



چگونه پدر حق بود و مادر را زدیم؟
تلمیح در شعر نو
ادبیات نمایشی
معنی عشق و دیگر هیچ





ای دفتر حسن تو را، فهرست خط و خال ها
تفصیل ها پنهان شده، در پرده ی اجمال ها
بیشانی عفو تو را، پرچین بسازد جرم ما
آیینه کی برهم خورد، از زشتی مثال ها؟
با عقل گشتم همسر، یک کوچه راه از بی کسی
شد ریشه ریشه دامنم، از خار استدلال ها
هر شب کواکب کم کنند از روزی ما پیاره ای
هر روز گردد تنگ تر، سوراخ این غریبال ها
حیران اطوار خودم، درمانده ی کار خودم
هر لحظه دارم نبی، چون قرعه ی رمال ها
هر چند صائب می روم، سامان نوبیدی کنم
زلغش به دستم می دهد، سر رشته ی آمال ها



فصلنامه علمی پژوهشی ادبیات فارسی

شماره ۲۷ / تابستان ۱۳۹۲
www.rosdmag.ir

سرمقاله / آیا خط به موزه می پیوندد؟ ۲

میزگرد / چگونه طرحی نو در اندازیم؟ / گزارش: سمانه آزاد ۳

آموزشی تحلیلی / نقشش راویان در تدوین شاهنامه فردوسی / دکتر پروین گلی زاده - انسیه جهان تیغ ۹ / نقش راویان در تکوین شاهنامه / دکتر علی بازوند ۱۲ جایگاه صائب تبریزی در سیر تحولی قصیده / مهدی باقری ۱۵ / پوشش و حجاب و عفاف در خمسه نظامی / سارا زارع جیره‌نده ۱۶ نظیری نبشاپوری، شاعری بزرگ و خلاق: اما فراموش شده / فرامرز یاریان ۲۰ / خطی کز خرد خیزد / مریم شاگرد موتاب ۲۲ / تأملی دوباره بر نیک پی / سید علی اصغر طباطبایی نیا ۲۵

ادبیات معاصر / تلمیح در شعر نو / یوسف قدیمی ۲۸ جامعه شناسی زبان / الهام ضیایی قوچان عتیق ۳۱ ادبیات چیست؟ / منصور نگهداری ۳۴ نیم نگاهی به واژه همه / دکتر علیرضا غلامی بادی ۳۶ / همه چیز درباره وابسته پیشین همه / حسین نظریان ۳۹ / رای «فک اضافه» یا «نشانه مفعولی» / راضیه سلیمانپور ۴۲ / مصوت مرکب، تناقضی آشکار / جمال صدوری ۴۶ / طرح درس روزانه درس بیست و پنج زبان فارسی / مهستی رضایی ۴۹ / بررسی منظومه روایی نشانی / دکتر خدا بخش اسداللهی - مهین درخشان ۵۵ / ادبیات نمایشی / شکوفه باغبان ۵۸

مقایسه ساختار و محتوا در دو کتاب فارسی / عباس عبادی - عبدالله مقامیان زاده ۶۰ / درغیبت تافا / رسول کردی ۶۹

داستان‌های کوتاه کوتاه / انتخاب: جواهر مؤذنی ۷۲

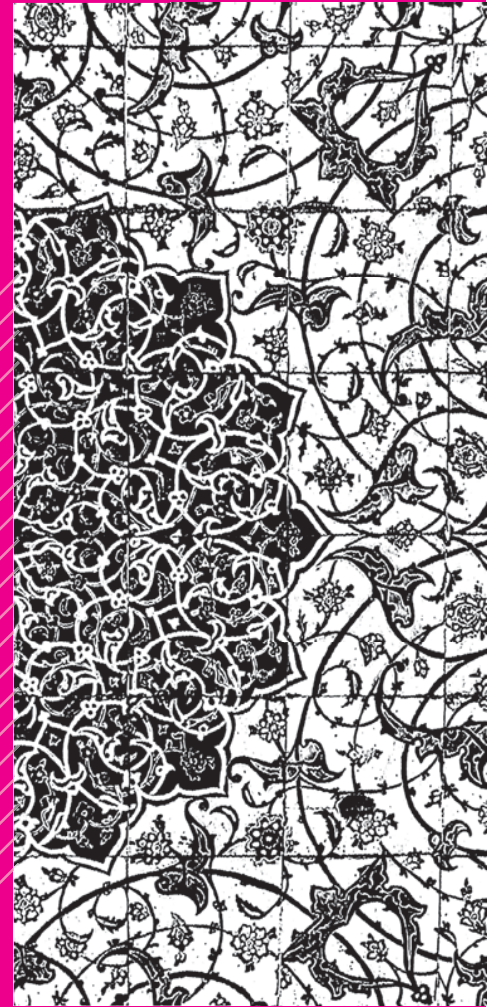
طرح برگ نوشته‌ها / صغری بهرامی ۷۴

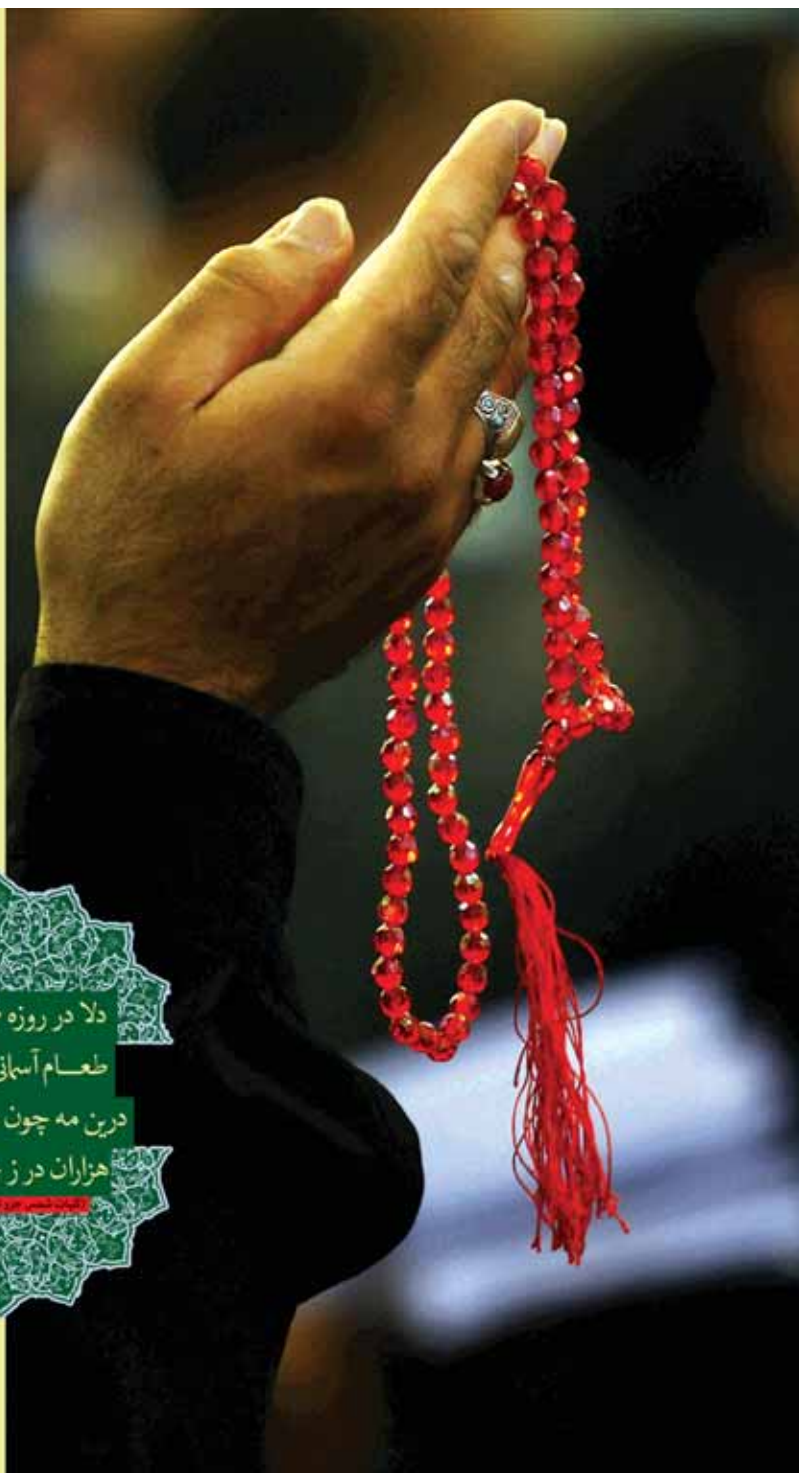
خاطره و تجربه های معلمی / غلامرضا حدادی ۷۵

معلمان شاعر / ۷۶

روش تدریس / معلمی عشق و دیگر هیچ! / محمد دشتی ۷۷

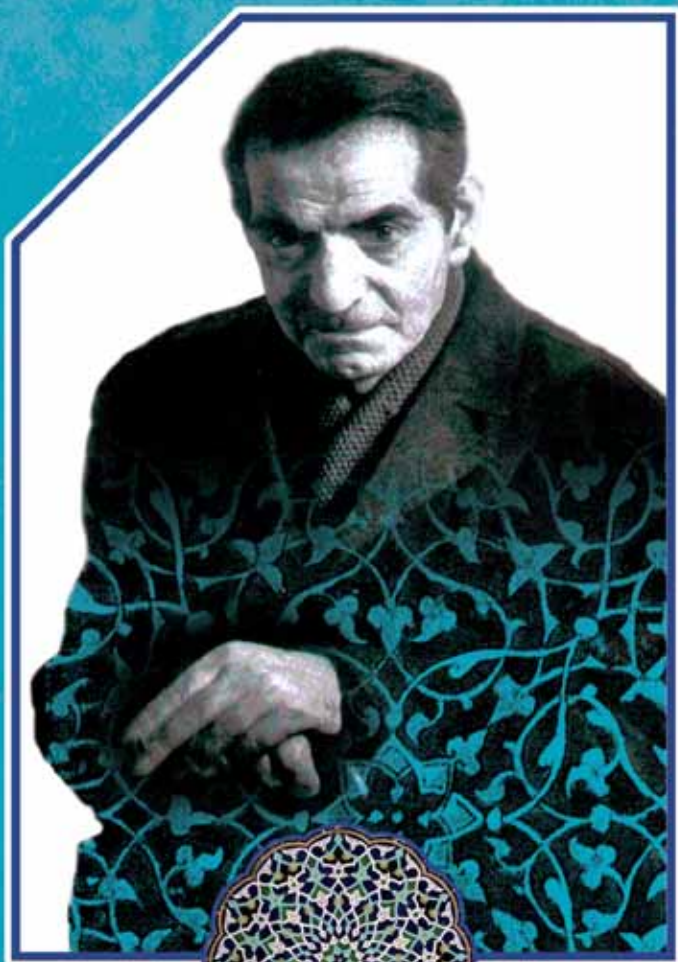
مدیر مسئول: محمد ناصر
دکتر محمدرضا حسینی
سرپرست: جواهر مؤذنی
مدیر دانش: الهام ضیایی
ویراستار: مهین درخشان
چاپ: نشر گیتا
رابطه: ۰۲۱-۸۸۸۸۸۸۸۸
www.rosdmag.ir
شماره ۲۷ / تابستان ۱۳۹۲





دلا در روزه مهمان خدای
طعام آسمانی را سیرانی
درین مه چون در دوزخ ببندی
هزاران در ز جنت برگشایی

ترجمه: محمد علی قزوینی (۱۳۵۱)



روز شعر و ادب فارسی

۲۷ شهریور - بزرگداشت استاد شهریار

آیا خط به موزه می پیوندد؟

می‌کنند، صدای «تی قلم» در گلو خفه نخواهد شد؟ آیا مداد به «شکرانه دولت رایانه» از تخت قدرت به زیر کشیده نخواهد شد!

وقتی زیباترین خط‌ها در رایانه هست، وقتی برخی دوستان می‌گویند «چند ماه است قلم به دست نگرفته‌ام و فقط «تایپ» کرده‌ام»، وقتی نامه‌ها، برنامه‌ها و حتی وصیت‌نامه‌ها! همه و همه سهولت و سادگی تایپ را گردن نهند، چه خواهد شد؟

خدا را شکر که فضاهای نو مانند تلفن همراه، رایانه و پدیده‌های نو تر، «انشا» را تقویت کرده‌اند و کودک و بزرگ‌سال ما برای نگارش «پیامک» یا نوشتن «رایانامه» از «انشا» ناگزیر شده‌اند اما خط قصه دیگری دارد.

گفتم انشا و داغ تازه شد. راستی انشا خطر به موزه پیوستن ندارد؟

انشا ساعت به یغما رفته مدارس ماست که باید روزی به برنامه آموزشی بازگردد اما چندان نگران انشا نیستم که روزانه بچه‌های ما چند بار «انشا» می‌نویسند هر چند به طنز و گونه‌های دیگر. چرا که اگر «پیامک» را کوتاه‌ترین «انشا» بدانیم، این انشانگاری تولید میلیونی روزانه فقط در محدوده دانش آموزی دارد.

بگذریم؛ قصه ما قصه خط بود و دلواپسی به پایان رسیدن این قصه.

شما چه فکر می‌کنید؟

موزه‌های آینده چه وحشتناک خواهند بود اگر چنین باشد. اگر چنین شود.

کسی به طنز می‌گفت در آینده‌ای نزدیک واژه‌هایی چون عمه، عمو، دایی و خاله تنها در حافظه‌های تاریخی یافت می‌شوند؛ چون در جامعه‌ای که همه به تک‌فرزند اکتفا می‌کنند، دیگر نشانی از این واژه‌ها نخواهد ماند.

راست است که در این شتاب فزاینده حضور پدیده‌های جدید و تغییر سبک زندگی، در آینده شاهد وفور «تماشگاه» باشیم و «آرامگاه». پدیده‌های نو نمایشگاه بطلیند تا خود را عرضه کنند و پدیده‌های متروک و فراموش شده به قبرستان و حداکثر به موزه‌ها سپرده شوند.

خدا نکند که دامن این مرگ و میرها به برخی ارزش‌ها و میراث‌های گران قدر فرهنگی برسد. مثلاً «دیدار با همسایه» در زندگی آپارتمان‌نشینی و گرمی دیروزی به هم سر زدن‌ها و دیدارها و غمگساری‌ها تنها با «یادش به خیر» و آه و اندوه و افسوس یاد و بدرقه شود.

به نظر شما این تهدید جدی نیست؟

به نظر شما مشغله‌ها و مسئله‌ها و انبوه کار و کار و گاه چندی شغلگی پل‌های ارتباطی و ارزش قدسی «صله رحم» را به مخاطره نمی‌افکند؟

می‌بینید که دلواپس ارزش‌ها، فضیلت‌ها، هنجارها و زیبایی‌هایی باید بود که به تدریج رنگ می‌بازند و گم می‌شوند و در فرجامی تلخ به موزه‌ها سپرده می‌شوند.

خط نیز یکی از همین زیبایی‌ها و ارزش‌هاست.

آیا یکی دو دهه پس از این، باز هم صدای دلربای قلم نی را بر صفحات کاغذ خواهیم شنید؟

آیا در آینده «بی‌کاغذی»، که از هم‌اکنون به آن مباحثات



چگونه طرحی نو در اندازیم؟

مشکلات کتاب
زبان و ادبیات فارسی
در میزگردی بررسی شد:

گزارش: سمانه آزاد

اشاره

دوره و روزگاری که در آن زندگی می‌کنیم، با دهه گذشته قابل مقایسه نیست. اگر کمی عمیق‌تر و دقیق‌تر به ده سال گذشته نگاه کنیم، سرعت تغییر و تحولات در همه جنبه‌های زندگی بیشتر احساس می‌شود. به جرئت می‌توان گفت انقلاب اطلاعات و پیشرفت فناوری اطلاعات و ارتباطات هیچ یک از جنبه‌های زندگی را دست‌خورده باقی نگذاشته است. شاید یکی از مهم‌ترین جنبه‌های تغییرات که برای دست‌اندرکاران فرهنگی و آموزشی کشور اهمیت دوچندانی دارد، حوزه کتاب و خوراک معنوی دانش‌آموزان است. اگر تا ده پانزده سال گذشته کتاب و به‌ویژه کتاب درسی مهم‌ترین منبع خوراک اطلاعاتی و معنوی دانش‌آموزان بود، امروزه شبکه گسترده و بی‌اغراق بی‌نهایت اینترنت منابع بسیار زیادی را در دسترس همگان قرار داده است. از سوی دیگر، فضای مجازی پدیده‌های نگارشی جدیدی را وارد زبان فارسی کرده که گاه فقط برای نسل جدید قابل درک است.

با توجه به این تغییرات، مشکلات کتاب‌های درسی حاضر چیست؟ آیا کتاب‌های درسی پاسخگوی نیازهای جدید دانش‌آموزان هستند و یا باید طرحی نو در انداخت و کتاب‌هایی جدید متناسب با ویژگی‌های عصر جدید نوشت؟ اگر جواب آری است، این ویژگی‌ها کدام‌اند؟ در کتاب درسی جدید باید چه زبانی را انتخاب کرد؟ با توجه به تنوع و گستردگی منابع، که این روزها با آن مواجهیم، چگونه می‌توانیم از جاذبه‌های زبانی در کتاب درسی استفاده کنیم؟ آیا هنوز می‌توان از ادبیات کهن خود برای التذاذ ادبی دانش‌آموزان این روزگار بهره ببریم؟

این‌ها بخشی از سؤالاتی است که رشد آموزش زبان و ادب فارسی در میزگردهایی با حضور معلمان و کارشناسان مطرح می‌کند. اما محور اصلی این میزگرد مشکلات و کم و کاستی‌های کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی است.

حاضران این میزگرد عبارت‌اند از غلامرضا حدادی آموزگار با سابقه و بازنشسته، کبری جعفری، خسرو شمسایی، بهیاد صدیق‌پور، زهراسادات موسوی از دبیران زبان و ادبیات فارسی، دکتر مریم دانشگر عضو فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی، استاد غلامرضا عمرانی زبان‌شناس و مؤلف کتاب‌های درسی و دکتر محمدرضا سنگری سردبیر رشد آموزش زبان و ادب فارسی و از مؤلفان کتاب‌های درسی.



زهراسادات موسوی: اگر نتوانیم مشکلاتمان را حل کنیم، دانش آموزان هیچ وقت به این درس روی خوش نشان نخواهند داد

آیا دانش آموز با خواندن متن سرخورده می شود یا بال پرواز پیدا می کند؟

وی دو بعد عاطفی و منطقی را در کتاب درسی کمرنگ دانست و گفت: «دو بعد عاطفی و منطقی در کتابها کمرنگ است. گویا چیزی در میانه این دو مدنظر بوده است. بعضی از آثار ما آن قدر عاطفی نیستند که خوراک عاطفی شاعران و هنرمندان ما باشند. از سوی دیگر، بعد منطقی که باید ملاک و معیاری برای تشخیص مسائل باشد هم کمرنگ است. باید چارچوبهای عقلی و منطقی برای تشخیص درست از نادرست را در کتابمان لحاظ کنیم.»

همچنین می توان به موضوع نقد در کتاب درسی اشاره کرد. آنچه در کتاب آمده نقد نیست بلکه بررسی سطحی است. یعنی در کتاب به مخاطب یاد نمی دهیم که نقد یعنی چه و یا برای خرید یک کتاب باید چه چیزهایی را ملاک قرار دهد. امیدوارم این ضعفها در کتابهای آینده برطرف شوند. چون دانش آموز راه گریز دارد و خودش اطلاعات را پیدا می کند. پس بهتر است ما راه و محتوای درست را به او نشان دهیم.» بهیاد صدیق پور در انتها گفت: «کتابهای درسی معلمان باید هدایتگر باشند و راه را نشان دهند. ما نمی توانیم همواره به دانش آموز خوراک معنوی را نشان دهیم و بگوییم که چه چیزی را بخواند و چه چیزی را نخواند بلکه باید جای دادن ماهی، ماهیگیری را به آن ها بیاموزیم. یعنی نشانه های اثر خوب را تبیین کنیم تا خود دانش آموز براساس آن ها خوراک معنوی اش را انتخاب کند. این اصول باید در کتابهای درسی مان هم مطرح شوند.»

ضرورت توجه به زبان روز

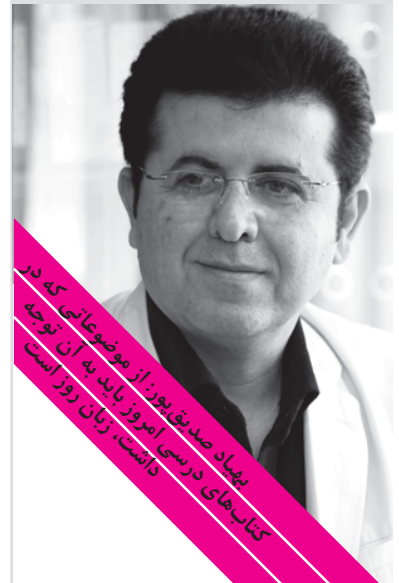
بهیاد صدیق پور آموزگار درس ادبیات از حاضران در این میزگرد بود. در ابتدای این میزگرد وی کتابهای ادبیات دوره دبیرستان را آثاری پیشرو توصیف کرد و گفت: «دانش آموزان و معلمان از کتاب استقبال کرده اند و این نشان می دهد که در کلیات مشکلی وجود ندارد. البته اشکالات جزئی و فنی در آن دیده می شود که باید برطرف شوند اما کلیات کتاب مناسب و پیشرو است. از موضوعاتی که در کتابهای درسی امروز باید به آن توجه داشت، زبان روز است. یکی از بخش های کتاب فارسی که معمولاً دانش آموزان نسبت به آن مشتاق نبودند، بخش «آورده اند که...» است. چرا که همه آن ها زبان کهن دارند. برخی از آن ها محتوای پایه ای و زیرساختی دارند اما با زبان امروز مطابق نیستند. این بخش به کتاب تنوع داده است اما لزومی ندارد فقط به زبان کهن باشد؛ چرا که نباید از زبان امروز دور شویم. در داستان ها و ادبیات معاصر هم مسائل اخلاقی مطرح است و می توان از آن ها در این بخش استفاده کرد.»

این آموزگار به استفاده از جملات قصار تطبیقی به صورت موضوعی اشاره کرد و افزود: «تکته دیگری که بر آن تأکید دارم، استفاده از جملات قصار تطبیقی در کتابهاست. در این بخش می توانیم گفتار بزرگان دین و ادبمان را با بزرگان دنیا تطبیق دهیم تا به دانش آموزان نشان دهیم که ما ادبیاتمان را از دنیا جدا نکرده ایم. باید سخنان بزرگان خودمان و جهان را که موضوعات یکسان دارند در کنار هم قرار دهیم. در پیوند با ادبیات دنیاست که ارزش ادبیات ما مشخص می شود. شاید به دلیل همین دوری از ادبیات جهان بوده است که ما هیچ گاه نامزد جایزه نوبل ادبی نشده ایم.»

صدیق پور با بیان اینکه جای ضرب المثل ها و ریشه های آن ها در کتاب زبان و ادبیات فارسی ما خالی است ادامه داد: «چهره شناسی بزرگان زبان و ادب فارسی باید در کتاب درسی مورد توجه قرار بگیرد. باید از بهترین تصاویر و عکس های چهره های ادبی مان در کتاب ادبیات و زبان و ادب فارسی استفاده کنیم تا معلمان و دانش آموزان چهره آن ها را بشناسند. یکی از ضعف های کتاب درسی ما این است که چهره هایی که از شعرا و نویسندگانمان انتخاب شده چندان مناسب نیستند. در حالی که کتاب درسی سند ملی است و باید بهترین چهره ها در آن نمود داشته باشند.»

جای خالی ویراستار و ناظر کیفی

نبود ویراستار و ناظر کیفی از دیگر نکاتی بود که این معلم به آن اشاره کرد و گفت: «چگونه است که یک نشریه معمولی ویراستار دارد اما کتابی که سند ملی ماست و در تیراژ میلیونی منتشر می شود، ویراستار ندارد؟ جای خالی ویراستار و ناظر کیفی در کتاب حس می شود که یک ضعف است؛ و گر نه کتاب غلط تایپی و نگارشی نداشت. موضوع دیگری که ضروری به نظر می رسد حضور روان شناسی و مشاور در کنار مؤلفان کتابهای درسی است تا بررسی کنند که آیا کتاب مناسب سن و سال دانش آموزان دختر و پسر هست یا خیر، آیا مطالب کتاب برای دانش آموزان افسرده کننده است یا نه،



بهیاد صدیق پور از موضوعاتی که در کتابهای درسی امروز باید به آن توجه داشت، زبان روز است

بدهیم، برایشان خوشایند باشد. مثلاً با استفاده از تصاویر و طنز که در کتاب‌های غیردرسی رواج دارند. همچنین می‌توان برای دانش‌آموزان رشته‌های فنی کتاب ادبیات مختص آن‌ها را تألیف کنیم. بچه‌های فنی به‌خاطر قابلیت‌ها و علاقه‌هایی که دارند نمی‌توانند از مفاهیم حفظی لذت ببرند. بنابراین بهتر است کتابی خاص آن‌ها تألیف کنیم. ادبیات ما مانند یک دریاست و نمی‌توان آن را به مطالب حفظی محدود کرد.»

کتاب‌هایی که از محور خلاقیت دور شده‌اند

دکتر مریم دانشگر، عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی، به نکات دیگری اشاره کرد: «فکر می‌کنم باید به رابطه میان جزء و کل توجه کنیم و فقط جرئی یا تنها کلی به مسئله نگاه نکنیم. همچنین باید منظورمان از «آموزش ادبیات» را مشخص کنیم. البته در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی و جزوه راهنمای برنامه درسی درباره هدف آموزش زبان فارسی صحبت شده است. بنابراین، خط مشی کلی برای تألیف کتاب درسی و اهداف و مؤلف‌های آن کاملاً مشخص شده است. مهم‌ترین سؤالی که باید به آن پاسخ داد این است که آیا کتاب‌های درسی توانسته‌اند نظر سند تحول، برنامه مطالعات، راهنمای آموزش را تأمین کنند. آیا اصلاً تا به حال از این نظر صورت گرفته است تا بدانیم به اهداف دست پیدا کرده‌ایم یا نه؟»

عدم توجه کافی به خلاقیت در کتاب نکته‌ای بود که دانشگر به آن اشاره کرد و ادامه داد: «به‌نظر می‌آید مهم‌ترین مشکلی که در کتاب درسی ما وجود دارد این است که کتاب خلاقیت‌محور نیست. کتاب خلاقیت‌محور امکان تفکر آزاد را به دانش‌آموز می‌دهد؛ در صورتی که در کتاب درسی آن‌قدر انباشت اطلاعات وجود دارد که دانش‌آموز جرئت نمی‌کند آزاد فکر کند. انباشت اطلاعات علاوه بر اینکه کتاب را از محور خلاقیت‌محور دور می‌کند، خود جزء موانع تفکر می‌شود.»

وی با اشاره به نتایج آزمونی که در میان دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی برگزار شده است، گفت: «ما یک آزمون مهارت‌سنجی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی برگزار کردیم تا ببینیم اهداف آموزشی‌ای که در راهنماهای درسی آمده است محقق شده‌اند و آیا آموزش‌ها مؤثر بوده‌اند یا خیر. هنوز نتایج کامل این آزمون مشخص نشده اما نتاهمین جا هم نکات جالبی به دست آمده است. مثلاً در بخش روخوانی نتایج نشان داد که دانش‌آموزان در مورد متن‌های کهن دقت بیشتری می‌کردند و در عوض متن روزنامه‌ای را با اشکال بیشتری می‌خوانند. شاید ابتدا به نظر برسد این نکته روشنی است؛ چرا که نشان می‌دهد ما ادبیات کهن‌نمان را خوب آموزش داده‌ایم اما نشان‌دهنده این نکته هم هست که آموزش ما زندگی محور نبوده است. یعنی دانش‌آموز بعد از گذراندن دوازده سال تحصیلی نمی‌تواند روزنامه بخواند؛ چون آموزش‌های ما او را برای فضای جامعه تربیت نکرده و این ضعف است. علاوه بر این، متأسفانه آموزش‌های ما تعمیم‌پذیر نیستند و دانش‌آموز تنها متنی را که به او آموزش داده‌ایم می‌تواند بخواند. نکته جالب توجه این است که طبق نظر سنجی انجام شده، اکثر معلمان معتقد بوده‌اند که کتاب به ادبیات کهن



مریم دانشگر: انباشت اطلاعات علاوه بر اینکه کتاب را از محور خلاقیت‌محور دور می‌کند، خود جزء موانع تفکر می‌شود

ادبیات در رگ دانش‌آموزان جاری است

زهراسادات موسوی از دیگر آموزگاران بود که در این میزگرد شرکت کرده بود. وی گفت: «هیچ درسی به اندازه درس ادبیات در رگ‌های بچه‌ها جریان ندارد اما جای تعجب است که چرا دانش‌آموز نمی‌تواند با این درس ارتباط برقرار کند. دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ما از اول ابتدایی تاکنون کتاب‌های جدید را تجربه کرده‌اند. کتاب‌ها هم الحق کتاب‌های خوبی بوده‌اند اما چرا دانش‌آموز از درس ادبیات خوشش نمی‌آید و با آن ارتباط برقرار نمی‌کند؟»

این معلم با تأکید بر آموزش معلمان گفت: «من فکر می‌کنم علاوه بر کتاب باید به آموزش معلمان بیشتر توجه کنیم. وقتی کتابی تألیف می‌شود، آن را نهایتاً در ۲۰ ساعت به معلم آموزش می‌دهند تا بتواند به دانش‌آموزان درس بدهد. اما آیا انصافاً معلم می‌تواند با ۲۰ ساعت آموزش کتابی را یاد بگیرد و آن را آموزش دهد؟ آیا با این روش می‌تواند در کنار مفاهیم علمی در زمینه زبان فارسی، التذاد ادبی را هم به دانش‌آموزان منتقل کند؟ من فکر می‌کنم نمی‌تواند. گمان می‌کنم در این زمینه دچار دور و تسلسلی شده‌ایم که راه به جایی نمی‌برد. اگر نتوانیم مشکلاتمان را حل کنیم دانش‌آموزانمان هیچ‌وقت به این درس روی خوش نشان نخواهند داد.»

موسوی به ارائه دیگرگون مطالب و اطلاعات در کتاب‌های درسی اشاره کرد و ادامه داد: «کتابی مانند تاریخ ادبیات اطلاعات حفظی زیادی به دانش‌آموزان می‌دهد و دانش‌آموزان هم بعد از گرفتن نمره این اطلاعات را فراموش می‌کنند اما شاید اگر به نحو دیگری بتوانیم این مطالب را به آن‌ها ارائه



شیر و شمسایی: دروس ادبیات فارسی با نیازهای دانش‌آموزان همخوانی ندارند و بهتر است درسی‌ها را به روز کنیم

توجه بیشتری دارد و برای آموزش ادبیات باید به ادبیات کهن بیشتر توجه کرد.»

دانشگر با تأکید دوباره بر توجه به خلاقیت افزود: «خلاقیت یعنی آموزش ماهیگیری به دانش‌آموزان. در این راه باید متون درجه یک از مؤلفان درجه یک را انتخاب کنیم و در کتاب‌های درسی بگنجانیم. همچنین به‌نظر می‌رسد زمان آن رسیده که تألیف کتاب‌ها از حالت دستوری خارج شود. به این ترتیب که راهنمای برنامه ساختار آموزش را مشخص کند و کتاب‌هایی هم به‌عنوان کتاب‌های کمکی ارائه شوند. این کتاب‌ها باید برای مطالعه و التذاذ ادبی دانش‌آموزان باشند؛ یعنی از شکل امتحانی خارج‌شان کنیم. معلم هم باید بتواند به ساختار و شیوه‌ها و اهداف توجه کند. به‌طوری که در امتحان دانش‌آموز از پس هر سؤالی در زمینه درس برآید. اگر تألیف کتاب را از حالت دستوری خارج کنیم، نه‌تنها مشکلی پیش نمی‌آید بلکه نشاط و پویایی و چابکی در فضای آموزشی ایجاد می‌شود. معلم می‌تواند با توجه به اهداف، هر چه می‌خواهد تدریس کند و فقط بداند که مسئول امتحان پایان ترم بچه‌ها و کنکور آن‌هاست. معلم‌های ما توانایی انجام این کار را دارند اما متأسفانه اکنون اسیر کتاب‌ها شده‌اند.»

دکتر محمدرضا سنگری، سردبیر رشد زبان و ادب فارسی و از مؤلفان کتاب‌های درسی، با اشاره به نتایج نظرسنجی به رابطه میان ادبیات گذشته و معاصر اشاره کرد و گفت: «رابطه میان ادبیات گذشته و امروز موضوعی جدی است. در کتاب درسی با میراث گران‌قدر فرهنگی خود چگونه برخورد کنیم؟ ما همیشه دچار افراط و تفریط دبیرانمان در این زمینه بوده‌ایم. گاهی با نظر برخی دبیرانمان مواجه می‌شویم که فردوسی و سعدی و حافظ و آثار گران‌قدر گذشته را می‌دانند. درست در نقطه مقابل آن‌ها برخی معتقدند که باید فضاهای تازه و امروزی را دید. ما با ذائقه‌های متفاوتی در مجموعه دبیرانمان مواجهیم و باید پاسخ مناسبی برای آن‌ها داشته باشیم.»

ضعف در خواندن و نوشتن؛ چرا؟

کبری جعفری، دبیر منطقه بازده تهران، گفت: «۲۴ سال است که با دانش‌آموزان کار می‌کنم و طی این مدت متوجه شده‌ام که دانش‌آموزان دبیرستانی در خواندن و املا ضعف شدیدی دارند. به‌خصوص در این دوره که بچه‌ها بیشتر با رایانه کار می‌کنند و با چشمانشان می‌خوانند و صدای خود را هنگام خواندن نمی‌شنوند، غلط خواندن برایشان مصطلح شده است. متأسفانه معلمان شعر حفظی را هم به‌صورت کتبی از دانش‌آموز امتحان می‌گیرند. بنابراین، دانش‌آموزان به خواندن اهمیت نمی‌دهند. مشکل دیگر دانش‌آموزان املائی آن‌هاست. قبل از سال ۱۳۷۷ ستون املا در کارنامه بود و دانش‌آموز موظف بود املا بنویسد. از سال ۷۷-۱۳۷۶ که کتاب‌ها تغییر پیدا کردند، قرار شد از نمره مستمر زبان فارسی، ۱۰ نمره به املا اختصاص داشته باشد. متأسفانه در دبیرستان‌ها، معلمان بیشتر دیکته پای تخته‌ای می‌گویند و این باعث ضعف املائی دانش‌آموزان شده است. به‌طوری که دبیران درس‌های دیگر از املائی ضعیف دانش‌آموزان به ما شکایت می‌کنند. فکر

می‌کنم در کتاب‌های جدید باید فکری به حال املا و روخوانی دانش‌آموزان شود.»

این معلم با بیان اینکه دانش‌آموزان در مهارت نوشتن ضعف دارند، گفت: «در کتاب‌های درسی ما جای نوشتن برای بچه‌ها نیست و بچه‌های ما خیلی کم می‌نویسند. دانش‌آموزان در کتاب روش زندگی‌نامه‌نویسی و گزارش‌نویسی را فقط می‌خوانند ولی آن را تجربه نمی‌کنند. در زبان فارسی پایه دوم دو درس مقاله‌نویسی و روش تحقیق دارند اما متأسفانه در عمل هیچ کاری از دانش‌آموزان نمی‌خواهیم. اگر هم بخواهیم، مورد اعتراض واقع می‌شویم که درس بچه‌ها زیاد است و دیگر نمی‌توانند به این کار برسند. باید ترفندی برای نوشتن در نظر گرفت؛ به‌طوری که نوشتن حالت اجبار پیدا کند تا دانش‌آموزان بتوانند در نوشته‌هایشان خود را بررسی و نقد کنند.»

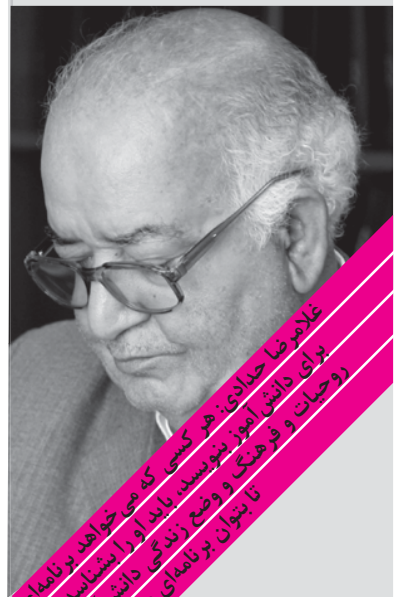
پشت سر هم قرار گرفتن چند درس سنگین یکی از مواردی بود که این دبیر به آن اشاره کرد و گفت: «در کتاب سال سوم ادبیات تخصصی سه درس تاریخ بیهقی، کلیله و دمنه و گلستان که درس‌های دشواری هم هستند و پشت‌سر هم قرار گرفته‌اند هر کدام ۸ صفحه است و معلم مجبور است خط به خط بخواند تا دانش‌آموز هم خواندن آن‌ها را یاد بگیرد. یعنی حدود ۸ هفته از سال تحصیلی فقط مختص این سه درس است؛ به‌طوری که برنامه‌ریزی برای بقیه درس‌ها مشکل می‌شود. بهتر بود بعد از تاریخ بیهقی درس ساده‌تری انتخاب و بعد درس کلیله و دمنه گنجانده می‌شد. برای تدریس متون کهن هم بهتر است شیوه دیگری در نظر گرفته شود؛ مثلاً می‌توان ابتدا ویژگی‌های متن مطرح کنیم و سپس شاهد مثال بیاوریم. با این روش دانش‌آموزان بهتر یاد می‌گیرند.»

جعفری به غم‌انگیز بودن محتوای برخی درس‌ها برای دانش‌آموزان هم اشاره کرد و ادامه داد: «شعرهای پایه دوم دبیرستان برای دانش‌آموزان غم‌انگیز است. در بخش ادبیات پایداری هم درس‌هایی مانند «پایان‌های تبعید»، «تو را می‌خوانم»، «از یک انسان» انتخاب شده که همگی یأس‌آلودند. در بخش بعدی هم دانش‌آموزان شعرهایی مانند «داروغ»، «باغ من» و «شعر مسعود سعد» را می‌خوانند. کتاب پایه دوم متون نثر و شعرهای غم‌انگیزی را شامل می‌شود که مورد اعتراض دانش‌آموزان است. اگر این ضعف‌ها برطرف شود مطمئناً کتاب موفق‌تر خواهد بود.»

توجه به نیاز دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی

توجه کمتر به موضوعاتی مانند املا و درس خوانی دانش‌آموزان از جمله مباحثی بود که خسرو شمسایی در این میزگرد به آن‌ها اشاره کرد. وی همچنین به‌نظر دانش‌آموزان درباره کتاب پرداخت و گفت: «دانش‌آموزان کتاب سال دوم را سوگ‌نامه می‌دانند. در حالی که کتاب باید نشاط‌آور و شورآفرین باشند. در ادبیات پایداری تنها چهره مظلوم و ستم‌دیده مردم نشان داده می‌شود و سخنی از پایداری و مبارزه و پیروزی آن‌ها به میان نمی‌آید.»

این آموزگار با اشاره به حجم بالای کتاب و کمبود وقت گفت: «بهتر است از آثار طنزنویسان سنتی و جدید استفاده شود؛



غلامرضا حدادی: هر کسی که می‌خواهد برنامه‌ای برای دانش‌آموز بنویسد باید اول استایماید یا روحیات و فرهنگی و وضع زندگی دانش‌آموز آشنا بود تا بتوان برنامه‌ای مناسب برای او نوشت



غلامرضا عمرانی: انسان می‌خواند که باز تولید کند و بنویسد اما مقوله نوشتن در کتاب‌های ما رنگ و بویی ندارد



مشکلاتی را در پی خواهد داشت. دلواپسی برای مخدوش شدن یکپارچگی ملی هم مطرح بود. این یک آرمان برای ما بود که همان‌گونه که کتاب جغرافیای استانی داشتیم، به کتاب زبان و ادبیات استان‌ها هم بپردازیم اما مرز جغرافیایی با مرز فرهنگی متفاوت است. گاهی اوقات تداخل‌های مرزی فرهنگی و مشترکات فرهنگی آن قدر زیاد است که کار تألیف کتاب ادبیات بومی را سخت و دشوار می‌کند. سرانجام بعد از اینکه آن برنامه ناکام ماند و نتوانستیم کتاب زبان و ادبیات بومی تألیف کنیم، در کتاب‌های درسی، درس آزاد را در نظر گرفتیم. درس آزاد گریزگاه و تنفس گاهی برای استان‌ها بود که بتوانند ادبیات خود را مطرح کنند. چون در آن درس‌ها معلمان می‌توانند از زبان محلی خود هم استفاده کنند و از آنجا که درس آزاد بود مشکلاتی مانند کنکور دامن‌گیر آن نمی‌شد. این کار را از دوره ابتدایی شروع کردیم و به راهنمایی رسیدیم. اکنون هم در کتاب‌های ششم و هفتم می‌توان استمرار آن را دید. برای استقلال کتاب زبان و ادبیات بومی باید خیلی نکات را در نظر گرفت. مسائلی که شاید اکنون به چشم نیایند اما اگر کمی درنگ کنیم، دشواری‌های کار مشخص می‌شود.»

جایگاه ادبیات بومی در کتاب‌های درسی چیست؟

غلامرضا عمرانی، زبان‌شناس و از مؤلفان کتاب‌های درسی، در سخنانی به مهم‌ترین محورهای کتاب درسی اشاره کرد و گفت: «در کتاب درسی ادبیات و زبان فارسی چند محور اصلی داریم. محور اول خواندن است. جای خواندن کجاست؟ جایی که دانش‌آموز از آن بهره بگیرد و خود را پر کند؟ دانش‌آموز جایی را نمی‌شناسد که بخواند و ما هم او را راهنمایی نمی‌کنیم. دومین محور نوشتن است. انسان می‌خواند که باز تولید کند و بنویسد اما مقوله نوشتن در کتاب‌های ما رنگ و بویی ندارد. از کوچک‌ترین تا بزرگ‌ترین گام‌های نوشتن غافلیم. در مورد محور سوم باید گفت آنچه ما آموزش داده‌ایم از بیرون به درون است. یعنی القای یک سویه داشته‌ایم و از سوی دیگر انتظار زایش از دانش‌آموز داریم که این کار ممکن نیست. ما باید از درون به بیرون فکری کنیم. به این منظور من به مجموعه‌ای غیر از کتاب درسی فکر می‌کنم. بلکه پیشنهادهایی برای معلم باشد که دست او را باز بگذارد؛ یعنی کاری که در دوره ابتدایی کرده‌ایم و به ازای هر هفته یک کتاب غیردرسی در برنامه دانش‌آموز گنجانده‌ایم. باید در دوره متوسطه هم این اتفاق بیفتد. در این دوره باید صدها کتاب به خورد دانش‌آموز داده شود و به نظر من اولویت باید با آن کتاب‌ها باشد نه با کتاب درسی.»

عمرانی افزود: «اگر ما یک صفحه از کتاب بینوایان و ویکتور هوگو را در کتاب درسی جای دادیم، هدفمان تدریس آن نیست بلکه آن چند صفحه دریچه‌ای است برای مطالعه کامل آن کتاب. از ادبیات بومی هم باید مطالبی را استخراج کنیم. به‌طوری که دانش‌آموز به جای استخراج قواعد دستوری از زبان فارسی، از زبان و گویش بومی خودش استخراج کند و به زبان فارسی تعمیم دهد.»

این مؤلف کتاب درسی با بیان اینکه بیشتر ادبیات اروپا ریشه در

چون بعد طنز در کتاب کم‌رنگ است. همچنین بهتر است برخی از درس‌های ملال‌آور از کتاب‌های ادبیات حذف شوند. نکته دیگری که در انتخاب درس‌ها باید به آن توجه کنیم، نیازهای دانش‌آموزان است. دروس ادبیات فارسی با نیازهای دانش‌آموزان همخوانی ندارند و بهتر است درس‌ها را به روز کنیم. بهتر است از اشعار روان استفاده شود که نیاز به توضیح معنایی نداشته و در عین حال به لحاظ موسیقایی قوی باشند.»

شمسایی بر توجه به فرهنگ و زبان بومی هر منطقه در کتاب درسی هم تأکید کرد و گفت: «ما می‌توانیم به سبک کتاب جغرافیای استان، کتاب ادبیات داشته باشیم. سه چهارم کتاب می‌تواند ملی و به زبان فارسی باشد و برای یک چهارم دیگر استان‌ها را موظف کنیم که به زبان و ادبیات بومی بپردازند. می‌توانیم این موضوع را محک بزنیم که آیا استان‌ها از این طرح استقبال می‌کنند و آیا اصلاً توانایی انجام آن را دارند. حتی می‌توان برای برخی استان‌ها که فرهنگ مشترکی دارند، کتاب مشترکی نوشت. مطمئناً استان‌ها ظرفیت انجام چنین کاری را دارند. در هر استان صاحب‌نظرانی هستند که می‌توانند در این زمینه فعالیت کنند.»

ضرورت ورود زبان و فرهنگ بومی به کتاب درسی

غلامرضا حدادی، معلم با سابقه و بازنشسته، در این میزگرد از معلم به‌عنوان مهم‌ترین عنصر برنامه درسی یاد کرد و گفت: «اگر شما بهترین برنامه را ارائه دهید اما معلم همکاری و تمرکز لازم نداشته باشد، نمی‌توان آن برنامه را اجرا کرد. از معلمی که دغدغه معیشت دارد و فکرش در کلاس نیست، نمی‌توان انتظار داشت. پس ابتدا باید به فکر معلم بود. مسئله دوم دانش‌آموز است. هر کسی که می‌خواهد برنامه‌ای برای دانش‌آموز بنویسد، باید او را بشناسد. باید با روحیات و فرهنگ و وضع زندگی دانش‌آموز آشنا بود تا بتوان برنامه‌ای مناسب برای او نوشت.»

حدادی بر چند تألیف بودن کتاب‌های درسی تأکید کرد و افزود: «من معتقدم نباید برای کل کشور یک کتاب نوشت. این کار مفیدتر خواهد بود. کسانی هم که این کتاب‌ها را می‌نویسند باید افراد با تجربه‌ای باشند که بر فرهنگ هر استان تسلط دارند. نباید از وارد کردن زبان‌ها به کتاب‌های درسی وحشت داشت. اکنون در هر یک از استان‌ها مردم به زبان خود صحبت می‌کنند. این موضوع چه لطمه‌ای به ملیت کشور وارد کرده است که آمدن آن در کتاب بزند؟ نباید از این موضوع ترسید.»

دکتر محمدرضا سنگری با اشاره به پیشینه توجه به ادبیات بومی در کتاب درسی ادبیات گفت: «در دوره‌ای در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بحث کتاب‌های چند تألیفی مطرح شد و قرار شد ما به فرهنگ بومی استان‌ها هم بپردازیم. به این ترتیب که در هر استان در کنار مجموعه کتاب‌های درسی کتابی متناسب با فرهنگ استان داشته باشیم. یعنی در عین حفظ یکپارچگی و ملیت کتابی داشته باشیم که به فرهنگ بومی بپردازد. طرح این برنامه نوشته شد اما با مشکلاتی مواجه شدیم که این راه را به روی ما بست. مثلاً مرزبندی استان‌ها دشوار است و اختصاص چهره‌ها به استان‌ها

حرف یکدیگر را هم می‌فهمند. بنابراین نیازی ندارند بیشتر از این صحبت کنند. ما با چه ابزاری می‌خواهیم زبان آن‌ها را باز کنیم؟ این نکته‌ای است که باید به آن فکر کرد. مسئله انباشت اطلاعات هم خیلی مهم است. انباشت اطلاعات عایق رابطه ما با دانش آموز و رابطه میان نسل‌هاست. باید حتماً فکری برای این موضوع بکنیم. باید کتاب را از حالت انباشت اطلاعات خارج کرد و برنامه‌ای تدوین کرد که معلم، دانش آموز، مشاور، متخصص روان‌شناس در آن مشارکت داشته باشند و هر جایی بتوان آن را با حال و هوای همان جا پیاده کرد.»

بایدها و نبایدهای کتاب درسی

دکتر سننگری، که خود از مؤلفان کتاب‌های درسی است، با توجه به آنچه آموزگاران در این میزگرد گفتند و شنیدند، به موضوعاتی که باید در تألیف کتاب درسی به آن توجه داشت اشاره کرد و گفت: «با توجه به این گفت و شنود به نظر می‌رسد کتاب‌های موجود رسا نیستند و از نظر گاه‌شکلی، حجم و محتوا مشکلاتی دارند. نسل امروز زبان دیگری طلب می‌کند. همچنین باید مهارت‌های گوناگونی را در کتاب‌های درسی جست‌وجو کنیم که فقرشان را می‌بینیم؛ حتی مهارت‌های چهارگانه چهارگانه شناخته شده زبانی و مهارت‌های فرازبانی مانند نقد و تفکر.»

اما برای تغییر و تحول در کتاب‌های درسی حتماً باید به چند نکته توجه داشت. یکی اینکه از کتاب درسی چه انتظاری داریم؟ چون برخی انتظارات اصولاً در حوزه کتاب درسی نیست.

نکته دیگر این است که در فضای آموزشی خود هشت عنصر و مؤلفه داریم که یکی از آن‌ها کتاب درسی است. عناصر بزرگ و تأثیرگذار خود معلم، فضای آموزشی، برنامه درسی و... هستند. این نکته را هم نباید فراموش کرد که بیرون از فضای آموزشی فضایی وجود دارد که همه چیز را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ مانند رسانه‌ها، جامعه، خانواده و همه امکاناتی که نسل جدید از آن استفاده می‌کنند و نسل‌های پیشین نداشته‌اند. فرصت‌های جایگزینی برای کتاب اکنون بسیار زیاد شده است. امروز جایگزین‌های زیادی برای کتاب درسی وجود دارد که جاذبه‌هایشان هم زیاد است.»

این مؤلف کتاب درسی به محدودیت‌های کتاب‌های درسی اشاره کرد و گفت: «یادمان باشد که در کتاب درسی چند محدودیت داریم. یک محدودیت به ذات کتاب برمی‌گردد که از نظر کمی محدود است. محدودیت موضوعی و مسئله فصل‌های کتاب را هم داریم. مثلاً در فصلی که مربوط به ادبیات کهن ماست، به ناچار متونی خواهد آمد که هم از نظر متن و هم حجم دشوارند. ذات موضوع هم در این زمینه تأثیرگذار است. مثلاً ادبیات پایداری نوعاً غمگین است چون از سختی‌ها و مقاومت‌ها و رنج‌های یک ملت حرف می‌زند. اصولاً بخش قابل توجهی از ادبیات ما غم است. باید با این موضوع چه کنیم؟ حتی طنز هم تلخ است. بنابراین باید این موضوعات تأثیرگذار را در تألیف کتاب در نظر بگیریم.»



محمد رضا سننگری: باید مهارت‌های گوناگونی را در کتاب‌های درسی جست‌وجو کنیم که فقرشان را می‌بینیم؛ حتی مهارت‌های چهارگانه شناخته شده زبانی و مهارت‌های فرازبانی مانند نقد و تفکر.

اسطوره‌ها، ادبیات لاتین و محلی دارد گفت: «ما هم باید جایگاه ادبیات سنتی‌مان را در کتاب درسی مشخص کنیم. این بخش از ادبیات آبشخور عظیمی برای تولید است. بچه‌های ما باید داستان‌ها و شعرهای بومی خود را بشناسند تا بتوانند چیزی تولید کنند. به وسیله این‌هاست که می‌توان دانش‌آموزان را به ادبیات علاقه‌مند کرد. الان دیگر بچه‌ها داستان‌ها و شعرهای بومی خود را هم نمی‌شناسند. مادران دیگر قصه نمی‌گویند و بچه‌ها هم دیگر قصه گوش نمی‌دهند.»

انباشت اطلاعات، عایق رابطه میان نسل‌ها

نقد، مهارت گفتن و انباشت اطلاعات از دیگر محورهایی بود که غلامرضا عمرانی به آن اشاره کرد. وی گفت: «نقدی که در دوره دبیرستان وجود دارد، به گونه‌ای است که بچه‌ها آن را می‌خوانند و مانند بقیه درس‌ها آن را حفظ می‌کنند و امتحان می‌دهند. پس چه زمانی دانش‌آموز باید بتواند سره را از ناسره بشناسد؟ کی ابزار این کار را به آن‌ها داده‌ایم؟ در کتاب درسی مطلقاً در این باره صحبت نمی‌شود. محور بعدی مهارت گفتن است. دانش‌آموزان ما در این قضیه خیلی ضعیف‌اند و می‌توان گفت به نوعی لالی رسیده‌اند. آن‌ها گنگ شده‌اند. فاصله میان والدین و فرزندان نجومی شده است؛ چون با هم صحبت نمی‌کنند و والدین زبان این نسل را نمی‌دانند. دانش‌آموزان با هم حرف نمی‌زنند. آن‌ها ده - پانزده اصطلاح بیشتر ندارند و آن‌ها را به جای هر چیزی و در هر موقعیتی به کار می‌برند و



نقش راویان در تدوین شاهنامه فردوسی



مقدمه

بدیهی است آنچه اکنون به‌عنوان آثار حماسی مکتوب در دست داریم، حاصل رنجه‌ها و زحمات فراوان کسانی است که از گذشته‌های دور، داستان‌ها و روایت‌های ملی را حفظ کرده‌اند و در طول سالیان، افتخارات ملی و خاطرات و داستان‌های پهلوانان و جنگجویان بزرگ را به نسل‌های بعد انتقال داده‌اند. راویان با روایت‌های زیبا و شیرین خود آنچه از افتخارات و حوادث روزگاران پیشین در خاطر داشتند برای نسل‌های بعد بازگو کردند و این خاطرات و داستان‌ها به مرور دچار تغییراتی شد و شاخ و برگ‌های فراوان یافت و منشأ حماسه‌های ملی قرار گرفت.

پیدایش حماسه‌های ملی واقعی مدیون تلاش و ذوق کسانی است که همواره حفظ داستان‌ها و خاطرات قومی و ملی برایشان اهمیت داشته و به کوشش‌های پهلوانان و جنگجویان خود بالیده‌اند و در حفظ و انتقال آن به نسل‌های بعد کوشیده‌اند، تا سرانجام این داستان‌های افتخارآمیز به دست شاعرانی قدرتمند رسیده که با قابلیت‌ها و توانایی‌های شعری خود از آن‌ها حماسه‌هایی منظوم آفریده‌اند.

در این بررسی برآنیم تا درباره نقش راویان در تدوین حماسه ملی ایران، که از زمان‌های خیلی دور آغاز شده و در گذر ایام تکامل و گسترش یافته و سرانجام به حماسه‌های بزرگ تبدیل شده است، سخن گوئیم. باشد که نسبت به راویان

چگونه یکی از مسائل در خور توجه در حوزه شاهنامه‌پژوهی، توجه به منابع فردوسی در سرایش شاهنامه و استفاده فردوسی از منابع شفاهی و کتبی در پردازش حماسی شاهنامه است. ظهور نهایی شاهنامه توسط فردوسی مدیون روایت‌ها و اطلاعاتی است که از نسل‌های قبل از فردوسی سینه به سینه نقل شده و سرانجام به دست حکیم فرزانة توس رسیده و با ذوق و استعداد و خلاقیت وی همراه گشته تا به صورت پدیده‌ای جاویدان و شاهکاری جهانی در روند تدوین این حماسه ملی است. در این پژوهش شفاهی فردوسی مطرح می‌شود. نقش راویان و استعدادهای آن‌ها را در تدوین نهایی شاهنامه، این حماسه ملی، نشان دهد. کلیدواژه‌ها: راویان، شاهنامه، فردوسی، حماسه ملی، منابع شفاهی

حماسه‌ها ادای دینی کرده باشیم.

الف) روایت‌های شفاهی و راویان آن‌ها

بیان روایات و قصه‌های حماسی، که از روزگار پیش از مهاجرت قوم آریا به ایران آغاز شد، در بستر زمان توسعه و تکامل یافت و تغییراتی پذیرفت. این روایت‌ها از مآخذ کتبی یا شفاهی به دست آمده‌اند. داستان‌ها و روایت‌های پهلوانی پیش از آنکه مکتوب شوند، به صورت شفاهی و نقل‌های سینه به سینه در میان مردم رواج داشته‌اند.

«حماسه پژوهان برآن‌اند که پایه‌های هیچ حماسه‌ای نمی‌تواند یکسره بر پشتوانه‌های نوشتاری و مجموعه‌های فراهم آورده فرهیختگان استوار باشد و حماسه‌سرایان سرآمد کسانی هستند که از سرچشمه‌های پویای روایت‌های مردمی نیز بهره گیرند.» (دوست‌خواه، ۱۳۸۴: ۸۳-۸۲)

از جمله مسائلی که در رابطه با روایت‌های شفاهی به طور کلی (نه تنها از دیدگاه حماسی) مطرح می‌شود، بیان آن‌ها از زبان سرودخوانان و نوازندگان دوره گرد است.

«در نخستین مراحل تمدن بشر و در بسیاری از بخش‌های جهان، بسیاری از اشعار، خواه حماسی یا غنایی با آواز و ساز سروده می‌شده که هم بر مشخصات زبانی این داستان سرودها تأثیر داشته و هم به ادامه وجود تنوع‌پذیر آن‌ها یاری می‌کرده.» (مختاری، ۱۳۷۹: ۳۵)

درباره راویان داستان‌ها و سرودهای کهن اطلاع چندانی در دست نداریم ولی از پژوهش‌های مختلف در این زمینه می‌توان دریافت که کوشش این سرایندگان همگام با تلاش فراهم‌آورندگان داستان‌ها از پشتوانه‌های تدوین تدریجی حماسه ملی بوده است. «باید توجه داشت که ویژگی اصلی شعر شفاهی این نیست که مکتوب نیست، بلکه این است که نقل و اجرا می‌شود.» (دیوید سن، ۱۳۸۰: ۴۳)

بنابر آنچه گفته شد، نقل‌های سینه به سینه یا سنت شفاهی، وسیله حفظ و گسترش دستاوردهای حماسی بشر قبل از پیدایش خط‌اند.

«شکل بیان و ارتباط در جوامع سنتی، قصه است و رفتار عامیانه قصه‌گویان، دخل و تصرف در قصه‌هاست. در جریان یادکرد قصه‌ها و روایات، موضوعات مرکزی، اساساً ثابت می‌ماند ولی جزئیات تغییر می‌کرده؛ بنابراین، در سنت حماسه‌سرایی شفاهی، شاعر قبلاً تمام جزئیات را از بر می‌داند ولی هر بار که می‌خواهد آن را برای شنوندگان خود بازگو کند، به شیوه‌ای نو آن را می‌سراید. نکته‌ای که در این نموده‌های بیانی داستان‌ها جالب توجه است، لحن حماسی آن‌هاست و نموده‌ها و نشانه‌هایی از اندیشه‌ها و گرایش‌های حماسی را می‌توان در آن‌ها باز جست» (مختاری، ۱۳۷۹: ۳۶-۳۷)

راویان، علاوه بر علاقه‌ای که به ذکر و یادآوری داستان‌های حماسی کهن داشتند، می‌بایست از قدرت بیان هم برخوردار می‌بودند تا بتوانند عواطف و احساسات درونی مخاطبان و شنوندگان خود را تحت تأثیر قرار دهند. همچنین هر بار که می‌خواستند مطالب و داستان‌های پهلوانی و حماسی را بیان کنند، می‌بایست به شیوه‌ای نو این کار را انجام دهند. پس،

این امکان برای آن‌ها وجود داشت که ضمن حفظ محور موضوعی داستان، در جزئیات و حواشی داستان‌ها تغییراتی بدهند.

در روند تکاملی روایات شفاهی به سوی حماسه‌های منظوم، روایات و داستان‌های کهن با حفظ اصالت به تدریج از تفصیلات و جزئیات و اغراق‌های بیشتری در کلام ناقلان و قصه‌گویان برخوردار شده‌اند و در هر دوره و هر جامعه‌ای این شاخ و برگ‌ها که با روایات ملی و قصه‌های قدیمی آمیخته شده، متفاوت بوده است. همچنین ناقلان روایات بنابر ذوق و قریحه خویش تغییراتی در بیان جزئیات این روایات داده‌اند. به همین دلیل باید گفت که حضور راویان در شکل‌گیری حماسه ملی، تأثیری آشکار داشته است.

ب) نقش دهقانان و موبدان در حفظ روایت‌های حماسی و پهلوانی

از نکات مهم در تدوین و تکمیل حماسه ملی ایران توجه به طبقات و گروه‌های خاصی از جامعه است که در حفظ روایات و داستان‌های کهن می‌کوشیده‌اند، چراکه همه ایرانیان در حفظ روایات ملی نقش نداشته‌اند و این کار نتیجه همت کسانی بوده است که به تداوم آثار نیاکان و مفاخر آن‌ها علاقه داشته و از هیچ تلاشی در این راه دریغ نکرده‌اند.

«یکی از طبقات اجتماعی در ایران باستان، که از نگر دارندگان اصلی روایات ملی محسوب می‌شوند، دهقانان بودند. دهقانان از ذهنیت فرهیخته‌ای برخوردار بودند و موقعیت اجتماعی ویژه‌ای داشتند. فردوسی بارها در اشعار خود از دهقانان یاد کرده است. عنوان‌هایی نظیر سخن‌گوی دهقان، دهقان پیر، سراینده دهقان، دهقان داننده، پرمایه دهقان، دهقان دانش‌پژوه و غیره که فردوسی در اثر جاودانه خود بدان‌ها اشاره کرده، نشان‌دهنده موقعیت خاص اجتماعی و اهمیت و اعتبار دهقانان در آن روزگار است.» (مختاری، ۱۳۷۹: ۵۴)

معنای دهقان در روزگار فردوسی با معنای امروزی آن تفاوت دارد. دهقانان در روزگار فردوسی، مالکان فرهیخته و آشنا به فرهنگ و تمدن ایران زمین بوده‌اند، نه به معنی کشاورز ساده و خود فردوسی هم از دهقانان توس بوده است.

دهقانان ایرانیان نژاده و اصیلی بودند که پایگاه اجتماعی والایی داشتند و روایات و داستان‌های ملی در میان آن‌ها به صورت شفاهی و مکتوب موجود بود و در حفظ آن‌ها کوشا بودند.

«دیگر از راویان داستان‌های حماسی می‌توان به موبدان اشاره کرد و فردوسی به زبان شعر، از شخصیت‌هایی چون موبد و دهقان یاد کرده است. نقش دهقان و موبد، به عنوان راویان معتبر وقایع و داستان‌های گذشته با نقش سراینده یکی است.» (دیوید سن، ۱۳۸۰: ۴۵-۴۴)

موبدان هم به عنوان یک طبقه اجتماعی، همانند دهقانان، در عصر خود از موقعیت و مقام و نفوذ خاصی در جامعه برخوردار بودند و در حفظ روایت‌های حماسی سهم بسزایی داشتند. اصولاً موبدان برای حفظ و اشاعه دین زرتشت و نیز گردآوری اوستا کوشش‌های زیادی کرده‌اند و می‌توان گفت از آنجا که در قطعاتی از اوستا نیز از روایات کهن ملی سخن



قسمت مهمی از منابع تدوین حماسه ملی مدیون زحمات راویان است. بخشی از شاهنامه مدیون منابع کتبی است و بخشی از آن از منابع شفاهی و گفتاری تغذیه می‌کند

به میان آمده و به اسامی بعضی از شاهان اشاره شده است، موبدان می‌توانسته‌اند از این طریق نیز در حفظ داستان‌های ملی کوشا بوده باشند.

پ) اشاره به نام راویان در شاهنامه فردوسی

همان‌طور که گفته شد، قسمت مهمی از منابع تدوین حماسه ملی مدیون زحمات راویان است. بخشی از شاهنامه مدیون منابع کتبی است و بخشی از آن از منابع شفاهی و گفتاری تغذیه می‌کند. گاه فردوسی مطالب را چنان از زبان راویان نقل می‌کند که گویی خود از آن‌ها شنیده است. در این قسمت به راویانی می‌پردازیم که فردوسی در اثر خود از آن‌ها نام برده است. یکی از این راویان، «بهرام شیرین‌سخن» است که در پایان داستان رستم و سهراب به او اشاره کرده است: چنین گفت بهرام شیرین‌سخن که با مردگان آشنایی مکن

«به نظر می‌رسد که این بهرام، معاصر فردوسی بوده و یکی از زرتشتیان یا موبدانی بوده که با فردوسی آشنایی داشته.» (همايونفرخ، ۱۳۷۷: ۱؛ ۸۳۵-۸۳۳)

«دیگر از راویان که ذکر او در شاهنامه آمده، «ماخ» است. نام ماخ در دیباجة شاهنامه منصورى آمده است: «کس فرستاد به شهرهای خراسان، و هشیاران از آنجا بیاورد چون ماخ، پیر خراسانی از هری...» (مینوی، ۱۳۷۲: ۷۸)

«دیگر از راویان یاد شده در کلام فردوسی آزاد سرو است: یکی پیر بد نامش آزاد سرو که با احمد سهل بودی به مرو

احمد سهل مذکور، از دهقانان مرو و از سپاهیان و سرداران چند تن از پادشاهان سامانی بود و آزاد سرو در مرو در خدمت احمد سهل بوده است.» (برتلس، ۱۳۶۹: ۷۷)

بنابراین، فردوسی به نام برخی از راویان در اشعار خود اشاره کرده و احتمالاً قصد او از این کار، حفظ امانت در بهره‌گیری

از سخن آنان بوده است. درباره بهره‌گیری فردوسی و دیگر حماسه‌سرایان از نقل‌ها و روایات شفاهی در پژوهش‌های حماسی بحث‌های زیادی صورت گرفته است. بعضی از محققان چون ژول مول بر این باورند که منابع کار فردوسی تنها شفاهی بوده که البته این سخن مبالغه‌آمیز است و برخی چون استاد صفا عقیده دارند که مبنای کار فردوسی منابع مکتوب بوده و تأثیر روایات شفاهی به مراتب اندک‌تر از منابع مکتوب بوده است. ذبیح‌الله صفا در کتاب «حماسه‌سرایی» به صراحت بیان می‌دارد که «منظومه اغلب شعرای حماسه‌سرا مبتنی بر یک یا چند اثر مکتوب بوده است.» (صفا، ۱۳۸۹: ۷۶)

ت) توجه فردوسی به منابع شفاهی و مآخذ گفتاری

تأثیر راویان و گفته‌های آن‌ها را در سیر تدوین حماسه ملی نمی‌توان انکار کرد اما درباره اینکه توجه فردوسی در سرایش شاهنامه به‌عنوان حماسه ملی، به مآخذ گفتاری تا چه حد بوده، موجب شکل‌گیری بحث‌های دقیقی در میان پژوهشگران حماسی شده است.

قبل از اتمام بحث لازم می‌دانم مطلبی را که **حلال خالقی مطلق** درباره مآخذ گفتاری و شفاهی شاهنامه در مجله ایران‌شناسی گفته است، بیان کنم. ایشان بر این باور است که بخشی از شاهنامه اصلاً به مآخذ گفتاری برنمی‌گردد و یک بخش آن بعد از سه یا چهار پشت، تازه به یک اصل شفاهی می‌رسد و اگر مطالب اساطیری را تا پیش از فرهنگ خط دنبال کنیم، به اصل گفتاری می‌رسیم ولی ناقلان آن اخبار شفاهی، مغان و موبدان بوده‌اند و نه سرایندگان دوره‌گرد و نیز اگر از زبان بدیهه‌سرایی شفاهی چیزی به شاهنامه و آثار حماسی پیش از آن رسیده است، تأثیری غیرمستقیم و دور است.

دنباله مطلب در وبگاه نشریه



نقش راویان در نگین

شاهنامه فردوسی

مقدمه

همان گونه که می‌دانیم و در آثار حماسی و اساطیری کشورمان نمایان است، هیچ اثر حماسی خلق نمی‌شده است مگر آنکه شاعران حماسه‌سرا از روای یا روایانی به‌عنوان منبع استفاده می‌کرده‌اند. با اندک دقتی در شاهنامه مشاهده می‌شود که در این اثر بزرگ حماسی، همچنان که خود بارها بیان داشته‌است، از روایانی با نام‌های مختلف استفاده شده است. پس، حماسه با نام این روایان در ادبیات تمام ملل و به‌ویژه در ادبیات غنی و پربرار حماسی کشورمان گره خورده است. این روایان در شکل‌گیری حماسه‌ها بی‌شک نقش اساسی بازی کرده‌اند.

«راوی به معنی روایت‌کننده در ادبیات داستانی شخصی است که داستان و وقایع را روایت کند و بر دو گونه است: ۱. راوی اول شخص، که دارای هویت واقعی و محسوس است، ۲. راوی سوم شخص که در آن، راوی در متن داستان آشکار نیست و در حوادث آن شرکت ندارد. نقل‌کننده و بازگوینده سخن از کسی و در اصطلاح روایت‌کننده شعر و داستان. در ادبیات عربی راوی شعر به کسی گویند که حافظ شعر باشد و قصیده شاعری را با لحن شیوا و آواز خوش در مجالس بخواند.» (دایرةالمعارف بزرگ نو، مدخل راوی)

چکیده

کشور

ایران از جمله

کشورهایی است

که دارای قدمت و

تمدن کهن است و از

همین رو آثار و اساطیری

دارد که از گذشته پربارش

حکایت می‌کنند. ما با مطالعه در

آثار و اساطیر کشورمان درمی‌یابیم

که بخشی از این حماسه‌های ملی هنگام

پیدایش قومیت ایرانی شکل گرفته است.

هنگام استقرار قوم آریایی در ایران و جدایی

آن‌ها از نژاد هند و مهاجرت به آسیای مرکزی،

شمال دریای خزر و سکونت دائم در ایران، از جانب

مهاجمان خارجی کشورشان مورد تجاوز و هجوم قرار

می‌گرفت. ایرانیان برای کسب استقلال و مقاومت در برابر

متجاوزان با آن‌ها به مبارزه می‌پرداختند. در این میان شجاعت

و پهلوانی‌های عده‌ای از سپاهیان و سرداران مورد توجه قرار

گرفت و این شجاعت‌ها سبب ساخت داستان‌هایی شد که بعدها

سینه به سینه و نسل به نسل در میان اقوام می‌گردید و با شاخ و

برگ دادن به این پهلوانی‌ها عده‌ای به‌عنوان راوی و میهن‌دوست

آن‌ها را ثبت می‌نمودند و به روایان نسل‌های بعد انتقال می‌دادند.

کم‌کم این داستان‌ها بعد زمانی و مکانی خود را از دست دادند و به

حماسه و اسطوره تبدیل شدند. قطعا در این میان نقش روایان چه

روایان شفاهی و چه کسانی که این حماسه‌ها را ضبط و یادداشت

می‌نمودند در تکوین این حماسه‌ها غیرقابل انکار است. اگر اینان

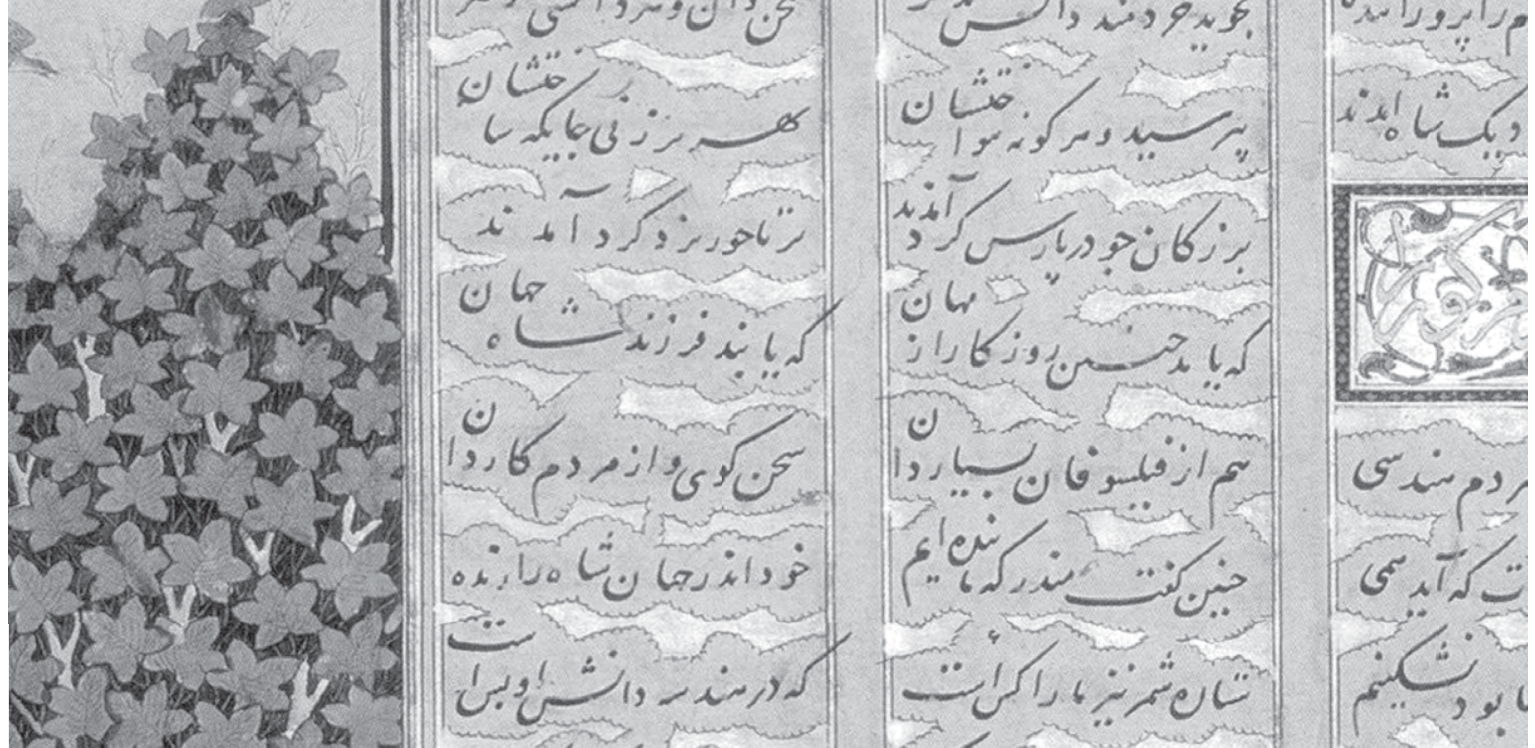
نبودند می‌توان ادعا نمود که کشور ایران دارای این همه حماسه

ملی نبود.

کلیدواژه‌ها: روایان، حماسه، ملی، نقش، ایران.

دکتر علی بازوند
دبیر و مدرس دانشگاه آزاد و پیام نور اهواز

شماره ۱ تابستان ۱۳۹۲
پژوهش‌های ادبی



«داستان‌ها و روایات قدیم اگرچه مأخذ و منشأ حماسه‌اند ولی به تنهایی از مزایای یک منظومه حماسی عاقل می‌باشد و درآوردن آن‌ها به صورت کامل حماسی یقیناً نتیجه طبع و هنرمندی وقاد و قدرت استادی است که همت بر نظم آن گمارد. این عمل از راه افزودن عناصری صورت می‌گیرد که بعضی از آن‌ها تنها معنوی و بعضی دیگر کلامی و لفظی است. آهنگ پهلوانی و طرز بیان و انتخاب کلمات و عبارات و دقت در استفاده از آنچه برای تحریک حس پهلوانی مردم لازم است، چون جملگی با هم گرد آیند باعث می‌شوند که یک روایت پهلوانی ساده و غیرمحرک و خشک به منظومه حماسی زیبا و محرک و دلپذیری مبدل شود. (صفا، ۱۳۸۹: ۱۱)

اسطوره‌ها، روایت‌های پهلوانی و داستان‌های گوناگون غنایی حماسی، از دیرزمان و پیش از آنکه در دفترها و مجموعه‌ها فراهم آورده و نگاشته شوند، به گونه گفتاری و در قالب نقل‌های سینه به سینه در میان توده‌های مردم نشر می‌یافته و روایان و ناقلان حرفه‌ای، میانجی این نشر و انتقال بوده‌اند و یا از مادران و پدران به فرزندان و از نسلی به نسل دیگر می‌رسیده است.

امروزه از روایتگری و ناقلان داستان‌ها و سروده‌های کهن آگاهی چندانی نداریم و نام و نشان و چگونگی کنش فرهنگی‌شان همه در غبار روزگاران ناپدید شده است. در روزگار اشکانیان (پارتیان) گروهی از اینان به عنوان «گوسان» شناخته می‌شدند و خنیاگران و سرودخوانان آن زمان به شمار می‌آمدند. «گوسان»‌ها در دوران ساسانیان نیز کار سرودخوانی و نقل روایت‌ها و یادگارهای کهن خاندانی یا قومی را عهده‌دار بودند و برخی از آنان تا بدان پایه چیره‌دست بودند که مانند پهلبد (باربد) به دربار شهریاران نیز راه می‌یافتند. بعدها اشاره‌های مبهمی به کار اینان در پاره‌ای از متن‌های تاریخی و فرهنگی عربی‌زبان و فارسی‌زبان به ثبت رسیده است.

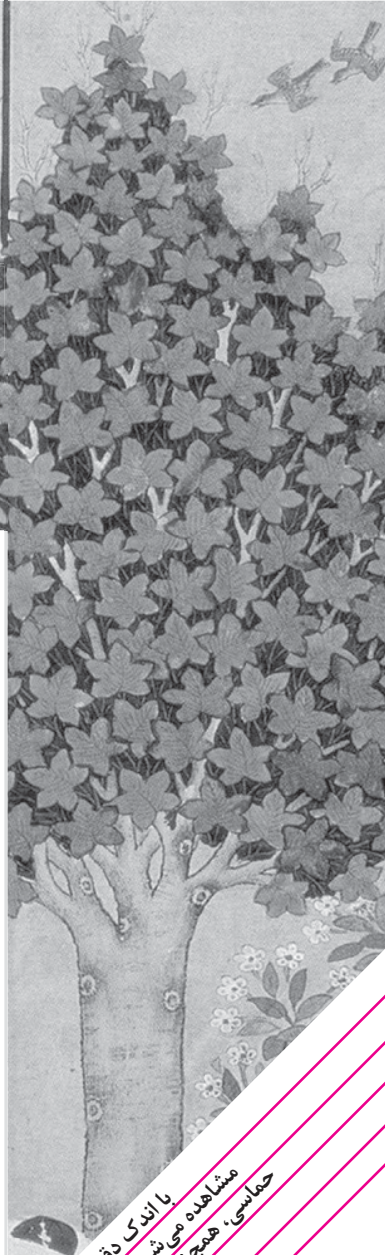
از مجموع این اشاره‌ها و یادکردها چنین برمی‌آید که کار و کوشش این گروه، جدا و همسو با تلاش فراهم‌آوردندگان و نگارندگان روایت‌های تاریخی و داستانی، از جمله سرچشمه‌ها و پشتوانه‌های مهم پیوندیابی و شکل‌گیری و تدوین گام به گام حماسه ملی بوده است. در روزگاری که

کار سوادآموزی و توانایی خواندن و نوشتن، بسیار کم‌دامنه و منحصر به خاندان‌های چیره‌دست و فرمانروا بوده است، این روایان و سرودخوانان و قصه‌گویان، کارگزاران عمده و نقش‌ورزان اصلی در نگاهداری و انتقال سنت‌های دیرینه بوده و با پذیرة گسترده توده‌های مردم دوستدار حماسه روبه‌رو می‌شده‌اند.

چندین سده کوشش دل‌سوزانه و پیگیر لازم بود تا این گنجینه پراکنده و عظیم از یادها و زبان‌ها به دفترها راه یابد و ماندگار شود. این کاری بود که دست کم از میانه عصر ساسانی با فراهم آوردن انبوهی از روایت‌ها و داستان‌های کهن در خوتای نامگ/ خدای نامه و دفترها و مجموعه‌های دیگر، که در بخش پیشین از پاره‌ای از آن‌ها یاد کردیم، آغاز شد و پس از فروپاشی حکومت ساسانیان نیز به گونه‌ای دیگر ادامه یافت. هرچه از آغاز اسلام به سوی سده چهارم (روزگار فردوسی) می‌آییم، نشانه‌های این کوشش پرنرگ‌تر و نمایان‌تر می‌شود.

حماسه‌پژوهان جهان برآن‌اند که پایه‌های هیچ حماسه‌ای نمی‌تواند یکسره بر پشتوانه‌های نوشتاری و مجموعه‌های فراهم آورده فرهیختگان و نخبگان استوار باشد و حماسه‌سرایان سرآمد و کامیاب، آنان‌اند که افزون بر داشتن چنان پشتوانه‌هایی، از سرچشمه‌های پویای روایت‌های زبانی مردمی نیز سیراب شوند. از همین روست که ما در پاره‌های بازمانده از مجموعه‌های داستانی و حماسی فراهم‌آورده در سده‌های نخستین پس از اسلام و نیز در مقدمه شاهنامه ابومنصوری، یعنی تنها بخش باقی‌مانده از این اثر، اشاره‌هایی به این گونه روایان و ناقلان داستان‌ها می‌یابیم.

همچنین یکی از گویاترین و روشن‌ترین رهنمودها به کار روایان و سرودخوانان را در تاریخ بخارا در دست داریم که نرشخی (درگذشته در ۳۴۸ ق) آن را در فاصله سال‌های ۳۴۳-۳۳۱ ق. (یعنی روزگار کودکی و جوانی فردوسی) تألیف کرده است. وی در گزارش داستان سیاوش می‌نویسد: «هل بخارا را بر کشتن سیاوش، سرودهای عجیب است و مطربان آن سروده‌ها را کین سیاوش گویند و محمدبن جعفر [منظور نرشخی مؤلف کتاب است] گوید که از این تاریخ، سه هزار سال است.»



ما اندک دقتی در شاهنامه
مشاهده می شود که در این اثر بزرگ
حماسی، همچنان که خود بارها بیان داشته
است، از روایانی با نام های مختلف
استفاده شده است

اکنون پرسیدنی است که آیا در همان زمان نگارش تاریخ بخارا، مردمان توس (زادگاه فردوسی) و دیگر شهرهای خراسان، به یاد سیاوش و دیگر نامداران حماسه ملی، سرودها و روایت هایی را در گردهمایی هایشان نمی خوانده و برای یکدیگر نقل نمی کرده اند و فردوسی کودک یا نوجوان، شنونده و به یاد سپارنده آن ها نبوده است تا بعدها به هنگام پیوستن و سرودن شاهنامه، آن ها را با پشتوانه های نوشتاری اش در آمیزد و بدان ها ساختار نهایی ببخشد؟

در همین راستا، ابوریحان بیرونی (در گذشته در ۴۴۰ ق) در «آثار الباقیه» پاره ای از روایت های داستانی کهن ایرانیان را می آورد و آشکارا و به تأکید می گوید که آن ها را از کسانی چون آذر خور مهندس، ابوسعید احمد سگری مهندس و ابوالفرج ابراهیم زنجانی شنیده است.

باز هم جای پرسش است که وقتی بیرونی دانشمند هم روزگار فردوسی به منزله یک تاریخ نگار و جامعه شناس، روایت های کهن را که از معاصرانش شنیده است در کتابش می آورد، آیا دلیلی برای دو دلی و ناباوری نسبت به این امر داریم که فردوسی حماسه سرانیز در فرایند دستیابی به همه پشتوانه ها و خاستگاه های نوشتاری و گفتاری کارش، از جمله به گفته های چنین کسانی از مردمان روزگارش گوش سپرده باشد؟

روایانی که فردوسی به گفتار از خاستگاه هایش، به ویژه شاهنامه ابونصری و - به احتمال - گاه نیز در اشاره به کسانی که خود بی میانجی، روایت هایی را از ایشان شنیده بوده است، «دهقان»، «سخن گوی دهقان»، «گوینده دهقان»، «پرمایه دهقان»، «دهقان آموزگار»، «دهقان دانش پژوه» و مانند آن می خواندشان و در جاهایی - حتی - به اسم و رسم از آن ها یاد می کند، در واقع گسترش بخشان و - به تعبیر دیگر - ویراستاران و کامل کنندگان روایت های نوشتاری (به ویژه فراهم آورده های دستگاه های درباری و دینی) بوده اند و نقش عظیمشان را در تدوین حماسه ای چنین زنده و پویا و مردمی و داستان هایی بدین گونه رنگین و نگارین و دلپذیر و شورانگیز، نمی توان دست کم گرفت.

بررسی همه پیکره حماسه ایران و کاوش و ژرف نگری در ساختار این اثر و طیف بسیار گسترده درون مایه ها و دیدگاه های آن، به خوبی نشان می دهد که هرگاه آب های زلال و جوشان چشمه ساران روایت های زبانی مردمی به رود آرام روایت های نگاشته رسمی فرو نمی ریخت، داستان های حماسی ما هم اگر هم در یک مجموعه فراهم می آمد و شکل می گرفت، دست بالا اثری خشک و عبوس و ملال انگیز و تاریخ گونه می شد، هم از آن سان که در بخش سروده دقتی و آورده در شاهنامه می بینیم و یا از آن دست که در

کارهای تاریخ نگارانی همچون طبری و ثعلبی می خوانیم. (دوستخواه، ۱۳۸۴: ۸۶-۸۱)
«چون به نخستین ادوار حیات ملل نظر کنیم می بینیم هیچ ملتی به وجود نیامده و به تحصیل استقلال و تحکیم مبانی ملیت توفیق نیافته است مگر آنکه اعصار و دوره های خطر را گذرانده و به اعمال پهلوانی دست زده باشد و بزرگان و پهلوانانی ازو پدید آمده باشند که در ذهن وی اثری بزرگ بر جای گذارند. این خاطرات مایه ظهور روایاتی گشت که دهان به دهان و سینه به سینه نقل شد و از مجموع آن ها تاریخ ملل قدیمه و اولی پدید آمد؛ بدین معنی که آن ملت ها به جای تاریخ های مدون و مرتبی که اکنون داریم و در آن بحث و تحقیق را به نهایت می رسانیم، تنها همین روایات را که اغلب با افسانه ها آمیخته بود داشتند و از سرگذشت نیاکان خود بدان صورت آگاه بودند.

روایات و حکایات مذکور آخر کار منتهی به تاریخ های مدون گشت و احیاناً بر آن ها افزوده شد اما به هر حال روایاتی پراکنده و بی نظم بود که هر قسمتی از آن را کسی به یاد داشت و برای گردآوردن مجموع آن ها نهضتی و اقدامی لازم بود. این کار بزرگ اغلب و نزدیک به تمام موارد به همت کسانی صورت گرفت که به ذکر مفاخر ملی و بیان پهلوانی ها و قهرمانی های نیاکان خویش علاقه داشتند. نویسندگان مذکور و پس از ایشان شاعران داستان ها و روایات و قطعات پراکنده یاد شده را گردآوری کردند و از آن اثری واحد پدید آوردند ولی همواره و در همه جا کوشیدند که شکل اصلی داستان ها محفوظ بماند و در اساس روایت تغییری حاصل نشود.

شاعری که بدین کار خطیر دست می زد اگر صاحب روحی ملی بود و در اثر خود هیچ گاه از این روح و معنی دور نمی شد، اثر او به سرعتی تمام میان مردم شهرت می یافت و دهان به دهان می گشت و از آن نسخه ها بر می گرفتند و می پراکندند و راویان به جای نقل و روایات پراکنده پیشین از آن استفاده می کردند و بالنتیجه داستان ها و روایات پیشین اندک اندک از میان می رفت و اثری از آن ها در میان مردم بر جای نمی ماند و همین امر همواره مایه اشکال بزرگی در مقایسه این منظومه های حماسی با مأخذ اصلی آن هاست.

اما این قاعده مسلم و بدیهی است که یک منظومه حماسی ملی تنها در موردی مایه فراموش شدن مأخذ می گردد که با آن ها مطابقت کامل داشته باشد؛ به نحوی که با وجود آن حاجتی بدان مأخذ متشتت و نامنظم و غیرفصیح که اغلب محدود به روایات شفاهی است در میان نباشد. (صفا، ۱۳۸۹: ۱۴-۱۳)

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

کارشناس ارشد زبان و ادب و دبیر دبیرستان های ايجزود زنجان
مهدی باقری

جایگاه صائب تبریزی در سیر تحولی قصیده

صائب یکی از بزرگ‌ترین غزل‌سرایان تمام دوره‌های غزل‌سرای در زبان فارسی است اما این عامل باعث نمی‌گردد از دیگر قالب‌های شعری او چشم‌پوشیم. با نگاهی به قصاید او متوجه می‌شویم که زبان این قصاید هر چند به پای زبان غزلیات او نمی‌رسد اما ویژگی‌هایی دارند که باعث تازگی‌شان در میان قصاید آن دوره می‌شود.

آنان که دیوان اشعار صائب تبریزی را به دقت مطالعه و بررسی کرده‌اند، می‌پذیرند که صائب همچنان که در باریک‌اندیشی و ایجاد مضمون‌های بکر و تازه در ادب پهناور زبان فارسی یکه‌تاز میدان است، از حیث لفظ و اصطلاح و تعبیر نیز مبتکر قدرتمندی است که نظیرش در میان سخن‌سرایان فارسی‌گو کمتر پیدا می‌شود. ترکیباتی مثل عرق‌ناک (۳۵۴۴)، خامه سوار (۳۵۴۴)، یوسف‌ستان (۳۵۵۱)، شکر خواب (۳۵۵۱)، آیین‌زار (۳۵۵۷)، عالم‌سوز (۳۵۵۹)، یا ترکیباتی مثل: یک خنده برق بی‌زنهار (۳۵۵۳)، چهره زنگار سوز تو (۳۵۵۴)، قصاید صائب از نظر تعداد ابیات متفاوت است. گاهی قصاید او از نظر ابیات مانند غزلیاتش است. چون صائب غزلیاتی دارد که تعداد ابیات آن‌ها از میزان معمول گذشته و به یازده بیت هم رسیده است. برخلاف کلیم که اکثر قصاید او تغزل دارند، صائب بیشتر قصایدش (جز هشت قصیده) را بدون تغزل گفته است. قصاید صائب نسبت به قصاید عرفی و کلیم پیچیدگی خاصی ندارند. در قصاید کلیم بیشتر ویژگی غزلیات او را می‌توان دید اما در قصاید صائب این ویژگی چندان به چشم نمی‌آید. اکثر قصاید صائب در مدح ممدوحان است و یکی از ویژگی‌های خاصی که در قصاید شاعران کمتر دیده شده و در قصاید صائب تا حدود زیادی به آن پرداخته شده است، مشروعیت سیاسی دادن به پادشاهان صفوی می‌باشد. ترتیب حساسیت‌های ذهنی او در مشروعیت بخشیدن به حکومت صفوی به قرار زیر است:

الف) صفویان مدافع تشیع دوازده امامی

نزاع دولت عثمانی و صفوی از یک سو، و نزاع ازبکان با صفویان از سوی دیگر نشان آن بود که به‌رغم فشار تسنن از دو سو بر ایران، دولت صفوی حامی و حافظ تشیع دوازده امامی است. دو دولت عثمانی و صفوی نشان دو گرایش مذهبی بودند. در چنین شرایطی، مردم و حتی عالمان برای حفظ تشیع در برابر سلطه‌جویی خلافت عثمانی، خود را ملزم

به دفاع از دولت صفوی می‌دیدند. آنان ایستادگی دولت مزبور را در برابر توسعه‌طلبی عثمانیان، از مهم‌ترین دلایل حمایت خویش از این دولت و مقبولیت و مشروعیت آن در میان خویش تصویر می‌کردند. صائب نیز به همین دلیل در ستایش‌های خود از دولت صفوی، بر این امر اصرار می‌ورزد. او درباره شاه صفوی می‌گوید:

صائب لویای مذهب اثنی عشر صفوی

کامروز ازوست سکه دین جعفری عیار
خاک ره ائمه اثنی عشر تقی
کز کلک راست خانه جهان را دهد قرار
(صائب تبریزی، ج ۶، ۱۳۷۱: ۳۵۴۴).
در جایی دیگر درباره او می‌گوید:

رواج مذهب اثنا عشر به عهده توست
بکوش و دست از این شیوه ستوده مدار
به تیغ عدل یکی کن چهار مذهب را
سفینه نبوی را ز چار موجه برآر
(همان)
و در مرثیه شاه صفی می‌گوید:

چهارده سال هلالی مذهب اثنا عشر
بود از شمشیر گردون صولت او پایدار
(همان: ۳۵۵۷)

این در حالی است که شاه صفی به شاه سنی گرا شهرت یافته است.

ب) سیادت صفویان و توجه مشروعیت

ده‌ها قیام شیعی در ایران با اعتماد به قداست سیادت از سوی علویان برپا گردید و کسان زیادی را به خود جذب کرد. صفویان نیز منتسب به این خاندان بودند. این انتساب مثل انتساب بسیاری از سادات، دلیل روشنی ندارد. به هر روی آنان با اتکا به سیادت توانستند تا اندازه‌ای قدرت خویش را در میان عامه مردم نفوذ دهند. این مسئله در میان عالمان شیعه، کمترین اعتباری برای مشروعیت نداشت اما عامه مردم اعتنای فراوانی به آن داشتند. صائب به کرات با اشاره به این انتساب، به ستایش شاهان صفوی پرداخته و سلطنت آنان را به پشتوانه همین انتساب توجیه می‌کند.

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

چگونه
اگر امثال عرفی شیرازی، نظیری
نیشابوری، شقایق اصفهانی و طالب
آملی را شاعران مؤثر در شکل‌گیری
سبک هنری (اصفهانی) بدانیم و
از سوی دیگر شاعری چون پیدل
دهلوی را خاتم این سبک بشناسیم و
مسلمان صائب تبریزی حد او را وسط این
شیوه صائب تبریزی حد او را وسط این
مضامین، زبان، عناصر خیال، موسیقی
و محتوا به گونه‌ای است که باید او را
صاحب سبک دانست.
هر چند همه صائب را به غزلیات او
می‌شناسند، سوال این است که آیا این
عامل می‌تواند باعث آن شود که دیگر
قالب‌های شعری او را ندیده بگیریم. در
این مقاله بر آنیم که به تحول قصاید او
را در قصیده روزگار این شاعر سخنان
مشخص تر کنیم.
کلیدواژه‌ها: تلمیح، سیر داری، خضر،
اسطوره، صفویان، مشروعیت سیاسی
و دینی

چکیده
مقاله حاضر بیانگر میزان اهمیت دادن
حکیم نظامی گنجوی به مقوله اخلاقی
- اسلامی حجاب و عفاف حتی در
فضای غنا و مغالطه است. نیز این مقاله
روش ترفیع به حجاب و عفاف را در
ادبیات کهن نشان می دهد.
کلیدواژه ها: نظامی گنجوی، حجاب،
پوشش، عفاف، خمره

پوشش و حجاب و عفاف در خمره نظامی

سارا زارع جبرهنده
کارشناس ارشد زنان و ادب فارسی و
دبیر ادبیات دبیرستان های تنگابن

خاص برمی گزیند.
نکته قابل توجه این است که در خمره نظامی، زنان اصیل و نامداری چون شیرین و لیلی بیشتر با عفاف و حجاب توصیف شده اند تا کنیزان و خادمان زن و ریدکان. گویا این امر در تاریخ کهن ما جا افتاده بوده است که کنیزان، رهاتر و بی قیدتر از سایر زنان باشند.
کنیزان از لحاظ پوشش و آداب معاشرت تفاوت زیادی با زنان نامدار و بانوان داشتند. آنان به خاطر انجام وظایف گوناگونی چون نوازندگی و سرودخوانی و سقایی، پذیرایی و قاصدی بیشتر و راحت تر در اجتماع حضور می یافتند؛ اما زنان طبقات بالای اجتماع جز در تخت روان و پوشش دار از خانه بیرون نمی آمدند و در ارتباط با مردان می بایست پایبند آداب و قیودی باشند.
تفاوت این دو دسته از زنان در آثار نظامی نمایان است. پوشش بانوان در خمره از محاسن آنان به شمار می رود و از ویژگی های بانوان موقر و با اصالت است. ابیات زیر وصف زیبایی های شیرین است از زیر پوشش مقنعه:

شاید چنین تصور شود که جایگاه توجه به حجاب و عفاف در ادبیات تعلیمی و آموزه های دینی و عرفانی است و منظومه های غنایی و عاشقانه ظرف مناسبی برای این منظور نیستند و توصیف زیبارویان با پوشش و اهمیت دادن آن ها به حجاب و عفاف از لطف داستان های غنایی می کاهد، اما در ادبیات ما شاعرانی متعهد و پایبند به اصول اخلاقی و تعالیم اسلامی بوده اند که بذل اخلاق را حتی در بستر نارویای عشق های زمینی نیز رویانده اند. حکیم نظامی گنجه ای از این دسته است. نظامی در تمامی آثار خود حتی در وصف زمینی ترین عشق ها، چنان متصف به اخلاق اسلامی است که نه تنها از لطف غنا هیچ نمی کاهد بلکه با رنگ و لعابی دلپذیر بر آن پیرایه می بندد.
در «خمره» نظامی پوشش و حجاب زنان بسیار مورد توجه قرار گرفته است. در عین حال، داستان هایی با مضمون چشم پوشی و عفاف هم برای زنان و هم برای مردان در همه منظومه های او به چشم می خورد. حکیم گنجه آنجا هم که ناگزیر از توصیف ظاهر است، لافافه مجاز را با لطف و دقتی

پری دختی پری بگذار ماهی
به زیر مقنعه صاحب کلاهی

شب افروزی چو مهتاب جوانی
سیه چشمی چو آب زندگانی

کشیده قامتی چون نخل سیمین
دوزنگی بر سر نخلش رطب چین...
(خسرو و شیرین، ص ۱۵۲)

شگرد دیگر حکیم گنجه در وصف بانوان این است که ابیات زیادی را به توصیف محاسن درونی آن‌ها اختصاص می‌دهد تا حدی که اهمیت چهره و ظاهر آنان رنگ می‌بازد. **نوشابه زنی** است حاکم و قدرتمند. زیبایی ظاهری او ناچیز اما محاسن درونی‌اش بسیار است. ابیات زیر گزیده‌ای از آن‌هاست.

زنی حاکمه بود نوشابه نام
همه ساله با عشرت و نوش جام

چو طائوس نر خاصه در نیکویی
چو آهوی ماده ز بی آهویی

قوی رأی و روشن دل و نغزگوی
فرشته منش بلکه فرزانه خوی...

زنی از بسی مرد چالاک‌تر
به گوهر ز دریا بسی پاک‌تر

قوی رای و روشن دل و سرفراز
به هنگام سختی رعیت نواز

به مردی کمر بر میان آورد
تفاخر به نسل یکان آورد

کله‌داری‌اش هست و او بی‌کلاه
سپهدار و او را نبیند سپاه...
(شرف‌نامه: ۱۰۴۲ - ۱۰۴۱)

نظامی به پوشش زنان و وضعیت حجاب در هر پنج منظومه خود به یک اندازه نپرداخته است؛

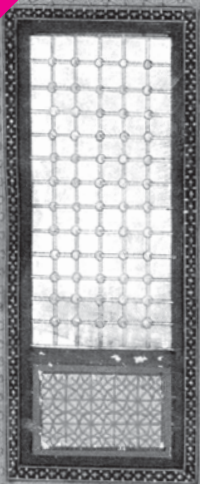
□ در مخزن‌الاسرار به علت حجم کم و محدود بودن شخصیت‌های زن، حضور گذرا و اندک آن‌ها در داستان و سن و سال شخصیت‌های زن، که اغلب پیرو سالمندان اند - چندان توصیفی از پوشش و ظاهر نیامده است. به‌طور کلی هدف این منظومه تعلیمی، ارشاد و موعظه و برجسته‌سازی حالات درونی و اخلاقی است و توصیف ظاهر در آن جایگاهی ندارد اما با توجه به محتوای اثر می‌توان دریافت که هرگونه برهنگی و بی‌عفتی در آن مذموم است.

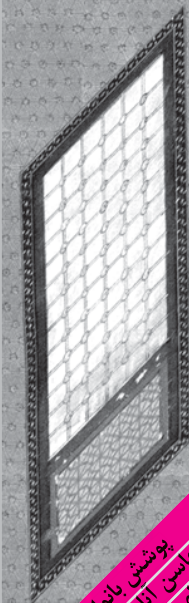
□ در خسرو و شیرین، شیرین به‌عنوان برجسته‌ترین شخصیت این منظومه، بیشترین توصیف را به خود اختصاص داده است. او در کل داستان، زنی است پایبند اخلاق و شرع و شرم که فرق عشق و هوس را خوب می‌داند و گویی در نهانگاه‌های خود با خسرو، محتسبی در درون دارد که او را از بی‌عفتی منع می‌کند و جز در چارچوب ازدواج به خسرو اجازه همدمی نمی‌دهد.

که بی‌کاوین اگرچه پادشاهی
زمن بر ناپدیت کامی که خواهی
(ص ۳۰۱، ب ۶۲)

او به‌خاطر این پایبندی، رنج‌ها و شکست‌های بسیاری را تحمل می‌کند اما صبر پیشه کرده و از بدنامی و بی‌قیدی

شگرد دیگر حکیم گنجه در وصف بانوان این است که ابیات زیادی را به توصیف محاسن درونی آن‌ها اختصاص می‌دهد تا حدی که اهمیت چهره و ظاهر آنان رنگ می‌بازد





پوشش بانوان در خمسه از محاسن آنان به شمار می‌رود و از ویژگی‌های بانوان موقر و با اصالت است

می‌گریزد و آن‌قدر در این عقیده مصر و محکم است که خسرو - این مرد بی‌قید - را پیروزمندانه به زانو درمی‌آورد و وادارش می‌کند که در چارچوب تعالیم اسلامی به ازدواج تن دهد. شیرین در داستان معجر و مقنعه بر سر می‌نهد و لباس‌هایی از جنس پرند ارغوانی و گلناری و قصب می‌پوشد. نظامی در تأیید عفاف‌ورزی شیرین، داستان آب‌تنی او را در چشمه به‌گونه‌ای طرح می‌کند که خواننده از یک بانوی درباری انتظار ندارد. در این صحنه شیرین با خیالی آسوده از نبود نامحرمات مشغول آب‌تنی می‌شود اما وقتی نگاه اتفاقی خسرو بر او می‌افتد، از شرم به خود می‌لرزد:

ز شرم چشم او در چشمه آب
همی لرزید چون در چشمه مهتاب
(خسرو و شیرین، ص ۱۷، ب ۶۴)

جالب آنکه هدف شیرین از رعایت عفاف در آن صحنه ناگزیر، دوری کردن از گرد گناه است؛ همان هدف سازگار با اسلام: مرا به کز درون پرده بیند که بر بی‌پردگان گردی نشیند

* در لیلی و مجنون که داستان در فضای بدوی و روستایی سروده شده است، درون‌مایه داستان عفاف‌ورزی و در فراق سوختن است. به قول نظامی، لیلی محجوبه‌ای بود در خانه زندگانی:

محجوبه بیت زندگانی
شه بیت قصیده جوانی
(لیلی و مجنون، ۴۷۱، ب ۶۳)

به‌طور کلی، رسوم قبایل عرب و تعصب و غیرت‌ورزی رؤسای قوم و خانواده جایی برای عریانی و بی‌عفتی زنان باقی نمی‌گذارد. در محیط بیابانی منظمه از رنگارنگی و تنوع جامه‌ها خبری نیست. پوشش‌ها هم مانند زندگی ساده است. نظامی لیلی را قصب پوش ترسیم می‌کند:

گشت آن تن نازک قصب پوش
چون تار قصب ضعیف و بی‌توش
(لیلی و مجنون، ص ۱۵۷۰، ب ۲۰)

برای پوشش سر او از سربند و کله‌بند (نوعی سربند) استفاده می‌کند:

لیلی کله‌بند باز کرده
مجنون گله‌ها دراز کرده
(لیلی و مجنون، ص ۴۷۶، ب ۲۰)
و یا:

افتاد چنان که دانه از کشت
سربند قصب به رخ فروهشت
(لیلی و مجنون، ص ۵۷، ب ۵۱)

بیت اخیر در آستانه مرگ لیلی سروده شده است؛ آن زمان

که لیلی احساس می‌کند در لحظات پایانی حیات به سر می‌برد و چاره‌ای ندارد جز اینکه راز عشق خود به مجنون را به مادر خویش بگوید اما از شرم قادر به این کار نیست. لذا سربندش را از سر باز می‌کند و به منظوری خاص، یعنی به نشانه شرمندگی و حیا و تقویت روحیه اعتراف در خود، آن را جلو صورتش می‌آویزد و این‌گونه قادر می‌شود با مادر راز دل بگوید. مادر لیلی در مرگ دختر معجر از سر سپیدش می‌گشاید و ناله می‌کند:

معجز ز سر سپید بگشاد
موی چو سمن به باد برداد
(لیلی و مجنون، ص ۵۷۱، ب ۶۲)

دوستان لیلی و دختران قبایل با پوششی از قصب وصف شده‌اند (لیلی و مجنون، ۴۷۹، ب ۵۶)

□ در هفت پیکر به‌دلیل حضور کنیزان بسیار، عریانی بر پوشیدگی غلبه دارد. آنچه در این منظومه توجه نظامی به حجاب و عفاف را برجسته می‌کند، وجود چند داستان اصلی و ضمنی است که در آن‌ها بر اصل پوشش و عفاف‌ورزی تأکید شده است.

داستانی که بانو «درستی» برای بهرام می‌گوید، این‌گونه است:

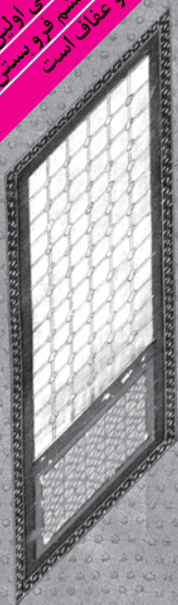
«دخترانی در حوض باغ خواجه‌ای شنا می‌کردند و برای اینکه مبادا چشم نامحرمی بر آنان بیفتد، دو نفر از خود را به‌عنوان نگهبان بر در باغ گماشته بودند:

تا بر آن حور پیکران چو ماه
چشم نامحرمی نیابد راه
(هفت پیکر، ص ۷۷۷، ب ۵۶)

این حور پیکران بعد از شنا پرند آسمان گون پوشیدند و با این پوشش هم‌رنگ از باغ خارج شدند.

نمونه دیگر داستان «بُشر» و «ملیخا» است. ملیخای بدسُرشت همسری پرهیزگار دارد. روزی باد نقاب این زن را کنار می‌زند و نگاه مردی غریبه به نام «بُشر» بر او می‌افتد. زن فوراً روی می‌پوشاند و از آنجا به سرعت دور می‌شود. بُشر که در یک نگاه شیفته جمال او شده است، با نفس خود مبارزه می‌کند و عفاف می‌ورزد. این زن و مرد به پاس رعایت این عفت و حجاب در پایان داستان به پاداش غیرمنتظره‌ای دست می‌یابند. اجر زن، ازدواج با مرد پرهیزگاری چون بُشر و پاداش مرد نیز وصال با زن آرمانی خود است. در همه این داستان‌ها، نظامی عفاف و حجاب را ستوده و اگر هم در جایی بی‌حجابی و کم‌پوششی بوده است، عامل آن بانوان و زنان خمسه نیستند بلکه تقدیر و باد و تصادف فضا را به آن‌گونه درآورده است!

نمونه دیگر در داستان خیر و شر آمده است؛ از زمانی که



و تهدید ندارد بلکه روشی است سنجیده و کارشناسانه. اسکندر به کمک «بلیناس» مجسمه‌ای با پوشش و حجاب می‌سازد و در میدان بزرگ شهر می‌گذارد. دختران با دیدن آن مجسمه زیبای محجبه، مشتاقانه الگوبرداری می‌کنند و بدون هیچ هزینه‌ای به حجاب می‌گرایند. گویا حکیم بلیناس بسیار روشنفکرانه از اصل گرایش جوانان به مد آگاهی داشته است و با انتخاب شیوه‌ای غیرمستقیم و عملی به جای شیوه مستقیم و تعلیمی، سنت کهن آن قوم را تغییر می‌دهد. نمونه زیبای دیگر داستان «نوشابه بردع» زنی حاکم و قدرتمند است. شیوه او در حکومت‌داری جداسازی زنان و مردان و حفظ حریم بین آنان است. عوامل دربار او زنان هستند. نوشابه با این شیوه سعی دارد بگوید آنچه یک زن را برجسته می‌سازد، نه تنها ظاهر او بلکه جنبه‌های مدیریتی و تدبیر و فایق آمدن بر جنگ‌ها و مشکلات و عهده‌داری اداره کشور است. نوشابه بساط هوس‌رانی و آلودگی را از دربار خود جمع کرده است:

زن پاک پیوند فرمان روا
بر ایشان فرو بسته دارد هوا
(شرف‌نامه، ص ۱۰۴۲، ب ۱۵۲)
او حتی از نگاه غلامانش به دور است:
غلامان مردانه دارد بسی
نبیند ولی روی او را کسی
(شرف‌نامه، ص ۱۰۴۲، ب ۴۱)

مورد دیگری در اقبال نامه آمده است.

در اقبال نامه نیز ماریه قبطی اولین درسی که از ارسطو می‌آموزد، چشم فرو بستن و رعایت حجاب و عفاف است. آغاز داستان این گونه است که ماریه برای تحصیل نزد ارسطو می‌رود و در حین تحصیل به استاد، ارادت‌ی خاص پیدا می‌کند و چنان به او نزدیک می‌شود که حتی آب دست

برایش می‌ریزد. (اقبال نامه، ص ۱۳۴۱، ب ۱۴)

او گهگاه حجاب از رخ می‌گشاید و زیبایی خود را بر استاد نمایان می‌سازد اما:

ز پرهیزگاری که بود استاد
نظر بست هر که که او رخ گشاد
(اقبال نامه، ص ۳۴۱، ب ۱۵)

سرانجام ماریه این درس را نیز از استاد می‌آموزد که حفظ حریم کند و بعد از این آموزش، شایسته آموختن علوم گوناگون از استاد می‌شود. ماریه به قدری از استاد درس می‌آموزد که خود بعدها معلم علم اکسیر بسیاری از مردان می‌شود.

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

چشمان خیره توسط دختر کرد و خانواده‌اش بهبود می‌یابد، مادر و دختر کرد به حجاب روی می‌آورند و خود را از چشم نامحرمان می‌پوشانند.

اهل خانه ز رنج دل رستند
دل گشادند و روی بر بستند
(هفت‌پیکر، ص ۷۶۷، ب ۱۵۵)

در اسکندرنامه نیز اصل حجاب محترم و از کمالات زن شمرده شده است. نظامی در اسکندرنامه نیز چندین داستان با این مضمون طرح می‌کند که مهم‌ترین و برجسته‌ترین آن‌ها داستان اسکندر و ماجرای او و لشکریانش در دشت قفقاز است. در این داستان، اسکندر و لشکریانش برای مبارزه با روس‌ها از دشت قفقاز می‌گذرند. قبل از عبور از این دشت، لشکر اسکندر به دخترانی برمی‌خورند که حجاب لازم را ندارند. این صحنه برای اسکندر و سپاه او تازگی دارد. اسکندر از بیم آنکه مبادا لشکر او با مشاهده آن زیبارویان تحت تأثیر قرار بگیرند و بزم را بر رزم ترجیح دهند، به پیران آنجا می‌گوید:

زنی کو نماید به بیگانه روی
ندارد شکوه خود و شرم شوی

اگر زن خود از سنگ و آهن بود
چو زن نام دارد نه هم زن بود؟
(شرف‌نامه، ص ۱۱۸، ب ۳۱-۳۰)

پیران قفقاز این اعتراض اسکندر را نمی‌پذیرند و به او پیشنهاد می‌دهند که به جای توصیه حجاب به دختران آن‌ها به سپاه خود چشم پوشیدن را بیاموزد؛ زیرا پوشش رایج منطقه آن گونه است:

به برقع مکن روی این خلق ریش
تو شو برقع انداز بر چشم خویش
(شرف‌نامه، ص ۱۱۸، ب ۴۰)

کامل احمدنژاد در این زمینه می‌گوید: «بحث از حجاب و بی‌حجابی با این آرامش خاطر و این چنین بی‌طرفانه در ادبیات و فرهنگ گذشته ما بسیار نادر و استثنایی است؛ به خصوص که جانب قفقازان، که طرفدار گشاده‌روی و بی‌حجابی بودند، فرو گذاشته نشده است.» (تحلیل آثار نظامی، ۱۲۲)

حکیم نظامی درباره حجاب این گونه بی‌طرفانه قضاوت می‌کند اما در پایان داستان به ظرافت، اصل حجاب را که از مؤکدات مذهب اوست، بر رسوم ریشه‌دار قفقازان ارج می‌نهد و برای اینکه محبوبان قفقازی خود را، که برایش یادآور «آفاق» او بودند، محبوب‌تر کند، آن‌ها را به طرز زیبایی به حجاب می‌آراید. شیوه به کار گرفته شده نه تنها رنگ تندی و خشونت

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و
دبیر ادبیات دبیرستان‌های لرستان
فراهمز یاربان

نظیری نیشابور

شاعری بزرگ و خلاق؛
اما فراموش شده

چکیده
۲۷ سالی است که کتب زبان و ادب فارسی را در دوره‌های
راهنمایی و متوسطه (اعم از شهر و روستا) تدریس می‌کنم. تا
دو سال پیش هر وقت این بیت نغز و پرمفهوم را می‌خواندم:
دست طمع چو پیش کسان کرده‌ای دراز
پل بستهای که بگذری از آبروی خویش
(ع ۳۵۴ ب ۱۷ ص ۱۲۲ نص مصفا)
(ع ۳۵۳ ب ۱۶ ص ۱۲۱ نص طاهری)
بر صائب تبریزی درود می‌فرستادم. تا اینکه دو سال پیش،
زمانی که در دیوان نظیری نیشابوری تعمق و تدبر می‌کردم
و قسمت غزل‌ها را ورق می‌زدم، چشمم به غزلی افتاد
که بیت مذکور جزء اینانش بود. طبعی تحقیقات در دیوان
نظیری (به تصحیح‌های مختلف) دریافتم که این بیت (که
مثل سائر است) از نظیری نیشابوری است. اما به اسم صائب
تبریزی بر سر زبان‌ها افتاده است. این امر بهانه‌ای شد تا
قلم در دست بگیرم و با بضاعت اندک خود چند سطر را
در مورد شاعر مورد بحث قلم‌فرسایی کنم و به آن مجله
وزین ارسال نمایم.
کلیدواژه‌ها: شاعر، خلاق، غزل، نظیری نیشابوری

مقدمه

بسیاری از اشعار نظیری نیشابوری به‌عنوان مثل سائر مورد
استفاده قرار می‌گیرند؛ بدون اینکه خواننده متوجه شود که
شعر از کیست. مانند:
درس ادیب اگر بود زمزمه محبتی
جمعه به مکتب آورد طفل گریزپای را
(غ ۴۱ ب ۵ ص ۲۶)

محمدحسین نظیری نیشابوری از شاعران بنام و سرآمد قرن
دهم و یازدهم هجری قمری است. تخلصش نظیری می‌باشد،
وی از ابتدای جوانی موطن خود را ترک کرد و به کاشان
رفت. وقتی آوازه دهش‌های عبدالرحیم، خان خانان (حاکم
وقت آگره) را شنید، هوای سفر هندوستان به سرش افتاد و
راهی آگره در آن سرزمین شد.



کجا بودی که امشب سوختی آزرده جانی را
به قدر روز محشر طول دادی هر زمانی را
(غ ۴۳/ب ۵/ص ۲۶)

در طبع دوستان ز حسد راستی نماند
انصاف اگر طلب کنی از دشمنان طلب
(غ ۶۷/ب ۵/ص ۴۳)

از آنجا که خمیرمایه اشعار و آثار ادبی صور خیال می باشد، درک و فهم دقیق متون ادبی و اشعار و لذت بردن از آن ها در گروه تشخیص و دریافت صور خیال است.

شعر نظیری را می توان حد فاصل سبک عراقی و سبک هندی دانست. سبکش بینابین است؛ نه عراقی صرف و نه هندی به تمام معنا. نظیری در آوردن تشبیهات حسی، عقلی، خیالی، مرکب و ارسال المثل بسیار تواناست.

وی هر چند بر شاعران پس از خود تأثیر گذاشته است، خود متأثر از بزرگانی چون حافظ، سعدی و انوری بوده است. او در این زمینه می گوید:

تا اقتدا به حافظ شیراز کرده ام
گردید مقتدای دو عالم کلام ما
(غ ۵۰/ب ۸/ص ۳۳)

از مهم ترین صور خیالی که در اشعار نظیری بسیار و در شعر شاعران دیگر (غیر از معدود شاعرانی چون نظامی، حافظ، انوری، سعدی و خاقانی) کمتر یافت می شود، استعاره است.

استعاره های لطیف نظیری، شعر وی را چنان نمکین و جذاب کرده اند که انسان با ورود به صحنه تصاویر شعری اش سعی می کند این دیوان گران بها را بر زمین ننهد. در این مقال به ذکر چند نمونه از استعاره های لطیف و ظریف وی می پردازیم. قسمت چنین فتاد که ترکان مست او

در دور ما به طاق نهادند جام را
(غ ۲۳/ب ۳/ص ۱۶)

ترکان مست: استعاره از چشمان زیبای معشوق. عبارت «جام را به طاق نهادن» یعنی: استفاده نکردن، تعطیل کردن، نوبت به ما نرسیدن. نظیری در این بیت می گوید: قسمت چنین شد که ما نتوانیم چشمان زیبای معشوق را ببینیم.

کم لذتم که روی ندیدم ز آفتاب
در خانه پختم این ثمر نیم خام را
(همان/ب ۷)

«روی آفتاب» استعاره مکنیه از نوع تشخیص است؛ استعاره از صورت زیبای معشوق.

می دیدم و می سودم از آن سرمه نظر را
بر خواندم و لیسیدم از آن شهد زبان را
(ق ۲/ب ۱۰۵/ص ۳۳۴)

واژه های «سرمه» و «شهد» هر دو استعاره از نامه جهانگیر خان

(از ممدوحان نظیری در هند) است. وی در این شعر با آوردن کلمات سرمه و شهد چنان صحنه دریافت و زیارت کردن نامه را به تصویر کشیده است که انسان مجذوب آن صحنه می شود.

اصحاب حسان مصحف از اصحاب ستانند
بگرفتم از احباب به تعظیم نشان را
(همان/ب ۱۰۳)

شاعر در این بیت با آوردن واژه «نشان»، که استعاره از نامه جهانگیرشاه است، صحنه تحویل گرفتن نامه آن گونه به تصویر کشیده است که مردم قرآن را تعظیم می کنند: «همان طور نامه شاه را با دو دست گرفته و بوسیدم.»

مرحوم عبدالحسین زرین کوب درباره ویژگی های شعر نظیری می نویسد: «دیوان او که شامل قصاید و غزلیات و ترکیب بندهاست، مهارت او را در انواع شعر نشان می دهد. در توصیف حالات وجدانی طرز بیان نظیری با قدرت و ظرافت بسیار مقرون است، و غالباً این گونه حالات را از طریق استعاره یا تمثیل به محسوسات نزدیک می سازد. به علاوه، در استعمال الفاظ و تعبیرات مأخوذ از زبان محاوره به طور ماهرانه ای قدرت و استعداد نشان می دهد.»

(زرین کوب، ۱۳۸۵: ۴۰۸)

چون وجه شبه بینش هنری شاعر را مشخص می کند، نظیری با به کار گرفتن انواع وجه شبه های مختلف از قبیل تخیلی، حسی، مفرد و مرکب نشان داده است که شاعری است مبتکر و خلاق.

این شاعر گرانمایه از نظر و خاطر عامه گمنام و فراموش شده است اما شاعری است که خواص او را می شناسند و لقب «فیروزه سبز غزل فارسی» را لایق او می دانند.

میرغلام علی آزاد بلگرامی (در گذشته به سال ۱۲۰۰ ه.ق) در کتاب مآثر الکرام منسوب به سرو آزاد (تألیف سال ۱۱۶۱ ه.ق) درباره نظیری می نویسد:

«مولانا نظیری نیشابوری سخن سر سبزش نظیر فیروزه نیشابورست. از آتش نظیری خوانند و دیوان رنگینش رشک نگارخانه فغفورست؛ از آتش بی نظیر دانند.»

امیدواریم در مقالات بعدی تحت همین عنوان (شاعری بزرگ و...) بتوانیم به عنوان سربازی کوچک در عرصه فرهنگ و ادب فارسی دین خود را ادا کنیم.

منابع

۱. زرین کوب، عبدالحسین؛ از گذشته ادبی ایران، انتشارات سخن، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۵.
۲. نظیری نیشابوری، محمدحسین؛ دیوان نظیری نیشابوری، تصحیح مظاهر مصفا، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۴۰.
۳. —، —، دیوان نظیری نیشابوری، تصحیح محمدرضا طاهری، انتشارات رهام، تهران، ۱۳۷۹.



مقدمه

از خصوصیات بارز قرن پنجم و ششم از طرفی ورود بیشتر افکار صوفیه در شعر فارسی و در آمیختن عرفان و تصوف با شعر بود، به‌ویژه در سده ششم و هم‌زمان با سنایی، گرایش اکثر پیروان مکتب بغداد^۱ به نوعی زهدگرایی است که حقیقت عرفان است. شعر صوفیانه را می‌توان مرحله تکامل یافتگی شعر تعلیمی به لحاظ محتوا دانست؛ با این توضیح که شعر تعلیمی اخلاقی به اصلاح اخلاق و رفتار اجتماعی نظر دارد، حال آنکه شعر تعلیمی صوفیانه غالباً فرد و تهذیب درونی او را هدف می‌گیرد. البته سنایی مبتکر این طریقه نیست و پیش از او عرفای بزرگی چون خواجه عبدالله و ابوسعید ابوالخیر و دیگران این اندیشه‌ها را در قالب نثر مسجع وارد نثر فارسی کرده بودند ولی او نخستین کسی است که زهد و وعظ و افکار زاهدانه و صوفیانه را با منطق حکیمانه وارد شعر فارسی کرد و به تعبیر خود شعر زهد و تحقیق را پدید آورد:

با سخن‌های سنایی خاصه در زهد و مثل
فخر دارد خاک بلخ امروز بر بحر عدن
و با «دستکار صنعت فکر و طبع معنی‌آفرین و فصاحت گستر
او» (فروزانفر، ۱۳۵۰: ۲۵۴) در آثار عرفانی پس از وی به کمال رسید.

از سوی دیگر شعر فارسی دوره دوم حکومت غزنویان نسبت به دوره اول به دلیل مناسبات سیاسی و حکومتی از شادی آن روزگار بی‌بهره بود و بیشتر شاعران از تقلیب روزگار در رنج بودند. در شعر سنایی نیز تحولات و واقعیات اجتماعی به‌صورت نماها و بازتاب‌های عینی و واقعی اما پراکنده، به‌خصوص در حدیقه و قصایدش، به چشم می‌خورد. به گفته زرقانی «شعر او نه تنها نمودار جامعه عصر او که تصویری است از زنجیره تاریخ اجتماعی ما در همه ادوار» (زرقانی، ۱۳۸۱: ۲۶۲). از این رو میان ساختار اجتماعی و محتوای شعری او رابطه‌ای را می‌توان ملاحظه کرد.

حکیم غزنوی شاعر عارف قرن ششم سروده‌های تعلیمی و اجتماعی و زهد و مثل خویش را چنان با عبارات فصیح و بیانی شیوا مؤثر و گیرا ساخته است که صاحب «بلاغت نو» در این عرصه به حساب می‌آید. وی بی‌شک برای پروردن مضامین بلند عرفانی از آرا و افکار نویسندگان پیش از خود بهره برده است. غزالی از جمله متفکرانی است که بسیار مورد توجه سنایی بوده است. از سوی دیگر با نقش‌آفرینی سنایی در تغییر مسیر شعر فارسی، غالب شعرای پس از خود را در کمند نفوذ خویش آورده است. از آن جمله تعظیم و تکریم فوق‌العاده‌ای که مولوی در حق سنایی معمول داشته در نوع خود بی‌نظیر است. ما پیش از پرداختن به موضوع اصلی مقاله به‌طور اجمال به تبیین زوایایی از وضع عمومی شعر سنایی می‌پردازیم.

همسویی شعر سنایی با فرهنگ جامعه

«ادبیات آینه اجتماع است.» این سخن بدان معناست که «اندیشه شاعر محصول و برآیند فرهنگی روزگار اوست و رشد فکری و فرهنگی او در خلأ نیست بلکه در جامعه‌ای پدید می‌آید که بی‌شک در شکل‌گیری شخصیت او تأثیر مستقیم دارد.» (زرقانی، ۱۳۸۱: ۳۱۱)

مریم شاگردمونتاز
دبیر ادبیات دبیرستان‌های ساری
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و

یکی از زمینه‌های که نمایانگر ارزش و اهمیت کار سنایی است، قضا به عرفانی و اجتماعی اوست که باعث شده در این موضوع نیز به‌عنوان شاعر تحول‌آفرین و سنت‌گذار ادبی معرفی شود. قدر مسلم او در این توفیق از ما حاصل نگارنده در این جستار به‌تکلیف بیان ماخذ تمثیل برای این شعر سنایی که در کتاب ادبیات فارسی سال دوم با عنوان «باغ عشق» آمده است، می‌بایستی دربارۀ حکایت غزالی «شعوی» مولوی نموده است. کلیدواژه‌ها: سنایی، تمثیل، غزنوی، مولوی



سنایی و معتقدات کلامی شیعه

در دوره سنایی، مذهب شیعه اثنی عشری در کنار مذاهب دیگر نظیر اشعری و حنفی و شیعه اسماعیلیه از مذاهب قدرتمند و رو به رشد بوده است. لذا پاره‌ای از معتقداتی که وی در آثار خود به‌ویژه حدیقه و گاهی دیوان بیان می‌کند، براساس مذهب شیعه است. (به نقل از مدرس رضوی، حدیقه الحقیقه، ۱۳۶۲: ۱۲۰)

استاد شفیع کدکنی معتقد است که سنایی جبری و اشعری است، خردگرا نیست و عملاً در حوزه اهل حال و خردستیزان زمانه قرار می‌گیرد. زیربنای فکری او را مجموعه آرای اشاعره با تمام تفصیل آن را می‌سازد. (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۳۹) در عین حال به لحاظ اشاراتی که در حدیقه نسبت به آل مروان و آل ابوسفیان در حادثه صعبناک کربلا دارد، نظرش بسیار به عقاید شیعه نزدیک است. (حدیقه، باب دوم)

یکی از مبانی اعتقادی که مورد بحث فرق دینی آن عصر بود مسئله توحید افعالی است. مراد از این آن است که همه ذات‌ها، بلکه تمامی کارها، به مشیت و اراده خدا صورت می‌گیرد و به نحوی خواسته ذات مقدس اوست. توحید افعالی اشاعره بدان معناست که هیچ موجودی دارای هیچ اثری نیست و همه آثار مستقیماً از سوی خداست. بنابراین، خالق مستقیم افعال بندگان، حق تعالی است. البته این عقیده، بیان‌کننده جبر است: «اما توحید افعالی مورد نظر شیعه آن است که ضمن اصالت نظام اسباب و مسببات و قائم بودن «هر اثری به سبب نزدیک خود، قائم به ذات پروردگار است و این دو قیام در طول همدیگر است نه در عرض یکدیگر» (مطهری، ۱۳۸۴، ج ۲: ۶۷-۶۶)

سنایی براساس ذهنیت اشعری خویش، اراده انسان را وابسته و متعلق به اراده خداوند می‌داند و به وضوح، اختیار افعال و اعمال نیک و بد و هر حرکت و سکونی را به خداوند نسبت می‌دهد.

کار حکم ازلی دارد و نقش تقدیر که نوشته است همه بوده و نابوده در آن (سنایی، ۱۳۶۳: ۴۴۲)

انقیاد آر از مسلمانی به حکم او از آنک برنگردد ز اضطراب بنده تقدیر قدر (همان: ۲۸۸)

جبر را مارمیت کن از بر بازدان از رمیت سَر قدر (سنایی، ۱۳۷۷: ۱۶۴)

فاعل جنبش است و تسکین است وحده لاشریک له این است (همان: ۶۱)

در حقیقت سنایی قصد دارد با ارائه معتقدات کلامی به‌خصوص شیعه و اشاعره بین مذاهب آشتی پدید آورد.

تأثیر اندیشه غزالی بر سنایی

چنان که گفته شد غزالی از جمله متفکرانی است که بسیار مورد توجه سنایی بوده است. تصوف غزالی کاملاً صیغه دینی دارد و تلفیقی میان شریعت و طریقت است. این مهم در کیمیای سعادت آشکار است. کیمیای سعادت علاوه بر اندیشه‌های صوفیانه، دربرگیرنده نوعی اخلاق مذهبی نیز هست. اخلاق مورد نظر غزالی متکی بر اخلاق دینی است که از تفکر در

قرآن نشئت گرفته است. به هر حال، چه اندیشه‌های عرفانی و چه اندیشه‌های اخلاقی غزالی که آن نیز همسو با عقاید صوفیانه است، در مجموع، کیمیای سعادت را به ارمغان آورده که مشرب و آبشخور بسیاری از متفکران بعد از وی بوده است. سنایی شماری از داستان‌هایی را که در حلقه‌های صوفیه رواج داشت، با استفاده از اندیشه‌های اندیشمندانی چون غزالی و با حکایاتی که از منابع مربوط تصوف اقتباس کرده بود، به هم آمیخت و با احادیث و آیات و آموزه‌های دینی و اخلاقی پرورد و میراث گران قدری از خود بر جای نهاد که بعدها به دست عطار و به‌ویژه مولوی به اوج کمال و شکوه دست‌نیافتنی خود رسید. به گفته استاد شفیع کدکنی، سنایی در قصیده‌هایش تجارب روحانی عارفان و زاهدان قرون گذشته را که به‌صورت منثور در کتاب‌هایی از نوع اللع سراج، قوت‌القلوب ابوطالب مکی و رساله قشیریه و حتی احیای علوم دین غزالی عرضه داشته است، وارد مجموعه‌ای از ساختارهای سنتی و تجربه شده شعر فارسی کرد و چامه زهد و مثل را به‌وجود آورد. (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۲۴)

و در این راستا و حتی از تمثیلات غزالی غافل نمانده است. بهره‌گیری از تمثیل برای تقویت جنبه‌های فکری و بیان اندرز و موعظه به مخاطبان است و این از معیارهای تشخیص اندیشه و شعر سنایی است.

خطی کز خرد خیزد...

استاد شفیع کدکنی در کتاب «تاز یانه‌های سلوک» ذیل تحلیل قصیده‌ای به مطلع (دلا تا کی در این زندان فریب این و آن بینی) آن را اوج هنر شاعری سنایی و نماینده کامل تمام جوانب شعر او هم به لحاظ ساخت و صورت و هم از دیدگاه مضامین و معانی قلمداد می‌کند و همچنین نمونه‌ای از اشعار زهد و مثل سنایی می‌شمرد. (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۲۲۷)

در این قصیده پنجاه و پنج بیتی به مضامینی چون مذمت دوستی دنیا، دعوت به جهان عشق، برشمردن مراتب عشق، سلوک در راه حق، پایان‌پذیری طریق حق، پرهیز از متابعت هوای نفس، فضیلت خاموشی، ترک تعلقات دنیا، پرورش بعد معنوی (روح)، خدمت به خلق، پرهیز از گناه، مبارزه با نفس، دینداری، توحید، خداوند را فاعل کل دانستن، لزوم پیروی از عقل، درون بینی (توجه به معنویات)، پرهیز از ظاهرپرستی، ناپایداری عالم، ترک امیال دنیوی، زوال‌پذیری نعمت‌ها، عبرت‌پذیری، به دنبال نام نیک بودن نیز از دیگران به نیکی یاد کردن، سخن نو گفتن و مجالست با دانایان، پرداخته شده که در کتاب فارسی سال دوم دبیرستان به سیزده بیت تقلیل یافته است. در بیتی از این قصیده آمده:

ز یزدان دان نه از ارکان که کوتاه دیدگی باشد که خطی کز خرد خیزد تو آن را از بنان بینی

مصراع دوم این بیت در واقع بخشی از یک حکایت تمثیلی است که پیش از سنایی، غزالی آن را در کیمیای سعادت بیان کرده است.

امام محمد غزالی طبیعت‌گرا و منجم را به مورچه مانند می‌کند و می‌گوید: «مثال ایشان چون مورچه‌ای است که بر کاغذی می‌رود. کاغذ را می‌بیند که سیاه می‌شود و بر وی نقش پیدا

می آید، نگاه می کند، سر قلم ببند و شاد شود و گوید: حقیقت این کار بشناختم، این نقاشی قلم می کند. پس مورچه دیگر بیامد که چشم وی فراخ تر بود... گفت غلط کردی، من این قلم را مسخری می بینم... حقیقت این است که من بدانستم که نقاش انگشت است (غزالی، ۱۳۸۶، ج ۱، ۵۷) به این ترتیب، میزان بینش منجم محدود است، چرا که او جهان را مسخر کواکب می داند و ماورای آن را نمی بیند و این دو نمونه، خود شاهدهی است برای کسانی که به عالم ارواح ترقی می کنند. همچنان که آسمان را مراتبی است، عالم ارواح نیز چون معراجی است که مراقی و مراتبی دارد و ملکوت سماوات را به قدر وسع هر کس به او فرا می نمایند. لذا هر کس به هر مرتبه ای که برسد، تنها به همان میزان و محدوده آگاهی و اشعار می یابد.

مولانا در دفتر چهارم مثنوی پس از ابیاتی که بنابر آن ها حرکت رگ های زمین را فعل حق می داند، به یاد حکایت این موران می افتد و با این تمثیل به این نکته می پردازد که ادراک انسان ها متفاوت است و هر کس به میزان بینش و دانش خود مسائل را درمی یابد، عقل انسان هم محدود است و نمی تواند همه حقایق را دریابد؛ مگر آنکه حق یاریگر او شود. و اینک حکایت مثنوی: مورکی بر کاغذی دید او قلم گفت با مور دگر این راز هم

که عجایب نقش ها آن کلک کرد همچو ریحان و چو سوسن زار و ورد

گفت آن مور اصبع است آن پیشه ور وین قلم در فعل فرع است و اثر

گفت آن مور سوم کز بازو است که اصبع لاغر ز زورش نقش بست

همچنین می رفت بالا تا یکی مهتر موران فطن بود اندکی

گفت کز صورت ببینید این هنر که به خواب و مرگ گردد بی خبر

صورت آمد چون لباس و چون عصا جز به عقل و جان نجند نقش ها

بی خبر بود او که آن عقل و فواد بی ز تقلیب خدا باشد جماد

یک زمان از وی عنایت برکند عقل زیرک ابله های می کند

(مثنوی، دفتر چهارم/ ۳۷۳۰ / ۳۷۲۲)

آن مورچه دانا هم حقیقت را نمی دانست. در واقع، عقل که سلطان بدن است بدون خواست خداوند هیچ است و اگر خداوند لحظه ای عقل را به حال خود رها کند، همین عقل

زیرک کارهای ابلهانه و خطاهای بزرگی انجام می دهد. سنایی در این قصیده، همچون دیگر آثارش، برای اثبات مقصود کلام خود را به اشارات از احادیث و آیات و قصص و تمثیلات آراسته است. وی در بیت:

ز بخشیدن چه عجز آید نگارنده دو گیتی را

که نقش از گوهران دانی و پخش از اختران بینی؟

با یک پرسش انکاری ضمن تعریض به کسانی که همه کارهای هستی را نتیجه تأثیر افلاک و ستارگان و عناصر اربعه می دانند، با تأکید در بیت بعد:

«یزدان دان نه از ارکان که کوتاه دیدگی باشد

که خطی کز خرد خیزد تو آن را از بنان بینی»

همه افعال آدمی را متعلق به اراده خداوند قلمداد می کند و با تمثیل مصراع دوم خطی را، که حاصل خرد و اندیشه آدمی و فعل آدمی است، مطابق ذهنیت اشعری خود به حق منسوب می داند؛ زیرا انگشتان کاتب در تصرف عقل و آنچه از آن صادر می شود، وابسته به مشیت حق است و به این ترتیب هر گونه دیدگاه مخالف را سطحی نگری و کوتاه بینی می داند.

نتیجه

بر پایه آنچه تاکنون بدان اشارت رفت، می توان نتیجه گرفت که سنایی در نگارش آثار خود از اندیشه های عارفان و بزرگان پیش از خویش، کسانی که طریقه معرفتی ایشان بر پایه زهد بوده، به خصوص غزالی متأثر است.

دید اجتماعی و عرفان زهدگونه و جهان نگرایی سنایی دقیقاً در مسیر جامعه آن زمان پیش می رود. لذا می بینیم که وی یک عارف و صوفی محض نبوده بلکه فضای کلی اندیشه و عرفان او حکیمانه و اجتماعی است.

بیشتر اندیشه های کلامی وی از اعتقادات شیعه و اشاعره نزدیک سرچشمه می گیرد. در واقع، می خواهد دیدگاه های این دو فرقه را به هم نزدیک کند.

پی نوشت

۱. مکتب عرفانی بغداد تقریباً از اوایل سده دوم هجری توسط برخی از صوفیان شکل گرفت و بعد به وسیله جنید بغدادی کامل شد. این مکتب در قرن چهارم به پشتوانه آموزه های جنید به اوج شکوفایی رسید. مهم ترین ویژگی این مکتب توجه به مبحث توحید و پای بندی به انجام ظواهر شریعت است. (انصاری، قاسم، مبانی عرفان و تصوف)

منابع

۱. ادبیات فارسی، سال دوم دبیرستان، ۱۳۸۲.
۲. انصاری، قاسم؛ مبانی عرفان و تصوف، کتابخانه طهوری، تهران، ۱۳۷۵.
۳. زرقانی، سیدمهدی؛ زلف عالم سوز، نشر روزگار، تهران، ۱۳۸۱.
۴. ابوالمجد، سنایی غزنوی؛ دیوان، به تصحیح مدرس رضوی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۳.
۵. ابوالمجد، سنایی غزنوی؛ حدیقه الحقیقه، به تصحیح مدرس رضوی، انتشارات سنایی، تهران، ۱۳۷۷.
۶. شفیع کدکنی، محمدرضا؛ تازیانه های سلوک، سخن، تهران، ۱۳۸۵.
۷. صفا، دبیح...؛ تاریخ ادبیات در ایران، ج ۲، انتشارات فردوسی، تهران، ۱۳۶۷.
۸. امام محمد غزالی؛ کیمیای سعادت، ج ۲، تصحیح حسین خدیو جم، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۸۶.
۹. فروزانفر، بدیع الزمان؛ سخن و سخنوران، خوارزمی، تهران، ۱۳۵۰.
۱۰. مطهری، مرتضی؛ کلیات علوم اسلامی، انتشارات صدرا، قم، ۱۳۸۴.
۱۱. مولانا جلال الدین محمد؛ مثنوی معنوی، تصحیح رینولد نیکلسون، انتشارات مولی، تهران، ۱۳۶

شعر صوفیانه را می توان مرحله تکامل یافتگی شعر تعلیمی به لحاظ محتوای دانست؛ با این توضیح که شعر تعلیمی اخلاقی به صلاح اخلاق و رفتار اجتماعی صوفیانه غالباً فرد و نهذیب درونی او را هدف می گیرد

بیزه فومی زردان نمکی خوش
سیاوش سیه را بتندی خست
این کوه آتش نایم تش
شد شک دلش آتش خست
خروشی برآمد دشت و شهر
ازان روی دیگر برون شد
غم آمد حجب از ازان کج رهبر
که موسی شد بر تن اوتابه

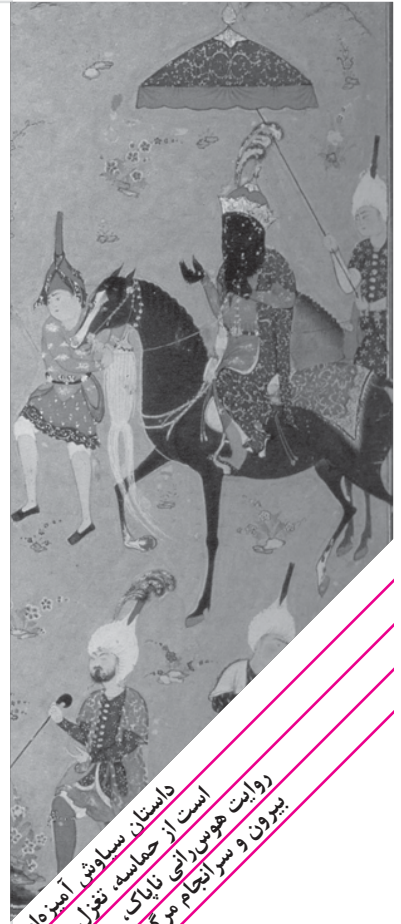
سید علی اصغر طباطبائی نیا
کارشناس ارشد ادبیات فارسی و
دبیر ادبیات دبیرستان های تهران و بزرگ

تأملی دوباره بر نیکپی

چکیده
در این مقاله سعی شده است با ذکر دلایلی اثبات شود که واژه «نیکپی» در درس «گذر سیاوش از آتش» با توجه به شخصیت اهریمنی سیاوش، طنز، تصویری قوی و تأثیرگذاری دارد. آن خودنمایی می کند. می توان آن را مبالغه به علاقه نقاد دانست از دیگر سو به دلیل منسوب بودن به دو موهب همزمان و کاروان، واژه نیکپی منسوب به دو پادشاه است. کیدرازها: سودابه سیاوش، نیکپی، طنز، تصویرسازی

اشاره
همکار فرهیخته
وارجمندمان
آقای محمدامین
شمسی نیا
در شماره
گذشته (۱۰۷)،
مقاله کارشناسانه
و ارزشمندی
در مورد واژه
«نیکپی» در
درس «گذر
سیاوش از آتش»
درج نموده بودند.
این جانب ضمن
احترام به نظرات
صائب ایشان،
کوشیده ام به چند
مورد دیگر در این
ارتباط بپردازم و
جنبه های دیگری
از این تراژدی را
بازنمایم.

جواز دست سودابه آوا شنید
همی خواست کور را بداند برو
برآمد با یوان آتش بدید
همی گشت خوابان پر از کف و کوی



داستان سیاوش آمیزه‌ای
است از حماسه، تغزل و مرثیه،
روایت هوس‌رانی ناپاک، رزمی از درون و
بیرون و سرانجام مرگی در غایت مظلومیت

مقدمه

داستان سیاوش آمیزه‌ای است از حماسه، تغزل و مرثیه، روایت هوس‌رانی ناپاک، رزمی از درون و بیرون و سرانجام مرگی در غایت مظلومیت. سیاوش مانند آن دسته از پهلوانانی که با سرنوشت خاص و برای مأموریت خاص به دنیا می‌آیند، برای به‌وجود آمدنش مقدماتی فراهم می‌گردد که همراه با غرابت است. به این معنی که مادر سیاوش که نبیره گرسیوز است، به‌طور غیرعادی در بیشه‌ای پیدا می‌شود و به همسری کاووس درمی‌آید. در اینجا دو خون ایرانی و تورانی به هم آمیخته می‌شوند. (اسلامی ندوشن، ۱۳۸۷: ۱۵۷) از یک طرف سیاوش است که عزیزترین و مظلوم‌ترین پهلوان شاهنامه است. او «مرد نیرنگ نیست. پاکدلی او به ساده‌لوحی می‌زند.» (مسکوب، ۱۳۵۴: ۶۲) و از دیگر سو سودابه، جسور و گستاخ، ماجراجو و فتنه‌آفرین. اراده‌ای قوی دارد و در هیچ‌جا ضعف از خود نشان نمی‌دهد. هرگز گناهی را به گردن نمی‌گیرد و اظهار پشیمانی نمی‌کند (حنیف، ۱۳۸۴: ۱۱۵). در عین اینکه مظهر هوس‌بازی و پیمان شکنی و نیرنگ و فریب و تبهکاری و جنایت است، سرو بالا، گیسو کمند و خرم بهار است. در زندگی او فقط یک نقطه روشن و ارزنده دیده می‌شود و آن زمانی است که پدرش کاووس را به بند می‌کشند و سودابه به پشتیبانی از او در برابر پدر می‌ایستد و بر سر همین کار به بند کشیده می‌شود. «در اوستا هیچ نام و نشان و رد پایی از این شهریاربانوی شهر آشوب هوس‌باز و مردباره نیست. در بندهشن تنها اشاره کوتاهی به همسری سودابه و کاووس و رفتن سیاوش به جنگ افراسیاب به سبب آزار و فتنه‌انگیزی سودابه آمده است.» (دوستخواه، ۱۳۸۰: ۱۸۵) «در دوره پهلوانی تنها زن پتیاره، سودابه است. در اشاره به اوست که خداوندگار حماسه می‌فرماید:

زبان دیگر و دلش جای دگر
از او پای یابی که جویی تو سر
(اسلامی ندوشن، ۱۳۸۷: ۱۱۴)

چنان که همکار بزرگوارمان اشاره کردند، واژه «نیک‌پی» در مفهوم شوم‌پی و نامبارک به‌کار رفته است و دلایلی متقن برای این تفسیر و تعبیر درج نموده‌اند که پذیرفتنی‌ترین آن چهره منفی، انیرانی و اهریمنی سودابه است که قبلاً به آن اشاره شد. در اینجا از چند دیدگاه به این موضوع می‌نگریم.

الف: از نظرگاه بیان

استاد سیروس شمیسا این نوع تصویرسازی را مجاز به علاقه تضاد می‌داند. با این توضیح که «واژه‌ای را درست در معنی ضد آن به‌کار برند و مثلاً به‌جای افتضاح، بگویند: عالی! و به‌جای بداقبالی بگویند: مژه! یا به فرد ضعیف و بی‌دست و پایی، «رستم» اطلاق کنند. تضاد کامل را قدما از مقوله شباهت محسوب کرده و به این گونه مجاز، استعاره تهکمی، یعنی استعاره ریش‌خند، می‌گفته‌اند؛ زیرا این مجاز برای استهزا و سخره به‌کار می‌رود. چنان که در قرآن مجید آمده

است: «فبشرهم بعذاب الیم» یعنی ای پیغمبر، کافران را به عذاب سخت بشارت ده.»

ناصحم گفت که جز غم چه هنر دارد عشق؟

گفتم ای خواجه عاقل، هنری بهتر از این؟»

که مراد از خواجه عاقل در مقام طنز، خواجه نادان است.»

(شمیسا، ۱۳۷۹: ۲۸)

چنان که دیدیم، استعاره تهکمی براساس طنز و مزاح است و لفظی در معنی نقیض آن استعاره ذکر می‌شود. این نوع استعاره از فروع استعاره عنادیه است که در آن جمع شدن مفهوم طرفین تشبیه در یک‌جا ممکن نیست؛ مانند استعاره زنده از مرده‌ای که از او آثار خیر به‌جا مانده باشد. «در این نوع استعاره، ربط بین مستعارله و مستعارمنه کمال تضاد است نه شباهت.» (همان: ۷۰-۶۹). در همین مورد اگر مقصود متکلم سخریه و استهزا است، آن استعاره را تهکمی و اگر مقصودش نمکین کردن کلام است آن را استعاره تملیحیه (نمکین) خوانند. (میرفندرسکی، ۱۳۸۱: ۵۳) (شهرکی کلهر، ۱۳۸۸: ۲۱) بنابراین، سودابه نیک‌بی به سودابه شوم‌پی یا بدقدم تغییر مفهوم می‌دهد و تنزل درجه می‌یابد؛ چون سودابه چهره‌ای سرکش و ناخجسته دارد و نیک‌پی صفتی مثبت و اهورایی و در تضاد با ذهنیت قبلی خواننده است.

ب: از دیدگاه ایماژ یا تصویرسازی طنز آمیز

«تصویر به مجموعه تصرفات بیانی و مجازی (از قبیل تشبیه، استعاره، کنایه، مجاز مرسل، تمثیل، نماد، اغراق و مبالغه، اسناد مجازی، تشخیص، حس آمیزی، پارادوکس و...) اطلاق می‌شود.» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۶: ۹ و ۲۱) در تفسیر متون ادبی باید تصاویر مجازی به معنای حقیقی مصادیق واقعی آن‌ها بازگردانده شود. از اینجا است که در تبیین و تفهیم تصاویر شاعرانه باید «استعاره» را به «مستعارله»، «مجاز» را به «حقیقت» و «مکنی‌به» را به «مکنی‌عنه»، تأویل و تفسیر کرد و رابطه بین مفهوم مجازی و واقعی را کشف کرد (فتوحی، ۱۳۸۵: ۴۵). این نوع تصویر مجازی^۱ که برای بیان تصور و اندیشه انتزاعی، خلاقیت شاعر را به خدمت می‌گیرد، از محدوده محدودیت زبان حقیقی پا فراتر می‌نهد و از زبان مجازی کمک می‌گیرد. از آنجا که سودابه چهره‌ای انیرانی و اهریمنی دارد و در پی فتنه و فساد به حربه‌های مختلف متوسل می‌شود، خداوندگار حماسه تصویری از او ارائه کرده است که ادراک خواننده را به سمت وسوی درک عمیق‌تر چهره منفی و نامیمون سودابه رهنمون شود. سبک مقتدرانه روایی حماسه‌سرای توس، لذت درک این فرایند و تأثیر حسی و فیزیکی آن را در خواننده دوچندان می‌کند. این تصویر مجازی با کشف رابطه موجود میان دو واژه یا دو حالت که به ظاهر با هم ارتباطی ندارند، رخ می‌نمایند. از این دو مفهوم به ظاهر ناهم‌هنگ، واقعیت سوم (مفهوم عمیق و تند و تکان‌دهنده) زاده می‌شود که به‌دلیل بی‌سابقه بودن، تازگی و غرابت، لذت‌آفرین است. چنانچه در درس «کباب غاز» نیز مشابه این مورد را می‌خوانیم: «معلوم شد جناب مصطفی‌خان

کرده‌اند (پاینده، ۱۳۸۵: ۴۸) ولی مسلم است که در مدح شبیه به ذم یا ذم شبیه به مدح، ناسازگاری میان قصد گوینده و نحوه بیان او وجود دارد. حال آنکه در آبرونی، این ناسازگاری در متن حل نمی‌شود و مخاطب با توجه به بافت کلام باید آن را متوجه شود.

پ: مفهوم عام و خاص نیک‌پی

اصطلاح نیک‌پی علاوه بر معنی عام خود (مبارک قدم، فرخ پی و فرخنده قدم) در شاهنامه به معنی کسی که از دو طرف منسوب به پادشاه باشد هم به کار رفته است. مانند:

«جهان‌دار بنشست و کاووس کی

دو شاه سرافراز و نیک‌پی»

(شاهنامه، ۱۳۷۴: ۱۳)

جهان‌دار در این بیت کیخسرو است که مادرش فرنگیس و پدرش سیاوش است و کاووس فرزند کیکاووس و فرانک است که این مادر از نسل منوچهر می‌باشد. در بیت درس نیز سودابه همسر کاووس و دخت شاه هاموران و سیاوش پسر همین کاووس و مادرش نبیره گرسیوز است.

با همه این تفاسیر نباید فراموش کرد که در این جای داستان سودابه هنوز شاهدخت دربار کاووس است و معشوقه‌ای است که رنج زندان و بی‌مهری پدر را برای او به جان خریده و باور گناهکار بودن برای کاووس بسیار دشوار می‌نماید.

پی‌نوشت

1. Figurative image

منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی؛ زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه، شرکت سهامی انتشار، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۷.
۲. پاینده، حسین؛ نقد ادبی و دموکراسی، نیلوفر، تهران، ۱۳۸۵.
۳. تجلیل، جلیل؛ معانی و بیان، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران، ۱۳۶۲.
۴. حمیدیان، سعید؛ شاهنامه (براساس چاپ مسکو)، قطره، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۴.
۵. حنیف، محمود؛ قابلیت‌های نمایشی شاهنامه، سروش، تهران، ۱۳۸۴.
۶. دوستخواه، جلیل؛ حماسه ایرانی یادمانی از فراسوی هزاره‌ها، آگاه، تهران، ۱۳۸۰.
۷. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ صور خیال در شعر فارسی، آگاه، تهران، ۱۳۶۶.
۸. شمیسا، سیروس؛ بیان و معانی، انتشارات فردوس، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۷۹.
۹. شهرکی کلهر، اکبر؛ بلاغت به زبان ساده، رخسار صبح، رشت، ۱۳۸۸.
۱۰. فتوحی، محمود؛ بلاغت تصویر، سخن، تهران، ۱۳۸۵.
۱۱. فندرسکی، میرزا ابوطالب؛ رساله بیان بدیع، تصحیح و تحشیه سیده مریم روضاتیان، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، اصفهان، ۱۳۸۱.
۱۲. کزازی، میرجلال‌الدین؛ نامه باستان، جلد سوم، سمت، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۶.
۱۳. گروه مؤلفان؛ ادبیات فارسی (۲) سال دوم متوسطه، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، چاپ دوازدهم، تهران، ۱۳۸۸.
۱۴. گروه مؤلفان؛ زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۸۸.
۱۵. مسکوب، شاهرخ؛ سوگ سیاوش، خوارزمی، چاپ سوم، تهران، ۱۳۵۴.
۱۶. میرصادقی، جمال و میمنت میرصادقی؛ واژه‌نامه هنر داستان‌نویسی، کتاب مهنار، بی‌جا، ۱۳۷۷.

می‌فرمایند، جناب آقای استادی و...»

قلمرو زایش و رویش این‌گونه تصاویر به ادراک حسی عادی و منطق معمول زندگی تعلق ندارد. زبان آن‌ها طنز است، دشوار، تکان‌دهنده، برهنه و ستیزه‌گر. بیشتر عاطفی و احساسی هستند تا عقلانی و منطقی. از طریق عادت‌شکنی، اعجاب را برمی‌انگیزند و از راه به بازی گرفتن ذهن، نوعی حیرت شیرین ایجاد می‌کنند. ایجاز هنری بسیار قوی و سرشار از ابهام تخیلی، تکانه‌های ذهنی ژرفی را دامن می‌زند. دیدگاه عقلانی، منطقی و طبیعت‌گرایی سبک خراسانی از این‌گونه تصاویر کمتر بهره می‌گیرد و اوج آن در سبک عراقی و بیان شطحیات جسورانه و گسسته عنان سنایی، عطار، سعدی، مولانا و به‌خصوص در طنز طنزانه و ملامتی حافظ به چشم می‌خورد ولی به‌دلیل گستردگی معنا و محدودیت خود واژگان در این مورد و موارد مشابه دیگر، استاد سخن این‌گونه تصاویر تأویلی و غیرمستقیم را برای نشان دادن عمق شومی و بدقیمی سودابه مؤثر می‌داند. از سوی دیگر نسخه بدل‌های ذکر شده در شرح استاد کزازی، در یک مورد «نیک‌پی» و در بقیه «شوم‌پی، ننگ وی و زشت‌پی» ثبت گردیده است. (کزازی، ۱۳۸۶: ۲۶۸) نیز در تصحیح استاد سعید حمیدیان، علاوه بر نیک‌پی مندرج در متن اصلی، به «نیک‌خواه و شوم‌پی» در نسخه بدل‌ها اشاره شده (حمیدیان، ۱۳۷۴: ۳۴) که این خود دخالت کاتبان و اعمال نظر شخصی آنان را به‌خاطر پی نبردن به مفهوم طنز یا ترجیح دادن ضبط متضاد دیگر سبب شده است.

طنز (آبرونی) موجود در واژه «نیک‌پی» با مفاهیم ذهنی برآمده از طعنه، استهزا، ایهام، مجاز به علاقه تضاد، ذم شبیه به مدح، مدح شبیه به ذم، تجاهل‌العارف طنزآمیز، کنایه و... رابطه نزدیکی دارد. بیان یک معنا و اراده معنایی دیگر، دوگانه‌گویی جهت غافل‌گیر کردن مخاطب. واژه نیک‌پی طنز واژگانی دارد. به این مفهوم که کلماتی آگاهانه به‌گونه‌ای به‌کار می‌روند که مفهومی را واژگونه و غیرمتجانس القا کنند و بدین‌سان بر تأثیر سخن بیفزایند. طنز کلامی هر چه پنهان‌تر باشد، چون خلاقیت و فعالیت ذهنی مخاطب را برمی‌انگیزد، شیرین‌تر است. نمونه بارز این نوع طنز، «خالق‌الاشراف» عبید زاکانی است. در این نوع تعابیر نظام نمادین دال و مدلول‌ها و نشانه‌های قراردادی کنار می‌رود و زبان نوبنی شکل می‌گیرد. پایه‌های ارزشی واژگان و عناصر فکری و فرهنگی آن‌ها در هم می‌ریزد و با پرهیز از تکراری بودن تعابیر، از ملالت خواننده می‌کاهد و مفاهیم آشنا را با زاویه دید جدیدی در برابر او به نمایش می‌گذارد. در نتیجه، تضاد و تراجمی که بر اثر تنافر معنایی و مقاومت سنت‌های کلامی پیش می‌آید، موقعیت طنز را تقویت و تثبیت می‌کند. آبرونی را طعنه، طنز، کتمان حقیقت و اثبات چیزی با نفی متضاد آن ترجمه کرده و آن را از انواع ریشخند شمرده‌اند (میرصادقی، ۱۳۷۷: ۱۶). در کتاب «نقد دموکراسی»، یکی از اقسام آبرونی (آبرونی واژگانی) را کمابیش «مدح شبیه به ذم» یا «ذم شبیه به مدح» یا مجاز به علاقه تضاد محسوب

اصطلاح نیک‌پی علاوه بر معنی عام خود (مبارک قدم، فرخ پی و فرخنده قدم) در شاهنامه به معنی کسی که از دو طرف منسوب به پادشاه باشد هم به کار رفته است



تلمیح شعر نو

کارشناس ارشد زبان و ادب و دبیر ادبیات پیجار
یوسف قدیمی

مقدمه

تلمیح یکی از آرایه‌های بدیع معنوی و دارای دو ژرف ساخت تشبیه و تناسب است. (شمیسا، ۹۰: ۱۳۷۳) و در اصطلاح علم بدیع عبارت است از «اشاره تصریحی یا تلویحی کوتاه به شخص، مکان یا رویداد، یا یک اثر ادبی دیگر» (حسینی، ۱۳۷۵: ۶۰) و یا اشاره به آیه، حدیث، و شعر در ضمن کلام است به گونه‌ای که بدون فهم و کسب اطلاع کافی در مورد آن معنای کامل و صحیح نثر یا شعر فهمیده نشود.

تلمیح از آنجا که باعث ایجاد موسیقی معنوی در شعر می‌شود، از آرایه‌های مهم بدیعی به‌شمار می‌آید و از همان دوره‌های آغازین شعر فارسی مورد توجه بوده است. در سده‌های آغازین تا قرن ششم یعنی در سبک خراسانی بیشتر تلمیحات اساطیر ایرانی در شعر شاعران به‌کار می‌رفت و از قرن ششم به بعد یعنی در سبک عراقی تلمیحات مذهبی و اسلامی و اشاره به آیات و احادیث جای تلمیحات اساطیری را گرفت که بهترین نمود آن را در اشعار مولانا می‌توان مشاهده کرد. (فرهنگ تلمیحات، ۱۳۷۳: ۲۰)

تفاوت تلمیحات شعر نو با تلمیحات شعر سنتی

به‌طور کلی، تلمیح در شعر قدیم بیشتر در حوزه تلمیحات مذهبی (تلمیح به آیات قرآن و احادیث) و تلمیحات داستانی (اساطیری، عاشقانه) بوده است. «اما تلمیح در شعر نو داستان نوی دارد؛ زمینه تلمیحات سنتی بسیار محدود می‌شود، مخصوصاً تلمیحات اسلامی، و از تلمیحات ایرانی جز به اسامی معروف از قبیل آرش، اسفندیار، سیاوش و شیرین و زرتشت اشاره نمی‌شود اما تلمیحات جدیدی از ایران باستان وارد شعر می‌شود.» (همان: ۲۳)

تلمیحات شعر نو دارای خصوصیات و ویژگی‌هایی است که آن را از تلمیحات شعر سنتی متمایز می‌سازد؛ از جمله:

چکیده
در این پژوهش به بررسی آرایه تلمیح و ویژگی‌ها و انواع آن در شعر نو با رجوع به شعر شش تن از شاعران نوپرداز (نسما، فروغ، سپهری، اخوان شاملو، شفیعی) می‌پردازیم.
کلیدواژه‌ها: آرایه تلمیح، جهانی، ملی، جبهانی، اساطیری، ملی، جهانی، تلمیحات عاشقانه،



۱. دیداری بودن تلمیحات
در شعر معاصر غالباً تلمیحات دیداری هستند و شاعر آن‌ها را تجربه و حس می‌کند و با آن‌ها در تماس مستقیم است اما در شعر قدیم شاعران معمولاً تلمیحات خود را از طریق مطالعه در آثار گذشتگان و دیوان شاعران کسب می‌کردند و با آن‌ها آشنا می‌شدند و تلمیحات بیشتر حالت درسی داشتند تا دیداری. (محمدی، ۱۳۷۴: ۲۱)

مثال:

شائقی، زندانی دختر عموطاوس

فیلسوف کوچک است و حرف‌ها دارد برای خویش. (زندگی می‌گوید ...، ۱۴)

- شائقی نام یکی از هم‌زندان‌های اخوان بوده است.

۲. برجسته‌سازی تلمیحات

معمولاً هر تلمیح دارای اجزائی است که بعضی از آن اجزاء برای خواننده آشنا و روشن است و بعضی دیگر نیمه‌آشناست. یعنی اطلاعات کمی در مورد آن دارد و دسته سوم اجزائی هستند که برای مخاطب ناآشناست (محمدی، ۱۳۷۴: ۲۳) و خواننده هیچ‌گونه اطلاعاتی در باب آن ندارد.

یکی از ویژگی‌های تلمیحات در شعر نو این است که شاعران معمولاً روی نکات ریز و ناآشنای تلمیحات انگشت می‌گذارند و آن را چنان برجسته می‌کنند که به پایه اجزاء آشنای تلمیح برسد. (همان: ۲۳) اما در شعر سنتی معمولاً اجزای آشنای آن مورد توجه بوده است. مثال:

و هر شام / چه بسا شام آخر است / و هر نگاه / ای بسا که نگاه یهودایی. (مجموعه آثار شاملو: ۵۸۳)

- شام آخر تلمیحی است به آخرین شامی که حضرت عیسی در روز اول عید فطیر با شاگردان خود صرف کرد و در همان هنگام به یاران خود گفت که یکی از شما مرا تسلیم یهودیان خواهد کرد. هنوز مدت زیادی نگذشته بود که یکی از شاگردانش، به نام یهودای اسخریوطی، او را در قبال سی پاره نقره به یهودیان تقدیم کرد. (محمدی، ذیل واژه عیسی)

۳. اندک بودن تلمیحات به آیات و احادیث

یکی دیگر از تفاوت‌های تلمیح در شعر نو با شعر سنتی کاهش تلمیحات قرآنی است. در واقع، اشاره به آیات و احادیث به نحو چشمگیری کاهش می‌یابد. در میان شاعران مورد بحث ما اخوان به‌خصوص در اشعار کلاسیک خود بیشتر از همه به آیات و احادیث توجه داشته است. غیر از اخوان چند نمونه نیز در اشعار شفیعی، فروغ و سپهری دیده می‌شود اما شاملو و نیما چندان توجهی به این مسئله نداشته‌اند. (همان: ۲۵)

- مثالی از سپهری که تلمیحی دارد به: اقتربت الساعة و انشق القمر (حسینی، ۱۳۷۵: ۷۰)

و نمی‌خندم اگر فلسفه‌ای، ماه را نصف کند. (هشت کتاب: ۲۸۹)

هر گیاه و برگچه در آستانه سحر / آن صدای سبز را / - ز آن سوی جدار حرف و صوت - / می‌چشید /

۴. نبود تلمیحات عاشقانه

از دیگر ویژگی‌های تلمیح در شعر نو استفاده نکردن از تلمیحات عاشقانه است. یکی از دستاویزهای شاعران کلاسیک در امر تلمیح‌سازی، داستان‌های عاشقانه‌ای چون لیلی و مجنون، خسرو و شیرین و فرهاد است اما در شعر نو با توجه به اینکه موضوع اصلی آن‌ها مسائل اجتماعی و سیاسی است، چندان به مسائل عاشقانه توجهی نشان داده نشده است و اگر گاهی هم در لایه‌لای اشعار یکی از شاعران اشاره‌ای به داستانی عاشقانه شده باشد، جنبه عشقی آن مدنظر نیست. (محمدی، ۱۳۷۴: ۲۵)

مرمر خشک آب دان بی ثمر / آیینۀ عریان شیرین نمی‌شود / و تیشه کوه‌کن / بی امان ترک اکنون پایان جهان را / در نبضی بی‌رؤیا تبیره می‌کوبد. (مجموعه آثار شاملو: ۸۱۱)

در بررسی تلمیح در آثار شاعران مورد بحث باید گفت که در بیشتر اشعار این شاعران تلمیحات، تازه و نو هستند و برخلاف شعر کلاسیک، پاره‌ای از تلمیحات غیرایرانی و مربوط به اساطیر یونانی و عرفان هندی و کشورهای غربی وجود دارد و غالباً از تلمیحات نیز استفاده‌های سیاسی و اجتماعی می‌شود و کمتر به قصد تلمیح به کار گرفته می‌شوند. (شمیسا، فرهنگ تلمیحات، ۱۳۷۳: ۲۳).

اگر بخواهیم برای هر یک از این شاعران یک «تلمیح مرکزی» (محمدی، ۱۳۷۴: ۱۶) (یعنی تلمیحی که تکرار و بسامد آن در شعر یک شاعر محسوس باشد) در نظر بگیریم، باید بگوییم که معمولاً تلمیحات نیما از نوع محلی است و تلمیح به معنای اصلی و تعریف شده در علم بدیع در اشعار نیما بسیار کم به کار رفته است. (همان: ۲۷-۲۶)

در اشعار فروغ نیز تلمیح کم‌کاربرد است اما زهره یا ستاره ناهید را به علت بسامد بالای آن می‌توان تلمیح مرکزی اشعار فروغ معرفی کرد. (همان: ۱۶)

«در عرصه شعر معاصر می‌توان گفت که سهراب تنها کسی است که تلمیح در شعر او نقشی بسیار اساسی دارد و هیچ یک از شعرای معاصر به اندازه او از اشارات مذهبی و اساطیری استفاده نکرده‌اند.» (حسینی، ۱۳۷۵: ۵۵) معمولاً تلمیحات در اشعار وی به دو دسته ایرانی - که در مورد اساطیر، مذهب و فرهنگ ایران است - و غیر ایرانی - که بیشتر در مورد دین بودایی و اساطیر هند است - تقسیم می‌شوند. (محمدی، ۱۳۷۴: ۲۷)

تلمیحات به کار رفته در اشعار شفیعی بیشتر تلمیحات غیرایرانی است اما تلمیح به تاتار و قوم مغول و وحشیگری‌های آنان را به عنوان تلمیح مرکزی اشعار وی می‌توان معرفی کرد. (همان: ۱۶)

در آثار شاملو نیز تلمیحات بیشتر تحت تأثیر فرهنگ غرب است (پورنمداریان، ۱۳۷۴: ۲۵۱) و ما کمتر رد پای فرهنگ و

(۳۲۳)

- مگار: نام یکی از شهرهای یونان است «به روایت اساطیر یونانی در شهر مگار تخته‌سنگی است که چون با ریزه‌سنگی بدان ضربه وارد آوریم، نوایی شنیده می‌شود و این به سبب آن است که یک بار آپولون چنگ خود را روی این تخته سنگ نهاد.» (محمدی، ذیل مگار، ۱۳۷۴)

به آنجایی که می‌گویند روزی دختری بوده‌ست/ که مرگش نیز (چون مرگ تاراس بولبا/
نه چون مرگ من و تو) مرگ پاک دیگری بوده‌ست. (زمستان: ۱۴۹)

- تاراس بولبا: شخصیت اصلی داستانی است با همین نام از نیکلای گوگول نویسنده روسی که در این داستان قزاق‌های روسی به رهبری بولبا به جنگ اصیل‌زادگان لهستانی می‌روند و سرانجام بولبا به‌دست آن‌ها دستگیر و سوزانده می‌شود. (محمدی، ذیل تاراس بولبا، ۱۳۷۴)

کامشب/ در خیمهٔ مجنون دلتنگ کدامین دشت/ بر توسنی دیگر/ برای مرگ شیرین گوارایی/
زین و یراق و برگ می‌بندد. (آیینهای برای صداها: ۲۳۲)
- گوارا: ارنستو چه‌گوارا انقلابی معروف آرژانتینی که به مبارزان بولیوی ملحق شد و در میدان جنگ در بولیوی کشته شد. (محمدی، ذیل گوارا، ۱۳۷۴)

نه فریدونم من/ نه ولادیمیرم که/ گلوله‌ای نهاد نقطه‌وار/
به پایان جمله‌ای که مقطع تاریخش بود. (هوای تازه، ۳۰۳)
- ولادیمیر: شاعر و نویسندهٔ بزرگ روسی است که در سال ۱۹۳۰ به علتی نامعلوم به ضرب گلوله خود را کشت. (محمدی، ذیل ولادیمیر، ۱۳۷۴)

منابع

۱. اخوان ثالث، مهدی؛ در حیات کوچک پاییز در زندان، انتشارات زمستان، چاپ یازدهم، تهران، ۱۳۷۹.
۲. -----؛ زمستان، مروارید، چاپ پانزدهم، ۱۳۷۶.
۳. -----، زندگی می‌گوید اما باید زیست، انتشارات زمستان، چاپ نهم، ۱۳۷۹.
۴. پورنامداریان، تقی؛ سفر در مه، زمستان، چاپ اول، ۱۳۷۴.
۵. حسینی، صالح؛ نیلوفر خاموش، نیلوفر، چاپ چهارم، ۱۳۷۵.
۶. سپهری، سپهر، هشت کتاب، طهوری، چاپ بیست‌وهشتم، ۱۳۸۰.
۷. شاملو، احمد؛ مجموعه آثار، نیاز یعقوبشاهی (به کوشش)، نگاه، چاپ اول، ۱۳۸۰.
۸. -----؛ هوای تازه، نگاه - زمانه، چاپ هشتم، ۱۳۷۲.
۹. شفیعی کدکنی؛ محمدرضا، آیینهای برای صداها، سخن، چاپ اول، ۱۳۷۶.
۱۰. -----؛ بوی جوی مولیان، توس، چاپ دوم، ۱۳۵۷.
۱۱. -----؛ هزارهٔ دوم آهوی کوهی، سخن، چاپ اول، ۱۳۷۶.
۱۲. شمیس، سیروس؛ فرهنگ تلمیحات، فردوس، چاپ چهارم، ۱۳۷۳.
۱۳. -----؛ نگاهی تازه به بدیع، فردوس، چاپ ششم، ۱۳۷۳.
۱۴. فرخزاد، فروغ؛ مجموعه اشعار، گل مریم، چاپ اول، ۱۳۷۸.
۱۵. محمادی، محمدحسین؛ فرهنگ تلمیحات شعر معاصر، میترا، چاپ اول، ۱۳۷۴.
۱۶. نیما یوشیج، مجموعه کامل اشعار، سیروس طاهباز (به کوشش)، نگاه، چاپ چهارم، ۱۳۷۵.

اساطیر ایرانی را در تلمیحات وی می‌بینیم.

تلمیحات در اشعار اخوان برخلاف اشعار شفیعی و شاملو، بیشتر ایرانی و مربوط به فرهنگ و مذهب ملی ماست. تلمیح به زرتشت و دین زرتشتی بیشترین بسامد را در اشعار وی داشته است. (محمدی، ۱۳۷۴: ۳۴)

با توجه به توضیحاتی که در مورد خصوصیات تلمیح هر یک از شاعران بیان شد، می‌توان تلمیح را به دو دستهٔ ملی و جهانی طبقه‌بندی کرد. (محمدی، ۱۳۷۴: ۲۷)
الف: تلمیحات ملی: به تلمیحاتی گفته می‌شود که به تاریخ، فرهنگ و مشاهیر... ایرانی و اسلامی اشاره دارند: مانند اینکه آن که تو دانی نمرده است / هر کس به یادش آید، گوید: /

دو سال رفت و لیک ارانی نمرده است. (نیما، ۱۳۷۵: ۳۰۵)
- ارانی: «دکتر تقی ارانی رهبر گروهی معروف به گروه پنجاه‌وسه نفر است ... او در ۱۴ بهمن ماه ۱۳۱۸ در زندان جان سپرد.» (محمدی، ذیل ارانی: ۱۳۷۴)
و آخرین وصیتش این است/ که در ازای ششصد و هفتاد و هشت سکه، حضرت استاد آبراهام صهبا/
مرثیه‌ای به قافیه کشک به رئای حیاتش رقم زند. (فروغ، ۱۳۷۸: ۳۴۵)

- آبراهام صهبا «تعبیر طنزآمیز نام ابراهیم صهبا شاعر معاصر است. وی بیشتر به نوشتن شعرهای طنزآمیز و فکاهی معروف است.» (محمدی، ذیل آبراهام صهبا: ۱۳۷۴)
حجرالاسود من روشنی باغچه است. (هشت کتاب: ۲۷۳)

ولی هنوز سواری است پشت بارهٔ شهر/ که وزن خواب خوش فتح قادیسیه/
به دوش پلک‌تر اوست. (همان: ۳۲۲)

مانند آرش که جان را / در تیر هشت و رها کرد/ این لحظه‌ها بی‌قرارم/
تا جان خود در سرودی گذارم. (هزارهٔ دوم: ۳۷۱)

این گلیم تیره‌بختی‌هاست/ خیس خون داغ سهراب و سیاوش‌ها/
روکش تابوت تختی‌هاست. (در حیات کوچک پاییز، ۶۸)

ب: تلمیحات جهانی: به سرگذشت اقوام و سرزمین‌ها و اشخاص غیرایرانی و اسلامی اشاره دارد و بیشتر در آثار شاملو و شفیعی و تا حدودی سپهری به‌کار رفته است:
گرچه میرد آن که افشانند به خاکی تخم- می‌گوید کلاف
کودکان نوح‌استه خرمش را گرد آوردند/ تا از آن گردند
بهره‌ور... (نیما، ۱۳۷۵: ۳۰۶)

- کلاف: شاعر انگلیسی است.
حیات ضربهٔ آرامی است/ به تخته سنگ مگار. (هشت کتاب:

با توجه به توضیحاتی که در مورد خصوصیات تلمیح هر یک از شاعران بیان شد، می‌توان تلمیح را به دو دستهٔ ملی و جهانی طبقه‌بندی کرد

جامعہ سنی سنہ زبان

مقدمه

موضوع شناخت زبان و ماهیت آن پیشینه‌ای بس کهن دارد و از قرن چهارم پیش از میلاد توجه حکیمانی چون افلاطون و ارسطو را نیز به خود معطوف کرده است. از عصر طلایی یونان تا عصر حاضر همواره محققان و پژوهشگران جهان به مطالعهٔ زبان از جهات مختلف مشغول بوده‌اند و این فصل ممیز انسان از حیوان را از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند. زبان ساده‌ترین وسیله‌ای است که ما در زندگی روزمره برای ایجاد ارتباط با هم‌نوعان خود در اختیار داریم و مهم‌ترین وسیلهٔ ارتباط افراد بشر و پایهٔ همه نهادهای اجتماعی اوست. از همین رو از میان نقش‌های مختلفی که برای زبان قائل شده‌اند نقش اصلی را به ایجاد ارتباط و بیان اندیشهٔ مکتوم داده‌اند؛ چرا که بشر در اجتماع ناگزیر است تجربه‌هایش را به دیگران منتقل کند و متقابلاً تجربه‌های دیگران را دریابد و برای این منظور

پیوند می‌دهد و به‌طور خلاصه، می‌توان گفت که بین زبان و جامعه هم‌بستگی نزدیکی وجود دارد. این هم‌بستگی یا پیوستگی به حدی است که برخی زبان را آیین‌های دانسته‌اند که پدیده‌ها و دگرگونی‌های مختلف اجتماعی - فرهنگی جامعه را به نوعی در خود منعکس می‌کند. از سوی دیگر، برخی معتقدند که زبان و ساختمان و مقولات آن بر اندیشه و شناخت انسان از دنیای خارج اثر می‌گذارد.

زبان و جامعه پیوسته در تحول و دگرگونی هستند اما گستردگی و سرعت تغییرات و دگرگونی‌های زبانی و اجتماعی یکسان نیست. به‌طور کلی تحولات اجتماعی با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتند و تغییرات زبانی کندترند اما در مجموع، در جهت تحولات و دگرگونی‌های اجتماعی قرار دارند. لذا زبان به‌عنوان یک نهاد اجتماعی از یک سو برای ایفای نقش ارتباطی خود به ثبات نیاز دارد و از سوی دیگر به موازات دگرگونی‌هایی که در سطح یک جامعه پدید می‌آید، ناگزیر دچار تغییر می‌گردد و خود را با نیازهای زمان منطبق می‌سازد. بر همین اساس، به دنبال تحولاتی که در یک جامعه رخ می‌دهد، زبان آن جامعه نیز دچار دگرگونی می‌شود تا بتواند برای رویارویی با نیازهای ارتباطی جامعه همواره آماده باشد.

بدین ترتیب، همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، زبان نهادی اجتماعی است؛ بدین معنی که افراد یک اجتماع به‌منظور آگاهی از مقاصد و نیات یکدیگر و برای برقراری ارتباط با همدیگر عناصر آن را برقرار کرده‌اند. زبان نه تنها مهم‌ترین وسیله ارتباطی بشر بلکه پایه اغلب نهادهای دیگر اجتماعی نیز هست و به دلیل سرشت اجتماعی خود هماهنگ با اختلافات اجتماعات با یکدیگر، مختلف است. به عبارت دیگر، این نهاد در همه اجتماعات بشری وجود دارد و وظیفه و نقش آن در همه جا یکسان است اما شکل آن الزاماً در همه جوامع یکسان نیست و نحوه عمل آن در هر اجتماع با اجتماع دیگر متفاوت است. (باقری، ۱۳۷۸: ۱۱)

با توجه به آنچه گفته شد، ملاحظه می‌شود که زبان و جامعه از راه‌های زیادی با یکدیگر پیوند یافته‌اند و هم‌بستگی دارند. در چند دهه اخیر شناخت روزافزون اهمیت این ارتباط منجر به پیدایش رشته جدیدی به نام «زبان‌شناسی اجتماعی» در بطن رشته زبان‌شناسی شده است. در این مقاله سعی بر آن است که ابتدا به مقدمه‌ای از جامعه‌شناسی زبان پرداخته شود. روال ارائه مطالب در این مقاله بدین صورت است: پس از مقدمه به پیشینه جامعه‌شناسی زبان پرداخته می‌شود که خود شامل بخش‌های زیر است: تعریف جامعه‌شناسی زبان، زبان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی زبان، سیر و تحول جامعه‌شناسی زبان و در نهایت نتیجه‌گیری عنوان می‌شود.

پیشینه تحقیق

جامعه‌شناسی زبان یکی از جدیدترین رشته‌های زبان‌شناسی نوین است که زبان را به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی و در بافت اجتماعی - فرهنگی آن بررسی می‌کند. این رشته بینابینی

ابزاری ساده‌تر و در عین حال کامل‌تر و کارآمدتر از زبان در اختیار ندارد (نجفی، ۱۳۸۴: ۳۵). بدین ترتیب می‌توان گفت زبان پدیده‌ای است اجتماعی که پیدایش آن به زمان شکل گرفتن نخستین اجتماعات انسانی برمی‌گردد. در واقع، زبان یکی از ضرورت‌های زندگی اجتماعی است و به کارگیری آن از ویژگی‌های انسان اجتماعی به‌شمار می‌آید. از هنگامی که انسان برای ادامه حیات و بقای خود به زندگی اجتماعی روی آورد، ناگزیر به نوعی نظام ارتباطی برای پیام‌رسانی نیز نیازمند شد و بدین ترتیب، زبان در کلی‌ترین مفهوم و ابتدایی‌ترین شکل آن پدید آمد. بنابراین، زبان در اجتماعات انسانی و در متن زندگی گروهی و روابط اجتماعی به واسطه نیاز انسان‌ها به ارتباط با یکدیگر پدید آمد و در یک روند تحولی چندصد هزار ساله اشکال گوناگونی به خود گرفت. از همین جهت است که زبان را نهادی اجتماعی دانسته‌اند که مهم‌ترین نقش آن ایجاد ارتباط است.

با تحول اجتماعات بشری و پیچیده‌تر شدن سازمان‌ها و روابط اجتماعی، زبان نیز به‌عنوان یک نظام ارتباطی و در جهت رفع نیازهای ارتباطی جامعه‌های گوناگون انسانی، دچار تحول شد و رفته‌رفته شکل کامل‌تری پیدا کرد. از آنجا که انسان اجتماعی در مناسبات و روابط اجتماعی خود نیازمند نوعی وسیله ارتباطی بوده است، می‌توان ادعا کرد که انسان در فاصله زمانی میان روی آوردن به زندگی اجتماعی و به انجام رسیدن تحولات زیستی لازم برای تولید و درک گفتار، از نوعی زبان اشاره‌ای یا حرکتی برای پیام‌رسانی استفاده می‌کرده است. به‌طوری که نظریه منشأ اشاره‌ای یا حرکتی زبان انسان مورد پذیرش بسیاری از دانشمندان مانند ویلهلم ونت^۲ و ریچارد پاجت^۳ بوده است (مدرسی، ۱۳۶۸: ۳).

اجتماعی شدن و نیاز به ارتباط خود دلایل مهمی برای تحولات زیستی انسان بوده است. مطابق این نظر، پیچیده‌تر شدن مناسبات اجتماعی نظام اجتماعی پیچیده‌تری را می‌طلبید و زبان حرکتی، با وجود محدودیت‌ها و نارسایی‌ها، دیگر به‌عنوان وسیله‌ای مطلوب برای ارتباط و پیام‌رسانی کارایی نداشت. به همین دلیل، رفته رفته حرکات اشاره‌ای به حرکات اندام‌های گویایی تبدیل شدند. به نظر محققان امروزی اندیشمندی و سخنگویی انسان کنونی حاصل یک سلسله تحولات اجتماعی و زیستی در یک روند تکاملی طولانی است. در میان عواملی که در پیدایش و تحول زبان تأثیر داشته‌اند، نقش عوامل اجتماعی برجسته‌تر به نظر می‌رسد. به‌طور کلی بررسی‌های زبان در بافت اجتماعی آن - که موضوع اصلی جامعه‌شناسی زبان است - از این گونه نظرات متأثر است.

افرادی که در یک جامعه زبانی نسبتاً با ثبات زندگی می‌کنند و به‌طور کلی رفتار اجتماعی منظمی دارند، معمولاً پیام‌ها، افکار و احساسات خود را به‌وسیله زبانی مشترک به یکدیگر منتقل می‌کنند. خصلت اجتماعی زبان آن را با بسیاری از پدیده‌ها، روندها و عوامل اجتماعی - فرهنگی

افراد که در یک جامعه زبانی نسبتاً با ثبات زندگی می‌کنند و به‌طور کلی رفتار اجتماعی منظمی دارند، معمولاً پیام‌ها، افکار و احساسات خود را به‌وسیله زبانی مشترک به یکدیگر منتقل می‌کنند

زبان‌شناسی اجتماعی یکی از علوم جدیدی است که از تلاقی دو علم جامعه‌شناسی جوانه زده است. این دانش نوپا زبان را به عنوان ابزاری جهت ارتباط میان افراد اجتماع و رابطه با گروه یا جامعه مورد بررسی قرار می‌دهد. (صفوی، ۱۳۶۰: ۱۳۱)

جامعه‌شناسی زبان شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی است که به مطالعه تأثیرات عوامل اجتماعی مانند هنجارهای فرهنگی، توقعات و یافت بر نحوه استفاده از زبان می‌پردازد. همچنین می‌توان تأثیراتی را که زبان بر فرهنگ و اجتماع دارد نیز در زمره تعریف جامعه‌شناسی زبان قلمداد کنیم.^{۱۳}

به مطالعه زبان به‌طوری که بر روابط اجتماعی تأثیر بگذارد و تأثیر نیز بپذیرد، جامعه‌شناسی زبان گویند که گستره عظیمی از مسائل و مطالب مانند دو زبانی، زبان‌های آمیخته در زبان مادری^{۱۴} و روش‌های دیگری را که افراد جوامع زبانی مختلف در ارتباط با هم به کار می‌برند، در بر می‌گیرد. علاوه بر این لهجه، گویش و مسائلی از این قبیل را تحت پوشش قرار می‌دهد.^{۱۵}

جامعه‌شناسی زبان مطالعه و بررسی ابعاد جامعه‌شناختی زبان است و سعی بر آن دارد تا ویژگی‌های زبانی را که در موقعیت‌های خاص به کار می‌روند، از هم مجزا کند. این دانش روابط اجتماعی مختلفی را در بین افراد و عوامل مهم موقعیتی نشان می‌دهد. این عوامل تأثیرگذار عبارت‌اند از انتخاب صدا و عوامل دستوری و واژگانی که سن، جنس، تحصیلات، هویت قومی، شغل و... را در بر می‌گیرد.^{۱۶}

جامعه‌شناسی زبان اصطلاحی است که ابعاد زبان‌شناسی را در رابطه با ارتباط بین زبان و جامعه و شیوه‌ای را که در موقعیت‌های اجتماعی مختلف به کار می‌بریم، در بر می‌گیرد و از مطالعه طیف گسترده‌ای از گویش‌ها در یک منطقه خاص تا بررسی شیوه‌ای که زنان و مردان با هم تکلم می‌کنند را شامل می‌شود. جامعه‌شناسی زبان اغلب واقعیت‌های جالبی در مورد گفتار بشر و چگونگی کاربرد یک گویش در یک زبان خاص را به ما نشان می‌دهد و می‌تواند سن، جنس و طبقه اجتماعی فرد را توصیف کند و در واقع نقش اجتماعی زبان را ارائه می‌دهد.

جامعه‌شناسی زبان مطالعه و بررسی تأثیر همه ابعاد جامعه شامل هنجارهای فرهنگی، انتظارات و بافت زبانی است و به میزان درخور توجهی با کاربردشناسی همپوشی دارد. جامعه‌شناسی رابطه بینابین جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی است. (فالک، ۱۳۶۸: ۵)

جامعه‌شناسی زبان بررسی و مطالعه زبان در ارتباط با جامعه است که تا حدی تجربی و تا حدی نظری است (هادسون، ۱۹۹۶: ۱)

با توجه به تعاریف ارائه شده، به‌طور کلی می‌توان دریافت که فصل مشترک همه این تعاریف این است که جامعه‌شناسی زبان شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی است که از رابطه بین جامعه‌شناسی و زبان شکل می‌گیرد.

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

تازه که از پیوند زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی به وجود آمده است و از نظریه‌ها و روش‌های پژوهشی این دو علم در مطالعه زبان بهره می‌گیرد، در طول سه دهه گذشته رشد و گسترش بسیار درخور ملاحظه‌ای داشته و اکنون در میان سایر رشته‌های زبان‌شناسی جای ویژه‌ای یافته است. به‌طوری که در این دوره نسبتاً کوتاه توجه گروه زیادی از زبان‌شناسان و برخی از جامعه‌شناسان را به خود جلب کرده و مطالعات و بررسی‌های ارزنده‌ای در قلمرو رو به گسترش آن انجام گرفته است. به کوشش برخی از زبان‌شناسان ایرانی در چند سال گذشته در کشور ما نیز جامعه‌شناسی زبان به عنوان یک رشته علمی تازه شناخته شده است اما تا جایی که نگارنده اطلاع دارد، صرف نظر از برخی مقالات پراکنده و همچنین آثار ارزنده استاد محمدرضا باطنی در معرفی مسائل بنیادی این رشته جدید و بیان دیدگاه‌های تازه در این زمینه، تاکنون در این رشته اثر کاملی به زبان فارسی منتشر نشده است. لذا شاید کتاب «درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان» اثر یحیی مدرسی نخستین کتاب مستقلی باشد که جنبه‌های اصلی و مسائل بنیادی در جامعه‌شناسی زبان را به زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد اما در غرب سال‌های دهه هفتاد در واقع نشان‌دهنده چرخشی اساسی است که از آن پس شاهد پیدایش مقالاتی هستیم که آشکارا به زبان‌شناسی اجتماعی استناد می‌ورزند و این رشته نوپا اهمیتی فزاینده می‌یابد. از جمله کسانی که در این زمینه کار کرده‌اند، می‌توان به پیر پائولو گیگلیولی^{۱۷} اشاره کرد که در سال ۱۹۷۲ کتاب «زبان‌شناسی اجتماعی» را منتشر کرد. از دیگر کسانی که در این زمینه فعالیت کرده‌اند، می‌توان برنستاین^{۱۸}، لباو^{۱۹}، گافمن^{۲۰}، فیشمن^{۲۱} و فرگوسن^{۲۲} را نام برد که در زمینه برداشت اجتماعی از زبان فعالیت‌های چشمگیری داشته‌اند.

تعریف جامعه‌شناسی زبان

خصلت اجتماعی زبان به‌طور کلی مورد پذیرش و تأکید دانشمندان قرار داشته و زبان همواره یک نهاد اجتماعی به‌شمار آمده است اما تا همین اواخر به نقش عوامل اجتماعی در ساخت، کاربرد و تحول زبان چندان توجهی نمی‌شد. به‌رغم تأکیدهایی که افرادی مانند جرج هربرت مید^{۲۳}، روان‌شناس اجتماعی آمریکایی و آنتوان میلر^{۲۴}، زبان‌شناس فرانسوی بر خصلت اجتماعی زبان و اهمیت بررسی آن در بافت اجتماعی داشتند، تا نیمه قرن حاضر رابطه و هم‌بستگی زبان و جامعه موضوع بررسی‌های دقیق و گسترده علمی قرار نگرفت (مدرسی، ۱۳۶۸: ۱۳). در واقع تنها در سه دهه گذشته است که نقش عوامل اجتماعی در ساخت، کاربرد و تحول زبان مورد توجه جدی زبان‌شناسان قرار گرفته است. لذا با توجه به مطالب ارائه شده، نگارنده بر آن است تا به تعاریف مختلفی که از جامعه‌شناسی زبان، این علم نوپای زبان‌شناسی، شده است، بپردازد. در این قسمت تعاریف مختلفی از منابع متفاوت ذکر شده است که عبارت‌اند از:

هدف

توجه فراوان به ریزه‌کاری‌های کنکوری و دغدغه دانش‌آموزان در این زمینه آنان را از توجه به التذاذ ادبی از آثار شاعران و نویسندگان ما غافل کرده است، دبیران و آموزگاران گرامی نیز به دلیل همین اندیشه در بیشتر کلاس‌های درس ادبیات به ناچار به این سمت و سو سوق داده می‌شوند. دل‌نوشته زیر شاید تلنگری بر روح نحیف مروجان ادب و اندیشه و ایجادکننده عکس‌العملی از جانب خوانندگان آن باشد. نویسنده با احترام فراوان نسبت به اندیشه‌وران حوزه گسترده شعر و ادبیات در پی آن بوده است که بازنگری ظریفانه‌ای در روش تدریس و توجه به متون ادبی و اهداف عالی آن داشته باشد.

بدجوری گرفتار «واج»‌ها و «آوا»‌ها و «ایما»‌ها شده‌ایم و از اصل موضوع غافل مانده‌ایم. بین سطرها را یا نمی‌فهمیم یا نمی‌فهمانیم. از التذاذ ادبی هم خبری نیست، چششی نیست و خود نیز نمی‌چشانیم؛ زیرا به روزمرگی آرایه‌های مبتذل (جناس، مراعات‌النظیر و تضاد) گرفتار شده‌ایم. می‌دانید چه اتفاقی افتاده است؟ ذائقه‌ها نیز مثل خوراکی‌ها عوض شده‌اند. آری، اگر پیتزا و پیراشکی جای قورمه‌ها و

تخمه‌ها را گرفته است، جوک‌ها و ترانه‌های آبکی نیز به جای غزل‌ها نشسته‌اند! در کلاس درس از سر ذوق بیتی لطیف از شاعری پراحساس می‌خوانی و به چشم‌های بی‌تفاوت دانش‌آموزان می‌نگری؛ آب از آب تکان نمی‌خورد! خیر، از هیچ بازخورد شاعرانه‌ای خبری نیست. هر کج‌نگاهی را توهین به خود و شاعری می‌دانی که از وی شعری خوانده‌ای.

دیگر نه جوشش خونی است از رگ‌های خواب، نه پوشش لطیفی از شعر ناب؛ نه رفتن کاروان حافظ تکلمان می‌دهد و نه آوای زنگوله‌های ساربان سعدی و فردوسی قلقلکمان.

ادبیات روزی نوری بود در کنار نور قرآن در مکتب‌خانه‌ها و هنوز یادها و گوش‌ها و زبان‌ها زمزمه‌اش را می‌شنوند و نجواش می‌کنند.

ادبیات نوازش شعر موه‌های کودک در حال خفتن بود با لالایی نرم و مهرآمیز مادری خسته اما نستوه! ادبیات مرثیه چشم‌های معشوقی بود که در فراق عاشقی وارسته به دشت روان گشته بود. ادبیات تصویرگر قلب خونین و داغ مادری بود در دستان پلید فرزندی بی‌فرهنگ!

ادبیات کوششی بود برای پر عظمت ساختن نگاه آدمی به اشیا و خلقت ناب خدایی.

ادبیات رسواگر حکایت‌های شیدایان عرصه سوزش و سازش بود.

آن‌گاه که می‌خواستیم زیباترین احساسات درونی‌مان را در قالب کلام بیان کنیم، از ادبیات کمک می‌گرفتیم؛ تنها تکیه‌گاهی که می‌توانست مفاهیم نگاه، زیبایی، عشق، معرفت و شناخت را ترجمان باشد.

ادبیات شاهین بلندپرواز ستیع کوهستان‌های آگاهی و شوکت شاعرانی است که واژه به واژه، مصرع به مصرع اندیشیدند و سرودند تا من و تو در آرامشی دلنشین برای فرونشاندن دغدغه‌های درونمان آن را زمزمه کنیم و دمی فارغ از ولوله‌های خستگی آور زندگی ماشینی نفس بکشیم.

ادبیات «کفش‌های مکاشفه» شاعرانی است که می‌خواهند تفسیرگر امروز و فردا و پسین فردای معراج حلاج‌ها باشند.

ادبیات ضریب چهار تمامی جهت‌های بینش و دانش حال و آینده نوآموزی است که قدم‌هایش ترسیم‌کننده فردایی روشن و دل‌پذیر خواهند بود.

ادبیات املای زندگی است، آن‌گاه که از جبر زمانه به تنگ آمده‌ایم و هراسناکیم، آن‌گاه که داستان‌وارگی تاریخ سیرابمان نمی‌کند و جغرافیای سرزمین‌ها چشمانمان را به گیجی می‌برد و در پیچ و تاب علوم زمانه متحیر می‌شویم. در این زمان است که املای زندگی با ادبیات خواهد توانست تکیه‌گاه خوبی برای فارغ‌بالی ما شود، در قالب شعری، سرودکی، داستانی و قصه پرغصه‌ای و شاید غزل و قصیده‌ای یا لطیفه‌ای، حکایتی و افسانه‌ای.

ادبیات معلم مشفق است که دید ما را به جهان تغییر می‌دهد و الفبای دوست داشتن را در ذهن ما هجی می‌کند. هموست که عشق می‌آفریند، پس از شرح عشق عاشقان راستین روزگار! ادبیات است که در گویشمان زمزمه می‌کند: وقت تنگ است، کاروان‌ها رفته‌اند، پنج روزی بیش نمانده است، شتاب کن و با مهرورزی و عطوفت در پی به دست آوردن دلی باش، نه در



کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های دولتی بوشهر
منصور زاهدی



اندیشه یافتن زرا!

ادبیات خود آزادی است که می‌توانی در عرصه آرام‌بخش و گسترده آن تا بی‌نهایت فریاد کنی! ادبیات‌محور تلاش دل است؛ آنکه که می‌خواهد ترانه راستین زندگی را بسراید و خنکای واژه‌واژه مهربانی را در قلب‌ها و سینه‌ها جاری سازد. ادبیات سلاح پرکاربردی است که به جای مرگ و دلهره، تازگی و آسودگی می‌آفریند و اندیشه بشردوستانه خلق می‌کند. ادبیات می‌گوید: بیا با گلچین واژگان من میوه خوشبختی بچین و برای هم‌نوعان خود رهاوردی نیک ببر. شعر آفرینش شعور است. رنگ دادن به واژه‌های تشنه و بی‌روح و آبیگینه ساختن از سنگ‌ریزه‌های تراویده از دهانه سرخ‌دل.

شعر جوششی طوفانی در دنیای ذهن است، بال و پر دادن به جوجگان تک‌واژه‌های ناتوان از پرواز.

شعر پلی است بین روح و جسم، دنیا و آخرت، شادی و اندوه، سپیدی و سیاهی، تناقض و ایهام.

شعر پر زدن تا کرانه‌های روحانی است. ترویج عرفان است، طلوع و بینش عصر غزل‌ها و ترانه‌ها و حماسه‌ها. شعر نی‌لبکی است در دست چوبان سوخته‌دل در مرتع رازهای طبیعت و اضطراب، خورشیدی است در پس توده ابرهای تودرتو.

شعر تجاوز از مرز کوشش است. رو نهادن به مشرق باران، کرانه‌ای است که حکیم می‌داند و دانشمند می‌بیند. شعر موج‌های تند و تیز در آشوب و تلاقی با صخره‌های سکوت و حزن‌انگیز است.

شعر لهجه خورشید است در کارزار شرحی و گرما. آوازی است در سکوت و بی‌تابی فصل‌ها.

شعر گره‌خوردگی گیسو در نسیم عرفان است و پیوند عربده با دنیای راز و نیازهای شبانه.

شعر پر زدن در اوج ابرهاست، مدهوش گشتن در کمال عقل و سست شدن روی طاقچه معنویت.

شعر نوای ناقوس معاد در قلمرو هم‌اغوشی شبنم و شقایق است.

شعر نردبان شبانه معراج دلتنگی‌هاست.

شعر خلوت زندانی سینه با بردگی عشق و نیایش اندیشه در آتش ادراک است. شعر فتنه بیداری است در خلصه خماری، قیامتی است در پی دوزخی روحانی.

شعر غبار برچیدن از رخسار واژه‌هاست، شعله رنگارنگ هیزم‌های خیس‌خورده رنگ و رو رفته.

شعر خروشان‌ی رعد بر بلندای خوشه‌های تشنه بزرگران مهر است، دست نامرئی خداست برای بنده خاکی.

شعر چنگ پیر مولاناست، نبات شیرین حافظ، خاموشی شمس تبریزی، باغ حقیقت سنایی، بحر متقارب فردوسی، چشمه‌سار خسرو و شیرین نظامی، پرند نیلگون فرخی، آخرین برگ سفرنامه کدکنی، سایه‌سار نخل ولایت گرم‌رودی، سمند صاعقه مردانی، کفش‌های مکاشفه عزیزی، سنگ تپیا خورده م. امید، جاندار وحشی غارهای بامداد، سو و دهک مسعود سعد، مشت درشت روزگار بهار، همای رحمت شهریار، بلندای سدره جمال‌الدین، اسب سفید وحشی آتشی و صدها گل‌واژه شیرین و تلخ و تر شاعران شعور است.

نیم‌نگاشتی باب‌واژه

چکیده
در کتاب‌های زبان فارسی امروز، یعنی آنچه در نظام آموزشی رایج در کشور تدریس می‌شود، «هسته» اصلی ترین عضو گروه است و وجود آن اجباری است. هسته با توجه به کارکردش در گروه و جمله، وابسته‌هایی به خود می‌گیرد که اولاً اختیاری بوده و ثانیاً از نوع پیشین یا پسین «همه» کاربردهای متفاوتی دارد که نویسنده مقاله با توجه به کتاب‌های دست‌ور زبان سنتی و جدید جایگاه آن‌ها را مورد بررسی قرار داده است.

کلیدواژه‌ها: همه، هسته، صفت مبهم، وابسته پیشین
دکتر علیرضا غلامی بادی
دبیر و مدرس دانشگاه آزاد و پیام نور نظر

«همه بی‌رحمی» و ترکیب‌هایی از این نوع اطلاعاتی درخور به همگان ارائه کند.

«کلمه «همه» در پارسی باستان به‌صورت hamā وجود دارد. در پهلوی پسوند ک/گ (= k/g) به آن افزوده شده و به‌صورت «هماک=hamag» در آمده است که معنی «تمام و کامل» از آن برمی‌آید. در فارسی میانه طرفانی هم به همین لفظ و همین معنی است. صورت‌های «همگی» و «همگن» و «همگین» و «همگان» و «همگنان» نیز در فارسی دری به کار می‌رود.» (ناتل خانلری، ۱۳۷۷: ۴۳۲)

در کتاب‌های دستور زبان فارسی، واژه «همه» گاهی به‌عنوان ضمیر مبهم و گاهی قید به کار رفته است. پس گستره کاربرد این واژه وسیع است و صورت‌های گوناگونی به خود می‌گیرد. «گر تنها بیاید، ضمیر مبهم است و در معانی و نقش‌های مختلف به کار می‌رود: همه آمدند، همه را دیدم، حال همه خوب است.» (انوری، احمدی گیوی، ۱۳۷۷: ۱۸۰) واژه «همه» در جملات مذکور به ترتیب نقش نهادی، مفعولی و مضاف الیهی گرفته است. «اسم مبهم است؛ مانند:

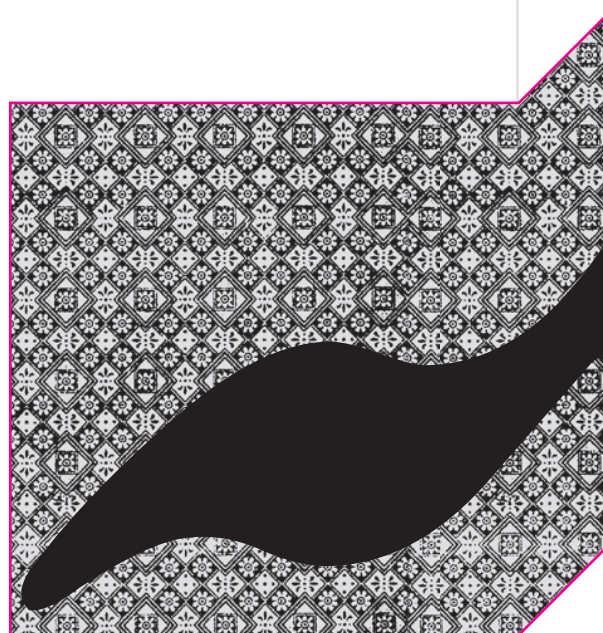
همه از بهر تو سرگشته و فرمانبردار
شرط انصاف نباشد که تو فرمان نبری (سعدی به نقل از مشکور، ۱۳۶۸: ۲۱۴)

در یکی از نشست‌های ادبی ماهیانه با موضوع فرازاها و فرودهای زبان فارسی (۳) یکی از دبیران حاضر روی تخته وایت‌برد نوشت: «خواب دیدن ضحاک نموداری است از درون آشفته و خاطر ترسان و بی‌آرام او و بر اثر آنکه ظلم‌ها کرده بود با همه بی‌رحمی هر روز در تب و تاب و هر شب در جوش و اضطراب بود» بعد هم سؤالی با این مضمون مطرح کرد که به نظر شما کارشناسان محترم ادبیات، نوشته مذکور چند صفت پیشین و پسین دارد؟ نظرانی متعدد و مفید در آن جمع بیان شد و همه اختلاف‌ها بر سر ترکیب «همه بی‌رحمی» بود که آیا واژه «همه» را وابسته پیشین و صفت مبهم باید به حساب آورد یا «هسته». پس از بیان آرای متضاد، دبیر محترمی که سؤال را مطرح کرده بود، گفت: «این یکی از تست‌های کنکور گروه آزمایشی هنر در سال ۱۳۸۴ بوده است. حال که در این جمع، تصمیم واحدی که مورد پذیرش همگان باشد اتخاذ نشد، معلوم است که دانش‌آموزان از این رهگذر چه طرفی می‌توانند بر بندند. صحبت آن همکار محترم، خصوصاً آن بخشی که با نیش و کنایه عنوان شده بود، ذهن مرا به تکاپو وا داشت. محصل تحقیق و بررسی کتاب‌های دستور زبان سنتی و جدید درباره واژه «همه»، نوشتاری شد که به شما خوانندگان عزیز تقدیم می‌گردد. بود که درباره ترکیب

اسم بیایند و وابسته آن باشند، صفت مبهم به‌شمار می‌روند: همه انسان‌ها، همه دانشجویان از موضوع خبر دارند» (یوسفی، ۱۳۷۷: ۴۸). «این‌گونه کلمه‌ها اگر در جمله همراه با یک اسم یا جانشینان اسم بیایند، صفت هستند و اگر تنها باشند، ضمیرند: همه دانش‌آموزان باید خوب درس بخوانند = همه صفت مبهم است.» (سلطانی گرد فرامرز، ۱۳۷۲: ۷۰) همه «به معنی «تمام»، «کلیه»، «عموم»، «فرد فرد»، «کلیه افراد» در این صورت با موصوف جمع یا اسم جمع می‌آید و بدان اضافه می‌شود: همه اعیان و اشراف جمع بودند، به معنی «سراسر»، «از سر تا پا»، «از اول تا آخر» که در این صورت معمولاً با موصوف مفرد همراه است و به آن اضافه می‌شود: همه خانه را گشتم» (انوری، احمدی گیوی، ۱۳۷۷: ۱۸۰). «کلمه «همه» گاهی صفت مبهم است و پیش از موصوف می‌آید و هرگاه موصوف آن جمع باشد، با کسره اضافه به آن می‌پیوندد: خدای عزوجل همه آدمیان را نیکویی در چشم و ابرو آفرید (قابوس‌نامه). گاهی صفت مبهم (همه) با موصوف مفرد و مقدم بر آن می‌آید و در این حال کسره اضافه ندارد: بر خدای عزوجل همه چیز آسان است (طبری). گاه موصوف آن مفرد است و با کسره اضافه به موصوف می‌پیوندد: همه شهر در معالجت آن عاجز آمده‌اند (کلیله و دمنه، نائل خانلری، مستشارنیا، ۱۳۸۲: ۲۶۰) «همه»، «کلیه» صفت مبهم است، همه مردم، کلیه کتاب‌ها» (غلامعلی‌زاده، ۱۳۷۴: ۶۱)

از آنچه این گروه از نویسندگان در کتاب‌های دستور زبان نوشته‌اند، چنین استنباط می‌شود که اگر واژه‌هایی که در معنی آن‌ها ابهام وجود دارد، قبل از اسمی قرار بگیرند، چه با کسره اضافه خوانده شوند و چه بدون کسره اضافه، وابسته پیشین و صفت مبهم می‌باشند و اسم بعد از آن‌ها موصوف محسوب می‌شود که می‌تواند نقش‌های دستوری بگیرد. به عبارت دیگر، این گروه هیچ تفاوتی بین ترکیب «همه شعر» و «همه شعر» قائل نمی‌شوند اما در تقابل با این نظریات، حرف‌های دیگری هست که به عبارتی می‌توان آن‌ها را از جنس دیگری به حساب آورد.

«کلمه «همه» در جمله «همه کس می‌داند که ...» صفت مبهم است؛ زیرا اولاً ابهام دارد، ثانیاً به تنهایی آمده است و نه کسره دارد. کلمه «همه» در جمله «همه دانش‌آموزان آمدند» ضمیر مبهم است؛ زیرا اولاً برای یک لحظه ابهام دارد (و با گفتن کلمه دانش‌آموزان آن ابهام برطرف می‌شود). ثانیاً به تنهایی آمده است (زیرا کلمه‌ای که در آخرش کسره باشد، جدا از کلمه پس از خود می‌باشد و مثل این است که به تنهایی آمده باشد).» (شریعت، ۱۳۷۶: ۱۰۳) «همه = هر: در این حال تکیه قوی‌تر روی کلمه بعد از «همه» است: همه کتابی را نمی‌توان خواند. برای رساندن شمول: در این حال تکیه قوی‌تر روی خود کلمه «همه» است و فقط قبل از کلماتی نظیر جا، کس، گونه می‌آید: همه کس، همه جا، همه گونه، همه وقت، همه روز. «همه» با کلمات گونه، نوع، جور و غیره ترکیب و یک جا وابسته اسم می‌شود: همه گونه کتاب، «همه» هرگاه تنها به کار رود، در حکم اسم است: همه آمدند. همچنین هر گاه به اسم اضافه شود: همه مردم» (ارژنگ، صادقی، ۱۳۶۳: ۲۸).



«کلمه «همه» اگر به تنهایی یکی از ارکان جمله باشد، ضمیر مبهم است؛ مانند: همه آمدند، همه را دیدم، از همه بردم» (شریعت، ۱۳۶۷: ۲۹۳) در این مثال‌ها «همه» به ترتیب نقش نهادی، مفعولی و متممی گرفته است.

هرگاه کلمه «همه» به معنای «همیشه»، «فقط» و «سراسر» باشد، نقش قیدی می‌گیرد:

همه درگاه تو جویم همه از فضل تو پویم

همه توحید تو گویم که به توحید سزایی (سنایی)

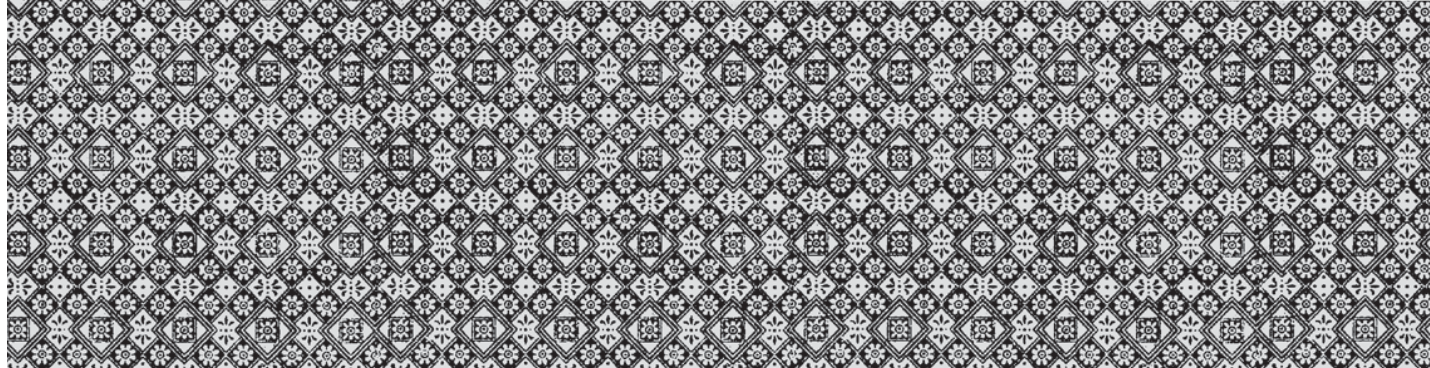
همه = همیشه یا فقط

همه عزای و جلالی همه علمی و یقینی

همه نوری و سروری همه جودی و جزایی (سنایی)

همه = سراسر

«کلمات مبهم (یعنی کلماتی که بر مفهوم معینی دلالت ندارند) مانند برخی، همه، هر، فلان و چند، هرگاه پیش از



در زبان فارسی جدید یکی از راههای شناخت هسته واژه‌ای که در این است که معمولاً اولین واژه‌ای که در گروه اسمی نقش نمای اضافه می‌گیرد، هسته آن گروه اسمی است

«طبق یک قاعده کلی در هر گروه اسمی، واژه یا گروهی که پس از کسره یا حرف اضافه واقع شود، وابسته به شمار می‌آید. بر این اساس، در گروه‌هایی مانند «همه‌ی کتاب‌ها»، «بسیاری از مردم» و ... واژه‌های مشخص شده هسته گروه اسمی به‌شمار می‌آیند نه وابسته. «همه» در گروه اسمی «همه‌ی آن بیچاره‌ها» هسته گروه به حساب می‌آید؛ زیرا بعد از آن کسره یا نقش‌نمای اضافه آمده است: او می‌خواهد یا همه چیز داشته باشد یا هیچ، «همه» به عنوان وابسته پیشین گروه اسمی «همه چیز» آمده است و صف مبهم است.» (عمرانی، سبطی، ۱۳۸۳: ۶۸ و ۶۷)

از نوشته‌های نویسندگان محترم این گروه چنین برداشت می‌شود که هرگاه بعد از واژه «همه» نقش‌نمای اضافه یا به عبارتی کسره (-) یا ی میانجی و کسره (ی) واژه دیگری بیاید، واژه «همه» هسته می‌باشد و کلمه بعد از آن به‌عنوان وابسته پسین و مضاف‌الیه به‌شمار می‌آید. به عبارتی، هرگاه «همه» اسم محسوب شود و کارکردهای آن را داشته باشد، می‌تواند مضاف‌الیه بگیرد و نقش‌های دستوری را بپذیرد.

در زبان فارسی جدید یکی از راه‌های شناخت هسته گروه اسمی این است که معمولاً اولین واژه‌ای که در گروه اسمی نقش‌نمای اضافه می‌گیرد، هسته آن گروه اسمی است؛ مثل «دانش‌آموزان کلاس دوم دبیرستان» واژه «دانش‌آموز» هسته می‌باشد؛ چون علامت‌های تصریفی همچون «نشانه‌های جمع و ی ناشناس» جزء هسته به‌شمار نمی‌آیند. به‌خاطر اینکه بعد از هسته می‌آیند و وابسته پیشین محسوب می‌شوند. پس در گروه اسمی مذکور «ان» وابسته پسین است. به بیان دیگر، در مورد روش تشخیص هسته می‌توان گفت: هرگاه بین «صفت و موصوف» و «مضاف و مضاف‌الیه» نقش‌نمای اضافه یا همان کسره (-) یا ی میانجی و کسره (ی) بیاید، کلمه اول هسته و کلمه دوم وابسته پسین است که با توجه به کارکرد آن یا صفت است مثل «گل سرخ» یا مضاف‌الیه مثل «کتاب علی». اگر بعد از حروف اضافه‌ای که دارای کسره می‌باشند واژه‌ای بیاید، آن واژه هسته آن گروه است و نقش متممی می‌گیرد؛ مثل در جمله «این کار به کمک علی انجام شد» واژه «به کمک» حرف اضافه مرکب است و واژه بعد از آن یعنی «علی» هسته گروه اسمی متممی محسوب می‌شود. در صورتی که در گروه اسمی هیچ یک از واژه‌ها نقش‌نمای اضافه نداشته باشند، آخرین واژه آن گروه را هسته در نظر می‌گیریم؛ مثل «این چند دانش‌آموز» که «دانش‌آموز» هسته است.

مقایسه ترکیبات «همه کتاب» و «همه‌ی کتاب» با واژه‌هایی که شاخص و ممیز واقع می‌شوند، مسئله را بهتر روشن می‌کند. شاخص‌ها، عناوین و القابی هستند که بدون هیچ نشانه یا نقش‌نمایی قبل از اسم می‌آیند. پس شرط اصلی کلماتی که شاخص واقع می‌شوند این است که معمولاً قبل از آن‌ها و حتماً بعد از آن‌ها کسره (نقش‌نمای اضافه) نیاید؛ مثل: استاد دهخدا ولی اگر بعد از واژه‌های مورد نظر کسره بیاید شاخص هسته

خود آن واژه‌ها هسته می‌باشند؛ مثل: استاد دهخدا. ممیزها همان واحد شمارشی هستند که برای شمارش تعداد یا اندازه و وزن موصوف میان عدد و معدود (= صفت شمارشی و موصوف آن) می‌آیند و وابسته عدد محسوب می‌شوند. شرط اصلی ممیز این است که بعد از واحدهای شمارش نقش‌نمای اضافه نیاید. اما هرگاه بعد از آن‌ها کسره بیاید، خود این واحدهای شمارش هسته‌اند؛ مثل:

دو جلد کتاب
صفت شمارشی ممیز هسته

ولی در گروه اسمی
دو لیوان آب
صفت شمارشی ممیز هسته

واژه لیوان ممیز نیست بلکه هسته است.

نتیجه

پس به‌طور کلی از آنچه مطرح گردید چنین استنتاج می‌شود که هر آنچه بعد از نقش‌نمای اضافه بیاید، وابسته است و با توجه به نوع واژه، صفت یا مضاف‌الیه به‌شمار می‌آید، به جز حروف اضافه که واژه‌های بعد از آن‌ها متمم و هسته گروه اسمی است. نیز براساس باور نظریه‌پردازان زبان فارسی جدید واژه «همه» در ترکیب «همه بی‌رحمی» هسته است و هرگز نمی‌تواند وابسته پیشین و صفت مبهم واقع شود.

منابع

۱. ارزنگ، غلامرضا؛ دستور زبان امروز، نشر قطره، چاپ سوم، ۱۳۸۱.
۲. صادقی، علی اشرف؛ دستور، چاپ سعید نو، ۱۳۶۳.
۳. اکبری شلدردی، فریدون؛ شبیری، علی‌اکبر و غلامرضا عمرانی؛ زبان فارسی (۱) کتاب معلم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، چاپ دوم، ۱۳۸۲.
۴. انوری، حسن، احمدی گیوی، حسن؛ دستور زبان فارسی (۲)، انتشارات فاطمی، چاپ شانزدهم، ۱۳۷۷.
۵. سلطانی گردفرامری، علی؛ نگارش و دستور زبان فارسی، شرکت چاپ و نشر ایران، ۱۳۷۲.
۶. شریعت، محمدجواد؛ دستور زبان فارسی، انتشارات اساطیر، چاپ اول، ۱۳۶۴.
۷. -----، دستور ساده زبان فارسی، انتشارات اساطیر، چاپ اول، ۱۳۷۶.
۸. عمرانی، غلامرضا، سبطی، هامون؛ زبان فارسی راهبردهای یاددهی و یادگیری، انتشارات اندیشه‌سازان، چاپ ششم، ۱۳۸۳.
۹. غلامعلی‌زاده، خسرو؛ ساخت زبان فارسی، شرکت انتشارات احیاء کتاب، چاپ اول، ۱۳۷۴.
۱۰. مشکور، محمدجواد؛ دستور نامه در صرف و نحو زبان فارسی، انتشارات شرق، چاپ سیزدهم، ۱۳۶۸.
۱۱. ناتل خانلری، پرویز؛ تاریخ زبان فارسی، انتشارات فردوسی، چاپ ششم، ۱۳۷۷.
۱۲. مستشارنیا، عفت؛ دستور تاریخی زبان فارسی، انتشارات طوس، چاپ پنجم، ۱۳۸۲.
۱۳. یوسفی، حسین علی؛ دستور زبان فارسی ۱ و ۲، نشر روزگار، چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷.

همچیز درباره وابسته پیشین

حسین نظریان
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و
مدرس دانشگاه آزاد دلفان لرستان

پیشین با اسم جمع به کار می‌رود؛ مانند: همه‌ی مردم، همه‌ی دانشجویان، همه‌ی این شهرها. (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۹: ۱۴۱). (همچنین = همان منبع: ۱۴۵)

این اختلاف نظرها ناشی از نگاه دستورنویسان به مقوله‌های دستوری است. از نگاه دستورنویسان سنتی زبان ثابت است و نباید تغییر کند. بنا بر این، آن‌ها مقوله‌های تاریخی و امروزی را در هم می‌آمیزند. نگرش این گروه همواره تجویز درست‌ها و زدودن نادرست‌ها از زبان است. امروزه این نگرش به دلیل نارسایی و تقلیدی بودن ناکارآمد است. برخی دیگر بر پایه نظریه‌های همگانی زبان، به مقوله‌های زبانی می‌پردازند که دستور ساختگرا نامیده می‌شود. در این نگرش، جمله‌های زبان به عناصر سازنده یا سازه‌های ریزتر تجزیه می‌شوند و در ارتباط با هم، براساس روستاخت، طبقه‌بندی می‌شوند. گروهی دیگر بر پایه نظریه گشتاری به مقوله دستور زبان می‌پردازند. این نظریه مهم‌ترین و انسجام‌یافته‌ترین نظریه زبانی موجود است. براساس این نظریه، واقعیت‌های زبانی آن‌گونه که هست، در دو بخش **روستاخت** و **ژرف ساخت** مورد مطالعه و توصیف قرار می‌گیرد. براساس آنچه بیان شد، درباره لفظ «همه» با دو رویکرد مواجه‌ایم: در رویکرد اول لفظ «همه» پیش از هسته و بدون نقش‌نمای اضافه به کار می‌رود که در این صورت، بین دستورنویسان اختلاف نظری وجود ندارد.

در رویکرد دوم، که میان سخنوران زبان فارسی امروز کاربرد بیشتری دارد؛ لفظ مورد نظر با نقش‌نمای اضافه به کار می‌رود که قرار دادن آن در مقوله دستوری اسم یا صفت، موضوعی بحث‌برانگیز است. اگر بخواهیم آن را وابسته پیشین به حساب بیاوریم؛ باید تکلیف نقش‌نمای اضافه را در آن مشخص کنیم. از طرف دیگر، اگر آن را اسم بدانیم باید مطابق نظریه‌های جدید از نظر معنایی و نحوی، هسته بودنش را اثبات کنیم. این مقاله سعی دارد براساس دستور گشتاری به بررسی این موضوع بپردازد.

یکی از وابسته‌های پیشین که در گروه اسمی به کار می‌رود، صفت مبهم است. کلماتی مانند هر، هیچ، همه، فلان، برخی و بعضی در صورتی که وابسته اسم (هسته) باشند، صفت مبهم‌اند. در گروه اسمی، وابسته‌های پیشین بدون نقش‌نمای اضافه به کار می‌روند. به عبارت دیگر، مضاف‌الیه یا صفت نمی‌پذیرند. با آنکه صفت‌های مبهم نیز از این قاعده مستثنی نیستند، لفظ «همه» از این قانون تبعیت نمی‌کند. این لفظ گاهی با نقش‌نمای اضافه و گاهی بدون آن به کار می‌رود.

دستورنویسان درباره لفظ مورد نظر اتفاق نظر ندارند و در مواجهه با آن در کتاب‌های دستور زبان فارسی با نظرات متنوعی روبه‌رو می‌شویم که در زیر به چند نمونه اشاره می‌شود.

۱. اکثر دستورنویسان، از جمله مؤلفان محترم کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه، درباره نقش‌نمای اضافه پس از لفظ «همه» توضیحی ندادند و صرفاً به مثال‌هایی اکتفا کرده‌اند که در آن‌ها «همه» بدون نقش‌نمای اضافه به کار می‌رود: «همه جا را گشتم» (زبان فارسی اول متوسطه، ۱۳۸۹: ۸۱).

در برخی کتاب‌های دیگر هم ذیل وابسته‌های پیشین و صفت مبهم در این باره هیچ توضیحی داده نشده و نمونه‌ای ذکر نشده است. (دستور زبان فارسی (۱)، وحیدیان کامیار و عمرانی: ۷۰)

۲. برخی می‌گویند اگر لفظ «همه» نقش‌نمای اضافه بگیرد، وابسته پیشین و صفت مبهم محسوب نمی‌شود. زیرا، به نظر آنان «همه کار برد اسمی نیز دارد. نمونه‌ها: ... / همه‌ی بچه‌ها شام خوردند.» (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۱۲)

استاد فرشید ورد هم می‌نویسد: «همه و مترادف‌های آن را، چنان که پیش از این هم اشاره کردیم، اسم نیز می‌توان شمرد؛ زیرا مثل اسم کسره می‌گیرد (همه‌ی مردم).» (فرشید ورد، ۱۳۸۸: ۳۲۶)

۳. برخی دیگر بر پایه دستور گشتاری «همه» را وابسته پیشین می‌دانند و معتقدند که «همه‌ی نیز به عنوان وابسته

چکیده
این مقاله، به بررسی وابسته پیشین «همه» می‌پردازد. صفت‌های مبهم، قبل از هسته گروه اسمی می‌آیند و مانند سایر وابسته‌های پیشین، نقش‌نمای اضافه نمی‌پذیرند. در این میان، وابسته پیشین مورد بحث گاهی با نقش‌نمای اضافه و گاهی بدون آن به کار می‌رود. برخی دستورنویسان معتقدند که اگر «همه» نقش‌نمای اضافه بگیرد، کارکرد اسمی پیدا می‌کند و هسته محسوب می‌شود. به نظر نگارنده، براساس دستور گشتاری در ژرف ساخت «همه» و «همه‌ی» تفاوتی وجود ندارد. از طرف دیگر، براساس نظریه ایکس-تیره، لفظ مورد نظر، هسته معنایی و نحوی گروه محسوب نمی‌شود. نگارنده معتقد است که در نظم و نثر گذشته، «همه» بدون کسره به کار می‌رفته است. بنابراین، از آنجا که کسره فقط نشانه اضافه نیست، نگارنده این کسره را مشمول فرایند واجی افزایش می‌داند که در دوره‌ای از زبان فارسی برای تلفظ آسان‌تر به وجود آمده است. از جمله ویژگی‌های لفظ مورد بحث این است که اگر بعد از لفظ «همه» اسم جمع بیاید، به صورت «همه‌ی» و با کسره به کار می‌رود. همچنین، اگر بعد از «همه» اسم مفرد بیاید، برای لفظ مورد بحث، دو حالت وجود دارد: اگر به معنی (هر) باشد بدون کسره ولی اگر به معنی (کل یا تمام) باشد، با کسره به کار می‌رود.

کلیدواژه‌ها: گروه اسمی، هسته، وابسته‌های پیشین، همه، دستور گشتاری، ژرف ساخت، روستاخت، ایکس تیره

نگارنده معتقد است با توجه به پیشینه این لفظ در زبان فارسی و مثال‌هایی که آورده‌ایم، حذفی صورت نگرفته و صورت کاربرد و قدیمی این لفظ همان «همه» بدون کسره است ولی از دوره‌ای از زبان فارسی، به خاطر تلفظ آسان‌تر با کسره به کار رفته است

تا آنجا که نگارنده می‌داند، در آثار متقدمان لفظ «همه»، با هسته مفرد و جمع، بدون نقش‌نمای اضافه، به کار می‌رفته است:

همه شب، در این امیدم که نسیم صبحگاهی
به پیام‌آشنایان بنوازد آشنا را (دیوان حافظ، ۱۳۷۲: ۷۳)

همه نامداران ایران سپاه
نهادند چشم از شگفتی به راه

امید تو بیرون بُرد از دل همه امیدی
سودای تو خالی کرد از سر همه سودایی
(کلیات سعدی، ۱۳۶۸: ۶۷۱)

«من از بهر عباسیان انگشت در کرده‌ام در همه جهان و قرمطی می‌جویم»

(تاریخ بیهقی، ج ۱، ۱۳۸۵: ۲۳۰)

«همه نقود خانه پیش چشم من حاضر آمدی،» (کلیله و دمنه، ۱۳۷۳: ۴۴)

در زبان فارسی امروز لفظ مورد بحث به این صورت، جز در مواردی مانند (همه‌جا، همه‌کس، همه چیز و...) کاربرد چندانی ندارد و تعداد مثال‌هایی را که می‌توان برای آن ارائه داد، بسیار محدود است. امروزه لفظ «همه» یا با کلماتی مانند نوع، گونه، و جور، - که برای بیان جنس هستند - به کار می‌رود و یا با نقش‌نمای اضافه به صورت (همه‌ی)، در بین سخنوران کاربرد دارد.

در کتاب‌های دستور زبان فارسی برای تمایز هسته از وابسته‌ها ویژگی‌هایی آورده‌اند. از آن جمله گفته‌اند: «ملاک تشخیص این سه عنصر (وابسته پیشرو، هسته، وابسته پیرو) از یکدیگر اضافه است که به صورت /ye/ یا مصوت /e/ در گفتار ظاهر می‌شود» (باطنی، توصیف ساختمان: ۱۳۸۹: ۱۳۸). بر این اساس، هسته نخستین اسمی است که کسره اضافه می‌گیرد. این در حالی است که «کسره، دارای کاربردهای متنوعی است و تنها نشانه اضافه و اسم نیست بلکه، بر سر بعضی از صفات و متمم‌ها و هسته‌ها و کلمه‌های همسان نیز می‌آید» (فرشید ورد، ۱۳۸۸: ۲۲۲). بنابراین، اگرچه کسره اضافه می‌تواند به عنوان یک ملاک

صرفی در خور اعتنا باشد، بی‌شک به عنوان یک ملاک نحوی و بدون چون و چرا نمی‌تواند مقوله دستوری یک کلمه را مشخص کند؛ زیرا «در برخی ترکیبات، چنین می‌نماید که بین دو کلمه کسره اضافه ظاهر می‌شود... در چنین کلماتی، چه بسا آنچه کسره اضافه می‌نماید، در حقیقت نوعی صورت‌ساز باشد.» (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۹۴)

به نظر نگارنده، «همه‌ی»، فقط به خاطر داشتن کسره نمی‌تواند هسته گروه اسمی باشد؛ زیرا همان گونه که گفتیم، از نظر دستور گشتاری و توصیفی هر مقوله دستوری دارای روستاخت و ژرف‌ساخت است و «برخلاف روستاخت، که صورت عینی و ملموس جمله را نمایش می‌دهد، ژرف‌ساخت حقایق ذهنی سخنگویان را درباره زبانشان و به ویژه، عناصر و روابط دستوری جمله‌ها باز می‌نماید.» (مشکوی‌الدینی، ۱۳۸۹: ۳۵)

از طرف دیگر، «براساس نظریه نحوی ایکس - تیره** همه گروه‌های نحوی، مانند گروه اسمی و گروه صفتی و گروه حرف اضافه‌ای دارای هسته‌اند» (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۹۴). در این گروه‌ها هسته از جهت معنایی و نحوی قابل بررسی است. براساس این نظریه، «در گروه‌های نحوی هسته نحوی و هسته معنایی یکی است؛ یعنی همان عنصری که ویژگی‌های مقوله‌ای‌اش را به درون کل گروه تراوش می‌دهد و کل گروه را با خود هم مقوله می‌سازد، هسته معنایی آن گروه هم هست» (همان: ۲۴). بر همین مبنا، به نظر ما در گروه اسمی (همه مردم) واژه مهم از نظر معنایی و نحوی (مردم) است و (همه) وابسته آن است؛ زیرا «وابسته معنای هسته را محدود و معین می‌کند» (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۳۲). برای روشن شدن موضوع، در جدول زیر ژرف‌ساخت لفظ مورد بحث و چند گروه اسمی دیگر را بررسی می‌کنیم.

هر یک از گروه‌های نحوی بالا را می‌توان به گستره‌های دیگری تعبیر کرد اما همان گونه که مشخص است، در ردیف اول و دوم جدول، هر کدام از عناصر گروه اسمی هویت مستقلی دارند. به عبارت دیگر، هسته و مضاف‌الیه از یکدیگر قابل تفکیک‌اند و در جهان خارج می‌توان وجود هر کدام از آن‌ها را بدون دیگری تصور کرد اما در سه ردیف پایانی عناصر گروه اسمی، دو چیز مجزا از هم نیستند. به عبارت دیگر، نمی‌توان هویت آن‌ها را از

گروه نحوی	ژرف ساخت‌ها	گشتار اول تلفیق دو جمله	گشتار دوم حذف زمان و تبدیل به مصدر	گشتار سوم حذف مصدر
میوه‌ی باغ	الف) میوه وجود دارد. ب) باغ وجود دارد.	باغ میوه دارد.	میوه داشتن باغ	میوه باغ
عموی جواد	الف) عمو وجود دارد. ب) جواد وجود دارد.	جواد عمو دارد.	عمو داشتن جواد	عموی جواد
عمو جواد	الف) عمو، عمو است. ب) جواد وجود دارد.	جواد، همان عمو است.	عمو بودن جواد	عمو جواد
این درخت	الف) این، این است. ب) درخت، وجود دارد.	این، همان درخت است.	این بودن درخت	این درخت
همه‌ی مردم	الف) همه‌ی همه است. ب) مردم وجود دارد.	همه‌ی همه مردم است.	همه بودن مردم	همه‌ی مردم

که در زبان فارسی امروز این کلمات، با هسته مفرد یا جمع، با کسره پایانی به کار می‌روند.

مفرد	جمع
کل مطلب را بیان کرد.	کل مطالب را بیان کرد.
تمام سخنش همین بود.	تمام سخنانش همین بود.

۴. در صورتی که قبل از «همه» کلماتی مانند «این» و «آن» بیاید، لفظ مورد نظر بدون نقش‌نمای اضافه به کار می‌رود. این همه کتاب از بین رفت. / آن همه درخت قطع شد. همچنان که در گذشته هم به این صورت به کار می‌رفته است: این همه شهید و شکر کز سخنم می‌ریزد
اجر صبری‌ست کز آن شاخ نباتم دادند
(حافظ، ۱۳۷۲: ۱۳۴)

آن همه ناز و تنعم که خزان می‌فرمود
عاقبت در قدم باد بهار آخر شد
(همان: ۱۲۸)

پی‌نوشت‌ها

* «ی» صامت میانجی است.
** نظریهٔ ایکس تیره یا حاکمیت و مرجع‌گزینی، نظریه‌ای جهان‌شمول مشتمل بر اصول جهانی و مؤلفه‌های زبان ویژه است. چامسکی در مقالهٔ no skramer noitazilanimon که در سال ۱۹۷۰ منتشر شد، «نظریهٔ ایکس تیره» را برای ساده کردن تحلیل زبانی پیشنهاد نمود. طبق نظریهٔ ایکس تیره، در مورد هر یک از مقوله‌های زبانی از قبیل اسم، فعل، صفت و غیره سطحی میانی (X) وجود دارد که کاربرد نحوی آن با کاربرد نحوی کل گروه و یا سرگروه متفاوت است و هر یک از سطوح با استفاده از تعداد «تیره‌ها» مشخص می‌شود. سرگروه دارای صفر تیره (X) طبقه میانی دارای یک تیره (X) و کل گروه دارای دو تیره (X) – است.

منابع

۱. زبان فارسی سال اول متوسطه
۲. باطنی، محمدرضا؛ توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، امیرکبیر، چاپ بیست‌ودوم، تهران، ۱۳۸۹.
۳. باطنی، محمدرضا؛ نگاهی تازه به دستور، آگاه، چاپ سیزدهم، تهران، ۱۳۸۷.
۴. حق‌شناس و همکاران؛ دستور زبان ویژه دوره‌های کاردانی و کارشناسی پیوسته و ناپیوسته آموزش زبان و ادبیات فارسی، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۷.
۵. مشکوٰه‌الدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی بر پایهٔ نظریهٔ گشتاری، دانشگاه فردوسی، چاپ یازدهم، مشهد، ۱۳۸۹.
۶. مشکوٰه‌الدینی، مهدی؛ توصیف و آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی، چاپ سوم، مشهد، ۱۳۸۶.
۷. وحیدیان کامیار، تقی، با همکاری غلامرضا عمران؛ دستور زبان فارسی ۱، سمت، چاپ دوازدهم، تهران، ۱۳۸۹.
۸. طباطبایی، علاءالدین؛ اسم و صفت مرکب در زبان فارسی، نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۸۲.
۹. فرشید ورد، خسرو؛ دستور مفصل امروز، سخن، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۸.
۱۰. سعیدی؛ کلیات، با مقدمهٔ اقبال آشتیانی و محمدعلی فروغی، انتشارات جاویدان، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۶۸.
۱۱. حافظ؛ دیوان، تصحیح علامه قزوینی و قاسم غنی، انتشارات نگاه، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۲.
۱۲. بیهقی، ابوالفضل؛ تاریخی بیهقی، به کوشش خلیل خطیب رهبر، نشر مهتاب، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۸۵.
۱۳. —؛ کلیله و دمنه، به تصحیح عبدالعظیم قریب، نشر مهتاب، چاپ دهم، تهران، ۱۳۷۳.
۱۴. فردوسی؛ شاهنامه، به تصحیح ژول مول، نشر بهزاد، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۷۶.

هم تفکیک کرد.

بنابراین، اگرچه لفظ «همه‌ی»، کسره گرفته است و به ظاهر، هسته، محسوب می‌شود، از آنجا که «قواعد گشتاری از راه حذف، تعویض، افزایش، یا جابه‌جایی روابط ژرف‌ساختی را به روابط روساختی تبدیل می‌نمایند» (باطنی، ۱۳۸۷: ۱۱۴)، ژرف‌ساخت آن همچنان صفت مبهم است. به نظر نگارنده، کسره پایانی در لفظ «همه‌ی»، مشمول فرایند واجی افزایش است که در دورمای از زبان فارسی برای راحتی تلفظ به‌وجود آمده است. زیرا در بحث فرایندهای واجی، «سبب‌های تخفیف، ابدال و نحت و دگرگونی‌های آوایی دیگر متعدد است که مهم‌تر از همه، آسان‌سازی و گریز از سنگینی تلفظ است» (فرشید ورد، ۱۳۸۸: ۶۱۴). پس «همه»، این و عمو» وابستهٔ پیشین هستند و از این نظر، تفاوتی بین آن‌ها نیست.

از این رو، برخلاف نظر استاد فرشید ورد که معتقد است در گروه اسمی (همه‌ی مردم)، «همه» اسم است و در مثال‌هایی مانند همه جا و همه‌روز، «همه» را می‌توان اسم مضافی گرفت که کسره آن حذف شده است (دستور مفصل امروز: ۳۲۶) نگارنده معتقد است با توجه به پیشینهٔ این لفظ در زبان فارسی و مثال‌هایی که آورده‌ایم، حذفی صورت نگرفته و صورت کاربردی و قدیمی این لفظ همان «همه» بدون کسره است ولی از دوره‌ای از زبان فارسی، به‌خاطر تلفظ آسان‌تر با کسره به کار رفته است. از این رو، «همه» بدون کسره و «همه‌ی» با کسره، دارای یک ژرف‌ساخت‌اند و وابستهٔ پیشین محسوب می‌شوند.

بر مبنای آنچه گفته شد، وابستهٔ پیشین «همه» به‌عنوان صفت مبهم، دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. در صورتی که بعد از وابستهٔ پیشین «همه»، اسم مفردی به‌عنوان هسته بیاید؛ دو حالت زیر پیش می‌آید:
الف) اگر «همه» به معنای «هر» باشد، بدون کسره به کار می‌رود.

همه جا را گشتم. = هر جا

اما همان‌گونه که گفتیم، در زبان فارسی امروز کاربرد «همه» به این صورت محدود است بلکه بیشتر برای بیان جنس با کلماتی مانند نوع، جور، گونه و قسم همراه است. در این صورت، هستهٔ گروه اسمی پس از کلمات گفته شده می‌آید.

همه نوع کتاب خریداریم.

ب) در صورتی که به معنای (کل یا تمام) باشد، با کسره به کار می‌رود.

همه‌ی دشت، پر از گل بود. = تمام دشت

۲. در صورتی که بعد از «همه» اسم جمع (مردم، گروه، و...) یا اسم مفردی که علامت جمع گرفته باشد (بچه‌ها، درختان، اطلاعات و...) بیاید، لفظ (همه) با کسره به کار می‌رود.

همه‌ی مردم آمدند. / همه‌ی بچه‌ها آمدند.

در این صورت، لفظ مورد نظر کسره می‌گیرد اما باز هم باید صفت مبهم محسوب شود؛ زیرا علاوه بر آنچه گفتیم، جمع بسته شدن هستهٔ گروه اسمی نمی‌تواند نوع یا نقش کلمهٔ پیش از خود را تغییر دهد.

۳. در زبان فارسی گاهی به جای «همه» از معادل عربی آن (تمام یا کل) استفاده می‌شود. در این صورت، باید توجه داشت

در زبان فارسی گاهی به جای «همه» از معادل عربی آن (تمام یا کل) استفاده می‌شود که در زبان فارسی امروز این کلمات، با هسته مفرد یا جمع، با کسره پایانی به کار می‌روند

رای فک اضافه یا نشانه مفعولی

راضیه سلمانپور
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و
دبیر ادبیات دبیرستان‌های فسا و
مدرس دانشگاه علوم قرآنی شیراز

مقدمه

گاهی فعل در جمله یا ساده است یا مرکب و گاهی می‌تواند هم ساده باشد و هم مرکب. با وجود اختلاف در دستور جدید و قدیم، به‌خصوص در مورد فعل ساده و مرکب، براساس قواعد ساده و مرکب بودن فعل در دستور جدید و قدیم، فعل در مصرع «ورا نام تهمینه سهراب کرد»، می‌تواند هم ساده باشد هم مرکب.

بررسی موضوع در بیت

چو خندان شد و چهره شاداب کرد

ورا نام تهمینه سهراب کرد

مطلب با سه سؤال پی گرفته می‌شود:

۱. «را» در مصرع دوم «فک اضافه» است یا «نشانه مفعولی»؟
۲. کدام گزینه اجزاء مستقیم مصرع «ورا نام تهمینه سهراب کرد» است؟

الف) تهمینه نام او را سهراب کرد.

ب) تهمینه او را سهراب نام کرد.

۳. «فعل» آن ساده است یا مرکب؟

در دستور زبان فارسی (۳) در بخش دستور تاریخی (۴) «را»

چکیده
در کتاب زبان فارسی (۳) علوم انسانی در بخش دستور تاریخی، حرف «را» در مصرع «ورا نام تهمینه سهراب کرد»، «فک اضافه» به حساب آمده است. در حالی که حرف نشانه مفعولی هم صحیح است و این بستگی به نوع فعل دارد که ساده باشد یا مرکب. اگر فعل «کرد» ساده باشد - در معنی قرار دادن و گذاشتن - «را» فک اضافه و سهراب «کنیز» است، اما اگر مرکب نام + همکرد باشد، در مجموع یک واحد تلقی می‌شود و می‌توان آن را معادل «نامیدن» قرار داد. در این صورت «را» نشانه مفعولی و «سهراب» تمیز دهنده در دستور جدید است. ما با استناد به کتاب‌های دستوری جدید و قدیم ثابت کرده‌ایم که فعل در مصرع فوق می‌تواند هم ساده باشد هم مرکب.

کلیدواژه‌ها: فک اضافه، نشانه مفعولی



شماره ۴ تابستان ۱۳۹۲

«نام کردن» را می‌توان «فعل مرکب» به صورت یک واحد و معادل فعل «نامیدن» «کرد» معادل فعل «نامید»، «نام» جزء غیر صرفی (اسم) و «کرد» جزء صرفی یا همکرد است

«فک اضافه» به حساب آمده و به عنوان مثال برای «فک اضافه» بیت فوق بیان شده است. در این صورت اجزاء مستقیم جمله، گزینۀ الف «تهمینه نام او را سهراب کرد» و فعل آن «کرد» به معنی «نهاد» یا «قرار داد» و از نظر ساختمانی «ساده» است. در این صورت، ترکیب اجزاء به صورت زیر خواهد بود:

تهمینه: نهاد
نام: مفعول
او: مضاف الیه
را: فک اضافه

سهراب: تمیز در دستور قدیم و مسند در دستور جدید در حالی که «را» نشانه مفعولی هم صحیح است که در این صورت اجزاء مستقیم جمله، گزینۀ ب «تهمینه او را سهراب نام کرد» و فعل آن «نام کرد» مرکب و ترکیب اجزاء آن به صورت زیر است.

تهمینه: نهاد
او: مفعول

را: حرف نشانه مفعولی

سهراب: تمیز در دستور قدیم و مسند در دستور جدید
نام کرد: فعل مرکب

می‌بینید که نوع «را» به مرکب یا ساده بودن «فعل» بستگی دارد. برای ساده یا مرکب بودن فعل دلایلی وجود دارد که به تفکیک در مورد آن‌ها بحث می‌شود.

۱. دلایل ساده بودن فعل «کرد»

فعل «کرد» در مصرع دوم در صورتی «ساده» است که به معنی «نهادن» یا «قرار دادن» باشد. دهخدا از جمله معانی «کرد» را «نهاد»، «قرار داد»، «تأمین کرد» و «گذاشت» ذکر می‌کند.

مثلاً:

آدم گندم بخورد و از بهشت به در افتاد. ایزد تعالی گندم را غذای او کرد.

(نوروزنامه)

مثال دیگر:

یزید بشر الحواری را امیر شهر کرد.

(ناتل تاریخ سیستان)

(دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۱۴: ۱۶۰۹۴)

فردوسی، حافظ و صائب در ابیاتی «کرد» را در معنی «قرار داد» به کار برده‌اند.

چو شد روز رستم بیوشید گبر

نگهبان تن کرد بر گبر ببر

(فردوسی)

«جانا کدام سنگدل بی کفایت است

کز پیش زخم تیغ تو جان را سپر نکرد

(حافظ)

برق تجلی نفس اهل دل یکی است

منصور دار را شجر طور می‌کند

(صائب)

خانلری هم «کرد» را در معنای «نهاد» به کار برده است.

«نام نهاد» را فعل مرکب، معادل «نامیدن» قرار داده است که

می‌توانیم به جای همکرد نهاد «کرد» قرار دهیم.

(خانلری، ۱۳۵۹: ۱۷۷)

حسن انوری هم یکی از معانی کرد را «قرار دادن» و «انجام دادن» ذکر می‌کند.

(انوری، ۱۳۸۵: ۹۴۸)

به اعتقاد مشکور فعل «کرد» علاوه بر معنی «انجام دادن» به معنی «ساختن» و «بنا کردن» و معانی دیگر نیز آمده است.

(مشکور، ۱۳۵۰: ۷۵)

در دستور جدید هم «کرد» در جمله‌های چهار جزئی مفعولی مسند در معنای «گرداندن»، «تمودن» و «ساختن» به کار رفته است؛ مثل: شما با حرف‌های خود ما را امیدوار کردید/ نمودید/ ساختید/ گردانیدید.

(عمرانی، ۱۳۸۵: ۱۳۱)

۲. دلایل مرکب بودن فعل «نام کرد»

«نام کردن» را می‌توان «فعل مرکب» به صورت یک واحد و معادل فعل «نامیدن» به حساب آورد که در این صورت «نام کرد» معادل فعل «نامید»، «نام» جزء غیر صرفی (اسم) و «کرد» جزء صرفی یا همکرد است. در کتاب‌های دستور تاریخی و همچنین دستور جدید برای فعل مرکب تعریف‌هایی ذکر شده است که برای نمونه چند مورد از آن‌ها را می‌آوریم.

الف) فعل مرکب در دستور تاریخی

۱. پرویز خانلری در تعریف فعل «مرکب» می‌گوید:

«اصطلاح فعل مرکب را به افعالی اطلاق می‌کنیم که از دو کلمه مستقل ترکیب یافته‌اند. کلمه اول اسم یا صفت است و تغییر نمی‌پذیرد؛ یعنی صرف نمی‌شود. کلمه دوم فعلی است که صرف می‌شود و آن را «همکرد» می‌خوانیم.

اطلاق فعل مرکب به اینگونه کلمات از آن جهت است که از مجموع آن‌ها معنی واحدی دریافته می‌شود. هرگاه دو کلمه از این انواع که ذکر شد، دو معنی را به ذهن القا کند یعنی هر یک از اجزاء، معنی مستقل و اصلی خود را حفظ کرده باشد اطلاق اصطلاح «فعل مرکب» به آن‌ها درست نیست بلکه از دو جزء جداگانه جمله سخن باید گفت. برای مثال، فعل «خراب ساختن» در بیت زیر:

به یاد چشم تو خود را خراب خواهم ساخت

بنای عهد قدیم استوار خواهم کرد

(حافظ)

در این شعر فعل «خراب ساختن» «فعل مرکب» است؛ زیرا دارای معنی واحدی است. یعنی از خواندن آن دو مفهوم «خراب» و «ساختن» که با یکدیگر متضادند به ذهن نمی‌آید بلکه خواننده یک معنی، یعنی «ویران کردن»، را درمی‌یابد. بنابراین، از مجموع دو کلمه تنها یک معنی حاصل می‌شود. اما در عبارت «دیوار ساختن» دو معنی جداگانه وجود دارد که یکی مفهوم «دیوار» و دیگری مفهوم اصلی و «درست ساختن» یعنی «بنا کردن» است که در این صورت دیوار ساختن فعل مرکب نیست و دو جزء مستقل دارد.

(خانلری، ۱۳۷۴، ج ۲: ۱۲۸-۱۲۷)

وحیدیان کامیار در دستور جدید نظر خانلری را رد می‌کند و



باید عجله کنند

بعضی از فعل‌های مرکب حاصل از «اسم» با همکرد «کرد»: زاری کرد، آرایش کرد، تسلیم کرد، پایمردی کرد، شتاب کرد
بعضی از فعل‌های مرکب حاصل از «صفت» با همکرد «کرد»: تهی کرد، آگاه کرد، آباد کرد، سرد کرد و...
(خانلری، ۱۳۷۴، ج ۲: ۱۳۰-۱۲۶)

خطیب رهبر هم تمام نظرات خانلری را در مورد فعل مرکب تأیید می‌کند و برای «اسم+ همکرد» و «صفت+ همکرد» مثال‌های بیشتری می‌آورد؛ از جمله: رنج دید، جنگ کرد و آگاه کرد، دور کرد (خطیب رهبر، ۱۳۸۱: ۲۴۰) که در دستور جدید به دلیل گسترش‌پذیری و نقش‌پذیری جزء غیرفعلی آن، فعل ساده است.

انوری و گیوی هم «فعل مرکب» را چنین تعریف کرده‌اند: «فعل‌های مرکب فعل‌هایی هستند که از یک کلمه با یک فعل ساده ساخته می‌شوند و مجموعاً معنی واحدی را می‌رسانند و جزء غیرصرفی آن‌ها نقش نحوی ندارد. اگر جزء غیرصرفی نقش مشخصی داشته باشد و از مجموع جزء غیرصرفی و صرفی، یعنی فعل ساده، دو معنی حاصل شود، مجموع آن دو را نمی‌توان «فعل مرکب» نامید. جزء غیرصرفی معمولاً صفت یا اسم یا بن فعل است.
(انوری، ۱۳۷۱، ج ۲: ۲۸)

گیوی در جایی دیگر همچون خانلری عنصر فعلی را «همکرد» عنصر غیرفعلی را «فعلیار» می‌نامد که روی هم معنی واحدی را می‌رساند.
(گیوی، ۱۳۸۳: ۱۴۹)

شریعت هم «فعل مرکب» را فعلی می‌داند که از دو جزء تشکیل شده است. او راه تشخیص فعل «مرکب» از فعل «ساده» را چنین بیان می‌کند:

«الف) اگر جزء دوم فعل «متعدی» باشد، بین دو جزء (صرفی و غیرصرفی) حرف اضافه «را» قرار می‌دهیم. اگر جمله صحیحی به دست آمد، «فعل مرکب» است؛ مثل: بازی کرد که به صورت «بازی را کرد» درمی‌آید که در این صورت نمی‌توانیم «بازی» را جداگانه به حساب آوریم. مثل سوگند خورد و...
ب) اگر جزء اول صفت باشد، فعل «مرکب» و اگر قید باشد، فعل «ساده» است.» (شریعت، ۱۳۶۴: ۹۷)

در دستور جدید هیچ کدام از سه مورد فوق برای تشخیص «فعل مرکب» از «ساده» کاربرد ندارد. اگرچه ممکن است استثنایی هم وجود داشته باشد و دو فعل «بازی کرد» و «سوگند خورد» هر دو «ساده» اند؛ زیرا جزء غیرصرفی آن‌ها قابل گسترش و نقش‌پذیر (مفعول) است.

ب) دستور جدید

۱. **وحیدیان کامیار** فعل مرکب را واژه‌ای می‌داند که در آن از ترکیب دو کلمه، یک واحد تشکیل شده و جزء اول آن گسترش‌پذیر نیست و همکرد آن با کلمه یا کلمات پیش از خود رابطه نحوی ندارد.
(وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۶۰)

می‌گویند: «ملاک معنایی در تعریف فعل مرکب بی‌اعتبار است و اصولاً منظور از معنی مستقل و اصلی مشخص نیست. آیا وقتی می‌گوییم «باز هم همان سوگند را می‌خورد» «سوگند را می‌خورد» فعل مرکب است؟ چنین نیست؛ زیرا سوگند زمانی معنی «گوگرد» داشته و امروز معنی «قسم» می‌دهد و «خورد» نیز به معنی «یاد کرد» یا «ادا کرد» به کار رفته است.» او معیارهای زبان‌شناسی را برای تشخیص یک واژه (اعم از مرکب یا ساده) سه چیز ذکر می‌کند:

۱. معیار نقشی در زمینه صرفی در محور «جانشینی»
۲. معیار نحوی در محور «هم‌نشینی»
۳. معیار آوایی شامل مکث بالقوه و تکیه

و معتقد است که خانلری از هیچ کدام از این معیارها استفاده نکرده و تنها معیار معنایی را به کار گرفته است که از نظر زبان‌شناسی اعتبار ندارد.
(وحیدیان کامیار، ۱۳۸۰: ۱۷-۱۵)

براساس این معیارها، وحیدیان فعل «خراب ساختن» را برخلاف خانلری ساده گرفته است.
خانلری برای تشخیص فعل ساده از مرکب دو راه پیشنهاد کرده است:

«الف) فعل‌هایی که با اسم و صفت ترکیب می‌شوند و از مجموع آن‌ها «فعل مرکب» حاصل می‌شود. این گونه فعل‌ها در ترکیب، معنی اصلی خود را از دست می‌دهند یا معنی «ثانوی» پیدا می‌کنند یا تنها به عنوان جزء صرفی به کار می‌آیند.

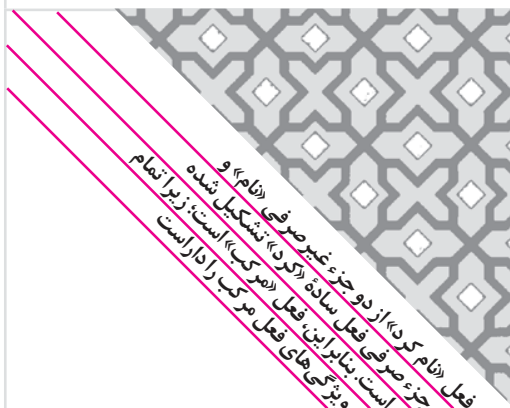
ب) یکی دیگر از نشانه‌هایی که از روی آن می‌توان حکم کرد که در نظر اهل زبان «فعل مرکب» یک «واحد» تلقی می‌شده، ساخت صرفی آن‌ها در بعضی از زمان‌هاست. مثلاً در زبان فارسی دوره نخستین بر سر ماضی ساده جزء پیشین «ب» درمی‌آید: «بکرد» یا «بنمود». در همان مورد صیغه‌های «فعل‌های مرکب» اغلب از این جزء عاری هستند؛ مثل: جولان کرد روی نمود.

در فارسی اخیر مضارع التزامی از فعل ساده همیشه «ب» می‌گیرد:

باید بروم

می‌خواهد ببیند

اما مضارع از فعل مرکب در بیشتر موارد بدون این جزء می‌آید: می‌خواهند نفوذ کنند



طبق تعریف‌های فوق فعل مرکب دارای چند ویژگی است: کلمه‌ای که (اسم + صفت + قید) به‌عنوان جزء غیر صرفی با فعل (جزء صرفی یا همکرد) همراه می‌شوند:

۱. به‌صورت یک واحد تلقی می‌شود.
 ۲. در مجموع، معنی واحدی را می‌رساند.
 ۳. جزء غیر فعلی استقلال دستوری خود را از دست می‌دهد و نقش دیگری نمی‌پذیرد.
 ۴. می‌توان به‌جای آن معادل قرار داد؛ مثل: فعل «نام کرد» از دو جزء غیر صرفی «نام» و جزء صرفی فعل ساده «کرد» تشکیل شده است. بنابر این، فعل «مرکب» است؛ زیرا تمام ویژگی‌های فعل مرکب را داراست. یعنی:
۱. اسم «نام» استقلال دستوری خود را از دست داده است و در جمله نقش نحوی ندارد.
 ۲. «نام کرد» در مجموع معنی واحدی را می‌رساند و می‌تواند معادل فعل «نامیدن» قرار گیرد.
 - نتیجه: در مصرع «ورا نام تهمینه سهراب کرد» فعل می‌تواند هم ساده باشد هم مرکب.

منابع

۱. احمدی گیوی، حسن؛ دستور تطبیقی زبان ترکی و فارسی زبان فارسی، نشر قطره، چاپ اول، ۱۳۸۳.
۲. انوری، حسن - احمدی گیوی، حسن؛ دستور زبان فارسی، ج ۲، انتشارات فاطمی، چاپ دهم، تهران، ۱۳۷۰.
۳. انوری، حسن؛ فرهنگ روز سخن، انتشارات سخن، چاپ دوم، ۱۳۸۵.
۴. حق‌شناس، علی محمد و همکاران؛ زبان فارسی (۳) علوم انسانی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ یازدهم، تهران، ۱۳۸۸.
۵. خطیب رهبر، خلیل؛ دستور زبان فارسی، انتشارات مهتاب، چاپ اول، ۱۳۸۱.
۶. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه، ج ۱۱، مؤسسه لغت‌نامه دهخدا، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۳.
۷. شریعت، محمدجواد؛ دستور زبان فارسی، انتشارات اساطیر، چاپ اول، ۱۳۶۴.
۸. عمرانی، غلامرضا، سبطی، هامون؛ زبان فارسی راهبردهای یاددهی - یادگیری، ج ۲، انتشارات میتکران، چاپ چهارم، ۱۳۸۵.
۹. کرمی، علی؛ ساختمان فعل مرکب و معیار شناخت آن، زبان دستور (۴۴) مقاله درباره دستور جدید) غلامرضا عمرانی، لوح زرین، تهران، ۱۳۸۳.
۱۰. مشکور، محمدجواد؛ دستور نامه در صرف و نحو زبان فارسی، مؤسسه مطبوعاتی شرق، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۴۶.
۱۱. ناتل خانلری، پرویز؛ دستور زبان فارسی، انتشارات توس، چاپ چهارم، ۱۳۵۹.
۱۲. ناتل خانلری، پرویز؛ تاریخ زبان فارسی، جلد دوم، نشر سیمرغ، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۷۴.
۱۳. وحیدیان کامیار، تقی و عمرانی، غلامرضا؛ دستور زبان فارسی (۱)، انتشارات سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۹.
۱۴. وحیدیان کامیار، تقی؛ «فعل مرکب»، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، شماره ۵۹، پاییز ۱۳۸۰.

۲. غلامرضا عمرانی هم در مورد «فعل مرکب» همین نظر را دارد و در تعریف «فعل مرکب» می‌نویسد: «گاهی یک یا چند تکواژ آزاد با فعل همراه می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که استقلال دستوری خود را از دست می‌دهند و نمی‌توان میان آن‌ها و فعل رابطه نحوی برقرار کرد (نمی‌توان برای آن‌ها نقش دستوری مستقلی قائل شد، مثلاً مفعول یا مسند و...)». در چنین مواردی آن تکواژ (یا تکواژها) جزئی از گروه فعلی به‌شمار می‌آید و فعل «مرکب» در نظر گرفته می‌شود.

معمولاً به این تکواژ آزاد، جزء غیر فعلی و به فعل ساده به‌کار رفته در ساختار افعال مرکب، جزء فعلی (یا همکرد) می‌گویند. مثل:

۱. با اسم: یخ زدن، سر کردن، رخ دادن و...

۲. قید یا صفت: کنار آمدن، دیر کردن

۳. حرف اضافه + اسم: در نظر گرفتن، در میان نهادن (عمرانی، ۱۳۸۵: ج ۲: ۱۳۰)

ایشان راه تشخیص فعل مرکب از ساده را چنین بیان کرده است:

الف) گسترش ناپذیری: جزء اول قابل گسترش نیست. این مورد دقیقاً برخلاف مورد دوم نظر شریعت است. چون در دستور جدید اگر جزء اول فعل مرکب «صفت» باشد، به دلیل قابل گسترش بودن، فعل ساده است مثل: «خراب کرد» و «رها کرد». در دستور جدید فعل ساده و در دستور تاریخی فعل مرکب است.

ب) نقش ناپذیری: جزء اول استقلال دستوری خود را از دست داده است و نقش دستوری می‌پذیرد.

پ) گسست ناپذیری: جزء غیر فعلی امکان جابه‌جایی در جمله ندارد.

البته این قاعده‌ها ممکن است استثناهایی هم داشته باشند.

(عمرانی، ۱۳۸۵: ج ۲: ۱۳۱)

در جایی دیگر عمرانی، جمله «او سینا نام دارد» را سه جزئی مسندی و جمله «او را سینا نام دادند» را «چهار جزئی مفعولی مسندی به حساب آورده است که در این صورت دو فعل «نام دارد» و «نام دادند» فعل مرکب‌اند و «نام دارد» معادل «نامیدن» است. و زیر ساخت جمله «او را سینا نام دادند» جمله «سه جزئی مسندی» است (او سینا است) که می‌توان «کرد» را به‌جای همکرد «دادند» در فعل «مرکب» «نام دادند» قرار داد.

کرمی در مورد فعل مرکب نوشته است:

«فعل‌هایی که دارای ساخت «پایه + همکرد» اند و از یکپارچگی معنایی برخوردارند و می‌توان آن‌ها را از نظر معنی برابر با معنی یک فعل واژگانی دانست، فعل مرکب به‌شمار می‌آیند؛ مانند: صدا کردن، صدا زدن، خطاب کردن (نامیدن، خواندن و گفتن) گریه کردن (گریستن) اندیشه و تأمل کردن (اندیشیدن)، گمان کردن (پنداشتن)، بو کردن (بوییدن)، قلمداد کردن (انگاشتن)، پنداشتن، محسوب کردن، ریزش کردن (ریختن)، پرواز کردن (پریدن)، انجام دادن (کرد)، آتش گرفت (سوخت) و...»

مصوت مرکب، تناقضی آشکار

(و) ← (ou) یا (ov) یا (ow)

۲. رضا زمردیان در کتاب (گردآوری و توصیف گویش‌ها) بخش واکه‌ها (مصوت‌ها) چنین آورده است: (ou) ← جو jow یا jow (زمردیان، ۱۳۷۹: ۱۱)

۳. ایران کلباسی درباره فارسی اصفهانی چنین می‌گوید: «در اصفهانی علاوه بر واکه‌های مرکب (ou) و (ey) که در فارسی استاندارد نیز وجود دارد؛ مانند (zouq = ذوق) و (dey = دی). دو واکه مرکب دیگر مانند (au) و (âu) وجود دارد...» (کلباسی، ۱۳۷۰: ۱۸-۱۷)

۴. ابوالحسن نجفی در کتاب «مبانی زبان‌شناسی» تحت عنوان «مصوت‌های مرکب» چنین آورده است: «بسیاری از محققان علاوه بر شش مصوتی که برشمردیم، در زبان فارسی به دو مصوت دیگر هم قائل‌اند که آن‌ها را مصوت مرکب می‌نامند؛ یکی مصوتی است که در قدیم «av» یا «aw» تلفظ می‌کرده‌اند و امروز به‌صورت «ow» تلفظ می‌شود چنان که در واژه‌های زیر:

روشن (rowšan)، گوهر (gowhar)، جور (jowr)، رو (row). دیگر مصوتی است که در قدیم «ay» بوده و امروز «ey» شده است؛ مانند: می (mey)، وی (vey)، شیدا (šeyda).

اما زبان‌شناسان به حکم ساخت هجایی زبان فارسی به‌منظور سادگی بیشتر ترجیح می‌دهند که آن‌ها را مرکب از دو واج جداگانه یعنی یک مصوت کوتاه به اضافه یک صامت بدانند. امروزه زبان‌شناسان واج «w» را در فارسی به اصطلاح گونه‌ای از صامت «v» می‌شمارند. یک دلیل آن این است که این دو واج در محور جانشینی هرگز در تقابل قرار نمی‌گیرند؛

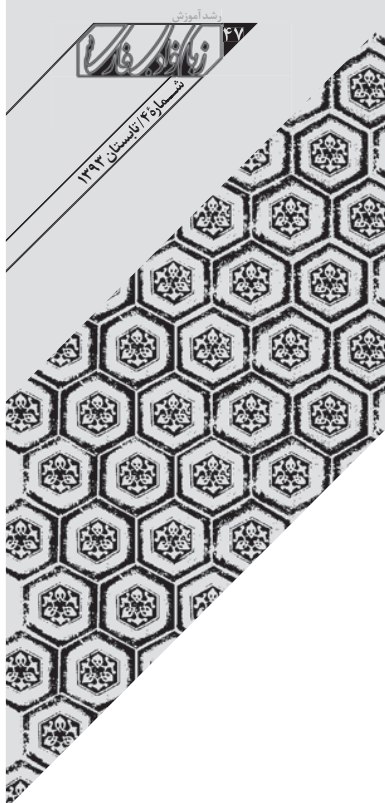
کارشناس ادبیات و دبیر
مجله صدای
دبیرستان‌های اصفهان

اشاره
بود و نبوده مصوت مرکب در زبان فارسی سال‌هاست
مورد مناقشه دستور‌دانان و زبان‌شناسان است و
دیدگاه‌های گوناگونی در این باره مطرح شده است. از
آنجایی که مقاله حاضر می‌تواند به ادامه این جستار و
در نتیجه به ادامه بحث تا یافتن راه‌حلی عالمانه کمک
کند، به درج آن مبادرت می‌شود اما جای مقاله دلیل
بر تأیید کامل نظر نویسنده محترم نیست.

چکیده
در این مقاله ثابت شده است که مجموع مصوت (و) =
(o) و صامت (w) (ou) نیست. صامت (w) که برخی آن
را (و) عربی نامیده‌اند، گونه دیگری از صامت (v) است
که از نظر آوایی با هم تفاوت دارند ولی تقابل معنایی
پیدا نمی‌کنند. تلفظ (v) لب و دندانی و تلفظ (w) دو
لبی است و این هر دو در فارسی امروز وجود دارد.
کلیدواژه‌ها: صامت، مصوت، مصوت مرکب، واج،
واژه‌ها، واکه

بحث بر سر واژه‌هایی است که به صامت (و = w) ختم شده یا آن را در خود دارند. وجود مصوت کوتاه (o) قبل از این واج تلفظ آن را به گونه‌ای درآورده که تشخیص این صامت کمی دشوار است. برخی دو واج (و) را یک واج مرکب دانسته‌اند. برای آگاهی از پیدایش چنین اصطلاحی نخست نظر چند تن از زبان‌شناسان را در این مورد می‌آوریم و سپس به توضیح موضوع می‌پردازیم.

۱. محمدرضا باطنی در کتاب «توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی» پس از مصوت‌های شش گانه (a; e; o; â; u; i) دو واج o و w را به‌صورت یک مصوت ow آورده است (ow = او) مانند: (rowšan = روشن) که مسلماً آن را یک مصوت مرکب دانسته است. (باطنی، ۱۳۴۸: پنج)



«مزرع سبز فلک دیدم و داس مه نو
یادم از کشته خویشت آمد و هنگام درو»
واج‌های قافیه در واژه‌های نو، درو مصوت و صامت و = ow است.

با توجه به دلایل فوق واج سوم در واژه‌های زیر مصوت بلند (u) نیست بلکه صامت (w) است.

جو (jow)	جور (jowr)	جوشن (jowšan)
مو (mow)	موز (mowz)	مورد (mowred)
رو (row)	روز (rowz)	روشن (rowšan)
دو (dow)	دور (dowr)	دوره (dowre)

صامت (w) مانند هر صامت دیگری می‌تواند واج سوم هجا و پس از مصوت کوتاه (o) قرار گیرد. تقابل واژه‌های زیر گواه این مدعاست.

جل (jol) ← جو (jow)	رس (ros) ← رو (row)	مد (mod) ← مو (mow)	در (dor) ← دو (dow)	شش (šoš) ← شو (šow)	نت (not) ← نو (now)
---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

۷. نکته دیگری که به‌خوبی نشان می‌دهد واج پایانی واژه‌هایی چون (جو و مؤ) صامت است نه مصوت، این است که آن‌ها را در حالت مضاف یا موصوف قرار دهیم. در این صورت، اگر واج پایانی مصوت باشد، قبل از کسره اضافه به صامت میانجی نیاز خواهد داشت ولی اگر واج پایانی صامت باشد، چنین نیازی پیدا نمی‌شود.

پایانی (مصوت)	پایانی (صامت)
جو (نهر) ← جوی آب	جو (غله) ← جو نارس
مو ← موی سفید	مو (تاک) ← مو سرسبز
پتو ← پتوی پشمی	پرتو ← پرتو خورشید

نیز چنین است وقتی مصوت (ی) به این واژه افزوده می‌شود.

جو (نهر) ← جویی	جو (غله) ← جوی
-----------------	----------------

مثال: «هر سبزه که بر کنار جویی رسته است» / «خرمن مه به جوی خوشه پروین به دو جو»

اما اینکه استاد ابوالحسن نجفی برای اثبات صامت بودن واج پایانی واژه‌هایی چون «خسرُو» و «جُو» و یکی بودن واج‌های «w» و «v» گفته‌اند: «دلیل دیگر آنکه هرگاه «w» در پایان واقع شود، مثلاً در واژه‌های جو و خسرو، در ترکیب به‌صورت «v» درمی‌آید» دارای نکته ظریفی است که به توضیح آن می‌پردازیم.

هرگاه واژه‌ای به مصوت ختم شود و بخواهیم آن را با «ن» جمع ببندیم، بدیهی است نیازمند واج میانجی خواهیم شد. برای اثبات نخست واژه‌های ابرو، آهو، بانو، زانو را در نظر می‌گیریم که به مصوت «u» ختم شده‌اند. هنگام جمع بستن، «u» به «o» بدل می‌شود و پس از آن صامت میانجی «v» می‌آید؛ مانند: ابرو (?abru) ← (?abro) (v-ân) (abro-).

همچنین است واژه‌های آهو، بانو، زانو. بنابراین، «v» صامت میانجی است نه مصوت پایانی «u» که به‌صورت «v» درآمده

یعنی هیچ جفت کمینه‌ای در فارسی نداریم که فقط براساس تفاوت میان این دو واج تمایز معنایی پیدا کنند. دلیل دیگر آنکه هرگاه «w» در پایان واقع شود؛ مثلاً در واژه‌های جو، خسرو در ترکیب به‌صورت «v» در می‌آید. چنان‌که در واژه‌های جویین (jovin)، خسروان (xosrovân). وانگهی صرف تجزیه شدن آن به دو واحد در مثال‌های فوق حکم می‌کند که نباید آن را یک واحد (واج) به حساب آورد. ناگفته نماند که در تلفظ جاری مردم صوت «w» هم معمولاً به گوش نمی‌خورد بلکه مجموعه «ow» را در فارسی گفتاری امروز به‌صورت «o» تلفظ می‌کنند؛ مثل گوهر (go:har). (نجفی، ۱۳۷۱: ۶۲-۶۱)

می‌بینیم که دو واج «و = ow» را برخی یک مصوت مرکب «ou» یعنی ترکیب دو مصوت دانسته‌اند، بعضی آن را مصوت مرکب «ow» ترکیب مصوت و صامت شمرده‌اند و برخی مانند ابوالحسن نجفی دو واج بودن آن را به‌درستی دریافته‌اند. اکنون برای روشن‌تر شدن موضوع به شرح این نکته می‌پردازیم.

زبان‌شناسان، زبان فارسی امروز را دارای ۲۳ صامت و ۶ مصوت دانسته‌اند و هر صامت یا مصوت را یک واج گفته‌اند که از ترکیب آن‌ها تکواژ پدید می‌آید. ترکیب واج‌ها نیز قواعد علمی و دقیقی دارد که به آن قواعد واجی گفته‌اند:

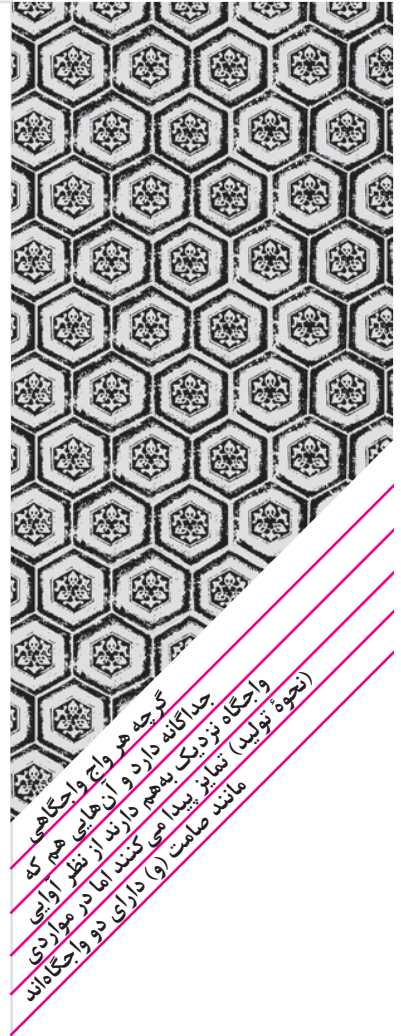
- الف. هر تکواژ یا هجایی با صامت آغاز می‌شود.
 - ب. دومین واج حتماً مصوت است.
 - پ. دو مصوت نمی‌توانند کنار هم بیایند.
 - ت. واج سوم حتماً صامت خواهد بود.
- با توجه به قواعد بالا و دلایل زیر مصوت مرکب آن هم ترکیب دو مصوت پذیرفتنی نیست.
۱. واج کوچک‌ترین واحد گفتار و تجزیه‌ناپذیر است، حال اگر مصوتی را مرکب بدانیم، ترکیب دو واج است و تجزیه‌پذیر.
 ۲. دو مصوت نمی‌توانند کنار هم بنشینند؛ مگر آنکه یک صامت (میانجی) بین آن‌ها قرار گیرد؛ مانند: (ء، ی، گ) در واژه‌های (نامه‌ای، دانایی، خانگی)

۳. واج سوم در هر هجا یا تکواژی جز صامت نمی‌تواند باشد؛ بنابراین، واج سوم تکواژهای (جُو، مَو، رَو، دَو) مصوت بلند (u) نتواند بود.

۴. هر هجا دارای یک مصوت است. پس نمی‌توان مصوت واژه‌های تک هجایی بالا را مصوت مرکب یعنی دو مصوت (o, u) دانست.

۵. واژه‌های بالا در عروض یک هجای بلند (صامت+ مصوت+ صامت) شمرده می‌شود؛ مانند (رو) در آغاز این مصراع «رو سر بنه به بالین تنها مرا رها کن».

۶. در فن قافیه اگر واج‌های اصلی قافیه بیش از یکی بود؛ حتماً مصوت به اضافه یک یا دو صامت است. مثال:



گچه هر واج واجگاهی جداگانه دارد و آنهایی هم که واجگاه نزدیک بهم دارند از نظر آوایی تمایز پیدا نمی کنند اما در مواردی مانند صامت (و) دارای دو واجگاه اند (نحوه تولید)

باشد. حال واژه های خسرو و جو را بررسی می کنیم. باید توجه داشت که در تلفظ، صامت پایانی این گونه واژه ها درست شنیده نمی شود و گویی واژه به مصوت «o» ختم شده است. در نتیجه وقتی نشانه جمع (ان) می گیرد، نیازمند صامت میانجی می شود. مثال: خسرو (xosrow) ← (xos- ro) ← (xosro-v-ân). واژه جو نیز وقتی وند نسبت (ین) می گیرد، چنین است.

جو (jow) ← (jo) ← (jo-v-in). بنابراین، صامت «v» در این واژه ها شکل دیگر «w» نیست که برگشته باشد بلکه صامت میانجی صامت «v» است که افزوده شده است.

یک واج در دو واجگاه

گرچه هر واج واجگاهی جداگانه دارد و آنهایی هم که واجگاه نزدیک بهم دارند از نظر آوایی (نحوه تولید) تمایز پیدا می کنند اما در مواردی مانند صامت (و) دارای دو واجگاه اند. یکی «v» که واجگاهش لب و دندانی است؛ یعنی هنگام تولید لب پایین با دندان های بالا تماس پیدا می کند. دیگری «w» که واجگاه آن دو لبی است؛ یعنی به هنگام تلفظ لب ها کمی جلو می آید ولی چون در تقابل قرار نمی گیرند، تفاوت معنایی ندارند و یک واج شمرده می شوند. مقایسه واژه های زیر نشان می دهد که صامت «v» با «w» با اینکه تقابل آوایی دارند، تقابل معنایی ندارند؛ یعنی چنانچه جای یکدیگر بنشینند، تفاوتی در معنی ایجاد نمی شود.

نوید (navid) نوروز (nowruz)
گاو (gāv) پرتو (partow)

این تلفظ دو گانه در برخی لهجه ها و گویش ها نیز وجود دارد؛ مثلاً در لهجه اصفهانی واجگاه «ج» کمی جلوتر از واجگاه آن ها در زبان معیار است و تقریباً به صورت «dz» و «ts» تلفظ می گردند ولی تفاوت معنایی با «ج» (چ) زبان معیار ایجاد نمی کنند.

مثال: جوجه (joje) ← (dzudze)
کوپه (koce) ← (kotse).

نکته دیگر اینکه چون واجگاه صامت (و = w) و مصوت (u) به هم نزدیک است، برخی این هر دو را یکی دانسته و قائل به مصوت مرکب «ou» شده اند. گفتنی است که در زبان معیار صامت «و» اگر پس از مصوت «u» قرار گیرد، به صورت «w» یعنی دو لبی تلفظ می شود اما در گویش ها مصوت قبل از این صامت گونه های دیگر نیز هست. مثال:

معیار (o) راجی (a) (صفری، ۱۳۷۳) مشکنانی (e) (صدری، ۱۳۸۶)

جلو ← (jelow)	(jelaw)	(jelew)
دوری (بشقاب) ← (dowri)	(dawri)	(dewri)
گود ← (gowd)	(gawd)	(gewd)
ابر ← ---	(?awr)	(?ewr)
شبدر ← ---	(šawdar)	(šewder)
کبک ← ---	(kawga)	(qewq)

در گویش راجی صامت «w» اغلب پس از مصوت «a» می آید. مانند:

beddaw (امر به رفتن)
bawr (آشامیدن)
bawne (ببین)
palawn (پهلوان)
jawzaqand (جوزقند)
sawba (صبح)
graw (گرو)

در گویش مشکنان مصوت پیش از «w» اغلب «e» هست. مانند:

tev (تب)
šew (شب)
lew (لب)

tewer (تبر)
lewede (سبد بزرگ)
jewhar (جوهر)
ewsâr (افسار)
rewon (روان)
sonjew (سنجد)
ewrešom (ابریشم)
gewdal (گودال)
maccew (مسجد)

همچنین در واژه های دخیل عربی مصوت «o» قبل از صامت «w» در این گویش به «e» بدل شده است. مانند:

ewqat (اوقات)
tewbe (توبه)
rewnaq (رونق)
mewqa (موقع).

در برخی واژه ها نیز پیش از صامت (w) مصوت بلند (u) قرار دارد. مانند:

puwo (پدر)
kukuwe (جغد)
suwe (سبو)
ruwer (روز گذر).

در گویش واران (راجی)^۱ نیز این صامت پس از مصوت «u» و همچنین «â» قرار می گیرد. مانند:

âguwa (باید)
âwzun (آویزان).

پی نوشت

۱. گویش راجی گویش دلیجان و روستاهای اطراف آن از جمله روستای واران و از گویش های مرکزی ایران است.

منابع

۱. باطنی، محمدرضا؛ توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ۱۳۴۸.
۲. زمردیان، رضا؛ راهنمای گردآوری و توصیف گویش ها، ۱۳۷۹.
۳. صدری، جمال؛ گویش مشکنان، نشر فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۱۳۸۶.
۴. صفری، حسین؛ واژه نامه راجی (گویش دلیجان)، ۱۳۷۳.
۵. کلباسی، ایران؛ فارسی اصفهانی، ۱۳۷۰.
۶. نجفی، ابوالحسن؛ مبانی زبان شناسی، ۱۳۷۱.
۷. نیلی پور، رضا؛ مجله زبان شناسی، سال دوم، شماره اول و دوم،



طرح درس روزانه

درس بیست و پنج زبان فارسی



مهدی رضایی
کارشناس ارشد زبان و ادب
و دبیر دبیرستان های کرمانشاه

چهار ستون یادگیری از دیدگاه یونسکو:
یادگیری برای دانستن
یادگیری برای انجام دادن
یادگیری برای زیستن
یادگیری برای با هم زیستن

مقدمه

تدریس زبان فارسی به خصوص دروس نگارشی آن کمتر به شکل جذاب و خلاقانه‌ای صورت گرفته است. باید دانست که متناسب با محتوای درس، علاقه‌مندی و توانایی دانش‌آموزان و به مقتضای ابزارها و روش‌های تدریس می‌توان به آموزشی نوین، جذاب و ماندگار دست یافت.

برای درسی چون «نامه‌نگاری به دوستان و آشنایان» می‌توان از روش‌های متنوعی بهره برد که فضای کلاس را پرتحرک و فرایند یاددهی - یادگیری را تسهیل و تسریع کند. بدین منظور به کارگیری شیوه‌های ترکیبی فعالیت گروهی، روش بارش مغزی، روش اکتشافی، مباحثه، پرسش و پاسخ، ایفای نقش و نیز روش توضیحی می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود. در کنار آن‌ها برای ایجاد تنوع در کلاس می‌توان از رسانه‌ها و ابزاری چون شبکه NSS، ویدیو پروژکتور، اینترنت، صدا و تصاویر آموزشی، فیلم، موزیک و کتاب‌های مرتبط استفاده

چکیده
یکی از موضوعات مهم در آموزش نسل امروز ایجاد تغییر در روش‌های تدریس و نیز ایجاد کلاس‌های تعاملی متناسب با فرآیندهای یادگیری است. باید دانست که اکتفا کردن به یک روش تدریس هیچ‌گاه کارساز نبوده بلکه باید در سطح توانایی فراگیرندگان از روش‌های متنوع و شناخت‌آورد برای تدریس استفاده کرد. برای تدریس موضوعی چون نامه‌نگاری می‌توان روش‌های ترکیبی و ایفای نقش را به کار گرفت و از وسایل و ابزارهای آموزشی و ویدیو پروژکتور، شبکه NSS، اینترنت، تصاویر آموزشی و کتاب‌های مرتبط با درس نهایت استفاده را برد.
کلیدواژه‌ها: روش تدریس، اهداف درس، وسایل و رسانه‌ها، حیطه‌های یادگیری، هوش‌های چندگانه



پیش‌دانسته‌ها:

الف) انواع نامه‌ها (ب) انواع نامه‌های رسمی و اداری (ج) ویژگی‌های نامه‌های رسمی و اداری
انتخاب:

الف. روش‌های تدریس: بارش مغزی- اکتشافی- توضیحی- فعالیت گروهی- پرسش و پاسخ- مباحثه (بحث گروهی)- ایفای نقش- نقل داستان (قصه‌گویی)- کنفرانس- واحد کار (پروژه)

ب. شکل کلاس: U شکل با تفکیک گروه‌ها (سه گروه سه نفره)

پ. وسایل رسانه‌ها: پرده نمایش برنامه پاورپوینت، رایانه متصل به شبکه NSS، دیتا پروژکتور، وایت‌برد، ماژیک، تصاویر آموزشی، نوار صوتی (موجود در حافظه کامپیوتر یا به صورت لوح فشرده)، کتاب‌های جانبی

مراحل اجرا:

۱. کارهای مقدماتی: (۳ دقیقه)

الف) سلام و احوال‌پرسی و اطلاع از حضور دانش‌آموزان از طریق ایجاد رابطه عاطفی با آن‌ها

ب) خواندن متن یک نامه از «جبران خلیل جبران» توسط معلم جهت هدایت جو کلاس به سوی موضوع درس (نامه از ایمیل‌های دریافتی معلم است)

آخرین نامه تو، یک آتش ناب است؛ اسب بال‌داری که مرا به پشت می‌گیرد و به جزیره‌ای می‌برد. جزیره‌ای که فقط ترانه‌های غریب را می‌شنوم اما روزی آن را باز خواهیم شناخت. روزهای سرشار از این نگاره‌ها و آواها و سایه‌هاست و آتشی نیز در قلبم، در دستانم است. این نیرو باید سراسر، برای من، برای تو و برای آنانی که دوستشان داریم به نیکی تبدیل شود.

پ) بررسی تکالیف دانش‌آموزان با مشارکت سرگروه‌ها

تکالیف ۳ گروه:

گروه اول: تهیه تشریف دیواری از مطالب نامه‌نگاری ۱ که دربردارنده انواع نامه‌نگاری و ویژگی‌های آن است. معلم از

کرد. تشکیل کلاس در کارگاه IT به معلم کمک می‌کند که بتواند ضمن بهره‌گیری از رایانه به کمک فعالیت‌های دوسویه (شبکه NSS) بر کلاس تسلط یابد و بدین شکل با ایجاد فضایی تعاملی در کلاس، سهم دانش‌آموزان را در یادگیری بیشتر کرده و اعتمادبه‌نفسی در آن‌ها ایجاد کند که زمینه را برای اداره کلاس توسط آن‌ها هموار سازد. بدین منظور می‌توان همه حیطه‌های یادگیری یعنی حیطه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی را نیز به خدمت گرفت. این کار خود باعث تقویت هوش‌های چندگانه چون هوش کلامی، دیداری، شنیداری، درون‌فردی، موسیقایی، منطقی و فراقردی در فراگیرندگان و تحقق اهداف درس می‌شود.

طرح درس روزانه، شماره بیست و پنج (مبتنی بر ICT)

مجری: مهستی رضایی

نام درس: زبان فارسی ۱

موضوع درس: نامه‌نگاری ۲ (نامه به دوستان و نزدیکان)

مدت اجرا: ۳۰ دقیقه

مدت اجرا: ۳۰ دقیقه

محل اجرا: کارگاه IT

هدف کلی: آشنایی با ویژگی‌ها و اصول نامه‌های دوستانه
اهداف جزئی:

۱. مقایسه نامه‌های رسمی و دوستانه و شناخت تفاوت‌های آن‌ها

۲. آشنایی با ویژگی‌های نامه‌های دوستانه و خصوصی

۳. شناخت نکات مربوط به نامه‌های خصوصی دوستانه

اهداف رفتاری:

۱. تفاوت نامه‌های رسمی و دوستانه را با مقایسه دقیق در نمونه‌ها بیان کنند.

۲. ویژگی‌های نامه‌های دوستانه و خصوصی را برشمردند نسبت به آن توجه نشان دهند.

۳. نکات مربوط به نگارش نامه‌های دوستانه و خصوصی را با دقت در نمونه‌ها تحلیل کنند و نیز اجزا و نامه دوستانه را برشمردند.





آماده‌سازی (زمینه‌سازی و ایجاد انگیزه) (۳ دقیقه)
با نمایش دادن ویدئویی از «چارلی چاپلین» و گوش دادن به بخش‌هایی از نامه مشهور چارلی به دخترش، «جرالدین» و نیز نقل مختصری از داستان زندگی‌اش، انگیزه و آمادگی لازم برای شروع درس ایجاد می‌شود.
بخشی از نامه چارلی به دخترش:

دخترم جرالدین، من از تو خیلی دورم، ولی یک لحظه تصویر تو از دیدگانم دور نمی‌شود. تو کجایی؟ در پاریس، روی صحنه تئاتر پرشکوه شانزله‌لیزه؟ این را می‌دانم و چنان است که گویی در این سکوت شبانگاهی، آهنگ قدم‌هایت را می‌شنوم. شنیده‌ام نقش تو در این نمایش پرشکوه، نقش آن دختر زیبای حاکم ایرانی است که اسیر خان تاتار شده است. جرالدین، در نقش ستاره‌باش و بدرخش اما اگر فریاد تحسین‌آمیز تماشاگران و عطر مستی‌آور گل‌هایی که برای فرستاده‌اند به تو فرصت هوشیاری داد، بنشین و نامه‌ام را بخوان. من پدر تو هستم. امروز نوبت توست که صدای کف زدن‌های تماشاگران گاهی تو را به آسمان‌ها ببرد. به آسمان‌ها برو ولی گاهی هم به روی زمین بیا و زندگی مردم را تماشا کن؛ زندگی آنان که با شکم گرسنه در حالی که پاهایشان از بینوایی می‌لرزد و هنرنمایی می‌کنند. من خود یکی از ایشان بوده‌ام. جرالدین دخترم، تو مرا درست نمی‌شناسی. در آن شب‌های بس دور با تو قصه‌های بسیار گفتم اما غصه‌های خود را هرگز نگفتم آن هم داستانی شنیدنی است...

ارائه درس: (۱۱ دقیقه)

برای رسیدن به اهداف رفتاری شماره ۱ و ۲ روش‌های فعالیت گروهی، بارش مغزی و روش توضیحی به کار گرفته می‌شود. به نحوی که بتوان حیطه‌های شناختی (دانش و درک فهم) و نیز عاطفی (توجه، دقت و واکنش) در کلاس مورد نظر قرار داد.

برای روش بارش مغزی یکی از دانش‌آموزان به عنوان منشی کلاس انتخاب می‌شود.

از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که دو متن را که روی

سرگروه این گروه می‌خواهد که نشریه دیواری را به تخته کلاس نصب کند.

گروه دوم: گردآوری نامه‌هایی از بزرگان جهان که از طریق اینترنت فراهم شده است.

معلم از سرگروه می‌خواهد قسمت‌های کوتاهی از آن را برای دانش‌آموزان بخواند.

گروه سوم: ارائه تاریخچه‌ای از نامه‌نگاری در ایران زمین که به روش کتابخانه‌ای آماده کرده‌اند.

معلم از سرگروه می‌خواهد خلاصه کار را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد.

ارزشیابی تشخیصی و ورودی: (۳ دقیقه)

در این مرحله برای آگاهی از میزان تسلط دانش‌آموزان سؤالاتی انفرادی مطرح می‌کنیم که در ارتباطی تنگاتنگ با درس امروز است:

- روی پرده ویدئوپروژکتور قسمت‌هایی از یک نامه رسمی را نشان می‌دهیم و از دانش‌آموزان می‌خواهیم نوع نامه و خصوصیات آن را مشخص کنند.

- نامه‌هایی دیگر به شکل نوار صوتی پخش می‌گردد و از سایر دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که عیب‌های آن‌ها را بیان کنند.

- نامه‌هایی مختلف به شکل پیام تبریک، تسلیت، دعوت و... از رایانه نشان داده می‌شود و نفرات بعدی دانش‌آموزان باید با توجه به توضیحات قبلی عنوان و اشکالات آن‌ها را بیان کنند. معلم به پاسخ‌ها گوش می‌دهد و اشتباهات را برای هدایت فراگیرندگان به درس تازه، متذکر می‌شود و نتیجه را در دفتر کار خود ثبت می‌کند.

معرفی درس و بیان اهداف درس برای دانش‌آموزان: (۱ دقیقه)

عنوان درس: نامه‌نگاری به دوستان و نزدیکان

اهداف درس:

الف. شناخت ویژگی‌های نامه‌های خصوصی و دوستانه

ب. آشنایی با اصول و نکات ضروری در نگارش نامه‌های دوستانه



رایانه‌های آن‌ها نمایش داده می‌شود، با هم مقایسه کنند. هر گروه مشاهدات و دریافت‌های خود را بیان می‌کند و سرگروه یادداشت برمی‌دارد. این دو متن شامل قسمت‌های از نامه چارلی (که گوش داده‌اند) و نیز یک نامه اداری است. معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که از نشریه دیواری که مربوط به درس قبلی نامه‌نگاری است و روی تخته کلاس نصب شده است، کمک بگیرند. هم‌زمان، با دیدن نامه‌ها بر رایانه، موزیک زیبای بی‌کلامی نیز پخش می‌شود.

جرالدین دخترم،

اینجا شب است یک شب نوئل، در قلعه کوچک من همه این سپاهیان بی‌سلاح خفته‌اند؛ برادر، خواهرانت و حتی مادرت. به زحمت توانستم بی‌آنکه این پرندگان خفته را بیدار کنم، خودم را به این اتاق کوچک نیمه‌شب، به این اتاق پیش از مرگ برسانم. من از تو بسی دورم، خیلی دور اما چشمانم کور باد اگر یک لحظه تصویر تو را از چشمخانه من دور کنند. تصویر تو آنجا روی میز است، تصویر تو اینجا روی قلب من نیز هست...

رویت را می‌بوسم

سوئیس، ۱۹۶۳

چارلی

باسمه‌تعالی

تقاضای مرخصی ۱۳۸۹/۲/۱۵

مدیر محترم دبیرستان حضرت خدیجه (س)

با سلام و احترام

این جانب مریم محمدی دانش‌آموز کلاس ۱۰۵ با توجه به مدارک پیوست، برگزیده مرحله نخست المپیاد ورزشی دانش‌آموزان هستم. لذا جهت شرکت در اردوی آمادگی به مدت یک هفته به مرخصی نیاز دارم. امیدوارم بتوانم افتخاری برای آن دبیرستان بیافرینم.

با تشکر

مریم محمدی

پس از سپری شدن مدت زمان لازم از سرگروه‌ها خواسته می‌شود که دریافت‌ها و نظرات خود را بیان کنند. پس از آن دانش‌آموزان در مورد دریافت‌های دوستانشان نظر می‌دهند. منشی کلاس پس از شنیدن آراء گروه‌ها نکات مشترک را یادداشت می‌کند. در این مرحله، معلم از او می‌خواهد که از موارد غیرضروری صرف‌نظر کند. (بدین طریق هوش‌های چندگانه کلامی، دیداری، شنیداری، درون‌فردی و نیز موسیقایی در فراگیرندگان تقویت می‌شود).

قسمتی از نظرات دانش‌آموزان:

- واژه‌های نامه دوستانه از آن خود چارلی است و ابتکار او را در نوشتن نشان می‌دهد؛ در حالی که نامه اداری واژه‌های تکراری و قالبی را در خود جا داده است.

- نامه چارلی پر از احساس است و عاطفه را برمی‌انگیزد و تأثیر زیادی بر خواننده می‌گذارد ولی نامه اداری خالی از احساس است.

- نامه چارلی دربردارنده نکات اخلاقی است و نامه اداری فاقد این نکات است.

- نامه چارلی دارای زبانی نرم و بدون دشواری است ولی نامه اداری زبانی رسمی و تحمیلی دارد.

- نامه دوستانه را به راحتی می‌توان نوشت و انسان در بند فرم خاصی برای آن نیست اما نامه اداری، دارای فرم و قالب خاصی است و نوشتن آن را دشوار می‌کند؛ چون در چارچوب خاصی قرار دارد.

- در نامه دوستانه و اداری آغاز نامه‌ها خطاب دارند و در هر دو نام نویسنده، تاریخ نگارش و امضای آن‌ها دیده می‌شود.

و...

حال، معلم براساس سخنان دانش‌آموزان ویژگی‌های نامه‌های دوستانه و صمیمی را برمی‌شمرد و در پرده پاورپوینت هم‌زمان به شکل تصویری و صوتی به نمایش می‌گذارد. ویژگی‌ها به شکل مقابله‌ای با متن مورد نظر نشان داده می‌شود:

اول اینکه این نامه‌ها تقلیدی نیستند و حاصل خلاقیت نویسندگانشان هستند.

دوم: لحن کلام در آن‌ها صمیمی و خودمانی است.

سوم: قالبی نیستند و بار معنایی فراوان دارند و تأثیر مطلوبی بر خواننده می‌گذارند.

چهارم: حسن نامه خصوصی این است که از تصنع خالی می‌باشد.

پنجم: بخش‌های اصلی نامه خصوصی عبارت‌اند از: تاریخ، خطاب، آغاز نامه، متن نامه، پایان نامه، نام و نام خانوادگی نویسنده، نشانی و امضا.

لازم به ذکر است که معلم در همین مرحله از نامه آغازین کلاس از «جبران خلیل جبران» یاد می‌کند و از پست الکترونیک که در جلسه قبل در کارگاه IT آموزش داده شده است، سخن می‌گوید. این که پست الکترونیک برای ارسال نامه به مقصدهای دور بسیار مطلوب، سریع و به صرفه است و می‌توان نامه‌های دوستانه را با همان ویژگی‌های خاص خود از این طریق ارسال کرد.

در اینجا معلم به کارگروه‌ها امتیاز می‌دهد و امتیازات را روی تابلوی امتیازات یادداشت می‌کند.

هدف رفتاری شماره ۳ با روش‌های اکتشافی، پرسش و پاسخ و مباحثه توسط گروه‌های سه‌گانه انجام می‌شود. در این مرحله حیطه‌های شناختی (ارزشیابی، کاربرد) و نیز عاطفی (ارزش‌گذاری، تبلور ارزش) اجازه ظهور می‌یابند و هوش‌های چندگانه کلامی، منطقی، شنیداری، دیداری، درون‌فردی و موسیقایی به نحو مطلوبی مورد توجه قرار می‌گیرند.

این بخش را با یک فعالیت آغاز می‌کنیم. به دانش‌آموزان کارتهایی می‌دهیم که روی هر یک نمونه‌هایی از نامه‌های دوستانه درج شده است و هر کدام معایبی دارد. فراگیرندگان بایستی نامه‌های مذکور را بخوانند و مورد بررسی قرار دهند. از آن‌ها خواسته می‌شود نکات لازم در مورد زبان، لحن، طول نامه و هر مورد دیگری را که به آن توجه نشان می‌دهند، استخراج کنند.

این روش ابتدا به شکل اکتشافی مطرح می‌شود؛ زیرا فراگیرندگان بایستی ضمن بررسی نامه‌ها نکات مورد نظر

معلم را استخراج کنند. سپس با طرح پرسش و پاسخ‌ها، ذهن دانش‌آموزان به فعالیت بیشتری واداشته می‌شود و بالاخره آنان با روش توضیحی از گفته‌های خود دفاع می‌کنند. در اینجا سایر بچه‌ها نیز در مورد گفته‌های این دانش‌آموزان نظر می‌دهند و گفته‌های آن‌ها را با دلیل تأیید و یا رد می‌کنند. بدین شکل مباحثه‌ای در کلاس اوج می‌گیرد. در این بین، معلم جریان بحث‌ها را هدایت می‌کند و از منشی کلاس می‌خواهد نکات کلیدی مطرح شده را روی وایت‌برد بنویسد. برخی از مطالبی که انتظار می‌رود منشی بر تخته نوشته باشد، از این قرار است:

۱. طول نامه دوستانه باید با مناسبات نویسنده و گیرنده متناسب باشد. البته نامه خیلی کوتاه اهانت‌آمیز و نامه خیلی بلند، ملال‌آور است.

۲. نامه باید پاکیزه، بدون قلم‌خوردگی و منظم باشد. کاغذ نامه باید مناسب و خط نویسنده نیز خوانا باشد.

۳. در نامه باید اعتدال رعایت شود و زبان نامه مناسب باشد.

۴. نامه‌ها دوستانه هستند اما نویسنده در آن‌ها باید مراقب لحن خود باشد؛ نامه یک سند اخلاقی محسوب می‌شود.

۵. همیشه پیش‌نویسی از نامه نزد خود بگذاریم؛ زیرا برای ماندگاری آن و نیز پیشگیری از برخی اتفاقات مفید است.

۶. زبان نامه باید رسمی و به زبان معیار نزدیک باشد. درست نیست که نامه دوستانه با زبان محاوره‌ای و شکسته نوشته شده باشد.

در پایان این مرحله معلم با ارزیابی و هدایت صحیح نظرات فراگیرندگان به‌راحتی نکات کلیدی نامه‌های دوستانه را از زبان آن‌ها استخراج می‌کند و به‌عنوان بخشی مهمی از درس آن‌را نشان می‌دهد و متناسب با کارگروهی دانش‌آموزان، مجدداً عملکرد آن‌ها را ارزش‌گذاری کرده و امتیازات را یادداشت می‌کند.

جمع‌بندی و خلاصه درس (۳ دقیقه)

در این قسمت، چکیده درس با روش «ایفای نقش» و «کنفرانس» (برای به‌کارگیری حیطه روانی-حرکتی) توسط دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

متن نمایش:

راوی:

دوستان من، امروز شما با نامه‌های دوستانه و ویژگی‌های آن‌ها آشنا شدید. حالا فرض کنید من یک نامه دوستانه هستم. یک‌بار دیگه می‌خواهم به شما یادآوری کنم چه مشخصاتی دارم.

دوست دارم خوب خوب منو به‌خاطر بسپارید!

منی که پر از احساس و عاطفه‌ام و غمگسار لحظه‌های تنهایی شما هستم.

اما اساسی‌ترین ویژگی‌های من، این‌هایی هستند که دوستانم می‌کن و من و اون‌ها رو تک‌تک به شما معرفی می‌کنم.

ابتدا ویژگی اول: خودشو معرفی می‌کنه.

ویژگی اول: بچه‌ها باید بدونین که ما اصلاً تقلیدی نیستیم و پر از ابتکار و خلاقیت هستیم و از این نظر به خودمون می‌بالیم.

حالا ویژگی دوم: خودشو معرفی می‌کنه.

ویژگی دوم: عزیزان باید بدونید که لحن ما صمیمی و خودمانی و دور از تکلیف و دشواریه ببینید چقدر ساده با هر کسی که دوست داریم ارتباط برقرار می‌کنیم.

و در پایان ویژگی سوم: خودشو معرفی می‌کنه.

ویژگی سوم: و بالاخره اینکه ما اصلاً قالبی و از پیش تعیین‌شده نیستیم و هرگز در چارچوب خاصی نمی‌گنجیم. به شیوه دلخواه شروع می‌شیم و به پایان می‌رسیم.

راوی: عزیزان! امیدوارم این ویژگی‌هایی که دوستانم در مورد بنده، یعنی نامه دوستانه گفتند در ذهنتون بمونه! ما را فراموش نکنید و همیشه به سراغ ما بیایید که شما رو از تنهایی درمیاریم و از این طریق، لذت همدلی و هم‌حسی رو تجربه می‌کنید. متشکرم.

اجرای نمایش با نشان دادن تصویری نوشتاری از ویژگی‌های نامه‌های دوستانه بر لباس فراگیرندگان صورت می‌گیرد و به‌جز تقویت هوش‌های بدنی و زبانی، هوش دیداری نیز مورد نظر قرار می‌گیرد.

در پایان، معلم بروشور خلاصه درس و نیز منابع به‌کار رفته در تدریس روز را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد.

ارزشیابی پایانی: (۳ دقیقه)

معلم برای ارزشیابی تکمیلی از کار خود و نیز در راستای اهداف درس، از دانش‌آموزان می‌خواهد به‌طور انفرادی به قسمت‌هایی از نامه «ناظم حکمت» به پرسش که به شکل تصویری و شنیداری از طریق ویدیوپروژکتور به نمایش درمی‌آید توجه کنند و سپس به سؤالات مربوط به آن پاسخ دهند.

بخشی از نامه:

پسرم؛

نامه‌ات را دریافت کردم. تو هنوز آن‌قدر جوانی که خاطره داشتن و ارج نهادن به خاطرات را نیم‌موخته باشی. در حالی که من به اندازه خاطرات و ارج نهادن به خاطراتم پیر شده‌ام. از اینکه کتاب را دوست داری، خوشحالم. اگر کتاب‌ها را تنها به‌عنوان اینکه کتاب هستند بخوانی حقیقتاً ابله‌اند. در حالی که اگر آن‌ها را در ارتباط تنگاتنگ با زندگی بخوانی، آن وقت عاقل می‌شوند.

آنچه می‌خواهم بگویم این است: کتاب‌ها را نه به خاطر کتاب بودنشان بلکه به این جهت که بخشی از حیات هستند، بخوان و تا حدی که قدرت بازتاب زندگی واقعی را دارند، برایشان ارزش بگذار. زندگی و کتاب را از هم جدا نکن. از کتاب‌هایی که به تو دروغ می‌گویند و ناامیدت می‌کنند، بیش از انسان‌هایی که دروغ می‌گویند و ناامیدت می‌کنند، پرهیز کن...

پسر عزیزم چشمانت را می‌بوسم و انتظار دارم که دست کم ماهی یک نامه از تو به دستم برسد.

پدرت

(امضا)

(مجموعه نامه‌های ناظم حکمت به پرسش)

آنچه از فراگیرندگان پرسیده می‌شود:



خواهد بود و کلاس در کارگاه IT برگزار خواهد شد.

حسن ختام: (۱ دقیقه)

برای پایان دادن به کلاس به شیوه مطلوب و نیز به کارگیری هوش‌های فزاینده و موسیقایی، یکی از دانش‌آموزان قسمت‌هایی از نامه «گابریل گارسیا مارکز» را که از اینترنت استخراج کرده است، همراه با موزیک بی‌کلام می‌خواند:

«من آموخته‌ام که هر انسانی می‌خواهد بر قله کوه زندگی کند بی‌آنکه بداند شادی واقعی، درک عظمت کوه است. من یاد گرفته‌ام که انسان فقط زمانی حق دارد به هم‌نوع خود از بالا نگاه کند که باید به او کمک کند تا بر روی پاهایش بایستد. از شما من چیزهای بسیار آموخته‌ام که شاید دیگر استفاده زیادی نداشته باشند؛ چراکه زمانی که آن‌ها را در این چمدان جای می‌دهم، با تلخ‌کامی باید شما را بدرود کنم...»

منابع

۱. صابریان، معصومه؛ چگونه طرح درس بنویسیم، انتشارات سالمی، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۱.
۲. رجایی، فرزانه؛ راهنمای جامع طرح درس روزانه، نشر عابد، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۷.
۳. طراحی فعالیت‌های آموزشی، راهنمای تهیه طرح درس، دفتر آموزش و پرورش نظری و پیش‌دانشگاهی، نشر عابد، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۳.
۴. پات، گراهام؛ طرح درس، مترجمان: مجید فرهی‌ان و ناصر ملکی، نشر دانشگاه رازی، چاپ اول، کرمانشاه، ۱۳۸۶.
۵. شعبانی، حسن؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی، انتشارات سمت، چاپ نهم، تهران، ۱۳۷۹.
۶. دانشگر، محمد؛ نامه‌نگاری گام به گام، انتشارات طلایه، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۶.
۷. دهقان، علی؛ فن نامه‌نگاری در زبان فارسی، انتشارات شایسته، چاپ اول، تبریز، ۱۳۸۶.
۸. مرادی، محمدصادق؛ اصول نامه‌نگاری (گفت‌وگوی کتبی)، انتشارات ستاره ارسنجان، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۴.
۹. مرتضی‌پور، اکبر؛ راهنمای کامل نامه‌نگاری، انتشارات عطرا، ۱۳۸۴.
۱۰. بازارگان، پونه؛ نامه‌نگاری برای همه، انتشارات فراروی، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۷.
۱۱. رابینسون، دیوید؛ نامه‌های چارلی چاپلین به دخترش، مترجم: مهشید ظریف، انتشارات سراج اندیشه، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۸.
۱۲. جبران خلیل جبران؛ نامه‌های عاشقانه، مترجم: رضا رامرز، انتشارات پدیده، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۷.
۱۳. حکمت، ناظم؛ چشمانت را با حسرت می‌بوسم (مجموعه نامه‌های ناظم حکمت)، مترجم: زرین‌ناج پناهی‌نیک، نشر دنیای نو، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴.
۱۴. کافکا، فرانز؛ نامه‌های کافکا به پدر و مادر، مترجم: ناصر غیائی، انتشارات ثالث، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۷.
۱۵. وحیدیان کامیار، تقی و دیگران؛ زبان فارسی ۱، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۸۷.

– باتوجه به ویژگی‌های نامه‌های دوستانه و صمیمانه، کدام یک از آن ویژگی‌ها در این نامه دیده می‌شود؟

– آیا طول نامه با مخاطب آن تناسب دارد؟

– لحن نامه را چگونه می‌بینید؟

– زبان نامه تا چه حد به زبان نامه‌های دوستانه نزدیک است؟

– نامه قالبی است یا ابتکاری؟

– چه خصوصیت منحصر به فردی در این نامه مشاهده می‌شود؟

و...

– معلم پاسخ‌ها را گوش می‌دهد و اشتباهات را متذکر می‌شود و نتیجه را دفتر کار خود ثبت می‌کند.

پس از انجام ارزشیابی، از فراگیرندگان خواسته می‌شود که سؤالات خود را مطرح کنند و از یکدیگر بپرسند. تنها در صورتی معلم پاسخ‌گوست که دانش‌آموزان از عهده پاسخ دادن برنیایند اما منت‌های تلاش معلم بر آن است که خود دانش‌آموزان به پاسخ‌ها دست یابند.

در این بخش معلم ایمیل شخصی خود را برای رفع اشکالات احتمالی و تبادل نظر به دانش‌آموزان اعلام می‌کند.

بالاخره تابلوی امتیازات گروه‌ها نیز بررسی و گروه برتر معرفی می‌شود و کتاب‌هایی پیرامون «فن و اصول نامه‌نگاری» به آن‌ها هدیه می‌گردد.

تعیین تکلیف: (۱ دقیقه)

الف) تکلیف انفرادی: هر یک از فراگیرندگان با رعایت اصول نامه‌نگاری دوستانه، برای یکی از نزدیکان خود (برادر، خواهر، پدر، دوست و...) نامه‌ای بنویسد.

ب) تکلیف گروهی: با تهیه نشریه دیواری، نامه‌های دوستانه را با ذکر ویژگی‌هایشان با خلاقیت هرچه تمام‌تر نشان دهند. ج) تکالیف عمومی: یک نامه به معلم خود بنویسند و از نظرات و خواسته‌های خود به او بگویند و آن را به نشانی الکترونیکی او ایمیل کنند.

تعیین موضوع درس جلسه آینده و مشخص کردن نحوه آرایش کلاس: (۱ دقیقه)

درس جلسه بعد: گروه کلمه (املا شماره ۳)

منابع مورد نیاز: الف) کتاب غلط‌نویسیم ب) راهنمای نگارش و ویرایش جعفر یاحقی پ) سایت گسترش زبان فارسی

چیدمان کلاس در جلسه آینده به شکل U با تمایز گروه‌ها

برای پایان دادن به کلاس به شیوه مطلوب و نیز به کارگیری هوش‌های فزاینده و موسیقایی، یکی از دانش‌آموزان قسمت‌هایی از نامه «گابریل گارسیا مارکز» را که از اینترنت استخراج کرده است، همراه با موزیک بی‌کلام می‌خواند

پیکیده
عنصر زمان در روایت‌شناسی داستان امروزه
مورد توجه بسیاری از منتقدان ادبی است.
این عنصر علاوه بر داستان‌های سنتی در
منظومه‌های روایی معاصر نیز نقش بسزایی
دارد و شاعران و نویسندگان روایت‌های
خود به این عامل در کنار سایر عوامل توجه
هنرمندانه‌ای نشان داده‌اند و بابت کار گرفتن
آن به صورت‌های گوناگون توانسته‌اند جلالت
و زیبایی خاصی در روایت‌های خود به چشم
در عین رعایت فصاحت و بلاغت، توجه خاصی به
نحوه استفاده از عناصر زمان خود، سبهری است که
نگارنده گاهی این مقاله سعی کرده‌اند بر پایه
نظریه «ژنت» چگونه عنصر زمان دارد.
«شعانی» به مسیری که گذشت از زمان نویسی به زمان متن
و از بساط بین این زمان‌شناسی و محتوای منظومه
نشان می‌دهد: زمان، ژنت، سبهری، روایت، شعر

دکتر خدیجه اسداللهی
استادیار دانشگاه، محقق ادبی
مهمین در خشان
و دبیر دبیرستان‌های اردبیل
نشان

بررسی منظومه روایی نشان

اثر سهراب سبهری
براساس نظریه زمانی «ژنت»

مقدمه

یکی از مباحث تازه و دقیقی که در روایت‌شناسی داستان مورد توجه قرار می‌گیرد، موضوع زمان در روایت است. روایت ممکن است براساس کلام گفتاری یا نوشتاری، تصویر متحرک یا ثابت، ایما یا اشاره یا به آمیخته‌ای از همه آن‌ها به‌وجود آید (غلامحسین‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۰۰). هر روایتی، نقل تجربه‌ای از زندگی است و هر تجربه‌ای حادثه‌ای را در خود می‌گنجاند. در این بین، آنچه روایت را می‌سازد، سازماندهی حوادث و کنش‌ها بر پایه‌ی نظم‌ی مبتنی بر رابطه‌ی علی و معلولی در قالب یک پیرنگ است (همان: ۲۰۱). پیرنگ عبارت است از تنظیم و ترتیب منطقی حوادث (میرصادقی، ۱۳۸۵: ۶۷). پس حرکت در زمان و ارتباط منطقی عناصر اصلی قصه هستند. از این رو روایت‌ها را در ساده‌ترین مفهوم، داستان‌هایی دانسته‌اند که در زمان روی می‌دهند (آسایرگر، ۱۳۸۰: ۲۰-۱۸). بی‌تردید در روایت، بین زمانمندی و علت رابطه‌ی تنگاتنگی وجود دارد. شاید بتوان گفت که هر دو آن‌ها یکی بیش نیستند. بنابراین، زمان و زمانمندی جزء لاینفک روایت محسوب می‌شود.

زمان و نظریه‌ی ژنت

طبق نظریه‌ی زمانی ژنت، که مؤثرترین نظریه درخصوص زمان متن محسوب می‌شود، مسیر گردش داستان از زمان تقویمی به زمان روایی به سه قسمت تقسیم می‌شود: نظم، تداوم و بسامد.

الف. نظم: بسیاری از روایت‌ها از نظر ترتیب حوادث روایت با توالی خطی وقایع و زمان، همخوانی ندارند. ژنت این‌گونه ناهمخوانی در ترتیب بیان و چینش حوادث را زمان‌پریشی می‌نامد و آن را به دو نوع گذشته‌نگر و آینده‌نگر تقسیم می‌کند. در نوع گذشته‌نگر، حادثه‌ای قبلاً رخ داده است و بعداً در متن بیان می‌شود. در نوع آینده‌نگر نیز واقعه‌ای که هنوز روی نداده است، بدون اینکه حوادث پیشین آن ذکر گردد، نقل می‌شود. بنابراین، در زمان‌پریشی گذشته‌نگر، نوعی عقب‌گرد و در نوع آینده‌نگر نیز به گونه‌ای پیش‌روی نسبت به زمان تقویمی دیده می‌شود. درواقع، ژنت با طرح مبحث نظم می‌خواهد نشان دهد که رمز جذابیت و زیبایی روایت ایجاد تغییر و دگرگونی در نظم خطی آن است.

ب. تداوم: تداوم عبارت است از نسبت بین زمان متن و حجم متن که در تعیین ضربه‌هنگ و شتاب داستان به‌کار می‌رود. اگر زمان و حجم متن ثابت باشند، به معنی آن است که داستان با شتابی ثابت جریان دارد. اختصاص دادن قسمت بلندی از متن به مدت زمان کوتاه از زندگی شخصیت داستان موجب شتاب منفی آن و تخصیص دادن قطعه‌ای کوتاه به مدت زمان بلند سبب شتاب مثبت داستان می‌شود. تداوم نشان می‌دهد که کدام حادثه قابل گسترش است و کدام واقعه را می‌توان حذف کرد.

پ. بسامد (تکرار): مراد از بسامد بیان رابطه‌ی دفعه‌های تکرار یک حادثه در داستان و دفعه‌هایی است که این رویداد به‌طور عملی روایت می‌شود. بسامد که شامل تکرار است، انواعی

دارد. اگر بسامد یک بار نقل کردن چیزی باشد که یک بار اتفاق افتاده است، «بسامد مفرد» نام دارد. اگر رویدادی تنها یک بار حادث شود ولی بارها روایت گردد، «بسامد مکرر» است و اگر حادثی مکرر تکرار شوند اما تنها یک بار روایت گردند، «بسامد بازگو» نامیده می‌شوند. اینک براساس نظریه‌ی ژنت، زمانمندی روایت شعر «نشانی» از سهراب سپهری بررسی می‌شود.

الف. نظم (ترتیب زمانی)

۱. روایت از سوی راوی سوار، که رمز روح و سالک است (شمیسا، ۱۳۸۲: ۲۸۹)، در وقت سحر (زمان استجابت دعاها) با طرح سؤالی اساسی (خانه‌ی دوست کجاست؟) که در حکم آغازی نیرومند و رو به کمال است و نیز القاکننده‌ی امید، گشایش و رسیدن به هدف است و حتی در هنگام روایت نیز تازگی و اهمیت دارد، آغاز می‌گردد و چون درباره‌ی یکی از شخصیت‌های اصلی است، «گذشته‌نگر اصلی» نام دارد: خانه‌ی دوست کجاست؟ در فلق بود که پرسید سوار (سپهری، ۱۳۸۷: ۳۵۸).

واقعه به‌صورت گذشته‌نگر بیان می‌شود؛ یعنی رخداد در گذشته روی داده بعداً در متن نقل می‌شود و چون گذشته‌نگری به رخداد و شخصیت در حال نقل است، گذشته‌نگر درون داستانی است. گزارشگر توانسته است فعل پرسشی را با تدبیر خاصی از زمان گذشته به زمان حال تبدیل کند و بدین ترتیب فعل زمان حال (کجاست) که در واقع سپری شده، صحنه‌ی واقعه را زنده و پویا و جذاب ساخته است.

۲. آسمان به‌عنوان یکی از مخاطبان سوار که این پرسش عظیم و مهم را می‌شنود، به جای پاسخ دادن، در آن تأمل و درنگ می‌کند و در مجموع از جواب دادن به این سؤال عاجز می‌شود: آسمان مکثی کرد (همان).

۳. اما رهگذر (سالک و مرد طریقت) به این سؤال در حد مقدور پاسخ می‌دهد. رهگذر که خود از گم‌شدگان لب دریاست و به‌طور دقیق از نشانی دوست مطلع نیست، با کلام نورانی خود سوار را راهنمایی می‌کند:

رهگذر شاخه‌ی نوری که به لب داشت به تاریکی‌شن‌ها بخشید/ و به انگشت نشان داد سپیداری و گفت:

۴. از «ترسیده به درخت» تا انتهای روایت، یعنی «خانه‌ی دوست کجاست؟» نیز روایت گزارشگر دیگری به نام رهگذر است.

رهگذر درخت سپیدار را نشان داد و گفت: «ترسیده به درخت، راهی هست که از خواب خدا هم خوش‌تر است. همچنین در آن عشق از صداقت زیادی برخوردار است. رهگذر در ادامه می‌گوید: تا ته کوچه که از پشت بلوغ سر درمی‌آورد، برو. مراد این است که وقتی سالک به این اندازه از سلوک می‌رسد، نوبت آن است که به سمت گل تنهایی بپیچد. بعد از آن به سمت گل تنهایی بپیچد. دو قدم مانده به این گل دستخوش هراسی شفاف می‌شوی. در آنجا خش‌خشی می‌شنوی. پس

ژنت با طرح مبحث نظم می‌خواهد نشان دهد که رمز جذابیت و زیبایی روایت ایجاد تغییر و دگرگونی در نظم خطی آن است



حجم پاره‌های مختلف دو طرف سخن (سوار و رهگذر) رعایت نمی‌شود و اینجاست که سخن رهگذر نسبتاً به درازا می‌کشد و شتاب منفی به خود می‌گیرد.

پ. بسامد و تکرار
بسامد عبارت از تکرار نقل یک حادثه در داستان است (غلامحسین‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۰۶-۲۰۵). در روایت «نشانی» بسامد مفرد حاکم است؛ زیرا بسامد به‌صورت یک بار نقل کردن چیزی است که اتفاق افتاده است. حوادث یک بار بیان شده و در همان زمان هم رخ داده است. درست است که سؤال «خانه دوست کجاست؟» دو بار در شعر آمده اما یکی از آن دو از زبان سوار و دیگری توسط رهگذر روایت می‌شود. به عبارت بهتر، هر بار طرح می‌شود، همان اندازه نیز حادث می‌شود.

نتیجه‌گیری

براساس آنچه بیان شد می‌توان گفت که سپهری در یکی از بهترین شعرهای روایی خود (نشانی) با به‌کار گرفتن ترفندهای شاعرانه و روایی، از جمله پس و پیش کردن حوادث و استعمال تمثیل و استعاره و رمز، روایت خود را بسیار نوتر و موجزتر و به شکلی جذاب باز گوید. موضوع این منظومه روایی همان جستن آستان حضرت دوست است که به ظاهر تکراری است و دیگر هنرمندان نیز به این موضوع اصلی پرداخته‌اند اما سپهری به واسطه نگرش هنری و نمادین خود آن را با شروعی مؤثر به زیبایی و در حد سخن‌دانی و بلاغت به خوانندگان تشنه کام طلب دوست ارائه کرده است.

در زمینه عناصر زمانی روایت نشانی - که طبق نظر ژنت بررسی شد - باید گفت که نظم داستان به‌صورت گذشته‌نگر جلو می‌رود؛ زیرا رخداد‌های این منظومه قبلاً اتفاق افتاده‌اند و بعد شاعر آن‌ها را بیان کرده است. در این قسمت سپهری با بیان مستقیم سؤال (خانه دوست کجاست؟) زمان گذشته را به‌نحو ماهرانه‌ای به زمان حال بدل ساخته است. در مورد تداوم این روایت نیز باید گفت که ماجرا با شتاب مثبت شروع و گاهی به حذف منجر می‌شود. در ادامه، شاهد شتاب منفی نیز هستیم. با توجه به اینکه حوادث به همان اندازه‌ای که نقل می‌شوند، اتفاق می‌افتند، بسامد مفرد دارند و از بسامدهای مکرر و بازگو خبری نیست.

منابع

۱. آسایرگر، آرتور؛ روایت در فرهنگ عامیانه، رسانه و زندگی روزمره، مترجم: محمدرضا لیراوی، چاپ اول، سروش، تهران، ۱۳۸۰.
۲. سپهری، سهراب؛ هشت کتاب، انتشارات طهوری، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۸۷.
۳. شمیسا، سیروس؛ نگاهی به سپهری، نشر صدای معاصر، چاپ نهم، تهران، ۱۳۸۲.
۴. عابدی، کامیار؛ از مصاحبت آفتاب، نشر ثالث، چاپ سوم، تهران، ۱۳۷۶.
۵. محمدبن ابراهیم، عطار نیشابوری؛ منطق‌الطیر، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ نهم، تهران، ۱۳۷۲.
۶. غلامحسین‌زاده، غلامحسین، قدرت‌الله طاهری، زهرا رجبی؛ «بررسی عنصر زمان در روایت با تأکید بر حکایت اعرابی درویش در مثنوی»، مجله پژوهش‌های ادبی، ش ۱۶.
۷. میرصادقی، میمنت؛ واژه‌نامه هنر شاعری، کتاب مهناز، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۵.

از آن، کودکی را می‌بینی که از کاج بلندی بالا رفته است تا از لانه نور جوجه بردارد. از او بپرس که خانه دوست کجاست. رهگذر به سوار می‌گوید که حتی اگر نور را ببینی، دوباره باید به دنبال دوست بگردی:

نرسیده به درخت/ کوچه‌باغی است که از خواب خدا سبزتر است/ و در آن عشق به اندازه پره‌ای صداقت آبی است/ می‌روی تا ته آن کوچه که از پشت بلوغ سر به در می‌آرد/ پس به سمت گل تنهایی می‌پیچی/ دو قدم مانده به گل/ پای فواره جاوید زمین می‌مانی/ و تو را ترسی شفاف فرا می‌گیرد/ در صمیمیت سیال فضا خش خش می‌شنوی/ کودکی می‌بینی/ رفته از کاج بلندی بالا جوجه بردارد از لانه نور/ و از او می‌پرسی/ خانه دوست کجاست (همان: ۳۵۹)

این گفت‌وگو به هنگام سحر (زمان استجابت دعا) و به‌طور گذشته‌نگر بیان می‌شود.

در واقع، رهگذر هفت نشان از نشانه‌های رسیدن به دوست را بیان می‌کند که عبارت‌اند از: درخت سپیدار، کوچه باغ، گل تنهایی، فواره اساطیر زمین، صمیمیت سیال فضا، کودک بالای کاج و لانه نور (سپهری، ۱۳۸۷: ۳۵۹؛ عابدی، ۱۳۷۶: ۲۳۷). این هفت نشان با هفت وادی منطق‌الطیر قابل معادل‌سازی است که عبارت‌اند از: طلب، عشق، معرفت، استغنا، توحید، حیرت، و فقر و فنا (عطار، ۱۳۷۲: ۲۲۰-۱۸۰).

ب. تداوم

در چند مصرع شعر نشانی، سوار تنها یک سؤال مطرح کرده و آن نیز بسیار مهم و اساسی است. گویی همین یک سؤال، به جای تمام سخنانی است که ممکن بود فردی بیان کند و نیز گویی با تمام پاسخ‌هایی که رهگذر به این پرسش داده است، برابری می‌کند بلکه از حیث عظمت و عمق معنی بسیار فراتر است.

روایت با شتابی مثبت آغاز می‌گردد و طی آن، یک مصرع بیان می‌شود که نسبت به زمان متن کوتاه است؛ زیرا در آن سخنی مطرح می‌شود که معنای عمیق و سخنان ناگفته بسیاری با خود حمل می‌کند و راوی می‌توانسته است حجم بیشتری را به این قسمت اختصاص دهد.

این شتاب مثبت در مصرع بعد - که به مکث آسمان مربوط می‌شود - به حذف منجر می‌گردد؛ چون توصیف ماجرای مکث و عجز آسمان از پاسخ گفتن به سؤال سوار، از گزینش در حوادث و نقل اشاره‌وار آن از سوی شاعر حکایت دارد.

دو جمله دیگر: «و به انگشت نشان داد سپیداری و گفت» که در حکم گزارش سوم این شعر روایی است، نیز با شتاب مثبت پیش می‌رود؛ زیرا حجم اختصاص یافته به این مصرع نسبت به زمان متن کوتاه است.

روایت آخر یعنی از «نرسیده به درخت» تا «خانه دوست کجاست؟» که روایت رهگذر نام دارد، از آنجا که به مدت زمان کوتاهی اختصاص یافته، شتاب منفی است.

هنگامی که سوار پرسش خود را در یک مصرع بیان می‌کند، این فشردگی و شتاب مثبت سبب حذف گستره‌ای از زمان داستان می‌شود اما زمانی که رهگذر سخن می‌گوید،

سپهری با بیان مستقیم سؤال (خانه دوست کجاست؟) زمان گذشته را به‌نحو ماهرانه‌ای به زمان حال بدل ساخته است



چگونه باغبان
یکی از انواع ادبی ادبیات نمایشی است که در کتاب‌های ادبیات
متوسطه و آمار نمونه‌هایی به آن اشاره شده است. نمایش از دیروز باز
به دو شکل تفریه و انواع کمدی یا روایت انتقادی در ایران رواج
داشته و پایداری و همگی جامعه پیشرفته است. مقاله حاضر بر
آن است که تاریخچه‌ای مختصری از ادبیات نمایشی در ایران و
جهان و شکل‌های رایج آن را در ایران ارائه دهد.
کلیدواژه‌ها: ادبیات نمایشی، نمایش نامه، فیلمنامه، تفریه، کمدی



دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های سمرقند
شکوفه باغبان

ما لبعثکنا نیم و فلک لعبت باز
از روی حقیقتی نه از روی مجاز

باز چیه همی کنیم بر نطع وجود
افتیم به صندوق عدم یک باز

مقدمه

انسان موجودی سرشار از عواطف و احساسات و تخیلات است و شاعران و نویسندگان هنرمند می‌کوشند به کمک ادبیات و با بهره‌گیری از کلمات، این احساسات را به شیوه‌های مختلف بیان کنند. در ادبیات جهان، آثار ادبی براساس اندیشه و محتوایشان به چهار نوع حماسی، غنایی، نمایشی و تعلیمی تقسیم می‌شوند. یکی از انواع ادبی، ادبیات نمایشی است که در قالب نمایش بر صحنه می‌آید و در میان ملل مختلف به شیوه‌های گوناگون و به دو شکل نمایشنامه و فیلمنامه وجود دارد.

تفاوت عمده این نوع ادبی با سایر انواع ادبی در قدرت تأثیری است که بر شنونده و بیننده می‌گذارد؛ زیرا القای برخی از افکار و عواطف به اجتماع و افراد آسان‌تر از القا آن به فرد است. خاصیت اصلی هنر نمایش و فیلم هم این است که معمولاً به صورت گروهی دیده می‌شود و مخاطب اصلی آن جامعه است؛ بنابراین تأثیر بیشتری دارد. مانند خواندن یک شعر غم‌انگیز یا شاد به وسیله یک فرد در تنهایی و خواندن آن در جمعی از شنوندگان، که مسلماً تأثیر دومی بیشتر خواهد بود. بنابراین، تأثیر ادبیات نمایشی بر روحیه مردم به مراتب بیشتر از سایر انواع ادبی است.

به جرئت می‌توان گفت که همه با نمایش آشنا هستند و هر

یک از ما بدون اینکه خود متوجه باشیم، بازیگری را به نوعی تجربه کرده‌ایم. مروری بر دوران کودکی و نگاهی به اعمال و رفتار کودکان و حتی بزرگسالان این واقعیت را بیشتر آشکار می‌کند. جمله معروف «دنیا صحنه نمایش است و ما بازیگران آن هستیم» گویای این حقیقت است. بنابراین، همه انسان‌ها با ادبیات نمایشی تا حدودی آشنایی دارند.

خاستگاه تئاتر

عناصر نمایشی و تأثیری را در هر جامعه انسانی، خواه توسعه یافته و پیشرفته، خواه کمتر توسعه یافته و عقب مانده می‌توان دید. این عناصر در بازی‌ها و شادی‌ها و مراسم مردم ابتدایی همان قدر بارزند که در مبارزات سیاسی، راه‌پیمایی‌ها، مسابقات ورزشی، مراسم مذهبی و حتی در بازی‌های کودکان. شرکت‌کنندگان در این گونه فعالیت‌ها خود گمان نمی‌کنند که در فعالیتی نمایشی حضور دارند. مدارک موجود حاکی از آن است که تئاتر از دل اسطوره و آیین به درآمده و رشد یافته است. (براکت، ۱۳۸۰: ۳۰ - ۲۹)



درواقع، تئاتر هر دوره به تناسب زمان آن شکل می‌گیرد. (منبع پیشین: ۱۶-۱۵)

بنیان‌گذاران اولیه تئاتر، یونانی‌ها بودند که به آن علاقه بسیار داشتند. تئاتر جزئی از مراسم مذهبی آنان بود و پرستش رب‌النوع نیز بخشی از آن را تشکیل می‌داد. یونانیان برای تجلیل از مظاهر انواع رب‌النوع سالی یک بار مراسمی برپا می‌کردند. مهم‌ترین رب‌النوع آن‌ها «دیو نیزوس» رب‌النوع شراب بود. سنت شادی آفرینش جشن شراب به تدریج گسترش یافت و برای عموم خدایان اجرا شد.

یونانیان بعدها به جای تئاتر واژه «تراژدی» را به کار بردند که برگرفته از دو واژه یونانی تراکو (بز) و اکل (ترانه) بود که در کل به معنای «نغمه بز» است. علت انتخاب آن هم این بود که بز حیوان مقدس رب‌النوع شراب به حساب می‌آمد. به محل اجرای تئاتر نیز «ارکسترا» می‌گفتند که بعدها به موسیقی راه یافت. رومی‌ها در تئاتر از یونانی‌ها الهام گرفتند. کم‌کم هنر نمایشی یونانیان به کشورهای اروپایی راه یافت و طرف‌دارانی پیدا کرد.

گسترش هنرهای نمایشی در شرق و غرب با تنوع و گوناگونی بسیار همراه بوده و برای همین، تئاتر شرق با غرب متفاوت است. تغییرات کم صحنه، پوشیدن لباس‌های پرزرق و برق، صورت‌های رنگ‌آمیزی شده و ایفای نقش زنان به وسیله مردان و به عکس، از ویژگی‌های تئاتر شرق است. اساس تئاتر غرب «سمبولیسم» و نمایش عمل مستقیم است. (اسدی‌زاده، ۱۳۷۳: ۶۵۴-۶۴۹).

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

تئاتر اجرای آگاهانه یک متن است که هدف‌های متعددی را دنبال می‌کند؛ آموزش می‌دهد، ارشاد می‌کند، سرگرم می‌کند و در راه کشف جهان و دنیای درون انسان و الهام‌بخشیدن به تماشاگران گام برمی‌دارد. بنابراین، تئاتر همواره با انسان بوده است و فرهنگ‌های مختلف با آن رفتار گوناگون داشته‌اند؛ گاه به داشتن آن بالیده و گاه با این تفکر که عامل فساد جامعه است، تکفیر و طردش کرده‌اند. ارسطو انسان را «جانور مقلد» توصیف می‌کند و اجرای نمایش را از غرایز طبیعی او می‌شمارد.

در قرون وسطا تئاتر در خدمت آموزش‌های اخلاقی و تجسم بخشیدن به داستان‌های انجیل قرار می‌گیرد. بعد از رنسانس، انسان‌گرایی و واقع‌گرایی بر ضوابط فلسفی و فرهنگی و به تبع آن بر تئاتر زمان حاکم می‌شود و شخصیت‌های واقعی جای شخصیت‌های اساطیری را می‌گیرند. وقتی کپرنیک اعلام می‌کند که زمین و به تبع آن انسان مرکز عالم نیست، تئاتر آرمان‌گرا می‌شود. در عصر ولتر، عقل‌گرا، در سده هجدهم احساس‌گرا و در عصر علم طبیعت‌گرا می‌شود.

مقایسه ساختار و محتوا در دو کتاب فارسی

عبدالله مقامیان زاده
مدرس دانشگاه آزاد درنوقل
عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد درنوقل

مقایسه ساختاری و محتوایی کتاب‌های
زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه
با کتاب‌های فارسی عمومی دانشگاهی

چکیده
کتاب‌های ادبیات فارسی ۲ و ۱ و کتاب‌های زبان فارسی (۲ و ۱) و کتاب زبان و ادبیات فارسی ۲ و ۱ (رسال چهارم) دوره متوسطه ساختار و محتوایی منسجم دارند و از نیازهای علمی و عمومی آنان با یکدیگر هدفمند است اما کتاب‌هایی که برای تدريس سه واحد فارسی عمومی در نظام آموزشی عالی تدوین شده‌اند، اکثراً پراکنده از آموزه‌های دوره متوسطه و نگاه پراکنده و در تعارض با بخش‌هایی از این کتاب‌ها هستند. اندک به ادبیات سنتی و متون نظم و نثر کهن و عینیت از سوی عمومی است که اکنون در نظام دانشگاهی رایج‌اند. نگارش مانند شیوه خط فارسی، ویرایش و درستی از کتاب‌ها را با این مضمون‌های فارسی، ویرایش و درستی از نظام متوسط بیشتر کرده است. نگارشی فارغ‌التحصیلان کلیه‌ی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه، فارسی عمومی، زبان و ادبیات فارسی، نگارش و ویرایش، فارسی

مقدمه

در بین سرفصل‌های دروس عمومی دوره‌های کاردانی و کارشناسی رشته‌های مختلف آموزش عالی، سال‌هاست که درسی سه واحدی با عنوان «فارسی عمومی» معرفی و تعریف شده است. سرفصل‌های این درس به گونه‌ای طراحی شده است که دانشجو گزیده‌ای از مبانی، اصول و نمونه‌های متون ادبی نظم و نثر و مباحثی از نگارش، ویرایش، قواعد و دستور زبان فارسی را به صورتی فشرده، موجز و کاربردی فرا بگیرد.

نکته قابل تأمل این است که در دو دهه اخیر کتاب‌های درسی فارسی و دستور زبان دوره متوسطه تغییرات و تحولات زیادی را پشت‌سر گذاشته‌اند اما اکثر کتاب‌های فارسی عمومی که برای تدریس در دانشگاه تألیف شده‌اند از این تغییر و تحول دور مانده‌اند. به همین دلیل، بعضی از مطالب و محتوایشان کهنه، تکراری و ناکارآمد است و با محتوای آموزشی کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه ارتباط منسجم و ساختارمندی ندارد.

به سبب همین عدم انسجام و ضعف ساختاری در اکثر این کتاب‌ها، بین آموزه‌های مطرح شده با آموزش‌های دوره متوسطه هماهنگی و همخوانی دیده نمی‌شود. در برخی دیگر نیز، مطالبی آمده است که دانش‌آموز عیناً در کتاب‌های متوسطه خوانده و برایش تکراری است.

در یک بررسی مقایسه‌ای، آماری ملاحظه می‌شود که محتوای بعضی از این کتاب‌های فارسی عمومی اصولاً با سرفصل‌های درس مذکور مطابقت ندارد.

از آنجا که این درس سه واحدی آخرین متن رسمی و مدرسی ادبیات و زبان فارسی است که دانشجو در نظام آموزشی مطالعه می‌کند، حساسیت و اهمیت موضوع بیشتر هم می‌شود.

طبق آمار نسبی موجود، بیش از صد اثر با محتوای «فارسی عمومی» و اسامی و عناوین مختلف تاکنون چاپ شده است. این کتاب‌ها که استادان و مؤلفانی صاحب‌نام با سطوح علمی متفاوت آن‌ها را تدوین کرده‌اند، در یک نکته اشتراک دارند و آن هم اختلاف سطح کمی و کیفی محتوایی‌شان با یکدیگر است.

برای ایجاد ارتباطی دقیق، ارگانیک، مفید و مستند بین آموزش‌های ادبیات و زبان فارسی دوره متوسطه و فارسی عمومی در آموزش عالی باید به جنبه‌های کاربردی - عملی مباحثی مانند نگارش، ویرایش، نامه‌نگاری و مختصری از دستور زبان فارسی نیز توجه ویژه داشت.

بین مطالب آموزشی زبان فارسی (نگارش، دستور، املا و زبان‌شناسی) دوره متوسطه با بیشتر کتاب‌های فارسی عمومی رایج در دانشگاه‌ها ارتباط منطقی و منسجمی وجود ندارد. (مثلاً در بیشتر کتاب‌های فارسی عمومی مبحث دستور زبان با رویکرد سنتی نظام یافته است اما دانش‌آموزان سال‌هاست در نظام متوسطه دستوری را می‌خوانند که «شبه‌ساختاری» است و از آموزش‌های سنتی فاصله دارد.)

ادبیات فارسی (متون نظم و نثر) در کتاب‌های دوره متوسطه

با همین متون در فارسی عمومی دانشگاهی اختلاف و گسست معناداری دارد. (در ادبیات فارسی چهارساله متوسطه، شعر و داستان و متون نثر معاصر در اکثریت‌اند اما بیشتر فارسی‌های عمومی دانشگاهی به متون نظم و نثر کهن توجه ویژه‌ای دارند.)

شاید تدوین کتابی در امتداد محتوای آموزشی ادبیات و زبان فارسی چهار ساله دوره متوسطه، مشکلات آموزشی - نگارشی دانشجویان را تا حدود زیادی رفع کند.

نگاهی به کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه نظری کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه در طرح جدید برنامه این درس برای این دوره و طی چند سال به دلیل لزوم تداوم منطقی تألیف کتاب‌های جدید دوره راهنمایی و بازنگری جدی در آموزش زبان فارسی و تفکیک آن از آموزش ادبیات فارسی تألیف شده‌اند.

اهداف کلی درس ادبیات فارسی در دوره متوسطه عبارت‌اند از:

۱. آشنایی با نمونه‌های گذشته و امروز نظم و نثر فارسی
۲. آشنایی با مطالب و مباحث مختلف ادبی
۳. آشنایی با ترجمه‌هایی از آثار ادبی جهان
۴. کسب مهارت در برقراری ارتباط صحیح بین متون ادبی و موضوعات اجتماعی موجود
۵. توانایی اظهارنظر درباره آثار ادبی ایران و جهان
۶. توانایی آفرینش آثار ادبی و هنری
۷. توانایی تشخیص و کاربرد نکات بلاغی در متون ادبی
۸. توانایی تشخیص و کاربرد دستور تاریخی در متون ادبی
۹. توانایی درست‌نویسی کلمات و جملات متن املا
۱۰. تلطیف عواطف و التذاذ ادبی از راه خواندن متون ادبی گذشته و امروز ایران و جهان.

در سازماندهی محتوای این درس سه اصل وجود دارد:

- الف. اصل استفاده از شیوه بین رشته‌ای
 - ب. اصل ارتباط افقی (وسعت و وحدت اطلاعات)
 - پ. اصل ارتباط عمودی (مداومت و توالی).
- بنابراین، محتوا باید طوری سازماندهی شود که ادامه منطقی کتاب‌های دوره راهنمایی و متناسب با خصوصیات سنی و ذهنی دانش‌آموزان باشد؛ تمرین‌ها دربرگیرنده اهداف آموزشی و به صورت کاربردی و عملی باشند، توضیحات ضروری، دقیق و کوتاه باشند و زیربنای پایه‌های بالاتر را فراهم کنند و محتوا از گذشته به حال و از ساده به مشکل چیده شود.

می‌دانیم که در نظام آموزشی ما، برخلاف برخی از کشورها، وزارت آموزش و پرورش کتاب‌های مشخصی با عنوان‌های معین تهیه می‌کند تا همه کسانی که در یک پایه تحصیلی هستند آن را بخوانند. از سوی دیگر، برخی از دانش‌آموزان در تمام عمر خویش تنها کتاب‌هایی را می‌خوانند که نظام آموزشی کشور در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد و پس از خروج از نظام رسمی آموزش کشور و در صورت عدم تمایل به ادامه تحصیل دیگر هیچ نوع مطالعه‌ای ندارند. لذا این آثار

در واقع مقدمه ورود به هر فصل است. مثلاً قبل از آنکه نمونه‌هایی از ادب نمایشی آورده شود، نویسنده در آغاز فصل به موضوع نمایش و انواع آن می‌پردازد و دانش‌آموز قبل از خواندن هر متن، ابتدا شناختی اجمالی نسبت به آن نوع ادبی پیدا می‌کند و نمونه‌های نظم و نثر آن را آگاهانه فرا می‌گیرد. ضمن آنکه ارتباط منطقی بین فصول نیز برای فراگیرنده بهتر معلوم می‌شود.

از نکات قابل تقدیر کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه، سادگی و روانی بسیار آن‌هاست. نویسندگان در انتخاب متون، اصل را بر زیبایی و روانی گذاشته‌اند. لذا از متون دشوار و ناآشنا و ثقیل خبری نیست. توجه به زبان امروز و وجود نمونه‌های متعدد از نثر معاصر، همین موضوع را تأیید می‌کند.

از دیگر محاسن کتاب‌ها این است که در آن‌ها نمونه‌هایی از شعر کسانی آمده است که تا پیش از این در کتاب‌های رسمی مدرسه‌ای حضور نداشته‌اند. شاعرانی چون مهدی اخوان ثالث و سهراب سپهری از این دسته‌اند. از یاد نبریم که کتب درسی در گذشته بیشتر در تملک ادبیات کلاسیک یا سنت‌گرایان روزگار ما بوده است و نوپردازان هرگز امکان ظهور و بروز در این میدان نداشته‌اند. حال آنکه در کتب جدید، غلبه با ادب و نثر معاصر است و شاعران نیمایی هم فضای خودنمایی یافته‌اند. این موضوع برخاسته از ذوق نوپسندانه مؤلفان کتب درسی و نیازهای خواننده امروز است. در پایان برخی درس‌ها نثرهایی با عنوان «آورده‌اند که» دیده می‌شود. وظیفه این بخش از کتاب، برقرار کردن ارتباط میان دانش‌آموز و میراث‌های ادب کهن است و از سوی دیگر فرصتی فرح‌بخش برای لذت بردن از آثار ادبی فراهم می‌کند. به خصوص وقتی بدانیم لزومی ندارد که فراگیرنده برای امتحان پایان هر نوبت آن‌ها را بخواند؛ یعنی جزء مواد امتحانی نیستند و تنها برای مطالعه آورده شده‌اند.

یکی از نقص‌های کتب ادبیات دوره متوسطه آن است که نویسندگان نمونه‌های نثر از بزرگانی چون استادان عبدالحسین زرین‌کوب و محمدعلی اسلامی ندوشن بسیار آورده‌اند و این دو پژوهشگر معاصر در تمام کتاب‌های دوره متوسطه حضوری پررنگ و بارز دارند. اگرچه ذکر نام این عزیزان بایسته و ضروری است و عظمت شخصیت علمی و ادبی ایشان بر هیچ‌کس پوشیده نیست و آوردن آثار ایشان مایه افتخار جوانان ماست، با توجه به مجال اندک کتاب درسی و ضرورت آشنایی با جماعت بیشتری از نویسندگان معتبر معاصر بهتر بود فرصت در اختیار بزرگان دیگری چون سعید نفیسی، بدیع‌الزمان فروزانفر، رشید یاسمی و عباس اقبال نیز قرار می‌گرفت.

تحلیل محتوایی کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه

رویکرد کتاب در تدوین و تألیف، لذت‌آفرینی و ایجاد علاقه

از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردارند و در تألیف آن‌ها باید نهایت دقت و حساسیت منظور شود. این دغدغه وقتی بیشتر می‌شود که پاره‌ای محدودیت‌های اعتقادی، قومی و ملی را نیز بر این تنگناها بیفزاییم.

تناسب میان نظم و نثر هم رعایت شده است. اگرچه نثر معاصر غلبه دارد و شاید این بنا بر ضرورتی بوده است که از آن با عنوان «نیاز جوان برای شناخت بهتر زبان امروز و کاربرد درست آن» می‌توان یاد کرد.

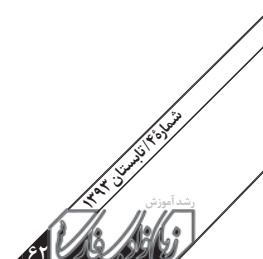
یکی از ویژگی‌های مثبت این کتاب‌ها آن است که از هر شاعر یا نویسنده بهترین نمونه‌ها را در حد ذوق و فهم دانش‌آموز دبیرستان آورده است؛ چرا که نویسندگان طی چند سال با نظرخواهی از دبیران سراسر کشور عالی‌ترین نمونه‌ها را شناسایی کرده‌اند.

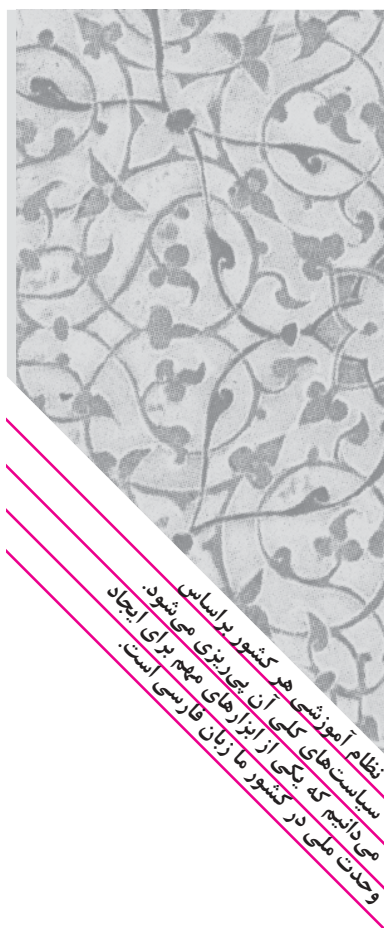
از نکات درخور تقدیر کتاب‌ها این است که نویسندگان اصل روانی و زیبایی و سادگی را در جای جای کتاب در نظر داشته‌اند؛ یعنی، در انتخاب هر متن کوشیده‌اند روان‌ترین بخش را بیاورند. لذا از متون دشوار با لغات نامأنوس و غریب کمتر اثری می‌بینیم. اگر این کتاب‌ها با نمونه‌های پیش از خود مقایسه شوند، این نکته بهتر آشکار می‌گردد. از سوی دیگر، همان‌گونه که در اهداف کتاب آوردیم، اصل التذاذ ادبی در گزینش متن‌ها لحاظ شده است. دانش‌آموز ضمن فراگیری مباحث ادبی و نکات بلاغی از حضور در فضای کلاس ادبیات میهن خویش لذت می‌برد و فرصت تنفس ادبی به دست می‌آورد.

از دیگر خصوصیات این کتاب‌ها آن است که نویسندگان در پایان برخی از درس‌ها نمونه‌هایی از متون کهن را با عنوان «آورده‌اند که» گنجانده‌اند. در این قسمت حکایت یا نکته‌ای ظریف و البته کوتاه و مختصر آمده است که بر جذابیت و گیرایی متون می‌افزاید و آن‌ها را برای خواننده شیرین می‌کند. همچنین کتاب‌ها بخشی با عنوان شعر «حفظی» دارند که دانش‌آموز موظف است آن‌ها را طی سال حفظ کند. همیشه این موضوع مطرح بوده است که دانش‌آموزان ما شعری از ادب پربار فارسی در خاطر ندارند. این بخش کتاب‌ها نقیصه مذکور را از بین برده‌اند و جالب این است که نمونه‌های حفظی از میان اشعار کلاسیک و نیمایی انتخاب شده‌اند.

نکته قابل توجه این است که میان متن یک درس و «بیاموزیم» آن ارتباط کاملی می‌توان یافت. مثلاً وقتی یک متن طنز می‌آید، به دنبال آن در «بیاموزیم» طنز و شکل‌های آن آموزش داده می‌شود یا اینکه آرایه ایهام وقتی مطرح می‌شود که دانش‌آموز نمونه عالی آن را در همان درس می‌خواند. به سخن دیگر، موضوع «بیاموزیم» با درس کاملاً

در آغاز هر فصل معمولاً متنی به‌عنوان «درآمد» آمده که





- پرورش قدرت استدلال، تفکر و خلاقیت
 - کسب مهارت در سخن گفتن و درست نوشتن به زبان فارسی معیار
 - کسب مهارت در تجزیه و تحلیل نوع و نقش کلمات در نمونه‌های زبانی
 - کسب مهارت در استفاده از دستور برای درست سخن گفتن و درست نوشتن به زبان فارسی معیار
 - کسب مهارت در کاربرد صحیح کلمات در مناسبات اجتماعی و مکاتبات
 - کسب مهارت در زیانویسی کلمات به خط تحریری
 - کسب مهارت در تندنویسی کلمات
 - کسب مهارت در درست‌نویسی کلمات، ترکیبات و اصطلاحات هر پایه
 - کسب مهارت در توانایی استفاده از زبان معیار در کنار زبان مادری
 - علاقه و نگرش مثبت به طرح افکار و اندیشه‌ها در قالب گفتار و نوشتار (فارسی معیار).
 نظام آموزشی هر کشور براساس سیاست‌های کلی آن پی‌ریزی می‌شود. می‌دانیم که یکی از ابزارهای مهم برای ایجاد وحدت ملی در کشور ما زبان فارسی است. اهمیت این ابزار وقتی بهتر روشن می‌شود که به تفاوت‌های بومی و قومی و زبانی میان ایرانیان توجه کنیم. به همین دلیل، ضروری است برنامه‌ریزان آموزشی در تنظیم اهداف و نمایاندن شیوه‌ها، نهایت دقت و تیزبینی را به خرج دهند؛ زیرا هیچ خطایی در این زمینه قابل اغماض نیست و کوچک‌ترین سهل‌انگاری می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیری داشته باشد. گرچه از نظر زبان‌شناسان میان وحدت ملی و زبان یک کشور رابطه‌ای مستقیم وجود ندارد، به نظر می‌رسد در زبان فارسی باید این حساسیت‌ها جدی‌تر گرفته شود.
 محتوای آموزشی کتاب‌های زبان فارسی را در دوره متوسطه در پنج مبحث اصلی شامل **زبان‌شناسی، دستور زبان، نگارش، املا و بیاموزیم** این گونه پی‌ریزی کرده‌اند:
 ۱. مباحث ساده زبان‌شناسی و نمونه‌هایی از فارسی معیار: این قسمت از محتوای کتاب‌های زبان فارسی، شامل مباحث و مطالبی است که نیازها و توانمندی‌های زبانی دانش‌آموز دوره متوسطه را مورد بررسی قرار می‌دهد و برای تقویت مهارت‌های زبانی، نمونه‌ها و تمرین‌های کاربردی و عملی ارائه می‌کند.
 ۲. دستور زبان فارسی معیار (با توجه به اصل مصوب «استمرار و تداوم»، سرفصل‌های کل برنامه عبارت‌اند از:
 - جمله
 - ویژگی‌های فعل و مطالب مربوط به آن
 - اسم و مباحث مربوط به آن
 - وابسته‌های اسم

و رضایت دانش‌آموزان است و افزایش میل و رغبت آنان به ادبیات فارسی. در نتیجه، از انتخاب متون نثر و نظم دشوار کلاسیک خودداری کرده‌اند و اکثر متن‌های نثر، ساده و امروزی و داستانی هستند. شعرها نیز از بین آثار روان و جذاب ادبی انتخاب شده‌اند. انتخاب یک بند ساده از خاقانی - که در دشواری کلام شهره است - و غزلی زیبا و کوتاه از مولانا و حکایتی ساده و زیبا از عطار نمونه‌های این گرایش است. در تدوین مباحث تاریخ ادبیات و اعلام پایان کتاب به شکل ساختارمند سعی شده است که سیر تحول و تطور ادبیات فارسی به دانش‌آموزان نشان داده شود.
 ارتباط عمودی این کتاب با کتاب‌های دیگر بسیار قوی و روشن است؛ به‌طوری که می‌توان گفت کتاب سال سوم جلد بعدی و پیوسته کتاب ادبیات سال دوم است و هر فصل این کتاب تکامل یافته همان فصل در کتاب سال قبل است. مثلاً دانش‌آموز در سال دوم داستان «کباب‌غاز» جمال‌زاده را خوانده است و در سال سوم داستان «گاو» غلامحسین ساعدی و «گلدسته‌ها و فلک» از آل احمد را می‌خواند که نشان‌دهنده سیر تکاملی این نوع ادبی است.

کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه نظری

کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه در طرح جدید برنامه این درس برای این دوره و طی چند سال به دلیل لزوم تداوم منطقی تألیف کتاب‌های جدید دوره راهنمایی و بازنگری جدی در آموزش زبان فارسی و تفکیک آن از آموزش ادبیات فارسی تألیف شده‌اند.
 از نظر نویسندگان کتب زبان فارسی در دوره متوسطه اهداف کلی مواد درسی برنامه زبان فارسی این دوره عبارت‌اند از:
 - زبان فارسی (مباحث مربوط به زبان فارسی، نگارش و انشاء، دستور زبان و نکات املائی)
 - آشنایی با پدیده زبان و نقش آن در روابط اجتماعی
 - آشنایی با زبان معیار و نقش آن در تحکیم ارزش‌های ملی، دینی، فرهنگی
 - آشنایی با نمونه‌های زبان فارسی گذشته و توانایی بازنویسی آن‌ها به زبان امروز
 - آشنایی با آداب سخن گفتن و نوشتن در ارتباطات اجتماعی و رعایت آن
 - آشنایی با شیوه‌ها و قواعد درس نوشتن
 - آشنایی با ساختار زبان فارسی معیار
 - آشنایی با ساختمان کلمات فارسی و انواع آن در زبان فارسی معیار
 - آشنایی با ساختمان جملات و نقش کلمات
 - آشنایی با ارزش‌ها و مسائل اجتماعی از طریق متون زبانی
 - کسب مهارت در بیان افکار و اندیشه‌ها به‌صورت گفتار و نوشتار

- جملہ مرکب

۴. نکات املایی: برای اینکه دبیران فرصت کافی برای گفتن املا داشته باشند، تعدادی درس با عنوان «نکات املایی» پیش‌بینی شده است. دبیران در هر جلسه ضمن توضیح نکات درس، از متون خوانده شده املا می‌گویند. محتوای این درس شامل مصوبات فرهنگستان زبان و ادب فارسی است و در کاربردهای روزمره دانش‌آموزان مفید و مؤثر خواهد بود. برای درس املا در هر نیم‌سال دو جلسه در نظر گرفته شده است.

مجموع کتاب‌های دوازده‌گانه انتخاب شده پس از بررسی ساختاری و محتوایی از منظر ساخت و موضوع در سه دسته طبقه‌بندی شدند:

از همین رهگذر مثلاً شعر حماسی فردوسی در کنار مثنوی معنوی مولوی قرار می‌گیرد یا نمونه‌ای از نثر بیهقی هم‌نشین

[illegible]

جدول، شما، ۴۰



از نظر تعداد صفحات و فصل بندی و
شکل گیری دروس نیز دوازده کتاب
مورد بررسی قرار گرفته و نتایج منطقی نداشته اند
و هر یک با شیوه خاص خود عدم وجود
وحدت رویه علمی را در تدریس این منبع
به نمایش گذاشته است

قابل تقدیر این گروه است. از کتاب های این گروه می توان به این موارد اشاره کرد: «گزیده سخن پارسی» اثر منوچهر تشکری و دیگران، «زبان و ادب فارسی» تألیف غلامرضا ارژنگ، «فارسی عمومی» از مهدی ماحوزی، «فارسی عمومی» تألیف محمود فتوحی و حبیب الله عباسی، «فارسی عمومی» تألیف رضا اشرفزاده و «فارسی عمومی» تألیف ابراهیم قیصری و محمد دهقانی.

۳. کتاب هایی با محتوایی منسجم و طبقه بندی موضوعی (انواع ادبی): این کتاب ها با عنایت به تقسیم بندی محتوایی به انواع ادبی پرداخته و سامان گرفته اند. از این گروه می توان به آثار زیر اشاره کرد:

الف) فارسی عمومی - حسن ذوالفقاری

ب) فارسی عمومی - دانشگاه پیام نور

پ) سخن شیرین فارسی - اکبر صیادکوه و دیگران

ت) زبان و ادب فارسی - مریم بختیار و بهزاد خواجهات

روش مورد استفاده این گروه نیز با یکدیگر متفاوت است. به طوری که مثلاً در کتاب الف انواع ادبی با عنوان های متفاوتی نسبت به کتاب ب آمده است. همچنین بیشتر این کتاب ها نتوانسته اند تماماً به طبقه بندی محتوایی وفادار بمانند و در انتها، محصول کارشان، تلفیقی از ساختار ظاهری و محتوایی شده است؛ به طوری که مثلاً در کنار ادب تعلیمی، نمایشی، حماسی و غنایی ادب معاصر یا ادب دوره مشروطه

نمونه ای از نشر جلال آل احمد می شود. این ناهمگونی وقتی بیشتر آشکار می شود که با آثاری در قالب انواع ادبی، سنجیده و مقایسه گردند و به این ترتیب، عدم تناسب آن ها چشمگیر تر است. نمونه های روشن این گروه دو کتاب «متون ادب فارسی» تألیف جلیل تجلیل و دیگران و «گزیده ادب فارسی» اثر سیداحمد کازرونی و سیدجعفر حمیدی است.

۲. کتاب هایی با محتوای منسجم و طبقه بندی معطوف به ساختار ظاهری آثار ادبی: این کتاب ها طرح و ساختاری منسجم و مدون دارند و در طبقه بندی آثار به سنت کهن ادبیات فارسی یعنی شکل و ساخت بیرونی آثار توجه داشته اند. این دسته از آثار در قیاس با کتاب های گروه نخست، بافتی سنجیده و طرحی پیش نوشته دارند. نگارندگان کوشیده اند تا میان متون ادبی از رهگذر نظم و نثر آشتی برقرار کنند. گرچه تقسیم آثار ادبی به نظم و نثر سابقه ای بس طولانی دارد و شاید نخستین دسته بندی در ادب فارسی محسوب شود، با این حال نویسندگان توانسته اند به این تقسیم بندی کهن لباسی نو ببوشانند و با دخل و تصرف های بجا آن را کامل تر کنند.

در مجموع آثار گروه دوم پخته تر و بایسته تر ارزیابی می شوند. خواننده این کتاب ها می تواند با انسجام فکری بیشتری متون ادبی را در ذهن خود ارزش گذاری کند و ارتباط هر یک را با دیگر آثار بهتر دریابد. افزودن بخش های نو همچون «آثار فارسی زبانان خارج از مرزهای ایران» یکی دیگر از کارهای

جدول شماره ۲- میزان مباحث نگارشی و دستوری در منابع دوازده گانه فارسی عمومی

ردیف	نام کتاب	زبان شناسی	املا	دستور زبان	نگارش و ویرایش
۱	فارسی عمومی - جلیل تجلیل	-	-	x	x
۲	گزیده سخن پارسی - منوچهر تشکری	-	-	-	-
۳	زبان و ادب فارسی - غلامرضا ارژنگ	-	-	-	x
۴	فارسی عمومی - حسن ذوالفقاری	-	x	-	x
۵	فارسی عمومی - مهدی ماحوزی	-	x	x	x
۶	فارسی عمومی - رضا اشرفزاده	--	x	x	x
۷	فارسی عمومی - پیام نور	-	x	x	x
۸	فارسی عمومی - محمود فتوحی	-	-	-	-
۹	فارسی عمومی - ابراهیم قیصری	-	-	-	x
۱۰	سخن شیرین فارسی - اکبر صیادکوه	-	-	x	-
۱۱	گزیده ادب فارسی - حسین کازرونی	-	-	-	-
۱۲	زبان و ادب فارسی - بهزاد خواجهات	-	x	x	x

جدول شماره ۳

کتاب	مؤلف	صفحه	بخش/فصل	تعداد دروس یا عناوین درسی					
				نثر کلاسیک	شعر کلاسیک	نثر داستانی	شعر معاصر	مبانی نگارش و ادبیات	تعداد درس
فارسی عمومی	تجلیل و...	۲۶۸	-	۳۵	۶۷	۱۰	۲۵	-	-
گزیده سخن پارسی	تشکری و...	۳۳۹	۶	۱۶	۴۳	۱۶	۵۵	-	۱۰
زبان و ادب فارسی	ارژنگ	۲۱۴	-	۳	۲۰	۳	۱۲	۸ عنوان درسی	۲۴
فارسی عمومی	ذوالفقاری	۴۰۲	۱۴	۲۹	۳۲	۴۴	۳۱	-	-
فارسی عمومی	ماحوزی	۵۴۴	۴	۲۵	۱۵	۱۰	۲۵	-	-
فارسی عمومی	اشرفزاده	۲۹۶	۷	۱۱	۴۳	۱۳	۵۸	۸	-
فارسی عمومی	پیام نور	۳۱۴	-	۱۵	۱۸	۲۰	۱۷	-	۲
فارسی عمومی	فتوحی و...	۲۶۴	۴	۲۳	۶۳	۱۱	۷۰	-	-
فارسی عمومی	قیصری و...	۳۲۵	۳	۳۹	۵۳	۵	۲۴ کلاسیک نو ۳۵	-	-
سخن شیرین فارسی	صیادکوه	۳۹۱	۸	-	-	-	-	مرزهای ساختار کتاب، نه موضوعی و نه ستنی، بلکه تلفیقی است.	-
گزیده ادب فارسی	کازرونی و...	۱۸۲	-	۵۰	۶۱	۱۷	۲۳	-	-
زبان و ادب فارسی	خواجرات و...	۳۴۷	۱۳	۱۵	۴۸	۳۸	۸۴	۳	۴۱

از منظر حجم نیز گاه از شاعر یا نویسنده‌ای تا ۷ نمونه و بیشتر معرفی شده است که در یک درسنامه آموزشی دانشگاهی، این عدم تناسب قابل قبول نیست

محدودیت‌ها را نمی‌توان از نظر دور داشت. با این حال، باز هم لازم بود از برخی بزرگان شعر و نثر آثاری ذکر شود. این نقیصه به خصوص در ادب معاصر بیشتر به چشم می‌خورد. با اندکی دقت در جدول‌های شماره ۳ و ۴ می‌توان نتایج زیر را استخراج کرد.

■ از منظر حجم نیز گاه از شاعر یا نویسنده‌ای تا ۷ نمونه و بیشتر معرفی شده است که در یک درسنامه آموزشی دانشگاهی، این عدم تناسب قابل قبول نیست.

■ تناسب محتوایی بعضی از این کتاب‌ها از لحاظ متون نظم (شعر) و نثر یا متون کهن و امروزی نیز اختلاف معناداری را به ذهن متبادر می‌سازد. به نظر می‌رسد که برخی از موضوعات ادبی مورد نظر نویسندگان بوده‌اند و برخی نه. از بعضی انواع ادبی در این آثار گاه نمونه‌ای نمی‌بینیم. در زمینه تناسب نظم و نثر نیز غلبه با نظم است.

■ توجه به زبان فارسی و مباحث از نگارش، ویرایش، پردازش، نشانه‌گذاری، دستور زبان، املا، شیوه خط فارسی و... نسبتاً ضعیف است و در اکثر کتاب‌های بررسی شده این نقص به چشم می‌آید. عمده توجه مؤلفان محترم به مباحث ادبی و متون نظم، نثر، مبانی و دانش‌های ادبی و تحلیل و نقد بوده و در مواردی از عدم نیاز به مباحث زبان فارسی و عمدی بودن حذف آن‌ها به صراحت سخن به میان آمده است (فتوحی و کازرونی).

را می‌بینیم که این خود تقسیم‌بندی اولیه را در خصوص انواع ادبی نقض می‌کند.

با وجود این، ارتباط میان این آثار و آموخته‌های دوره متوسطه عمیق‌تر از دو نوع پیش است. به گونه‌ای که به خصوص در اثر الف این پیوستگی بارزتر می‌نماید. دانشجو در این گروه کتاب‌هایی را می‌یابد که با ذهنیت قبلی او درباره مفهوم ادبیات همخوانی بیشتری دارد.

البته این نتیجه‌گیری در مورد مبحث زبان فارسی در این آثار صدق نمی‌کند. به گونه‌ای که در اثر ب با دستوری مواجه می‌شویم که کاملاً با دانسته‌های دوره متوسطه مغایرت و گاه تناقض دارد.

از نظر تعداد صفحات و فصل‌بندی و شکل‌گیری دروس نیز دوازده کتاب مورد بررسی تناسب منطقی نداشته‌اند و هر یک با شیوه خاص خود، عدم وجود وحدت رویه علمی را در تدوین این منبع به نمایش گذاشته است.

میزان کمی و ارزش کیفی آثار و متونی که در تدوین این دوازده کتاب مورد استفاده قرار گرفته‌اند نیز طرح واحدی ندارد. در بعضی از این کتاب‌ها از نویسندگان، شاعران و ادیبانی نام برده شده است که جایگاه مهمی در ادبیات ایران ندارند. در عین حال، از بزرگانی که استوانه‌های ادب گران سنگ این سرزمین هستند، ذکری به میان نیامده است. در این باره برخی تنگناها و

توجه به زبان فارسی و مباحث از نگارش،
ویرایش، پردازش، نشانه‌گذاری، دستور
زبان، املا، شیوه خط فارسی و... نسبتاً
ضعیف است و در اکثر کتاب‌های بررسی
شده این نقص به چشم می‌آید

جدول شماره ۵

کتاب	نویسنده	شعر کهن	نثر کهن	شعر معاصر	شعر داستانی معاصر	نثر تحلیلی و معاصر	مبانی و دانش‌های ادبی	نگارش و ویرایش	دستور
فارسی عمومی	تجلیل	×	×	×	—	×	—	×	×
گزیده سخن فارسی	تشکری	×	×	×	×	×	—	—	—
زبان و ادب فارسی	ارژنگ	×	×	×	×	×	×	×	—
فارسی عمومی	ذوالفقاری	×	×	×	×	×	—	×	—
فارسی عمومی	ماحوزی	×	×	×	×	×	×	×	×
فارسی عمومی	اشرف‌زاده	×	×	×	×	×	×	×	×
فارسی عمومی	پیام نور	×	×	×	×	×	×	×	×
فارسی عمومی	فتحی	×	×	×	×	×	×	—	—
فارسی عمومی	قیصری	×	×	×	×	×	×	×	—
سخن شیرین فارسی	صیادکوه	×	×	×	×	×	×	×	—
گزیده ادب فارسی	کازرونی	×	×	×	×	×	—	—	—
زبان و ادب فارسی	خواجات	×	×	×	×	×	×	×	×

نتیجه‌گیری

بین مطالب آموزشی زبان فارسی (نگارش، دستور، املا و زبان‌شناسی) دوره متوسطه و بیشتر کتابهای فارسی عمومی رایج در دانشگاه‌ها، ارتباط منطقی و منسجمی وجود ندارد؛ زیرا نه تنها بیشتر منابع دوازده‌گانه به کتابهای ادبیات و زبان فارسی دوره متوسطه توجه چندانی نداشته‌اند بلکه مقدمه‌ها و پیش‌گفتارهای بعضی از آثار ضرورتی برای این ارتباط هم نمی‌بینند. وجود مباحث و مطالبی از دستور سنتی در برخی منابع و از آن فراتر، حذف مباحث زبانی در هفت منبع از دوازده منبع و نداشتن هیچ فصل یا درس دستوری و نگارشی در برخی از این آثار، مؤید این گسست و نبود انسجام و ارتباط منطقی است.

ادبیات فارسی (متون نظم و نثر) نیز در کتابهای دوره متوسطه با همین متون در فارسی عمومی دانشگاهی و اختلاف و گسست معناداری دارد. در ادبیات چهارساله متوسطه، شعر و داستان و متون نثر معاصر در اکثریت هستند اما بیشتر کتابهای فارسی عمومی دانشگاهی به متون نظم و نثر کهن توجه ویژه‌ای دارند. هرچند که مطابق جدول شماره ۵ سهم ادبیات معاصر در این کتابها قابل توجه است.

با تدوین کتابی در ادامه و امتداد محتوای آموزشی ادبیات و زبان فارسی چهار ساله دوره متوسطه، مشکلات آموزشی - نگارشی دانشجویان تا حدود زیادی رفع خواهد شد. اراده تدوین کتابی تازه همیشه در افراد مختلف با انگیزه‌های متفاوت وجود دارد. پس تدوین اثر یا آثار تازه همیشه محتمل خواهد بود اما نتیجه بررسی‌ها روشن کرده است که بعضی از کتابهای منبع با اندکی تغییر و افزودن فصلی از مباحث نگارشی می‌توانند به عنوان منبع و مأخذی دارای معیارها و ارزش‌های مورد نظر این مقاله از سوی اکثریت مدرسان پذیرفته شوند.

افزون بر این، برگزاری جلسات منطقه‌ای بین گروه‌های آموزشی و مدیران گروه ادبیات فارسی دانشگاه‌ها مفید است. این جلسات موجب هماهنگی و نزدیکی دیدگاه‌های مدرسان محترم درس فارسی عمومی می‌شود و ضمن ایجاد تفاهم‌های لازم میان استادان محترم برخی نقص‌ها و ضعف‌ها

را رفع می‌کند.

برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای مدرسان محترم فارسی عمومی، با هدف دستیابی به شیوه‌های نوین تدریس و آموزش یافته‌های علمی نو نیز از راهکارهای مؤثری است که متأسفانه در نظام آموزش عالی از آن غفلت شده است.

منابع

۱. احمدی گیوی، حسن و دیگران؛ زبان و نگارش فارسی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۴.
۲. احمدی، احمد و دیگران؛ ادبیات فارسی ۳، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۹.
۳. اشرف زاده، رضا؛ فارسی عمومی، انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۸۱.
۴. باقری، مهری؛ مقدمات زبان‌شناسی، انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۸۷.
۵. تاجی، مسعود و دیگران؛ ادبیات فارسی ۱، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۸.
۶. تجلیل، جلیل و دیگران؛ برگزیده متون ادب فارسی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۷۵.
۷. تشکری، منوچهر و دیگران؛ گزیده سخن پارسی، نشر رسش، اهواز، ۱۳۸۷.
۸. حسینی کازرونی، سیداحمد و دیگران؛ گزیده ادب فارسی، انتشارات ارمغان، تهران، ۱۳۸۲.
۹. حق‌شناس، محمدعلی و دیگران؛ زبان فارسی ۲، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۳.
۱۰. حق‌شناس، محمدعلی و دیگران؛ زبان فارسی ۳، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۷.
۱۱. حق‌شناس، محمدعلی و دیگران؛ زبان فارسی ۱، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۸.
۱۲. خواجهات، بهزاد و دیگران؛ زبان و ادب فارسی، انتشارات داستان سرا، شیراز، ۱۳۸۲.
۱۳. داودی، حسین و دیگران؛ ادبیات فارسی ۲، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۹.
۱۴. ذوالفقاری، حسن؛ فارسی عمومی، نشر چشمه، ۱۳۸۸.
۱۵. سنگری، محمدرضا و دیگران؛ زبان و ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۶.
۱۶. صیادپور، اکبر و دیگران؛ سخن شیرین پارسی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۱.
۱۷. فتوحی، محمود و دیگران؛ فارسی عمومی، نشر روزگار، تهران، ۱۳۷۸.
۱۸. قاسم‌پور مقدم، حسین؛ «طرح جدید برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی در دوره متوسطه (نظام جدید)»، رشد ادب فارسی، شماره ۴۳، ۱۳۷۶.
۱۹. قیصری، ابراهیم و دیگران؛ فارسی عمومی، انتشارات جامی، تهران، ۱۳۷۹.
۲۰. گروه مؤلفان؛ فارسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران، ۱۳۷۷.
۲۱. ماحوزی، مهدی؛ فارسی عمومی، انتشارات زوار، تهران، ۱۳۸۴.



رسول کردی
دبیر دبیرستان های
شهرستان باغ ملک (خوزستان)

مقدمه

اندیشه نوشتن این جملات کوتاه نخستین بار زمانی شکل گرفت که نگارنده در سال ۱۳۷۸ دانشجوی کارشناسی ارشد و شاگرد آقای دکتر محمدرضا سنگری بود و آن استاد در جلسه دفاع یکی از دانشجویان فرمود یک پایان نامه خوب می تواند به نحو شایسته ای از نگارنده آن دفاع کند. اندیشه های ناب آن استاد فرهیخته و مطالب ارزشمند کتاب «گل برگ ها + تافا» در درازمدت، این جرئت و نگرش را به این میرزا بنویس داده است که در غیبت «تافا» با قلم شکسته خود، جملاتی کوتاه - که برخی «متناقض نما، نوعی هنجارشکنی، طنز، دارای ابهام و...» هستند - را به محضر هم میهنان ارجمند تقدیم کند. نگارنده با افتخار این کار کوچک را نتیجه لطف پروردگار و تأثیر نگرش خلاق آن استاد ارجمند بر خود می داند. با همه کوششی که شده است، مضمون برخی از این نوشته ها ممکن است از دیگران باشد و نگارنده متواضعانه اعتراف دارد که «عاریتی را که پذیرفته است/ بی دل و جان

هم نپذیرفته است.^۱» امید است این خدمت ناچیز که در واقع «ران ملخی» است که نگارنده آن را هدیه ای پنداشته است، مورد قبول همه دوست داران فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی قرار گیرد و «در غیبت تافا» وسیله ای شود که آن استاد ارجمند اندیشه های جدید خود را در جلد های بعدی کتاب «گل برگ ها + تافا» انتشار دهد. اینک اولین گروه این جملات کوتاه تقدیم علاقه مندان می شود. مشتاقانه منتظر نقد و راهنمایی همه صاحب نظران عزیز هستیم.

- * اشاره واژه مشترک همه عاقلان است.
- * رنج تفریح مشترک همه نیازمندان است.
- * پژوهش عشق مشترک همه نویسندگان است.
- * بهانه حرف اول و تیر آخر همه شکست خورده گان است.
- * توجیه درد دل مشترک همه شکست خورده گان است.
- * نومییدی آرامگاه همه انسان های سهل انگار و راحت طلب است.



وجودمان برانگیخته شود.

* با وجود اینکه برخی از شاعران، خالق و پیامبر بزرگ شعر فارسی هستند، چرا ما خالق یا پیامبری از اندیشه‌های ناب خدایی نباشیم؟

* بهترین نوع مهار و شکار اندیشه‌ها، به دام آوردن اندیشه‌های ناب در عمق خواب با کمند نوشتن است.

* «ناب» سال‌ها با «خواب» و «آب» هم‌نشین شده است. اندیشه‌های «ناب» معمولاً در «خواب» به ذهن می‌آیند ولی افسوس که اغلب این اندیشه‌های ناب را خواب می‌برد یا با گذشت زمان، آب می‌برد.

* سه نوع خواب می‌چسبد: خواب روی کتاب، خواب پشت فرمان ماشین پارک شده و خواب توی کلاس. خواب روی کتاب و در کلاس، لذت مضاعف دارد.

* بزرگ‌ترین شجاعت و وارستگی پس از بیداری از «خواب» نوشین بامداد رحیل^۲ رهایی از وابستگی دنیوی رختخواب و تختخواب است.

* برخی از انسان‌ها یا خواب‌اند یا به‌طور دائم به تعبیر، تفسیر و تعریف خواب خود می‌پردازند. این گونه انسان‌ها زمانی بیدار می‌شوند که به خواب ابدی فرو رفته باشند.

* انسان، هنگام روز در کوشش است و اندیشه وی موقع خواب، در جوشش، مواظب این جوشش اندیشه‌ها باشیم که به هدر نروند.

* تا کوششی (جوشی) نباشد، جوشش ذهنی انسان، فعال نمی‌شود. به تقلیدی باید گفت: «تا نباشد جوششی، کوشش عاشق بیچاره به جایی نرسد» پس واژه‌های «جوی» و «جوش» و «کوش» بدجوری با هم جور شده‌اند!

* بهترین نوع سلامتی، سلامتی اندیشه و روان انسان است. پروردگارا، این سلامتی اندیشه را به چشمانمان عطا بفرما.

* رؤیایی که روا و رویا نیست، رؤیایی بیش نیست.

* بزرگ‌ترین قاتل زمان این است که ساعت‌ها پس از بیدار شدن، در رختخواب بمانیم.

* انسانی که همیشه تندرست است، در اصل شخص بیماری است که ممکن است به زودی از پای درآید.

* اگر بهترین ریاضی‌دان و حساب‌دار باشیم، حسابگری‌های ما همیشه درست از آب در نمی‌آید زیرا چه بسا که تدبیر، بازیچه تقدیر می‌شود.

* وقتی قافیه زندگی را می‌بازیم، چه بسا، تقصیر خود را به گردن تقدیر می‌اندازیم و به کارکرد خود می‌نازیم.

* یک عمر به دانش‌آموزان کتاب حساب آموخته‌ام ولی افسوس حساب و کتاب به آنان نیاموخته‌ام.

* ستم زنگ تفریح همه تجاوزگران است.

* گناه عشق مشترک همه تبه‌کاران است.

* علم آرزوی نهایی همه ثروتمندان است.

* ثروتی که برای انسان، آرامش ایجاد نکند، نوعی فقر است.

* پول رؤیای مشترک همه گرفتاران در دام دنیاست.

* گنج آرزوی مشترک همه راحت‌طلبان است.

* بینش آرزوی مشترک همه دانشمندان است.

* مهم‌ترین ثروت دانش همراه بینش است.

* کویر آسمان پرستاره زمین است.

* افسوس! وارستگی ما انسان‌ها در اسارت وابستگی‌های دنیوی ماست.

* آزادی حقیقی، حذف آزادی دیگران نیست بلکه پیام‌آوری است که انسان را از وابستگی‌های دنیوی نجات می‌دهد و به وارستگی حقیقی می‌رساند.

* ماندگارترین و کم‌هزینه‌ترین هدیه انسان – که زندگی و عمر خویش را روی آن هزینه کرده است – تجربه است.

* در هفت‌خوان‌های (هفت‌خان‌های) مشکلات زندگی است که شغادهای زمانه رسوا می‌شوند و گرنه خیلی‌ها می‌توانند ادعا کنند که رستم‌های روزگارند.

* سختی‌های زندگی وسیله سنجش اراده انسان‌هاست.

* دشواری‌های زندگی را به امید رسیدن به آرامش بیشتر بر خود آسان بگیریم.

* بهترین اندیشه این است که به برخی از اندیشه‌هایمان و از برخی از آن‌ها ببندیم. (استخدام)

* قافیه‌اندیشی مولانا و قافیه شعر او سبب شد که نیمایوشیج، پدر شعر معاصر فارسی شناخته شود.

* سال‌ها با اندیشه دیگران زیستیم و تحصیلات خود را ارتقا دادیم ولی واقعیت این است که باید زندگی کنیم تا ببندیم.

* گفته‌اند «گنجینه دانش را به هر قیمتی که بخرید، ارزان خریده‌اید» باید گفت گنجینه دانشی که در بینش در آن نباشد، بی‌ارزش است.

* هیچ لحظه‌ای نیست که به شکار اندیشه‌ها و مهار آرزوها نیرزد.

* نباید انتظار داشت که در پیری معجزه کنیم بلکه باید در جوانی شرایط را طوری فراهم کنیم که پیامبری از اندیشه‌ها با معجزه‌هایش تا زمان مرگ در وجودمان برانگیخته شود.

* درجه استحکام کاخ خوشبختی دوران پیری ما، به اندیشه‌ها و رفتار دوره جوانی ما بستگی دارد.

* امید است همیشه پیامبران اندیشه و اندیشه پیامبر از



* «آرامش» بزرگ‌ترین آرزو و معراج «آسایش» است که در فرهنگ‌ها نیز مقدم بر آن است.

* فرهنگ یعنی استفاده درست از واژه‌های حتی رکیک یک فرهنگ.

* «بخشودن» سبب «بخشیدن» نیز می‌شود پس «بخشودن» در فرهنگ‌ها، مقدم بر «بخشیدن» است.

* در «بخشودن» و «بخشیدن» لذتی ماندگار وجود دارد.

* بخشودن، بخش مهمی از بخشش پروردگار هستی است.

* انسان، همیشه به اندازه زحمتی که می‌کشد، مشمول رحمت الهی می‌شود و به اندازه زحمت خود، نتیجه می‌گیرد و سود می‌برد.

* چقدر خوب است به جای این همه پیام تبریکی که هنگام تحویل سال، برای دوستان، می‌فرستیم، برای اموات نیز پیام آموزش بفرستیم که نه هزینه‌ای دارد و نه خط‌ها مشغول هستند.

* «تبریک» در فرهنگ‌ها (حتی در روز دوازدهم اردیبهشت)، مقدم بر «تسلیت» است.

* گاهی انسان شکست می‌خورد تا لذت تبریک گفتن را به دیگران بیاموزد (ایهام).

* کمتر گفتن «تبریکی» است که قسمت عمده آن را «حسادت» تشکیل نداده باشد.

* وقتی محتاج دریافت این همه پیامک از طرف دوستان هستیم، خدا می‌داند مردگان چقدر مشتاق دریافت پیامک حمد و سوره‌ای از طرف دوستان (زندگان) هستند و فقط خدا می‌داند خود چقدر مشتاق است که پیام‌های آسمانی‌اش را در قرآن کریم^۵ در زندگی به کار ببریم. چرا که به قول حافظ «ما به او محتاج بودیم او به ما مشتاق بود».

* چه زیباست در لحظه تحویل سال، پیام تبریکی نیز به پروردگارمان بفرستیم؛ زیرا وی «احسن‌الخالقین» است.^۵

* موفقیت یعنی به موفقیت دیگران شاد شدن.

* موفقیت یعنی شکست آبرومندانه.

* شکست یعنی بر مرگ آرزوها، مویه کردن.

* با معراج شکست، می‌توان به اوج موفقیت رسید.

* موفقیت و شکست، هر دو وسیله‌ای برای رسیدن به هدف هستند.

* انسان موفق، کسی است که در بدترین صحنه‌های زندگی، خوب بازی کند.

* موفقیت هرچه دیرتر به دست آید، ارزشمندتر است.

* موفقیت یعنی نالیدن و بالیدن.

دنباله مطلب در وبگاه نشریه

* مسائل پیش‌بینی نشده را نیز در زندگی پیش‌بینی کنیم تا محاسباتمان به هم نخورد.

* سکوت ناپهنگام و سخن نابجا، اوج نادانی است.

* تلخ‌ترین حقیقت‌ها از شیرین‌ترین دروغ‌ها دل‌چسب‌تر هستند.

* آزادی یعنی داوطلبانه در اسارت قانون بودن.

* کمتر داستان، قصه و افسانه‌ای است که قسمت عمده مطالب آن را حقیقت تشکیل نداده باشد.

* دریای بی‌کران کران کوچکی از تجلی عظمت خداوند بر روی زمین است.

* بخشنده‌ترین انسان‌ها کسانی هستند که در صرف زمان صرفه‌جویی کنند.

* بهترین نوع خدمت کردن به دعوت‌شدگان به بعضی از مجالس عروسی، دعوت نکردن ایشان از طرف دو خانواده (خانواده عروس و داماد) است.

* بی‌احترامی‌های دیگران را نادیده گرفتن، نوعی رعایت احترام است.

* بهترین نوع احترام گذاشتن به واژه‌های «خدمت‌گزاری و شکرگزاری»، «سیاس‌گزاری» از آن‌ها به همین شکل املائی است. (بدترین بی‌حرمتی و خیانت به آن‌ها، نوشتن شکل نادرست املائی آن‌هاست).

* به واژه «تضمینی» و عبارت «صد در صد» بیشتر شک کنید. به هیچ کدام از این موارد، حتی به جمله اطمینان داشته باشید اطمینان نداشته باشید.

* بلیغ‌ترین و ارزشمندترین سخن، پرهیز از ناسزاگویی است.

* نهایت تواضع، تفاخر است.

* عادت به عادت نکردن، نوعی عادت است. امید است این گونه عادت نکنیم.

* فقط در یک بازی است که بازیگر آن همیشه بازنده است. «قمارباز» همیشه «بازنده قمار» است.

* «تعریف» و «تحریف» با اندکی تأخیر، همزاد هستند.

* «تحریف» که محصول «تعریف» است در فرهنگ لغت، مقدم بر آن است. هر «تعریف» بی‌جایی، «تحریف» جبران‌ناپذیری به دنبال دارد.

* «گذاشتن» و «گذشتن» دو یار قدیمی هستند. بنا به فرمایش حضرت علی(ع) «بگذارید و بگذرید».

* «بیکاری» و «بیماری» از دیگر همزادانی هستند که «بیکاری» در فرهنگ‌ها، مقدم بر «بیماری» است و «بیماری» فرزند و عطسه «بیکاری».

* واژه «رابطه» در اغلب فرهنگ‌ها مقدم بر «ضابطه» است.

داستان کوتاه

انتخاب: جواهر موذنی

قورباغه

گروهی قورباغه از بیشه‌ای عبور می‌کردند. دو قورباغه از بین آن‌ها درون چاله‌ای عمیق افتادند. وقتی قورباغه‌های دیگر دیدند که چاله خیلی عمیق است، گفتند: «شما حتماً خواهید مرد». دو قورباغه سعی کردند از چاله بیرون بپرند اما قورباغه‌های دیگر مرتب فریاد می‌زدند: «بایستید... شما خواهید مرد، بیخود تلاش نکنید.» سرانجام یکی از قورباغه‌ها به آنچه قورباغه‌های دیگر می‌گفتند اعتنا کرد و با نوبدی دست از تلاش کشید و به ته چاله افتاد و مرد. قورباغه دیگر به سختی و با تمام توان به تلاش خود ادامه داد. قورباغه دوباره فریاد زدند: «به خودت زحمت نده... دیگر نپر... تو خواهی مرد» اما قورباغه به پریدن ادامه داد و سرانجام توانست از آنجا خارج شود، وقتی او از چاله خارج شد، قورباغه‌های دیگر گفتند: «می‌شنیدی که ما چه می‌گفتیم؟» قورباغه به آن‌ها توضیح داد که ناشنواست و تمام مدت فکر می‌کرده است که آن‌ها او را تشویق می‌کنند.

مدیریت

امتحان‌گزینش مدیریت بود. از داوطلبان خواسته می‌شد تا بر روی تخته‌سیاه کلاس محل آزمون، در حالی که تخته پر بود از یادداشت‌های دانش‌آموزان، کلمه مدیریت را بنویسند. نفر اول با کمی دقت توانست جایی خالی پیدا کند و کلمه مدیریت را نوشت.

دومی دقت بیشتری به خرج داد تا محلی را بیابد و آن‌گاه کلمه مدیریت را با خطی خوش و به دو زبان نوشت. سومی در حالی که به تخته نگاه می‌کرد آرام خم شد، تخته‌پاک‌کن را برداشت و تخته را پاک کرد و رفت. به نظر شما کدامیک در گزینش پذیرفته می‌شوند؟

باور

در یک باشگاه بدن سازی پس از اضافه کردن ۵ کیلوگرم به رکورد قبلی ورزشکاری از وی خواستند که رکورد جدیدی برای خود ثبت کند اما او موفق به این کار نشد. پس از او خواستند وزنه‌ای را که ۵ کیلوگرم از رکوردش کمتر بود امتحان کند. این دفعه او به راحتی وزنه را بلند کرد. این مسئله برای ورزشکار جوان و دوستانش امری کاملاً طبیعی به نظر می‌رسید اما برای طراحان این آزمایش، جالب و هیجان‌انگیز بود. چرا که آن‌ها اطلاعات غلط به وزنه‌دار داده بودند. او در مرحله اول از عهده بلند کردن وزنه‌ای که در واقع ۵ کیلوگرم از رکوردش کمتر بود برنیامده بود و در حرکت دوم ناخودآگاه موفق به بهبود رکورد خود به میزان ۵ کیلوگرم شده بود. این ورزشکار با این باور وزنه را بلند کرده بود که خود را قادر به انجام آن می‌دانست.

هر فردی خود را ارزیابی می‌کند و این برآورد مشخص خواهد ساخت که او چه خواهد شد. شما نمی‌توانید بیش از آن چیزی بشوید که باور دارید هستید. اما بیش از آنچه باور دارید، می‌توانید انجام دهید.

پشتکار

شخصی سر کلاس ریاضی خوابش برد. زنگ را که زدند، بیدار شد و با عجله دو مسئله‌ای را که روی تخته سیاه نوشته شده بود یادداشت کرد و با این باور که استاد آن‌ها را به عنوان تکلیف منزل برای هفته بعد داده است، به منزل برد و تمام آن روز و آن شب برای حل کردن آن‌ها فکر کرد اما هیچ یک را نتوانست حل کند. او طی هفته هم دست از کوشش برنداشت تا اینکه سرانجام یکی از آن‌ها را حل کرد و به کلاس آورد. استاد از این کار او به کلی میهوت شد؛ زیرا آن دو مسئله را به عنوان دو نمونه از مسائل حل نشدنی ریاضی به بچه‌ها داده بود.



طرح برک نوشته ها

دکتر حمیدت دبیرستان های غایت آباد قزوین
دانشجوی کارشناسی ارشد و
صنوی پیرامی

با دیدن چنین علاقه‌ای در دانش‌آموزان، فکری به ذهنم رسید مبنی بر اینکه نوشته‌های آنان را ماندگار کنم. بنابراین، در یک کلاس دو نفر از دانش‌آموزان را مأمور ثبت نوشته‌های دانش‌آموزان کردم. در پایان ترم مطالب نوشته شده را به منزل بردم و از بین تعداد زیادی نکته و مطلب، بهترین و عام‌ترین و مفیدترین آن‌ها را انتخاب نمودم. یکی از همکاران بازنشسته نیز لطف کردند و آن‌ها را به زبان انگلیسی ترجمه نمودند. در نهایت، آن‌ها را به صورت یک کتاب و به نام دانش‌آموزان کلاس مورد نظر با عنوان «نکته‌های صادقانه» چاپ کردم که بسیار مورد استقبال دانش‌آموزان قرار گرفت. در پایان کتاب عکس‌هایی از خود و دانش‌آموزان قرار داده بودم. طرح روی جلد نیز پیشنهاد خود دانش‌آموزان بود.

نتایج

۱. بالا رفتن اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، به خصوص دانش‌آموزانی که کمتر در کلاس ابراز وجود می‌کردند.
 ۲. علاقه‌مندی بیشتر به درس زبان فارسی
 ۳. بالا رفتن اطلاعات فرهنگی - اجتماعی - عمومی حتی مذهبی دانش‌آموزان
 ۴. شناختن توانمندی‌های دانش‌آموزان در فن بیان و قدرت درک و فهم
- نتایج حاصل تمام اهداف مورد نظر را تحقق بخشید بلکه فراتر از آن‌ها بود که در اینجا به صورت مختصر بیان شده است.
- کتاب «نکته‌های صادقانه» نیز ضمیمه است.

در ابتدای سال تحصیلی به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌دهم که جملات زیبا و نغزی را که دوست دارند و متناسب با سن و قدرت و درک فهم آنان است، روی تخته سیاه بنویسند. در شروع درس، برای نشاط بخشیدن به کلاس و رفع کسالت و خواب‌آلودگی صبحگاه و یا ابتدای ساعت بعد از ظهر یا در زمان استراحت وسط درس به اندازه ۵ دقیقه این جمله‌ها را بخوانند و دریافت خود را از آن‌ها بیان کنند.

اهداف مورد نظر در این طرح

۱. بالا بردن قدرت درک و فهم دانش‌آموزان
 ۲. ایجاد حس مشارکت میان همه دانش‌آموزان کلاس
 ۳. ایجاد رقابت سالم در جمع‌آوری و بیان نکته‌های ادبی و لطیف
 ۴. بالا بردن قدرت بیان و رفع کم‌رویی در دانش‌آموزان خجالتی
- این طرح مورد استقبال فراوان دانش‌آموزان قرار گرفت؛ به طوری که به جای یک جمله بر روی تخته سیاه ۲۰ تا ۳۰ جمله (تا جایی که جا داشت) نوشته می‌شد و عده‌ای که جایی برای نوشتن پیدا نمی‌کردند با اصرار تمام نوشته‌های خود را می‌خواندند.
- این طرح را در تمام کلاس‌هایم اجرا نمودم و در نتیجه این کار عشق و علاقه‌ای خاص نسبت به درس زبان و ادبیات فارسی در بین دانش‌آموزانم ایجاد شد. به طوری که می‌گویند: «ما برای آمدن این ساعت از لحظه‌ای که کلاس تمام می‌شود تا هفته بعد لحظه‌شماری می‌کنیم.»

خاطره و تجربه های معلمی

جایگاه رعایت نظم در کلاس استاد

استاد بدیع الزمانی در هر جلسه بیست دقیقه اول وقت کلاس را اختصاص می داد به پاسخگویی به سؤالات دانشجویان و سپس شروع می کرد به تدریس. در وسط درس هم کسی حق سؤال نداشت. اگر دانشجویی از درس آن روز سؤالی داشت، می توانست بعد از تعطیلی کلاس از استاد بپرسد و ایشان در کمال خوش رویی پاسخ می داد. دانشجویانی که سر کلاس استادان دیگر بلبل زبانی می کردند، سر کلاس استاد بدیع الزمانی آن قدر ساکت بودند و بی صدا که اگر کسی وارد کلاس می شد، فکر می کرد همه لال اند.

قبیح «من» در کلاس استاد

استاد بدیع الزمانی از «منم، منم» گفتن دانشجویان بسیار ناراحت می شد. در آخرین جلسه درس سال ۴۲ یک بیت شعر عربی را به مسابقه گذاشت که باید در اولین جلسه درسی سال ۴۳ دانشجویان حل معما را به عرض استاد می رساندند. چون کسی جرئت نمی کرد غایب شود، بعد از عید همه دانشجویان روز اول درس سر کلاس حاضر شدند. استاد پرسید: «چه کسی جواب را پیدا کرده است؟ عده ای، از جمله خود من، دست بلند کردیم. از هر کدام پرسید، جواب درست نبود. من همیشه میز آخر می نشستم و آخرین نفری بودم که باید به معما جواب می دادم. جواب را گفتم؛ درست بود. استاد گفت: «خودت جواب را پیدا کرده ای یا کسی به تو کمک کرده است؟» گفتم: «استاد، خودم پیدا کرده ام.» با اینکه راست گفتم ولی چون پاسخ صحیح نیاز به اطلاعات زیادی از صرف و نحو عربی داشت، استاد باور نکرد که بدون کمک دیگران پاسخ را پیدا کرده باشم. این کلمه خودم بلایی شد به جانم. بعد از آن هر دانشجویی که از استاد سؤالی داشت، می گفت: «از حدادی بپرسید که صرف و نحو خوب است.» و آن قدر این موضوع را ادامه داد تا اشکم جاری شد. بالاخره دانشجویان از استاد خواستند که مرا ببخشد. درست است که حق با من بود ولی چون استاد از اطلاعاتم در صرف و نحو عربی بی خبر بود، به او حق می دهم که حرفم را باور نکرده باشد.

استاد عبدالحمید بدیع الزمانی:

استاد بدیع الزمانی به زبان و ادبیات عرب تسلط کامل داشت. کلمات قصار مولا امیرالمؤمنین (ع) را جمع آوری و چاپ کرده بود. از قرآن و نهج البلاغه آگاهی کامل داشت و اگر دانشجویی آیه ای از قرآن را اشتباه می خواند و یا مطلبی از نهج البلاغه را نقل می کرد که منطبق با متن نهج البلاغه نبود، می گفت «من ندیده ام»؛ یعنی صحیح نیست. همچنین اگر دانشجویی حدیثی غیرمؤثق بر زبان می آورد، از عبارت «من ندیده ام» استفاده می کرد. آقای دکتر فارس در وصف استاد بدیع الزمانی می گفت: «من به عنوان یک عرب مصری اعتراف می کنم که در جهان عرب کسی نیست که مانند استاد بدیع الزمانی به زبان و ادبیات عرب تسلط داشته باشد و این موضوع مورد قبول تمام علمای عرب است.»

حافظه استاد بدیع الزمانی

استاد حافظه عجیبی داشت، به طوری که روز اول شروع سال تحصیلی ۴۲-۴۱ اسامی دانشجویان را پرسید و یادداشت کرد و تا پایان دوره تحصیلی، یعنی دو سال کامل، حضور و غیاب را با نگاه انجام می داد. دانشجویان که متوجه حافظه استاد شده بودند، در هر جلسه جا عوض می کردند. آقایان و خانم ها گاهی جدا از هم می نشستند و گاهی یک در میان گاهی نفرات میزهای اول و دوم با نفرات میزهای ششم و هفتم جابه جا می شدند تا حافظه استاد را بیازمایند. ظاهراً استاد متوجه این مسئله شده بود و هر بار با آن مواجه می شد، لبخند می زد. یک سال بعد از تعطیلات نوروزی خطاب به دانشجویی که جایش را عوض کرده بود، گفت: «قبل از سال نو چرا غایب بودی؟» همه ما تعجب کردیم. آن دانشجو ابتدا منکر غیبت خود شد ولی هم کلاسی بغل دستش به او فهماند که انگار به ضررش تمام می شود و استاد اشتباه نمی کند. دانشجو بعد از چند دقیقه از استاد معذرت خواست و این موضوع به دانشجویان فهماند که باید به حافظه استاد احترام گذاشت.



سید فضل الله طباطبائی ندوشن (امید)

■ حضرت زهرا (ص)
ای شأن تو برتر از گمان‌ها، زهرا!
خورشید تمام آسمان‌ها، زهرا!

جایی که خدا ستایش فرموده
لال‌اند تمامی زبان‌ها زهرا!

■ امام حسن (ع)
هستیم اگر چه بیمه اهل‌البیت
خوردیم بسی ولیمه اهل‌البیت

صدشکر خدا که باز هم لبریزیم
از مرحمت کریمه اهل‌البیت

یک قطعه از آسمان
هر نقطه که بنگری پلاک افتاده
صد غرقه به خون چاک چاک افتاده
در وصف شلمچه باید این‌گونه سرود:
یک قطعه از آسمان به خاک افتاده

■ صراط مستقیم
راه علی (ع) همیشه
صراط مستقیم است.
بی‌انصافی نیست
که در میان کوچه چپ،
نام علی (ع) را می‌آوریم؟

■ اگر...
اگر امروز
بیشتر تلاش کنیم،
اگرهای فردا،
کمتر خواهد شد!



هوشنگ بهداروند
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی
و دبیر زبان و ادبیات شوشتر

نفس نرگسی
■ آقا تو بیا و آبروداری کن
گندم‌زدگان خاک را یاری کن

یک جمعه بیا با نفس نرگسی‌ات
این باغچه را دوباره گل‌کاری کن

■ درس محبت
پروانه شد و شمع شد و سوخت فقط
خورشید شد و یک نفس افروخت فقط

پس هر چه که دارم از معلم دارم
چون درس محبت به من آموخت فقط

■ پاشویه دنیا
ای ترجمه چشم تو دریا، برگرد
ای در تو خدا غرق تماشا، برگرد

تو با خبری از تب دنیا، ای عشق!
یک جمعه به پاشویه دنیا برگرد

گفت‌و‌گو با مصطفی رادمرد، دبیر زبان و ادبیات فارسی

اشاره
مصطفی
رادمرد
متولد روستای
چرمه علیا از توابع
شهرستان سنقر و
کلیایی است. او تحصیلاتش
را در رشته زبان و ادبیات
فارسی و در مقطع کارشناسی
ارشد به پایان رسانده و سابقه خدمت
در سه مقطع تحصیلی با عناوین آموزگار،
مدیر، معاون آموزشی و دبیر را در کارنامه
خدمتی خود دارد. تدریس در دورترین روستاهای
شهرستان کامیاران به عنوان مأمور تا دبیرستان‌های
نمونه و استعدادهای درخشان در شهر خودش نیز
جو سوابق خدمتی اوست. رادمرد قریب به دو سال
کارشناس مسئول آموزش متوسطه شهرستان
قروه بوده و هم‌اکنون مدیر دبیرستان استعدادهای
درخشان است. او در دوره‌های ضمن خدمت دبیران
ادبیات متوسطه و نیز دانشگاه آزاد اسلامی تدریس
کرده است و علاوه بر همه این‌ها مدیرمسئول
فصلنامه‌ای محلی با نام «راه روشن» است که تاکنون
دو شماره از آن به چاپ رسیده است.
در سوابق کارهای مطبوعاتی این معلم با تجربه، موارد
زیر نیز به چشم می‌خورد:

۱. چاپ مقاله‌ای با عنوان «لطایف حکایاتی که آورده‌اند...» در مجله رشد زبان و ادب فارسی
۲. چاپ مقاله‌ای با عنوان «درون‌مایه و محتوا در کتب ادبیات متوسطه» در مجله رشد زبان و ادب فارسی
- از رادمرد مقاله‌ای با عنوان «ادب فارسی در کسوتی جهانی» در یکی از مجلات علمی - پژوهشی در آینده‌ای نزدیک به چاپ خواهد رسید. او مقالاتی نیز در فصلنامه‌های تخصصی و استانی به چاپ رسانده است.
۳. انتشار مجموعه شعر با عنوان «هراس حنجره» در سال ۱۳۸۹
۴. انتشار مجموعه شعر با عنوان «از نگاره تا نگار» در سال ۱۳۹۱

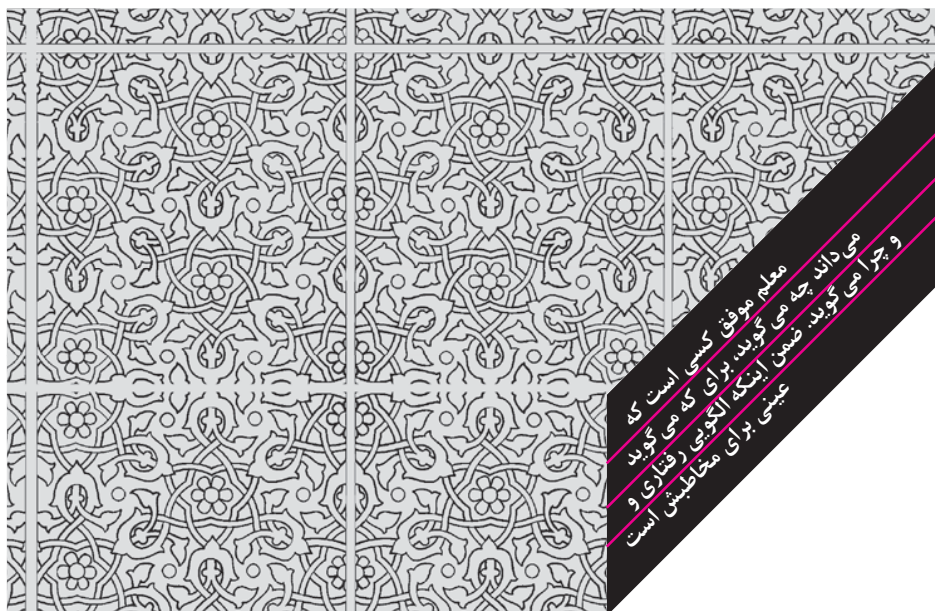
در ۱۳ آبان ماه ۱۳۹۲ و هم‌زمان با روز دانش‌آموز فرصتی دست داد تا در گفت‌وگویی کوتاه نظرات مصطفی رادمرد را درباره بعضی امور از جمله درس زبان و ادبیات فارسی، مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، روش‌های خلاق تدریس و... جويا شويم. آنچه می‌خوانید حاصل این گفت‌وگویی صمیمی است.

گزارشگر: محمددشتی

معلمی

عشق

و دیگر هیچ!



■ از نگاه شما و به عنوان یک معلم با تجربه، معلم موفق چه کسی است؟

به این سؤال شما از زوایای مختلفی می‌توان پاسخ داد اما به نظر من و به طور اجمال، معلم موفق کسی است که می‌داند چه می‌گوید، برای که می‌گوید و چرا می‌گوید. ضمن اینکه الگویی رفتاری و عینی برای مخاطبش است. اگر در هر کاری هدف، هزینه و مایه مشخص نباشد، آن کار منجر به شکست می‌شود. حال آنکه معلمی واقعاً شغل نیست، عشق است و لازمه هر عشقی ایمان و باور قلبی است.

■ ویژگی‌های بایسته یک معلم و به خصوص معلم ادبیات چیست؟

معلمی هنر و مردم‌داری است. هر معلمی علاوه بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های لازم مانند تسلط بر مطالب، توانایی اداره کلاس و توجه به تفاوت‌های فردی به تناسب رشته تدریسش نیز باید ویژگی‌هایی داشته باشد که برای یک معلم ادبیات، تخصصی‌تر می‌شود؛ مانند قدرت تکلم بالا، سعه صدر بیشتر، توجه به ارتباط عاطفی بیشتر با توجه به نیاز درس ادبیات، الگوی نزاکتی و ادبیاتی بودن. البته معلم ادبیات باید یک بازیگر خوب هم باشد تا بتواند در توجیه اهداف غنایی، حماسی، نمایشی و حتی تعلیمی محتوای مورد نظر موفق‌تر عمل کند. او به گفته‌های خود ایمان و باور عملی و قلبی داشته باشد تا آنچه می‌گوید و مهم‌تر از آن، آنچه عمل می‌کند، سرلوحه کار و زندگی دانش‌آموزان و مخاطبانش قرار گیرد.

■ شما به عنوان معلمی که شغل خود را دوست داشتنی می‌داند و به آن به مثابه بخشی مهم از زندگی خود می‌نگرد، چه روش‌های خلاق و تازه‌ای در تدریس پیش گرفته‌اید؟
در درس ادبیات و خیلی از نمونه‌های نمایشی و داستانی

استفاده از روش ایفای نقش «هرچند بسیار ساده» است، تأثیر دوچندانی در بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دارد. در خیلی از مفاهیم دستور زبان تداعی‌بخشی و ملموس‌سازی به صورت پرسش و پاسخ راه‌گشاست. یک معلم ادبیات باید در هر ساعت آموزشی یک روش تازه داشته باشد و ارائه کند؛ زیرا دامنه و تنوع مطالب در ادبیات این گونه است. ضمن اینکه یک دبیر موفق نباید در محدوده مطالب کتاب بماند. من در تدریس دروس زبان فارسی در برخی موارد تقدیم و تأخر مطالب کتاب را رعایت نمی‌کنم؛ چراکه به تجربه اهمیت این مهم برایم ثابت گردیده است. مثلاً تدریس «واحد‌های زبان» در زبان فارسی سوم دبیرستان از بزرگ به کوچک (برعکس مطالب درسی کتاب «از کوچک به بزرگ») میزان درک و فهم دانش‌آموزان را از مفاهیم بیشتر می‌کند.

■ معلمی و زندگی با بچه‌ها سراسر خاطره است و لحظات اوج و فرود زیادی دارد. لطفاً خاطره‌ای از دوران تدریس خود بیان کنید.

آنچه اکنون به نظرم می‌رسد خاطره‌ای درخصوص برگزاری آزمون زبان فارسی در پایه چهارم دبیرستان نمونه با بیست سؤال چهارگزینه‌ای است که به درخواست خود دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ برگزار شد. نکته خاطره‌انگیز این موضوع این است که بعد از دریافت هر پاسخ‌نامه بلافاصله با نگاهی چند ثانیه‌ای نمره آزمون را به دانش‌آموزان اعلام می‌کردم. اکثر دانش‌آموزان سرعت عمل من در تصحیح حیران بودند تا اینکه با اصرار آن‌ها راز سرعت عمل خود را برایشان بیان کردم. راز و رمز این کار هم این بود که عمداً پاسخ صحیح تمام سؤالات را گزینه «د» قرار داده بودم و این مهم با دو هدف صورت گرفته بود: ۱. تصحیح سریع و آنی سؤالات. ۲. سنجش میزان هوش دانش‌آموزان در توجه به نوع گزینه‌ها. بعد از اعلام این راز ساده، شاگرد اول کلاس -



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد کودک (برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

• رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش متوسطه • رشد تکنولوژی آموزشی

• رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

• رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول) • رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم) • 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 زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش • رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

• تشریفاتی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

در خصوص این مجله وزین به جرئت می‌توان گفت که جزو معدود نشریه‌های پویای ادب فارسی است که بدون وقفه و با پشتکار مجموعه بزرگان اهداف ارزشمند خود را دنبال می‌کند

که هم‌اکنون دانشجوی دانشگاه صنعتی شریف است، آهی از ته دل سر داد و گفت: «ای کاش گزینه‌هایی انتخابی‌ام را به صرف اینکه «د» با شمولیت ۱۰۰ درصد است و این امکان ندارد پاک نمی‌کردم.»

مهم‌ترین محاسن و معایب کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی چیست؟

کتاب ادبیات متوسطه از آنجا که حاصل تلاش مجموعه‌ای از استادان و بزرگان ادب فارسی و همچنین گلچینی از مهم‌ترین آثار ادبی با توجه به تقسیم‌بندی جهانی محتواست، بی‌شک در عین زیبایی و پرباری، نواقصی نیز دارند. من قبلاً و در مقاله‌ای با عنوان «درون‌مایه و محتوا در ادبیات متوسطه»، که در همین مجله به چاپ رسید، مهم‌ترین موارد را در قسمت نتایج بیان نمود اما احتمالاً به دلیل حجم بالای مقاله، بخش نتایج مقاله به چاپ نرسید. امیدوارم با توجه به ضرورت و مکاتبات قبلی نتایج مقاله نیز چاپ گردد و پژوهش این حقیر نیز (از دید خوانندگان) ابتر نماند. اما دو نکته که جزو نتایج مقاله نیز هست برجسته‌تر است: ۱. سهم بسیار کم ادبیات حماسی و خصوصاً شاهنامه فردوسی در ادبیات متوسطه، ۲. عدم رعایت ارائه محتوای متون ادبی به صورت منسجم در کتب ادبیات متوسطه با توجه به تقسیم‌بندی جهانی محتوا که مبنای مؤلفان بزرگوار در تدوین کتب بوده است.

نظر تان درباره نشریه رشد آموزش زبان و ادب فارسی چیست؟

در خصوص این مجله وزین به جرئت می‌توان گفت که جزو معدود نشریه‌های پویای ادب فارسی است که بدون وقفه و با پشتکار مجموعه بزرگان اهداف ارزشمند خود را دنبال می‌کند و می‌تواند به نیازها و پرسش‌های علمی دبیران ادبیات پاسخ دهد.



یکی از آثار شاخص خود (کتاب یا مقاله) را برای خوانندگان مجله معرفی کنید.

در سال ۱۳۹۱ مجموعه شعری از من با عنوان «از نگاره تا نگار» به چاپ رسیده است. در این مجموعه شعر مضامین متعدد عاشقانه، اجتماعی، اخلاقی و مذهبی در قالب عمدتاً غزل به تصویر کشیده شده است. البته این اثر نواقصی هم دارد که امیدوارم خوانندگان بزرگوار و خصوصاً دبیران محترم ادبیات کاستی‌های آن را بر من ببخشایند و با رهنمودهایشان در ادامه مسیر دلگرم کنند. در پایان، قصه عشق را از اشعار این مجموعه تقدیم به عاشقان این وادی محبت و حیرانی می‌کنم.

قصه عشق

قصه کربلا قصه پنهان حسین
قصه بی کسی آل و مریدان حسین

قصه رنگ و ریا در دل این کوفی‌ها
در مقابل عطش و باور و ایمان حسین

سخنم قصه فریاد لب تشنه اوست
قصه پیکر صدپاره و عریان حسین

بگذرم باقی مطلب همه را می‌دانید
نینوا وعطش و اصغر گریان حسین

رقص هفتاد و دو خورشید سر نیزه عشق
قصه کامل شده با زمزم قرآن حسین

چهره سرخ حقیقت به ابد ماندنی است
تا ابد بر سر نیزه سر رخشان حسین



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به 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: ♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش بانکی: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

♦ اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

اعضا:

♦ اطلاعات تماس: مسئول مسئولیت: ۰۲۱-۶۶۹۵۱۱۱

♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

♦ شماره مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۵ ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۱ ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۰ ۷۷۳۳۹۷۱۳-۰۹

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال