۳: ۳۵)

صبر از تو کسی نیاورد تاب

چشم ز غمت نمی‌برد خواب

شک نیست که بر ممر سیلاب

چندان که بنا کنی خراب است (سعدی، ۱۳۶۵: ۴۷۵)

• در این مقاله، نویسنده تمثیل را با ارسال‌المثل یکی دانسته (مطابق با بسیاری از کتب بلاغی قدیم) که اشتباه است.

تمثیل: با توجه به آنچه در کتب بلاغی در مورد تمثیل آمده، می‌توان گفت که تمثیل در اصل نوعی تشبیه مرکب است که شاعر یا نویسنده با برقراری رابطه شباهت میان موضوع ذهنی خود و نمونه عینی و محسوس موجود، سعی در بیان ما فی‌الضمیر خود می‌کند که در این رابطه، موضوع ذهنی در حکم مشبه و نمونه عینی و محسوس در حکم مشبه‌به قرار می‌گیرد. ارسال‌المثل «آن است که شاعر یا نویسنده در بیتی یا عبارتی حکمتی (مثلی) را بیاورد که زبانزد مردم باشد. در واقع، مطلبی که مورد نظر شاعر است و در مصراع اول بدان اشاره شده، با آن مثل یا سخن حکیمانه تأیید می‌شود. از نظر بیان، مثل مشبه‌به و مطلب شاعر، مشبه آن به‌طور مضمیر محسوب می‌گردد.»

(فشارکی، ۱۳۸۵: ۱۲۵)

حال مشخص کردن این موضوع که از ضرب‌المثلی شایع استفاده کرده یا اینکه کلام او بعداً به مثل تبدیل شده است، در برخی مواقع بسیار دشوار می‌باشد. سیروس شمیسا هر دو حالت را (استفاده از مثل رایج و تبدیل کلام خود شاعر به مثل در دوره‌های بعد) ارسال‌المثل می‌نامد. (شمیسا، ۱۳۷۲: ۸۱)

تفاوت ارسال مثل و تمثیل

• «اگر آوردن مثل در شعر یا نثر برای آراستن یا تأکید و توضیح کلام باشد و هیچ عبارت یا جمله‌ای نباشد که بتوان آن را مشبه آن مثل قرار داد، این‌گونه را بهتر است ارسال‌المثل بنامیم و ذیل علم بدیع جای دهیم.

من اگر نیکم اگر بد تو برو خود را باش

هر کسی آن درود عاقبت کار که کشت (حافظ)

اگر آوردن مثل از باب ادعای شباهت میان آن و موضوع موردنظر شاعر و نویسنده باشد، این خود تمثیل است و در علم بیان مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ زیرا هم مشبه موجود است هم مشبه‌به:

بر سماع راست هر کس چیر نیست

لقمه هر مرغکی انجیر نیست (مولوی)

زیره را من سوی کرمان آورم

(مرتضایی، ۱۳۹۰: ۳۱-۳۲)

• «باید برای ارسال‌المثل شرطی قائل شد و آن اینکه ادیب حتماً ضرب‌المثلی را در اثر خود بیاورد، نه اینکه از خود چیزی خلق کند. ارسال‌المثل نوعی مصرف اما تمثیل، نوعی تولید است، ارسال‌المثل مصرف ضرب‌المثلی است که از قبل وجود

خودش می‌گوید، سلاح او برای بیدار کردن خفتگان شب (مردم غافل جامعه) چیزی جز «عشق» نیست. پس، عشق کوچک او، رفته‌رفته بزرگ شده و این «عشق»، شاعر و اندیشه و شعور او را نیز همگام با رشد خویش، بزرگ کرده است. به عبارت دیگر، «عشق» با چهره‌پردازی‌های گوناگون، در هر مقطع از زندگی نیما آدمی دیگر از او می‌سازد، و این بار، آن که به جای «هلنا» و «صفورا» در دل نیما می‌نشیند، «مردم» است و جامعه و دردها و پریشان‌روزی‌های جماعت؛ حق است و حقیقت و دفاع از عدالت.

۲. عشق به طبیعت (به ویژه طبیعت زادگاهش مازندران)

یکی از ویژگی‌های عشق این است که چشم عاشق را می‌شوید. به عبارت بهتر، مردمک دیگری به او پیشکش می‌کند تا با چشم تازه‌ای به نظاره جهان بنشیند. در چشم و دل انسان عاشق، همه چیز زیبا می‌شود. دل عاشق از دیدن زیبایی‌ها، به‌ویژه جمال بکر و زیبای طبیعت (آن هم طبیعت مازندران) به لرزه می‌آید.

با دیدن طبیعت و جلوه‌های زیبا و پر شور آن، سراپای وجود عاشق سرشار از ذکر و یاد و عبودیت معبود پر می‌شود. چرا که روح عبادت، همان دست یافتن به احساس لطیف است و این احساس لطیف و سرشار از نیایش در تار و پود عاشق صادق موج می‌زند. از همین‌روست که سهراب سپهری با دیدن جمال هر کدام از عناصر طبیعت، نماز عشق می‌خواند و می‌گوید: «... قبله‌ام یک گل سرخ/ جانمازم چشمه، مهمم نور/ دشت، سجاده من/ من وضو با تپش پنجره‌ها می‌گیرم/ در نمازم جریان دارد ماه، جریان دارد طیف/ سنگ از پشت نمازم پیداست/ همه ذرات نمازم متبلور شده است/ من نمازم را وقتی می‌خوانم/ که اذانش را باد گفته باشد سر گلدسته سرو/ من نمازم را پی تکبیره الاحرام علف می‌خوانم/ پی قد قامت موج/ کعبه‌ام بر لب آب/ کعبه‌ام زیر اقاقی‌هاست/ کعبه‌ام مثل نسیم/ می‌رود شهر به شهر/ حجر الاسود من، روشنی باغچه است... (سپهری، ۱۳۸۵: ۲۷۲)

یاد و خاطرات دوران کودکی و هم‌سفر بودن با پدر و اقوام دیگر در دامن طبیعت بکر و کم‌نظیر مازندران، شنیدن هی‌هی شبانان و... روح عاشق و اسیر قفس شهر شده نیما را، هر روز بیش از پیش عاشق و سوداوی می‌کند. مالیخولیای این عشق و هجران، از مازندران و طبیعت آن، «نیستانی» می‌سازد که صدای عشق شورانگیز این جدایی را از «نی» روح نیما در اشعارش می‌توان شنید. آری، نیما در قفس شهر، همان «نی» مثنوی معنوی است در قفس عالم ناسوت و چاره‌ای جز ناله ندارد؛ چرا که بنا به فرمایش مولانا:

هر کسی کو دور ماند از اصل خویش باز جوید روزگار وصل خویش
من به هر جمعیتی نالان شدم جفت بدحالان و خوش حالان شدم
(مولوی، ۱۳۸۰: ۱۳)

«عشق» از جانیی نیما را به شهر کشانده و پایبندش کرده و از جانب دیگر، در روحش هوای بازگشت به وطن دمیده است. «این «باز» از قله به دره سقوط کرده است و هوای کوه او را دوباره به اوج می‌خواند ولی از آن دور است و ناراحت.

ادامه مطلب در وبگاه نشر به

دارد اما تمثیل فقط ذکر مثالی است برای اثبات یا استحکام یک اندیشه، که این مثال نیز عمدتاً از محسوسات یا به اصطلاح از تصاویر محسوس و عینی برگزیده می‌شود و به صورت کلام ادبی درمی‌آید:

ز یاران کینه هرگز در دل یاران نمی‌ماند
به روی آب جای قطره باران نمی‌ماند (وحید قزوینی)
شرم ریمیده را نتوان رام حُسن کرد
رنگِ پریده باز نیاید به روی گل (صائب)
به تمکین خموشی برنیاید هیچ کج بحثی
که گردد راست قلابی که در کام نهنگ افتد
(صائب)

• کل اشکال تمثیل با آلیگوری (Allegory) در بلاغت فرنگی برابر نیست. باید گفت تمثیل از نظر ساختار بر دو نوع است:

۱. تمثیل کوتاه که اسلوب معادله نوعی از آن است.
۲. تمثیل بلند که حکایت و داستان است و معادل آلیگوری (Allegory) در بلاغت فرنگی.

منابع

۱. ابومحجوب، احمد؛ «در تمثیل و ارسال المثل»، رشد آموزش ادب فارسی، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۳۷۲.
۲. ذوالفقاری، حسن؛ «بررسی ساختار ارسال مثل»، فصل‌نامه پژوهش‌های ادبی، شماره ۱۵، ۱۳۸۶.
۳. سعدی، مصلح‌بن عبدالله؛ کلیات سعدی، به اهتمام محمدعلی فروغی، تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۵.
۴. شفیع کدکنی، محمدرضا؛ صور خیال در شعر فارسی، تهران، آگاه، ۱۳۶۶.
۵. شمیسا، سیروس؛ نقد ادبی، چ اول، تهران، انتشارات فردوس، ۱۳۷۸.
۶. نگاهی تازه به بدیع، چ پنجم، تهران، انتشارات فردوس، ۱۳۷۲.
۷. فشارکی، محمد؛ نقد بدیع، چ دوم، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۵.
۸. مرتضایی، جواد؛ «تمثیل، تصویر یا صنعت بدیعی؟»، پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان، دوره جدید، شماره ۴، پیاپی ۱۲، ۱۳۹۰.
۹. منوچهری دامغانی؛ دیوان منوچهری، به کوشش محمد دبیر سیاقی، تهران، زوار، ۱۳۶۵.
۱۰. همایی، جلال‌الدین؛ فنون بلاغت و صناعات ادبی، تهران، انتشارات توس، ۱۳۶۳.

مهارت چهارم از انشای ساده شروع می شود

گفت و گو: سعید زاهدیان

کفت و گو با علی اکبر کمالی نهاد، معلم و پژوهشگر استان مرکزی

اشاره



علی اکبر کمالی نهاد: پژوهشگر برتر استان مرکزی در بخش کارشناسان و کارمند نمونه استان در سال ۸۹ دارای ۱۶ سال سابقه تدریس در آموزش و پرورش و مؤلف بیش از هفت عنوان کتاب در حوزه ادبیات و داستان و شعر است. او که دبیر همایش های مختلفی در سطح کشور و استان مرکزی بوده است، می تواند نمونه خوبی برای معلمان جوان باشد. مدیر گروه زبان و ادبیات فارسی مرکز تربیت معلم دانشگاه شهید باهنر اراک، آدم خوش صحبت و البته بی آلاچی است. از او می خواهیم که بدون تعارف و رودربایستی گپ و گفت کوتاهی با ما داشته باشد؛ ما در نقش شاگرد و او در مقام معلم با این قول و قرار، مصاحبه را شروع می کنیم و این بار ما می پرسیم و ایشان به سؤال های ما خیلی خوب و جامع پاسخ می دهد.

● شما دانشجوی دکتری هستید. یک آدم چطور می تواند کارمند نمونه، معلم نمونه در بخش شغلی و یک انسان نمونه باشد و در کنار تمام گرفتاری ها و مشغله های کار و زندگی، درس هم بخواند و در جهت ارتقای علمی خود قدم بردارد؟

○ به قول ابوسعید ابی الخیر ما این همه نیستیم و شما نسبت به ما لطف دارید. اگر برنامه ریزی باشد و کارها را جفت و جور کنیم، مشکلی پیش نمی آید. به خاطر مشغله و کار، بین فوق لیسانس و دکتری چندسالی فاصله افتاد اما با برنامه ریزی و هدف در آزمون دکتری شرکت کردم و رتبه اول دکتری شدم. در سال ۱۳۸۱ فوق لیسانس گرفتم و تا سال ۸۹ در درس خواندن من وقفه پیش می آمد. دلیلش هم کار و حضور در دانشگاه و تدریس و کارهای جانبی مثل حضور در انجمن های ادبی بود. مسئولیت اتحادیه ادبیات یا مسئولیت انجمن ادبیات استان باینده است

و در کنار آن کارهای دیگری نظیر تألیف کتاب داشتم که سرم را خیلی شلوغ کرده بود. شما بهتر می دانید که قبول شدن در مقطع دکتری به مطالعه نیاز دارد اما از آنجا که سابقه علمی من خوب بود و یک سالی هم مطالعه کردم، در نهایت قبول شدم و تا الان هم خدا را شکر همه چیز خوب پیش رفته است و مشغول تحصیل هستم.

● با این همه مشغله، چند ساعت در شبانه روز می خوابید؟

○ فکر می کنم حداکثر شش ساعت باشد؛ البته اگر خوب بخوابم. اما بعضی مواقع بین دو تا چهارونیم ساعت می شود. ساعت شش صبح بیدار می شوم و ساعت هفت سر کارم هستم. شب هم تا ساعت یک شب مشغول مطالعه ام و کار و برآستاری نشریات را انجام می دهم یا مقاله می نویسم و تحقیق می کنم. کارهای متفرقه هم هست اما مطالعه از هر چیزی مهم تر است و باید هر شب باشد.

● یک فرد چطور به کارمند و معلم نمونه تبدیل می شود؟ آیا برای این کار برنامه ریزی می کند یا ناخودآگاه یک روز متوجه می شود که به این رتبه رسیده است؟

○ این طور نیست که آدم از قبل دنبال نمونه شدن باشد. یک شاعر یا داستان نویس ممکن است برنده جایزه ادبی هم شود اما او که از ابتدا با هدف گرفتن جایزه به سمت شعر و داستان نرفته است. مثلاً در جشنواره خوارزمی شاگردهای ما شرکت می کنند و برای راهنمایی پیش ما می آیند و دغدغه دارند که اگر برنده نشوند، دنیا به پایان می رسد. من به آنها می گویم که اگر برای برنده شدن در جشنواره و گرفتن جایزه، داستان و شعر می گویند، از همین حالا این کار را کنار بگذارید؛ چون شعر و داستان کار دل است و برنامه می خواهد.

در واقع اگر آدم برای خودش تلاش کند، ناخودآگاه جایزه و مقام هم در پی آن می آید. به قول ما ادیبانی ها چون که صد آمد نود هم پیش ماست... اگر علاقه مندی باشد و در کنارش برنامه ریزی و نظم وجود داشته باشد، خدا توفیق می دهد و کارمند نمونه شدن و افتخار هم به دست می آید.

● تعریف شما از معلم نمونه چیست؟ یا به عبارتی، از نظر شما معلم نمونه چه ویژگی هایی باید داشته باشد؟

○ یک معلم نمونه باید به رشته و تخصص خود عشق و علاقه داشته باشد و در این راه کم نگذارد؛ یعنی، خودش را به روز نگه دارد، با عشق و علاقه سر کلاس برود و دانش آموز خود را از جان و دل دوست داشته باشد و با او صمیمی باشد. معلمی که خود را متعهد بداند که اطلاعاتش را ارتقا دهد تا بتواند مفاهیم بهتری را به دانش آموزان انتقال بدهد، یک معلم نمونه و خوب است.

● شما به عنوان معلمی برجسته، چه روش هایی برای تدریس دارید؟ از جایی الگو می گیرید یا مثلاً مطالعه می کنید که در دنیا به چه روش هایی تدریس می شود و آنها را با توجه به فرهنگ خودمان به کار می گیرید؟

○ من در تدریس ابتدا سعی کردم هر آنچه را از دیگران آموختم، گلچین کنم. اگر در یک سخنرانی شرکت می کنم، به این نکته توجه دارم که کدام ویژگی سخنران برایم جذاب است و همان ها را به کار می گیرم از جمله مسائلی که به آن اهمیت می دهم، استفاده از فناوری های نوین است. همواره سعی کرده ام از این موضوع به بهترین نحو استفاده کنم تا کلاس های درسم برای دانش آموزان جذاب تر شود. وقتی در کلاس نرم افزار یا برنامه ای را برای دانش آموزان به نمایش می گذارم، کاملاً متوجه می شوم که کلاس جذاب تر می شود و بچه ها با علاقه

رشد معلمان با مجلات رشد

معلمان با مجلات رشد انس خاصی گرفته‌اند و این مجلات در خانواده آموزش و پرورش ریشه دوانده است؛ معلمان، آنها را متعلق به خودشان می‌دانند. بارها دیده‌ام که معلمان در وقت‌های آزاد خود مجله‌ها را با دقت مطالعه می‌کنند. در بسیاری موارد، مطالب و مقالات مجلات رشد شک و شبهه‌های معلمان را برطرف می‌کند. این مجلات چون ریزترین مسائل درسی و آموزشی را تحلیل می‌کنند، در میان معلمان جایگاه علمی ویژه‌ای دارند. اما پیشنهادی برای دوستان دست‌اندرکار مجلات دارم. از آنجا که ۲۵ سال از عمر این نشریات می‌گذرد، دوستان باید توجه ویژه‌ای به سطح علمی آنها داشته باشد. الان من معلم ۱۶-۱۵ سال قبل نیستم و دوست دارم از مجلات رشد چیزهای عمیق‌تری به دست بیاورم. این مجله همان‌طور که برای معلمان جوان باید جذابیت و تازگی داشته باشد، لازم است به معلمی هم که دارای بیست سال سابقه تدریس است، چیزهای جدیدی ارائه کند. درواقع، مجلات رشد هم باید دسته‌بندی خاص خودش را داشته باشد و بتواند هر طیفی را پوشش دهد.

کتاب‌های جدید برای نسل جدید

کتاب‌های درسی بی‌عیب نیستند اما در مجموع خوب‌اند. تغییراتی که در کتاب‌ها ایجاد شده، در مجموع مثبت بوده است و مؤلفان روند خوبی را در پیش گرفته‌اند. نگاه مذهبی و دینی که در متون درسی وارد شده، از جمله همین نکات خوب است. جریان‌های نوین ادبی و تازه‌های ادبیات گنجانده شده است اما به خاطر محدودیتی که مؤلفان به لحاظ فضا و حجم کتاب‌ها دارند، جای برخی شعرای جدید و حتی نویسندگان قدیم خالی است. عمر کتاب‌های درسی ۱۰ سال است. من به عنوان یک معلم وقتی کتابی را درس می‌دهم، بعد از چند سال، دیگر آن کتاب چیز تازه‌ای برای خودم ندارد. وقتی تغییراتی ایجاد می‌شود، خود ما هم نکات جدیدی یاد می‌گیریم. شاید چنین تصور شود که این تغییرات برای معلمان مشکلاتی به وجود می‌آورد اما من معتقدم که اتفاقاً این خوب است و ما می‌توانیم با کمی مطالعه خودمان را با کتاب‌های جدید وفق دهیم. با نظام آموزشی جدید (۳-۶) تغییرات مثبت دیگری هم در کتاب‌ها خواهیم داشت و تا آنجا که کم و بیش در جریان هستم، روند رو به رشدی در پیش گرفته شده است. دانش‌آموزان نسل جدید به واسطه فناوری و عصر ارتباطات از سطح دانش بالاتری برخوردارند و همین مسئله ایجاب می‌کند که کتاب‌های درسی هر چند دوره یک بار به روز رسانی شوند.

کنم الان زمان این کار فرا رسیده است. تا زمانی که ما به نوشتن نپردازیم و به مهارت چهارم زبان، که «خلق اثر با آن زبان است، توجه نکنیم و قلم ما روان نشود، نمی‌توانیم کتاب یا مقاله بنویسیم و اثری را خلق کنیم. می‌توانیم از انشاهای ساده و مقاله‌ها و خاطره‌نگاری‌ها شروع کنیم و در نهایت به کتاب برسیم، به نظر من، در کار نوشتن باید به این جمله معروف نظامی توجه کنیم «کار نیکو کردن از پر کردن است». تمرین و تکرار کارها را بهتر می‌کند. همین الان، وقتی من به کتاب اولم نگاه می‌کنم، احساس می‌کنم نسبت به امروز چقدر ضعیف بوده‌ام. درواقع مطالعاتم بیشتر شده است که چنین احساسی دارم. تألیف کتاب برای ما معلمان چیز غریب و دور از دسترسی نیست اما بعضی از دوستان این جسارت و شهامت را به خرج نمی‌دهند. شاید خیلی از آنها در زمینه کاری خود صاحب‌نظر باشند و بخواهند نگاهشان را به جامعه اشاعه دهند اما جسارت و شهامت لازم برای تألیف کتاب را ندارند.

● چقدر اعتقاد دارید که چوب معلم گل است؟
○ خیلی زیاد... درواقع چوب معلم یعنی دلسوزی او؛ توجه به آینده دانش‌آموز و عشق و علاقه به موفقیت او باعث می‌شود معلم مثل پدر رفتار کند. اخم معلم، قهر معلم و همه سختگیری‌های او از سر دلسوزی و آینده‌نگری است. دانش‌آموزان همیشه به من می‌گویند که استاد! شما سخت‌گیرید؛ ولی خودم چنین احساسی ندارم؛ چون می‌گویم بعداً متوجه می‌شوند که این سخت‌گیری باعث موفقیتشان شده است. البته خود معلم هم در سخت‌گیری متحمل درد و رنج زیادی می‌شود اما وقتی آینده دانش‌آموز را در اولویت قرار می‌دهد، به سادگی از کنار مسائل عبور نمی‌کند.

● تا به حال کسی را تنبیه کرده‌اید؟

○ نه... در حد جریمه بوده است تا دانش‌آموز متوجه اشتباه خود شود. روح معلم خیلی بالاتر از این حرف‌هاست و همه ما معتقدیم که معلمی شغل انبیاست.

بیشتری به موضوع توجه می‌کنند. این را همیشه به معلمان دیگر و سایر همکارانم پیشنهاد کرده‌ام که از فناوری در کلاس‌ها استفاده کنند. در دانشگاه درسی با عنوان کاربرد نرم‌افزارهای رایانه‌ای در ادبیات را تدریس می‌کنم. برای این کلاس از چهار ماه قبل شاید حدود ۶۰ مورد نرم‌افزارهای موجود را به هر ترتیبی جمع کردم. از تهران سفارش دادم؛ در اینترنت جست‌وجو کردم و خلاصه این برنامه‌ها را به دست آوردم. سر کلاس استقبال خیلی خوبی از این کار می‌شود. بعد کلاس هم مراجعه می‌کنند و دنبال گرفتن نرم‌افزارها هستند. چون شاگردان این کلاس خودشان معلم هستند، می‌خواهند از روش‌های نوین و فناوری روز در مدارس استفاده کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان آنها هم به نوعی با این فناوری‌ها آشنا می‌شوند.

● آیا هم‌اکنون مدارس کشور این امکان را برای معلمان فراهم می‌کنند که در کلاس‌های درس از فناوری استفاده کنند؟

○ اگر معلم بخواهد، حتماً مدارس هم شرایط را فراهم می‌کنند. نباید بنالیم که چرا امکانات نیست؛ چرا فلان چیز و بهمان چیز وجود ندارد این ما معلمان هستیم که اگر بخواهیم، می‌توانیم از حداقل امکانات بهترین بهره‌وری را داشته باشیم. سال گذشته بحث هوشمندسازی مدارس مطرح شد و الان ۲۰ درصد مدارس مجهز شده‌اند. یک رایانه با چند برنامه در تمام مدارس وجود دارد. حتی اگر در کلاس چنین چیزی نباشد، می‌توان دانش‌آموزان را به کارگاه برد یا از خود بچه‌ها خواست که اگر وسیله‌ای دارند، برای کمک به کلاس بیاورند. اگر معلم بخواهد، شرایط برای استفاده از فناوری مهیا می‌شود.

● شما چند کتاب هم تألیف کرده‌اید؛ برای همکاران خودتان توضیح بدهید که یک معلم چگونه تبدیل به نویسنده می‌شود؟

○ می‌گویند «هم سؤال از علم خیزد هم جواب». من باید ابتدا سطح علم و دانش خود را به جایی برسانم که بعد احساس

معلم شاعران

بنی‌الله حقیقت‌ماسالی

دبیر بازنشسته آموزش و پرورش ماسال

پادشاه عالم عشق و وفا باشد حسین
ناخدای کشتی کرب‌وبلا باشد حسین
پور پیغمبر شهید مکتب شاه نجف
زاده زهرا همان سعی و صفا باشد حسین
سید اهل بهشت و نور چشم مصطفی
همنوا با لاله‌های نینوا باشد حسین
پرچم آزادگی در دست و با شوق وصال
عاشقانه عازم دشت بلا باشد حسین
حلقه هفتاد و دو پروانه بر گرد رخس
شمع جمع عاشقان بی‌ریا باشد حسین
امر بر منکر کنند و نهی از معروف دین
خون به دل از حاکمان بی‌حیا باشد حسین
می‌کند سیراب آب او دشمنان تشنه را
مظهر لطف و محبت هم صفا باشد حسین
گوشمالی می‌دهد نامردمان را با سخن
کاو معلم حین پیکار و غزا باشد حسین
دین‌نداری بایدت آزاده باشی در جهان
کشتی آزادگی در کربلا باشد حسین
باغبان لاله‌ها به خیمه‌ها در کربلا
روز عاشورا پر از شور و نوا باشد حسین
تیر دشمن می‌کند از چشم ناز اکبرش
بادلی خونین به تقدیرش رضا باشد حسین
می‌برد اصغر به قربانگاه دل همچون خلیل
همره اشکی نهان غرق دعا باشد حسین
می‌کند تقدیم حق هفتاد و دو پروانه را
طاقت و تاب و توانش تا کجا باشد حسین
ای «حقیقت» سینه‌ات را برکن از عشق حسین
تا مگر بر قلب بیمارت شفا باشد حسین

با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر تکنولوژی و انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند)

رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره دبستان)

رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی

آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله های بزرگسال و دانش آموزی تخصصی

(به صورت فصلنامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- ♦ رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- ♦ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه)
- ♦ رشد آموزش قرآن
- ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر
- ♦ رشد آموزش 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 زیست شناسی
- ♦ رشد آموزش زمین شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه ای ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش جویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر تکنولوژی و انتشارات کمک آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

محسن مزخوری

دبیر ادبیات فارسی

دبیرستان های اهواز

صامت ببار برف

تا به ارتفاع تنهایی ام

آدم شوی

می ترسم

خورشید خسته دی ماه

هم نشینی مان را آب کند

هی قطار خالی می شود

هی تو پیاده نمی شوی و

ریل باد می کند

روی دست ایستگاهی

که بلیت هایش

ساعت برگشت را از یاد برده اند.

بنی الله حقیقت ماسالی

دبیر بازنشسته آموزش و پرورش ماسال

شور عاشورا و تاسوعا که در عالم به پاست

با یقین بشنو که آن بالا خدا صاحب عزاست

نالۀ اهل زمین تنها نمی آید به گوش

عرش اعلی سوگوار زاده خیرالتساست

می رود تا تسلیت گوید خدا را مصطفی

همراه او اهل بیت و هم تمام انبیاست

می شود بر پا قیامت در جهان دیگری

آن قیامت بین که اینک در زمین کربلاست

روز محشر هم نباشد این چنین شیون به پا

زان که اینجا پا و دست و سر، همه از تن جداست

خیمه ها را عرشیان چون حجله ای با احترام

بر سر و دستان برند و مقصد آنجا کبریاست

مانده بر روی زمین یک سر جدا از تن رها

در پی آن سر هزاران شیون و شور و نواست

آن که می جوید سری بی تن میان چاله ها

گر نباشد کفر مطلق می توان گفتن خداست

ای حقیقت رو به سوی کربلا کن هر زمان

چون بهشت هم گوشه ای از خاک پاک کربلاست



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 سرنویسی 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 هیچ یک 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 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 ۲۴×۳۴ 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. ■

شیوه‌ارجاع: 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 یا 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: زیر کوب، ۴: ۱۳۷۵) ■ 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 تنگنای آموزشی ۶. افزایش آگاهی معلمان از کاربردهای گوناگون زبان و ادب فارسی در زندگی، با تأکید بر محتوای کتاب‌های درسی ۷. تشویق معلمان به انجام دادن کارهای پژوهشی در زمینه‌های علمی، آموزشی ۸. آشنا کردن معلمان با تازه‌ترین دستاوردهای علمی در زمینه زبان و ادب فارسی ۹. آشنا کردن معلمان با مباحث ادبی، بلاغی و تاریخی به منظور دانش‌افزایی و تقویت دیدگاه‌های ارزشی، آموزشی ۱۰. افزایش آگاهی‌های معلمان 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.



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دوروش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: 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).

♦ نام مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال

شگفتابی سرو سامانی عشق!
به روی نیزه و شیرین زبانی!
به روی نیزه سرگردانی عشق
عجب نبود زنی شیرین زبانی
تمام فتنه ها زیر سراوست
زدست عشق در عالم هیاهوست



هشتم آبان ماه، سالروز درگذشت قیصر امین پور گرامی باد



کشته شدن سیاوش به دست تورانیان
شاهنامه حکیم ابوالقاسم فردوسی