



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

مدیر مسئول: محمد ناصری  
سرمدبیر: محمد زاسنگری  
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی  
هیئت تحریریه:

دکتر تقی وحیدیان کامیار  
دکتر حسین داودی  
دکتر سید بهنام علوی مقدم  
دکتر فریدون اکبری شلره  
غلامرضا عمرانی  
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم  
ویراستار: افسانه طباطبایی  
طراح گرافیک: روح الله محمودیان  
تصویر ساز روی جلد: وحید خاتمی  
نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶  
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵  
تلفن ۰۲۱ ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۴)  
نمابر: ۸۸۴۹۰۰۹  
وبگاه: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۵۰۵  
roshdmag:  
پیام‌نگار: adabiyatfarsi@roshdmag.ir  
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲  
کد دفتر مجله: ۱۱۳  
کد مشترکین: ۱۱۴  
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱ ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۶۶۵۶  
شمارگان: ۱۳۰۰ نسخه  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

#### شرایط پذیرش مقاله

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

۱. مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشد و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائه روش‌های مناسب تدریس هر یک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی باشد. (طبق اهداف) ۲. اگر مقاله به تصویر، طرح نمودار و جدول نیاز دارد، پیش‌نهاد با ضمیمه گردد و محل قرار گرفتن آن‌ها در روان، ساده و سالم باشد و به دور از هر گونه تکلّف و تصنع یا سره‌نویسی افرایلی، به فارسی حاشیه مطلب مشخص شود. ۳. اثر مقاله به فارسی معیار نوشته شود و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود. ۴. مقاله‌های ترجمه‌شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ۵. اهداف مقاله و چکیده نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید. ۶. معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاه‌آثار وی پیوست باشد. ۷. هیئت تحریریه در رد، قبول، ویرایش فنی و محتوایی و کاهش حجم آزاد است. ۸. آرای مندرج در مقاله‌ها، مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی و هیئت تحریریه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ۹. مقالات ردشده بازگردانده نمی‌شود. ۱۰. اصل مقاله برای بررسی به هیئت تحریریه تحویل شود. از ارسال تصویر آن خودداری کنید. ۱۱.

#### سرمقاله | زبان فارسی، ادبیات انقلاب اسلامی | ۲

- گزارش جلسه مشترک گروه با اعضای اتحادیه... | ۳  
گزارش میزگرد بررسی کتاب فارسی پایه نهم... | محمد دشتی | ۶  
انواع نامه‌ها در تاریخ بیهقی | کبری نصیری عمران | ۱۱  
بررسی نظرات حافظ‌شناسان درباره شاخه نبات | ۱۲  
نقدی بر مقاله تأمل و درنگی بر دو بیت... | عباس زیدآبادی نژاد | ۱۴  
نخستین مترجم زبان فارسی | احمد احمدیان | ۱۶  
شعر فارسی در شبه‌قاره هند... | غلامحسین اثنی‌عشری | ۱۷  
مقایسه مناجات‌نامه خواجه‌عبدالله انصاری و گلستان سعدی | سارا زارع جبرهنده | ۱۸  
دانش‌نامه دستور زبان پارسی نو | ابراهیم کنعانی | ۱۹  
سیر تحول (مفعول) در زبان فارسی | اسعد زارع | ۲۰  
مفعول در زبان گفتار | احمد کنجوری، سیدمصطفی ساداتی ابدالی | ۲۲  
ساختار گونه‌هایی از صفت مرکب | محمدرضا دهقان‌زاده | ۲۴  
پیشوندهای منفی‌ساز واژگان زبان و ادبیات فارسی در گذر زمان | رسول کردی | ۲۶  
نگاهی انتقادی به سجع و انواع آن | دکتر اصغر شهبازی | ۲۸  
مقایسه صور خیال در شعر نیما و صائب تبریزی | دکتر عفت نجارنوبری، مرضیه سلمانی | ۳۰  
تصحیح مصرعی از دیوان بهار | دکتر احمد غنی‌پورملکشاه، دکتر رضا فرصتی‌جوبباری، علی کشگر | ۳۱  
غم و اندوه در بحال‌های شاعران معاصر | مه‌ری نصیری، دکتر علی‌اصغر بابا صفری | ۳۲  
نامیدی در شعر امید | هادی اخوان | ۳۴  
رابطه شغل و کارکردهای زبانی تیپ‌های شخصیتی... | کیومرث گروسی | ۴۰  
نقد رئالیستی داستان مدیر مدرسه | محمدعلی اکبرزاده | ۴۶  
بررسی ویژگی‌های فکری و زبانی اشعار قیصرامین‌پور | نسرين عمران نژاد | ۴۸  
جلوه‌های عاشورایی در شعر کودک و نوجوان... | رامین صادقی‌نژاد، فاطمه محمدی | ۵۲  
حرمت امام‌زاده با متولی است | علی‌اکبر قاسمی گل‌افشانی | ۶۰  
نقدی بر کتب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری هفتم و هشتم | اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر | ۶۲  
انشایم آرزوست! | قنبر حاجی‌وند | ۶۸  
شیوه‌های تقویت انشائونویسی دانش‌آموزان | یوسف جال‌پرور | ۷۲  
چگونه دانش‌آموزان دوم علوم انسانی را به رشته زبان و ادبیات فارسی علاقه‌مند کردیم | علی‌اکبر قاسمی گل‌افشانی | ۷۷  
دلدادگی از مولاناین حسام خوسفی تا حکیم نزاری قهستانی (گفت‌وگو با معلم موفق محمدعلی رحیمی) | محمد دشتی | ۸۰  
معلمان شاعر | فریامقدسی، محمود جهان‌دیده، عبدالعظیم سعدی، ابراهیم حسنیلو | ۸۴  
معرفی کتاب | خاطرات معلمی غلامرضا حدادی | جواهر مؤذنی | ۸۵  
داستان کوتاه کوتاه | جواهر مؤذنی | ۸۷  
معنای غمی در مصراع «غمی بود رستم بی‌زاید چنگ...» | محمد قاسمی | ۸۸

#### چکیده مقالات | ۹۱

**اهداف کلی مجله:** ۱. ایجاد زمینه مناسب برای تقویت مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ۲. کمک به ارتقای دانش معلمان در زمینه اصول و مبانی آموزش و پرورش ۳. معرفی راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش زبان و ادب فارسی ۴. کمک به ارتقای دانش معلمان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی ۵. ایجاد زمینه مناسب برای هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان، کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی، برای بهبود یا رفع تنگناهای آموزشی ۶. افزایش آگاهی معلمان از کاربردهای گوناگون زبان و ادب فارسی در زندگی، با تأکید بر محتوای کتاب‌های درسی ۷. تشویق معلمان به انجام دادن کارهای پژوهشی در زمینه‌های علمی، آموزشی ۸. آشنا کردن معلمان با تازه‌ترین دستاوردهای علمی در زمینه زبان و ادب فارسی ۹. آشنا کردن معلمان با مباحث ادبی، بلاغی و تاریخی به منظور دانش‌افزایی و تقویت دیدگاه‌های ارزشی، آموزشی ۱۰. افزایش آگاهی‌های معلمان درباره رخدادهای علمی، آموزشی زبان و ادب فارسی در ایران و جهان ۱۱. آشنا ساختن معلمان با مهم‌ترین مسائل و سؤالات موجود در حوزه علمی آموزشی.

و شود و تا حد امکان جای آن‌ها در متن اصلی مشخص شود. مندرجات جدول باید روشن و آشکار باشد و شماره‌گذاری جدول‌ها نیز به ترتیبی باشد که در متن می‌آید.  
**شیوه ارجاع در ذکر منابع و مأخذ در پایان مقاله،** الگوی زیر باید اعمال شود:  
**کتاب:** نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، نام کتاب، نام مترجم یا مصحح، تعداد جلد، نوبت چاپ، محل چاپ، ناشر، تاریخ نشر. **مجلات:** نام خانوادگی، نام نویسنده، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره مجله، شماره مجله. **آز** **مجموعه‌ها:** نام خانوادگی نویسنده، نام، عنوان مقاله، نام مجموعه یا کتاب، نام و نام خانوادگی تدوین‌کننده مجموعه. **مجل نشر:** ناشر، تاریخ نشر، شماره صفحه، ابتدا و انتهای مقاله. **پایگاه‌های وب:** نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، عنوان موضوع، نام و نشانی پایگاه اینترنتی یا قلم‌ایتالیک، تاریخ آخرین بازنگری در پایگاه. **آر جاعات:** تمام ارجاعات باید در داخل متن دقیقاً به این صورت بیاید. نام خانوادگی، نویسنده، سال نشر: شماره صفحه: زین‌کوب، ۱۴: ۱۳۷۵) **پی‌نوشت:** در پای صفحات مقاله هیچ گونه توضیحی نوشته نمی‌شود و هر گونه توضیحی با شماره به پی‌نوشت که در پایان مقاله و پیش از منابع و مأخذ می‌آید منتقل می‌گردد.

مقالات نباید در هیچ‌یک از نشریات چاپ شده باشد. ۱۲. مقالاتی که در زمینه راهبردهای یاددهی - یادگیری نوشته و ارسال شوند، در اولویت بررسی و چاپ‌اند خواهشمند است جهت‌گیری مقالات به‌وسیله شیوه‌های آموزش زبان ادبیات و نوآوری‌های آموزشی باشد. ۱۳. مقاله پژوهشی حاوی یک مسئله علمی، نظر اندیشه، پیام و یا دعوی و دست کم روش تازه‌ای است، حاصل تحقیق پژوهنده و به روشی علمی و منطقی بیان و اثبات و می‌شود. ۱۴. عنوان، نام و نشانی: صفحه اول عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان عنوان شغلی یا علمی و نام و نشانی کامل صفحه دوم نیز با عنوان و چکیده مقاله آغاز گردد. ۱۵. مقاله روی کاغذ (یک رو) در صورت امکان تایپ شود. حجم مقاله نباید از ۱۵ صفحه ۲۴ A۴ سطری بیش‌تر باشد.  
**ساختار مقاله:** چکیده - مقدمه - متن (طرح مقدمات، بحث) - نتیجه‌گیری - پی‌نوشت - منابع  
**چکیده:** حداکثر ده سطر، شامل مسئله تحقیق، روش کار و نتایج به‌دست آمده، به فارسی همراه کلیواژه‌ها  
**مقدمه:** شامل طرح موضوع یا مسئله تحقیق، ضرورت و پیشینه تحقیق **نمودارها و شکل‌ها:** این بخش از مقاله باید تا حد امکان به‌صورت آماده برای چاپ ارائه

# ادبیات انقلاب اسلامی زبان فارسی، اسلام

تصویرسازی: میثم موسوی

■ فارسی صحیح، زبان شیرین و پُر وسعتی است. الان زبان ما، از زبان عربی هم وسیع تر است.<sup>۱</sup> (مقام معظم رهبری)

زبان فارسی، قرن‌هاست که زیبااندیشی، زیبانگاری، زیبا دوستی و زیبایستن را به انسان‌ها می‌آموزد. آوازه این زبان و آثار ارجمند و گران‌سنگ آن، روزگاری در گستره دریاها و سرزمین‌های دور، آشنای ذهن و زبان‌ها بود و ملاحان، جهانگردان، تاجران، بازاریان و مردم در غوغای روز و قصه‌گویی‌های آرام شبانگاه، همدم و همراه و همنشین این زبان بودند. سخن حافظ مبالغه نیست که در بنگاله، طوطیان شکرشکن همین زبان را زمزمه می‌کردند و حجت بالغه بر همین آثار خط فارسی است که در هند، استانبول، چین، غرب و شرق آسیا می‌توان یافت و دریغا که اندکان‌دک زدوده و محو و گم می‌شوند. این زبان را باید پاس داشت؛ ظرفیت‌های شگرف و شگفت آن را شناخت، عالمانه و مجاهدانه به جهان امروز عرضه کرد و با همت و حمیت و غیرت آن را از اغیار پیراست و در هجوم بی‌امان و گسترده‌واژه‌ها که بی‌هیچ رخصت و گذرنامه به فضای فرهنگ و حریم رسانه‌ها و زبان‌ها راه می‌یابند کاری کرد.

رسانه‌ها و زبان‌ها راه می‌یابند کاری کرد. باید کاری کرد که نسل امروز ما باور کند فارسی، زبان

این زبان را باید پاس داشت؛ ظرفیت‌های شگرف و شگفت آن را شناخت، عالمانه و مجاهدانه به جهان امروز عرضه کرد و با همت و حمیت و غیرت آن را از اغیار پیراست و در هجوم بی‌امان و گسترده‌واژه‌ها که بی‌هیچ رخصت و گذرنامه به فضای فرهنگ و حریم رسانه‌ها و زبان‌ها راه می‌یابند کاری کرد

## پوزش و اعتذار:

آقای ذکراهه والی، نویسنده مقاله سلطان مسعود در آیینۀ تاریخ بیهقی، که چکیده آن در شماره ۱۱۷ چاپ شده، دبیر ادبیات دبیرستان‌های زنجان هستند که به اشتباه ارومیه ذکر شده بود.

## گزارش جلسه مشترک گروه با اعضای اتحادیه وپایگاه کیفیت بخشی زبان و ادب فارسی

### اشاره

گروه زبان و ادبیات فارسی برای شناساندن ابعاد کتب درسی فارسی، نشستی با اعضای اتحادیه و پایگاه کیفیت بخشی انجمن معلمان زبان و ادبیات فارسی کشور برگزار کرد که مباحث این نشست تقدیم می‌شود.

در ابتدای جلسه، دکتر اکبری شلدره، مدیر سابق گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر تألیف کتاب‌های درسی، از محمدعلی سلیمانی از آذربایجان شرقی (تبریز)، به‌عنوان پیش‌کسوت و نایب‌رئیس اتحادیه انجمن معلمان زبان و ادبیات فارسی نام برد و از تلاش‌های چندین ساله ایشان در سمت رئیس اتحادیه قدردانی کرد. آن‌گاه از سلیمانی درخواست کرد که به‌عنوان رئیس سنی این نشست، سخنانش را آغاز کند.

سلیمانی در سخنان کوتاهی نخست از این دعوت گروه زبان و ادب فارسی ابراز خرسندی کرد و گفت امیدواریم آن انتظارات چندین ساله برآورده شود و نتایج همایش‌ها و نقدهای همکاران در تألیف‌های جدید مورد توجه و بهره‌برداری قرار گیرد.

دکتر اکبری شلدره، بیان داشت که کار تألیف از اول دبستان تا پایه نهم بر بنیادی ساختمان سامان یافته و نه پله را طی نموده و اکنون در حال پیمودن پله دهم است؛ حلقه واپسین آن پایه دوازدهم خواهد بود.

برای شناخت بهتر این فرایند، لازم است برنامه‌ها، اهداف، اصول، رویکرد و شیوه سازماندهی و ارزشیابی در هر نُه پایه را مطالعه نمود و از ساختماندهی و نظم‌ش آگاهی یافت. هر محتوای پیشنهادی که در مسیر این رویکرد نباشد، به دفتر

علم می‌تواند باشد و هست، چنان ظرفیت و توانی در این زبان هست که می‌تواند نیاز علمی هر شاخه دانش را پاسخگو باشد. باید در کنار درخشش‌های علمی که فرزندان فهیم و دانشور امروز ایران اسلامی آفریده‌اند، تکاپویی هوشمندانه، بسامان، پیگیر و روشمندانه برای طرح زبان فارسی، به‌عنوان زبان علم در جهان آغاز شود، آن‌سان که دانشمندان و متفکران جهان دریابند به زبان فارسی برای دستیابی به فرهنگ، اندیشه و تعالی و بالندگی نیازمندند.

دریغ است که فارسی، این زبان زنده و زیبا و زایا، با این غنای فرهنگی و اندیشگی، پویایی جغرافیایی و تاریخی خویش را باز نیابد و در تراز جهانی به‌کار گرفته نشود. درست است این به آرزو و آرمان شبیه است اما شدنی است. ده سال پیش رهبر ادیب و فهیم انقلاب اسلامی در آمیزه‌ای از دریغ و اشتیاق فرمودند:

«انگلیسی‌ها با زرنگی زبان خودشان را زبان علم و زبان بین‌المللی کرده‌اند و هر چه شما می‌خواهید یاد بگیرید و هر چه شما می‌خواهید بخوانید، مجبورید زبان آن‌ها را یاد بگیرید. شما کاری کنید که در پنجاه سال آینده، همین نیاز به زبان فارسی شما باشد، این یک آرزوست، یک قله است؛ مثل قله دماوند، مثل قله توچال، که نگاه کردن به آن هیجان‌انگیز است، شوق رسیدن به آن در دل همه به‌وجود می‌آید؛ اما چه کسانی می‌رسند؟ باید کفش و کلاهش را آماده کنید؛ بیشتر از آن باید همت‌اش را آماده کنید و راه بیفتید.<sup>۱</sup>

فرهنگستان باید کفش و کلاه آماده کند. صداوسیما، رسانه‌های مکتوب و غیرمکتوب، فضاهای مجازی حتی آموزش و پرورش. همه باید کاری کنند تا باز به تعبیر اندیشه وراثت ایشان ملت‌های دنیا، دانشمندان و اندیشمندان عالم احساس کنند به ایران، به زبان ایران و به فرهنگ ایران نیاز دارند...»

فهم ادبیات انقلاب اسلامی و درنگ‌های کلی‌تر شناخت آفاق و ابعاد انقلاب اسلامی، بدون شناخت زبان و ادبیات آن ممکن و میسر نیست. باید زبان فارسی را جهانی کرد تا ظرائف و طرائف و زیبایی‌ها و رندی‌های این زبان زیبا را آنان نیز دریابند. اصلاً شریک کردن جهان در لذتی که ما از زبان فارسی می‌بریم نوعی خدمت جهانی است. اما چگونه و با چه روش‌ها و امکانات و بایسته‌هایی نیازمند نظر صاحب‌نظران و دغدغه‌مندان این عرصه مقدس است. چشم به راه نظر گاه‌های صائب و راه‌گشایان هستیم.

### پی‌نوشت‌ها

۱، ۲، ۳. کلمه طیب، گزیده‌ای از بیانات مقام معظم رهبری در اهمیت و گسترش زبان و ادبیات فارسی، مؤسسه فرهنگی هنری و انتشارات بین‌المللی هدی، تهران، ۱۳۹۱، صص ۵۰، ۵۱ و ۵۱.



تألیف کمکی نخواهد کرد.

ما با مطالعه اسناد ۹۴ سال تاریخ مکتوب آموزش عمومی (از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۴)، به این مسیر و رویکرد رسیده‌ایم و نگاه پژوهشی و مطالعاتی داریم. نیازها شناسایی و نقاط قوت و ضعف و آسیب‌شناسی موضوع و محتوا، بررسی شده است.

ایشان سپس **فرایند تألیف** را این‌گونه برشمرد و توضیحاتی ارائه نمود:

#### الف:

- پژوهش (درون‌سازمانی و برون‌سازمانی)  
- نیازسنجی  
- آسیب‌شناسی.

#### ب:

مطالعات مربوط به اسناد تحولی و بررسی اسناد بالادستی مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران شامل:  
- رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی  
- فلسفه تربیت رسمی و عمومی  
- برنامه درسی ملی

**ج:** تدوین برنامه درسی حوزه یادگیری و برنامه‌ریزی تألیف

**د:** طراحی سازماندهی محتوایی و تدوین و تألیف. محتوای دوره دبیرستان یا دوم متوسطه، ۲۰ سالی است که تغییراتی نداشته است. ما به کمک شما در بازسازی ذهن دبیران جهت پذیرش این تغییر نیاز داریم. برای اشاعه برنامه و تبیین برنامه درسی ملی و رویکرد عام آن - که شکوفایی فطرت انسانی است - و سپس تغییر و تولید محتوای جدید به حضور مؤثر و علمی شما نیاز داریم تا زنگ پایان خواندگی و پذیرش تغییرات را در متوسطه دوم به صدا درآوریم. بنابراین، از شما مهمانان ارجمند درخواست می‌کنیم:

- نیروهای مفید علمی استان‌ها را شناسایی کنید تا در فرایند کارهای تألیفی حضور یابند.

- برای اشاعه هم‌زمان برنامه‌ها، آموزش دبیران و بسترسازی مناسب، از هم‌اکنون برنامه‌ریزی و اقدام کنید.

در ادامه جلسه **دکتر علی اکبر کمالی‌نهاد**، دبیر اتحادیه معلمان ادبیات فارسی کشور، گزارشی مختصر از عملکرد اتحادیه و ظرفیت‌های علمی و اجرایی موجود در آن، ارائه نمود و مواردی چون برگزاری همایش‌ها، مسابقه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت را به‌عنوان جزئی از عملکرد و توان اتحادیه برشمرد.

وی در ادامه افزود که هشت سال از زمان شکل‌گیری این اتحادیه سپری می‌شود؛ در این هشت سال، نه همایش کشوری برگزار کردیم و اکنون در ۲۵ استان انجمن معلمان داریم که حدود ۶۰۰۰ نفر عضو دارد. انجمن می‌تواند حلقه اتصال مناسبی باشد و استفاده از توان علمی اتحادیه در تدوین، تحلیل و اشاعه محتوای کتاب متوسطه دوم و یا نقد و نظر در مورد کتاب‌های تازه منتشر شده در دوره متوسطه یکم و دوم توسط اعضای اتحادیه، بر قدرت کارهای تألیفی خواهد افزود.

سپس **رضا حسین‌پور**، دبیر پایگاه کیفیت بخشی زبان و ادبیات فارسی مستقر در گیلان (رشت) در سخنانی گفت:

هدف اصلی این نشست آگاهی همکاران متوسطه دوم برای چاپ کتب ادبیات جدید بوده که به یاری خدا این بار متوسطه اول، سه گام و سه پایه زودتر آن را درک کرده است و تأکید کردیم که نکنند خدای ناکرده متوسطه اول با این کار جدید سازمان پژوهش از یاد برود. ذکر این نکته ضروری است که متوسطه دوم به کارگاه‌هایی در خصوص درس مهارت‌های نوشتاری نیاز دارد که توان برگزاری آن‌ها در مدرسان دوره اول وجود دارد که هم آموزش کامل دیده‌اند و هم مجری بوده‌اند. او سپس افزود:

۱. سازمان پژوهش باید با سرگروه‌های درسی که حلقه اصلی اتصال دفتر یا دبیران در هر استان با سازمان آموزش و پرورش و در کنارش مجری و پیش‌برنده اهداف و محتوای تولیدی هستند، تعامل بیشتری داشته باشد.

۲. به نقدهای ارسالی همکاران از استان‌ها توجه چندانی نمی‌شود.

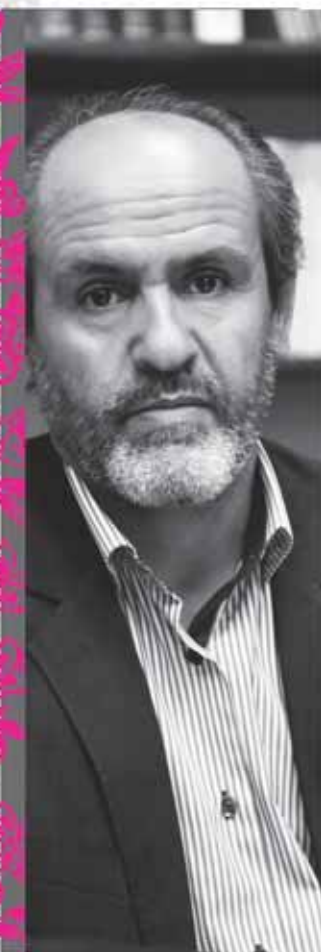
۳. برای تحکیم محتوای درسی به جای بسیاری از



دکتر قاسم پورمقدم



- نکته دیگر پیوند آموزه‌ها با مهارت‌های زندگی است. باید به این سؤال پاسخ دهیم که آموزه‌ها چه کمکی به زندگی آینده جوانان می‌کند؟  
خانم سیده رقیه فرجودی عضو پایگاه کیفیت بخشی زبان و ادبیات فارسی از گیلان، ضمن سپاسگزاری از مسئولان برای برگزاری این جلسه، کمبود ساعت آموزشی را مشکل اصلی برنامه آموزش زبان و ادبیات فارسی دانست.



دکتر اکبری شلدره‌ای

در ادامه نشست، دکتر حسین قاسم‌پورمقدم فرایند برنامه‌ریزی درس و تألیف کتاب‌های فارسی را که شامل نیازسنجی و تعیین اهداف و محتوا و روش و ارزشیابی می‌باشد، تبیین نمودند و نیازهای بخش آموزش نیروی انسانی و نیاز مخاطبان، چه معلم و چه دانش‌آموز و نیازهای مالی و اداری و نیاز منابع یادگیری و رسیدن به اهداف را برشمردند.

مقرر گردید این نشست، طبق برنامه به صورت ماهانه و در استان‌های مختلف برگزار شود.

در پایان، دکتر اکبری شلدره، برنامه

جلسات ماهیانه دفتر تألیف را مطرح نمود و مقرر شد همه حضاران درباره عنوان‌بندی جلسات آتی دفتر تألیف نظر بدهند و تمایل خود را برای میزبانی این جلسات اعلام کنند.  
بخش پایانی جلسه، به پرسش و پاسخ و نقد و نظر شرکت‌کنندگان محترم اختصاص یافت و به مباحث گوناگون پرداخته شد. سپس کتاب «روش‌های نوین یاددهی - یادگیری» و جدیدترین شماره مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی به حضاران در جلسه اهدا شد.

دوره‌های غیر تخصصی و غیر لازم، لازم است ساعت‌های ضمن خدمت به صورت برخط اختصاص یابد.

۴. لازم است فصلنامه رشد آموزش زبان و ادب فارسی به دوره اول متوسطه هم توجه داشته باشد و از سوی مدارس، جهت بهره‌مندی از مقالات با هزینه سازمان پژوهش برای دبیران ارسال شود.  
۵. تکلیف ارزشیابی پایانی و کتبی و شفاهی نمودن امتحانات پایانی مشخص شود و کارنامه تحصیلی از قرائت فارسی به ادبیات فارسی تغییر باید و اصلاح گردد.

۶. ساعات آموزشی با حجم کتاب تناسب ندارد و این به دلیل کاهش ساعت فارسی و در پی آن عدم توجه کافی به درس املا در مدارس است که عواقب نامطلوبی دارد.

۷. سازمان باید به آفات تفکیک چهار ساعت فارسی بین دبیران مختلف در استان‌ها - به صورت ۲ ساعت مهارت و ۲ ساعت املا و فارسی - توجه کند.  
وی در پایان، خواهان مساعدت و مشارکت دفتر تألیف برای برگزاری همایش در گیلان شد.  
پس از ایشان هر یک از حضاران به نوبت، نکاتی را یادآور شدند که برای پرهیز از درازنویسی، به کوتاهی به آن‌ها اشاره خواهیم کرد.

- عبدالستار منصوری از استان ایلام:  
- نیاز امروز جامعه آموزش و پرورش، ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان است. بنابراین، ضرورت دارد آموزش معلمان به طور منظم تداوم داشته باشد.

| ردیف | نام و نام خانوادگی       | نام و نام خانوادگی                                         |
|------|--------------------------|------------------------------------------------------------|
| ۱    | محمدعلی سلیمانی          | از آذربایجان شرقی                                          |
| ۲    | دکتر علی اکبر کمالی نهاد | دبیر اتحادیه از استان مرکزی                                |
| ۳    | آقای حسین پور            | مسئول پایگاه کیفیت بخشی زبان و ادبیات فارسی مستقر در گیلان |
| ۴    | آقای منوچهر علی پور      | منطقه ۶ تهران                                              |
| ۵    | خانم شادی پیروزی         | از گیلان                                                   |
| ۶    | خانم سیاه نوری           | نماینده گروه‌های آموزشی شهر تهران                          |
| ۷    | دکتر بهیاد صدیق پور      | از شهرستان‌های تهران                                       |
| ۸    | اسماعیل شمس‌الدینی       | از کرمان                                                   |
| ۹    | حمیدریبیعی               | از چهارمحال بختیاری                                        |
| ۱۰   | خانم سیده رقیه فرجودی    | از گیلان                                                   |
| ۱۱   | عبدالستار منصوری         | از ایلام                                                   |
| ۱۲   | خانم معصومه نبی‌زاده     | از تهران                                                   |
| ۱۳   | دکتر حسین قاسم‌پورمقدم   | دفتر تألیف                                                 |
| ۱۴   | دکتر فریدون اکبری شلدره  | دفتر تألیف                                                 |



# فارسه کننیم! به زبان شیرین جفا

گزارش میزگرد  
بررسی کتاب فارسی  
پایه نهم با حضور  
دبیران فارسی شهر  
بیرجند

■ محمد دشتی

■ اشاره

کند. لازم است از حضور صمیمانه، مسئولانه و با نشاط این معلمان عزیز و همراهی و مشارکت مؤثر آنان در بحث‌های طرح شده در این میزگرد تشکر و قدردانی کنیم.



■ **ابراهیم یوسفی:**

**آسمان رشک برد بهر زمینی که در آن  
دو نفر، یک دو نفس بهر خدا  
بنشینند**

واقعیت این است که کتاب فارسی سند متقن و محکمی است برای کسانی که بدان مراجعه می‌کنند و باید معیار فصاحت و بلاغت باشد که البته تا حدود زیادی هم این اتفاق افتاده است و ما هم واقف هستیم که نگارش چنین کتابی کار آسانی نیست، اما این موضوع را هم نباید فراموش کنیم که ما ظرفیت‌های زیادی برای نگارش چنین متونی داریم که نباید از آن‌ها غافل شد. به گمانم همین اشاره برای شروع بحث کفایت می‌کند و ان شاءالله من هم

کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز و کلاس درس به وجود آورد و در هر چه بهتر شدن کتاب‌های فارسی مؤثر واقع شود.

در این میزگرد که با حضور آقایان ابراهیم یوسفی، دبیر دبیرستان شهید بهشتی بیرجند و دانشجوی دکترای ادبیات با ۲۵ سال سابقه خدمت، علیرضا عبدالمهدی، دبیر دبیرستان شاهد (شیخ‌هادی هادوی) و کارشناس ارشد ادبیات با ۲۶ سال سابقه، مسلم قوی، دبیر دبیرستان (شیخ‌هادی هادوی) کارشناس ادبیات با ۸ سال سابقه خدمت، و خانم‌ها: زهرا راستگو، دبیر دبیرستان معرفت و کارشناس ارشد ادبیات با ۲۰ سال سابقه خدمت و شهین دخت مخملباف، دبیر دبیرستان فرزانهگان حضرت زینب(س) و کارشناس ارشد ادبیات با ۲۶ سال سابقه خدمت برگزار شد، درباره میزان پیوستگی مطالب کتاب فارسی هشتم و نهم، و ارزیابی معلمان از فصل‌بندی کتاب فارسی پایه نهم، ارزیابی دانش‌های زبانی و ادبی کتاب گفت‌وگو کردیم و از این معلمان مجرب و علاقه‌مند خواستیم که نظرات خود را درباره اشکالات احتمالی کتاب بیان و پیشنهادهایشان را برای اصلاح و بهبود آن ارائه کنند.

آنچه می‌خوانید گزارش کوتاه شده این میزگرد دو ساعته است که تلاش شده است با حفظ امانت‌داری و با رعایت شمار صفحات مجله تنظیم شود و بتواند همه صحبت‌ها و نظرات این عزیزان را منعکس

استان خراسان جنوبی و شهر بیرجند مهد تولد و پرورش بزرگانی است که زبان و ادب و فرهنگ آنان در همین تاریخ معاصر، زبانزد عام و خاص بوده است. بزرگانی مانند محمدبن حسام خوسفی، حکیم سعدالدین محمد نزاری، علامه سیدمحمد فرزانه، سیدمحمد مشکوة، احمد آرام، محمداسماعیل رضوانی، کاظم معتمدنژاد، غلامحسن شکوهی (چهره ماندگار تعلیم و تربیت) و محمدحسن گنجی و صدها نام‌آور دیگر حکایت از پرباری این سرزمین کویری دارد که جایگاهی خاص به فرهنگ و ادب و زبان فارسی در این بوم سخت‌جان و ماندگار بخشیده است.

به همین خاطر حضور در بین معلمان و البته نمایندگانی از معلمان فارسی بیرجند شوق‌آفرین بود. با هم‌هنگی آقای ابراهیم یوسفی (سرگروه درس زبان و ادبیات فارسی متوسطه اول استان)، با پنج نفر از معلمان فارسی مدارس بیرجند رأس ساعت مقرر، با کتاب‌هایی حاشیه‌نویسی شده، سؤالاتی که درباره آن فکر کرده بودند و در حالی که همه هماهنگ از بچه‌ها و دانش‌آموزان خود مانند فرزندان‌شان حرف می‌زدند، گرد هم نشستیم تا مجله رشد زبان و ادب فارسی بتواند صحبت‌های این معلمان دلسوز، علاقه‌مند، منظم و با تجربه را در روزهای پایانی هفته معلم در سال ۱۳۹۵ بشنود و در مجله بازتاب دهد؛ بدان امید که پیوندی در اندیشه مؤلفان



### ■ زهرا راستگو:

**بچه‌ها کتاب و معلم فارسی را دوست دارند اما آزمون‌های فارسی را نه!**

پاسخ به این سؤال که آیا درس‌های کتاب سال نهم ادامه درس‌های کتاب فارسی هشتم است، باید بگویم که برای مثال، بحث ساختمان اسم در پایه هفتم و در آخرین درس به‌طور خیلی کلی مطرح شده است اما در پایه هشتم بدان پرداخته نشده و مجدداً در پایه نهم در آخرین درس و آن هم به‌صورت ناقص، مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که بحث ساختمان اسم، موضوع چندان پیچیده‌ای نیست و زمانی که در پایه هفتم مطرح می‌شود، ما همان جا همه ابعاد این موضوع را مطرح می‌کنیم و دریافت و درک بچه‌ها هم نسبت به این موضوع خوب است و همان‌جا مطلب را یاد می‌گیرند. مورد دیگر این است که در پایه هشتم، وابسته‌های پیشین ذکر و به‌طور کامل بیان شده اما در مورد وابسته‌های پسین، به یک نکته اشاره شده و ادامه بحث مورد کم‌توجهی قرار گرفته است. ضمناً در پایه نهم هم بدان توجه نشده و فقط به صورت گذرا و در قالب یک جدول ارائه شده است. به همین دلیل و با تجربه شخصی‌ای که دارم، با چنین وضعیتی وقتی ما این موضوع را در مدارس عادی برای بچه‌های پایه هشتم به‌طور کامل بیان می‌کنیم، احساسمان این است که آن را خوب فرا می‌گیرند و به طول و تفسیر و ارائه در چند پایه مختلف نیازی نیست.

البته به این نکته هم اشاره کنم که با توجه به محدودیت‌هایی که برای تألیف کتاب وجود داشته، سعی و تلاش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و مؤلفان

شد. پس انتظار می‌رود که این دروس به همان وضعیت قبلی خود بازگردند و فعل از همان سال هفتم شروع و در سال هشتم کامل شود و بعد به گروه‌های اسمی و امثال آن بپردازند؛ چون وضعیت قبلی برای یادگیری دانش‌آموز خیلی بهتر بود. دلیل این مدعا هم این است که دانش‌آموز قرار است در سال نهم، فعل فارسی را به عربی و عربی را به فارسی بازگرداند که لازمه آن آشنایی با فعل و انواع آن در سال‌های هفتم و هشتم است. ضمناً لازم است وزن کلمه هم در عربی سال هفتم تدریس شود تا دانش‌آموز سه حرف اصلی کلمه را یاد بگیرد، وزن کلمه را تشخیص بدهد و هم‌خانواده‌ها را بهتر بسازد.

موضوع دیگر هم این است که به اذعان دوستان مؤلف کتاب نگارش، آن‌ها کتاب فارسی ما را ندیده و دست به تألیف کتاب نگارش زده‌اند. ضمناً ما را موظف کرده‌اند که دو ساعت از درس فارسی را به انشا اختصاص دهیم که این موضوع تناسب سهمیه‌بندی ساعات برای بخش‌های مختلف را به هم زده است. ما اگر قرار باشد از چهار ساعت فارسی دو ساعت آن را به انشا و یک ساعت را هم به املا اختصاص دهیم، دیگر زمانی برای تدریس مؤثر این کتاب حجیم نمی‌ماند. ضمناً چون از این بخش درس سؤال نمی‌آید، دانش‌آموزان توجه زیادی بدان ندارند. در خصوص ادبیات جهان هم به نظر من با توجه به سهم دیگر بخش‌های کتاب، زیاد به این موضوع پرداخته شده است و اگر اشاره‌ای جامع به این موضوع، یعنی ادبیات جهان، بشود کافی است؛ چون با وجود غنای ادبیات فارسی و محدودیتی که در حجم کتاب داریم، این همه پرداختن به ادبیات جهان (که در اندازه و جای خود پرداختن به آن کار لازمی است) در حد یک فصل لازم و مناسب نیست. این در حالی است که به کتاب مهم و ارزشمندی مانند شاهنامه در حد چند بیت پرداخته شده است به این ترتیب، توزیع مطالب نامناسب است و توجه به ادبیات بومی خودمان کافی نیست.

در جمع‌بندی مطالب و پس از شنیدن سخنان دوستان و همکاران نکاتی را عرض خواهم کرد.



### ■ علیرضا عبداللہی:

**سهم ادبیات غنی فارسی در کتاب‌های درسی کم است**

من باید ابتدا از همکاران خوبان در مجله رشد زبان و ادب فارسی که این فرصت را در اختیار معلمان ادبیات خراسان جنوبی قرار داده‌اند و شما که رنج سفر به این استان را که فاصله نسبتاً زیادی با تهران دارد، بر خود هموار کرده‌اید، تشکر کنم.

در خصوص دستور زبان فارسی، با عنایت به ارتباطی که بین زبان عربی و فارسی وجود دارد، باید عرض کنم که ناهماهنگی بسیار جدی بین درس زبان فارسی و عربی وجود دارد. در کتاب‌های قدیم و نظام تحصیلی گذشته، دانش‌آموزان در سال اول راهنمایی با فعل و انواع فعل ماضی و فعل مضارع آشنا می‌شدند و نسبت به افعال شناخت پیدا می‌کردند اما امروزه این درس‌ها همه به کتاب سال نهم منتقل شده‌اند. این در حالی است که دانش‌آموزان ما در حال حاضر در کلاس‌های هفتم و هشتم فعل را می‌خوانند و هنوز با فعل آشنا نشده‌اند و فعل ماضی و مضارع را نمی‌شناسند و بنابراین، در دروس عربی خود دچار مشکل می‌شوند. دوستان و همکاران اذعان خواهند کرد که مهم‌ترین رکن جمله فعل است و تا دانش‌آموز آن را به خوبی متوجه نشده باشد، نخواهد توانست دیگر ارکان جمله را تشخیص دهد و ضمناً در درس عربی که سر و کار زیادی با فعل دارد، دچار مشکل خواهد



کتاب ستودنی است، اما برخی اشکالات دیگر هم هست که برای یادآوری در حد فرصت محدودی که مجله در اختیار دارد، به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنم. البته این موارد را قبلاً هم تحت عنوان نقد کتاب فرستاده‌ایم اما در یکی از برنامه‌ها که با حضور آقای دکتر اکبری برگزار شده بود، ایشان اشاره کردند که ما آن قدر فرصت نداریم که بخواهیم همهٔ اصلاحات را اعمال و نظرات همهٔ همکاران را لحاظ کنیم. البته و به نظر من به‌عنوان یک معلم ادبیات، با همهٔ احترامی که برای همکارانم قائل هستم و زحمات آنان را نفی نمی‌کنم، پذیرفته نیست که در کتاب فارسی ما اشکالات ویرایشی وجود داشته باشد.

در خصوص فصل‌بندی و ارزیابی خودم از فصل‌بندی کتاب هم باید بگویم که سر فصل‌های تعیین شده برای کتاب خوب است اما چه خوب بود که این فصل‌بندی‌ها به جای توصیف‌هایی مانند شگفتی‌های طبیعت، بر اساس مضامین ادبی مانند ادبیات اندرزی و غنایی و ... صورت می‌گرفت.

در مورد علاقه‌مندی بچه‌ها به دروس مختلف هم باید بگویم که بچه‌ها وقتی وارد آزمون‌های خاص می‌شوند، اول خیلی با علاقه به درس فارسی می‌پردازند اما وقتی در معرض آزمون قرار می‌گیرند و می‌بینند مثلاً در درس ریاضی که تلاش کمتری کرده‌اند، نمرهٔ بهتری گرفته‌اند و با همه زحماتی که برای فارسی کشیده‌اند، نمرات خوبی دریافت نکرده‌اند، از این درس زده می‌شوند. اشکال اساسی هم این است که در کتاب خیلی کلی‌گویی شده است ولی طراحان سؤال (به‌خصوص در مؤسسات خصوصی و کمک‌آموزشی که با یکدیگر رقابت‌های پنهانی هم دارند) گاه سؤالات و گزینه‌های خیلی ریز و پیچیده‌ای را برای فارسی مطرح می‌کنند که باعث دل‌زدگی بچه‌ها می‌شود. من بارها از دانش‌آموزانم شنیده‌ام که با روبه‌رو شدن و قرار گرفتن در چنین شرایطی می‌گویند، خانم! ما شما و کتاب فارسی را دوست داریم ولی از امتحان فارسی دل‌خوشی نداریم. یک موضوع مهم دیگر هم این است که

متأسفانه مؤلفان محترم کتاب فارسی، بچه‌ها را خیلی دست‌کم می‌گیرند و به ظرفیت و توان دانش‌آموزان کم توجه می‌کنند. این در حالی است که بچه‌ها در دورهٔ ابتدایی آمادگی خوبی در این زمینه پیدا می‌کنند و اتفاقاً در حال حاضر کتاب ادبیات فارسی متوسطهٔ دورهٔ دوم خیلی خوب است و این کتاب‌ها که مورد توجه بچه‌ها هم هست، الگویی خوبی برای این کار است. ضمناً گاه واژه‌های جدیدی وارد کتاب‌ها شده است که برای خود ما هم معنا و مفهوم خاصی دارد و خیلی سخت است که آن را به دانش‌آموز در معنای جدیدش تفهیم کنیم؛ مثلاً واژه «آرامستان» که ما آن را به معنای محل دفن درگذشتگان می‌شناسیم، به معنای وطن آمده است که چون با عرف و فرهنگ جاری همخوانی ندارد، توسط بچه‌ها و حتی معلمان جذب نمی‌شود یا تصویری که در کتاب از خانم رابعه آمده و شاید برجسته‌ترین تصویر زن کتاب باشد، با تصویری که ما از ایشان داریم همخوانی ندارد و خوب تصویرسازی نشده است.



### شهین دخت مخملباف:

**طرح جلد کتاب فارسی، دانش‌آموز و معلم را به درون این باغ مصفا نمی‌کشاند**

از نگاه من اولین نکته‌ای که باید بدان توجه کرد و حائز اهمیت است، طرح جلد کتاب است. معمولاً طرح جلد کتاب به نوعی نشان‌دهندهٔ ماهیت و هویت محتوای کتاب و معرف چیزی است که در درون این جلد قرار گرفته است و از آن به‌عنوان در ورودی به باغ کتاب یاد می‌کنند. جلد کتاب باید آن قدر جذاب و گویا و مرتبط با

محتوای کتاب باشد که دانش‌آموزان وقتی آن را در دست می‌گیرند، دوست داشته باشند آن را ورق بزنند و حس خوبی از کتاب فارسی خود داشته باشند. حال اگر دوباره به طرح جلد کتاب فارسی پایه نهم نگاهی بیندازیم، متوجه خواهیم شد که چقدر از آنچه ما به‌عنوان کتاب فارسی از آن انتظار داریم، دور است. تقاضای من این است که برای توجه دوستان، جلد کتاب در حاشیهٔ همین گفت‌وگو چاپ شود تا همکاران مسئول ما در تهیه و تدوین این کتاب و به‌خصوص بخش طراحی جلد کتاب، نگاهی مجدد به این کار - که باید اثر هنری باشد - داشته باشند.

در مورد نظر همکار خوبم خانم راستگو که گفتند تقسیم‌بندی کتاب باید مشخص‌تر و بر اساس انواع دسته‌بندی‌های ادبی باشد، نظر من این است که اتفاقاً انواع ادبی کتاب دقیقاً مشخص است؛ یعنی اگر توجه کنیم، می‌بینیم که در پایهٔ هشتم و نهم، کتاب با تحمیدیه شروع شده است. بعد ادبیات تعلیمی داریم و سپس ادبیات مقاومت و پایداری آمده است. در ادامه نیز ادبیات بومی مطرح و در پایان هم به ادبیات جهان پرداخته شده است.

اگر بخواهم به برخی از کاستی‌های متن کتاب (شعر و نثر) اشاره کنم، باید بگویم وقتی مقایسه می‌کنیم، می‌بینیم متن‌هایی مربوط به ادبیات معاصر و متون کلاسیک و قدیمی دارد اما چیزی که بیشتر جلب توجه می‌کند، این است که متون جدید و ادبیات معاصر ما حجم بیشتری را نسبت به متون قدیم به خود اختصاص داده‌اند؛ یعنی اغلب حکایات کوتاه است و هر از گاه شعرهایی از متون قدیم انتخاب شده که فوق‌العاده کوتاه است و به گفتهٔ جناب آقای عبدالهی، فقدان و یا کمبود شعرهایی از شاهنامه فردوسی و یا دیگر شاعران گران قدر و نام‌آور ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

نکتهٔ دیگر هم این است که بین مطالبی که در کتاب آمده است و آنچه در امتحانات مطرح می‌شود هیچ همخوانی‌ای وجود ندارد. چنین مسئله‌ای باعث شده است درس ادبیات برای بچه‌ها به یک درس و ساعت



درسی ملال آور و خسته‌کننده تبدیل شود و با کمال شرمندگی باید بگویم که خیلی اوقات، اشکال از خود دبیران است. گمان من این است که دبیران نیازمند این هستند که بیشتر مطالعه کنند، با مطالب روز آشنا شوند و در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کنند. متأسفانه گاه ما نمی‌توانیم به تردیدهای بچه‌ها پاسخ دهیم و آن‌ها با چنین ذهنیتی به پایه‌های بالاتر می‌روند و دچار تناقض و مشکل و سردرگمی می‌شوند. جالب است که خیلی از اوقات ما شاهد هستیم که بچه‌ها از ما دبیران جلوترند و ما با آنکه در مدارس خاص تدریس می‌کنیم، اعتراف می‌کنم که در بسیاری از مواقع از بچه‌ها می‌آموزیم و از آنچه آنان می‌دانند یاد می‌گیریم. این موضوع خیلی خوب است که دانش‌آموزان ما بدانند و آگاه باشند، اما دردناک است که ما از آن‌ها عقب باشیم و وضعیتی به‌وجود آید که همکاران ما در بسیاری از مواقع نتوانند برای پاسخ سؤالات به اشتراک نظر برسند. البته خوشبختانه ما در خراسان جنوبی و شهر بیرجند، در دوره متوسطه اول با وجود همکار خوبمان، آقای دکتر یوسفی، با دانش، مدیریت، تجربه و حضور شایسته‌ای که دارند این اشتراک نظر را داریم اما من از برآیند کار حدس می‌زنم که این وضع همه‌گیر و همه‌جایی نباشد و باید به موضوع دانش‌افزایی و به روز بودن همکاران، هم از ناحیه خودشان و هم از سوی آموزش و پرورش، توجه بیشتری بشود.



■ **مسلم قوی:**

**امتحان و کنکور حظ و شیرینی درس فارسی را زائل کرده است**  
به نام آن که به گل نکهت و به گل جان داد  
به هر کس آنچه سزا دید حکمتش، آن داد!

از نگاه من محتوایی که در این کتاب‌ها آمده است، با عنوان «کتاب فارسی» قدری تفاوت دارد؛ یعنی، اگر عنوان کتاب زبان و ادبیات فارسی بود، شایسته‌تر و رساتر بود. با عنوان فارسی انگار تأکید ما بیشتر بر قرائت است؛ در حالی که به سبب دانش‌های زبانی و ادبی که در کتاب‌ها آمده، عنوان زبان و ادبیات فارسی زینده کتاب است. در تکمیل صحبت همکارم خانم مخملباف هم باید بگویم که داخل کتاب فارسی، و به‌خصوص بخش ادبیات حماسی، از تصویرسازی‌های خوب و جذابی برخوردار است و با استفاده از شیوه پاستل خوب کار شده است. شیوه پاستل در کار انیمیشن هم کاربرد زیادی دارد و برای تصویرسازی، به‌خصوص تصویرسازی حماسی و تاریخی نیز مناسب است.

از نگاه من هم به‌عنوان کسی که به ادبیات کهن و حماسی و غنی ایران دل‌سته است و جای آن را در مدارس خالی می‌بیند، جای شاعری مانند فردوسی بزرگ و اشعار او خالی است و به این شاعر شیرین‌سخن کم پرداخته شده است. به همین دلیل، اگر پس از سه سال خواندن کتاب‌های فارسی، از دانش‌آموزان بخواهید یک داستان حماسی تعریف کنند، نمی‌دانند و نمی‌توانند. حال اگر با توجه به این گویهرهای ادب فارسی و بهره‌گیری از تصویرسازی مناسب، آن داستان‌های حماسی نوشته و تصویر شوند، حتماً در جان و دل دانش‌آموزان ماندگار خواهند شد و ادبیات کهن ما جای شایسته خود را در کتاب‌های فارسی پیدا خواهد کرد. همین نکته و کم‌توجهی به بهره دانش‌آموز از خواندن کتاب فارسی باعث شده است که میزان التذاذ دانش‌آموزان از این کتاب‌ها کاهش یابد و آن‌ها از پرداختن به دانش فارسی به‌عنوان یک میراث ارزشمند و اندوختن آن دور شوند و گاه فرار کنند.

نکته دیگری هم حاصل تجارب شخصی خودم در کلاس درس است، این است که کتاب‌های ما و به‌خصوص کتاب‌های فارسی، دانش‌آموزان را نقاد و پرسشگر بار نمی‌آورد. این موضوع یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش را که به تربیت دانش‌آموزانی

مسئول و نقاد و در عین حال آگاه و ادیب منجر می‌شود، تحت‌تأثیر قرار می‌دهد که می‌تواند باعث آسیب‌های جدی شود. گرایش بحث‌های کتاب به سمت مباحث دانشگاهی و استرس و نگرانی آزمون و کنکور، لذت خواندن و فهمیدن و زندگی با ادبیات را از دانش‌آموزان ما گرفته است و همان‌طور که همکاران هم اشاره کردند، باعث شده است که درس شیرین فارسی برای بچه‌های ما دلهره‌آور و بی‌جاذبه باشد که اتفاق خوبی نیست و باید بدان از جواب مختلف توجه شود.

### ■ **ابراهیم یوسفی:**

**از بین بردن شیرینی درس فارسی، بزرگ‌ترین جفا به این میراث بزرگ ادبی است**

با حضور شایسته و مسئولانه‌ای که همکاران در این جلسه داشتند و نکات دقیقی که حاکی از دقت و نکته‌سنجی آنان بود و اشارات ارزشمندی که به تجارب شخصی خودشان در کلاس درس داشتند، جای صحبت چندانی برای من باقی نمانده است. بسیار خوشحالم که معلمان و همکاران ما، به‌خصوص در گروه زبان و ادبیات فارسی و بالاخص در این میزگرد صمیمانه، این‌گونه با مسئولیت‌شناسی و آمادگی و با مطالعه حاضر شده‌اند.

از زاویه میزان پیوستگی مطالب کتاب نهم و اینکه آیا مطالب آن در ادامه مطالب کتاب هشتم هست یا نه، باید بگویم که از نظر من، ترتیب‌بندی و دسته‌بندی آرایه‌های ادبی و دستور زبان است که باید این توالی و پیوستگی را شکل دهد و باعث تعمیق یادگیری شود اما متأسفانه باید بگویم که بسیاری از مطالب همپوشانی دارند. از سویی نیز جای برخی از مطالب اساسی در کتاب‌ها خالی است.

برای مثال، مطالبی مانند تشخیص و تنبیه، کنایه و مراعات نظیر را همه بچه‌ها در دوره ابتدایی می‌خوانند و این مطالب مجدداً در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم تکرار می‌شود که آن پیوستگی مورد انتظار را مورد اشکال و تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. یکی دیگر از مطالبی که در بحث

فصل‌بندی کتاب مورد توجه است و رعایت نشده و البته می‌تواند تابع ملاحظات خاصی هم باشد، ترتیب برخی دروس است که می‌تواند در فصل‌بندی دیگری هم قرار گیرد؛ مثلاً درسی مانند آرش دیگر که درباره شهید حسین فهمیده است، در فصل نام‌ها و یادها آمده است. در صورتی که این درس می‌توانست در بخش‌های اول (بحث هفته دفاع مقدس) مطرح شود.

نکته بعدی درباره موضوع دانش‌های ادبی و زبانی است که واقعاً نظم و ترتیب خاصی ندارد. منطق چنین بحث‌هایی مانند همان موضوع فعل - که آقای عبدالهی بدان اشاره کردند - بالاخره باید از جایی آغاز و در جایی تمام شود و این گونه نباشد که در مقطعی اشاره‌ای گذرا بدان شود و بعد فراموش گردد و در مقطعی دیگر و بدون مقدمه ادامه پیدا کند.

گاهی اوقات هم ضرورت‌ها و ملاحظات وجود دارد. مثلاً می‌بینم در فارسی ششم یا هفتم با فاصله دو تا سه درس، از نویسندگانی خاص دو متن به چاپ رسیده است. چنین سیاست و یا نگاهی باعث می‌شود که فضا برای دیگر متون و یا افراد شاخص و نام‌آور این کشور (همان‌طور که در سخنان دوستان هم بود و از فردوسی بزرگ نام بردند) تنگ شود.

نگاه ما در گروه زبان و ادبیات فارسی این استان که خود هم صبغه فرهنگی و علمی و آموزشی در خور توجهی دارد و بزرگانی در حوزه ادبیات و زبان فارسی از آن برخاسته‌اند این است که ما از تمام ظرفیت‌ها و وجود افراد عالم و شاخص و نویسنده، چه افراد معاصر و چه آثار گذشتگان، به قدر کفایت استفاده نمی‌کنیم؛ به گونه‌ای که کتاب‌های فارسی قبلی خیلی غنی‌تر از کتاب‌های فعلی بودند. همچنین، مؤلفانی که در تألیف کتاب‌های درسی مشارکت داشتند، به این کتاب ارزش خاصی می‌دادند. چون صحبت نقد و بررسی کتاب است و ما هم برای اصلاح و بهتر شدن و به‌عنوان عضوی از مجموعه بزرگ آموزش و پرورش صحبت می‌کنیم، امیدواریم این صحبت‌های صریح و البته از روی حسن نیت و خیرخواهی باعث رنجش دوستان ما نشود. راه دوری

هم نیاز نیست برویم؛ هم کتاب‌های درسی قدیم در دسترس‌اند و هم متون جدید. کافی است فرصت کوتاهی گذاشته شود و دوستان عالم و نیک‌اندیش ما توفیقی کوتاه و مقایسه‌ای عینی داشته باشند تا به راستی و حسن نیت و خیرخواهی همکاران و دوستان خودشان پی ببرند.

تا زمانی که آقای دکتر سنگری در دفتر تألیف حضور داشتند، ما شاهد آثاری بهتر و برتر و کتاب‌های قابل قبول‌تری بودیم. در حال حاضر آقای دکتر اکبری هم تلاش زیادی دارند و برای چنین کار سنگینی زحمت می‌کشند اما واقعیت این است که جای بسیاری از افراد عالم و مؤلف و کاردان خالی است که باید توجه شود.

نباید اشکال‌های فنی و ادبی و ویراستاری و حتی املایی را به حساب اینکه زمانی برای رسیدگی نداریم و کارها با شتاب پیش می‌رود، نادیده بگیریم. شاید بشود در دوره‌ای کوتاه به دلیل اشکالاتی که وجود دارد عذرخواهی کرد، اما بعد از پنج یا شش سالی که از تألیف کتاب اول گذشته است، وجود اشتباه و اشکال هیچ توجیهی ندارد و نمی‌توان از آن دفاع کرد. دانشجوی ما در مرکز آموزش عالی فرهنگیان قادر به بخش کردن درست کلمات نیست و همین دانشجو قرار است برود و معلم فرزندان ما شود و ادبیات فارسی درس بدهد. به کجا می‌رویم؟ صحبت از این نیست که نباید اشتباهی صورت گیرد. حرف ما این است که کتاب در هر درسی به‌ویژه درس فارسی سنگ معیار است و هرآنچه در آن نوشته می‌شود، به‌عنوان حرفی که سندیت دارد مطرح و در چند نسل منتقل می‌شود؛ بنابراین، باید در نگارش و تألیف آن دقت به‌عمل آید. همان‌طور که خانم راستگو اشاره کردند، معلمان ما گاه برای حفظ حرمت و دفاع از کیان آموزش و کتاب مجبور به توجیه مسائل و رفع و رجوع سؤال دانش‌آموز می‌شوند، ولی واقعیت تلخ این است که این دانش‌آموز با همین ذهنیت شبهه‌ناک به مقاطع بالاتر می‌رود و یا روزی صورت درست مسئله را می‌فهمد و به ریش ما می‌خندد و یا آموزهای غلط را در تمام عمرم درست می‌پندارد و اگر

خودش مسئول آموزش شود، آن را به نسل‌های بعد انتقال می‌دهد.

مشکل دیگر هم در خصوص کتاب‌های درسی و از جمله کتاب فارسی این است که ظاهراً تهیه محتوا و تدوین آن بر عهده یک گروه و ارزشیابی آن بر عهده گروه دیگری است و همین امر، نبود فهم مشترک و وحدت نظر و رویه بین این دو گروه را باعث می‌شود که مشکلاتی به بار می‌آورد. خانم مخملباف به درستی به این موضوع اشاره کردند که برخی متون ارائه شده در کتاب بسیار ساده است، اما سؤالاتی که برای همین درس‌ها ارائه می‌شود، سؤالاتی است که همکاران ما در مدارس تیزهوشان هم در پاسخ‌گویی به آن‌ها در می‌مانند و بین معلمان با مطالعه، مجرب و توانمند ما در مورد پاسخ صحیح آن‌ها اختلاف نظر به وجود می‌آید. مجموعه همین مسائلی که بدان اشاره کردیم، باعث می‌شود که درسی مانند ادبیات - که باید به دانش‌آموزان نشاط، شادابی، انگیزه و شوق بدهد - به درسی دلهره‌آور و غیرجذاب تبدیل شود. واقعیت این است که وجود چنین وضعیتی بزرگ‌ترین جفایی است که می‌شود در حق زبان و ادبیات غنی فارسی ایران روا داشت. من اگر بخواهم از نگاه خود اشاره‌ای کوتاه به همه آنچه دوستانم بدان پرداختند داشته باشم و یا همه آنچه را در مورد این درس در ذهن دارم، بر زبان بیاورم مثنوی صد من کاغذ خواهد شد و جایش در یک میزگرد نیست. امیدوارم به دلیل اهمیت موضوع و ضرورتی که برای پرداختن بدان وجود دارد، دوستان و عزیزان ما و به‌خصوص آقای دکتر سنگری و همکارانشان - که دغدغه چنین کارهای بزرگی را دارند - همین کار خوب را که در بیرجند تجربه شد در استان‌های دیگر هم انجام دهند و مطمئن باشند که معلمان دلسوز ما از سر حسن نیت آنچه را در کلاس درس بر خود و دانش‌آموزان می‌گذرد، صمیمانه و صادقانه بر زبان خواهند آورد. به این ترتیب، روزهای روشن‌تر و امیدبخش‌تری در انتظار درس شیرین زبان و ادبیات فارسی پیش روی ما و فرزندانمان خواهد بود.

# تاریخ بیهقی

## انواع نامه‌ها در

■ کبری نصیری عمران

دبیر دبیرستان فرزنانگان بابل-کارشناس ارشد ادبیات

### اشاره

در این مقاله کوتاه انواع نامه‌هایی که در عصر غزنویان و دیوان رسالت بوده و در تاریخ بیهقی بدان‌ها اشاره شده مطرح و توضیح داده شده است.

**کلیدواژه‌ها:** بیهقی، انواع نامه‌ها، دیوان رسالت

### کتاب تاریخ بیهقی

در آغاز تاریخ ناصری خوانده می‌شده است. به دو احتمال «نخست به اعتبار لقب سپکتگین که ناصرالدین است و این کتاب تاریخ خاندان و فرزندان و فرزندزادگان وی بود، و دیگر لقب سلطان مسعود ناصرالدین الله بوده است. نام‌های دیگر آن، تاریخ آل ناصر، تاریخ آل سپکتگین، جامع‌التواریخ فی تاریخ سپکتگین، نام دیگرش تاریخ مسعودی که تنها رویدادهای دوره پادشاهی مسعود را در بر دارد.

### رسالت

دیوانی که مکانیات دولتی در آنجا انجام می‌گرفته و با اختلافات دیوان رسالت، دیوان رسائل، دیوان انشا، دیوان طغرا، دیوان انشا و رسالت نامیده شده است. ابوالفضل بیهقی در تاریخ خود از این دیوان رسالت نام می‌برد. در دوره سلجوقی دیوان رسالت یا دیوان انشا و دیوان طغرا نامیده می‌شده است. لفظ اخیر یعنی طغرا کلمه‌ای ترکی و ظاهراً در عهد سلاطین بزرگ در میان اهل دیوان مستعمل شده است و غرض از آن، خطی قوسی سلطان

و بسم‌الله به وضعی خاص می‌کشیدند و کسی را مأمور کشیدن این خط قوسی بود به عربی طغرای و به فارسی طغراکش می‌خواند. (انوری، ۱۳۸۷)

### انواع نامه‌های معمول رسالت غزنویان

**توقیعی:** نامه‌ای بوده است که به تأیید و پذیرش و امضای سلطان می‌رسیده و دارای مهر و نشان سلطان بوده است.

**رسالت:** نامه، رقع، رقعۀ (رقعۀ) نامه کوچک و خرد و کوتاه.

**گشادنامه:** نامه سر گشاده مانند فرمان و منشوری که مأموریت کسی در آن می‌نوشته‌اند.

**ملطفه:** (ملاحظه): نامه‌ای کوچک حاوی مطالب مختصر مهم.

**منشور:** (جمع: مناشیر) نامه‌های دیوانی سر گشاده‌ای که معمولاً سلطان فرمان نوشتن آن‌ها را می‌داده است. سواد (پیش‌نویس) آن را دبیری بزرگ یا صاحب دیوان رسالت تهیه می‌کرده و سپس به وسیله یکی از دبیران بیاض می‌شده و آنگاه به توقیع می‌رسیده است.

**منشور توقیعی:** نامه‌ای سر گشاده‌ای که به توقیع سلطان می‌رسیده است.

**نامه عنایتی:** توصیه نامه. (حسینی کازرولی، ۱۳۸۴: ۸۱ و ۸۲)

**نامه مطالبی:** نامه‌ای که از سوی حکومت به عاملان و کارگزاران برای رسیدگی به شکایت کسی می‌فرستاده‌اند.

### اصطلاحات متفرقه دیوان رسالت:

**املا:** اخبار مهمی که به وسیله افراد و به گونه شفاهی به دیوان می‌رسید، املا می‌شد؛ یعنی آن را تقریر می‌کردند و یکی از دبیران، مطالب را می‌نوشت و آن گاه به اطلاع سلطان می‌رسید.

**بیاض:** پاک‌نویس در مقابل سواد (پیش‌نویس)، تذکره: یادداشت، خط: نوشته و سند

**تعلیق:** یادداشت (تعلیق کردن: یادداشت کردن)، **جواز:** چک مسافران که از سلطان گیرند تا کسی معترض آن‌ها در راه نشوند. **توقیع:** امضا (توقیع کردن: صحه گذاشتن، یا نوشتن اسم خود یا مهر زدن)، دست‌خط سلطان در بالا یا زیر پشت نامه‌ها/ توقیع محمود سبکتگین: والله هو المحمود/ توقیع محمد بن محمود: توکلت علی‌الله/ توقیع ابراهیم بن مسعود: بالله الکریم یثقی ابراهیم/ توقیع مسعود بن ابراهیم: سعد بالله مسعود/ توقیع ارسلان بن مسعود ثانی: بالله المنان یثقی ارسلان/ بهرام شاه بن مسعود: اعتصم بالله بهرام شاه/

#### منابع

۱. انوری، حسن؛ اصطلاحات دیوانی عصر غزنوی، انتشارات امیرکبیر علمی، ۱۳۸۷.
۲. بیهقی، ابوالفضل؛ تاریخ بیهقی به کوشش خطیب رهبر، چاپ فیاض، انتشارات ناشر، ۱۳۸۱.
۳. روان‌پور، ترکس؛ برگزیده تاریخ بیهقی، نشر قطره، چاپ یازدهم، ۱۳۸۸.
۴. حسینی کازرولی، سید احمد؛ فرهنگ تاریخ بیهقی، انتشارات زوار، چاپ اول، ۱۳۸۴.



# شاخ نبات

بررسی نظرات  
حافظ‌شناسان درباره  
شاخ نبات

■ مهدی مهدی‌زاده

کارشناس ارشد و دبیر ادبیات دبیرستان‌های مشهد  
تصویرسازی: میثم موسوی

■ اشاره

در این مقاله، نخست نظریات برخی حافظ‌شناسان، درباره شاخ نبات بیان می‌شود. سپس شاخ نبات اشاره حافظ به آیات قرآنی تحلیل می‌گردد.

**کلیدواژه‌ها:** حافظ، شاخ نبات، قلم، معشوق

سیر کلام حافظ در آیات قرآن مجید، پهنه اساطیر، ژرفای جهان درون و برون، به شیوه‌ای هنرمندانه و رندانه، سبب شده است تا خوانندگان در دریافت مفاهیم پاره‌ای از ابیات و تعبیرات، با نوعی غافلگیری هنرمندانه روبه‌رو شوند و به درستی ندانند که مقصود حافظ چیست. «شاخ نبات» در بیت «این همه شهد و شکر کز سخن می‌ریزد/ اجر صبری است کزان شاخ نباتم دادند» یکی از تعبیری است که تاکنون نظریات گوناگونی درباره آن بیان شده است.

معشوقه حافظ، نخستین پندار عامیانه از شاخ نبات است<sup>(۱)</sup> که عامه مردم تقریباً همین مفهوم را برای آن در نظر دارند اما با توجه به محتوای عارفانه ابیات پیشین این غزل، این مفهوم پذیرفتنی نیست و اغلب پژوهشگران هم، به‌طور قطع، آن را افسانه‌ای بیش نپنداشته‌اند. /دوارد براون می‌گوید: «در مورد شاخ نبات، نام معشوقه و زن حافظ، سخنانی گفته‌اند که چندان مورد اعتماد نیست و هیچ قرینه

این، محبوب لطیف و خبیر (اشرف‌زاده، ۱۳۷۹: ۲۰۳) معنای دیگری است که برای شاخ نبات تاکنون ذکر گردیده است. در آثار دیگری همچون: «آینه جام»، «یادداشت‌های دکتر قاسم غنی» و «حافظ‌نامه» به مفهوم شاخ نبات اشاره‌ای نشده و در شرح غزلیات بهروز ثروتیان و دیوان حافظ به تصحیح پرویز ناتل خانلری این بیت، مانند نسخه ایاصوفیه و بادلیان جزء ابیات الحاقی محسوب و حذف شده است.<sup>۲</sup>

اما به نظر می‌رسد، با توجه به مهارت هنرمندانه حافظ در اشارات قرآنی و نیز کاربرد ترکیباتی چون وقت سحر، شب‌قدر، جام تجلی صفات، در ابیات پیشین این غزل، «شاخ نبات» علاوه بر آرایه ایهام، استعاره مصرحه از قرآن کریم است.

در کلام اولیای دین و در فرهنگ اسلامی، تشبیه و مضامین استعاری برای کلام خداوند متداول بوده است. برای مثال، در نهج البلاغه از قرآن با مضامینی چون ریسمان محکم الهی، نور آشکار، درمانی سودمند، چراغ و سرزمین‌های پر گیاه یاد شده است.<sup>۳</sup>

همچنین واژه «صبر» در بیت مورد نظر، از واژه‌های قرآنی و کلیدی دیوان حافظ است. این کلمه حدود هفتاد مرتبه در قرآن به کار رفته است.<sup>۴</sup> در تفاسیر و فرهنگ اسلامی، صبر به سه دسته تقسیم

تاریخی برای تأیید این نظر وجود ندارد» (سال نشر کتاب: ۳۱۳). دکتر اسلامی ندوشن هم تأکید کرده است: «برخلاف عرف که هنگام فال، خواجه را به شاخ نباتش سوگند می‌دهند، این شخص معشوق حافظ نبوده است» (۱۳۶۷: ۷۳). در «شرح سودی» می‌خوانیم: «شاخ نبات قلم است و نیز، ممکن است، به طریق تشبیه مراد جانان باشد» (ستارزاده، ۱۳۶۲: ۱۰۷۲). در کتاب «شاخ نبات حافظ» (برزگر خالقی، ۱۳۸۲: ۴۵۷) و «شرح غزل‌های حافظ» هم، شاخ نبات به معنای قلم آمده است. حسینعلی هروی معنی و مفهوم بیت را چنین نوشته است: «اینکه سخن من تا این حد شیرین شده، به این جهت است که در کار نوشتن شتاب‌زدگی نکرده‌ام. پس اجر خود را که کلام شیرین است، از این شاخ نبات (قلم خود) دریافت کرده‌ام.» (۱۳۶۷: ۷۶۴).

از نظر بسیاری از حافظ‌شناسان، مفهوم قلم نیز برای شاخ نبات صحیح نیست. آنان می‌گویند: «درست است که در شاخ نبات، ایهامی به قلم نی هست اما مقصود اصلی از آن، معشوقی است که چون شاخ نبات، سراپا شیرین است... یعنی صبوری در عشق شیرین شمایلان سخن را شیرین می‌کند» (راستگو، ۱۳۶۷: ۴۴) و یا: «کنایه است از هر معشوق شیرین که وصل او می‌تواند، کام عاشق را شیرین بدارد» (زرین کوب، ۱۳۶۹: ۲۶). علاوه بر



از باب تازگی و طراوت  
ب. شاخ بلورین نبات به دلیل  
شیرینی  
۵. نهج البلاغه، ترجمه محمد  
دشتی، خطبه ۱۵۲ و ۱۵۷.  
۶. رک: تفسیر المیزان، ج ۱،  
ص ۵۱۸.  
۷. ان الله مع الصابرين، انفال/ ۴۹  
۸. مانند آنچه در سرگذشت ابن  
سیرین و یا شیخ رجب‌علی خیاط  
آمده است.

#### منابع

۱. تاریخ ادبی ایران؛ ادوارد  
براون، ترجمه و حواشی به  
قلم علی پاشا صالح، علی اصغر  
حکمت، ج ۳،  
۳. برگرداگرد چند بیت حافظ؛  
محمدعلی اسلامی ندوشن،  
حافظ‌شناسی، به کوشش سید  
نیاز کرمانی، انتشارات پازنگ،  
۱۳۶۷.  
۴. شرح سودی بر حافظ؛  
ج ۲، ترجمه عصمت ستارزاده،  
انتشارات انزلی، ۱۳۶۲.  
۵. شاخ نبات حافظ؛ محمدرضا  
برزگر خالقی، انتشارات زوار،  
۱۳۸۲، ص ۴۵۷.  
۶. شرح غزل‌های حافظ؛  
دکتر حسینعلی هروی، نشر نو،  
۱۳۶۷، ج ۲.  
۷. حاشیه بر شرح حافظ  
هروی؛ سید محمد راستگو، نشر  
دانش، سال نهم، شماره اول، آذر و  
دی ۱۳۶۷، ص ۴۴.

۸. از کوچه زندان؛ دکتر  
عبدالحسین زرین کوب، امیرکبیر،  
۱۳۶۹، ص ۲۶.  
۹. راز خلوتیان (شرح گزیده‌ی  
غزلیات حافظ)؛ دکتر رضا  
اشرفزاده، انتشارات کلهر، ۱۳۷۹،  
ص ۲۰۳.  
۱۰. آیینۀ جام (شرح مشکلات  
دیوان حافظ)؛ دکتر عباس زریاب  
خویی، انتشارات علمی، ۱۳۶۸.  
۱۱. یادداشت‌های دکتر قاسم  
غنی در حواشی دیوان حافظ؛  
به کوشش اسماعیل صارمی،  
انتشارات علمی، ۱۳۶۶.  
۱۲. حافظ‌نامه؛ بهاء‌الدین  
خرم‌شاهی، انتشارات علمی و  
فرهنگی و سروش، ۱۳۶۶، بخش  
دوم، ص ۶۷۵-۶۷۴.  
۱۳. شرح غزلیات حافظ؛ دکتر  
بهروز ثروتیان، پویندگان دانشگاه،  
۱۳۸۰، ج ۲، ص ۱۷۲.

#### پی‌نوشت‌ها

۱. گفته‌اند: «فردانه نام دیگر شاخ  
نبات است. برای شاعر به علت  
فقر و نداری، ازدواج با وی میسر  
نیوده است. پس نذر کرد که  
چهل شب جمعه به چاه مر ترضی  
علی یا به قولی به باباکوهی برود  
و عبادت کند. در شب چهل‌م علی  
(ع) را در خواب دید. حضرت به  
او گفت: «حافظ قرآن خواهی  
شد و زبانت به گفتن شعر گویا  
می‌شود.» چون بیدار شد، خود را  
شاعر یافت و بالبداهه این غزل را  
سرود: «دوش وقت سحر از غصه  
نجاتم دادند.»  
رک: فرهنگ ده هزار واژه از دیوان  
حافظ؛ ابوالفضل مصفی، انتشارات  
پازنگ، ۱۳۶۹، ص ۸۶۵.  
۲. معنی بیت در این کتاب: «این  
همه مضامین شیرین و زیبا که از  
سخن من می‌ریزد، پاداشی است  
که به سبب صبر و نکه‌داری قلم،  
به من عطا کرده؛ یعنی هر سخنی

را نگفتم هر شعر سستی را  
نسرودم تا اینکه قلم من همچون  
شاخ نبات گردید.»  
۳. در نسخه ایاصوفیه، چاپ  
افشار و چاپ جلال نائینی و نذیر  
احمد، بیت «این همه شهد و  
شکر کز سخنم می‌ریزد...» حذف  
شده است.  
به نقل از: دیوان حافظ، به  
اهتمام دکتر یحیی قریب، بنگاه  
مطبوعاتی صفی‌علیشاه، ۱۳۵۶،  
ص ۹۲.  
همچنین در نسخه با دلیان به  
جای بیت فوق، بیت:  
«شکر شکر به شکرانه بیفشان  
حافظ که نگاری کش شیرین  
حرکاتم دادند.»  
به نقل از:  
دیوان حافظ؛ تصحیح بهاء‌الدین  
خرم‌شاهی، انتشارات نیلوفر،  
۱۳۷۳، ص ۱۸۲.  
۴. به معنای الف-شاخه رستنی

شده است: صبر در طاعت، صبر در مصیبت و صبر  
در معصیت. صبر در قرآن کریم، پایانی حلاوت  
بخش دارد و خداوند با صابران است.<sup>۷</sup>  
صبر، به‌ویژه در معصیت یا صبر جمیل و صیانت  
از نفس، از عوامل تحول روحی و معنوی و قرب به  
حق در انسان است. صبر در معصیت انسان را به  
کمال می‌رساند. تاریکی‌های جهل و قساوت قلب را  
از میان می‌برد و کلام را نافذ و تأثیرگذار می‌گرداند.  
تأثیر صبر را می‌توان در سرگذشت بسیاری از  
بزرگان، مشاهده نمود.<sup>۸</sup>  
بنابراین در این بیت، حافظ شیرینی، زیبایی و  
تأثیر کلام خود را پاداش صبری می‌داند که از آیات  
قرآن نصیبش شده است. (اجر صبری است کز آن  
شاخ نباتم دادند.)

# تأمل و درنگ بر دو بیت

## نقدی بر مقاله

فصل نامه آموزشی رشد زبان و ادب فارسی  
بهار ۱۳۹۳، حسین صحراگرد

■ عباس زیدآبادی نژاد

کارشناس ارشد و دبیر مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) سیرجان

### چکیده

نگارنده با تأمل بیشتر بر بیت اول مقاله، با ذکر دلایل و شواهد دریافته است که واژه «غمی» علاوه بر دو معنی «ناراحت و غمگین و خسته» که نویسنده مقاله آورده است معانی دیگری همچون «ترسان» و «خشمگین» در داستان رستم و سهراب و «زخمی و مجروح» در دیگر داستان‌های شاهنامه دارد.

کلیدواژه‌ها: شاهنامه، غمی، نقد نقد

### مقدمه

نویسنده محترم مقاله، به بررسی بیت: «غمی بود رستم بیازید چنگ / گرفت آن بر و یال جنگی پلنگ» از کتاب ادبیات فارسی سال اول دبیرستان دوره دوم متوسطه پرداخته است. ایشان قبل از پاسخ دادن به این ابهام که آیا «غمی بودن» به رستم برمی‌گردد یا به سهراب، می‌نویسد: «باید به دو معنی و توضیح توسط استادان گران‌قدر ادبیات اشاره کرد.» وی در بیان معنی بیت تنها به کتاب «غمنامه رستم و سهراب» (۱۳۸۱) جعفر شعار و حسن انوری و کتاب «ادبیات فارسی (۱) آموزش از راه دور» (۱۳۸۸) از حسین فعال عراقی و شهناز عبادتی، استناد کرده است. ایشان بیان می‌کنند که شعار و انوری در توضیح بیت نوشته‌اند: غمگین بود {سهراب} و شاید بودن به معنی شدن، گردیدن باشد که در این صورت، رستم فاعل است و سپس در معنای بیت آورده‌اند که «سهراب غمگین بود، رستم تن و گردن او را گرفت» اما در کتاب ادبیات فارسی (۱) آموزش از راه دور در معنی بیت آمده است: رستم ناراحت و غمگین بود، چنگ بینداخت و سر و گردن سهراب را گرفت. نویسنده پس از ذکر دلایلی، معنی دوم را درست می‌داند و می‌گوید که نهاد بیت، رستم است.

باید گفت، نویسنده محترم تنها به این دو منبع استناد کرده است و اگر به کتب بیشتری مراجعه می‌کردند، این ابهام راحت‌تر بررسی می‌شد. در کتاب «نامه باستان» اثر استاد میرجلال‌الدین کزازی و «حماسه رستم و سهراب» از منصور رستگار فسایی و شاهنامه فردوسی براساس چاپ مسکو به ویراستاری کاظم

عابدینی مطلق و «داستان رستم و سهراب» به اهتمام سید محمد دبیر سیاقی، بعد از «غمی بود رستم» ویرگول گذاشته شده که در همه آن‌ها «رستم» نهاد جمله بیان شده است. ایشان اظهار داشته است که «غمی» حاصل مصدر و به معنی «غمگینی و ناراحتی» است و در بیت مسند می‌باشد و در اغلب موارد، به معنای «غمگین شدن و اندوهگین بودن» است و تنها در چند مورد به معنای «خسته شدن» در شاهنامه آمده است. باید گفت که واژه «غمی» غیر از معنای بیان شده به وسیله نویسنده مقاله، معنای دیگری دارد که به مرور زمان کاربرد آن‌ها کاهش پیدا کرده است و از قرن ششم به بعد به کلی فراموش شده‌اند و از میان کسانی که تمام یا بخشی از شاهنامه را شرح کرده‌اند، بیش از همه میرجلال‌الدین کزازی متوجه معنای متفاوت واژه «غمی» در شاهنامه بوده و در چندین جا از «نامه باستان» به آن توجه داده است. (اخینانی، ۱۳۹۰: ۱۴۶)

### معانی دیگر واژه «غمی»

همان‌گونه که گفته شد، نویسنده مقاله تنها دو معنی برای واژه «غمی» بیان کرده است: «ناراحت، غمگین بودن و خسته بودن» در حالی که با بررسی ابیاتی که ایشان به‌عنوان شاهد برای این دو معنی ذکر کرده‌اند، می‌توان دریافت که این چنین نیست.

#### ۱. غمی در معنی ترسان و هراسان

ابیات:

بیچید و برگشت بر دست راست

غمی شد ز سهراب و زنه‌ار خواست (ج ۲: ۱۸۴)

غمی گشت کاووس و آواز داد

کزین نامداران فرخ‌نژاد

یکی نزد رستم برد آگهی

کزین ترک شد مغز گردان، تهی (ج ۲: ۲۲۱)

نویسنده محترم، در بیان معنی ابیات می‌نویسد: «نه تنها رستم در این نبرد غمگین و اندوهناک است، بلکه غم و اندوه، کاووس‌شاه و سرداران سپاه ایران را نیز فرا گرفته است و هجیر نگهبان دژ سفید غمگین و خسته است و از دست سهراب فرار



## واژه «غمی» غیر از معانی بیان شده به وسیله نویسنده مقاله، معانی دیگری دارد که به مرور زمان کاربرد آن‌ها کاهش پیدا کرده است و از قرن ششم به بعد به کلی فراموش شده‌اند

با کمی دقت در بیت درمی‌یابیم که تشبیه خروش رستم به نعره شیر ژیان، نشان‌دهنده «خشم» رستم در میدان مبارزه است؛ زیرا وقتی سهراب از مبارزه بر می‌گردد، به سپاه ایران حمله‌ور می‌شود و بسیاری را به خاک و خون می‌کشد. هنگامی که رستم به سوی لشکر ایران می‌آید و از کار سهراب آگاهی می‌یابد، عصبانی می‌شود و با خشم: بدو گفت کای ترک خون‌خواره مرد از ایران سپه جنگ با تو که کرد (ج ۲: ۲۲۶) رستم در اینجا اندوهگین نیست بلکه از روی خشم و عصبانیت بر سر سهراب فریاد می‌زند. (اخانی، ۱۳۹۰: ۱۵۳)

علاوه بر بیت مذکور، در جایی دیگر واژه «غمی» به معنی خشمگین به کار رفته است؛ نظیر: غمی شد دل شیر در نیستان

زخون نیستان کرد چون میستان (ج ۳: ۲۱۴) شیر در این بیت، استعاره از جنگجویی است که نیستان را از خون دشمنان به میستان تبدیل می‌کند و به یقین، آنچه چنین انگیزه‌ای به مبارز می‌بخشد، خشم است نه غم، و اندوهگین بودن (همان: ۱۵۳).

همچنین در ابیات زیر واژه «غمی» در معنی خشمگین و عصبانی به کار رفته است ولی نویسنده مقاله آن را به معنای «خسته» به کار برده است.

غمی گشت دل هر دو از یکدگر  
گرفتند هر دو دوال کمر (ج ۲: ۲۲۴)

غمی بود رستم بیازید چنگ  
گرفت آن بر و یال جنگی پلنگ (ج ۲: ۲۳۷)  
باید گفت که دو مبارز پس از امتحان کردن انواع سلاح‌ها و نتیجه نگرفتن، با عصبانیت و خشم سعی کردند یکدیگر را به زمین بزنند؛ نه اینکه خسته شده باشند و بخواهند این کار را بکنند. رستم در حالی که از قدرت سهراب در شگفت بود و توان خود را در برابر او کم می‌دانست و از کارهای سهراب به خشم آمده بود، سر و گردن سهراب را گرفت و او را به زمین زد (همان: ۱۵۳).

همان‌گونه که گفته شد، نویسنده مقاله تنها دو معنی برای واژه «غمی» آورده است و می‌نویسد: «این واژه در بیشتر موارد به معنی «اندوهگین و ناراحت بودن» است و در چند مورد در شاهنامه، به معنی «خسته شدن» است» اما معنی دیگری که می‌توان برای واژه «غمی» در شاهنامه پیدا کرد، «زخمی و مجروح شدن» است.

### ادامه مطلب در وبگاه مجله

می‌کند و امان می‌خواهد». در پاسخ باید گفت که ایشان اگر به بیت قبل از این ابیات توجه می‌کردند، پی می‌بردند که سهراب هجیر را از روی اسب به زمین انداخته و روی سینه او نشسته است و می‌خواهد سرش را از تن جدا کند؛ نه اینکه هجیر بخواهد بگریزد:

زاسب اندر آمد نشست از برش  
همی خواست از تن بریدن سرش (ج ۲: ۱۸۴)  
دوم اینکه زنه‌ار خواستن از کسی به دلیل ترسیدن از اوست نه غمگین بودن. چنان‌که در موارد دیگری نیز این ارتباط دیده می‌شود: (اخانی، ۱۳۹۰: ۱۵۱)

بترسید و از شاه زنه‌ار خواست  
که این خواب را کی توان راست گفت (ج ۳: ۵۱)  
و یا بیت:

پس از میمنه شد سوی میسره  
غمی گشت لشکر همه یکسره (ج ۴: ۲۴۷)  
در این بیت، رستم پس از حمله به سپاه چینیان سمت راست سپاه را در هم می‌شکند و پهلوانی به نام ساوه را می‌کشد. سپس به چپ لشکر هجوم می‌برد. طبیعی است که سپاهیان دشمن با حمله رستم به طرف خودشان، به وحشت بیفتند و فرار کنند، نه اینکه غمگین شوند. (همان: ۱۵۱)

در بیت دیگر، نویسنده از غم و اندوه کاووس و سپاه ایران می‌گوید. با کمی دقت می‌توان دریافت که کاووس غمگین نیست؛ زیرا سهراب پس از اینکه نشانی رستم را از هجیر نیافت، عصبانی می‌شود و با خشم به سوی سپاه ایران حمله می‌برد و به کاووس ناسزا می‌گوید؛ در حالی که سپاهیان ایران مضطرب و ترسانند و پهلوانان احساس حقارت و درماندگی می‌کنند (شایگان‌فر، ۱۳۹۱: ۸۲).

مغزگردان و پهلوانان ایران تهی شده است که این، به معنی «فروماندن و بی‌حرکت ماندن از بیم و ترس است» (دهخدا)

در نتیجه، کاووس و لشکریانش ترسان و مضطرب‌اند نه اینکه اندوهگین و ناراحت باشند.

### ۲. «غمی» در معنی خشمگین

نویسنده مقاله در بیت زیر رستم را اندوهگین و غمگین دانسته است و می‌نویسد: «رستم با اینکه پهلوانی شاد و اهل بزم است، زیاد اندوهناک می‌شود؛ به‌ویژه در دو نبرد بزرگش با اسفندیار و سهراب» رستم هنگام رویارویی با سهراب:

غمی گشت رستم چو او را بدید  
خروشی چو شیر ژیان برکشید (ج ۲: ۲۲۶)

- منابع**
۱. اخانی، جمیله؛ «معانی فراموش شده غمی و غمین در شاهنامه و متون کهن»، *مجله علمی پژوهشی فرهنگ‌نویسی*، شماره چهار، بهمن ۱۳۹۰.
  ۲. دبیر سیاقی، سید محمد؛ *داستان رستم و سهراب*، نشره قطره، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۱.
  ۳. دهخدا، علی‌اکبر؛ *لغت‌نامه*.
  ۴. رستگار فسایی، منصوره؛ *حماسه رستم و سهراب*، انتشارات جامی، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۸۰.
  ۵. شایگان‌فر، حمیدرضا؛ «یکی دمخه کردش زسم ستور»، *فصلنامه پژوهشی زبان و ادب فارسی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنجند، شماره یازده، سال چهارم، تابستان ۱۳۹۱.
  ۶. صحرگرد، حسین، «تأمل و درنگی بر دو بیت»، *فصلنامه آموزشی رشد زبان و ادب فارسی*، شماره سه، بهار ۱۳۹۳.
  ۷. فردوسی، ابوالقاسم، *شاهنامه*، براساس چاپ مسکو، به کوشش سعید حمیدیان، نشر قطره، تهران، ۱۳۸۴.
  ۸. فردوسی، ابوالقاسم، *شاهنامه*، براساس چاپ مسکو، ویراستار: کاظم عابدینی مطلق، نشر فراوی، چاپ اول، ۱۳۸۷.
  ۹. کزازی، میرجلال‌الدین، *نامه باستان*، جلد دوم، انتشارات سمت بهار، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۴.

# نخستین ترجمه زبان فارسی

## یکصدمین سال میلاد قاضی بزرگ

■ احمد احمدیان

کارشناس ارشد زبان‌شناسی و دبیر دبیرستان‌های مهاباد

دادرسی ارتش گذراند. در نیمه سال ۱۳۲۰ در وزارت دارایی به کار پرداخت و در ۱۳۵۵ بازنشسته شد. در سال ۱۳۵۴ به بیماری سرطان حنجره دچار شد و هنگامی که برای درمان به آلمان رفت، این بیماری، تارهای صوتی و نای او را گرفته بود. او پس از جراحی، دیگر نمی‌توانست سخن بگوید و با دستگاهی ویژه که صدایی ویژه داشت، حرف می‌زد. استاد قاضی با آن قریحه طنزگویی و طنزپردازی که بدان شهره بود، آن دستگاه را «قازقازک» نام نهاده بود.

قاضی پس از بازنشستگی در وزارت دارایی، در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان مشغول خدمت شد و در آنجا کارش فقط ترجمه کتاب بود. کتاب‌های «با خانمان»، «ماجراجوی جوان»، «پولینا چشم و چراغ کوه‌پایه» و «داستان کودکی من» و ... یادگارهای او از خدمت در آن مؤسسه است. در این مملکت کمتر کتاب‌خوانی است که نام «محمد قاضی» در گوشه‌ای از ذهنش جا نداشته باشد. محمد قاضی نخستین مترجم زبان فارسی است که نامش بر پشت جلد کتابی، دلیل حسن انتخاب، زیبایی و سلامت، سلاست و امانت و پشتوانه‌ای برای فروش بود و این قولی است که جملگی بر آن‌اند.

مشهورترین و ماندگارترین شاهکار قاضی ترجمه «دن کیشوت» اثر «سروانتس» در ۲ مجلد است. پدر داستان کوتاه ایران - سید محمدعلی جمال‌زاده - در شرح و تقریظی که بر این ترجمه نوشت، از آن چنین یاد کرد: «اگر سروانتس فارسی زبان می‌بود و می‌خواست شاهکار خود «دن کیشوت» را به فارسی بنویسد، زیاتر از این نمی‌شد که مترجم دن کیشوت - محمد قاضی - آورده است.» محمد قاضی مترجمی بود که تا آخرین لحظه حیات «تعهد فرهنگی و ادبی» را بر «تجارت و بازرگانی فرهنگی و ادبی» ترجیح داد و بدان پایبند ماند.

ادامه مطلب در وبگاه مجله

■ مرداد ماه امسال مصادف است با یکصدمین سال تولد قاضی بزرگ و «شیرآهن کوه مرد» ترجمه ایران. آفرینش‌گر بی‌بدیل قلمرو ترجمه ادبیات داستانی استاد محمد قاضی در ۱۲ مرداد ۱۲۹۲ هجری شمسی در شهر شور و شرر، علم و عمل و فرهنگ و هنر، «مهاباد» (ساوجبلاغ آن زمان) چشم به جهان گشود و در ۲۴ در ماه سال ۱۳۷۶ در ۸۴ سالگی در بیمارستان مهر «تهران» دیده از جهان فروبست. پیکر او در روز یکشنبه ۲۸ دی ماه ۱۳۷۶ در میان خیل عظیمی از مشتاقان و دوستان و مریدانش، که بالغ به ده‌هزار نفر بودند، با تجلیل فراوان مشایعت و بدرقه شد و در مقبره الشعراى مهاباد و در جوار استاد «هزار» - مترجم نامی «قانون» ابوعلی سینا - و استاد «هیمن» - غزل‌سرای نام‌دار کرد - به خاک سپرده شد.

محمد قاضی فرزند میرزا عبدالخالق قاضی، امام جمعه وقت مهاباد و از خانواده معروف «قاضی» مهاباد است. او در چهار سالگی پدرش را از دست داد و مادرش به همسری یکی از خوانین سقز به نام محمودبیگ کیخسروی درآمد. پس از آن، چندی در روستای «سریل‌آباد» و «چاغلرلو» زندگی کرد. در نه سالگی به مهاباد رفت و «قاضی‌علی» پدر «قاضی محمد» شهیر سرپرستی او را عهده‌دار شد.

دوره دبستان را در سال ۱۳۰۷ به پایان رساند و به یاری عمویش، دکتر جواد قاضی مستشار ارشد دادگستری و استاد دانشگاه تهران در رشته حقوق قضایی و دانش‌آموخته حقوق از آلمان - در سال ۱۳۰۸ به تهران آمد. در سال ۱۳۱۵ از دارالفنون در رشته ادبی دیپلم گرفت و همان سال به اصرار عمویش

تحصیل در رشته حقوق دانشگاه تهران را شروع کرد. در سال ۱۳۱۸ دوره دانشکده را در گرایش حقوق قضایی به پایان برد و از ۱۳۱۸ تا ۱۳۲۰ دوران سربازی را با درجه ستوان دومی در

# شعر فارسی

## در شبه‌قاره هند از آغاز حملات محمود غزنوی

### چکیده

شعر فارسی در شبه‌قاره هند از آغاز حملات محمود غزنوی (۳۸۷-۴۲۱ ق/۹۹۷-۱۰۳۰ م) آن سرزمین، به‌ویژه از زمان استقرار سلطنت اسلامی توسط قطب‌الدین ایبک (۶۰۲-۶۰۷ ق/۱۲۰۵-۱۲۱۰ م) تا روی کار آمدن ظهیرالدین بابر (۹۳۲-۹۳۷ ق/۱۵۲۶-۱۵۳۰ م)، به صورت یکی از مراکز مهم ادبیات فارسی درآمد اما نقد شعر فارسی به‌طور دقیق از عهد اکبر پادشاه (۹۶۳-۱۰۱۴ ق/۱۵۵۶-۱۶۰۵ م) آغاز شد. در آن روزگار، بسیاری از شاعران ایرانی به دربارهای پادشاهان ادب‌پرور با «بابریان» مانند اکبر جهانگیر، شاهجهان، اورنگزیب و شاهزادگان، امرا و وزرای با ذوق و ادب‌دوست راه داشتند و صله‌های گران‌بها دریافت می‌کردند. چنانچه غزالی مشهدی (۹۸۰ ق/۱۵۷۲ م)، طالب آملی (۱۰۳۶ ق/۱۶۶۲ م) و قدسی مشهدی (۱۰۵۶ ق/۱۶۴۵ م) به منصب ملک‌الشعرایی رسیدند و همچنین بسیاری دیگر به دربارهای وزرا و امرا پیوستند و مرتبه بلند داشتند و مورد احترام همه بودند.

**کلیدواژه‌ها:** شبه‌قاره هند، هجوگویی، کارنامه، شعر فارسی، تذکره نویسی

«بدایونی» از ۱۷۰ شاعر ایرانی نام می‌برد که ۵۹ تن از آنان در دوره پنجاه ساله سلطنت اکبر پادشاه در دربار او بودند. ملا عبدالباقی نهایندی، در مآثر رحیمی می‌نویسد: «ایران مکتب‌خانه هندوستان است. در آنجا کسب کمال می‌کنند تا در هندوستان به‌کار برند»<sup>۱</sup>. سلیم تهرانی (۱۰۵۷ ق/۱۶۴۷ م) در این مورد چنین گفته است:

نیست در ایران زمین سامان تحصیل کمال  
تا نیامد سوی هندوستان حنا رنگین نشد

■ غلامحسین اثنی‌عشری،  
کارشناس ارشد تاریخ گرایش ایران باستان،  
دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (ره)

و ملا محمد سعید اشرف مازندرانی می‌گوید:  
در ایران نیست جز هند آرزویی روزگاران را  
تمام روز باشد حسرت شب زنده‌داران را  
کلیم از این سرزمین به وطن خود می‌رود و  
می‌گوید:

به ایران می‌رود نالان کلیم از شوق همراهان  
به پای دیگران همچون جرس طی کرده منزل  
را

ز شوق هند زان سان چشم حسرت بر قفا دارد  
که رو هم گر به راه آرم، نمی‌بینم مقابل را<sup>۲</sup>  
برخی از جمله شاعرانی که به هند کوچیدند،  
زبان ملعن گشودند و به هجو هند و مردم هند  
پرداختند؛ مانند حیدری تبریزی که به روزگار  
اکبر پادشاه به هند رفت و تنها به صله قصیده  
برده هزار روپیه و خلعت و اسب دریافت کرد  
اما چون به وطن خود برگشت، به هجو هند  
پرداخت.

آزاد بلگرامی در تذکره خود در این مورد  
می‌نویسد:

در کشور هند شادی و غم معلوم  
آنجا دل شاد و جان خرم معلوم  
جایی که به یک روپیه آدم نخرند  
آدم معلوم و قدر آدم معلوم<sup>۳</sup>

در شبه‌قاره هند چند جریان نقد ادبی رخ داده  
است و می‌توان گفت که یکی از آن‌ها «هجوگویی»  
و «مذمت‌هند» بوده است. از جمله جریان‌های  
نقد ادبی می‌توان جریان عرفی شیرازی، جریان  
قدسی مشهدی، جریان میرزا آزاد بلگرامی، جریان  
میرزا محمد فاخر مکین را نام برد. در ادامه به  
اختصار به این جریان‌ها اشاره می‌کنیم.

**ادامه مطلب در وبگاه مجله**

پی‌نوشت‌ها  
۱. رحیمی، ۱۹۳۱ م: ۲۶/۳  
۲. اکرام، ۱۴۰۱ ق: ۱۸  
۳. بلگرامی، ۱۸۷۱ م: ۱۸۸-۱۸۷  
۴. آرزو، ۱۹۹۷ م: ۵۲  
۵. عباس، ۱۹۹۷ م: ۶

۶. شفیعی کدکنی، ۱۹  
۷. برای نسخه‌های خطی از این  
شروح نک: منزوی، فهرست  
مشترک، ۱۶۰۳/۲، ۱۶۰۳/۳،  
۱۶۴۲، ۱۶۴۴، ۱۶۴۷، ۱۶۴۸،  
۹۸۰/۸، ۹۱۸، ۲۸۴،  
8. Vyatha Dokhak  
۹. به معنی پارادوکس.  
10. Asambaddha Dokhan  
۱۱. شعری است که هر مصرع  
معنایی مستقل داشته باشد.  
(دقت معنی و نزاکت و لطافت  
خیال و رنگینی مضمون و باریکی  
و حسن ادا را گویند)  
12. VYANGA  
۱۳. تمثیل‌الشیء بنفسه نوعی  
از تشبیه است که در آن مشابه  
مشبیه یکی باشد.

**منابع**  
۱. آرزو، سراج‌الدین علیخان  
(۱۳۹۷ ه) سراج‌منیر، تصحیح  
سید محمد اکرم اکرام، اسلام‌آباد:  
مرکز تحقیقات فارسی ایران و  
پاکستان.  
۲. آزاد بلگرامی، خزانه‌عامره؛  
کاتبور، ۱۸۷۱.

۳. تنبیه الغافلین فی الاعتراض  
علی اشعار الحزین، سراج‌الدین  
علی‌خان آرزو، با مقدمه و تصحیح  
دکتر سیدمحمد اکرم اکرام،  
دانشگاه پنجاب، لاهور، ۱۴۰۱ ق.  
۴. حسن عباس، دو رساله در نقد  
ادبی (تحقیق السداد فی منزله  
الآراء، تألیف سخنور بلگرامی  
و تأدیب‌الزندیق فی تکذیب  
الصدیق، تألیف مهربان اورنگ  
آبادی)، رام پور هند ۱۹۹۷ م.  
۵. محمدرضا شفیعی کدکنی،  
شاعری در هجوم منتقدان،  
انتشارات آگه، چاپ دوم، ۱۳۸۵.  
۶. مآثر رحیمی، نهایندی  
عبدالباقی، تصحیح، هدایت  
حسین ایشیاتیکیک سوسائتی  
بنگاله، کلکته هند ۱۹۳۱ م.



## مقایسه

مناجات‌نامه خواجه عبدالله انصاری  
و گلستان سعدی

■ سارا زارع جیرهنده

دانشجوی دکترای دانشگاه مازندران و دبیر ادبیات مدارس تنکابن

## چکیده

نثر به مناسبت موضوع، شعر می‌آورد. (خطیبی، ۱۳۶۶: ۶۰۰). خواجه عبدالله برای مؤثرتر کردن کلام خود سراسر اثرش رباعیاتی لطیف و پر عاطفه می‌نشانند که خود شاعر آن‌هاست. گاه از قطعه و قصیده و تکبیت‌ها نیز استفاده می‌کند. ابیات، سلیس و روان‌اند و در جهت تحکیم و تأکید معنی به کار گرفته می‌شوند و اگر از متن حذف گردند، خللی به آن ایجاد نمی‌کنند. گاه رباعیات در هر چهار مصراع قافیه دارند:

الهی آنکه تو را شناخت و علم مهر تو بر افراخت، هر چه غیر از تو بود، بینداخت:

«آن کس که تو را شناخت جان را چه کند

فرزند و عیال و خانمان را چه کند

دیوانه کنی هر دو جهانش بخشی

دیوانه تو هر دو جهان را چه کند؟» (ص ۲۶)

محتوای آن، مناجات و بیان حاجات و اظهار عجز و بندگی و ذکر عظمت و جلال خالق به شیوه‌هایی نیکو و عاشقانه است.

شیوه‌هایی چون: پرسش و استفهام انکاری:

الهی چه غم دارد آن که تو را دارد و کرا شاید آنکه تو را نستانند؟ (ص ۳۲)

الهی ما به تو زنده‌ایم هرگز کی میریم؟ ما که بر تو شاد مانیم کی اندوهگین شویم؟ ما که به تو نازانیم، چگونه بی تو به سر آریم؟ ما که به تو عزیزیم، هرگز چون ذلیل شویم؟ (ص ۳۲)

– جسارت عاشقانه که البته به قول عطار «عاشق می‌تواند با معشوق درشت سخنی و گستاخی هم داشته باشد؛ چون محرم و راز دار اوست»:

«گر کند گستاخی ای او را رواست

زانک دایم راز دار پادشاست» (عطار، ۱۳۷۴: ۱۵۷)

ادامه مطلب در وبگاه مجله

در کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف، بارها این جمله را خوانده‌ایم که گلستان سعدی به تقلید از «مناجات‌نامه» خواجه عبدالله انصاری نوشته شده اما مجال چندان برای شرح شباهت‌ها و تفاوت‌ها فراهم نشده است. مقاله حاضر در این زمینه که شباهت‌ها و تفاوت‌های دو اثر ماندگار را به لحاظ فرم، محتوا، سبک و آرایه تبیین نماید.

**کلیدواژه‌ها:** گلستان، مناجات‌نامه، سعدی، خواجه عبدالله انصاری

## مقدمه

اثر ماندگار سعدی، «گلستان» قرن‌هاست در قلب و ذهن مردم جای گرفته است و ۳۸ تقلید از آن در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، از اولین آن‌ها که «نزهةالارواح» امیر حسینی هروی غوری تا آخرین آن‌ها که «التفصیل» فریدون توللی است، خود گواه آن است (غلامی و کیانیان، ۱۳۸۹). این منبع و معدن غنی خود مایه از معدنی دیگر گرفته است که آشناترین آن‌ها «مناجات‌نامه» خواجه عبدالله انصاری است. توجه اکثر مؤلفان و محققان به گلستان و نظیره‌های بعد از آن معطوف شده است و جا دارد که به نظیره‌های پیش از گلستان نیز به همان نسبت توجه شود. در این وجیزه سعی شده است گلستان و مناجات‌نامه از لحاظ فرم و محتوا و سبک و آرایه مقایسه شوند و نقاط اشتراک یا اختلاف آن‌ها بیان گردد.

## محتوای مناجات‌نامه

مناجات‌نامه اثر ارزشمند خواجه عبدالله انصاری رساله‌ای در حدود ۵۰ صفحه به نثر مسجع و نظم است. گویا «او نخستین کسی است که در میان

## منابع

۱. سعدی شیرازی، شیخ مصلح‌الدین؛ کلیات، ققنوس، تهران، ۱۳۷۱.
۲. انصاری، خواجه عبدالله؛ مناجات‌نامه، گردآوری منصورالدین خواجه نصیری، اقبال، تهران، ۱۳۷۲.
۳. شمیسا، سیروس؛ بیان و معانی، فردوس، تهران، ۱۳۷۹.
۴. بهار، محمد تقی؛ سبک‌شناسی، سپهر، تهران، ۱۳۴۹.
۵. خطیبی، حسین؛ فن نثر در ادب‌فارسی، زوار، تهران، ۱۳۶۶.
۶. شمیسا، سیروس؛ سبک‌شناسی نثر، میترا، تهران، ۱۳۸۶.
۷. صفای ذبیح‌الله؛ تاریخ ادبیات در ایران، فردوس، تهران، ۱۳۸۶.
۸. زبیری نسوی، شهاب‌الدین محمد؛ نفثة المصطور، به کوشش امیر حسین یزدگردی، نشر ویراستار، تهران ۱۳۷۰.
۹. نیشابوری، شیخ‌فریدالدین محمد؛ منطق‌الطیلس، به اهتمام سید صادق گوهرین، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۴.

## مقاله

۱. رضوانیان، قدسیه، خوانش گلستان سعدی براساس نظریه تقابل‌های دوگانه، [www.Noormagz.com](http://www.Noormagz.com)
۲. غلامی، ذوالفقار و فریبا، کیانیان «مقایسه منشآت قائم مقام و گلستان سعدی فنون ادبی (علمی و پژوهشی) دانشگاه اصفهان، سال دوم، شماره ۱ بهار و تابستان ۸۹»

# دانش نامه دستور زبان

■ ابراهیم کنعانی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سمنان و مدرس مرکز تیزهوشان شهید بهشتی سمنان

## مشخصات دانش نامه:

نام: دانش نامه دستور زبان پارسی نو  
نگارش: دکتر نوید فاضل  
نوع اثر: دانش نامه الکترونیکی

«و زبان پارسی را چه شده است؟»

بد این لطیفی و خوبی  
که آن معانی و لطائف  
که در پارسی آمده است،  
در تازی نیامده است!

شمس تبریزی (به نقل از دانش نامه دستور زبان پارسی نو)

## چکیده

«دانش نامه دستور زبان پارسی نو» تألیف دکتر نوید فاضل، پزشک مقیم آلمان است. این مجموعه، نخستین دانش نامه الکترونیکی دستور زبان فارسی و تلاش بجا و شایسته و گامی تازه و بلند در روزآمد کردن دانش دستور زبان فارسی است. این دانش نامه می تواند آغاز و مقدمه ای مناسب برای تألیف فرهنگ توصیفی زبان فارسی و ره گشای نویسندگانی باشد که در اندیشه آن هستند تا با استفاده از فناوری های جدید در دستور زبان، طرحی نو در افکنند.

این نوشتار ضمن ارائه مطالبی در زمینه دانش نامه ها و تاریخچه و معرفی مختصر این مجموعه، در پی آن است تا این دانش نامه را نقد کند و بستر مناسب تری برای این گونه پژوهش ها فراهم سازد.

**کلیدواژه ها:** دانش نامه، تألیف، ترجمه، الکترونیک، فرهنگ نامه

## مقدمه

دانش نامه (Encyclopedia) به معنای دایره دانش و معادل فارسی واژه دایره المعارف عربی است که اطلاعاتی جامع و در عین حال فشرده، درباره دانسته ها و یافته های بشری در اختیار خوانندگان می گذارد (کریمی، ۱۳۸۶: ۹۰). دانش نامه های کنونی را می توان به دو دسته عمومی (General encyclopedia) و تخصصی (Special encyclopedia) تقسیم کرد. دانش نامه های عمومی حاوی داده هایی از تمام شاخه های دانش است (کتس، به نقل از همان منبع) و دانش نامه تخصصی به یک منطقه جغرافیایی، یک کشور، یک نژاد، یک دین و یک شاخه علمی اختصاص دارد.

با گسترش فناوری الکترونیک و رایانه دریچه های جدیدی بر روی نسل نو در دسترس به اطلاعات گشوده شده است. یکی از مزایای این تحولات، بر خورداری آن ها از کمی حجم است که باعث می شود به ویژه در عرصه کالاهای فرهنگی، نسخه های الکترونیکی از کتاب های حجیم تهیه شود (حسن پور، ۱۳۸۳: ۹۵). دانش نامه، آیین تمام نمای فرهنگ و تمدن ملت ها (زوارقی و ابراهیمی، ۱۳۸۷: ۱۹۴) و نوعی سرمایه گذاری ملی است که حاصل نیاز جامعه به اطلاعات جامع، دقیق و گسترده است. تدوین و انتشار منبع مرجع مناسب، تأثیر مستقیمی بر سایر منابع مرجع می گذارد و به ارتقای سطح دانش و پژوهش کشور کمک می کند (آذرنگ، ۱۳۸۶) اما به نظر می رسد که بنیه علمی و فنی ایران در زمینه دانش نامه نگاری محدود است (آذرنگ: ۱۳۸۸: ۹۱) که نیاز به جهشی علمی در این زمینه احساس می شود.

**ادامه مطلب در وبگاه مجله**

## پی نوشت ها

برای معرفی بیشتر این اثر، بخشی از دیباچه آن را در زیر می خوانیم.  
«دانش نامه دستور زبان پارسی نو» برآیند تکمیل دفتر «خنک دستور» است، که در سال (۱۳۷۴) در تهران مجال انتشار نیافت. این دفتر الکترونیک تلاش دارد که نقش کتابی مرجع را بازی کند، بر این پایه برخورداری از آن نیازمند آگاهی نسبی از زبان پارسی نو (فارسی، دری یا تاجیکی) می باشد. به زبان دیگر، این دفتر برانزده خودآموزی یا آموزش زبان به کسانی که پیشینه زبانی ندارند نیست، چون ساختار آموزشی ندارد و ترتیب گفتارهای آن بر پایه باره های دستوری انجام گرفته. «دانش نامه دستور زبان پارسی نو» تنها زبان فارسی امروزه را بررسی نمی کند، بلکه تمامی برهه های زمانی زبان پارسی نو (به عنوان جانشین زبان پارسی میانه) را فرا می گیرد. کنکاش درباره پارسی نو در این دفتر در چهارچوب زبان های ایرانی انجام گرفته، ولی مقوله آن تنها نمونه های کتبی زبان پارسی نو می باشد و به عنوان زبان امروزی به گویش رسمی ایران و افغانستان می پردازد و همچنین ویژگی های گویش رسمی تاجیکستان در آن جایگاه سزاواری دارند. نمونه های شفاهی و نیز زبان ها و گویش های دیگر در این دفتر به ندرت و تنها برای مقایسه به چشم می خورند. همچنین این دفتر به دیدگاه های اواشناختی دستور زبان نمی پردازد.»

## منابع

۱. آذرنگ، عبدالحسین؛ «دانش نامه نگاری در ایران و آینده آن از دید کلان»، دو ماهنامه بخارا، شماره ۶۲، خرداد و شهریور، ۱۳۸۶.
۲. «پژوهش و دانش نامه نگاری»، کتاب ماه کلیات اطلاعات ارتباطات و دانش شناسی، فروردین ۱۳۸۸.
۳. حسن پور، جواد؛ «دانش نامه الکترونیکی: دربابی در یک لوح»، کلیات کتاب ماه، آبان، ۱۳۸۳.
۴. زوارقی، رسول و کمال ابراهیمی؛ «دانش نامه پویا: بستری مناسب جهت استفاده از خرد جمعی در دانش نامه نویسی»، فصلنامه کتاب، شماره ۷۶، بهار، ۱۳۸۷.
۵. فاضل، نوید؛ دانش نامه دستور زبان پارسی نو، آبان، ۱۳۸۶.
۶. کریمی، مهشید؛ «نگاهی به دانش نامه های رایگان اینترنتی»، کلیات کتاب ماه، دی و بهمن، ۱۳۸۶.
۷. مقدسی، مهناز؛ «دانش نامه، نشانه تحول فرهنگی در جامعه»، کتاب ماه کلیات، دی و بهمن، ۱۳۸۲.

8. <http://www.fazel.de/dastur/>

# سیر تحول «مفعول» در زبان فارسی

■ سعید زارع

کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی

## ■ چکیده

تحولات به‌وجود آمده در آن تا دوره فارسی نوین، نیز تحولات مربوط به حروف و مفعول در این سه دوره از زبان فارسی.

## گذر فارسی از حالت ترکیبی به تحلیلی

مهم‌ترین تحولی که در زبان فارسی از دوره باستان به دوره میانه رخ داد، از بین رفتن «سیستم صرف اسامی» بود. در قدیم‌ترین نوشته‌ای که از فارسی میانه بازمانده است، کوچک‌ترین نشانی از صرف اسم دیده نمی‌شود و ساختمان زبان فارسی به طرز بسیار شگفت‌آوری ساده شده است. زیرا اولاً ترکیب صوری اسم برای نشان دادن هشت حالت نحوی تغییر نمی‌کند؛ دوم اینکه جنس دستوری به کلی از ساختمان زبان خارج شده است و دستگاه شمار نیز ساده‌تر گشته است و تنها دارای دو صورت مفرد و جمع می‌باشد. بنابراین، از دوره میانه به بعد، برای شناختن حالت‌های نحوی یک کلمه می‌باید به روابط آن با واژه‌های دیگری که در جمله وجود دارند توجه نمود و با تحلیل روابط اجزاء موجود در زنجیر گفتار، نقش دستوری واژه را تعیین کرد. از این‌رو زبان فارسی در دوره میانه و جدید جزء زبان‌های تحلیلی محسوب می‌شود. تبدیل زبان فارسی از صورت ترکیبی به صورت تحلیلی مهم‌ترین تحول تاریخی است که در ساختمان این زبان از دوره باستان به دوره میانه و جدید روی داده است.

به یقین، یکی از دلایل سادگی دستگاه زبان فارسی و تبدیل آن از صورت ترکیبی به صورت تحلیلی، تحولات و دگرگونی‌های صوتی آن است؛ زیرا اغلب حالات صرفی اسم به کمک لاقه‌های پایانی نشان داده می‌شد و چون مصوت‌های پایانی و حتی گاه هجاهای پایانی واژه‌ها در تحول از دوره باستان به دوره میانه حذف شده‌اند، دیگر نشانی از لواحق صرفی در دستگاه زبان بر جای نمانده و به ناچار در مقابل این سادگی و آسانی که با صرف اجزاء پایانی واژه‌ها در زبان پدیدار شده، برای اینکه در رساندن معانی و مفاهیم خدشه‌ای به کل زبان وارد نشود و بتواند به گونه‌ای تحلیلی از عهده بیان تمامی آن مفاهیم برآید، از عناصر دیگری که در دستگاه زبان موجود بود، یاری گرفته است. بدین ترتیب که اسم در زبان فارسی از دوره میانه به بعد، صورت

تحقیق پیش رو که به روش کتابخانه‌ای صورت گرفته است، به مطالعه سیر تحول مفعول در طول تاریخ زبان فارسی از باستان تا دوران نوین پرداخته و سعی کرده است تحولات آن را بیان کند. نگارنده ابتدا به ویژگی اساسی ساخت زبان فارسی باستان و میانه پرداخته و تفاوت اصلی و بارز این دو را بیان کرده و در ادامه بحث، موضوع اصلی یعنی تحول مفعول از فارسی باستان تا فارسی نوین را مورد بررسی قرار داده است. در این بررسی همچنین تاریخ تحول حرف نشانه «را» مورد توجه قرار گرفته است.

آنچه از این نوشتار منتج می‌شود این است که تحول مفعول از فارسی باستان به میانه بسیار چشمگیر است و آن به دلیل سیر تحول زبان فارسی از حالت ترکیبی به حالت تحلیلی می‌باشد. همچنین، می‌توان گفت که مقوله مفعول در فارسی نوین نیز شاهد تغییرات و تحولاتی بوده و همه این تغییرات حاکی از آن است که زبان به عنوان یک نهاد اجتماعی دائماً در حال تغییر و تحول می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** فارسی باستان، فارسی میانه، فارسی نوین، مفعول، حرف نشانه «را»

## ■ مقدمه

ساقط شدن بعضی از اجزاء پسوندهای باستان، یا الحاق آن‌ها به ریشه یا ماده کلمه، که از دوره انتقال ایرانی باستان به ایرانی میانه روی داده بود، زبان را از پسوندهای اسمی محروم کرد. در مقابل، از آنجا که هرگز زبان زنده و رایج امکانات بیان معانی را از دست نمی‌دهد، پسوندهای دیگری جانشین آن‌ها شد که از ترکیب چند پسوند کهن یا تبدیل کلمات مستقل به اجزاء صرفی و اشتقاقی حاصل شده بود. از این پسوندهای تازه بعضی در دوره فارسی (دری) متروک شد و بعضی باقی ماند و در این دوره نیز بعضی پسوندها یا از ترکیب کلمات مستقل یا از گویش‌های دیگر ایرانی به آن‌ها افزوده شد (خانلری، ۱۳۸۸: ۱۳۹).

سیر تحول تاریخی مفعول از این تغییرات مستثنی نبوده و دچار دگرگونی‌هایی شده است. آنچه در ادامه خواهد آمد گذری است کوتاه بر ویژگی ساخت زبان فارسی در دوره باستان و میانه، و



واحدی دارد و برای استنباط حالات مختلف نحوی آن، یا از رابطه هم‌نشینی و وابستگی معنایی عناصر حاضر در پیام سود جسته یا از تکرارهایی دیگری که در دستگاه زبان فارسی باستان موجود بودند و هریک نقش معنایی ویژه‌ای داشتند، استفاده می‌شود (باقری، ۱۳۸۲: ۱۶۵).

## تحول حروف

در زبان‌های هند و اروپایی باستان، در مقابل دو مقوله انواع کلمه - که نام و فعل بوده و هر یک با قواعد خاص جداگانه صرف می‌شده‌اند - یک مقوله دیگر از کلمات هست که می‌توان آن‌ها را «کلمات غیر متصرف» خواند. بعضی از کلمات این مقوله در دوران پیش‌تر صرف‌پذیر بوده و سپس صورت ثابت یافته‌اند. بعضی دیگر کلماتی هستند که هرگز صرف‌شدنی نبوده‌اند. این کلمات عبارت‌اند از قید، حرف‌های ربط و اضافه و پیشوندهای فعل.

اغلب این دسته از کلمات فقط برای بیان رابطه کلمات با یکدیگر در جمله به کار می‌آید و به‌تنهایی معنی مستقلی به ذهن القا نمی‌کنند. این گونه کلمه‌ها را بعضی از زبان‌شناسان به پیروی از دانشمندان چینی کلمات «تهی» می‌خوانند؛ در مقابل کلمات دیگر که صفت «پر» به آن‌ها اطلاق می‌شود.

برخلاف انتظار، حروف بیش از کلمات دیگر در طی زمان تحول می‌پذیرند؛ یعنی بعضی متروک و منسوخ می‌شوند و بعضی دیگر از نو به‌وجود می‌آیند. چنان‌که در خانواده‌ای از زبان‌های هند و اروپایی شمار بسیار اندکی از حروف، اصل واحد دارند و به هم شبیه‌اند.

در زبان‌های باستان که مقوله نام صرف‌پذیر است، صورت صرفی کلمات حاکی از حالت نحوی یعنی رابطه اجزاء جمله با یکدیگر است و به این سبب، حروف کمتر به کار می‌آید و شماره آن‌ها در این زبان‌ها به نسبت زبان‌های دوره جدید کم است، اما به تدریج که زبانی بر اثر تحول از صورت ترکیبی به حالت تحلیلی درمی‌آید، ناچار باید برای بیان روابط اجزاء جمله از حرف‌های بیشتری استفاده کند و به این سبب، حرف‌های عطف و وصل و اضافه و ربط تازه‌ای به‌وجود می‌آید که در دوران باستان - یعنی در مرحله ترکیبی - وجود نداشته است.

از شمار معدود کلماتی که در پارسی باستان به‌عنوان حرف اضافه و حرف ربط به کار می‌رفته‌اند، تعدادی به کلی متروک و فراموش شده در مراحل بعد یعنی فارسی میانه و فارسی جدید (دری) اثری

از آن‌ها نمانده است.

بعضی دیگر از حروف اضافه و ربط پارسی باستان با تحولی در صورت، و گاهی در مورد استعمال، به فارسی میانه و فارسی دری منتقل شده‌اند. تحولی که طی تاریخ هر زبان در حروف صورت می‌گیرد، منحصر به متروک شدن بعضی از آن‌ها و پدید آمدن کلمات تازه نیست، بلکه بیشتر نتیجه ضعیف شدن دلالت کلمه و لزوم تقویت آن برای افادۀ مقصود است.

موارد استعمال حروف از غالب انواع دیگر کلمه بیشتر است و همین کثرت استعمال موجب می‌شود که در نظر اهل زبان، لفظ برای دلالت بر معنی ضعیف شود و نیاز به تقویت آن باشد. این تقویت گاهی از این راه است که چند حرف مستقل به هم می‌پیوندند تا بر مورد استعمال واحدی دلالت کنند.

مثال این معنی، حرف «را» است که برای بیان قصد و علت به کار می‌رفت؛ در جمله‌ای مانند: «پهلوان به دشت رفت شکار را».

پس به‌نظر آمده که این کلمه برای بیان آن مقصود، کوتاه و نارساست. یک یا دو یا سه حرف اضافه دیگر به آن افزوده‌اند که بر روی هم همین معنی را بی‌کم و بیش بیان می‌کنند (خانلری، ۱۳۸۲: ص ۲۱۲-۲۱۱).

برای = به + را + ی

از برای = از + به + را + ی

ابوالقاسمی (۱۳۷۸: ۲۸۳) نیز درباره حروف‌های اضافه ایران باستان می‌گوید که آن‌ها عامل‌اند؛ یعنی در حالت اسمی که به آن‌ها مربوط است، دخالت می‌کنند. حرف اضافه ممکن است پیش از مفعول خود یا پس از آن بیاید.

هنگامی که اسم، نهاد، گزاره، فاعل جمله باشد، بی حرف اضافه به کار می‌رود. نایب فاعل هم که در متون قدیم گاهی با «را» به کار رفته است، بی حرف اضافه به کار می‌رود.

هنگامی که اسم، نهاد، گزاره، فاعل و نایب فاعل جمله نباشد، نقش آن در جمله اغلب با حرف اضافه مشخص می‌شود.

## حالت‌های هشت‌گانه اسم در فارسی باستان و تحول مفعول

در فارسی باستان اسم برای نشان دادن موقعیت نحوی خود در جمله به هشت حالت صرف می‌شده است.

### ادامۀ مطلب در وبگاه مجله

از شمار معدود کلماتی که در پارسی باستان به‌عنوان حرف اضافه و حرف ربط به کار می‌رفته‌اند، تعدادی به کلی متروک و فراموش شده در مراحل بعد یعنی فارسی میانه و فارسی جدید (دری) اثری از آن‌ها نمانده است

#### منابع

۱. ابوالقاسمی، محسن؛ تاریخ زبان فارسی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۸۷.
۲. انوری، حسن و حسن احمدی گیوی؛ دستور زبان فارسی، انتشارات فاطمی، تهران، ۱۳۷۷.
۳. باقری، مه‌ری؛ تاریخ زبان فارسی، نشر قطره، تهران، ۱۳۸۲.
۴. شریعت، محمدجواد؛ دستور زبان فارسی، انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۶۷.
۵. مشکوةالدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی، انتشارات دانشگاه فردوسی، مشهد، ۱۳۷۳.

# مفعول در زبان گفتار

■ **احمد کنجوری**، کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، (دبیر و مدرس دانشگاه)  
 ■ **سیدمصطفی ساداتی ابدالی**، کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، (دبیر آموزش و پرورش)

## چکیده

یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین گونه‌های زبان، زبان گفتار است. دغدغه شاعران و نویسندگان در عصر کنونی، نزدیک کردن زبان سروده‌ها و نوشته‌هایشان به زبان مردم کوچه و بازار است. نیز کاربرد واژگان و اصطلاحات بی‌شمار زبان گفتار در نوشته‌ها و سروده‌ها اعم از کتب، رسانه‌ها و نشریات مختلف و بهره‌گیری از واژگان و نحو کلام گفتاری در نمایشنامه‌ها، فیلم‌نامه‌ها، سروده‌های عامیانه، رمان‌ها و داستان‌های معاصر و ... اهمیت پرداختن به دستور زبان گفتار را بیش از پیش آشکار می‌کند. در کتب دستور زبان فارسی، به بحث دستور زبان گفتاری و به‌ویژه مفعول در زبان گفتار چنان‌که باید و شاید پرداخته نشده است. این مقاله بر آن است که به روش تحلیلی-توصیفی و نیز با گردآوری اطلاعات به شیوه کتابخانه‌ای، نقش مفعولی را در زبان گفتار بررسی کند؛ بنابراین، پس از مقدمه‌ای-درباره زبان و گونه‌های آن و اهمیت پرداختن به موضوع و پیشینه آن، تعریف مفعول در زبان گفتار مطرح می‌شود. در ادامه نیز انواع مفعول در زبان گفتار دسته‌بندی شده است.

## کلیدواژه‌ها: زبان، زبان گفتاری، مفعول

## مقدمه

زبان مجموعه‌ای از نشانه‌های قراردادی است که در امتداد یک بعد (زمان) برای انتقال پیام استفاده می‌شود. منظور از امتداد یک بعد این است که هر نشانه به نوبت از پس نشانه دیگری می‌آید. مجموعه نشانه‌ها در طول زمان، مفهومی در ذهن انسان شکل می‌دهد. ویژگی خاص زبان انسان (یا آنچه به‌طور اخص زبان می‌خوانیم) این است که کلامی را که به زبان خاص بیان شده است، می‌توان دوبار تجزیه کرد. در تجزیه بار نخست، کلام را می‌توان به واحدهای معنایی کوچک‌تر-و به بیان دقیق‌تر از لحاظ معنایی بسیط-تجزیه کرد. به این واحدها تکواژ می‌گویند. در مرحله دوم، هر تکواژ را می‌توان به واحدهای کوچک‌تر آوایی تقسیم کرد که از لحاظ کاربرد آوایی بسیط‌اند و از نظر معنایی فاقد معنا. به این جزءهای کوچک‌تر واج می‌گویند. (نجفی، ۱۳۷۱: ۲۶-۳۴)

مهم‌ترین گونه‌های زبان عبارت‌اند از: زبان علمی، ادبی، اداری، گفتاری، کودکانه، مطبوعاتی. یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین گونه‌های زبان، زبان گفتاری است. گفتار، صورت اصیل و ابتدایی زبان است. زبان گفتاری زبانی است که نشانه‌های آن صوتی هستند و همگان از آغاز زندگی با آن آشنا می‌شوند.

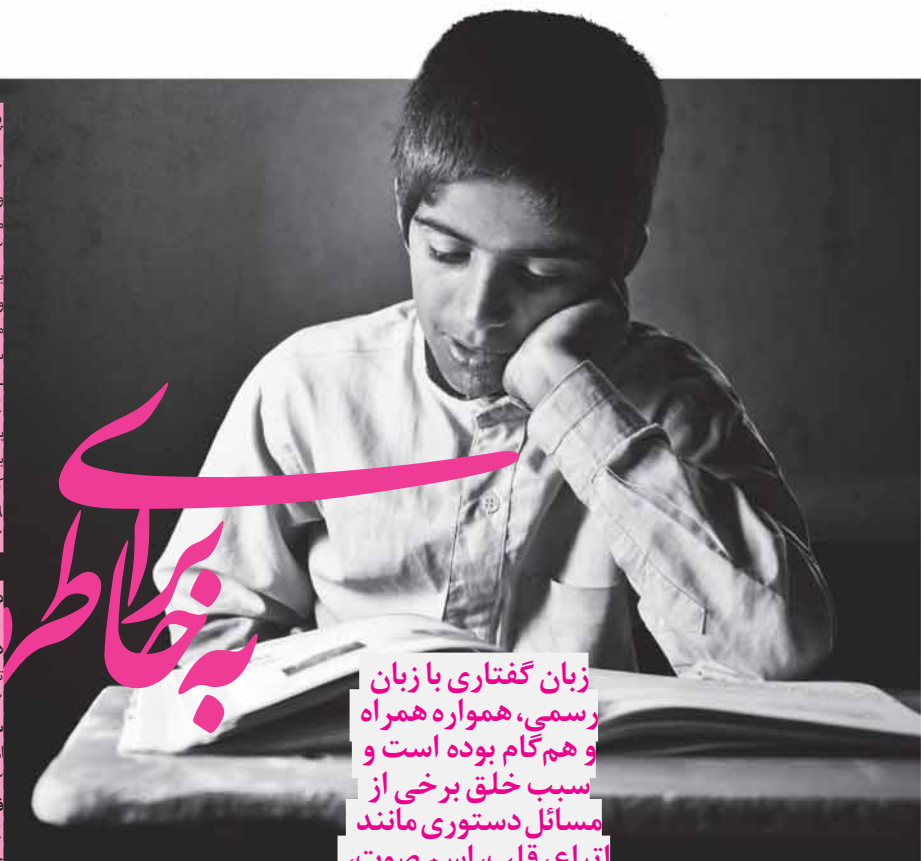
در زبان فارسی، تفاوت میان کتابت و گفتار زیاد است. در زبان گفتاری کلماتی متفاوت به کار گرفته می‌شوند. همچنین با تلفظ، نحو و ساختاری کم و بیش متفاوت با زبان رسمی برخورد می‌کنیم.

## اهمیت پرداختن به دستور زبان گفتاری

در کتاب‌های دستور زبان، کمتر به زبان گفتار و ویژگی‌های آن اشاره شده است؛ در صورتی که به گفته حسین داوودی «باید به این نوع زبان‌ها بها بدهیم و حتی در مدارس علاوه بر اینکه دانش‌آموز را با متن مکتوب آشنا می‌کنیم و قرائت این گونه متون را به او می‌آموزیم، باید زمینه‌ای را فراهم آوریم که او یاد بگیرد که چه‌طور می‌تواند مجری یک برنامه باشد، یک پیام را منتقل کند، نقل قول کند» (داوودی و دیگران، ۱۳۹۰: ۳).

شواهد فراوان در متون نظم و نثر کهن بیانگر آن است که زبان گفتاری با زبان رسمی، همواره همراه و هم‌گام بوده است و سبب خلق برخی از مسائل دستوری مانند اتباع، قلب، اسم صوت، تخفیف، ابدال و ... شده که در زبان رسمی و اداری بی‌سابقه است. نزدیک شدن زبان سروده‌ها و نوشته‌ها به زبان مردم کوچه و بازار همواره دغدغه شاعران و نویسندگان بوده است تا از این راه، مخاطبان بیشتری با آثارشان هم‌ذات‌پنداری کنند. تجدید ادبی از مشروطه به بعد، سبب نزدیکی هر چه بیشتر سبک و سیاق کلام نویسندگان و شاعران به زبان گفتار شد. کاربرد واژگان و اصطلاحات بی‌شمار زبان گفتار در نوشته‌ها و سروده‌ها اعم از کتب، رسانه‌ها و نشریات مختلف و بهره‌گیری از واژگان و نحو کلام گفتاری در نمایشنامه‌ها، فیلم‌نامه‌ها، سروده‌های عامیانه، رمان‌ها و داستان‌های معاصر و ... اهمیت پرداختن به دستور زبان گفتار را بیش از پیش آشکار می‌کند.

# دستور زبان



**زبان گفتاری با زبان رسمی، همواره همراه و هم گام بوده است و سبب خلق برخی از مسائل دستوری مانند اتباع، قلب، اسم صوت، تخفیف، ابدال و ... شده که در زبان رسمی و اداری بی سابقه است**

«پایه گذار تحقیقات جدید دستوری در ایران، دکتر محمد معین است... وی مطالب مفصلی را درباره عنوان های مختصر به چاپ رسانید و راه جدیدی به دستور نویسان آموخت و پس از او کسانی مانند دکتر خطیب رهبر و محمد صمصامی و دکتر سید محمود نشاط و ... به راه او رفتند» - (فرشیدورد، ۱۳۸۰: ۱۱).

در کتب دستور زبان فارسی، به بحث دستور زبان گفتاری و به ویژه مفعول در زبان گفتار چنان که باید و شاید پرداخته نشده است. در ادامه، به روش تحلیلی- توصیفی و با گردآوری اطلاعات به شیوه کتابخانه ای، به بررسی نقش مفعول و انواع آن در زبان گفتار خواهیم پرداخت.

## مفعول در دستور زبان گفتاری

تعریف جامع و مانع مفعول، مانند دیگر اصطلاحات ادبی و دستور زبان، دشوار است ولی چنانچه خواسته باشیم تعریفی از مفعول در دستور زبان گفتاری ارائه دهیم، باید هم به جنبه معنایی و هم جنبه ساختاری توجه کنیم. در تعریف معنایی، مفعول کسی یا چیزی است که کار روی آن انجام می شود: «مفعول، پذیرنده مستقیم اثر فعل است» (مدرسی، ۱۳۸۶: ۳۴۸) و

«اسم یا کلمه ای است که کار بر آن واقع می شود و معنی جمله را تمام می کند» (انوری و گیوی، ۱۳۸۲: ۱۱۶). از نظر ساختاری نیز مفعول یکی از وابسته های فعل است که پس از آن «را/رو/و» می آید و می توان پس از آن «را/رو/و» افزود.

## انواع مفعول در زبان گفتار

در کتب دستور سنتی و تاریخی، مفعول به دو دسته (مفعول صریح و مفعول غیر صریح) تقسیم شده است. برخی نیز همین تقسیم بندی را با نام و عنوانی دیگر ارائه کرده اند؛ مثلاً مفعول صریح را «کنش گیر فعل معلوم» و مفعول غیر صریح را «مفعول کنش گیر غیر اضافی» می نامند (میرعمادی، ۱۳۸۱: ۱۴۰). شهرزاد ماهوتیان، همانند دستور نویسان تاریخی و سنتی، مفعول را شامل دو نوع مستقیم و غیرمستقیم می داند؛ مفعول غیرمستقیم را به انواع مختلفی تقسیم می کند و برای هر یک عنوانی می نهد:

۱. مفعول ساخت مقایسه ای (با حرف «از»): این مهمون خونه از اون یکی بزرگ تره.
۲. مفعول ساخت همسان (با کلمات «مثل» و «مانند»): اون حیوان مانند اسبه.

**ادامه مطلب در وبگاه مجله**

### بی نوشت ها

۱. رک. خیام پور، ۱۳۸۴: ۴۲.
۲. برای مطالعه بیشتر نقش نماها، رک. وحیدیان کامیار، ۱۳۸۶: ۱۱۲-۱۱۵ نیز
- مدرسی، ۱۳۸۶: ۳۸۳-۳۸۹.
۳. واژه بست یا پی واژ «یکی از انواع کلمه به شمار می رود که کاربرد مستقل ندارد و مانند وندها به کلمه قبل یا بعد از خود می پیوندد؛ ولی به خلاف وندها جزء ساخت کلمه به شمار نمی آید. مانند: سم در کتابیم» (مدرسی، ۱۳۸۶: ۴۲۰)
۴. بحث فعل مرکب از پیچیده ترین بحث های دستور زبان فارسی است. برای مطالعه بیشتر، رک. وحیدیان کامیار، ۱۳۸۶: ۵۷؛ نیز مشکوٰۃ الدینی؛ ۱۳۸۶: ۱۳۳-۱۳۶؛ نیز انوری و گیوی؛ ۱۳۸۲: ۲۳ و...

### منابع

۱. انوری، حسن و حسن احمدی گیوی؛ دستور زبان فارسی؛ ۲: فاطمی، چ ۲۲، تهران، ۱۳۸۲.
۲. باطنی، محمدرضا؛ توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۰.
۳. خیام پور، عبدالرسول؛ دستور زبان فارسی؛ ستوده، چ ۱۲، تبریز: ۱۳۸۴.
۴. داوودی، حسین، محمدرضا سنگری، حسن ذوالفقاری و غلامرضا عمرانی؛ «خط و زبان پارسی، رمز هویت ملی: زبان گفتاری معیار» در گفت و گو پند جنبه صاحب نظرانه؛ رشد زبان و ادبیات فارسی، ش ۳، ص ۱۲-۳، بهار ۱۳۹۰.
۵. طبیب زاده، امید؛ جشن نامه دکتر علی صادقی؛ هرمس، چ ۱، تهران: ۱۳۸۲.
۶. طبیب زاده، امید؛ «مفعول نشانه اضافه ای در زبان فارسی»؛ نامه فرهنگستان، شماره ۲۱ (۱/۶) صص ۱۱۷-۱۰۳، ۱۳۸۲.
۷. فرشیدورد، خسرو؛ گفتارهایی درباره دستور زبان فارسی، (ترجمه و نگارش)، امیرکبیر، چ ۳، تهران: ۱۳۸۰.
۸. ماهوتیان، شهرزاد؛ دستور زبان فارسی از دیدگاه رده شناسی، ترجمه سید مهدی سمائی، مرکز، چ ۲، تهران: ۱۳۸۲.
۹. مدرسی، فاطمه؛ از واج تا جمله؛ فرهنگ زبان شناسی- دستور؛ چاپار، چ ۱، تهران: ۱۳۸۶.
۱۰. مشکوٰۃ الدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی؛ دانشگاه فردوسی، چ ۱۰، مشهد: ۱۳۸۶.
۱۱. میرعمادی، علی؛ نحو زبان فارسی (بر پایه نظریه حاکمیت و مرجع گرایی)؛ سمت، چ ۲، تهران: ۱۳۸۱.
۱۲. نجفی، ابوالحسن؛ مبانی زبان شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی، نیلوفر، چ ۲، تهران: ۱۳۷۱.
۱۳. وحیدیان کامیار، تقی و غلامرضا عمرانی؛ دستور زبان فارسی؛ سمت، چ ۱، تهران: ۱۳۸۶.



# ساختار گونه‌هایی از صفت مرکب

■ محمدرضا دهقان زاده

کارشناس ارشد زبان‌شناسی و دبیر آموزش و پرورش

## ■ چکیده

نوشته حاضر به‌عنوان تأملی در ساختار برخی از صفات مرکب، می‌کوشد نشان دهد که شماری از واژه‌هایی که صفت مرکب فرض شده‌اند، ساخت‌های نحوی هستند و به لحاظ ساختار موضوعی نمی‌توان آن‌ها را مرکب محسوب کرد. در این نوشته تلاش شده است به شیوه استدلالی اثبات شود که تعدادی از واژه‌هایی که در کتاب‌های دستور به‌عنوان صفت مرکب مطرح شده‌اند، دارای ساخت نحوی مستقلی هستند و شاید به همین دلیل، از میان فرایندهای ترکیب، انضمام و قیاس فرایند سوم در ساخت این ساخت‌های نحوی به‌عنوان واژه مرکب بیشترین تأثیر را دارند؛ بنابراین رفتار نحوی، معنایی و به ویژه ساختوازی این گونه واژه‌ها به‌عنوان صفت مرکب در خور تأمل است.

**کلیدواژه‌ها:** صفت مرکب، ترکیب، انضمام، قیاس، ساخت نحوی

## ■ مقدمه

ترکیب به‌عنوان اصلی‌ترین موضوع علم صرف طی دو سه دهه اخیر به ویژه در میان دستوریان سنتی و نظریه‌پردازان جدید محل نزاع و مناقشه بوده است؛ چنان‌که هر دو گروه می‌کوشند با رویکردهای مختلف و از منظرهای متفاوت به اثبات مدعیات خود بپردازند. برای مثال، بحث فعل مرکب در زبان فارسی طی نیم قرن اخیر موضوع چالش

برانگیزی بوده است و نظریه‌پردازان حوزه زبان‌شناسی، اعم از داخلی و خارجی، به کرات به آن پرداخته‌اند. مقاله تأمل برانگیز دبیر مقدم با عنوان «فعل مرکب در زبان فارسی»، همچنین مقاله «انضمام در زبان فارسی» از شقاقی از نمونه‌های برجسته این موضوع‌اند. اگر چه دیگر صاحب‌نظران نیز، از منظر نظریه‌های مختلف صرفی به بررسی این موضوع پرداخته‌اند. علاوه بر این، طرح این موضوع در کتب درسی به

## مواردی که به‌عنوان صفت مرکب مطرح شده‌اند به لحاظ ساختار موضوعی گروه نحوی‌اند و مرکب نیستند

دامنه اختلافات افزوده است.

اما بحث ترکیب صرفاً مقوله فعل را در برنمی‌گیرد بلکه سایر مقولات زبانی از جمله اسم، صفت، قید، حرف و... را هم شامل می‌شود. به نظر می‌رسد ترکیب در این حوزه‌ها کمتر مورد تردید و اختلاف نظر بوده است اما در مواردی که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت، با دقت نظر کمتری به آن توجه شده است. چنان‌که در برخی از کتاب‌های دستور بخش صرف و یا کتاب‌هایی که منحصر به ساخت صرفی پرداخته‌اند، واژه‌هایی به‌عنوان صفت مرکب در نظر گرفته شده‌اند که با توجه به تعریفی که از واژه

مرکب و ترکیب داریم به لحاظ منطقی متناقض می‌نمایند.

این نوشته می‌کوشد نشان دهد که مواردی که در برخی از کتاب‌های دستور به‌عنوان صفت مرکب مطرح شده‌اند به لحاظ ساختار موضوعی گروه نحوی‌اند و مرکب نیستند.

در کتاب دستور زبان فارسی ۲ واژه‌های «این چنین، هر گونه، چگونه، این گونه، آن چنان، این همه، آن همه، همین، همان، این طور، این قدر و...» صفت مرکب در نظر گرفته شده‌اند

(انوری / گیوی، ۱۳۷۷: ۱۴۷)

علاوه بر این، در جمله‌های نمونه‌ای که به‌عنوان مثال مطرح شده‌اند، «این چنین» و «این همه» صفت مرکب با معانی تشبیه و چگونگی و مقدار مبهم در نظر گرفته شده‌اند.

۱.

الف) این چنین شهادت کار هر کسی نیست.

ب) این همه کتاب را برای چه خریده‌ای؟  
کلیاسی نیز در بحث انواع واژه‌های مرکب در فارسی آن‌ها را به دو دسته کلی تقسیم می‌کند: غیر فعلی و فعلی. وی در تقسیم واژه‌های مرکب غیر فعلی تحت عنوان پیش وابسته‌ای می‌نویسد: «پیش وابسته‌ای به گروهی از کلمات مرکب گفته می‌شود که با یکی از «وابسته‌های پیشرو» ساخته شده باشد.»

وابسته‌هایی را که در گروه اسمی قبل از هسته قرار می‌گیرند، «وابسته‌های

پیشرو» می‌نامند. کلمات مرکب پیش وابسته‌ای از نظر نوع اجزاء ترکیب شونده به انواع زیر تقسیم می‌گردند.

صفت پرسشی + [اسم ضمیر] ← [قید ضمیر]

چطور، چگونه، چقدر، چه جور، چه وقت...

صفت مبهم + [اسم ضمیر] ← اسم / ضمیر / قید

چند بر، چند سر، هر کدام، هر چه، هر یک، همه‌کس، همه‌چیز، هر قدر، هر گونه، هر وقت، هر جا، هرگاه و...

صفت اشاره + [اسم ضمیر] ← اسم / ضمیر / قید

اینجا، آنجا، آنچه، این همه، این گونه، این طور، این قدر و... (کلیاسی، ۱۳۷۱: ۴۱)

علاوه بر این، مشکوة‌الدینی در دستور زبان فارسی می‌نویسد: «در سومین جایگاه پیش از اسم یعنی در جایگاه آغازی گروه اسمی، ممکن است یکی از عناصر چهار دسته حرف اشاره مشخص، حرف پرسشی، حرف تعجب و حرف اشاره‌ای نامشخص ظاهر شود؛ مانند:

الف) حرف اشاره‌ای مشخص: این، آن، همین، همان، این همه، آن همه

ب) حرف پرسشی: کدام، چند، چه قدر، چگونه، چه نوع

ج) حرف تعجب: عجب، چه، چقدر

د) حرف اشاره نامشخص: هر، هر نوع، هر گونه، چنین، این چنین، همه نوع، همه گونه»

(مشکوة‌الدینی، ۱۳۸۴: ۱۴۹).

چنان‌که ملاحظه می‌شود، نوری و کلیاسی صراحتاً به نمونه‌های ذکر شده صفت مرکب گفته‌اند اما مشکوة‌الدینی اگر چه به ساختار نمونه‌هایی که آورده است اشاره‌ای نمی‌کند، آن‌ها را به‌عنوان یک واحد زبانی و یک واژه در جدولی که ارائه نموده قرار داده است.

بر آنیم تا در ادامه مطلب، ضمن تعریف فرایند ترکیب نشان دهیم که برخی از واژه‌هایی که به‌عنوان صفت مرکب مطرح شده‌اند، ساخت‌های نحوی مستقلی هستند که شاید قابلیت تبدیل به صفت مرکب را داشته باشند ولی هنوز به لحاظ ساختار موضوعی مرکب محسوب نمی‌شوند.

چنان‌که می‌دانیم، فرایند ترکیب از مهم‌ترین

فرایندهای واژه‌سازی زبان است. در این فرایند، با کنار هم گذاشتن دو یا چند واژه بسیط یا تکواژ واژگانی (آزاد یا وابسته) و تکواژ آزاد دستوری یا دو واژه غیربسیط واژه جدید می‌سازد. برای مثال، کلمه «شبنم» از دو تکواژ آزاد واژگانی و «چنان» از دو تکواژ آزاد دستوری ساخته شده‌اند (شقاقی، ۱۳۸۶: ۹۲).

مطالعه ساختمان واژه‌های مرکب نشان می‌دهد که بسیاری از آن‌ها در اصل ساخت‌های نحوی از قبیل اضافه (چراغ قرمز، مادر بزرگ) همپایه (تخم و ترکه، سرخ و سفید) و انضمامی (عهد بستن، قول دادن، زود رنج) بوده‌اند.

تکواژها یا واژه‌هایی که همراه یکدیگر در ساخت زبان به کار می‌روند، به مرور زمان بر اثر هم‌نشینی دراز مدت برای اهل زبان، یک کلمه تلقی می‌شوند. سپس در گذر زمان، گویشوران زبان این شیوه کنار هم گذاشتن عناصر را قاعده‌ای رایج می‌پندارند و بر این اساس، به واژه‌سازی دست می‌زنند و واژه‌های تازه‌ای به قیاس با ساختار واژه‌های موجود تولید می‌کنند (همان، ۹۲).

با توجه به آنچه آمد، به تجزیه و تحلیل برخی از صفات مرکب می‌پردازیم تا نشان دهیم که این ساخت‌ها اگر چه به‌عنوان مرکب مفروض‌اند با توجه به استدلال‌های مطرح شده، آن‌ها را نمی‌توان مرکب فرض کرد. همچنان‌که ملاحظه گردید، دستورنویسانی که نام بردیم واژه‌های «این گونه، این چنین، آن همه، اینجا، این جور، هر گونه و...» را مرکب در نظر گرفته‌اند اما این واژه‌ها با توجه به رفتار ساختوازی، نحوی و معنایی که دارند مرکب نیستند

به مثال‌هایی زیر دقت کنید؛

۲.

الف) این گونه کتاب‌ها را بیشتر مطالعه می‌کنم.

حال اگر این جمله را سؤالی کنیم، می‌گوییم:

ب) کدام گونه کتاب‌ها را بیشتر مطالعه می‌کنی؟ نمی‌توان گفت:

ج) کدام این گونه کتاب‌ها را بیشتر مطالعه می‌کنی؟

چنان‌که می‌دانیم، در مورد واژه مرکب، کل واژه باید مورد پرسش قرار گیرد:

۳.

الف) من به کتاب‌خانه می‌روم.

می‌پرسیم:

ب) به کدام کتاب‌خانه می‌روی؟

**ادامه مطلب در وبگاه مجله**

**این ساخت‌ها  
اگر چه به‌عنوان  
مرکب مفروض‌اند  
با توجه به  
استدلال‌های  
مطرح شده،  
آن‌ها را نمی‌توان  
مرکب فرض کرد**

#### منابع

۱. انوری، حسن و حسن احمدی گیوی؛ دستور زبان فارسی ۲، فاطمی، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۷۷.
۲. شقاقی، ویدا؛ مبانی صرف، سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۶.
۳. کلیاسی، ایران؛ ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز، آرین، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۱.
۴. مشکوة‌الدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی، سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴.

## پیشوندهای منفی ساز

## واژگان زبان و

ادبیات فارسی  
در گذر زمان

## ■ رسول کردی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات شهرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی و پیام نور باغ‌ملک خوزستان

## ■ چکیده

پیشوندهای «ا»، «دُش»، «دژ»، «پاد» و «نا» از پیشوندهای منفی ساز واژگان زبان و ادبیات فارسی هستند. پیشوند منفی ساز فارسی دری «پاد» در زبان پهلوی به شکل «پات» و در زبان اوستایی به صورت «پائیتی» به کار رفته است. این پیشوند در واژه‌های «پادزهر»، «پاتک» و «پدافند» هنوز کاربرد منفی ساز خود را حفظ کرده و در برخی از واژه‌های رایج در زبان و ادبیات فارسی، نظیر «پیتاره»، به شکل اوستایی خود به کار رفته است. پیشوند منفی ساز «ا» نیز در واژه «نوشیروان» از بین نرفته است. این پیشوند در واژه‌هایی نظیر «اُمرداد»، «ناهیتا» و «نوش‌دارو» حذف شده است و واژه‌های «مرداد»، «ناهید» و «نوش‌دارو» شکل گرفته‌اند. برخی از واژه‌های دارای پیشوندهای منفی ساز که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در گذر زمان مشمول فرایندهای واجی شده‌اند و تغییراتی در شکل گفتاری و نوشتاری آن واژه‌ها ایجاد شده است. گاه نیز اجزاء تشکیل دهنده آن‌ها، چنان در هم ادغام شده‌اند که ریشه‌شناسی‌شان دشوار است.

**کلیدواژه‌ها:** پیشوندهای منفی ساز، پیشینه باستانی، زبان اوستایی، زبان پهلوی، زبان فارسی و فرایندهای واجی

## ■ مقدمه

نگارنده در این پژوهش تلاش کرده است برخی از واژه‌های دارای پیشوندهای

منفی ساز و تغییرات ایجاد شده در شکل نوشتاری آن‌ها را در گذر زمان بررسی کند و به ریشه‌شناسی برخی از آن‌ها بپردازد. تعدادی از واژه‌های مورد بحث در این پژوهش، مشمول فرایندهای واجی، به ویژه فرایند «کاهش»، شده‌اند. اغلب تغییرات

**پیشوند منفی ساز  
فارسی دری «پاد» در  
زبان پهلوی به شکل  
«پات» و در زبان اوستایی  
به صورت «پائیتی» به کار  
رفته است**

ایجاد شده در شکل گفتاری و نوشتاری واژه‌ها در گذر زمان برای آسان شدن تلفظ آن‌هاست.

**پیشوندهای منفی ساز واژگان  
زبان و ادبیات فارسی  
الف. پیشوند «ا»:**

«پیشوند منفی ساز «آ» و «ا» در زبان پهلوی، فعال بوده و با آن لغاتی ساخته می‌شده است؛ از قبیل: اکار (بی‌کار)، ادان (نادان)، امرگ (بی‌مرگ)، اسر (بی‌آغاز)، آوردن (ضد بردن)، آسودن، آکندن، آمدن، آرامیدن، آهو و... (فرشیدورد، ۱۳۸۶: ۲۶۹ و ۲۷۰). به نظر می‌رسد پیشوند منفی ساز «ا» در واژه‌های «ازل» (زمان بی‌آغاز) و «ابد» (زمان بی‌پایان) نیز

وجود دارد و ظاهراً واژه «سرمَد» (زمان بی‌آغاز و بی‌پایان) به جای (ازل+ ابد) به کار رفته است. در این پژوهش به نمونه‌هایی از واژه‌های دارای این پیشوند منفی ساز اشاره می‌شود:

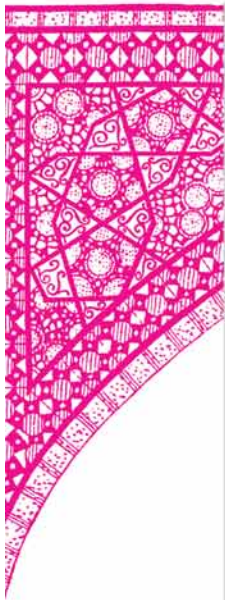
«اُمرداد: ا (پیشوند نفی) + مَرت (درگذشتنی، نیست‌شدنی، نابودشدنی) / اُمرداد: بی‌مرگ، آسیب‌ندیدنی، جاودانی / اُمرداد در دین زردشتی امشاسپندی نماینده بی‌مرگی و جاودانی یا مظهر ذات زوال‌ناپذیر اهورا مزداست. نگهبانی گیاهان و رُستنی‌ها در جهان خاکی به این امشاسپند (اُمرداد) سپرده شده است» (دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل «اُمرداد»). دو نمونه شاهد شعری از کاربرد شکل باستانی این واژه در اینجا ذکر می‌شود.

«تن چار پایانت اُمرداد باد  
همیشه تن و بخت تو شاد باد»  
(فردوسی به نقل از شفیعی، ۱۳۴۳: ۳۶۷)  
«اُمرداد و خرداد هر دو منم  
رسایی و بی‌مرگی اندر تنم»  
(چاوش اکبری، ۱۳۸۲: ۱۰۵)

واژه «اُمرداد» به مرور زمان، پیشوند منفی ساز «ا» را از دست داده، مشمول فرایند واجی «کاهش» شده و به «مرداد: نیست‌شدنی، نابودشدنی» تبدیل گردیده است ولی در تقویم‌ها و تداول عامه به جای «اُمرداد» به کار می‌رود.

«انوش‌دارو: ا (پیشوند نفی) + «ن» وقایه (صامت میانجی «ن»)+ هوش (مرگ) + دارو/ انوش دارو: داروی ضد





واژه «آفریدون: آفریدون» معنی «ضد ضحاک بودن» بدهد. واژه «آفریدون» در گذر زمان به «فریدون» با حفظ همان معنی قدیم تبدیل شده است.

در داستان کلوۀ دادخواه می‌خوانیم:  
بدان بی‌بها ناسزاوار پوست  
پدید آمد آوای دشمن ز دوست  
همی رفت پیش اندرون مرد گرد  
سپاهی بر او انجمن شد نه خرد  
بدانست خود که آفریدون کجاست  
سر اندر کشید و همی رفت راست (فردوسی)  
۳. «واژه «برنا» در پارسی در ریخت «برنا» نیز به کار رفته است. «تا کی خوری دریغ ز برنایی

زین چاه آرزو، ز چه برنایی؟  
(ناصرخسرو، به نقل از کژازی، ۱۳۷۹: ج ۱، ۱۸۰)  
۴. «دشنام: در اصل «دُشت‌نام» بوده است. دُشت‌نام: دُشت (زشت) + نام (القب و خطاب) دُشت‌نام: نام زشت، فحش و ناسزا» (دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل «دشنام»)

۵. برخی عقیده دارند که واژه «دشنم» در اصل «دُشت من» بوده است. دُشت من: دُشت (بد، زشت) + من (نفس، ذات) (همان، ذیل، «دشنم»)

۶. آلاش: (اسم مصدر)، آلودگی و... (معین، ۱۳۸۰: ذیل «آلاش»)

۷. «آلاش: تصفیه، صافی کردن و... (همان، ذیل «آلاش»)  
۷. واژه پهلوی «دشن» در بیت زیر از «ویس و رامین» به معنای «جر و جزای نیک» آمده است.

«بدین رنج و بدین گفتار نیکو  
تو را دانش دهد ایزد به مینو» (اسعد گرگانی، ۱۳۷۷: ۶)

#### منابع

۱. فخرالدین، اسعد گرگانی؛ خلاصه ویس و رامین، به کوشش اسماعیل حاکمی، امیرکبیر، ج ۵، تهران، ۱۳۷۷.
۲. جوش اکبری، رحیم (سیاسی تیریزی)، امثال و حکم تاریخی، زوّار، ج ۱، تهران، ۱۳۸۲.
۳. دهخدا، علی اکبر؛ لغت‌نامه، دانشگاه تهران، ج ۲ از دوره جدید، ۱۳۷۷.
۴. سعدی، مصلح بن عبدالله؛ گلستان، به کوشش خلیل خطیب رهبر، صفی علی شاه، ج ۱۲، تهران، ۱۳۷۹.
۵. سنگری، محمدرضا؛ ادبیات فارسی (۲) (متون نظم و نثر) دوره پیش‌دانشگاهی، رشته علوم انسانی، نشر کتاب‌های درسی ایران، ج ۹، ۱۳۸۲.
۶. شفیعی، محمود؛ شاهنامه و دستور، نیل، ج ۱، تهران، ۱۳۴۲.
۷. شمس، سیروس؛ انواع ادبی، فردوسی، ج ۵، تهران، ۱۳۷۶.
۸. ابوالقاسم، فردوسی؛ شاهنامه، به کوشش سعید حمیدیان، قطره، ج ۴، تهران، ۱۳۷۶.
۹. کژازی، میرجلال‌الدین؛ گزارش و ویرایش شاهنامه فردوسی (ج ۱)، سمت، ج ۱، تهران، ۱۳۷۹.
۱۰. ———؛ گزارش و ویرایش شاهنامه فردوسی، (ج ۲)، سمت، ج ۱، تهران، ۱۳۸۱.
۱۱. فرشیدورد، خسرو؛ فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی، زوّار، ج ۱، تهران، ۱۳۸۶.
۱۲. قشیری، ابوالقاسم عبدالکریم بن هواز؛ رساله قشیریه، ترجمه ابوعلی حسن بن احمد عثمانی، تصحیح و استدرکات بدیع‌الزمان فروزان‌فر، مآخذ آیات عربی از احمد مهدوی دامغانی، ویراسته ایرج بهرامی، زوّار، ج ۲، تهران، ۱۳۸۸.
۱۳. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی (ج ۶)، امیرکبیر، ج ۱۸، تهران، ۱۳۸۰.
۱۴. ———؛ مژدیسنا و ادب پارسی (ج ۲)، به کوشش مهدخت معین، دانشگاه تهران، بدون نوبت چاپ، ۱۳۶۳.
۱۵. نظامی گنجوی، الیاس بن یوسف؛ لیلی و مجنون، به تصحیح برات زنجانی، دانشگاه تهران، ج ۲، ۱۳۷۴.
۱۶. نوشین، عبدالحسین؛ واژه‌نامه (فرهنگ واژه‌های دشوار شاهنامه، معین، ج ۲، تهران، ۱۳۸۶).

#### انوشه بزی، شاه پیروز گر

(فردوسی، به نقل از شفیعی، ۱۳۴۳: ۳۶۷)

واژه «انوشه» نیز مثل «آمرداد»، «انوش‌دارو» و... پیشوند منفی‌ساز «ا» را از دست داده و به «نوشه» تبدیل شده ولی همان معنی «جاوید و بدون مرگ» را حفظ کرده است.

«که نوشه بزی شاه تا جاودان  
به هر کشوری دسترس بر بدان» (همان، ۳۶۸)

«سی آفرین خواند بر شهریار  
که نوشه بزی تا بُود روزگار»  
(فردوسی، به نقل از دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل «نوشه»)

«انوش‌سیروان: جاوید، جاویدان، دارای روان جاوید» (دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل «انوش‌سیروان»)/ «نوش‌سیروان» و «نوش‌یین‌روان» شکل‌های دیگری از «انوش‌سیروان» هستند که پیشوند منفی‌ساز «ا» در آن‌ها از بین رفته است. «نوش‌سیروان از این خواب‌ها، اندوهگن [= اندوهگین] شد.» (سنگری، ۱۳۸۲: ۱۲)  
«پس دیگر روز، نوش‌روان تافته شد.»

(همان: ۱۱)

«تبشته است بر جام نوش‌یین‌روان  
که بفزاید از جام نوش‌یین‌روان»  
(خواجوی کرمانی، به نقل از کژازی، ج ۱: ۳۵۳)

#### ادامه مطلب در وبگاه مجله

##### پی‌نوشت‌ها

۱. «اهیت» = ahita (به معنای چرکیدن، پلید و ناپاک) در زبان پهلوی به «هک» و در پارسی (= پارسی دری) به «هو» (به معنی عیب و نقص) تبدیل شده است. (معین، ۱۳۶۳: ج ۲: ۴۲)
۲. به نظر می‌رسد پیشوند «ا» در واژه «آفریدون: آفریدون» نیز پیشوند منفی‌ساز است. ریشه‌شناسی واژه «آفریدون» می‌تواند این نگرش را تأیید کند. «آفریدون در زبان اوستایی به شکل «thraetaona» است. جزء اول این اسم، همان واژه است که در زبان انگلیسی به شکل «three» = سه تلفظ می‌شود. «آفریدون» در اساطیر هند و ایرانی یک اژدهای سه سر است اما در همان زمان قدیم هنگامی که حماسه ملی ایران شکل می‌گرفت و از حماسه‌های اقوام هندی جدا می‌شد، به صورت پادشاهی درآمد که به جای سه سر، سه پسر دارد. همین اژدهاست که بر اژدهای دیگری به نام ضحاک (اژی دهاک) پیروز می‌شود» (شمس، ۱۳۷۶: ۴۹). «جالب است که فریدون یک‌جا در شاهنامه، خود را به افسونگری به هیئت اژدهایی درمی‌آورد» (همان: ۱۱۴). با این توجیه می‌توان نتیجه گرفت که پیشوند منفی‌ساز «ا» = «ا» در «آفریدون» وجود دارد و این توجیه می‌تواند به

مرگ» (دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل «انوش‌دارو») برای نمونه، به چند مورد که واژه «هوش» در شاهنامه فردوسی به معنای «مرگ» به کار رفته است، اشاره می‌شود:  
«ورا هوش در زابلستان بُود  
به دست تهم‌پور دستان بود» (فردوسی، ۱۳۷۷: ج ۶: ۲۲۰)

«اگر هوش تو زیر دست من است  
به فرمان یزدان بساییم دست» (همان، ج ۲: ۲۲۳)

«کیانوش: کی + ا (میانوند) + نوش/ کیانوش: کی بی‌مرگ» (همان، ج ۱: ص ۳۰۵)  
ظاهراً بهتر است ریشه‌شناسی واژه «کیانوش» را به صورت زیر در نظر بگیریم:  
کیانوش: کی + ا (میانوند) + «ن» وقایه (صامت میانجی «ن» + هوش (مرگ)  
استاد توس، برادران فریدون را چنین وصف می‌کند:

برادر دو بودش، دو فرخ همال  
از او هر دو آزاده مهتر، به سال  
یکی بود از ایشان کیانوش نام  
دگر نام، بر مایه شادکام (کژازی، ۱۳۷۹: ج ۱: ۴۸)

«انوش‌دارو» مشمول فرایند واجی «کاهش» شده و پیشوند منفی‌ساز «ا» را از دست داده است و به «نوش‌دارو» تبدیل شده ولی همان معنی «انوش‌دارو» را حفظ کرده است.

«از آن نوش‌دارو که در گنج توست  
کجا خستگان را کند تن درست» (همان، ج ۲: ۱۵۱)

«نوش‌دارویی و بعد از مرگ سهراب  
آمدی

سنگ دل این زودتر می‌خواستی حالا  
چرا؟» (شهریار)

زهر از قبل تو نوش‌داروست  
فحش از دهن تو طیبات است (سعدی)

«انوشه: ا (پیشوند نفی) + «ن» وقایه (صامت میانجی «ن» + هوش (مرگ) + ه (نشانه وصف)/ انوشه: بی مرگ، جاویدان.» (شفیعی، ۱۳۴۳: ۳۶۷)

«چنین گفت مر شاه را زال زر

# نگاهی انتقادی به سجع انواع آن

■ دکتر اصغر شهبازی  
دانشگاه تربیت معلم شهر کرد

## ■ چکیده

موسیقی به دست آید؛ به گونه‌ای که در تداعی معانی و القای احساس و اندیشه مطلوب، نقش داشته باشد. در همین لایه، یکی از آرایه‌های ادبی که می‌تواند به شاعر یا نویسنده بسیار کمک کند، سجع است. سجع همچون قافیه در مواضع خاصی از کلام می‌آید و در تنظیم فکر و احساس شاعر و در نهایت، موسیقی کلام تأثیر به‌سزایی دارد.

متأسفانه کلی‌گویی‌های موجود در باب سجع و انواع آن باعث شده است که این عنصر موسیقی‌آفرین در زبان ادبی به‌خوبی کالبدیه نشود. البته بخشی از این موضوع، نتیجه تألیف کتاب‌هایی کلی است در حوزه بلاغت ادب فارسی. اگر محققان و پژوهشگران حوزه بلاغت، از این پس به این فکر باشند که کتاب‌هایی اختصاصی درباره یکی از صناعات ادبی تألیف کنند و ما شاهد کتاب‌های مستقلی درباره استعاره، سجع، کنایه و... باشیم؛ شاید بسیاری از این ابهامات برطرف شود.

درباره سجع، به‌ویژه در گذشته، بعضی می‌پنداشتند که سجع مخصوص نثر است و آن هم اواخر قرینه‌ها. به همین دلیل نیز از فروع و جوانب آن و همچنین سجع‌پردازی در شعر غفلت می‌کردند؛ وانگهی در همین مطالعات نیز، انواعی از سجع را با انواعی دیگر آمیخته می‌شد و حتی به‌طور دقیق مشخص نمی‌شد که منظور از وزن در سجع، وزن عروضی است یا وزن صرفی.

نظر به چنین مشکلاتی نگارنده بر آن شد تا در این مقاله با مروری بر انواع سجع، براساس محل قرار گرفتن کلمات مسجع، به برخی از ابهامات موجود در این زمینه پاسخ دهد، باشد که این وجیزه روزنه‌ای باشد برای علاقه‌مندانی که قصد دارند در آینده در این خصوص علمی‌تر و تخصصی‌تر آثاری تألیف کنند.

در بررسی موسیقی شعر، سجع در قلمرو موسیقی درونی شعر جای می‌گیرد و در این بخش، نقش انکارناپذیری دارد. متأسفانه به‌دلیل کلی‌گویی‌های موجود در این زمینه، هنوز انواع سجع، که از مقدماتی‌ترین مباحث در این خصوص است، به خوبی تبیین نشده است. گروهی سجع را فقط به اواخر قرینه‌ها و آن هم در نثر محدود کرده و از نقش سجع در شعر غفلت کرده‌اند یا ازدواج و اعنات‌القرینه را یکی دانسته‌اند و موارد دیگر، وانگهی منظور از وزن در سجع، به خوبی روشن نشده است؛ گروهی منظور از وزن را وزن عروضی می‌دانند و گروهی وزن صرفی و این جدا از اختلاف‌نظرهای موجود در تمییز ترصیع و موازنه است. با توجه به این اختلاف‌نظرها، نگارنده در این مقاله در یک جمع‌بندی کلی، سجع را براساس محدوده آن و محل قرار گرفتن کلمات مسجع مورد بررسی قرار داده و نشان داده است که این شیوه بهترین شیوه برای آموزش سجع و انواع آن است و اختلاف‌نظرهای موجود را به حداقل می‌رساند.

**کلیدواژه‌ها:** سجع، انواع سجع، محل قرار گرفتن کلمات مسجع

## ■ مقدمه

امروزه در پرتو مطالعات زبان‌شناختی آثار ادبی مشخص شده است که زبان در آثار ادبی یک نظام چند لایه است؛ نظامی که در هر سطح از آن از امکانات بالقوه زبان به شکل‌های مختلف استفاده می‌شود. مثلاً در سطح آوایی و موسیقایی، شاعر آواها، حروف، هجاها، کلمات، ترکیبات و جملات را به گونه‌ای تنظیم می‌کند که از ترکیب آن‌ها نوعی





## انواع سجع

سجع در لغت به معنی «آواز کیوتر و فاخته» است، اما در اصطلاح یعنی مراعات کلمات هم وزن و هم حرف در مواضعی از کلام. بهترین شیوه برای بررسی انواع سجع، بررسی آن براساس محدوده سجع و محل قرار گرفتن کلمات مسجع است.

۱. اگر محدوده سجع از یک جمله (بخش/قرینه) فراتر رود و کلمات مسجع فقط در پایان جمله‌ها بیایند، به گونه‌ای که اگر جمله‌ها را زیر هم قرار دهیم کلمات مسجع درست در مقابل هم قرار گیرند، سه نوع سجع پدید می‌آید:

الف. سجع متوازی: سجعی است که کلمات مسجع پایان قرینه‌ها از نظر وزن و حرف «روی» یکسان باشند. مثال‌ها:

هر که با بدان نشیند نیکی نبیند. (سعدی)  
همه کس را عقل خود به کمال نماید و فرزند خود به جمال. (سعدی)

چنین گوید، شکسته دل مردی، خسته و هراسان، یکی از مردم طوس خراسان... راوی قصه‌های یادرفته و آرزوهای بریادرفته. (اخوان)

## چند یادآوری

۱. یادآوری اول: استاد همایی درباره وزن در سجع می‌نویسد: «مقصود از وزن در اینجا، سکون و حرکت حروف است، اما خصوصیت حرکات شرط نیست. به عبارت دیگر مقصود وزن عروضی است نه صرفی» (همایی، ۱۳۷۳: ۴۱). این در حالی است که مطالعه آثار قدما نشان می‌دهد که ایشان علاوه بر رعایت وزن عروضی، به وزن صرفی کلمات نیز در جهت آفرینش موسیقی درونی و سجع‌آفرینی توجه داشتند و مثلاً تا می‌توانستند امثال «عقل» و «عدل» را در قرینه سجع قرار می‌دادند که هم وزن عروضی داشت و هم وزن صرفی و صرفاً به وزن عروضی اکتفا نمی‌کردند و کمتر امثال «کوثر» و «طوبا» را در محل سجع قرار می‌دادند.

یادآوری دوم: نظیر سجع را در قرآن، «فاصله» می‌گویند و جمع آن را «فواصل» می‌خوانند. در قرآن نیز به این مطلب اشاره شده است: «کتاب فصلت آیاته» (کتابی که جدا گردیده است آیت‌هایش). (سوره فصلت، آیه ۳). خفاجی در این خصوص می‌گوید: «قصد علمای بلاغت از اینکه سجع را در قرآن کریم فاصله خوانده‌اند، این بوده که خواسته‌اند قرآن را از صنعتی که مخصوص

کاهنان بود، برکنار دارند» (خفاجی، ۱۳۷۲: ۲۰۵). مثال از فواصل قرآن: والتَّجْمِ اذا هَوَى، ما ضَل صاحبکم و ما غَوَى (نجم، آیات ۱ و ۲).

ب. سجع مطرف: سجعی است که کلمات مسجع پایان قرینه‌ها از نظر حرف روی (آخرین حرف اصلی اسجاع) یکسان باشد: متکلم را تا کسی عیب نگیرد، سخنش صلاح نپذیرد. (سعدی)

محبت را غایت نیست؛ از بهر آنکه محبوب را نهایت نیست.  
الهی مکش این چراغ افروخته را و مسوز این دل سوخته را. (خواجه عبدالله انصاری).

از فواصل قرآن: الم نجعل الارض مهاداً و الجبال اوتاداً. (نبا، آیات ۷-۶).

یادآوری: در سجع مطرف، نباید اختلاف وزن در کلمات زیاد باشد، به عبارت دیگر صرف همسانی روی در کلماتی مانند «دانشمند» و «پند»، سجع زیبایی پدید نمی‌آورد. اصولاً باید دانست هدف از سجع، هرچه بیشتر آهنگین کردن سخن است و برای این منظور، هرچه حروف و اصوات کلمات، همانندی بیشتری داشته باشند و کلمات مسجع، غنی‌تر باشند، سجع قوی‌تری به دست می‌آید؛ مانند سجع مطرف در کلمات «راز» و «نماز».

ج. سجع متوازن: سجعی است که کلمات مسجع پایان قرینه‌ها از نظر وزن عروضی یکسان و هماهنگ باشند:

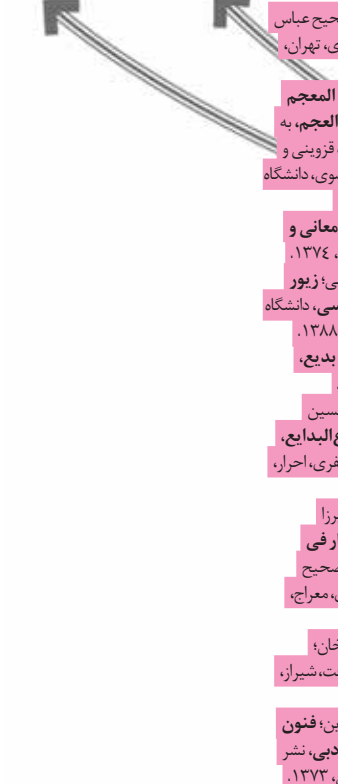
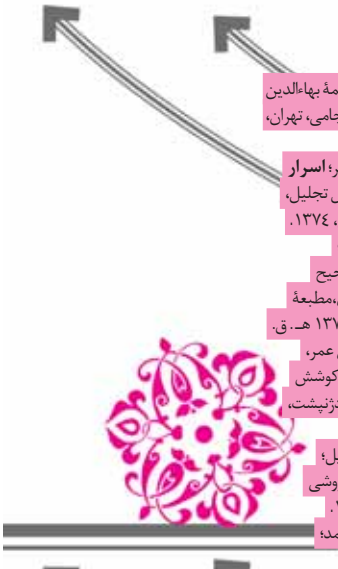
مال از بهر آسایش عمر است، نه عمر از بهر گرد کردن مال. (سعدی)

ملک بی دین باطل است و دین بی ملک ضایع. (کلیله و دمنه)

از فواصل قرآن: و آتیناهما الكتابَ المستبین و هدیناهما الصراطَ المستقیم. (صافات، آیات ۱۱۸-۱۱۷)

یادآوری: کلمات مسجع در سجع متوازن، گاهی فقط از نظر حروف آخر اختلاف دارند که در این صورت جناس مطرف هم دارند؛ مانند «نان» و «نام». اصولاً باید گفت که تفاوت سجع و جناس در این است که در جناس تکیه بر تکرار حروف است، اما در سجع تکیه بر وزن و موسیقی. برای مثال، کلمات «پرست» و «شکست» سجع دارند، اما جناس ندارند (فشار کی، ۱۳۷۴: ۲۲).

## ادامه مطلب در وبگاه مجله



- منابع
۱. قرآن مجید، ترجمه بهاءالدین خرمشاهی، نیلوفر و جامی، تهران، ۱۳۷۶.
  ۲. جرجانی، عبدالقاهر؛ اسرار البلاغه، ترجمه جلیل تجلیل، دانشگاه تهران، تهران، ۱۳۷۴.
  ۳. خفاجی، ابن سنان؛ سر الفصاحه، به تصحیح عبدالمتعال الصعیدی، مطبعة محمدعلی صبیح، ۱۳۷۲ ه. ق.
  ۴. رادویانی، محمدبن عمر، ترجمان البلاغه، به کوشش محمدجواد شریعت، دژنویشت، اصفهان، ۱۳۸۶.
  ۵. رجایی، محمدخلیل؛ معالم البلاغه، کتایفروشی معرفت، شیراز، ۱۳۵۳.
  ۶. رشید و طواط، محمد؛ حقائق السحری، دقایق الشعر، به تصحیح عباس اقبال آشتیانی، طهوری، تهران، ۱۳۶۲.
  ۷. شمس قیس رازی؛ المعجم فی معاییر الاشعار العجم، به تصحیح علامه محمد قزوینی و محمدتقی مدرس رضوی، دانشگاه تهران، تهران، ۱۳۶۰.
  ۸. شمیسا، سیروس؛ معانی و بیان، فردوس، تهران، ۱۳۷۴.
  ۹. صادقیان، محمدعلی؛ زیور سخن در بدیع فارسی، دانشگاه بزد، چاپ دوم، بزد، ۱۳۸۸.
  ۱۰. فشار کی، محمد؛ بدیع، جامی، تهران، ۱۳۷۴.
  ۱۱. گرکانی، محمدحسین (شمس العلماء)؛ ابداع البدایع، به اهتمام حسین جعفری، احراز، تبریز، ۱۳۷۷.
  ۱۲. واعظ کاشفی، میرزا حسین؛ بدایع الافکار فی صنایع الاشعار، به تصحیح میرجلال الدین کرزای، معراج، تهران، ۱۳۶۹.
  ۱۳. هدایت، رضایی خان؛ مدارج البلاغه، معرفت، شیراز، ۱۳۵۵.
  ۱۴. همایی، جلال الدین؛ فنون بلاغت و صناعات ادبی، نشر هما، چاپ نهم، تهران، ۱۳۷۳.



# مقایسه صور خیال در شعر نیمایوش و صائب تبریزی

■ دکتر عفت نجار نوبری، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب- دانشکده زبان های خارجی و ادبیات فارسی  
■ مرضیه سلمانی، کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

## چکیده

روش های مختلفی برای زیبایی آفرینی و دور شدن از زبان عادی بهره می گیرد.

همچنین در سنت مطالعات ادبی سبک شناسی سبک های شعر فارسی امری متداول بوده است. سبک طرز خاصی از نظم یا نثر تعریف می شود. بر حسب سنت یکی از دوره های سبک شعر فارسی به سبک هندی مربوط می شود که سبک مسلط شعر قرون دهم و یازدهم هجری قمری ایران و هندوستان بوده است. از مشخصات عمده این سبک می توان به واقع گرایی زبانی آن اشاره کرد. شعر هندی شعری معناگراست نه صورت گرا و شاعران آن به معنا بیشتر توجه دارند تا به زبان. آنان به دنبال مضمون سازی، از هر چیزی در عالم طبیعت یا ذهن استفاده می کنند.

علی اسفندیاری مشهور به نیمایوشیخ شاعر معاصر ایرانی و بنیان گذار شعر نو فارسی است. بررسی شعرهای نیمایوشیخ حاکی از آن است که صور خیال در شعر او وجوه اشتراک فراوانی با صور خیال در شعر شاعران پیرو سبک هندی دارد. این اشتراکات در شعرهای سنتی و نیمه سنتی نیمایوش نیز به فراوانی دیده می شود. این پژوهش به بررسی و مقایسه صور خیال در شعر نیمایوش و برخی شاعران سبک هندی می پردازد. از آنجا که صورت خیال، رمز شناخت شاعر و راهیابی به دنیای ذهنی اوست، از این رو بررسی صور خیال در اشعار نیمایوش با در نظر گرفتن جایگاه مهم تصویر در شعر شاعران هندی پیش از او، اهمیت فوق العاده ای در شناخت، نقد و تحلیل آثار وی دارد.

به این ترتیب، پژوهش حاضر در محدوده خاصی صورت خواهد پذیرفت. نخست اینکه صرفاً مروری دارد بر صور خیال در سبک شعر هندی. دوم اینکه به مقایسه ویژگی های صور خیال در شعر نیمایوش و مقایسه آن با دیگر شاعر سبک هندی صائب تبریزی می پردازد.

ادامه مطلب در وبگاه مجله

مقاله حاضر به بررسی و مقایسه صور خیال در شعر نیمایوش و صائب می پردازد. از آنجا که صورت خیال، رمز شناخت شاعر و راهیابی به دنیای ذهنی اوست، بررسی صور خیال در اشعار نیمایوش با در نظر گرفتن جایگاه مهم تصویر در شعر صائب که نماینده تمام عیار شاعران سبک هندی است، اهمیت فوق العاده ای در شناخت، نقد و تحلیل آثار وی دارد.

طبق نتایج تحقیق حاضر، انواع گونه های خیال در شعر نیمایوش و صائب به کار رفته است و آن طور که از تحلیل آماری برمی آید، تشبیه، استعاره، مجاز و حس آمیزی در شعر صائب نظیر نیمایوش چشم می خورد ولی نیمایوش دو عنصر «کنایه» و «تشخیص» بیش از سایر عناصر بهره برده است. علاوه بر این، تفاوت اقلیمی و موقعیت زندگی از دیگر مواردی است که در شعر نیمایوش و شاعر مذکور قابل پیگیری است. همچنین کاربرد «کنایه» و «تشخیص» در شعر نیمایوش بیش از سایر عناصر، موقعیت و جو سیاسی عصر نیمایوش را منعکس می کند. افزون بر این، نیمایوش مانند صائب به بطن اشیا و موقعیت ها نفوذ می کند و مفاهیم را قابل درک می سازد. عناصر طبیعت اغلب منبع الهام نیمایوش هستند و نیمایوش می کوشد با تصویرسازی های حسی در مقابل ناآگاهی انسان های معاصر خود بایستد.

کلیدواژه ها: نیمایوش، صائب، صور خیال، صائب تبریزی.

## ۱. مقدمه

صور خیال در ادبیات فارسی، به ویژه در شعر از جمله مقوله هایی است که از دیرباز مورد توجه بوده است و به عبارتی می توان در شعر شاعران فارسی زیباترین ذوق و به تصویر کشیدن خیال را دید. اصطلاح تصویر یا صورت خیال در برابر Image قرار داده شده که به معنی نقش، صورت و تصویر ذهنی است. صورت خیال در شعر، حاصل کاربرد انواع صورت های بیانی، از جمله تشبیه، استعاره، مجاز، کنایه و تشخیص است. به عبارتی، شاعر از



# تصحیح مصرعی از دیوان بهار

■ دکتر احمد غنی پور ملک‌شاه

استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران (بابلسر)

■ دکتر رضا فرصتی جویباری

استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم‌شهر

■ علی کفشگر

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های شهرستان بابل

تصویرسازی: میثم موسوی

## چکیده

نگارنده در این مقاله، واژه‌ای از مصراع دیوان ملک‌الشعرا بهار را که از همان آغاز چاپ نخست آن از سوی انتشارات امیرکبیر و پس از آن توسط همه ناشران دیگر تا امروز به صورت ناخوانا، نادرست و نامفهوم چاپ شده بوده، تصحیح کرده است. امید است که ناشران محترم دیوان مرحوم ملک‌الشعرا بهار، این کاستی موجود در دیوان او را با تصحیحی که در این مقاله صورت گرفته است، اصلاح و برطرف نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** تصحیح، واژه، دیوان اشعار، محمد تقی بهار

اوراقم و محتاج به تصحیح.

(چو دفتر و دیوان خود از فتنه ایام/... و صحافی) (شهریار، ۱۳۸۹: ۱۳۳۱/۲)

## مقدمه

یکی از مسائلی که توجه به آن بیش از پیش ضروری می‌نماید، بررسی و تصحیح متون نظم و نثر ادبیات معاصر است. اگر چه کارهای بزرگی در این زمینه صورت گرفته، هنوز با گذشت

شصت سال، بر روی برخی از متون بزرگ، از جمله «دیوان اشعار» مرحوم بهار و «امثال و حکم» مرحوم دهخدا، کارهای در خور و شایسته و به روزی انجام نشده است.

پیش از ورود به بحث و بررسی، مختصری از شناسنامه زندگی و شعری بهار را در چند سطر از شرح حال نویسنده بزرگ روزگار، مرحوم محمد معین، و یکی از صاحب نظران قدر امروز ادب فارسی، استاد محمدرضا شفیعی کدکنی تقدیم می‌دارد:

«ملک‌الشعرا محمدتقی بهار پسر ملک‌الشعرا محمدکاظم صیوری، شاعر بزرگ عصر ما (ولادت: ۱۲۶۶ هوش<sup>۱</sup> - وفات: ۱۳۳۰ ه.ش.) وی در عین حال، شاعر، محقق، نویسنده، استاد دانشگاه، روزنامه‌نگار و مرد سیاست هم بود. بهار در شعر، شیوه فصیح قدما را به نیکوترین صورتی بیان کرده، در ضمن از زبان متداول، لغات و تعبیرات و اصطلاحاتی را در اشعار خود به عاریت گرفته است.

وی شعر را وسیله بیان مقاصد گوناگون قرار داد و با اطلاعی که از زبان پهلوی داشت به ایجاد ترکیبات جدید و استعمال مجدد برخی از لغات متروک توفیق یافت.

**ادامه مطلب در وبگاه مجله**

# غزل و اندوه

## در حسب حال‌های شاعران معاصر

■ مهری نصیری

دانشجوی کارشناسی ارشد ادبیات فارسی

■ دکتر علی اصغر بابا صغری

دانشیار، زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان

### ■ چکیده

غم یکی از احساسات درونی انسان‌هاست که بنا به دلایل گوناگون، شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادبیات غنایی زیباترین گونه ادبی است که موجب برانگیخته شدن احساسات و عواطف می‌شود. یکی از گونه‌های ادب غنایی حسب حال است. حسب حال نوشته یا سروده‌ای است که در آن نویسنده یا شاعر تحت تأثیر عواطف، احوال روحی و فکری کنونی خود را شرح می‌دهد.

از آنجا که غم یکی از احساسات درونی انسان است، با ادبیات غنایی و حسب حال ارتباط پیدا می‌کند. از حسب حال و موضوعات گوناگون آن در کتاب‌های آموزشی دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها به‌طور مختصر سخن گفته شده است اما این توضیحات مختصر کافی نیست. در این مقاله، کوشش فراوان شده است تا از حسب حال و یکی از موضوعات پرکاربرد آن، یعنی غم، در شعر پانزده تن از شاعران برجسته معاصر از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۵۷، مطالبی ارائه گردد. برای انجام این کار، ابتدا دیوان‌ها و مجموعه اشعار پانزده شاعر معاصر مطالعه شد و حسب حال‌های آنان استخراج و نمونه‌هایی از حسب حال‌هایی که به موضوع غم پرداخته بودند، تحلیل گردید. در این مقاله، متوجه خواهیم شد که شاعران معاصر با بیانی شیوا و گیرا و با روشی جدید به سرودن حسب حال‌هایی با موضوع غم پرداخته‌اند.

### ■ کلیدواژه‌ها: ادبیات غنایی، شعر معاصر، حسب حال، غم، تحلیل

### ■ مقدمه

یکی از احساسات درونی که بنابر دلایل گوناگون، شخص را تحت فشار قرار می‌دهد، غم است. شاعران فارسی زبان از دیرباز موضوع غم را در شعرشان به کار برده‌اند و حسب حال‌های غمگینانه فراوانی سروده‌اند. در دوره معاصر که شعر دچار تغییر و تحول شد، غم نیز به شیوه جدیدی به حسب حال‌های شاعران معاصر راه یافت، از حالت شخصی فراتر رفت و با غم اجتماعی توأم گردید.

ادبیات غنایی زیباترین و رساترین گونه ادبی است که موجب برانگیخته شدن احساسات و عواطف می‌شود. یکی از گونه‌های ادب غنایی حسب حال است. حسب حال نوشته یا سروده‌ای است که نویسنده یا شاعر تحت تأثیر عواطف و احساسات، در آن احوال کنونی روحی و فکری خود را شرح می‌دهد. از آنجا که غم نیز یکی از احساسات درونی انسان است با ادبیات غنایی و یکی از گونه‌های متنوع آن، یعنی حسب حال، ارتباط پیدا می‌کند. از حسب حال و موضوعات گوناگون آن در کتاب‌های آموزشی دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها به‌طور مختصر سخن گفته شده است اما این توضیحات مختصر برای این گونه ادبی کافی نیست.

در این مقاله کوشش فراوان شده، تا از حسب حال و یکی از موضوعات پرکاربرد

آن یعنی غم، در شعر پانزده تن از شاعران برجسته دوره معاصر از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۵۷، (پروین اعتصامی، ملک الشعرای بهار، نیما یوشیج، فروغ فرخ‌زاد، رهی معیری، سهراب سپهری، سیدکریم امیری، فیروز کوهی، محمد حسین شهریار، مهدی اخوان ثالث، احمد شاملو، فریدون مشیری، عماد خراسانی، سیمین بهبهانی، هوشنگ ابتهاج، و محمدرضا شفیعی کدکنی) مطالبی ارائه گردد.

برای انجام این کار ابتدا دیوان‌ها و مجموعه اشعار شاعران نام‌برده مطالعه شد، حسب حال‌های آنان استخراج و نمونه‌هایی از حسب حال‌ها که موضوع غم در آن‌ها بارز بود، تحلیل گردید.

در این مقاله، متوجه خواهیم شد که با توجه به تغییر و تحول سیاسی و اجتماعی و تحولات محتوایی و هنج‌ارشنکی‌های نیمایی در شعر معاصر، شاعران نام‌برده، با تأثیرپذیری از اوضاع نامساعد اجتماعی، موضوع غم را بیشتر از هر موضوع دیگری در حسب حال‌هایشان به تصویر کشیده‌اند و در دو سبک کلاسیک و نو در قالب‌های مختلف با بیانی شیوا و گیرا با روشی جدید به سرودن حسب حال‌های غمگینانه پرداخته‌اند.

غم: (اشک، اندوه، حزن، غصه، غم آمدن شب، غم آمدن عید، غم ابدی، غم بی‌وفایی محبوب، غم عشق، گریه)

موضوع غم یکی از پرکاربردترین موضوع حسب حال‌های پانزده شاعر معاصر (۱۳۵۷ - ۱۳۰۰) به ترتیب تاریخ وفات





#### منابع

۱. آل احمد، جلال؛ نیما چشم جلال بود، انتشارات تابش، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۶.
۲. ابتهاج، هوشنگ؛ سیاه مشق، انتشارات کارنامه، چاپ بیستم، تهران، ۱۳۸۵.
۳. اخوان ثالث، مهدی؛ آخر شاهنامه، انتشارات مروارید، چاپ هجدهم، تهران، ۱۳۸۴.
۴. ———؛ ترا ای کهن بوم و بر دوست دارم، انتشارات مروارید، چاپ نهم، تهران، ۱۳۸۹.
۵. امیری فیروزکوهی، سیدکریم؛ دیوان اشعار، انتشارات سخن، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۹.
۶. بهار، محمد تقی (ملک‌الشعرا)، دیوان اشعار ملک‌الشعراى بهار، انتشارات توس، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۰.
۷. بهبهانی، سیمین؛ مجموعه اشعار، انتشارات نگاه، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۲.
۸. پورنامداریان، تقی؛ سفر در مه (تأملی در شعر احمد شاملو)، انتشارات نگاه، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۱.
۹. جورکش، شاپور؛ بویطقای شعر نو، انتشارات سپهر، چاپ دوم، تهران، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۵.
۱۰. حقوقی، محمد؛ شعر زمان ما (نیما یوشیج)، انتشارات نگاه، چاپ نهم، تهران، ۱۳۹۱.
۱۱. رهی معیری، محمد حسین؛ دیوان رهی معیری، انتشارات نگاه، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۷.
۱۲. سپهری، سهراب؛ هشت کتاب، انتشارات سرای آرتمان، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۹.
۱۳. شاملو، احمد؛ مجموعه آثار، دفتر یکم، انتشارات نگاه، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۷.
۱۴. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ آیینهای برای صداها، انتشارات علمی، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۹۰.
۱۵. ———؛ هزاره دوم آهوی کوهی، انتشارات علمی، چاپ ششم، تهران، ۱۳۹۰.
۱۶. شهریار، محمد حسین؛ دیوان کامل شهریار به انضمام کلیات اشعار ترکی شهریار «حیدر بابا یا سلام» (۴ جلدی) با مقدمه، تصحیح و تعلیقات محمد محمدزاده، انتشارات نگاه، چاپ بیستم، تهران، ۱۳۸۰.
۱۷. عماد خراسانی، عمادالدین؛ دیوان عماد خراسانی، انتشارات نگاه، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۵.
۱۸. فرخ‌زاد، فروغ؛ دیوان کامل اشعار فروغ با مقدمه بهروز جلالی، انتشارات مروارید، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۷.
۱۹. مشیری، فریدون؛ بازتاب نفس صبحمدان، کلیات اشعار (دو جلد)، انتشارات چشمه، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۴.
۲۰. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی (۶ جلد) انتشارات امیرکبیر، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۷۱.

و سپس به تحلیل شعرهای غمگینانه شاعران معاصر نام‌برده می‌پردازیم. غم در فرهنگ معین این‌گونه معنی شده است. «غم: ۱. اندوه، حزن. هم؛ ج غمان، غم‌ها، غموم به عشق، (ترکیب اضافی به حذف مضاف‌الیه):

عشق تو بلای دل درویش من است  
بیگانه نمی‌شود مگر خویش من است  
گفتم سفری کنم ز غم بگریزم  
منزل منزل غم تو در پیش من است  
(منسوب به ابوسعید ابی‌الخیر)، «معین، ۱۳۷۱، ذیل: غم)

غم در اصطلاح یکی از احساسات درونی انسان‌هاست که بنابر دلایل گوناگونی شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مسائل و مشکلات و دردها و رنج‌هایی، که به دلیل شخصی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، مذهبی، اقتصادی و... وجود انسان را آزرده می‌نمایند، سبب می‌شوند که احساس انسان تحت تأثیر این مشکلات قرار گیرد و وجودش غمگین شود و این غم درونی خود را با معنی‌هایی مانند: (حزن، اشک، غصه، گریه و...) بروز دهد. با توجه به اینکه شاعران همواره وجود لطیف و حساسی داشته‌اند، بیشتر از اشخاص دیگر تحت تأثیر احساسات قرار گرفته‌اند و غم و ناراحتی‌های خود را به شیوه‌های گوناگونی در شعر خود آشکار ساخته‌اند. در ادبیات معاصر فارسی، که از نظر سیاسی و اجتماعی فضای جامعه از هر دوره دیگر نامساعدتر بوده‌است، شاعران معاصر نام‌برده هم در این دوره بیشتر از هر دوره دیگر، تحت تأثیر احساسات درونی قرار گرفته و غم را بیشتر از هر موضوع دیگری در حسب‌حال‌هایشان به کار برده‌اند. آن‌ها غم‌های خود را با اشک و اندوه و حزن و غصه و گریه، همراه ساخته‌اند و از غم آمدن شب، غم آمدن عید، غم ابدی، غم بی‌وفایی از محبوب، غم عشق و... فراوان در شعرشان سخن گفته‌اند. ما در اینجا، طبق حروف الفبا از موضوع غم و زیر مجموعه‌های آن، نمونه‌هایی از اشعار این شاعران را با تحلیل مختصری بیان می‌کنیم.

#### ادامه مطلب در وبگاه مجله

(پروین اعتصامی، ملک‌الشعرا بهار، نیما یوشیج، فروغ فرخ‌زاد، رهی معیری، سهراب سپهری، سیدکریم امیری فیروزکوهی، محمد حسین شهریار، مهدی اخوان ثالث، احمد شاملو، فریدون مشیری، عماد خراسانی، سیمین بهبهانی، هوشنگ ابتهاج، و محمدرضا شفیعی کدکنی) می‌باشد.

اوضاع ناپه‌سامان سیاسی و اجتماعی ایران در آغاز قرن چهاردهم و چگونگی سرکوب جنبش‌های آزادی‌خواهانه‌ای که در گوشه و کنار ایران وجود داشت و روی کار آمدن رضاخان و سرکوب انقلابیون، دربند کشیدن نیروهای سیاسی و بستن روزنامه‌های آزادی‌خواه و... سبب شد، بیشتر جوانانی که در اندیشه بهبود مملکت

### در دوره معاصر غم و اندوه رنگ دیگری می‌گیرد و شاعران تحت تأثیر مسائل سیاسی و اجتماعی حاکم بر جامعه غم را به شیوه‌های گوناگونی در شعر خود به کار برده‌اند

بودند، از جمله شاعران حساس دوره معاصر، دچار نوعی سرخوردگی و ناامیدی شوند و این سرخوردگی و ناامیدی آن‌ها را غمگین و ناراحت سازد و آن‌ها موضوعات شعرشان را در چارچوب همین مسائل بیان کنند

همان‌طور که اشاره کردیم، یکی از اساسی‌ترین موضوعاتی که شاعران معاصر در این دوره، در شعرشان به کار بردند، موضوع غم و اندوه است. غم و اندوه موضوعی بوده است که در طول دوران‌های گذشته تاکنون همواره در شعر شاعران ایرانی وجود داشته است اما در دوره معاصر غم و اندوه رنگ دیگری می‌گیرد و شاعران تحت تأثیر مسائل سیاسی و اجتماعی حاکم بر جامعه غم را به شیوه‌های گوناگونی در شعر خود به کار برده‌اند. قبل از اینکه نمونه‌های شعرشان را ذکر کنیم، ابتدا مطالبی را در مورد غم عنوان می‌کنیم

# نامید در شعر

## ■ هادی اخوان

دبیر ادبیات فارسی، کارشناس ارشد ادبیات، دبیر ادبیات شهرستان محمودآبادمازندران  
تصویرسازی: میثم موسوی

## ■ چکیده

در این مقاله، نگارنده به بررسی رویکردهای نومیدانه شعر اخوان ثالث (م. امید) می‌پردازد.

صفت‌بندی‌هایی که در عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در دوران معاصر صورت گرفته بسیاری از هنرمندان و شاعران را نیز به سمت خود کشیده است. مهدی اخوان ثالث یکی از این شاعران است که روح حماسی سروده‌هایش بیانگر این موضوع است. در حقیقت، اخوان روایتگر واقع‌گرایانه اوضاع و احوال دوران پهلوی است؛ دوره‌ای که بازی‌های سیاسی همه‌چیز را به کام تاریکی، سیاهی و پلیدی فرو برده است. این اوضاع نه تنها اخوان بلکه دیگر شاعران را هم تحت تأثیر قرار داده است.

دوران معاصر، دوران گل و بلبل و شادخواری نیست بلکه دوران رنج انسان است؛ انسان گرفتار در چنگال استعمار، توجه به انسان از ویژگی‌های برجسته شعر اخوان است. اگرچه درون‌مایه شعر اخوان، درد و رنج انسان و نفرت و ناامیدی است اما در لحظه‌هایی از سروده‌هایش امیدهایی هرچند کوچک از دور چشمک می‌زند؛ امید به گشوده شدن پنجره‌ای به سوی صبح‌رهای.

**کلیدواژه‌ها:** اخوان ثالث، امید، شعر معاصر، انسان، نومیدی

## درآمد

شاعران و ادیبان از معماران بزرگ زبان فارسی و طلایه‌داران فرهنگ و هنر و اندیشه‌اند. زبان فارسی، زبانی بالنده و هنری است که همواره در تندبادهای حوادث روزگاران سرفرازانه قد برافراشته و اندیشه‌های ناب ایرانی - اسلامی را در ظرف وجودی خویش جای داده است؛ اندیشه‌هایی که بر زبان و قلم شاعران بزرگ دیروز و امروز، چون رودکی، فردوسی، ناصر خسرو، سنایی، نظامی، سعدی، مولوی، حافظ، پروین، بهار، نیما، اخوان و... جاری شده است.

زبان فارسی سند هویت فرهنگی و ملی ما ایرانیان و آینه تمام‌نمای فرهنگ و اندیشه پاک پیشینیان ماست که چنان خورشیدی بر بلندای این سرزمین مقدس می‌درخشد و ما را با گذشته‌ها هم‌نوا و هم‌آوا می‌سازد و پیوند می‌دهد. زبان فارسی

چشم‌انداز سرزمین ما را وسعت می‌دهد و به فراسوی مرزهای کنونی می‌برد؛ به گستره جغرافیایی فارسی‌زبانان کشورهای پاکستان، تاجیکستان، افغانستان، هندوستان و هر جایی که فارسی‌زبانان زندگی می‌کنند. بنابراین، بر همه ما لازم است که با جان و دل از این میراث گران‌بها حفاظت و حمایت کنیم تا مبادا خدشای بر آن وارد شود یا خطری آن را تهدید کند.

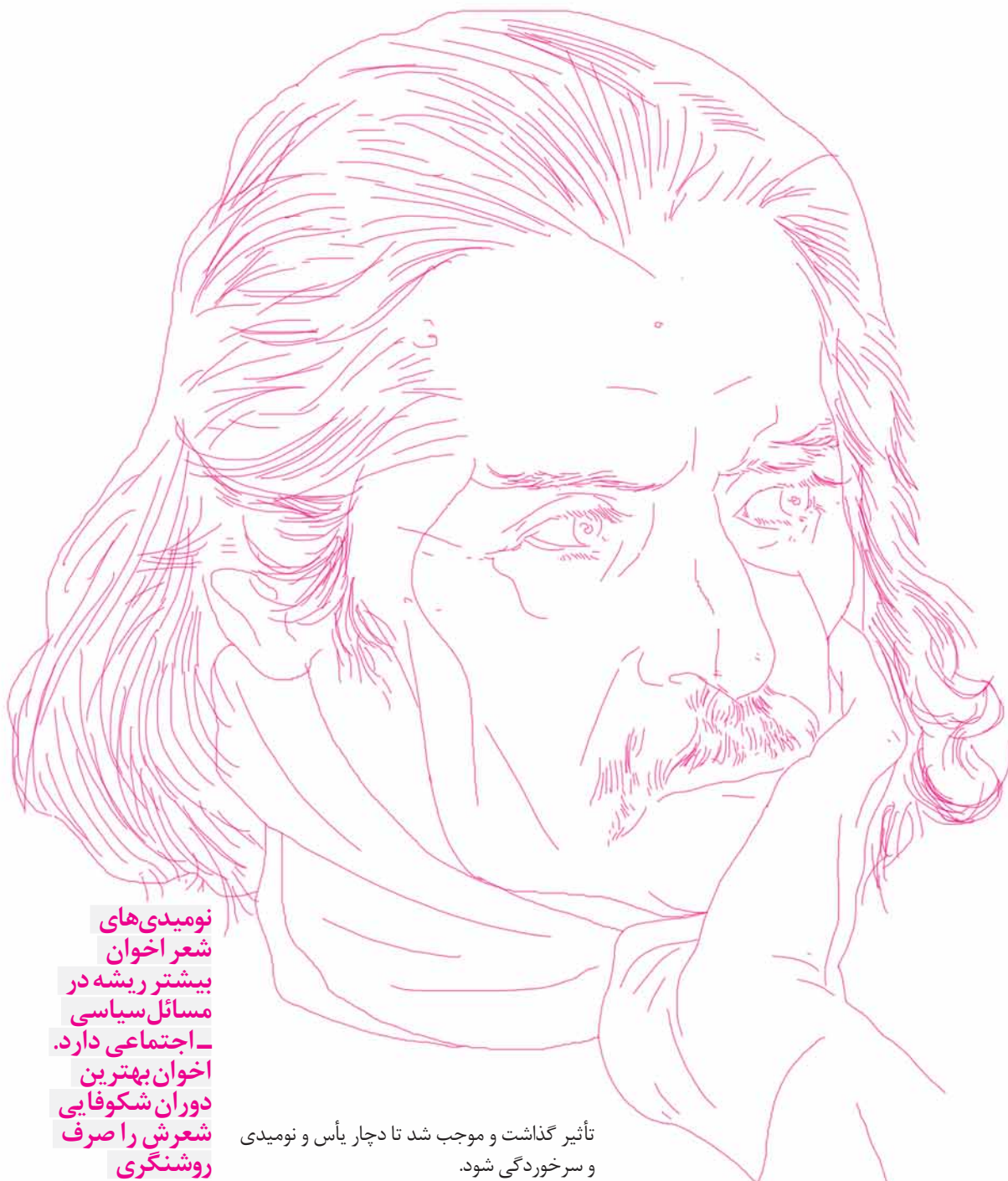
## واقع‌گرایی شعر معاصر

از ویژگی‌های برجسته شعر معاصر، واقع‌گرایی است. اما برخلاف این دوران، در ادبیات درخشان هزار ساله فارسی با همه توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها و زیبایی‌هایش به‌خاطر آرایش‌های زبانی و ادبی و خیال‌پردازی‌های شاعرانه و گاه به‌دلیل وابستگی‌های اقتصادی و مالی به دربارها، واقع‌گرایی در پرده‌ای از ابهام قرار گرفته بود. در دوران ما و صد سال اخیر و به‌ویژه از مشروطه به بعد، با تحولات سیاسی - اجتماعی که در ایران و جهان رخ داده و با ظهور شاعر بزرگ نوپرداز، نیما یوشیج، شاعر تاریخ‌ساز ادب معاصر - شعر فارسی وارد مرحله تازه‌ای در حوزه‌های مختلف شده است. در حقیقت، شاعر واقع‌گرا ریشه رفتار آدمی را در شرایط اجتماعی زمان می‌جوید و روابط میان افراد را از یکسو و افکار و امیدها و خیالات واهی و نومیدی‌ها و زبونی‌ها را از دیگر سو معلول علل معین اجتماعی می‌داند و همواره خود را به مسائلی مشغول می‌کند که مبتلا به عموم است (میترا، ۱۳۶۲: ۴۹).

از مهم‌ترین موضوعات سروده‌های معاصر، توجه به انسان‌ها، عدالت، علم، آزادی، حقوق زنان و... انعکاس رنج‌ها، آلام و آرزوهای به حق مردم است. بوریس ساچکوف در تعریف انسان رئالیست و واقع‌گرا می‌گوید: «انسان رئالیست، انسانی است که خود را از بند اسارت، بی‌عدالتی و استثمار می‌رهاند تا به آزادی واقعی برسد. این انسان، انسانی است که آینده متعلق به اوست». (۱۳۶۲: ۳۵۱)

## ناامیدی‌های شعر (م. امید)

نومیدی‌های شعر اخوان بیشتر ریشه در مسائل سیاسی - اجتماعی دارد. اخوان بهترین دوران شکوفایی شعرش را صرف



نومیدی‌های  
شعر اخوان  
بیشتر ریشه در  
مسائل سیاسی  
- اجتماعی دارد.  
اخوان بهترین  
دوران شکوفایی  
شعرش را صرف  
روشنگری  
اوضاع سیاسی  
- اجتماعی در  
طول سال‌های  
خفقان و سیاه  
کودتای ۲۸  
مرداد کرده  
است. توصیفی  
که اخوان از  
آن دوران دارد،  
بسیار بدبینانه و  
نومیدانه اما کاملاً  
واقعی است

تأثیر گذاشت و موجب شد تا دچار یأس و نومیدی و سرخوردگی شود.

البته ناامیدی در این دوره فقط گریبان‌گیر اخوان نشده است بلکه بسیاری از شاعران معاصر با آن درگیر بوده‌اند؛ بعضی‌ها کمتر و بعضی‌ها بیشتر. در مجموعه شعر «باغ آینه» اثر شاملو، سایه سنگین نومیدی را تقریباً در همه شعرها می‌توان دید. در شعر «فریادی و... دیگر هیچ» یأس و نومیدی توانایی‌هایش را این‌گونه به رخ می‌کشد:

فریادی و دیگر هیچ  
چرا که امید آن چنان توانا نیست  
که پا بر سر یأس بتواند نهاد  
بر بستر سبزه‌ها خفته‌ایم  
با یقین سنگ

روشنگری اوضاع سیاسی - اجتماعی در طول سال‌های خفقان و سیاه کودتای ۲۸ مرداد کرده است. توصیفی که اخوان از آن دوران دارد، بسیار بدبینانه و نومیدانه اما کاملاً واقعی است. شعر «زمستان» که زبان حال مردم و بیانگر جو سیاسی - اجتماعی حاکم بر ایران بعد از کودتاست، در واقع اعتراض شاعر به وضع بد اجتماعی و فشار و اختناق است. فقر، اختلاف طبقاتی، بی‌عدالتی، نبود آزادی، نابودی اقتصاد، همه و همه دست به دست هم داد تا جوانانی چون اخوان به حال مردم و دردمندان روزگار خویش دل بسوزانند. این دگرگونی‌ها و نوسانات به شدت در روحیه و مضامین اشعارش



بر بستر سبزه‌ها با عشق پیوند نهاده‌ایم  
و با امیدی بی شکست  
از سبزه‌ها  
با عشقی به یقین سنگ برخاسته‌ایم  
اما یأس آن چنان تواناست  
که بسترها و سنگ‌ها، زمزمه‌ای بیش نیست.  
فریادی  
و دیگر  
هیچ!

(حقوقی، ۱۳۸۵: ۱۱۲-۱۱۱)

دوران استبداد رضاخانی دوره پیدایش شاخه‌ای از رمانتیسم است که نیما سر شاخه اصلی آن است و تحت تأثیر رمانتیسم فرانسه قرار دارد. از ویژگی‌های این دوره، انزواطلبی، سرخوردگی، پناه بردن به طبیعت و تنهایی است.

از سال ۱۳۲۰ تا ۱۳۳۲ به خاطر آزادی‌های سیاسی نسبی، نوگرایی در شعر به تثبیت می‌رسد و دیدگاه‌های سیاسی در شعر مطرح می‌شود و اندیشه‌های سوسیالیستی رخ می‌نماید. رئالیسم اجتماعی، حمله به امپریالیسم، ستایش صلح و دشمنی با جنگ، مضمون رایج روزگار می‌شود و شاعران از پیرامونشان مطلع و آگاه‌اند (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۰: ۵۶-۵۰).

از درون مایه اصلی شعر این دوران، موضوعات مرگ، یأس و ناامیدی است که با شعر «کار شب پا» و «پادشاه فتح» نیما - که در واقع صدای نمادگرایی (سمبولیسم) اجتماعی است - آغاز می‌شود و بعد در شعر اخوان ثالث و در شعر «زمستان» نمود می‌یابد: «سلامت را نمی‌خواهند پاسخ گفت / سرها در گریبان است».

اخوان از بهترین پیغام‌گزاران مسائل اجتماعی این دوران است. «برهای همه عالم شب و روز / در دلم می‌گیرند». در آن حال و هوای یأس‌انگیز و مرگ‌آلود، مضامین ستایش می و میخانه، پناه بردن به مواد مخدر و هرویین رواج می‌یابد. شعر مایوسانه دهه ۱۳۳۰ هیچ پشتوانه فکری و فلسفی ندارد و فقط جنبه سیاسی - اجتماعی آن قوی است.

جریان شعر اخوان از رمانتیسم به سمبولیسم اجتماعی و رئالیسم است. اخوان در مجموعه‌های «زمستان»، «آخر شاهنامه» و «از این اوستا» واقعیت‌های جامعه را با زبانی نمادین به تصویر می‌کشد (حمیدیان، ۱۳۸۱: ۱۴۴). زبان حماسی اخوان از یک سو و ناامیدی‌های او از دیگر سو موجب شد او را شاعر حماسه شکست بنامند. اخوان ثالث از شاعران سرسخت سیاسی دوران سیاه پهلوی است

که همچون فردوسی بزرگ، عاشق وطن، اساطیر، رؤیاها، افسانه‌ها، قهرمانان و جنبش‌های ناب ایرانی است و تمام این عشق‌ورزی‌ها برای مقابله با نظام بی‌ریشه‌ای است که به هیچ کجای این خاک وابستگی نداشتند و بی‌مهری‌های خشونت‌بارشان به ایران زمین، مهر غریب م. امید را باعث شده است (کاخی، ۱۳۷۹: ۸۵).

شعر اخوان همان‌طور که خود می‌گوید، جنبه سیاسی دارد: «غیر از بعضی شعرهای غزلی یا شعرهای کوتاه دیگر بقیه و سواد اعظم شعرهای من جهت اجتماعی داشته، جهت سیاسی داشته، بدون اینکه من سیاست را صریحاً و مستقیماً چه در شعر نو و چه در شعر کهنه‌ام آورده باشم. وقتی دیدم چه بلایی سر مصدق آمد، شعر «توحه» یا قصیده «تسلی و سلام»، «دیدی دلا که یار نیامد» و الخ را گفتم و به پیرمحمد احمدآبادی تقدیم کردم که خود مصدق بود. شعر را با یک ناله و درد توأم کردم» (محمدعلی، ۱۳۶۹: ۴۵).

بنابراین، می‌بینیم که اخوان اوضاع و احوال جامعه را چه شاعرانه به تصویر می‌کشد. در شعر «نادر یا اسکندر» می‌خوانیم:

«در مزار آباد شهر بی تیش  
وای جغدی هم نمی‌آید به گوش  
دردمندان بی خروش و بی فغان  
خشمناکان بی فغان  
آه‌ها در سینه‌ها گم کرده راه  
مرغکان سرشان به زیر بال‌ها  
در سکوت جاودان مدفون شده است  
هرچه غوغا بود و قیل و قال‌ها  
آب‌ها از آسیا افتاده است  
دارها بر چیده خون‌ها شسته‌اند  
جای رنج و خشم و عصیان بوته‌ها  
پشکین‌های پلیدی رسته‌اند  
مشت‌های آسمان کوب قوی  
وا شده‌ست و گونه‌گون رسوا شده است  
یا نهان سیلی‌زنان یا آشکار  
کاسه پست گدایی‌ها شده است»

(آخر شاهنامه، کاوه یا اسکندر)  
در چنین اوضاعی، اخوان اعتقاد داشت که «نومید بودن و نومید کردن نجیب‌تر و درست‌تر است از امید دروغین دادن و داشتن؛ چون حداقل فایده این نجات و درستی این است که آدم، دروغ‌ها و پدرسوختگی‌ها را نخوایسته و نیارایسته» به این خاطر نغمه‌های نومیدانه توأم با نفرین و نفرت را سر داده است (حسین‌پور چافی، ۱۳۸۴: ۲۴۴).



همان طور که گفته شد اخوان شاعری است که به انسان می‌اندیشد و شعر را دادنامه و فریادنامه می‌داند که خار چشم زورگویان و ستمگران می‌شود و مرهم درد مظلومان و تسکین ناله‌هایشان. اخوان وقتی از اوضاع جامعه چیزی جز سیاهی و پلیدی نمی‌بیند، به تاریخ می‌اندیشد و همه چیز را به پرسش می‌گیرد و به چراهای بی‌جواب می‌اندیشد و در واقع به جهان‌شناسی می‌پردازد و به نفی هستی و نداشتن اختیار و اراده انسان و سیطره تقدیر کور می‌کشاند. به راستی که اخوان «مرثیه‌خوان وطن مرده خویشت» است. کودتای ۲۸ مرداد ۳۲ و پیامدهای آن تأثیر بسیار عمیقی بر روحیات اخوان و هم‌نسلان او گذاشت و این شکست سیاسی کمر مبارزان را شکست و زمین‌گیرشان کرد اما این شکست به معنی تسلیم و خواری نیست، ولی چرایی شکست و افسوس از نبردهای بی‌فرجام.

شعر اخوان چون آینه‌ای بیانگر محرومیت‌ها، تلاش‌ها و آرزوهای هم‌نسلان اوست که در اوج شور و اعتماد، ناگهان خود را فریب‌خورده و تنها یافت.

اخوان اوضاع و احوال پر از ترس و تهدید و خفقان پس از کودتا را در شعر نمادین «زمستان» چنین توصیف می‌کند که - قندیل سپهر تنگ میدان (خورشید) در تابوت ستبر ظلمت نه توی مرگ اندود - پنهان شده است و هیچ امیدی به طلوع دوباره آن نیست. وقتی شعر «زمستان» را می‌خوانیم در واقع، بخشی از تاریخ - یعنی وضعیت حکومت، جامعه، مردم، آزادی‌خواهان، مبارزان و روشنفکران - را از نظر می‌گذرانیم و مردمی را که در نگاه‌هایشان برق امید می‌نماند است:

«سلامت را نمی‌خواهند پاسخ گفت

سرها در گریبان است

کسی سر بر نیارد کرد پاسخ گفتن و دیدار یاران را

نگه جز پیش پا را دید، نتواند

که ره تاریک و لغزان است

و گر دست محبت سوی کس یازی

به اکراه آورد دست از بغل بیرون

که سرما سخت سوزان است»

در چنین اوضاعی است که اخوان زمین و زمان را علیه انسان می‌بیند. حتی گویا آسمان هم به زیر کشیده شده است و دیگر چشم امید به آن هم نمی‌توان دوخت و انگار خاک مرده بر سر مردم پاشیده‌اند. روز قیامت شده است و همه از هم فراری‌اند و هیچ‌کس به داد کسی دیگر نمی‌رسد. این‌ها موجب شد اخوان از ناامیدترین شاعران معاصر شناخته شود:

«سلامت را نمی‌خواهند پاسخ گفت

هوا دلگیر، درها بسته، سرها در گریبان، دست‌ها پنهان

نفس‌ها ابر، دل‌ها خسته و غمگین

درختان اسکلتهای بلور آجین، زمین دل‌مرده، سقف آسمان کوتاه

غبار آلوده مهر و ماه

زمستان است»

(اخوان ثالث، ۱۳۷۱: ۹۹-۹۷)

اخوان در شعر «پند» نیز همانند «زمستان» به توصیف خفقان حاکم بر جامعه می‌پردازد:

...

«که بیرون برف و سرما و تگرگ است

مبادا چشم خود بر هم گذاری!

نه چشم اختر است این، چشم گرگ است

همه گرگ‌اند و بیمار و گرسنه»

(همان: ۱۳۹-۱۳۸)

امید در شعر «چاووشی» سه راه را می‌بیند که با هم متفاوت‌اند: یکی راه فرومایگان و اهل سازش و تسلیم و دیگر راه محافظه‌کاران و سوم راه انسان‌های آزاده و انقلابی، که امید از این گروه است و این راه را «راه بی‌برگشت، بی‌فرجام» می‌نامد. او از اینکه هر سازی که می‌شنود بداهنگ و نفرت‌آور است، بسیار غمگین و دلتنگ می‌شود و ره‌توشه می‌گیرد و قدم در راه بی‌برگشت می‌گذارد تا ببیند آیا آسمان هر جای دیگر هم همین رنگ است:

«من اینجا بس دلم تنگ است

و هر سازی که می‌بینم بد آهنگ است

بیا ره‌توشه برداریم

قدم در راه بی‌برگشت بگذاریم

ببینیم آسمان «هر کجا» آیا همین رنگ است»

(همان: ۱۴۴-۱۴۳)

و شعر «باغ من» که در آن باغ بی‌برگی نماد ایران بعد از کودتا است:

«آسمان را گرفته تنگ در آغوش ابر، با آن پوستین سرد نمناکش باغ بی‌برگی

روز و شب تنهاست

با سکوت پاک غمناکش»

(همان: ۱۵۲)

و در شعر «کاه یا اسکندر» انقلاب مردم شکست خورده و مبارزان سرکوب شده‌اند و خشم و خروش همه فروکش کرده است. در چنین موقعی امید شهر خود را تسلیم سرنوشت می‌بیند و آن را «مزار آباد شهر بی‌تپش» می‌نامد که حتی از جغد هم که پرنده شومی است، صدایی در نمی‌آید.

«در مزار آباد شهر بی‌تپش

وای جغدی هم نمی‌آید به گوش

سکوت همه‌جا را فرا گرفته است و کسی جرئت سر برآوردن و اعتراض ندارد.

آه‌ها در سینه‌ها گم کرده راه

مرغکان سرشان به زیر بال‌ها

در سکوت جاودان مدفون شده است

هرچه غوغا بود و قیل و قال‌ها

آب‌ها از آسیا افتاده است

دارها برچیده، خون‌ها شسته‌اند

جای رنج و خشم و عصیان بوته‌ها



**اخوان تصویر گر  
خشونت‌ها،  
پلشتی‌ها،  
درد‌ها و الام  
انسان به ذلت و  
خواری افکنده  
شده است اما  
هدف اصلی‌اش  
بیدارگری است و  
می‌خواهد مردم،  
اوضاع و احوال  
ذلت‌بارشان را  
از یاد نبرند و  
لااقل چاره‌ای  
بیندیشند**

پشکین‌ها پلیدی رسته‌اند»

موج انقلاب فروکش کرد و مبارزات راه به جایی  
نبرد؛ استبداد بر همه‌جا چنگ انداخته و همه‌امیدها  
ناامید شده و شب چتر سیاه خود را بر همه‌جا  
گسترده و صدای آزادی‌خواهی در گلو مانده است:

«خانه خالی بود و خوان بی‌آب و نان

وانچه بود، آتش دهن‌سوزی نبود

این شب است، آری شیبی بس هولناک

لیک پشت تپه هم روزی نبود

باز ما ماندیم و شهر بی‌تپش

آنچه گفتار است و گرگ و روبه است

گاه می‌گویم فغانی بر کشم

باز می‌بینم صدایم کوتاه است»

امید در چنین اوضاعی است که به‌خاطر وعده‌های  
پوچ و توخالی از همه‌چیز و همه‌کس ناامید می‌شود  
و از سر خشم و غضب، آرزوی آمدن حاکم ظالم  
دیگری را می‌کند تا شاید تغییری ایجاد شود:

«باز می‌گویند فردایی دگر

صبر کن تا دیگری پیدا شود

کاوه‌ای پیدا نخواهد شد، امید!

کاشکی اسکندری پیدا شود»

(اخوان ثالث، ۱۳۸۷: ۲۶-۲۱)

اخوان از دنیایی سخن می‌گوید که زندگی‌ها به  
فساد و تباهی کشیده شده است. او انسان‌هایی را  
وصف می‌کند که به فردای خود امید ندارند و  
به همه‌چیز بی‌اعتمادند و گویی زندگی‌شان بر آب  
نهاده شده است. انسان‌هایی که در قلب همدیگر  
حتی غریب‌اند و سرگردان، و از فرط بیماری به  
تمناشای اعدام محکومین می‌روند (لنگرودی،  
۱۳۸۱: ۵۱۸).

«قرن خون آشام

قرن وحشتناک‌تر پیغام

کاندران با فضلۀ موهوم مرغ دور پروازی

چار رکن هفت اقلیم خدا را در زمانی بر می‌آشوبند»

اخوان تصویر گر خشونت‌ها، پلشتی‌ها، درد‌ها و آلام  
انسان به ذلت و خواری افکنده شده است اما هدف  
اصلی‌اش بیدارگری است و می‌خواهد مردم، اوضاع  
و احوال ذلت‌بارشان را از یاد نبرند و لااقل چاره‌ای  
بیندیشند. او رسالت و مسئولیت انسانی خود را در  
قالب شعر و هنر به مردم می‌رساند.

نومیدی‌های اخوان تا آنجا پیش می‌رود که به  
این باور می‌رسد که آخر شاهنامه‌ همه‌ قیام‌ها و  
انقلاب‌ها ناخوشایند و محکوم به شکست است.  
او خود و دوستان مبارزش را چون فاتحان پیر و  
گوژپشت می‌داند که با شمشیرهای زنگ زده و

تیرهای شکسته در خیال فتح و پیروزی‌اند:

«آه، دیگر ما

فاتحان گوژپشت و پیر را مانیم

تیغ هامان زنگ خورد و کهنه و خسته

کوس هامان جاودان خاموش

تیر هامان بال بشکسته»

اما با وجود همه این بدبختی‌ها و پریشانی‌ها، هنوز  
کورسویی از امید در دل «م. امید» هست که او  
را روی پانگه می‌دارد. او خود و یارانش را چون  
اصحاب کهف می‌داند که گهگاهی به امید پیروزی و  
برچیده شدن بساط ظلم و ستم از خواب برمی‌دارند  
ولی می‌بینند هنوز «دقیانوس» زنده است:

گاهگه بیدار می‌خواهیم شد زین خواب جادویی

«همچو خواب همگنان غار

چشم می‌مالیم و می‌گوییم آنک، طرفه قصر زرنگار

صبح شیرین کار

لیک بی‌مرگ است دقیانوس

وای، وای، افسوس!»

(اخوان ثالث، ۱۳۸۷: ۷۰-۷۷)

اخوان، شاعر محرومیت‌ها و رنج‌هاست. شاعر نسلی  
است که از فقر و فلاکت در زیر چکمه استعمار  
دست و پا می‌زند؛ در حالی که ثروت سرشارش را  
به یغما می‌برند. این‌هاست که اخوان را به خروش  
می‌آورد؛ خروشی از گلوئی تاریخ که همچنان  
طنین‌انداز است:

«سوزدم این آتش بیدادگر بنیاد

می‌کنم فریاد، ای فریاد! ای فریاد!»

(اخوان ثالث، ۱۳۷۱: ۷۸)

سال‌های (۱۳۳۸-۱۳۳۵)، سال‌های تنهایی  
اخوان است؛ وقتی صدایش به جایی نمی‌رسد،  
خشم‌ها و عصبانیت‌ها و تنهایی‌هایش را با شعر  
قسمت می‌کند. او دیگر امیدی به کسی ندارد و  
حتی در انتظار شنیدن خبر خوشی از قاصدک -  
که پیام‌آور خوشی‌هاست - هم نیست. حتی به بهار  
زندگی بخش هم امیدی ندارد و خود را چون بیابان  
خشک و غریبی می‌داند که به فراموشی سپرده شده  
است:

«ای بهار همچنان تا جاودان در راه!

همچنان تا جاودان بر شهرها و روستاهای دگر  
بگذر

هرگز و هرگز

بر بیابان غریب من

منگر و منگر»

(اخوان، ۱۳۷۸: ۹۹-۹۷)

اخوان همه‌چیز را برای خود تمام شده می‌داند و



به قاصدک می‌گوید که بیخود، دور و برش نگرده؛ چون انتظار شنیدن خبر خوشی را ندارد:  
«گرد بام و در من  
بی‌ثمر می‌گردد  
انتظار خبری نیست مرا  
قاصدک!

در دل من همه کورند و کردند»

(همان: ۱۳۸-۱۳۶)

پس ناامیدی‌های اخوان از مرحله اجتماعی به فلسفی می‌گراید:

غم دل با تو گویم، غار!

بگو آیا مرا دیگر امید رستگاری نیست؟

صدا نالنده پاسخ داد

آری نیست؟»

(از این اوستا: ۲۷)

اخوان، شاعر دل‌شکسته‌ای است که چاووشی خوان قافله حسرت و اندوه و خشم و نفرت و راوی قصه‌های فراموش شده و از یاد رفته و آرزوهای دست‌نیافتنی و بر باد رفته است. او همانند نیما، شاعری اجتماعی است اما با تفاوت‌هایی؛ نیما هم در سروده‌هایش، درد و رنج مردم را بیان می‌کند اما همواره امیدوار است.

شعر «مایا»ی اخوان تحت‌تأثیر «مرغ آمین» نیما سروده شده است اما تفاوت‌شان این است که مرغ آمین با آمین! آمین! گفتنش دریچه‌ای به‌سوی افق روشن می‌گشاید و نوید طلوع و دمیدن صبح و گریز شب را می‌دهد اما در «مایا»ی اخوان، طوطی با «هرگز هیچ» گفتنش، تارهایی از ناامیدی و اختناق در ذهن خواننده می‌تند و تمام دریچه‌ها را به‌سوی تنفس‌گاهی روشن و پاک می‌بندد (لنگرودی، ۱۳۸۱: ۶۳۴).

«و مایا! هرگز هیچ معجز روی خواهد داد

به آیینی که در افسانه‌های دین شنیدستیم؟

که شرم آید زمین را از قساوت‌ها

و خون را خاک نپذیرد؟

و مایا! هرگز آیا می‌تواند بود

که بر ایشان بسوزد آسمان را دل

و در آن لحظه‌های آخر یکی - تنها یکی - ناکشته

راه آسمان گیرد؟

و مایا گفت با تکرار - در حالی که از منقار

سخن خونین، چنان چون پاره‌هایش از جگر بر

خاک می‌افتاد

هرگز هیچ»

(اخوان، ۱۳۶۸: ۹۷-۹۶)

## نتیجه‌گیری

از بررسی‌های انجام شده در سروده‌های اخوان ثالث (م. امید) این‌گونه برمی‌آید که ناامیدی‌های او نتیجه تحولات اجتماعی بوده که تجربه‌های تلخی به همراه داشته است. با اینکه تخیل از ویژگی‌های ذاتی شعر است اما اخوان، خیال‌پردازانه و رویایی فکر نکرده بلکه به واقعیت‌ها پرداخته است. شعر او میعادگاه امیدها و نومیدی‌هاست؛ اگرچه نومیدی همه شعر اخوان را در بر گرفته و امید، از همه چیز و همه کس و حتی از دوستان و یاران نزدیک خود بریده اما هیچ‌گاه از اصل هستی و خدا ناامید نشده است؛ چون انسان همواره به عشق و امید زنده است و اخوان هم شاعری عاشق و معتقد است. در جای جای سروده‌هایش، در مرثیه‌ها، دشنام‌ها و نفرت‌ها، می‌توان آرزومندی، بهروزی و شادکامی مردمان را ملاحظه کرد. او در شعر «زندگی» می‌گوید: «اما باید زیست». عشق اخوان به زندگی، به مردم و اعتقاداتش در جملاتی امیدبخش چون «نیستی تو تنها، من تنها» و «کار دنیا هم نمی‌ماند به یک سامان» و «در نمی‌گردد به یک پا گرد» موج می‌زند.

بنابراین، می‌بینیم که اخوان هیچ‌گاه تسلیم محض وقایع و حوادث تلخ روزگار نشده و همواره رسالت شاعری خود را در راستای آزادی‌خواهی و رهایی‌بخشی و بیداری مردمان انجام داده است و این‌ها را در شعر «زندگی» می‌گوید: اما باید زیست» می‌خوانیم.

نیستی تنها تو، من تنها

با همیم و با همه، هستیم و همدردیم

کار دنیا هم نمی‌ماند به یک سامان

در نمی‌گردد به یک پاگرد، یا یک پاشنه، جانم

خود به این معنی، زیانکاریم، اگر ایمان نیاوردیم

هی فلانی! دل به غم مسپار، نومیدی بران از

خویش

دور دار از جان خود تشویش

هان مشو تسلیم نومیدی

که نماد از وجودت غیر خاکستر

جای شکرش باز هم باقی است

تو هنوز اینجا مرا داری

من تو را دارم

ما هنوز اینجا شناساییم

که چه هستیم و که هستیم و کجا هستیم

و چرا هستیم؟

این اصلی‌ترین اصل است

و چرا هستیم؟

## منابع

۱. اخوان ثالث، مهدی؛ زمستان، انتشارات مروارید، تهران، ۱۳۷۱.
۲. \_\_\_\_\_؛ آخر شاهنامه، انتشارات زمستان، تهران، ۱۳۸۷.
۳. \_\_\_\_\_؛ از این اوستا، انتشارات زمستان، تهران، ۱۳۸۷.
۴. براهنی، رضا؛ طلا در مس، انتشارات نویسنده، تهران، ۱۳۷۱.
۵. پرهام، سیروس؛ رئالیسم و ضد رئالیسم در ادبیات، انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۶۳.
۶. حسینی، کاووس؛ گونه‌های نوآوری در شعر معاصر ایران، نشر ثالث، تهران، ۱۳۸۳.
۷. حسین‌پور چافسی، علی؛ جریان‌های شعری معاصر فارسی، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۸۴.
۸. حقوقی، محمد؛ شعر زمان ما (۱)، احمد شاملو، انتشارات نگاه، تهران، ۱۳۸۵.
۹. حمیدیان، سعید؛ داستان دگرگونی (روند دگرگونی‌های شعر نیما یوشیج)، انتشارات نیلوفر، تهران، ۱۳۸۱.
۱۰. زرین‌کوب، حمید؛ چشم‌انداز شعر نو فارسی، انتشارات توس، تهران، ۱۳۶۹.
۱۱. ساچکوف، بوریس؛ تاریخ رئالیسم، ترجمه محمدتقی فرامرزی، نشر تندر، تهران، ۱۳۶۲.
۱۲. شفیع کدکنی، محمدرضا؛ ادوار شعر فارسی، انتشارات سخن، تهران، ۱۳۸۰.
۱۳. عباس‌پور، مرادحسین؛ کافکا، روایتگر تراژدی مدرن، نشر رسش، اهواز، ۱۳۸۳.
۱۴. کاخی، مرتضی؛ باغ بی‌برگی، انتشارات زمستان، تهران، ۱۳۷۹.
۱۵. لنگرودی، شمس؛ تاریخ تحلیلی شعر نو، نشر مرکز، تهران، ۱۳۸۱.
۱۶. مختاری، محمد؛ انسان در شعر معاصر، انتشارات توس، تهران، ۱۳۷۲.
۱۷. محمدی آملی، محمدرضا؛ آواز چگور، نشر ثالث، تهران، ۱۳۷۷.

# رابطه شغل و کارکردهای زبانی

## شخصیت

بررسی داستان‌های کوتاه  
سید محمدعلی جمال‌زاده

کیومرث گروسی

دبیر ادبیات دبیرستان‌های قروه کردستان  
تصویرسازی: وحید خاتمی

### چکیده

بین واژه‌ها و اشیا اهمیت درجه اول را نداشت بلکه زیبایی‌ها و آرایش‌های زبانی مهم بود» (الشکری، ۱۳۸۶: ۲۵۲).

پیدایش جوامع بزرگ و بزرگ‌تر، جدایی نسبی شهریان و روستاییان، اختراعات و صنایع علمی پیشرفته و پیدایش پیشه‌های گوناگون، تفاوت‌های ناشی از سطح درآمد پیشه‌های گوناگون، تفاوت سطح تحصیلات مردمان و ارتباط با مراکز فرهنگی و دینی و ارتباطات دیگر، باعث پیدایش طبقات اجتماعی گوناگون، حرفه‌ها و پیشه‌های گوناگون گردید و همگی این‌ها در زبان اشخاص و واژه‌ها و عبارت‌هایی که به کار می‌برند، اختلاف ایجاد کرد.

جنسیت افراد و دیدگاه غالب جامعه درباره یک جنسیت خاص اعتقادات و مذاهب رایج جوامع و استدلال‌ها و باورهای دینی و مذهبی نیز در تفاوت‌های شغلی و به تبع، بر زبان افراد، واژه‌ها و عبارت‌هایی که به کار می‌برند، تأثیرگذار است؛ مثلاً در جامعه مسلمانان، یک آشپز اسم اندام‌های یک خوک را برای آشپزی به کار نمی‌برد. «در هر شغل، حرفه و رشته خاص تخصصی نظری یا عملی، موضوعات، روش‌ها، وسایل و ابزار خاصی مطرح هستند که کاربرد اصطلاحات تخصصی گوناگونی را در محدوده آن گروه شغلی ایجاد می‌کند؛ به عنوان مثال در کشور ما گروه‌های حرفه‌ای سنتی (مانند قالی‌بافان، قلم‌زنان) و نیز گروه‌های تخصصی جدید، هر یک دارای واژگان خاص خود هستند» (مدرسی، ۱۳۸۷: ۲۰۱). کاربرد واژگان و اصطلاحات به مرور، بر زبان دارنده شغل یا پیشه‌ای راه می‌یابد و به تناسب شغل، سبب تفاوت زبان می‌گردد. «دارنده هر پیشه‌ای، با ابزارها، وسایل، و اصطلاحات خاصی سروکار دارد که با پیشه‌های دیگر متفاوت است. انعکاس این موارد در زبان، موجب شده است که سخن گفتن این افراد، به ویژه هنگامی که از موضوعات تخصصی مربوط به مشاغل خود سخن می‌گویند، به گونه‌ای باری با یکدیگر متفاوت باشد» (پارسا، ۱۳۸۴: ۳۱).

گاهی ممکن است که «ویژه زبان» (Register) یک گروه خاص یا یک شغل در اثر گذشت زمان عمومیت پیدا کند؛ از حال ویژه زبان خارج گردد. «زبان گونه‌هایی را که با مشاغل، تخصص‌ها یا

زبان با مؤلفه‌های گوناگونی چون دین، جنسیت و شغل گویندگان پیوند دارد و در ایجاد تیپ‌های شخصیتی افراد مؤثر است. پژوهش حاضر، سعی دارد تا با تحلیل ویژگی‌های خلقی و خلقی تیپ‌های شخصیتی داستان‌های جمال‌زاده، رابطه شغل و کارکردهای زبانی تیپ‌های مورد نظر را در داستان‌های کوتاه او مانند «داستان کباب‌غاز» بررسی کند. نتیجه پژوهش بیانگر توجه ویژه جمال‌زاده به عوامل غیرزبانی مؤثر در زبان شخصیت‌هاست. رویکرد نوین داستان‌نویسی و تبیین نقش پررنگ جمال‌زاده در پیوند سبک کهن و نو و نیز کمک به شناخت زبان شخصیت‌های داستانی - به ویژه در ادبیات دوره متوسطه - از دیگر نتایج این پژوهش است.

**کلیدواژه‌ها:** داستان، تیپ شخصیتی، شغل، کارکرد زبان، جمال‌زاده

### مقدمه

در زندگی جمعی و ارتباط زبانی میان انسان‌ها، امور مربوط به گذران زندگی، اندیشه آنان درباره آرزوهای خود و گاه واقعیت‌ها، مبارزه، شکار و دفاع از خود در برابر حیوانات و ... به موضوع سخنان تبدیل شده و شکل داستانی به خود گرفته است. «تیاکان نخستین ما در تلاش برای زنده ماندن، ترس و عقاید خود را در قالب قصه می‌ریختند و بدین ترتیب سدی جادویی در برابر سختی‌ها می‌ساختند» (گلشیری، ۱۳۷۱: ۱۴).

در داستان‌های گذشته صرف نظر از موضوع، شخصیت‌ها اغلب با یک زبان سخن می‌گویند؛ زبان شخصیت‌های داستان، چون کارگران، کارگزاران، فرمانروایان، دارندگان حرفه‌ها و پیشه‌های گوناگون، تفاوتی با زبان راوی ندارد و یکسان است و تفاوت‌ها و ویژگی‌های افراد در زبان آنان خود را نشان نمی‌دهد و نویسندگان بیشتر به صنایع و فنون ادبی توجه دارند. «تا پیش از طلوع رمان رئالیستی، ادبیات داستانی به سبکی نوشته می‌شد که همخوانی



موضوعات مربوط می‌شوند، ویژه زبان نامیده‌اند؛ مثلاً ویژه زبان حقوق، متفاوت با ویژه زبان طب می‌باشد که به نوبه خود متفاوت با ویژه زبان مهندسی و غیره است (ترادگیل، ۱۳۷۶: ۱۳۲).

ممکن است افرادی در نگارش خود به یک جامعه زبانی و به کارگیری آن، هدف خاصی را دنبال کنند و گاهی یک کارکرد زبانی که ویژه زبان یک گروه خاص است، مزایا و اعتباری برای فرد یا گروه داشته باشد؛ مثلاً اصطلاحات تعمیرکاران، گاهی نشانگر میزان اطلاعات آنان در حرفه خود است یا بر زبان افراد متخصص یک حرفه، جزئیاتی جاری می‌شود که عموم مردم به آن توجه نمی‌کنند. مثلاً دامداران برای گوسفندان در هر سال رشد نام‌های ویژه‌ای به کار می‌برند ولی عموم مردم آن‌ها را با دو نام بره و گوسفند می‌شناسند.

شغل افراد باعث می‌شود که آن‌ها در زبان خود، اصطلاحات واژه‌ها و کنایات یا حتی ضرب‌المثل‌های مرتبط با آن را به کار ببرند. گاهی افراد بعضی واژه‌ها و اصطلاحات تخصصی را به عمد برای بالا بردن درجه اعتبار شغلی خود و یا جلوگیری از اینکه دیگران به آسانی به رمز و رموز کارشان دست پیدا کنند، به کار می‌برند. «هر حرفه‌ای مجموعه اصطلاحات خاص خود را داراست. این قبیل اصطلاحات حرفه‌ای و واژه‌های عامیانه دارای ویژگی‌های مشترکی هستند و فقط توسط بخشی از مردم به کار برده می‌شوند» (فالک، جولیا اس، ۱۳۷۲: ۱۰۶).

گاهی افراد براساس شغل و تجارب قبلی خود درباره رویدادها داوری می‌کنند و شغل بر زبان آنان، واژه‌ها و اصطلاحاتی که به کار می‌برند، تأثیر می‌گذارد. «مشاغل مختلف، آثار مختلفی بر طبیعت شخص به جای می‌گذارند، هنرپیشه، برزگر، روحانی، سرباز، خلاصه همه، در گفتار خود حرفه خود را منعکس می‌کنند» (یونسو، ۱۳۸۲: ۳۶۰).

شغل افراد در برداشت آن‌ها از تصاویری که می‌بینند، تأثیر دارد و اگر مطالب ذهنی آن‌ها به فعلیت برسد و به واژه تبدیل شود، ویژه زبان شغل خود را به کار می‌برند. «یک سرباز اگر روی شن رد پای اسبی را ببیند، بی‌درنگ از اندیشه به اسب، به تصور سلحشور و از اینجا به تصور جنگ و غیره می‌رسد. برخلاف او یک دهقان از اندیشه به اسب، به تصور خیش و کشتزار و غیره می‌رسد»

(احمدی، ۱۳۸۴: ۱۶).

افراد متعلق به طبقات اجتماعی بالا و صاحبان مشاغل مهم نسبت به زبان واژه‌ها و اصطلاحاتی که به کار می‌برند توجه بیشتری می‌کنند و اشتباهات یا الفاظ ممنوع - حتی واژه‌های شغلی - کمتر بر زبان آنان جاری می‌شود. «در رفتار زبانی طبقات بالا در یک جامعه زبانی، ویژگی‌ها و الگوهایی که اعتبار اجتماعی بیشتری دارند به نسبت بیشتری به کار گرفته می‌شوند؛ در حالی که ویژگی‌ها و الگوهای زبانی غیرمعتبر یا کم‌ارزش، در رفتار زبانی طبقات پایین‌تر جامعه قابل مشاهده‌تر است» (مدرسی، ۱۳۸۷: ۱۵۰).

گاهی شغل با مؤلفه‌های دیگر رابطه‌ای جدایی‌ناپذیر دارد؛ طبقات مختلف اجتماعی و شغلی سعی دارند که الفاظ و واژه‌هایی که در زبان به کار می‌برند - به ویژه در طبقات بالای جامعه - حفظ شود یا اندک تفاوتی داشته باشد یا پس از عمومی شدن واژه‌های جدیدتری در زبان به کار ببرند. «اعضای همه طبقات اجتماعی به خودمحوری گرایش دارند؛ زیرا افراد هر طبقه‌ای طبقات دیگر را پست‌تر از طبقه خود می‌دانند» (کوئن، ۱۳۸۴: ۱۸۶).



پیش از جمال زاده، در ایران کسی به گونه‌ای نظام‌مند و هدف‌دار به رابطه کارکرد زبان و شغل با تیپ‌های شخصیتی در قالب و فضای داستان توجه نکرده است؛ اگرچه در رمان «سیاحت‌نامه» مراغه‌ای و «چرند و پرند» دهخدا به آن توجه شده است. آرین‌پور با اشاره به رمان‌های ایرانی و با توجه به رابطه زبان تیپ‌های داستانی می‌گوید:

«هر یک از افراد داستان، اگرچه فرد کاملی از تیپ خود هستند، موجودات غیرطبیعی و خارق‌العاده‌ای نیستند شاید برای نخستین بار است که ما در رمان‌های ایرانی کسانی را با خصایل و حالات طبیعی بشری آن‌ها می‌بینیم؛ اما با همه کوشش در طبیعی بودن چهره‌ها، از جهات عدیده هم به افسانه‌های ایرانی راویان اخبار و هم به داستان‌های منظوم نظامی و بیروان او شباهت پیدا می‌کند» (آرین‌پور، ۱۳۸۲: ۲۴۹-۲۴۸)

### سبک جمال زاده

جمال زاده با انتخاب سبک ساده‌نویسی و استفاده از الفاظ، عبارت‌ها و اصطلاحات عامیانه، به ادبیات مردم کم‌سواد و طبقات متوسط و پایین جامعه بیشتر توجه می‌کند. خلاف ادبیات دوران‌های گذشته که به شرح حال بزرگان یا موضوعات دور از واقعیت می‌پرداخت، به شرح حال مردم فرودست جامعه، حرفه و شغل، طبقه اجتماعی و سایر ویژگی‌های آنان توجه نشان می‌دهد و سعی دارد زبان، واژه‌ها و اصطلاحات آنان را متناسب با ویژگی‌های شخصیت‌ها به کار ببرد. «طرز حرف زدن هر شخصیتی باید شبیه حرف زدن امثال او، در زندگی واقعی باشد؛ از این‌رو، انتظار دارند طرز حرف زدن - به مثل - کاسب و کارمند و استاد دانشگاه از هر لحاظ همان قدر با هم فرق داشته باشد که در زندگی واقعی فرق دارد» (ایرانی، ۱۳۸۰: ۳۴۸). او کوشیده است حقیقت‌مانندی شخصیت‌ها را بیشتر نشان دهد و موضوع و مضمون داستان‌هایش را بیشتر به واقع‌گرایی نزدیک کند؛ به گونه‌ای که از زبان، الفاظ، عبارت‌ها و اصطلاحات مورد استفاده، می‌توان مثلاً به شغل یا مذهب آنان پی برد. زیرا او متوجه شده است: «هم‌ترین عاملی که شخصیت‌های داستان را واقعی جلوه می‌دهد، سازگاری صحبت‌های آن‌ها با ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست» (میرصادقی، ۱۳۸۵: ۴۶۵).

جمال زاده با توجه هدفمند به ویژگی‌های شخصیتی داستان‌هایش توانست داستان‌هایی واقع‌گرا پدید آورد و تأثیری شگرف در ادبیات ایران داشته باشد. «محمدعلی جمال‌زاده نخستین نویسنده ایرانی است که با قصد و نیت آگاهانه صناعت داستان‌نویسی اروپایی را به کار گرفت و اولین داستان‌های کوتاه واقع‌گرا را پدید آورد. او آدم‌های کاریکاتوری دهخدا را تا حد تیپ‌های داستانی ارتقا داد» (الشکری، ۱۳۸۶: ۱۵).

### تحلیل زبان شخصیت‌ها

در اینجا نمونه‌هایی از رابطه کارکرد زبان تیپ‌های شخصیتی با شغل آنان را بررسی می‌کنیم. در داستان «فارسی شکر است» رمضان این چنین توصیف شده

است: جوان، ساده، کلاه نمدی بر سر: «جوانک کلاه نمدی بدبختی را پرت کردند»، قبا ی چرکین در بر: «چشم را با دامن قبا ی چرکین پاک کرده»، «توکر» (a، جمال زاده، ۱۳۸۶: ۳۳) رمضان هنگام سخن گفتن با شیخ، چون سابقاً توکر بوده است در خطاب به شیخ، لفظ «توکر» را در زبانش به کار می‌برد: «نه جناب اسم نوکرتان کاظم نیست» (همان: ۳۴).

در داستان «رجل سیاسی» شیخ جعفر، شغلش پنبه‌زنی است: «کارم حلاجی و پنبه‌زنی بود» (همان: ۴۵)، «از این شغل ... سیر شده بودم» (همان: ۴۶). با به کار بردن مثل: «چند مرده حلاج است» (همان: ۸۶) شغل خود را تداعی می‌کند. دعا‌های زیادی مانند: «خدا عمرت بدهد ... تو کیسه کردم» (همان: ۵۶) و «تصیحت‌های آب نکشیده» (همان: ۵۳). برای بیان منظور خود از عبارت «آب نکشیده» استفاده می‌کند که در ارتباط با شغل اوست. چون اگر بخواهند پشم یا پنبه‌ای، به حلاج بپسارند آن را می‌شویند، آب می‌کشند تا درست حلاجی شود؛ با کیسه حمل می‌شود.

در داستان «دوستی خاله خرسه» راوی که کارمند اداره مالیات است؛ اصطلاحاتی در ارتباط با پول در زبان خویش، به کار می‌گیرد و یکی از ویژگی‌های جعفر خان - از شخصیت‌های داستان - را چنین بیان می‌کند: «خودش ذاتاً جوان لوطی و حق و حساب‌دانی بود» (همان: ۷۱)؛ حبیب‌الله شاگرد قهوه‌خانه، هنگام خداحفاظی با دوستانش، با لحنی شوخ، از کلماتی استفاده می‌کند که کاملاً شغل او را به ذهن خواننده می‌آورد؛ مانند: نان و حلوا، خمیر ترش و شیریه «شب جمعه نیم من آردی نان و حلوا کرده به شل و کوره‌های ملایر بدهید و بگویند خمیر ترش و شیرهاش کم بود» (همان: ۷۳). جعفر خان پست چی هنگام رجز خوانی و صحبت با راوی متناسب شغل خود امپراتور روس را به تحقیر یاد می‌کند. «خود امپراتور روس هم سگ کیست به نعل کفش سورچیمان کج نگاه کند» (همان: ۷۰).

در داستان «ملاقربانعلی» زمانی که از پدر یاد می‌کند، لفظ «مروحوم والد» را به کار می‌برد که علاوه بر اینکه نوعی احترام است، آشنایی او را با زبان عربی می‌رساند. قسمی که از دو دست بریده حضرت عباس یاد می‌کند، یادآور مجالس روضه‌خوانی اوست. دعا‌هایی که در پایان روضه می‌خواند و با زبان شغلی خویش، همسایه‌اش، حاجی، را می‌ستاید: «به دو دست بریده حضرت عباس به خوبی یادم می‌آید ... برای آمرزش اموات و برآورده شدن حاجات دعایی خواندم ... حاجی مرد مقدس و خداپرستی است» (همان: ۸۸-۸۶) و زمانی که از زش می‌پرسد: «می‌خواستم ببینم دخترش چند ساله است تا به آن مناسبت روضه صغری یا سکیه یا شهربانو یا عروسی قاسم بخوانم» (همان: ۹۰)، که همه حاکی از ارتباط با شغل اوست و به عبارتی اصطلاحات تخصصی به کار می‌برد.

در داستان «بیله دیگ بیله چغندر» دلاک - که بعدها مستشار می‌شود - در بیان چگونگی آشنایی با ارباب خود متناسب با شغل دلاکی موضوع را شرح می‌دهد: «به طمع بخشش و انعام صحیحی

مشتمال چاقی جلوش درآدمد ... از طفولیت جز حمام و کیسه و صابون و مشتمال چیزی نشناخته‌ام» (همان: ۱۰۵).

او بی‌خبری روزنامه‌نگاران را از بازی‌های سیاسی و شرح انجمن‌های ایرانی را، با اصطلاح متناسب شغل مستشاری بیان می‌کند. «از بسیاری مسائل پشت پرده بی‌خبر بودند» (همان، ۱۰۷). «طایفه سیاه کلاه‌ها ... که به آن‌ها خان می‌گویند، همه ادارات دولتی در دست این طایفه است. این‌ها یک انجمن بزرگی دارند که مثل فراموش‌خانه است ... اسم این انجمن دیوان است (همان: ۱۴۱).

در داستان کباب غاز، راوی کارمند است و از واژه‌های متناسب بهره می‌گیرد: «در اداره با هم‌قطارها قرار و مدار گذاشته بودیم که هر کس اول ترفیع رتبه یافت ... در مشورت با همسرش می‌گوید: «خودت خوب می‌دانی در این شب عیدی مالیه از چه قرار است و بودجه ابدأ اجازه خریدن خرت و پرت تازه نمی‌دهد» (جمال‌زاده، ۱۳۳۱: ۱۹۰).

در داستان «خاک حاصلخیز» ملای شاعر هنگام ورود به خانه راوی، برای معرفی خود، از زبان متناسب شغل خود بهره می‌گیرد: «این اقل اهل علم و احقر خدام شریعت مطهره ... با وجود انواع و اقسام اختلال احوال و وفور اشغال و هجوم هموم و جریان لای‌نهاییه له عوارض و اسقام به دعوت و اصرار و ابرام جمعی از اهل فضل و ایمان ... آمده‌ام» (b، جمال‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۳۲).

در داستان «آتش زیر خاکستر» میرزا روح‌الله «پدر و مادرش همه در مالیه فردنویس و دفتردار بوده‌اند» سه فرزند دارد ... در مالیه دفترنویس و دفتردار است (a، جمال‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۸۰).

میرزا فردنویس است. با قلم، کاغذ، دوات، قیچی، قلم‌دان، قذزن، لیکه، آب اضافه کردن به جوهر و ... سروکار دارد. خانواده خود را با زبانی متناسب با شغل خود توصیف و تشبیه می‌کند. «من قلمم که هر روز باید توسری بخورم و کوتاه‌تر و خالی‌تر و زبون‌تر بشوم و هزار جور روسیاهی بکشم و زبان در کام صدایم درنیاید ... رحمت‌الله حکم قذزن را دارد که هجوم بلا و مصیبت پیشانی‌اش را مثل همین قذزن حجامت‌دار کرده است و هر قلم نحوست و ادباری را باید روی کرده‌او تند و تیز بکنند. عنایت ... مثل آب‌دوات‌کن که به دوات آب

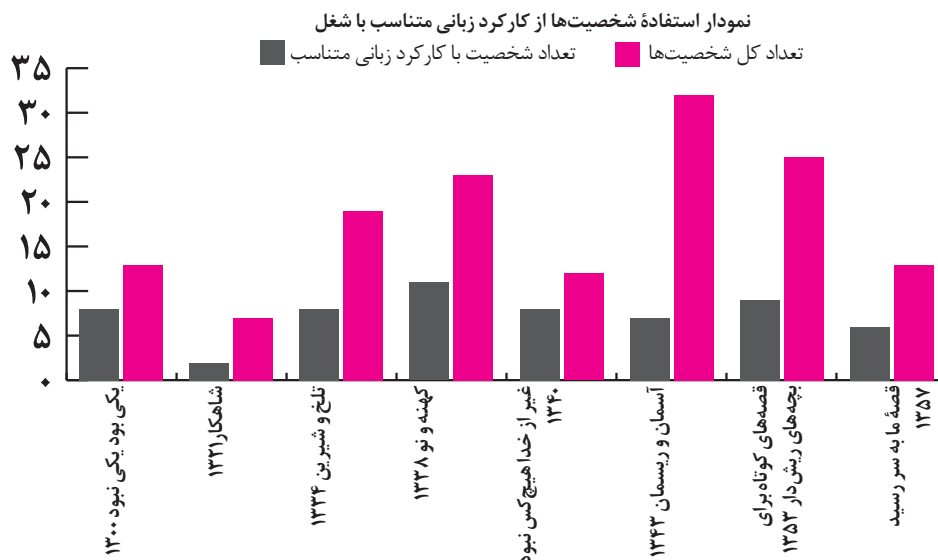
می‌دهد به گل‌های باغچه آب می‌رساند. سیامک قیچی قلم‌دان است و با زبان‌درازی که خدا به او داده به‌جز دریدن و بریدن و پاره کردن، کار دیگری سرش نمی‌شود و ننه زبیده، به منزله لیکه دوات است که وقتی رنگ و رمقی برایش باقی نمانده» (همان: ۲۱۲).

در داستان «درویش مومیایی» درویش مومیایی که اهل عرفان و فلسفه و در پی به‌دست آوردن جواب‌های منطقی و قانع‌کننده است، علاوه بر شیوه طرح دلیل و برهان، بعضی واژه‌ها و اصطلاحات ویژه فلسفه را به کار می‌برد؛ مانند: دور و تسلسل و حادث: «اگر من برای خدمتگزاری به تو خلق شده باشم و تو برای خدمتگزاری به زید و زید به عمرو، و عمرو به خالد و خالد به بکر و همین‌طورالی‌یوم‌القیامه که آن وقت دور و تسلسل پیدا می‌شود و این هم که منطقی نیست» (همان: ۱۲۶) و یا «عالم حادث است» (همان: ۱۲۸).

در داستان «مرغ همسایه» خانم فردوس، دبیر جغرافیا است. او وقتی می‌خواهد در مورد خودش چیزی بگوید از زبان ویژه شغل خود بهره می‌جوید که با توجه به علم جغرافیا، موارد مرتبط مانند: مسافت، کوه، دریا و جهت‌ها در آن نمایان است. «در عالم فکر و خیال به قدری در کوه‌ها و دره‌ها و دریاها و لنگراندازهای جهات اربعه پرسه زده‌ام ... کف پایم پینه زده است» (c، جمال‌زاده، ۱۳۸۶: ۸۲).

### نتیجه

۱۴۴ شخصیت در ۶۶ داستان کوتاه جمال‌زاده از هشت کتاب انتخاب شده‌اند و مواردی که متناسب با عامل غیرزبانی شغل مرتبط با زبان شخصیت‌ها بوده انتخاب و مشخص شده است. ۹۷ شخصیت شاغل‌اند و کارکرد زبانی هر شخصیت را در ارتباط با متغیر حرفه یا شغل تجزیه و تحلیل شده و نیز نمودار استفاده شخصیت‌ها از متغیر یاد شده در داستان‌ها رسم گردیده است.



نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که از لحاظ کاربرد ویژه زبان مرتبط با شغل شخصیت‌ها، با توجه به تعداد آنان در هر داستان، در دو مجموعه «غیر از خدا هیچ کس نبود» و «یکی بود و یکی نبود» بیشترین کاربرد و مجموعه «آسمان و ریسمان» کمترین تناسب



را داشته است. (نمودار-۱)

میزان انطباق و ارتباط زبان شخصیت‌ها با شغل، تا سال ۱۳۴۰ از روندی نسبتاً منظم برخوردار است اما پس از آن سیر نزولی دارد. (نمودار-۲)

۱. از مجموع ۶۶ داستان کوتاه، در ۳۹ داستان، شخصیت‌ها از متغیر زبانی شغل، که با کارکردهای زبانی در ارتباط است، استفاده کرده‌اند (جدول ۱). این نشان‌دهنده بیان ویژگی‌های بیشتر شخصیت‌ها به سبک قصه‌های قدیمی است که در ابتدا توصیف می‌شوند.

۲. از مجموع ۹۷ شخصیت شاغل، ۵۹ شخصیت، متغیر شغل را در ارتباط با زبان به کار برده‌اند که نشان‌دهنده نزدیکی به سبک داستان‌های نوین است. (جدول ۲)

از لحاظ ارتباط زبان با شغل، افراد کارمند ۱۶ نفر و معلم و بازاری هر کدام با ۱۳ نفر بیشترین تعداد را دارند؛ نوکر و مستخدم ۴ نفر، زنان خانه‌دار ۳ نفر و صاحبان بقیه شغل‌ها از قبیل نخست‌وزیر، پستیچی، کشاورز و غیره یک نفرند و لفظ کارگر به کار نرفته است. اهمیت نقش کارمندان و معلمان و بازاریان در داستان‌های جمال‌زاده و توانمندی او در به کارگیری زبان متناسب با ویژگی‌های شغل آنان را نشان می‌دهد.

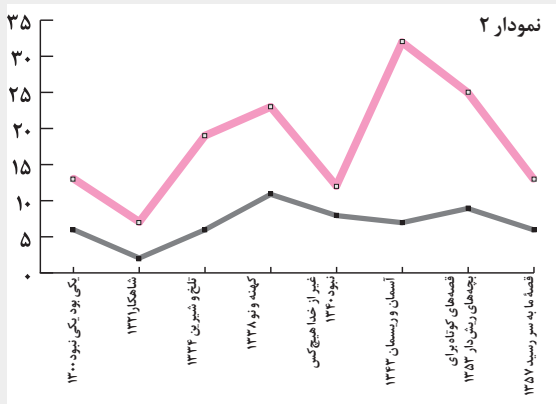
زبان حرفه‌ای، واژه‌ها و اصطلاحات مرتبط با آنکه نویسنده برای شخصیت‌های هر داستان برمی‌گزیند، نیز به کارگیری زبان منطبق با ویژگی‌های آنان، نشان‌دهنده رویکرد نوین او در داستان‌نویسی

است و مشخص می‌کند که او کاربرد این اسلوب را آگاهانه و هدفمند در نظر داشته است تا با توجه به کارکردهای زبانی شخصیت‌ها و فضای داستان‌ها به شغل شخصیت‌ها و ویژگی‌های آنان پی برد. جمال‌زاده آغازگر این اسلوب نوین است؛ هر چند از لحاظ کاربرد زبان عامیانه قبلاً هم به آن توجه شده بود و خود جمال‌زاده هم از روش بینابین قصه و داستان نوین بهره برده و حلقه پیوند سبک قدیم و نو در داستان‌نویسی است.

#### منابع

۱. آربین پور، یحیی؛ از صبا تا نیما، ج ۱، انتشارات زوار، چاپ اول، تهران: ۱۳۸۲.
۲. ———، از نیما تا روزگار ما، ج ۲، انتشارات زوار، چاپ اول، تهران: ۱۳۸۲.
۳. احمدی، بابک؛ ساختار و تأویل متن، نشر مرکز، چاپ نهم، تهران: ۱۳۸۰.
۴. الشکری، فدوی؛ واقع‌گرایی در ادبیات داستانی معاصر ایران، نگاه، چاپ اول، تهران: ۱۳۸۶.
۵. ایرانی، ناصر؛ هنر رمان، نشر آبانگاه، تهران: ۱۳۸۰.
۶. ترادگیل، پیترا؛ زبان‌شناسی اجتماعی، ترجمه محمدطباطبایی، نشر آگاه، تهران: ۱۳۷۶.
۷. جمال‌زاده، سید محمدعلی؛ تلخ و شیرین (A)، انتشارات سخن، چاپ سوم، تهران: ۱۳۸۵.
۸. ———، قصه‌های کوتاه برای بچه‌های ریش‌دار (B)، سخن، چاپ سوم، تهران: ۱۳۸۵.
۹. ———، یکی بود یکی نبود، سخن، (A)، چاپ چهارم، تهران: ۱۳۸۶.
۱۰. ———، قصه ما به سر رسید، سخن، (D)، چاپ سوم، تهران: ۱۳۸۶.
۱۱. ———، آسمان و ریسمان، سخن، (C)، چاپ سوم، تهران: ۱۳۸۶.
۱۲. ———، غیر از خدا هیچ‌کس نبود، کانون معرفت، چاپ اول، تهران: ۱۳۴۰.
۱۳. ———، کهنه و نو، چاپ دوم، سخن، تهران: ۱۳۸۴.
۱۴. ———، شاهکار، بنگاه مطبوعاتی پروین، چاپ اول، تهران: ۱۳۲۱.
۱۵. فالک، جولیا اس؛ زبان‌شناسی و زبان، بررسی مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی،





ترجمه خسرو غلامعلی‌زاده، آستان قدس رضوی، تهران، ۱۳۷۲.

۱۶. کوئن، بروس، **درآمدی به جامعه‌شناسی**، ترجمه محسن ثلاثی، نشر توتیا، تهران: ۱۳۸۴.

۱۷. گلشیری، احمد؛ **داستان و نقد داستان**، گزیده و ترجمه، انتشارات نگاه، تهران، ۱۳۷۱.

۱۸. مدرسی، یحیی؛ **درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان**، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوم، تهران: ۱۳۸۷.

۱۹. میرصادقی، جمال؛ **عناصر داستان**، سخن، تهران: ۱۳۸۵.

۲۰. یونسی، ابراهیم؛ **هنر داستان‌نویسی**، انتشارات نگاه، تهران: ۱۳۸۲.

۲۱. پارسا، سیداحمد؛ «تحلیل امثال مربوط به پیشه‌ها و تأثیر آن بر گفتار»، مجله علمی- پژوهشی علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه شیراز: دوره بیست و دوم، شماره سوم، پیاپی ۴۴.

جدول ۱

| نام کتاب                           | تعداد داستان کوتاه | داستان‌های قابل پژوهش | تعداد شخصیت‌ها در داستان‌ها | تعداد شخصیت توصیفی |
|------------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------|
| یکی بود یکی نبود                   | ۶                  | ۶                     | ۱۳                          | ۱۳                 |
| شاهکار                             | ۶                  | ۴                     | ۷                           | ۵                  |
| تلخ و شیرین                        | ۷                  | ۵                     | ۱۹                          | ۱۶                 |
| کهنه و نو                          | ۸                  | ۸                     | ۲۳                          | ۲۰                 |
| غیر از خدا هیچ کس نبود             | ۷                  | ۷                     | ۱۲                          | ۱۰                 |
| آسمان و ریسمان                     | ۱۵                 | ۱۱                    | ۳۲                          | ۲۵                 |
| قصه‌های کوتاه برای بچه‌های ریش‌دار | ۱۲                 | ۱۱                    | ۲۵                          | ۲۲                 |
| قصه ما به سر رسید                  | ۵                  | ۴                     | ۱۳                          | ۱۱                 |
| جمع                                | ۶۶                 | ۵۶                    | ۱۴۴                         | ۱۲۲ (۸۴/۷۲٪)       |

جدول ۲

| متغیر                      | نام کتاب | یکی بود یکی نبود | شاهکار | تلخ و شیرین | کهنه و نو | غیر از خدا هیچ کس نبود | آسمان و ریسمان | قصه‌های کوتاه برای بچه‌های ریش‌دار | قصه ما به سر رسید                   | شخصیت متغیر شغل را در ارتباط با زبان به کار برده‌اند | داستان از متغیرهای زبانی شغل استفاده کرده‌اند |
|----------------------------|----------|------------------|--------|-------------|-----------|------------------------|----------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| موارد استفاده از زبان شغلی | ۸        | ۲                | ۸      | ۱۱          | ۸         | ۷                      | ۹              | ۶                                  | ۵۹                                  | ۳۹ (۵۹/۰۹٪)                                          |                                               |
| شخصیت‌های شاغل             | ۸        | ۳                | ۱۴     | ۱۶          | ۱۱        | ۱۹                     | ۱۸             | ۸                                  | ۹۷                                  |                                                      |                                               |
| تعداد شخصیت                | ۱۳       | ۷                | ۱۹     | ۲۳          | ۱۲        | ۳۲                     | ۲۵             | ۱۳                                 | کل شخصیت = ۱۴۴<br>کل داستان‌ها = ۶۶ |                                                      |                                               |

## نقد رئالیستی داستان

## مدیر مدرسه

■ محمد علی اکبرزاده  
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی  
دبیر دبیرستان‌ها دو دانگه ساری

## چکیده

در یکی از درس‌های ادبیات تخصصی سال چهارم انسانی بخش‌هایی از داستان «مدیر مدرسه» جلال آل احمد گنجانده شده است. آل احمد در این داستان به انتقاد از اوضاع اجتماعی حاکم بر بخشی از جامعه آن زمان می‌پردازد. در این مقاله سعی بر آن است تا این اثر از دیدگاه رئالیستی بررسی شود و ویژگی‌های واقع‌گرایانه آن به اجمال مورد نقد و بررسی قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** آل احمد، مدیر مدرسه، رئالیسم

## مقدمه

واقعیت، زیرساخت هر تخیلی است. این طبیعی است زیرا هنر نوعی زبان ویژه به شمار می‌رود که بشر از دوران باستان بدان سخن گفته است. دقیقاً به همان شکلی که واژه نمی‌تواند بدون شیء مدلول خارجی‌اش وجود داشته باشد، هنر واقعی هم نمی‌تواند تخیل را از محتوای‌اش، یعنی رابطه‌اش را با آنچه که عیناً وجود دارد، چه در حوزه طبیعت و چه در حوزه اندیشه و احساس بشر- که واقعیتش به همان اندازه واقعیت دنیای مادی است محروم کند. (رافائل، ۲۵۳۷: ۸)

رئالیسم یا واقع‌گرایی را باید پیروزی حقیقت بر تخیل و هیجان شمرد. رئالیسم در درجه اول، کشف و بیان واقعیتی تعریف می‌شود که براساس مشاهده و به دور از وهم و خیال است. این مکتب مکتبی عینی یا برونی است و بیشتر از این لحاظ اهمیت دارد که مکاتب ادبی بعد از آن نتوانستند از قدر و اعتبارش بکاهند و بنای رمان‌نویسی و ادبیات مدرن بر آن قرار گرفته است. نویسنده رئالیست شخصیت داستان‌هایش را از میان جامعه و از هر محیطی که بخواهد گزینش می‌کند.

در میان داستان‌نویسی واقع‌گرای ایران نام جلال آل احمد می‌درخشد؛ داستان برای جلال مانند اکثر نویسندگان معاصر ایرانی، وسیله‌ای بود که به واسطه آن سخن می‌گفت و واقعیت‌ها و حقایق تلخ حاکم بر اجتماع و زمان خود را منعکس می‌کرد. او برای این کار از نثر محاوره‌ای سود می‌جست. این ویژگی در داستان «مدیر مدرسه» نیز وجود دارد و موجب افزایش صبغة رئالیستی آن شده است.

## متن مقاله

## خلاصه داستان

«معلمی پس از ده سال معلمی تصمیم می‌گیرد مدیر مدرسه شود. بنابراین با رشوه دادن به یکی از کارمندان کارگزینی و برقراری ارتباط با رئیس فرهنگ، مدیر مدرسه‌ای می‌شود که مدیر قبلی‌اش به زندان افتاده است.

مدیر جدید با ناظم و معلم‌ها و خصوصیات هر کدام از آنان آشنا می‌شود. او به کلاس‌ها و سایر قسمت‌های مدرسه سرکشی می‌کند. وضعیت سرویس بهداشتی مدرسه بد است و اداره فرهنگ هم پولی برای تعمیر نمی‌دهد؛ چون مدرسه در ملک وقفی یکی از پولدارها ساخته شده است او می‌خواهد مردم را به اطراف مدرسه بکشاند و از بابت فروش زمین اطراف مدرسه پولدارتر شود. مدیر سرانجام همه کارها را به ناظم واگذار می‌کند و از او می‌خواهد همان گونه که در دو ماه اول سال تحصیلی، مدرسه را بدون مدیر اداره کرده است، بقیه سال را هم خودش مدیر مدرسه باشد و او را نادیده بگیرد.

مدیر صبح زود به مدرسه می‌رود. در اولین روز کاری‌اش می‌بیند



خرده‌ای تومان حقوق می‌گیرد ولی با سابقه‌ترین معلم‌ها صد و نود و دو تومان! از این رو فراش هیچ محلی به معلم‌ها نمی‌گذارد و حسابی هم موی دماغشان می‌شود. مدیر با او صحبت می‌کند که این‌طور با اهل علم و فرهنگ رفتار نکند و او در جواب می‌گوید که اگر به فکلی‌ها رو بدهی، سوارت می‌شوند و مدیر دیگر جوابی نمی‌دهد.

عصر یکی از روزها که مدیر مدرسه نیست، معلم تنومند کلاس چهارم با ماشین یکی از آمریکایی‌های ساکن محل تصادف می‌کند. مدیر وقتی باخبر می‌شود به بیمارستان می‌رود و با دکترها که به وضع او نمی‌رسند، مشاجره می‌کند. یکی از دکترها از شاگردان سابق اوست. مدیر با دیدن او به در جا زدن خود پی می‌برد. مدیر شکایت نامه‌ای تنظیم می‌کند و از بیمه می‌خواهد خرج بیمارستان معلم را بدهد. پدر معلم کلاس چهارم به مدیر می‌گوید که همان آمریکایی گفته که معلم را بعد از مرخص شدن در اصل چهارم استخدام می‌کند و مدیر در می‌یابد که باز کاسه داغ‌تر از آتش شده است.

مادر ناظم سرطان دارد. مدیر به کمک آشنایانی که دارد او را در بیمارستان بستری می‌کند، روزی گروهی از حسابداران فرهنگ برای دادن بودجه به مدرسه می‌آیند و مدیر در آن روز به مدرسه نمی‌رود. ناظم به او می‌گوید که باید او هم در مدرسه باشد تا بتوانند با دادن سور، بودجه بیشتری بگیرند. مدیر باز هم از این تقاضا، برای کارهای غیرقانونی عصبانی می‌شود و پیش رئیس فرهنگ می‌رود تا استعفا نامه‌اش را به او بدهد ولی پشیمان می‌شود و تصمیم می‌گیرد در مقابل همه فشارها مقاومت کند. مدیر و ناظم میانه‌شان به دلیل شرکت نکردن مدیر در مراسم اعطای بودجه به هم می‌خورد و ناظم باز ترکه‌ها را به کار می‌اندازد و بچه‌ها را می‌زند. مدیر دیگر با او هم کاری ندارد.

دو روز مانده به عید، کارنامه ثلث دوم بچه‌ها آماده می‌شود و مدیر باید دویست و سی و شش کارنامه را امضا کند. در موقع امضای کارنامه‌ها، به کارنامه پسر جناب سرهنگ که رئیس انجمن خانه و مدرسه هم شده است، می‌رسد و می‌بیند که نمراتش متوسط است و او هم نمی‌تواند دخالتی در نمره بکند. نمره انضباط هم که یک بار در آخر سال تحصیلی داده می‌شود، مدیر پی می‌برد در مدت چند ماهی که در این مدرسه بوده است، براساس فقر و ثروت دانش‌آموزان درباره درس و انضباط آن‌ها قضاوت می‌کرده و از اینکه با این فکر می‌خواسته است به اصلاحات بپردازد از خود متنفر می‌شود، متوجه می‌شود که معیار درستی برای قضاوت نداشته است.» (خدای افشار، ۱۳۸۰: ۲۱۷-۲۱۱)

### بررسی واقع‌گرایانه داستان

«مدیر مدرسه» داستانی مبتنی بر انتقاد اجتماعی است. زمان داستان، سال‌های اول دهه سی و مکان داستان، تهران است. این اثر از جمله کارهای آل احمد است که بعد از کودتای ۲۸ مرداد نوشته شده است.

### ادامه مطلب در وبگاه مجله



که فقط دو نفر از معلم‌ها به موقع آمده‌اند. بقیه یکی یکی می‌رسند و به کلاس می‌روند. ناظم به مدیر می‌گوید که همیشه وضع همین است.

روز سوم [وقتی] مدیر به مدرسه می‌رسد، ناظم را می‌بیند که پنج نفر از دانش‌آموزان را با ترکه‌ای می‌زند. مدیر می‌خواهد ناظم را توبیخ کند ولی ترجیح می‌دهد جلوی بچه‌ها این کار را انجام ندهد. از او می‌خواهد بچه‌ها را ببخشد و بعد در دفتر مدرسه از او می‌خواهد که دیگر بچه‌ها را نزند و به او می‌گوید ترکه‌ها را بشکند و دور بریزد ناظم قبول می‌کند.

مدیر کم‌کم به امور مدرسه وارد می‌شود. بازرسی می‌آید و وقتی با جای و احترامات روبه‌رو می‌شود، در گزارش خود می‌نویسد که با وجود نبود وسایل، مدرسه بسیار خوب اداره می‌شود.

فراش جدیدی که قبلاً مدیر او را از اداره فرهنگ خواسته بود، می‌رسد. این فراش که بیست و پنج سال سابقه دارد، سیصد و



بررسی ویژگی‌های فکری و زبانی اشعار

# قیصر امین‌پور

■ نسرین عمران نژاد

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی  
تصویرسازی: مریم طباطبایی

## چکیده

تنوع در موضوع و محتوا از ویژگی‌های عمده شعری قیصر امین‌پور است؛ از جمله توجه به آرمان‌گرایی، حماسه و عرفان. شعرش به امکانات زبانی متمایل است؛ زیرا او که چم و خم و زیر و بم زبان را می‌شناسد و می‌داند که چگونه روی تیغ نظم و نثر حرکت کند. در این مقاله ویژگی‌های فکری و زبانی شعر امین‌پور مورد بررسی قرار گرفته تا جنبه‌های شاخص ذهنی و فکری‌اش مشخص گردد.

**کلیدواژه‌ها:** قیصر امین‌پور، ویژگی فکری، ویژگی زبانی

## مقدمه

شعر همچون پرندهای با دو بال است و نقصان در هر یک از این دو بال، مانع پرواز پرندۀ شعر می‌شود. جنبه‌های هنری و فنی شعر و اندیشه و تفکر دو بال اصلی شعر را تشکیل می‌دهند. شناخت شخصیت هر شاعری پس از مطالعه آثار و آشنایی با سیر تحول افکار و اندیشه‌های وی امکان‌پذیر است. در شعر شاعران معاصر سه دهه اخیر، شعر قیصر از نظر شمول اندیشه و تنوع موضوع و محتوا مهم و در خور تأمل است، اما این به معنای غفلت از عملکرد زبانی شاعرانه و بی‌اعتنایی به ظرفیت‌های زبانی نیست بلکه او با ساختار شکنی که یکی از شگردهای زبانی مورد علاقه‌اش است، سعی در ایجاد فرائد تجاری می‌کند. در این مقاله سعی شده است که علاوه بر بیان مختصری از جلوه‌ها

و گونه‌های مختلف اندیشه و تفکر امین‌پور، ویژگی‌های زبانی و هنجارگریزی‌های او در حوزه زمانی، دیداری و... بررسی شود.

## ویژگی فکری و درون‌مایه اشعار قیصر امین‌پور

شناخت شخصیت هر شاعری پس از مطالعه آثار و آشنایی با سیر تحول افکار و اندیشه‌های وی، امکان‌پذیر است. در میان شاعران معاصر سه دهه اخیر، شعر قیصر از نظر شمول اندیشه و تنوع موضوع و محتوا حائز اهمیت و در خور تأمل است. زمینه‌های فکری شعر قیصر عام و متعلق به بخش عظیمی از طبقات جامعه است. او درباره موضوعات گوناگونی شعر سروده است؛ موضوعاتی که اغلب حول سه محور اصلی «اجتماع»، «عرفان»، و «عشق» می‌گردد. شعر اجتماعی شعری است که «به وقایع و پدیده‌های اجتماعی و مسائل روزمره زندگی توجه دارد» (یا حق، ۱۳۷۵: ۱۷).

اشعار اجتماعی امین‌پور حکایتگر دیدگاه‌های او نسبت به اوضاع و احوال کشور و جامعه است و مشتمل بر انقلاب، جنگ و مسائل مربوط به آن‌هاست. وی سخت ملتزم به ایدئولوژی و متعهد به ارزش‌های مذهبی است و اعتقادی راسخ به اصول انقلاب و آرمان‌های جمعی دارد (فتوحی، ۱۳۸۷: ۱۵-۱۱).

او همچون «سیدحسن حسینی» و «سلمان هراتی» موضوع اصلی شعر خود را جنگ و حوادث مربوط به آن قرار داد. این

تعهد اجتماعی امین‌پور در آثار نخستین وی یعنی «در کوچه آفتاب» و «تنفس صبح» مورد توجه قرار گرفت:

«لبخند تو خلاصه خوبی‌هاست

لختی بخند، خنده گل زیباست!

پیشانی‌ات تنفس یک صبح است

صبحی که انتهای شب یلداست»

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۴۰۷)

این اشعار در وصف امام (ره) سروده شده است.

ستایش شخصیت‌های مبارز و آزادیخواه، تشویق و تهییج رزمندگان و برانگیختن روح حماسی در آن‌ها، صلح‌طلبی و نفی خشونت، همدردی و هم‌صدایی با نهضت‌های آزادی‌خواه جهان، رویکرد انسانی را در اشعار وی وسعت می‌دهد.

«یاران به آفتاب بگویند:

صد پاره شو، هزار ستاره

تا ذره، ذره، ذره بسازیم

بر بامی از بلند شهادت

تندیسی از عروج.»

(همان: ۳۷۷)

آرمان‌گرایی از جمله دیگر مضامین اشعار اجتماعی امین‌پور به‌شمار می‌آید. آرمان‌گرایی، میل به رهایی از تنگنای مرزها و واقعیت‌ها و جهش به سوی افق گشوده و بی‌انتهای حقیقت‌ها و نیل به کمال است.

امین‌پور در اشعار خود به دنبال مدینه فاضله‌ای است که سرشار از عدل، عطوفت،

نیکی، مهربانی و زیبایی باشد او دلبسته جهان موعود است که آرزوی آرمان شهری او به دست منجی تحقق خواهد یافت. «بفرمایید فروردین شود اسفندهای ما نه بر لب، بلکه در دل گل کنند لبخندهای ما شب و روز از تو می گوئیم و می گویند، کاری کن که «می بینم» بگیرد جای «می گویند» های ما...»

(همان: ۳۹)  
نوستالوژی از دیگر مضامین اشعار اجتماعی امین پور است. «نوستالوژی حس غربی است برای بازگشت به یک وضعیت از دست رفته؛ به عبارتی نوعی احساس فراق توأم با حسرت به گذشته است» (رضائی، ۱۳۸۷: ۴۳).  
نوستالوژی در شعر امین پور بیشتر به اصالت کودکی تعبیر می شود و یادآوری و حسرت بر ایام خوش کودکی در اشعار او منعکس می شود:

کودکی هایم اتاقی ساده بود  
قصه ای، دور اجاقی ساده بود  
زندگی دستی پر از پوچی نبود  
بازی ما جفت و طاقی ساده بود

(امین پور، ۱۳۹۰: ۲۹۸)  
انتقاد از زندگی شهری و ماشینی و ستایش از پاکی و اصالت زندگی روستایی که نزد امین پور «روستا» همواره به عنوان نماد پاکی، سادگی، و صداقت و بی ریایی مطرح است، در اشعار او موج می زند:  
اگر این روستا را دوست داریم  
بیا بار دگر دستی بر آریم  
زمین در انتظار بدر نور است  
بیادر روستا گندم بکاریم

(همان: ۴۹۶)  
«درد» عامل تعارض باورها و تصورات انسان با واقعیات موجود است. قیصر درد مردم زمانه را دریافته و آن را با شوری شاعرانه به تصویر کشیده است:

«لفبای درد از لیم می تراود  
نه شبنم که خون از شبم می تراود  
سه حرف است مضمون سی پاره دل  
الف. لام. میم از لیم می تراود...»

(همان: ۱۹۶)  
آموزه ها و تعلیم عرفانی در اندیشه های امین پور نیز وجود دارند؛ از جمله واژه های

عرفانی نظیر «اشراق، سماع، کشکول، خرقه، صوفی و خلسه».

«خودشناسی» از جمله مضامین اشعار عرفانی او به شمار می رود:  
این منم در آینه، یا تویی برابرم؟  
ای ضمیر مشترک، ای خود فراترم!  
(همان: ۳۷)

امین پور گاه خیام وار هستی را تفسیر می کند و این حیرت و سرگشتگی او را به پرسش های فلسفی می کشاند:  
«ای دل همه رفتند و تو ماندی در راه  
کارت همه ناله بود و بارت همه آه  
کوتاه کن این قصه که این راه دراز  
از چاه به چاله بود از چاله به چاه»

(همان: ۲۱۳)  
«چه کنم این همه اما و اگرها را  
این همه چون و چرا را به که باید گفت»  
(همان: ۲۲۶)  
این طرز تفکری است که بسیاری از

### قیصر موضوع اصلی شعر خود را جنگ و حوادث مربوط به آن قرار داد.

اندیشمندان را مشغول خود ساخته است. برای مثال حافظ، که از سرآمدان تفکر انسان مدار و خالق طرح نو در سخن است این گونه می سراید (طبران آدمیت، ۱۳۸۲: ۲۱۰).

«جهان و کار جهان جمله هیچ در هیچ است

هزار بار من این نکته کرده ام تحقیق»

(حافظ، ۱۳۸۱: ۲۰۵)  
قیصر براساس این نوع نگرش به شکلی رمانتیک می گوید:

«خدا ابتدا آب را... سپس زندگی را از آب آفرید... جهان نقش بر آب... و آن آب بر باد...»  
(امین پور، ۱۳۹۰: ۶۵)

و یا گاهی به شیوه خیام به مسئله «غتنام فرصت» اشاره می کند و از اندوه ناشی از گذر آنات و لحظات زندگی سخن می گوید:

این قافله عمر عجب می گذرد

دریاب دمی که با طرب می گذرد

ساقی غم فردای حریفان چه خوری

پیش آر پیاله را که شب می گذرد  
(خیام، ۱۳۸۷: ۳۶)

حرف های ماهنوز ناتمام..

تا نگاه می کنی:

وقت رفتن است

باز هم همان حکایت همیشگی!

پیش از آنکه باخبر شوی

لحظه عزیمت تو ناگزیر می شود

آی...

ای دریغ و حسرت همیشگی!

ناگهله

چقدر زود

دیر می شود!

(امین پور، ۱۳۹۰: ۲۷۱)  
امین پور شاعر کلمه هاست؛ آهنگ اشتقاقیات و معانی چند پهلوی آن ها، او را به ورطه های نثرهای آهنگین کشاند که دو کتاب «طوفان در پراتنز» و «بی بال پریدن» حاصل این تجربه هاست. نگاه چند پهلو به واژه ها و تصاویری که از ترکیب واژه ها می سازد عموماً درونی و برخاسته از منطقی صریح و گویاست. او در ارائه تصاویر شعری خود واژه ها را با توجه خاصی کنار هم می گذارد؛ به گونه ای که تصاویر شعری او از عمق و محتوای چشمگیری برخوردارند. تا آنجا که باید تصاویر شعری را از سوی کلیات تصویری مشاهده کرد و آن گاه به جزئیات رسید و منظور اصلی شاعر را دریافت. او هیچ گاه اندیشه و منطق شعر را فدای عاطفه و احساس پیش از حد نمی کرد. در نتیجه تصاویرهای شعری او تزئینی نیست بلکه برای القای معانی ذهنی اوست (قاسمی، ۱۳۸۳: ۱۰۴).

بیا و راست بگو، چیست مذهب ای عشق  
که خون لاله به چشمت حلال می آید

(امین پور، ۱۳۹۰: ۲۴)

عنصر کنایه و تمثیل، تصاویرهای شعری امین پور را به منطق روشنفکرانه اش در تصاویر شعری برخاسته از اندیشه خلّاقش نزدیک می کند و نگاه موشکافانه و دید طنزآلود او را بیشتر جلوه می دهد:

باری من و تو بی گناهیم

او نیز تقصیر ندارد

پس بی گمان این کار

چهارم شخص مجهول است

با این همه نمی توان او را در زمره طنزسرایان

قلمداد کرد. او همانند حافظ مسائل و اوضاع اجتماعی را با زبان شعری خود به ریشخند می‌گیرد اما سعی در نشان دادن روش اصلاح و راهکار دارد. امین‌پور چون به شاعران سبک هندی توجه خاص داشته است، رگه‌هایی از تمثیل در شعرهایش دیده می‌شود:

ز بس که گریه نکردم غرور بغض شکست  
برای غسل دل مرده آب لازم نیست...  
ز پشت پنجره بر خیز تا به کوچه رویم  
برای دیدن تصویر، قاب لازم نیست

(همان: ۱۳۹۰)

بیان کنایه‌آلود و طنزآمیز امین‌پور باعث آفرینش بسیاری از پارادوکس‌ها در شعر او می‌شود که به صورت چشمگیری از اغراق‌های شاعرانه او بهره می‌گیرد و کمتر تصویری است که با بیانی اغراق‌آمیز و پارادوکسی تلفیق نشده باشد. **متناقض** از خانواده تضادهاست و در آن، دو سوی یک عبارت به لحاظ معنایی همدیگر را رد می‌کنند؛ به طوری که القاگر تصویری خیالی و زیبای می‌شود:

دست‌های پر از خالی‌ام را  
پیش روی همه می‌تکاثم  
چکه چکه تمام دلم را  
در دل بچه‌هایی چکانم

(همان: ۵۱۱)

«دست‌های پر از خالی» پارادوکس است.

ای دریغ و حسرت همیشگی!  
ناگهان

چقدر زود  
دیر می‌شود!

(همان: ۲۷۱)

به دنبال نامی که تو...

– توی آشنا – ناشناس تمام غزل‌ها –

(همان: ۱۹)

چه غربتی است، عزیزان من کج رفتند؟  
تمام دور و برم پر ز جای خالی‌ها

(همان: ۶۰)

دیری است از خود، از خدا، از خلق دورم  
با این همه در عین بی‌تابی صبورم

(همان: ۶۱)

اگر سنت اوست نوآوری  
نگاهی هم از نو به سنت کنیم

(همان: ۶۵)

## ویژگی‌های زبانی اشعار امین‌پور

امین‌پور در نسبت میان شکل و محتوا، جانب محتوا را می‌گیرد. اما این به معنای غفلت شاعر از عملکرد شاعرانه زبانی و بی‌اعتنایی به ظرفیت‌های زبانی نیست. در طول سه چهار دهه شاعری، توجه امین‌پور به زبان همواره رو به تزايد بوده و به همان نسبت، درگیری او با زبان بیشتر شده است. هنجارگریزی از طریق تغییر نقش نحوی واژگان یکی از شگردهای زبانی مورد علاقه امین‌پور است شاعر با جابه‌جایی عناصر سازنده جمله، از قواعد نحوی زبان عدول می‌کند و با ساختی جدید، فراهنجاری شعر خویش را می‌نماید. لازم است بگوییم که امین‌پور از محدود شاعرانی است که اشعار موزون و مقفی خود را با مهارت تمام همراه با چینش صحیح کلمات در زنجیره قواعد نحوی به کار می‌برد (گرچی، میری، ۱۳۸۹: ۸۹).

راستی

در میان این همه اگر

تو چقدر بایدی

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۱۶۴)

شاعر، با تغییر مقولۀ دستوری اگر (از ادات قید شرط به اسم) و باید (از فعل به اسم)، زبان را به ساحت شعری در می‌برد. این، در واقع نوعی بازی با واژه‌هایی است که فقط ماهیت دستوری دارند؛ مانند قیدها، ضمایر و صفات پرسشی، و سخت مورد توجه امین‌پور است:

«باید» به جای «شاید» و «آیا» بیاورم  
فکری به حال «گرچه» و «اما» کنم ولی

(همان: ۲۲۸)

استفاده از هنجارگریزی واژگانی، یعنی ساخت واژه جدید که تاکنون در زبان به کار نرفته، نوعی گریز از به کارگیری ساخت طبیعی و قانونمند واژگان زبان است (گرچی، میری، ۱۳۸۹: ۸۹).

ای شکوه بی‌کران اندوه من

آسمان دریای جنگل کوه من!

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۴۳)

همچنین کلماتی چون «فسرگریه» (همان: ۵۰) «خوابخنده» (همان: ۱۱۳) و... فراهنجاری واژگانی هستند.

واژگان در محور همنشینی مانند دانه‌های

تسبیحی هستند که رشته‌ای باید آن‌ها را در کنار هم نگه دارد. این رشته در ساخت کلام، هماهنگی میان واژگان و ترکیب‌های واژگانی است. در اشعار امین‌پور این هماهنگی به طور محسوسی نمایان است. مخصوصاً واژگان محاوره‌ای در کلام این شاعر جایگاه ویژه‌ای دارد و ساختار آن به بلاغت زبان آسیبی نمی‌رساند؛ به طوری که می‌توان گفت این محور به صورت سبک زبانی او درآمده است.

گیرم به فال نیک بگیرم بهار را

چشم و دلی برای تماشا و فال کو؟

(همان: ۱۹۹)

دست بر دست همه عمر در این تردیدم

بزنم یا نزنم؟ ها؟ بزنم یا نزنم

(همان: ۲۰۲)

در برخی موارد، شاعر ساخت‌هایی را از گویشی غیر از گویش زبان معیار وارد شعر خود می‌کند که نوعی برجسته‌سازی به حساب می‌آید (گرچی، میری، ۱۳۸۹: ۹۱).

این زن که بود

که بانگ «خوانگریو» محلی را

از یاد برده بود؟

«کل» می‌زد و سرود شغف می‌خواند...

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۳۸۰)

از دیگر تکنیک‌های زبانی امین‌پور در این مجموعه، می‌توان به حذف و ایجاز اشاره کرد. البته او گزیده‌گویی و ایجاز را از شفيعی کدکنی اخذ کرده و او از اولین شاعرانی است که توانسته است به استقلال زبانی دست یابد. وقتی شعر با سه نقطه شروع می‌شود، شاعر به روش جریان سیال ذهن خواننده را از وسط اجرا وارد جریان ذهنی خویش می‌کند و ابتدای داستان را به عهده خود او می‌گذارد تا بیندیشد و آن را حدس بزند (رحیمی، ۱۳۹۲: ۸).

... اما

عجاز ما همین است:

ما عشق را به مدرسه بردیم

در امتداد راهروی کوتاه

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۸)

از خصوصیت بارز شعر امین‌پور حذف افعال با قرینه لفظی و یا بدون قرینه است؛ به طوری که در بعضی از اشعار کوتاه او هیچ فعلی به کار نرفته است.

لیلایی تو را همه مجنون کوه و دشت:



باد دوندگی و غزال رمندگی

(همان: ۴۶)

از رفتنت دهان همه باز...

(همان: ۲۸)

از دیگر مشخصات شعر او، تکرار پنهان و طبیعی است که از مشخصات معروف سبک غزل سعدی به‌شمار می‌رود:

کاری به کار غیر ندارم که عاقبت

مرهم نهاد نام تو بر زخم کاری‌ام

(همان: ۸۲)

در اینجا کلمه «کار» تکرار شده است.

تناظر و تقابل نحوی نیز در سبک وی به‌سان سعدی دیده می‌شود. این شیوه چنان است که دو کلمه در یک تقابل جفتایی قرار می‌گیرند، چنان که برجستگی خاصی در سخن ایجاد می‌شود و حذف یکی دیگری را از معنی و تأثیر می‌اندازد. پژوهندگان شعر سعدی، این صنعت را «تناظر» خوانده‌اند (موحد، ۱۳۷۷: ۱۷۰).

گر من به شوق دیدنت از خویش می‌روم  
از خویش می‌روم که تو با خود بیاری‌ام

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۱۷۴)

از خوبی تو بود که من بد شدم

(همان: ۶۸)

### هنجار گریزی زمانی

شاعر می‌تواند از گونه زمانی زبان هنجار بگریزد و صورت‌هایی را به کار برد که پیش‌تر در زبان متداول بوده است اما امروزه دیگر از آن واژه‌ها و یا ساخت‌های دستوری استفاده نمی‌شود. شفیعی کدکنی این برجسته‌سازی را «باستان‌گرایی» نامیده و آن را به دو دسته نحوی و واژگانی تقسیم کرده است (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰: ۲۶-۲۴).

اندوه من انبوه‌تر از دامن الوند

بشکوه‌تر از کوه دماوند غروم

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۲۱۴)

کدام خاره سنگ بود

که تاب آبیگینه دیدنش نبود؟

(همان: ۱۴۵)

و شاعران عاشق

در عصر جاهلیت

ویرانه‌های نام تو را می‌گریستند

(همان: ۲۶۶)

### هنجار گریزی دیداری

در این فراهنجاری، شاعر سعی می‌کند با آوردن کلماتی با تلفظ و یا نوشتار خاص، کلمه‌ای را تداعی کند که به‌طور مستقیم در بیت نیامده باشد ولی نوعی مراعات نظیر با کلمات دیگر ایجاد می‌کند (گر جی، میری، ۱۳۸۹: ۹۳)

ز دست کفر زلفت داد و بیداد

به درگاهت دل مو داد خواهه

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۶۸)

که «مو» با مصوت کوتاه «ا» خوانده می‌شود، پس نمی‌توان آن را ایهام تناسب گرفت ولی چون همراه «زلف» آمده یادآور کلمه «مو» است.

### هنجار گریزی شنیداری

شاعر کلمه‌ای را در شعر خود می‌آورد که نه از طریق دیدن بلکه تنها با شنیدن آهنگ آن کلمه و نسبت به کلمات اطراف آن برایش تداعی می‌شود (گر جی، میری، ۱۳۸۹: ۹۴):  
خدا ابتدا آب را  
سپس زندگی را از آب آفرید  
جهان نقش بر آب  
و آن آب بر باد...

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۱۶۵)

(هنگام خواندن این قطعه واژه «ز آب» به‌صورت عذاب شنیده می‌شود و چون این بیت تلمیح به خلقت انسان دارد کلمه «عذاب» می‌تواند تداعی‌کننده آیه «لقد خلقنا الانسان فی کبد» باشد (قرآن، سوره بلد، آیه ۱۴).

### هنجار گریزی آوایی

شاعر با به‌کارگیری ساخت آوایی متفاوت، حروف و کلماتی متناسب با مفهوم و معنی نهفته در شعر به کار می‌برد (گر جی، میری، ۱۳۸۹: ۹۰).

همین دمی که رفت و بازدم شد

نفس نفس، نفس نفس خودش نیست

(امین‌پور، ۱۳۹۰: ۷۴)

که تکرار چهار بار کلمه «نفس» همراه با کلمات «دم» و «بازدم» نفس زدن را القا می‌کند

امین‌پور سعی کرده است با دست یافتن به ساخت‌های گوناگون زبان و عناصر مربوط به

آن، شکل بیرونی و نیز فرم درونی شعرش را غنا بخشد و با چینش و گزینش واژه‌ها و ارائه مفاهیم خاص، زبان و سبک خویش را از تمام‌همه هم‌مسلمان نیمایی‌اش جدا کند، آن‌سان که زبان نرم، گیرا و صمیمی او به شعرش صدایی متفاوت و مشخص بخشیده است و اشعار نیمایی او که بیشتر در «دستور زبان عشق» گرد آمده‌اند، در میان سایر اشعار این حوزه کاملاً مشخص و قابل تمیزند.

### نتیجه‌گیری

قیصر امین‌پور در اشعار خود محورهای موضوعی گوناگونی را مدنظر قرار داده که در مسیر تحول شعرش به عمق گراییده‌اند. بخش عمده‌ای از موضوعات شعر قیصر را از اشعار اجتماعی در برمی‌گیرد؛ از جمله آرمان‌گرایی، نوستالوژی، مسائل فلسفی و عرفانی. او در اشعار خود از کلمات چندپهلوی و کنایه و پارادوکس به‌صورت طنز استفاده کرده است اما او را نمی‌توان در زمره شاعران طنزپرداز دانست. او با ایجاد ساختار شکنی‌های جدید در عرصه ساختارهای شعری، از یک‌سو دیگران را به نوآوری‌های شعری جدید تشویق می‌کند و از سوی دیگر، در ایجاد قوانین ادبی، به پیشرفت ادبیات، علوم ادبی و نقد زبان کمک می‌کند.

#### منابع

۱. امین‌پور، قیصر؛ مجموعه اشعار، نشر مروارید، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۹۰.
۲. حاکمی، اسماعیل؛ طیران آدمیت، مرکز بازنشانی اسلام و ایران (باز)، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۲.
۳. خیام نیشابوری؛ رباعیات، نشر کارآفرینان فرهنگ و هنر، تهران، ۱۳۸۷.
۴. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ موسیقی شعر، نشر آگاه، چاپ دوازدهم، تهران، ۱۳۹۰.
۵. قاسمی، حسن؛ صور خیال در شعر مقاومت، فرهنگ گستر، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۲.
۶. موحد، ضیا؛ شعر و شناخت، مروارید، تهران، ۱۳۷۷.
۷. یاحقی، محمدجعفر؛ چون سبوی تشنه، نیل، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۵.
۸. رحیمی، خدیجه؛ عناصر سازنده فرم، در اشعار نیمایی قیصر امین‌پور با نگاهی به دستور زبان عشق حوزه هنری استان مرکزی [www.artmarcazi.ir](http://www.artmarcazi.ir) ۱۳۹۲/۴/۱۱
۹. رضایی، احمد؛ «نوستالژی، دلنگی و حسرت عارفانه در شعر سال‌های نخستین پس از جنگ تحمیلی»، کتاب ماه ادبیات، پیاپی ۱۳۶، ش ۱۳۸۷، ۲۲.
۱۰. فتوحی، محمود؛ «سه صدا، سه رنگ، سه سبک در شعر قیصر امین‌پور»، فصلنامه ادب‌پژوهی، سال ۲، ش ۵، ۱۳۸۷.
۱۱. گر جی، مصطفی و افسانه میری، «فراهنجارهای دهگانه شعر امین‌پور»، مجله شعر، ش ۶۹، ۱۳۸۹.

# جلوه‌های عاشورا

## در شعر کودک و نوجوان در دهه بعد انقلاب اسلامی ایران

■ رامین صادقی‌نژاد؛ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر

■ فاطمه محمدی؛ کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر

تصویرسازی: میثم موسوی

### چکیده

بالای قهرمان و یار کوچک امام حسین (ع) شدن را داشتند و شدند اما به‌خاطر محدودیت آیین‌نامه‌ای صفحات مقاله و برای رعایت ایجاز و اختصار، فقط به تعدادی از برجسته‌ترین این شخصیت‌های بزرگوار اشاره شده است. روش تحقیق کتابخانه‌ای و هدف از این تحقیق نیز آشنا کردن کودکان و نوجوانان این مرز و بوم با ارزش‌های والای قیام شکوهمند امام حسین (ع) از خلال شعر شاعران کودک و نوجوان بعد از انقلاب اسلامی ایران بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** امام حسین (ع)، حضرت زینب (س)، کربلا، عاشورا، شهدای کودک و نوجوان، انقلاب اسلامی ایران

### مقدمه

حسین بن علی، سبط گرامی رسول اکرم (ص) تولد، زندگی و شهادتش باعث تحولات و دگرگونی‌های عظیم در تاریخ بشریت بوده است. واقعه سترگ و هولناک عاشورا و نبرد میان حق و باطل، مسلمانان جهان را تا ابد عزاوار کرد و از طرفی باعث ایجاد روحیه آزادی‌خواهی و ظلم‌ستیزی در میان تمام آزادگان جهان شد. بعد از واقعه کربلا، نهضت حسینی و فرهنگ عاشورایی آن چنان در زندگی مسلمانان و به‌ویژه شیعیان تأثیرگذار افتاد که تمام انقلاب‌های بزرگ جهان، به‌ویژه انقلاب اسلامی ایران و جنگ هشت ساله ایران و عراق، به آن نهضت ماندگار تأسی جستند.

«واقعه عاشورای حسینی مهم‌ترین اثری بود که در دگرگونی ادب و شعر فارسی و عربی از خود باقی گذاشت که می‌توان آن را مبدأ رستاخیزی در ادبیات درخشان ایران و انیران دانست. شرح جزئیات این ایستادگی در راه حقیقت که انسان را بالاتر از فرشتگان و نزدیک‌تر به روح وحدانیت الهی قرار

فرهنگ عاشورا، بعد از واقعه کربلا به وجود آمده و تأثیر شگرفی در تاریخ و ادبیات ایران داشته است. ارزش‌ها و الگوهای طرح شده در این واقعه جاودانه تا حدی ارزشمند و والاست که شناساندن آن به نسل آینده‌ساز این مرز و بوم وظیفه و رسالت هر مسلمان شیعی است. شاعران ایران‌زمین همواره آموزه‌های شگرف این حادثه جریان‌ساز در تاریخ صدر اسلام را در شعر خود انعکاس داده‌اند. آشنایی کودکان و نوجوانان با این واقعه عظیم در قالب شعر و شناخت شاعران عاشورایی و اشعاری که درباره قهرمانان کودک و نوجوان کربلا سروده شده، لازمه ترویج فرهنگ ایثار و شهادت و جانبازی در راه ایمان و عقیده و جهاد است.

با مطالعه شعر کودک و نوجوان دهه‌های قبل و بعد انقلاب اسلامی ایران، که خود از قیام باشکوه امام حسین (ع) نشئت گرفته است، مشخص می‌شود که در شعر شاعران قبل از انقلاب اسلامی ایران، نهضت امام حسین (ع) و جلوه‌های آن جایگاه بایسته و شایسته‌ای ندارد، اما با شکل‌گیری جریان‌های به نام انقلاب اسلامی ایران، شاعران کودک و نوجوان نیز همگام با دیگر شاعران متعهد این مرز و بوم با طرح جلوه‌های عاشورایی در شعر خود، به معرفی جلوه‌های بی‌مانند ایثار، شهادت و اخلاق شخصیت‌های حماسه عاشورا می‌پردازند. این مسئله را می‌توان وجه تمایز اساسی شعر کودک و نوجوان در دهه‌های قبل و بعد انقلاب اسلامی ایران تغییر کرد.

در این پژوهش، ضمن بررسی جایگاه قهرمانان بزرگسال عاشورا همانند امام حسین (ع) و حضرت عباس (ع) و حضرت زینب (س) و ... به جلوه‌هایی از ایثار و شهادت کودکان و نوجوانانی که در روز عاشورا حماسه‌ای بزرگ آفریده‌اند نیز اشاره شده است. هرچند در کربلا سی و یک کودک و نوجوان حضور داشتند و هرکدامشان به خوبی ظرفیت

ظهور انقلاب  
اسلامی از برکات  
حماسه حسینی  
بوده و یکی از  
اساسی‌ترین  
اهداف انقلاب  
اسلامی  
تداوم راه  
سیدالشهداست.  
با پیروزی انقلاب  
اسلامی، مجدداً  
موجی از ارزش‌ها  
و آرمان‌های  
منه‌بی  
به‌ویژه ادبیات  
عاشورایی به  
شعر کودک و  
نوجوان راه یافت  
و شاعران، شعر  
و کلام خود را در  
خدمت آرمان‌ها  
و ارزش‌های  
انقلاب قرار  
دادند



رواج دادند و مصیبت شهدای کربلا را تازه می نمودند و بر منبرها ذکر مصائب اهل بیت می کردند ... ساختن مراثی اهل بیت و همچنین سرودن قصائد و اشعار در مناقب آنان از امور عادی شعر آیینی این زمان بوده است...» (صفا، ۱۳۶۷: ۲/۱۹۵)

از مظاهر شعر عاشورایی در این دوران اشعار «کسایی مروزی» است. پس از او می توان اشعار «سیف فرغانی» اشاره کرد. «سنائی غزنوی» در «حدیقه الحقیقه» خود نزدیک به هشتاد بیت در اشاره به امام حسین (ع) و واقعه کربلا سروده است. خاقانی شروانی، شاعر قصیده های سترگ، حسب حال خود را در تشبیهی از صحنه کربلا و عاشورا باز نموده و چنین شکوه سر داده است:

در همه شروان مرا حاصل نیامد نیم دوست  
دوست خود ناممکن است ای کاش بودی آشنا  
من حسین وقت و نا اهلان یزید و شمر من  
روز گارم جمله عاشورا و شروان کربلا  
(خاقانی، ۱۳۷۸: ۲)

در دوره صفویه بارزترین و درخشان ترین سروده ها و مرثیه های ادبیات عاشورایی از «محتشم کاشانی» است. در دوره قاجار هم با منظومه های بزرگی مواجه می شویم که هنوز هم قدر و عظمت آن ها ناشناخته است. از آن جمله می توان به «گنجینه اسرار» از شاعر گرانمایه عصر صفوی «عمان سامانی» اشاره کرد. این گنجینه مجموعه ای بسیار کوچک لیکن شگرفی است که نگاهی زیبا و عارفانه به وقایع کربلا دارد. به عنوان نمونه، به ابیات زیر آن گاه که حضرت زینب (س)، لگام اسب حضرت اباعبدالله (ع) را می گیرد، نگاهی می افکنیم:

خواهرش بر سینه و بر سر زنان  
رفت تا گیرد برادر را عنان  
سیل اشکش بست بر شه راه را  
دود آهش کرد حیران شاه را  
در قفای شاه رفتی هر زمان  
بانگ مهلا مهلاش بر آسمان  
کای سوار سرگران کم کن شتاب  
جان من لختی سبک تر زن رکاب  
تا ببوسم آن رخ دلجوی تو  
تا ببویم آن شکنج موی تو  
شه سراپا گرم شوق و مست ناز  
گوشه چشمی به آن سو کرد باز

و شاعران، شعر و کلام خود را در خدمت آرمان ها و ارزش های انقلاب قرار دادند تا قهرمانان کربلا، این آشنایان ناشناخته، هر چند بهتر شناسانده شوند.

### پیشینه تاریخی ادبیات عاشورایی در ایران

ادبیات فارسی از همان دوران آغازین شکل گیری خود با باورها و پشتوانه دینی همراه بوده و دین و مذهب یکی از اصلی ترین دغدغه های شاعران و نویسندگان پاک نهاد ایرانی بوده است. «خداپاوری» بنمایه اصلی بخش نخست شاهنامه و حتی بخش های دیگر این اثر است که نشان از تعهد شاعر دارد:

به نام خداوند جان و خرد  
کزین برتر اندیشه برنگذرد  
خداوند نام و خداوند جای  
خداوند روزی ده رهنمای

(فردوسی، ج ۱، بیت ۱ و ۲)  
گرایش ایرانیان به مذهب تشیع از همان آغاز، باعث توجه ویژه شعرا به جنبه های مختلف دینی در شعر فارسی شد. شیعیان که در عهد آل بویه شروع به تظاهرات خود کرده بودند، از قرون پنجم و ششم بیش از پیش، بدین امور اهتمام ورزیدند. «چنان که در روز عاشورا رسم تعزیه را

می دهد، نه تنها در صدها کتاب بیان شده، بلکه در زنده ترین و جاودانه ترین اشعار فارسی ما در آمده ...» (رهنما، ۱۳۸۷: ۲)  
شاعران ایران زمین، همواره از آغاز تاکنون عشق و ارادت خود را به اهل بیت عصمت و طهارت (ع)، بیان داشته اند و از «کسایی مروزی» تا «شهریار» هر کدام به مناسبت هایی از آن واقعه بزرگ، سخن رانده اند. شعر ماندگار «خط خون» از «علی موسوی گرم رودی»، «روزی که برجام شفق مل کرد خورشید» از «علی معلم دامغانی» و «گنجشک و جبرئیل» از مرحوم «سیدحسن حسینی» از نمونه های معاصر این قبیل اشعارند. بعد از انقلاب اسلامی ایران، شاعرانی همانند «قیصر امین پور»، «جعفر ابراهیمی»، «افسانه شعبان نژاد»، «ناصر کشاورز»، «بیوک ملکی»، «مصطفی رحماندوست»، «افشین علاء» و ... اشعار مذهبی زیبایی در حوزه شعر ادبیات کودک و نوجوان با مضامین عاشورایی سروده اند. و توجه خاصی به واقعه کربلا داشته اند. ظهور انقلاب اسلامی از برکات حماسه حسینی بوده و یکی از اساسی ترین اهداف انقلاب اسلامی تداوم راه سیدالشهداست. با پیروزی انقلاب اسلامی، مجددا موجی از ارزش ها و آرمان های مذهبی به ویژه ادبیات عاشورایی به شعر کودک و نوجوان راه یافت



دید مشکین مویی از جنس زنان  
 بر فلک دستی و دستی بر عنان  
 زن مگو مرد آفرین روزگار  
 زن مگو بنت الجلال، اخت الوقار  
 زن مگو خاک درش نقش جبین  
 زن مگو دست خدا در آستین  
 باز دل بر عقل می گیرد عنان  
 اهل دل را آتش اندر جان زنان  
 می دراند پرده اهل راز را  
 می زند با ما مخالف ساز را  
 پنجه اندر جامه جان می برد  
 صبر و طاقت را گریبان می درد  
 هر زمان هنگامه ای سر می کند  
 گر کنم منعش فزون تر می کند  
 اندر آن مطلب عنان از من گرفت  
 من از او گوش، او زبان از من گفت  
 می کند هستی به آواز بلند  
 کاین قدر در پرده مطلب تا به چند؟  
 سرخوش از صهبای آگاهی شدم  
 دیگر اینجا زینب الهی شدم  
 مدعی گو کم کن این افسانه را  
 پند بی حاصل مده دیوانه را

(حداد، ۱۳۸۱: ۱۸۸)

در دوره مشروطه تحت تأثیر گرایش‌هایی که به سمت غرب پدیدار شده بود، بعضی نگرش‌های منفی نسبت به واقعه کربلا شکل می‌گیرد. شاید به این دلیل که نسل جدید فقط مظاهر بیرونی مبالغه‌آمیز عزاداری‌های هر دورا می‌بیند؛ لذا از فلسفه حقیقی آن غافل می‌ماند و آن را تخطئه می‌کند. نسل مذکور چون خود در کوران مبارزه است و مردم عامی را فقط سرگرم سینه‌زنی و عزاداری می‌بیند، بدان می‌تازد که نمونه‌های آن در آثار ایرج‌میرزا و میرزاده عشقی قابل مشاهده است.

به هر حال، به‌رغم دیدگاه‌های منفی در این دوره - که زیاد هم به طول نمی‌انجامد - سروده‌های ارزشمندی درباره عاشورا شکل می‌پذیرد اما در نهایت، دوره افت در ادبیات عاشورایی محسوب می‌شود. در عصر پهلوی اول و دوم، در این زمینه کار جدی انجام نشد اما همواره جریان شعر دینی در کنار سایر جریان‌های غیرمذهبی به حیات خود ادامه داده و منجر به آفرینش اشعار ارزشمند مذهبی شده است. اواخر عصر پهلوی شاعرانی نظیر «نعمت

میرزا زاده»، «علی موسوی گرمارودی» و «جواد محدثی» و ... آثار زیبایی در زمینه ادبیات عاشورایی ارائه کردند. عصر انقلاب بنابر فرموده امام خمینی (ره) زمانی است که محرم و صفر زنده نگاه داشته می‌شود؛ زیرا «ما هر چه داریم از محرم و صفر است». شعر عاشورایی در این عصر هر چند در آغاز، ناپختگی‌هایی دارد اما کم‌کم به سمت کمال پیش می‌رود و اضلاع گم‌شده واقعه کربلا در آن اشعار جلوه‌گر می‌شوند. از نمونه‌های درخشان آن می‌توان به شعر علی معلم دامغانی، علی موسوی گرمارودی، حسن حسینی، علیرضا قزوه، عبدالجبار کاکایی، قادر طهماسبی (فرید) و سعید بیابانکی اشاره کرد. در مورد پیشینه شعر عاشورا باید گفت: «شعر عاشورا در زبان فارسی قدمتی به دیرسالی شعر مکتوب دری دارد.» (مجاهدی، ۱۳۷۹: ۱۳۷)

شعر کودک و نوجوان در سال‌های بعد از پیروزی انقلاب ایران متأثر از فضای انقلابی جامعه، بیشتر بر پایه مضامینی چون دین، مبارزه، ائمه اطهار (ع)، ستایش از شهیدان، استقلال طلبی، نفی ظلم، عاشورا و موضوعاتی از این دست می‌چرخد.

## تاریخ و منشأ عزاداری و گریه بر حسین (ع)

«... تاریخ و منشأ عزاداری و گریه بر امام حسین (ع) با توجه به احادیث و روایت فراوان قدمتی بس کهن دارد و به همان آغاز خلقت آدم برمی‌گردد. عزاداری و نوحه‌سرایی بر حسین (ع) را خداوند شروع نمود و برای آدم ابوالبشر و پیامبران دیگر ذکر مصیبت فرموده.» (شهرستانی، ۱۴۰۳: ۳)

روایاتی در مورد نحوه عزاداری و ذکر مصیبت پیامبران بر سبط پیامبر خاتم (ص) نقل شده است؛ برای مثال، آدم ابوالبشر (ع) هنگام تلقین کلمات و اسماء خمس طیه، نحوه نوح (ع) و ترس از غرقاب و توسل به خمس طیه، ابراهیم (ع) در موقع ذبح اسماعیل و حضرت زکریا و سلیمان و موسی و عیسی در مواردی ذکر مصیبت می‌کرده‌اند و باز از زمان حضرت رسول اکرم (ص) و ائمه معصومین (ع) تا زمان ما بوده و هست و روزبه‌روز بر وسعت و مجد و

عظمت آن افزوده می‌شود. حال به عزاداری چهارده معصوم (ع) در عزای امام حسین (ع) اشاره می‌شود. (حداد، ۱۳۸۱: ۶۸)

در جدول عزاداری چهارده معصوم (ع) را همراه با نشانی روایت در کتب حدیث و کتب عزای حسینی (ع) آورده‌ایم (ر.ک. شهرستانی، ۱۴۰۳: ۴):

## پیشینه شعر مذهبی و عاشورایی کودک و نوجوان

شعر کودک از همان ابتدای شکل‌گیری (که به بیش از یک قرن نمی‌رسد) همانند ادبیات بزرگسالان با پشتوانه‌های فرهنگی و مذهبی همراه بوده است. درون‌مایه‌های شعر شاعران کودکانه‌سرا که نشان از تمایل به دین‌باوری در فطرت پاک انسان می‌باشد، همان دین و مذهب بوده است. میزان بهره‌برداری شاعران از مقوله دین در اشعارشان متفاوت است اما شعر کودک این سرزمین، شعری دینی و مذهبی است و نمی‌توان این را انکار کرد. همانند شعر بزرگسال، «خداباوری» از مضامین اصلی شعر کودک به‌شمار می‌آید. از جمله شاعران بزرگی که بیشتر به این مضمون پرداخته‌اند، «پروین دولت‌آبادی» صاحب مجموعه «بر قایق ابرها» است. او که از شاعران پیش‌کسوت قبل از انقلاب محسوب می‌شود، برای کودکان ایرانی شعرهای فراوانی سروده است. دولت‌آبادی در یکی از مثنوی‌هایش درباره خدا این‌گونه سروده است:

به مادر گفتم آخر این خدا کیست  
 که هم در خانه ما هست و هم نیست  
 تو گفتی مهربان‌تر از خدا نیست  
 دمی از بندگان خود جدا نیست  
 چرا هرگز نمی‌آید به خوابم  
 چرا هرگز نمی‌گوید جوابم

(دولت‌آبادی، ۱۳۷۳: ۱۱-۱۰)

تجلی عاشورا در شعر کودک قبل از انقلاب، سابقه چندانی ندارد و در بررسی آثار شاعران کودکانه‌سرای قبل از انقلاب همانند، کیانوش، یمینی‌شریف، دولت‌آبادی و باغچه‌بان، که از بزرگ‌ترین شاعران کودک قبل از انقلاب به‌شمار می‌آیند، «عاشورا» به‌طور اخص دیده نمی‌شود. اما در شعر شاعران بعد از انقلاب،



سخن بگوید و بدین طریق پیام‌های عاشورا را به مخاطب کودک منتقل نماید. علی‌اصغر نصرتی در یکی از شعرهایش واقعه‌ی ظهر روز عاشورا را این‌گونه نشان می‌دهد:

ظهر است و صف بلند دشمن  
ظهر است و حسین و آفتاب است

در خیمه‌ی این امیر تنها  
مانند همیشه قحط آب است  
ظهر است و هجوم ابر غربت  
بر گرد حرم کبوتری نیست  
آن‌ها همه رفته‌اند و دیگر  
عباس و علی اکبری نیست

(حداد، ۱۳۷۷: ۲۵۱)

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، «حسین(ع) و ظهر عاشورا»، کلیدی‌ترین کلمات در این اشعار هستند.

جعفر ابراهیمی در «فصل خون و مهتاب» در مورد صحنه‌های کربلا چنین می‌گوید:

این همان خاک مصیبت‌های ماست  
کربلا زیباترین فردای ماست  
کیست آیا عشق را یاری کند  
با خدای عشق دیداری کند  
صبح فردا ما بهشتی می‌شویم  
از مسیر نور بالا می‌رویم

ظهر فردا عشق معنی می‌شود

روح ما پیش پیامبر می‌رود

یک تن بی سر در آغوش من است

ماتمی چون کوه بر دوش من است

ای گل زیبای من پرپر شدی

ای حسین من چرا بی‌سر شدی

ای فدای آن لبان تشنه‌ات

من فدای این تن پر دشته‌ات

بی تو دیگر تا ابد خواهم گریست

بی تو دیگر بر لبم لبخند نیست

ای برادر، بی تو ماندن سخت شد

رفت هر کس در پی‌ات خوشبخت شد

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۴۱)

ابراهیمی در ابیات مذکور به زیبایی تمام به تفسیر ندای «هل من ناصر ینصرنی» امام حسین(ع) و زبان حال حضرت زینب(س) پرداخته است.

### امام حسین(ع)

کسی است که فرشتگان هنگامی که فقط یک سال از عمر شریف او می‌گذشت، سرنوشتش را به پیامبر اسلام(ص) اعلام کردند:

کاروان کربلا در راه بود  
کاروان سالار آن‌ها ماه بود  
کاروان آمد به دشت نینوا  
ناگهان آمد سپاهی بی‌هوا  
ناگهان بارید از هر سو بلا  
بر زمین تشنه‌کام کربلا

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۷-۸)

بیوک ملکی از شاعران خوب کودک و نوجوان در شعر «ماهیان تشنه» کربلا را این‌گونه توصیف می‌کند:

کربلا از برق شمشیر  
چون کویری پر ستاره  
روی خاک داغ و تشنه  
ماهیانی پاره پاره  
یک‌صد فریاد کردند  
ما همه هستیم با هم

(ملکی، ۱۳۷۷: ۳۰)

در این نمونه‌ها، کربلا به زبانی ساده و با استفاده از صفات و تشبیهات حسی قابل تجسم برای کودکان توصیف شده است. شاعرانی نظیر مصطفی رحماندوست، ملیحه مهرپور، محمدکاظم مزینانی، علی‌اصغر نصرتی و حمید هنرجو از جمله شاعرانی‌اند که در اشعارشان می‌توان به این مضامین دست یافت.

### عاشورا

شاخص‌ترین و اصلی‌ترین کلمات و ترکیباتی که به‌طور مسلم بدون ذکر آن‌ها امکان مضمون‌سازی در این دسته از اشعار مقدور نیست، واژگان «عاشورا»، «شب عاشورا» یا «روز عاشورا» هستند:

زنگ اول، معلم تاریخ

گفت باید کتاب‌ها را بست

درس تاریخ ما از این ساعت

درس پیکار و درس ایثار است

درس ما درس «روز عاشورا» است

درس پیکار با پلیدان است

درس پرواز سوی آزادی است

درس جانبازی شهیدان است

(همان: ۲۵)

بیوک ملکی در این شعر تلاش کرده است برای مخاطبان خود که دانش‌آموزان دبستانی هستند، محیطی آشنا و ملموس بیافریند. معلم درس تاریخ به‌جای مطالب کتاب، ترجیح می‌دهد از درس‌های عاشورا

مضمون «عاشورا» جلوه‌های ویژه‌ای دارد که در این جستار بدان‌ها اشاره می‌شود.

### جلوه‌های عاشورا در شعر کودک و نوجوان

کربلا موضعی است در بریه از کوفه که به جهت واقعه‌ی عاشورا در آن مکان شهرت یافت. در لغت‌نامه‌ی دهخدا اصل این لفظ «کرب‌بلا» ذکر شده است که بآء اول آن را حذف کرده‌اند. خواجه‌ی کرمانی نیز در بیت زیر به نوعی به این معنی پرداخته است:

یارب به حق آن گل سیراب تشنه لب

کاو را نصیب کرب و بلا شد به کربلا

(خواجه کرمانی، ۱۳۶۹: ۴۰۳)

این نام از کلیدواژه‌هایی است که شعر عاشورایی کودک فراوان دیده می‌شود. بسیاری از شاعران کودک از این کلمه استفاده کرده‌اند و در اشعارشان با زبانی کودکانه و قابل فهم، وقایع آن را برای کودکان به تصویر کشیده‌اند. قیصر امین‌پور در منظومه «ظهر روز دهم» غوغای کربلا را به تصویر می‌کشد:

روز عاشورا است / کربلا غوغاست / کربلا  
آن روز غوغا بود / عشق تنها بود / آتش سوز  
و عطش بر دشت می‌بارید / در بادهای  
سرخ / بوته‌های خار می‌لرزید / از عرق  
پیشانی خورشید تر می‌شد / دم به دم بر  
ریگ‌های داغ / سایه‌ها کوتاه‌تر می‌شد /  
سایه‌ها را اندک اندک / ریگ‌های تشنه  
می‌نوشتند / زیر نور آتش خورشید / آهن و  
فولاد می‌جوشید / تیغ را ناگه فرود آورد / و  
سواران را / از روی زمین / بر زمین انداخت /  
لرزه‌ای در قلب‌های آهنین انداخت.  
(امین‌پور، ۱۳۷۳: ۶)

امین‌پور که در سرایش این منظومه به تأثیر عنصر روایت و داستان‌گونه‌ی شعر عمیقاً معتقد است؛ سعی کرده با فضا سازی مناسب و ترسیم جزئیات حادثه‌ی کربلا را در شعر خود برای مخاطب کودک به خوبی نمایانگر سازد.

جعفر ابراهیمی، از شاعران خوب پس از انقلاب، در کتاب «فصل خون مهتاب» از رسیدن کاروان امام حسین(ع) به دشت نینوا که نام دیگر کربلاست و تشنه‌کام بودن زمین کربلا سخن رانده است:



«ای محمد، به زودی بر فرزندان حسین همان ستمی نازل خواهد شد که از ناحیه قابیل بر هابیل وارد شد و خداوند مثل اجر هابیل به حسین خواهد داد ... و همه فرشتگان مقرب بر پیامبر تسلیت گفتند.» (طاووس، ۱۳۸۵: ۲۱)

امام حسین (ع) شخصیتی است که در واقعه کربلا به عنوان محور اصلی نقش آفرینی کرده است. یکی از اولویت‌های شاعران کودک، بیان مظلومیت و حقانیت این امام بزرگوار می‌باشد. آن‌ها با به چالش کشیدن ذهن کودکان سعی بر آن دارند که پاکی و مهربانی و اندوه دین را در وجود امام حسین (ع)، هر چه ملموس‌تر بنمایانند. جعفر ابراهیمی در شعر «خورشید بر خاک» از حضرت امام حسین (ع) این گونه یاد می‌کند:

«یاران خود را یک به یک / با مهربانی  
یاد کرد / با نام پُر مهر خدا / باغ دلش را  
شاد کرد ... پیچیده در گوش زمین / فریاد  
غمناک حسین / بارید تیر از هر طرف / بر  
پیکر پاک حسین / جاری شد اشک آسمان /  
بر روی گلگون حسین / مانند خورشیدی  
شگفت / هر قطره خون حسین» (حداد،  
۱۳۷۷: ۲۳۴)

علی اصغر نصرتی نیز در شعر «پرستوی دلم»، آنجا که به توصیف واقعه کربلا می‌پردازد، شور و اشتیاق خود را به امام حسین (ع) چنین بیان می‌کند:

«... در میان کوچه‌های شهر ما / اشک می‌ریزند مردم با حسین / کاش در آن روز سخت کربلا / با تو بودم با تو آری یا حسین» (همان: ۲۳۷).

## حضرت عباس (ع)

یکی دیگر از شخصیت‌هایی که در شعر عاشورایی کودک با او مواجه می‌شویم، حضرت عباس (ع) است، او که برادر و یار باوفای امام شهیدان بود، در واقعه عاشورا به خاطر رشادت‌های فراوانش به شخصیتی بی‌بدیل در تاریخ تشیع تبدیل شد. شاعران کودک تلاش کردند شخصیت برجسته این مبارز سلحشور را به خوبی در شعرهایشان ترسیم کنند و چهره واقعی او و شجاعت‌هایش را به کودکان نشان دهند. شخصیت و عملکرد حضرت عباس (ع) این گونه در شعر یکی از شاعران کودک و نوجوان نشان داده شده است:

باز هم عباس سوی آب رفت  
در میان تیرگی مهتاب رفت  
تیر خشم آمد به چشم مشک رفت  
آب از چشمان او چون اشک رفت  
ناگهان عباس، شعر ناب شد  
قطره‌های خون او مهتاب شد  
باز فصل خون مهتاب آمده  
باز هم عباس بی آب آمده  
باز عباس دلاور تیر خورد  
رو به سوی خیمه‌ها آبی نبرد  
کودکان در انتظار مشک آب  
اسب، بی عباس آمد بی شتاب

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۱۷)

همان گونه که ملاحظه می‌شود، در این منظومه، شخصیت حضرت عباس - که به سقای تشنه لبان شهرت یافت - و تلاش او برای رساندن آب در واقعه عاشورا به خوبی نشان داده شده است و مخاطب کودک با خواندن این شعر می‌تواند نقش حضرت عباس (ع) را در این واقعه دریابد.

افشین علا از دیگر شاعران کودکانه‌سرای پس از انقلاب در شعر «اشک و آب» به توصیف سیمای حضرت عباس (ع) در عاشورا می‌پردازد و این گونه می‌سراید:

«مثل باد در صحرا / در شتاب بودی تو /  
سوی نهر می‌رفتی / فکر آب بودی تو / ...  
تا که پیش چشم تو / رودخانه پیدا شد /  
خنده بر لب ت روید / اخم چهرهات وا شد /  
تشنه بودی و لب را / ذره‌ای نکردی تر / از تو  
تشنه‌تر بودند / بچه‌های پیغمبر ...» (حداد،  
۱۳۷۷: ۲۵۴)

## حضرت زینب (س)

از دیگر شخصیت‌هایی که در ادبیات عاشورا نقش والا و محوری دارد حضرت زینب (س)، پیام‌رسان واقعه دل‌خراش کربلاست. شاید اگر این بانوی مکرمه نبود، حوادث کربلا این گونه برای شیعیان تشریح نمی‌شد و راز جنایات یزید و یزیدیان در نینوami ماند.

حضرت زینب (س) در سال ششم هجرت در روز پنجم جمادی‌الاول به دنیا آمد. بعد از آنکه حضرت تولد یافت، مادرش حضرت زهرا (ع) او را نزد امیرالمؤمنین بردند و فرمودند: او را نام‌گذاری کن. حضرت علی (ع) پاسخ دادند: «در نام‌گذاری‌اش به رسول خدا سبقت نمی‌جویم.» چون حضرت در سفر بود. بعد از مراجعت حضرت علی (ع) از او خواست بر این مولوده نام‌گذاری کند. پیامبر فرمود: من در نام‌گذاری این فرزند بر خدای خودم سبقت نمی‌گیرم. در این حال جبرئیل امین نازل شد و سلام خداوند را به نبی اکرم (ص) رساند و گفت: این مولود را (زینب) نام بگذارید؛ زیرا خداوند این نام را برای او انتخاب فرموده است. سپس از مصائب آینده زینب (س) برای رسول خدا (ص) شرح داد. حضرت با شنیدن چنین خبری گریه کرد و فرموده: هر کس بر مصائب این دختر گریه کند مثل کسی است که بر برادرانش حسن و حسین گریه بنماید. (العیون العبری، ۳۰۵)

زینب در لغت به معنای درخت نیکو منظر است و ممکن است مخفف از «زین آب» باشد؛ یعنی زینت پدر. او در فصاحت و بلاغت و عبادت همانند پدر و مادرش بود. (ر.ک. رسولی محلاتی، ۱۳۷۳: ۵۰)

به خاطر شجاعت این بانو که خواهر امام حسین (ع) است، بسیاری از شاعران در توصیف او، قلم‌فرسایی کردند و نقش بی‌بدیل ایشان را در حماسه عاشورا بیان داشتند:

کعبه بی نام و نشان می‌ماند اگر زینب نبود  
بی‌امان دار الامان می‌ماند اگر زینب نبود  
گرچه دادند انبیا هر یک نشان از کربلا  
کربلا هم بی‌نشان می‌ماند اگر زینب نبود  
مکتب سرخ تشیع کز غدیر آغاز گشت  
تا ابد بی‌پاسبان می‌ماند اگر زینب نبود  
کرد اسلام حسینی از یزیدی را جدا  
بی‌امیر کاروان می‌ماند اگر زینب نبود





شد گلستان کربلا، از لاله‌های احمدی  
حق و باطل توأمان می‌ماند اگر زینب نبود  
شعله‌ء عالم‌فروز نهضت سرخ حسین  
زیر خاکستر نهان می‌شد اگر زینب نبود  
خون ثارالله رمزی را که بر صحرا نوشت  
تا ابد بی‌ترجمان می‌ماند اگر زینب نبود  
(مرادی بینوندی، ۱۳۸۸: ۱۵۸)  
صاحب مجموعه شعر «فصل خون  
مہتاب» در این منظومه از ماتم‌داری  
حضرت زینب(س)، پیام‌آور حماسه عاشورا،  
این گونه یاد می‌کند:

روز رفت و بار دیگر شب رسید  
موقع تنهایی زینب رسید  
کربلا پر شد ز آه و ناله‌ها  
در کنار خون سرخ لاله‌ها  
زیر لب می‌خواند زینب غم‌زده  
شب شده شام غریبان آمده  
یک تن بی‌سر در آغوش من است  
ماتمی چون کوه، بر دوش من است  
ای گل زیبای من، پرپر شدی  
ای حسین من، چرا بی‌سر شدی؟

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۲۶)  
حمید هنرجو نیز با زبان شعر کودکانه به  
تشریح شخصیت این بانوی بزرگ کربلا  
پرداخته است:  
خاک از قدم‌های تو شد سبز  
کوه سیاهی از تو لرزید  
وقتی که اصغر آب می‌خواست  
از هر دو چشمش اشک جوشید

(حداد، ۱۳۷۷: ۲۷۱)  
هنرجو، خطبه‌های کوبنده و افشاگرانه  
حضرت زینب(س) را که در راستای رسالت  
عظیم این بانوی شجاع و داغدار است در  
شعر زیر به تگرگی تشبیه می‌کند که بر  
سر یزیدیان می‌بارد و آن‌ها را از رسیدن به  
اهدافشان باز می‌دارد:

زینب تو بانوی بهاری  
جاری است دریا در صدايت  
آن روز پشت کفر خم شد  
زیر تگرگ خطبه‌هايت

(همان: ۲۷۱)  
حضرت زینب در خطبه‌ء آتشین خود چنین  
می‌فرماید: «... به خدا سوگند نمی‌توانی  
یاد ما را محو کنی، چراغ الهام‌بخشی‌مان  
را بمیرانی، ننگ و عار اعمال را بزدايي.  
رای و اندیشه‌ات سست و روزگارت کوتاه

و جمع تو زائل شدنی است» (طاووس،  
۱۳۸۵: ۱۴۳).

### حضرت علی اکبر(ع)

او که جوانی رشید و در گفتار و کردار و  
صورت و سیرت شبیه‌ترین خلق به رسول  
خدا(ص) بود، نخستین کسی است از  
بنی‌هاشم که در روز عاشورا به میدان رفت  
و در آن زمان جوانی ۲۶ ساله بود. شیخ  
مفید گفته است: «حسین - علیه‌السلام -  
شش فرزند داشت. از جمله آن‌ها علی‌بن  
حسین، اکبر که مادرش شاه زنان دختر  
خسرو یزدجرد بود» (قمی، ۱۳۷۵: ۷۲۱).  
شرح دلاوری او در میدان جنگ در  
حالی که بسیار تشنه بود مضمون اشعاری  
چند قرار گرفته است. جعفر ابراهیمی از آن  
دسته از شاعرانی است که در منظومه‌اش از  
این شخصیت برجسته یاد کرده تا آسوه‌ای  
باشد برای نوجوانان و جوانان کشورمان. او  
به نقش حضرت علی اکبر(ع) در روز عاشورا  
این گونه اشاره می‌کند:

تا علی اکبر ز میدان بازگشت  
آسمان سرشار رمز و راز گشت  
تشنه هستم، زخم دارم ای پدر  
خسته هستم، بی‌قرارم ای پدر  
ای پدر جان! تشنه‌ام آبی بده  
کاسه‌ام از نور مهتابی بده  
بوسه‌ای بر او حسین، آرام داد  
بر زبان او زبانش را نهاد

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۲۱)  
در کتاب «منتہی‌الآمال» به گفت‌وگوی  
علی اکبر(ع) با پدر بزرگوارش امام  
حسین(ع)، این گونه اشاره شده است:  
«به‌سوی پدر شتافت و عرض کرد که ای  
پدر جان تشنگی مرا گشت و سنگینی  
اسلحه مرا به تعب عظیم افکند. آیا ممکن  
است شربت آب سقایت فرمایی...» (قمی،  
۱۳۷۶: ۴۴۳).

همچنین «محمود پورهاب» یکی دیگر از  
شاعران پس از انقلاب که در سرودن اشعار  
مذهبی برای کودکان کوشش فراوانی کرده  
است، در توصیف حضرت علی اکبر(ع)  
چنین می‌سراید:

کینه و دشمنی حساب نداشت  
جز دلی پاره، آفتاب نداشت  
چشم نارنجی‌اش که غمگین بود

بوی پروانه‌های خواب نداشت  
لشکر دین چقدر تنها بود  
جز علی اکبرت عقاب نداشت  
اکبرت تشنه بود و می‌جنگید  
وسعت تشنگی حساب نداشت  
(حداد، ۱۳۷۷: ۲۶۰)

او حضرت علی اکبر(ع) را به عقابی تیزپرواز  
تشبیه می‌کند و می‌گوید که در لشکر امام  
حسین(ع) فقط همین یک عقاب بود.

### حضرت قاسم(ع)

او که فرزند حضرت امام حسن(ع) است،  
هنگام شهادت نوجوانی ۱۳ یا ۱۴ ساله بود.  
در دو سالگی پدر بزرگوار خود را از دست  
داد و در دامان عمویش امام حسین(ع)  
پرورش یافت. وی از جمله افرادی است که  
در حماسه عاشورا حضوری پررنگ داشته  
است و شاعران کودک نیز کوشیده‌اند که  
در اشعار خود شجاعت و وفاداری او را  
بنمایانند.

«علی اصغر نصرتی» از شاعران معاصر،  
شعری دارد با عنوان «مهربان‌ترین پرنده»  
در وصف حضرت قاسم(ع):

از میان این قفس که زندگی است  
مهربان‌ترین پرنده نیز رفت  
او مگر در آسمان چه دیده بود  
که از این زمین خسته تیز رفت  
پیش از آنکه پر بگیرد از زمین  
مثل یک پرنده گوشه‌ای نشست  
خیره شد به چشم خسته حسین  
یعنی ای عموی من اجازه هست؟

(حداد، ۱۳۷۷: ۲۶۱)  
جعفر ابراهیمی در توصیف حضرت  
قاسم(ع) سروده است:

آما قاسم سوی میدان رفت باز  
او به جنگ آن پلیدان رفت باز  
باز هم افتاد در میدان جنگ  
باز خاک کربلا شد سرخ‌رنگ

(ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۲۰)  
در ابیات زیر نیز به سؤال امام حسین(ع)  
از حضرت قاسم(ع) که «فرزندم، مرگ در  
نزد تو چگونه است؟» اشاره شده است:  
ای عمو جان، جان من مشتاق جانان من است  
نوبت جانبازی و هنگام جولان من است  
اذن می‌دائم بده زیر که بابایم حسن  
در جنان، چشم انتظار دادن جان من است

اکبریت از دست جدش در جهان سیراب شد  
اینک اینک نوبت لب‌های عطشان من  
است  
ای عمو جان بهر من مرگ از غسل  
شیرین تراست  
مرگ با عزت به عالم بهتر از جان من است  
خون من جان عمو رنگین تر از خون تو نیست  
خون بهای خون تو چون حیّ سبحان من است  
(بهتاش، ۱۳۷۸: ۳۹۲)

## نگاهی به شهدای کودک در حماسه بزرگ عاشورا

در بررسی تاریخ کربلا و حماسه عاشورا با  
کودکانی مواجه می‌شویم که در این حماسه  
نقش‌آفرینی کردند و حتی نوشته‌اند از  
سی و یک کودک حاضر در کربلا، حدود  
نه یا ده کودک به شهادت رسیدند که  
گذشته از علی‌اصغر(ع) - که نام‌آورترین  
آن‌هاست - می‌توان به کودکان خردسال  
دیگری چون عبدالله‌بن‌الحسین (عبدالله...  
ارضیع)، ابوبکر بن الحسن(ع)، عبدالله‌بن

الحسن(ع) (عبدالله اصغر)، محمد بن مسلم  
ابن عقیل(ع) و محمد بن سعید بن عقیل(ع)  
اشاره کرد. در این قسمت از مقاله برای  
پرهیز از اطالة کلام فقط به بازتاب شهادت  
علی‌اصغر(ع) و عمرو بن حارث که در شعر  
شاعران نمود بالایی دارد، می‌پردازیم.

### ۱. علی بن الحسین (علی اصغر)

او در حادثه کربلا شش ماه یا حدود  
یک سال داشت. امام حسین(ع) حضرت  
علی‌اصغر را بوسید و وداع کرد. ام‌کلثوم  
خواهر امام حسین(ع) به امام گفت:  
این کودک تشنه است جرعه آبی به او  
بنوشان. امام حسین(ع) دوباره علی‌اصغر را  
در آغوش گرفت و به سوی دشمن رفت  
و فرمودند به این کودک شیرخوار رحم  
کنید و ببینید که از شدت تشنگی چگونه  
دهانش را باز و بسته می‌کند. در همین  
هنگام، حرمه با تیری کودک را در آغوش  
پدر ذبح کرد(ر.ک. سماوی، ۱۳۷۸: ۴۹).  
بهتاش این منظره جان‌سوز را این‌گونه به

تصویر کشیده است:  
تا گلوی نازکش از هم گسیخت  
خون او بر صورت خورشید ریخت  
بس که این خون بر فضا پاشیده بود  
آسمان هم لاله‌گون گردیده بود  
خنده بر لب داشت آن خونین دهن  
با پدر گردید سرگرم سخن  
شیرخوارت شیر از داور گرفت  
جای در آغوش پیغمبر گرفت  
(بهتاش، ۱۳۷۸: ۳۹۸)  
چگونگی به شهادت رسیدن حضرت  
علی‌اصغر به‌گونه‌ای بوده است که تاریخ نیز  
در برابر بی‌رحمی‌های یزید و شمر و دیگر  
یزیدیان انگشت حیرت به دندان می‌گیرد.  
محمدعلی محمدی در شعری با عنوان  
«خورشید محبت» در توصیف حضرت  
علی‌اصغر(ع) می‌گوید:  
وقتی که با لب‌های تشنه  
بر خاک غلتیدی در آن روز  
انگار چشم آسمان هم  
پر شد ز اشک از ماتم و سوز

| ردیف | نام انبیا و ائمه<br>اطهار | مناسبت عزاداری یا موضوع آن                        | نشانی روایت در کتب حدیث عربی                                                               | نشانی روایت در کتاب<br>عزای حسینی |
|------|---------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| ۱    | پیامبر و اصحاب            | از جمله اخبار ترساننده پیامبر(ص) النبوه<br>ماوردی | اقتناع اللائم/ محسن امین، ص ۳۰، به نقل از اعلام النبوه/<br>ماوردی، ص ۸۳                    | ۲۰-۳۱                             |
| ۲    | حضرت علی و<br>فاطمه(ع)    | در کنار شط فرات/ گریه فاطمه                       | بغیة النبلاء، ص ۱۵۴ به نقل از نشوار المحاضر، ص ۱۵۴                                         | ۳۱-۳۸                             |
| ۳    | اهل حجاز هنگام<br>جدایی   | گریه محمد بن حنفیه/ زنان عبدالمطلب                | مجالس السنیة، ص ۴۲ و ۴۵                                                                    | ۳۹                                |
| ۴    | امام حسین(ع)              | خبرهای غمبار و گریه اهل بیت                       | اقتناع اللائم، ص ۱۰۸، مجالس السنی، ص ۷۸، کامل الزیارات؛<br>ارشاد مفید؛ مؤسسه آل نبی، ص ۷۱۸ | ۵۳                                |
| ۵    | امام سجاد                 | در مجلس‌ها و به وقت طعام                          | زین‌العابدین از عبدالعزیز، ص ۸۲، مجالس السنیة، ص ۱۴۶                                       | ۱۶۴                               |
| ۶    | امام باقر                 | مجالس و دعوت وصله شعرا                            | نهضة الحسین، ص ۱۵۲، کامل ابن قولویه، ص ۱۷۴                                                 | ۱۷۲                               |
| ۷    | امام صادق                 | در مجالس مختلف                                    | اقتناع اللائم، ص ۹۷ و الرجال کشی                                                           | ۱۷۷                               |
| ۸    | امام کاظم                 | روایاتی دقیق و کم، به نقل از فرزندان              | در کتاب‌های گوناگون                                                                        | ۱۸۶                               |
| ۹    | امام رضا                  | روایاتی از اخبار حزن و نوحه                       | امالی صدوق/ قصیده تائیه دعل؛ الشیعة و الحاکمون، ص ۱۷۸                                      | ۱۸۸                               |
| ۱۰   | امام جواد                 | گریه بقیه ائمه هدی در مصیبت جدشان                 | در زمان امام جواد نسبتاً آزادی بیشتری احساس می‌شد.                                         | ۱۹۶                               |
| ۱۱   | امام نقی                  | فرار و نشیب بسیاری داشت که این تابع               | در زمان این سه امام مجالس بسیار مخفیانه بوده است.                                          | ۱۹۸                               |
| ۱۲   | امام عسگری                | سیاست سلطه آنان بود.                              |                                                                                            |                                   |
| ۱۳   | امام مهدی(عج)             |                                                   |                                                                                            |                                   |



وقتی علی اصغر را دشمن به تیر خود نشان رفت انگار خورشید محبت یک بار از بام جهان رفت

(حداد، ۱۳۷۸: ۲۶۳)

علی اصغر نصرتی در وصف حضرت علی اصغر (ع) این چنین می گوید:

دلواپس چشم‌های بابا بود  
آن مرد که خسته بود و تنها بود  
می‌خواست که یاری‌اش دهد اکنون  
آن لحظه انتظار اینجا بود  
او بود و دل شکسته بابا  
چشمان به خون نشسته بابا  
باید بروی تو هم علی اصغر  
در پیش نگاه خسته بابا  
با دست پدر روانه شد اصغر  
یک مصرع عاشقانه شد اصغر  
در دفتر قلب مردم دنیا  
یک قصه جاودانه شد اصغر

(حداد، ۱۳۷۸: ۲۶۴)

در توصیف شهادت حضرت علی اصغر (ع) شاعران کودک و نوجوان بسیاری قلم‌فرسایی کرده‌اند که از ذکر شعر ایشان پرهیز و به آوردن نام و اثر یکی از ایشان بسنده می‌شود. مصطفی رحمان دوست اشعاری دارد که یکی از آن‌ها با نام «ز علی اصغر خجالت می‌کشم» و دیگری «لالایی عاشورا» از ماندگارترین اشعار عاشورایی کودک به‌شمار می‌آیند. او در این شعرها توانسته است به زیبایی هر چه تمام‌تر به توصیف حماسه بزرگ کربلا بپردازد و با بیانی ساده و روان بسیاری از عاشوراییان را به مخاطب کودک و نوجوان معرفی کند.

## ۲. عمروین جُناده

او زمانی این حماسه را آفرید که ۹ یا ۱۱ ساله بود. وی با تشویق مادرش مهبای جنگ در رکاب امام حسین (ع) شد و پدر بزرگوارش نیز پیش از او خلعت رعنای شهادت را بر تن کرده بود. امام وقتی دیدند که این نوجوان عازم کارزار شده است فرمودند: پدر این نوجوان شهید شده... شاید مادرش راضی نباشد که به میدان رود. عمرو عرض کرد: مادرم دستور داده که به میدان بروم و لباس جنگ بر من پوشانده است. وقتی این نوجوان عاشق و با معرفت اذن میدان گرفت، چنین رجز می‌خواند که: «میری حسین و نعم الأمیر...» یعنی: رهبر من حسین است چه رهبر خوبی، مایه شادی دل پیامبر بشارت‌دهنده

و انذارکننده علی و فاطمه (ع) والدین او هستند، آیا برای او همانندی می‌توانید بیابید؟ درخشش او همچون آفتاب صبحگاهی و ماه شب چهارده است. این نوجوان پس از نبردی جانانه به دست دشمن به شهادت رسید. دشمن سر این نوجوان را برید و به طرف لشکرگاه امام حسین (ع) افکند. مادر بزرگوارش، بحریه بنت مسعود الخزرجی، که پس از افتخار همسری شهید به مدال فخر مادر شهید نیز نائل شده بود، سر پسر را گرفت و گفت: احسنت ای پسرک من، ای مایه شادمانی دل من، و ای روشنی چشم من، و سپس با خشم تمام سر مطهر را به سوی مردی از سپاه دشمن افکند و او را کشت و آن‌گاه عمود خیمه را گرفت و بر آنان حمله کرد (ر.ک. مامقانی، ۱۳۲۷).

قیصر امین‌پور در منظومه زیبای «ظهر روز دهم» که برای کودکان و نوجوانان سروده این کودک بزرگ را معرفی کرده است. امین‌پور در بخش اشاره همان منظومه درباره این کودک می‌نویسد: «آنچه این ماجرا را زیباتر و شگفت‌تر می‌نماید این است که گویی خود نیز گمنامی را دوست‌تر داشته است؛ زیرا بر خلاف رسم معمول عرب که مبارزان در هنگام ورود به میدان خود را با اصل و نسب و ایل و تبار در رجزهایشان معرفی می‌کنند، او به جای اینکه به نام و نشان و قوم و قبیله‌اش بنزد با افتخار فریاد می‌زند: «من آمم که امیر و مولایم حسین (ع) است و چه نیک مولایی! او خود را ذرهای می‌داند که می‌خواهد در خورشید عاشورا محو شود...» (امین‌پور، ۱۳۷۳: ۲۰)

به همین دلیل در آغاز سرایش منظومه «ظهر روز دهم» امین‌پور درباره داستان منظومه‌اش می‌نویسد: «داستان کودکی تنها که شمشیر بلندش / کربلا را شخم می‌زد» (همان: مقدمه).

در این منظومه نقش کودک بسیار پررنگ است و امین‌پور واژه «کودک» را در این شعر بلند به فراوانی ذکر می‌کند و البته تکرار واژه «کودک» هدف اصلی و غایی امین‌پور است که می‌خواهد بیان کند قهرمان این قصه قشنگ «کودک» است:

«... دشت، ساکت گشت / ناگهان هنگامه شد در دشت / ... کودکی از خیمه بیرون جَست / کودکی شور خدا در سر / با صدایی گرم و روشن / گفت: / اینک من یآوری دیگر! / آسمان مات و زمین حیران / چشم‌ها از یکدیگر پُرسان: «کودک و میدان؟! / کار کودک خنده و بازی است! / در دل این کودک اما شوق جانبازی است! /

ادامه مطلب در وبگاه مجله

## منابع

۱. ابراهیمی، جعفر؛ فصل خون مهتاب، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۸.
۲. امین‌پور، قیصر؛ ظهر روز دهم، سروش، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۳.
۳. طاووس، الحسن الحسینی، اشک و افسوس (ترجمه لهوف)، خورشید، تهران، ۱۳۸۵.
۴. بهتاش، یدالله؛ روایت کربلا، چاپ هفتم، سیحان، تهران، ۱۳۷۸.
۵. حداد، حسین؛ نان و پروانه، محراب قلم، چاپ اول، ۱۳۷۷.
۶. حداد، حسین و سلمانی ناهید؛ ادبیات و هنر دینی، نیستان، تهران، ۱۳۸۱.
۷. خاقانی، افضل‌الدین؛ دیوان خاقانی شروانی، به سعی ضیاءالدین سجادی، زوار، چاپ ششم، تهران، ۱۳۸۷.
۸. خواجوی کرمانی، کمال‌الدین؛ دیوان اشعار، به اهتمام احمد سهیلی خوانساری، فردوسی، تهران، ۱۳۴۱.
۹. دولت‌آبادی، پروین؛ بر قایق ابرها، نقره، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۳.
۱۰. رهنما، زین‌العابدین؛ زندگانی امام حسین (ع)، انتشارات زوار، جلد ۱، تهران، ۱۳۷۸.
۱۱. رسولی محلاتی، سیدهاشم؛ نگاهی کوتاه به زندگی زین‌کبری (ع)، بوستان کتاب، قم، ۱۳۷۳.
۱۲. سماوی، محمد؛ ابصار العین فی النصار الحسین، اسوه، تهران، ۱۳۸۸.
۱۳. شهرستانی، سید صالح؛ عزای حسین از زمان آدم تا زمان ما، انتشارات زوار، قم، ۱۴۰۳.
۱۴. صفاء ذبیح‌الله؛ تاریخ ادبیات در ایران، چاپ دهم، فردوسی، تهران، ۱۳۷۹.
۱۵. علی‌پور، منوچهر؛ از شعر به کودکی، تیرگان، چاپ اول، تهران، ۱۳۹۱.
۱۶. فردوسی، ابوالقاسم؛ شاهنامه، به کوشش سعید حمیدیان، جلد ۱، قطره، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۶.
۱۷. قمی، عباس؛ منتهی‌الامال، جلد ۱، مصطفی، چاپ اول، قم، ۱۳۸۰.
۱۸. مامقانی، محمد رضا؛ تنقیح المقال، جلد ۲، مؤسسه آل‌البیت علیهم‌السلام لاحیاء التراث، قم، ۱۳۸۹.
۱۹. مجاهدی، محمد علی؛ شکوه شعر عاشورا، مرکز تحقیقات اسلامی سیاه، قم، ۱۳۷۹.
۲۰. مرادی پینودی، نادر؛ حضرت زینب (س) قهرمان صبر و شکیبایی، سیره افضل، چاپ اول، ۱۳۸۸.



# حرمت امام زاده با منتهی است

■ علی اکبر قاسمی گل افشانی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران و سرگروه زبان و ادبیات فارسی سوادکوه (مازندران)

کرده بودند و این بی توجهی، حاضران در مسجد و مراسم تشییع جنازه را به شدت متأثر کرد.» (اطلاعات، ۱۳۵۰: ۱۴ تیر نقل در نصری، ۱۳۷۵: ۸۵)

و:

روشن روان دکتر خسرو فرشیدورد در ۸ دی ماه ۱۳۸۸ در سرای سالمندان در گوشه تنهایی خود رخت به سرای باقی کشید و هفت هشت روز بعد خبر درگذشت ایشان از طریق وب‌نوشت دکتر محمدرضا ترکی منتشر شد.

و

«در روز تشییع جنازه (دکتر انزایی نژاد در مشهد) وقتی به خواجه ربیع رفتیم، باز هم تعداد حاضران کمتر شد. مراسم خاک‌سپاری در غربت غم‌افزایی برگزار شد. من آنجا برای نخستین بار با این پرسش مواجه شدم: مگر برای یک معلم چه می‌ماند جز دانشجویان و آثارش؟ و اینکه چطور آن آدم‌هایی که هر جا سخن از استاد می‌رفت، با افتخار اعلام می‌کردند که «بله! ماها شاگرد دکتر انزایی نژاد بوده‌ایم» و چنین و چنان، اکنون حتی زحمت حضور در تشییع جنازه را هم به خودشان نداده‌اند. یعنی پس از سی سال استادی دانشگاه و معلمی، شایسته است که مشارکین در تشییع جنازه «استاد»، به تعداد دانشجویان یک کلاس هم نباشند؟» (زرقاتی، ۱۳۹۴)

خودم شاهد بودم که در مراسم ترحمیم زنده‌یاد دکتر خلیل خطیب‌رهر در مسجد جامع شهرک غرب تهران (بهمن ۱۳۹۳) تعداد استادان شرکت‌کننده از ده پانزده نفر هم تجاوز نمی‌کرد.

راستی چرا ما این قدر بی‌وفا هستیم؟

بیاییم به زندگی‌نامه بزرگان فرهنگ و ادب ایران زمین عنایت و توجه بیشتری داشته باشیم؛ مقداری از اوقات شبانه‌روز خودمان را به خواندن این زندگی‌نامه‌ها اختصاص بدهیم؛ درس‌ها و پندهای فراوانی در این

■ نمی‌دانم شما چقدر به استادان و بزرگان زبان و فرهنگ و ادب ایران زمین عشق می‌ورزید و به آن‌ها وفادارید. آیا در کلاس‌هایتان در موقعیت‌های مناسب برای دانشجویان و دانش‌آموزان از آن بزرگان صحبت می‌کنید؟ مگر می‌شود یک نیم‌سال یا یک سال تحصیلی به دانش‌آموزان و دانشجویان، زبان و ادبیات فارسی تدریس کرد و از بزرگان فرهنگ و ادب ایران، نظیر زنده‌یادان استاد بدیع‌الزمان فروزانفر، استاد دکتر محمد معین، دکتر پرویز ناتل خانلری، دکتر ذبیح‌الله صفا، دکتر عبدالحسین زرین‌کوب و دکتر حسین رزمجو یادی نکرد؟ همه ما معلمان زبان و ادبیات فارسی از خرمن دانش و اندیشه و فرهنگ آن نازنینان روزی خورده‌ایم. پس ناسپاسی است حالا که در میان ما نیستند، از آن‌ها یادی نکنیم.

آیا در تاریخ ۱۳ تیر به یاد ۱۳۵۰ شمسی می‌افتیم که زنده‌یاد استاد معین به رحمت خدا رفت؟ آیا هر سال که ۱۷ شهریور فرا می‌رسد به یاد ۱۷ شهریور ۱۳۲۱ شمسی می‌افتیم که حضرت استاد معین از رساله دکتری خود در دانشگاه تهران دفاع کرد و به‌عنوان نخستین دکتر زبان و ادبیات فارسی معرفی شد؟ آیا ۲۴ شهریور که فرا می‌رسد، چشم‌هایمان به یاد زنده‌یاد دکتر عبدالحسین زرین‌کوب بارانی می‌شود؟ فکر می‌کنید چند نفر در تاریخ اول شهریور، که روز درگذشت زنده‌یاد دکتر پرویز ناتل خانلری است، یک جمله به یاد ایشان در وب‌نوشت‌ها و وبگاه‌ها یا به‌صورت پیامک می‌نویسند؟ دل به درد می‌آید و جگر آتش می‌گیرد وقتی می‌خوانیم و می‌شنویم که؟

«در مراسم تشییع جنازه (استاد معین)، از میان دوستان و همکاران بی‌شمار دانشگاهی و شاگردان استاد عالی‌قدر دکتر محمد معین، فقط عده معدودی که از انگشتان یک دست تجاوز نمی‌کردند، شرکت

بد نیست اگر  
دانش آموز یا  
دانشجوی ما  
بداند که زنده‌یاد  
دکتر محمدامین  
ریاحی،  
شاهنامه‌پژوه و  
فردوسی‌شناس  
بزرگ معاصر و  
صاحب کتاب  
سرچشمه‌های  
فردوسی‌شناسی،  
در ۲۵  
اردیبهشت  
(۱۳۸۸) یعنی،  
درست در روز  
بزرگداشت  
فردوسی به  
رحمت خدا رفته



زندگی نامه‌ها نهفته است. یافته‌های خود را از این زندگی نامه‌ها در کلاس‌های درس بجا و به‌موقع برای شاگردان بگوییم. این یادکردها، حق‌شناسی و وفاداری ما را نسبت به گذشتگان می‌رساند.

بد نیست اگر دانش‌آموز یا دانشجوی ما بداند که زنده‌یاد دکتر محمدامین ریاحی، شاهنامه‌پژوه و فردوسی‌شناس بزرگ معاصر و صاحب کتاب سرچشمه‌های فردوسی‌شناسی، در ۲۵ اردیبهشت (۱۳۸۸) یعنی، درست در روز بزرگداشت فردوسی به رحمت خدا رفته یا زنده‌یاد دکتر سیدحسن سادات ناصری در ۷ بهمن ۱۳۶۸ در کابل به رحمت خدا رفته و همکارش جناب دکتر مظاهر مصفا در رثای او سروده است:

آنچه در کابل شغاد مرگ با جان تو کرد  
بالله ار دیدی دو چشم تهمتن بگریستی  
(مصفا، ۱۳۸۷: ۷۴)

و یا از آخرین حرف‌های زنده‌یاد دکتر ذبیح‌الله صفا بداند که «مملکت ما مملکتی است که با فرهنگ عمیقش شایستگی این را دارد که هیچ‌گاه، به هیچ‌وجه، به هیچ طریق، از یاد ساکنان خودش و از یاد فرزندان خودش غافل نماند و فرزندان آن هم موظف‌اند که چنین مادری را بپرستند، چنین مادری را احترام کنند و چنین مادری را در حقیقت بر روی چشم بگذارند.» (بخارا، ۱۳۸۰: ۲۹۹-۳۰۰)

بیاییم در فضاهای مجازی هم فعالیت کنیم و وب‌نوشتی با محتویات فرهنگی و ادبی راه‌اندازی کنیم و از فرهنگ و ادب برای مخاطبان بنویسیم؛ در صفحه‌های مجازی، نظیر تلگرام و غیره هم سهمی برای فرهنگ و ادب قائل شویم. این بزرگان بر گردن ما حق دارند و وظیفه ماست که از آن‌ها یاد کنیم.

در دهه اول اسفند سال ۱۳۹۰ از طرف دانشگاه ملی اسلامی دهلی برای سخنرانی در کنفرانس بین‌المللی «نظیری نیشابوری» به کشور هند دعوت شدم. کنفرانس سه روزه بود و از هند استادان صاحب نامی چون پروفسور شریف حسین قاسمی، پروفسور محمد اقبال و پروفسور قمر غفار حضور داشتند. مدیریت یکی از جلسات (صبح تا ظهر) کنفرانس با من بود. آن روز هفتم اسفندماه مصادف با پنجاه و ششمین

سالگرد خاموشی زنده‌یاد علی‌اکبر دهخدا بود. در پایان جلسه، اندکی درباره خدمات علی‌اکبر دهخدا به فرهنگ و ادب ایران سخن گفتم و در ادامه، حکایت روزهای آخر عمر ایشان را بیان کردم که استاد معین در کنار بستر او حضور داشتند. استاد معین دیدند که صدای ضعیفی از دهخدا شنیده می‌شود: که می‌پرس ... که می‌پرس. ماجرا را فهمیدند، دیوان حافظ را گشودند و غزل زیر را از آغاز تا به فرجام برای دهخدا خواندند. انگار این غزل، سفرنامه عمر دهخدا بود:

درد عشقی کشیده‌ام که می‌پرس  
زهر هجری چشیده‌ام که می‌پرس  
گشته‌ام در جهان و آخر کار  
دلبری برگزیده‌ام که می‌پرس  
آنچنان در هوای خاک درس  
می‌رود آب دیده‌ام که می‌پرس ...  
(حافظ، ۱۳۸۱: ۳۶۵)

وقتی این حکایت را برای حضاران تعریف کردم، سالن همایش خیلی متأثر شده بودند.

در پایان درود می‌فرستم به روح پاک همه معلمان و استادانی که در راه تعالی فرهنگ ایران گام برداشته‌اند و همچنین آرزوی سلامتی و نیک‌فرجامی دارم برای شما عزیزان که کمر همت در راه خدمت به فرهنگ ایران بسته‌اید. همیشه این سخن روان‌شاد استاد مجتبی مینوی را در خاطر داشته باشید که «اگر به اندازه بال پشه‌ای به تمدن و فرهنگ ایران خدمت کرده باشم، زندگانی من بیهوده نبوده است».

#### منابع

۱. «از آخرین حرف‌های زنده‌یاد دکتر ذبیح‌الله صفا». (۱۳۸۰). در بخارا، ش ۲۱ و ۲۲. آذر و اسفند ۱۳۸۰.
۲. حافظ، شمس‌الدین محمد؛ دیوان. به کوشش خلیل خطیب رهبر. صفی‌علی‌شاه، تهران: ۱۳۸۱.
۳. زرقانی، سیدمهدی؛ «مرگ چنین خواجه. تارنمای شخصی»، آخرین بازنگری ۱ شهریور ۱۳۹۴. <<http://www.mzarghani.blogfa.com/post-30.aspx>>
۴. مصفا، مظاهر؛ گزینۀ اشعار. مروارید، تهران: ۱۳۸۷.
۵. نصری، عبدالله؛ کارنامه دکتر معین. مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران: ۱۳۷۵.

# نقدی بر کتب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری هفتم و هشتم

■ اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر  
دانشجوی دوره دکترای زبان و ادبیات فارسی

## ■ چکیده

خسته‌کننده تبدیل شده است. وقتی اسم انشا می‌آید موضوع‌های تکراری همچون: «تابستان خود را چگونه گذرانده‌اید؟»، «یک دانش‌آموز خوب چه صفاتی باید داشته باشد؟» و... در ذهن بچه‌ها تداعی می‌شود. در صورتی که یکی از دروس محوری زبان و ادبیات فارسی همین درس است که نقش عمده‌ای در زندگی فراگیرندگان دارد. این مقاله سعی دارد در حد توان به نقد و بررسی کتاب‌های تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری با توجه به ساختار و اهداف انشا در دوره متوسطه اول بپردازد.

## انشا

انشا در لغت به معنای ایجاد، پرورش، ابداع و خلق کردن است و آنچه امروزه فن انشا نامیده می‌شود، از نخستین معنای آن (ایجاد) گرفته شده است، یعنی انشا به معنای ایجاد کلام و سخن و نگارش آن است و معادل فارسی آن «بیری» است به معنای منشیگری و کتابت، فنی است که انسان به وسیله آن می‌تواند خواسته‌های خود را روی کاغذ بیاورد.<sup>۱</sup> انشا مرحله نگارش فعال (خلاق) است که خود هدف غایی آموزش مهارت نوشتن می‌باشد. تمام مراحل قبلی نوشتن - یعنی رونویسی، کلمه‌سازی، جمله‌سازی و املا - در واقع مقدماتی هستند که دانش‌آموزان را برای نگارش خلاق آماده می‌سازند. در برنامه‌ریزی آموزشی نقش انشا این است که فرصت‌های لازم را جهت یادگیری مهارت‌های متنوع نوشتن فعال برای دانش‌آموزان فراهم کند؛ مهارت‌هایی چون نوشتن توصیفی، واقعه‌نگاری، خاطره‌نویسی و نامه‌نگاری شخصی (در دوره ابتدایی) و گزارش‌نویسی، زندگی‌نامه‌نویسی (بیوگرافی)، سفرنامه‌نویسی، نوشتن نامه‌های اداری، قراردادهای و... (در دوره دبیرستان و راهنمایی) (زند، ۱۳۸۵:

هدف مقاله حاضر نقد و بررسی کتاب‌های «مهارت‌های نوشتاری پایه‌های هفتم و هشتم» است. نگارنده در بخش اول ضعف‌های انشانویسی دانش‌آموزان این دوره را بررسی کرده و به تبع آن، نقش کتاب‌های حاضر را در برطرف کردن این ضعف‌ها بیان نموده است. سپس ساختار انشا را در مقایسه با آموزه‌های کتاب‌های اخیر به تصویر کشیده و در بخش دوم به نقد و بررسی ساختار دروس پرداخته است.

**کلیدواژه‌ها:** انشا، مشکلات نوشتن فعال انشا، اجزاء انشا، مهارت‌های نوشتاری، ضعف و قوت‌ها، ساختار ظاهری

## ■ مقدمه

نوشتن شکل پیچیده زبان است. بین قدرت نوشتن و توانایی خواندن و درک مطلب رابطه مستقیمی وجود دارد. پس دانش‌آموز زمانی می‌تواند به خوبی این مهارت را به دست آورد که در ارکان دیگر زبان، توانایی لازم را کسب کرده باشد. مهارت در نوشتن و نگارش مستلزم داشتن اطلاعات مقدماتی و توانایی تبادل افکار و اندیشه‌هاست. از طرفی، یکی از اهداف اساسی درس انشا در مدارس تقویت قوه استدلال و تفکر و دقت دانش‌آموزان و وادار کردن آن‌ها به درست دیدن و درست شنیدن و سپس دیده و شنیده خود را به طرز ساده و روشن بیان کردن و نوشتن است.

این کار از جمله‌سازی ساده شروع می‌شود و تا نوشتن مقاله در یک موضوع و کسب مهارت در نگارش پیش می‌رود. اما دیرگاهی است که درس انشا مفهوم خلاقیت و انگیزش خود را از دست داده و به درسی

انشا مرحله نگارش فعال (خلاق) است که خود هدف غایی آموزش مهارت نوشتن می‌باشد. تمام مراحل قبلی نوشتن - یعنی رونویسی، کلمه‌سازی، جمله‌سازی و املا - در واقع مقدماتی هستند که دانش‌آموزان را برای نگارش خلاق آماده می‌سازند



۱۶۰). برای اینکه دانش آموزی بتواند انشا بنویسد، نخست باید «اندیشه‌ای» یعنی حرفی برای گفتن داشته باشد. سپس «تنگیزه‌ای» و نیازی باید در کار باشد که بخواهد اندیشه‌اش را با دیگری در میان بگذارد و سرانجام، باید بداند که «چگونه» آن اندیشه را بر روی کاغذ بیاورد تا دیگری با خواندن آن «همان» را دریابد که او می‌اندیشیده است. انشا چیزی جز بازگویی اندیشه‌ها و احساسات و عواطف و آفریدن اثری نو نیست.<sup>۲</sup>

### مشکلات نوشتن فعال (انشا)

**۱. ضعف در جهان‌شناسی و شناخت جامعه.** برخی از دانش‌آموزان از مفاهیم، واقعیت‌ها، طبیعت، انسان و ارتباط این مسائل با هم شناخت کافی ندارند. همچنین، سوابق تجربی آنان در زمینه‌های مختلف ناکافی یا بسیار محدود است؛ مثلاً کودکی که تجربه لازم را در مورد سفر و مسافرت ندارد، هرگز نخواهد توانست در این زمینه انشای مطلوبی بنویسد. به همین دلیل، به کارگیری روش آموزش تجربه زبانی در درس انشا به این افراد، مطلوب‌ترین شیوه کار است. ترتیب دادن گردش‌های علمی و نمایش فیلم نیز برای افزایش دانش برون زبانی دانش‌آموزان ثمربخش خواهد بود.

**۲. ضعف در سازماندهی افکار خویش.** برخی دانش‌آموزان قادر نیستند افکار و پیام‌های خود را به‌طور صحیح طبقه‌بندی کنند. مطالبی که این‌گونه افراد روی کاغذ می‌آورند دچار تشتت است و جمله‌ها و بند موجود در انشای آنان نیز در هم و مغشوش به نظر می‌رسد. تمرین‌های انفرادی ویژه با این دانش‌آموزان یکی از چاره‌های اساسی رفع این مشکل است.

**۳. ضعف در تبدیل افکار خود به زبان مکتوب.** برخی دانش‌آموزان با وجود شناخت و تجربه کافی از موضوع انشا و همچنین توانایی لازم برای سازماندهی افکار خود نمی‌توانند هنگام انشانویسی عناصر و قواعد مناسب زبان نوشتاری را به کار ببرند. واژگان ناکافی، خطاهای دستوری و خطاهای ویرایشی را می‌توان از علل این ناتوانی آن‌ها دانست.

**واژگان ناکافی.** دسته‌ای از دانش‌آموزان به‌علت ضعف در درس فارسی و همچنین نداشتن مطالعات غیردرسی ذخیره واژگانی محدودی دارند. حتی گروهی از آنان ممکن است واژگان گفتاری و شنیداری مناسبی داشته باشند، ولی شمار واژگان خواندنی و نوشتاری آنان نسبت به سطح تحصیلاتشان اندک است و به همین دلیل در نوشتن انشا نمی‌توانند ابزار لازم، یعنی کلمات، را به‌استخدام در آورند. با معرفی نشریات ویژه کودکان و نوجوانان و کتاب‌های مفید به این‌گونه دانش‌آموزان، می‌توان ذخیره واژگانی آنان را تقویت نمود.

**خطاهای دستوری.** برخی دانش‌آموزان هنگام نگارش انشا

جمله‌های ناقص یا جمله‌های حاوی افعال نامناسب و مواردی از این قبیل می‌نویسند. این‌گونه خطاها به ضعف آموزشی آنان مربوط است و از رعایت نکردن نکات دستور زبان ناشی می‌شود. مهم‌ترین خطاهای دستوری مثلاً نوشتن عبارت‌انداز:

۱. حذف کلمات لازم
  ۲. افزودن کلمات غیرضروری
  ۳. مطابقت نداشتن فعل و فاعل
  ۴. رعایت نکردن زمان جمله
  ۵. ناهماهنگی زمان جمله‌ها در متن
- ارائه تمرین‌های متنوع و متناسب با ضعف‌های هر دانش‌آموز تا حد زیادی این مشکل را برطرف می‌سازد.

**خطاهای ویرایشی؛** دسته‌ای از دانش‌آموزان به دلیل دریافت نکردن آموزش کافی قادر نیستند مسائل فنی زبان نوشتاری را به‌خوبی رعایت کنند؛ مسائلی همچون نقطه‌گذاری درست (مانند نقطه، علامت پرسش و...) و رسم‌الخط صحیح. گاهی دانش‌آموزان این نشانه‌ها را اصلاً به کار نمی‌برند و گاهی آن‌ها را به غلط و جا به جا به کار می‌گیرند (زند، ۱۳۸۵: ۲۳۰-۲۲۹).

یکی از معایب آموزش انشا در کشور ما این است که انشا را درسی احساسی و عاطفی تلقی می‌کنیم و آن را بیشتر با تخیل مرتبط می‌سازیم؛ در حالی که می‌تواند وسیله ارتباطی و در خدمت اطلاع‌رسانی باشد. در واقع، این تصور در ذهن ما نقش بسته که کسی که انشاهای آکنده از صنایع ادبی بنویسد و شعر بسراید بهتر است؛ در صورتی که این یک درس فنی است و باید تجلیگاه مفاهیم و معلومات بشری باشد. مشکل دیگر این است که ما برای انشا مرزبندی مشخص یا به سخن دیگر، سطربندی مشخص نداریم؛ مثلاً معلوم نیست که در دوره ابتدایی، در دوره راهنمایی و دوره متوسطه آن را تا چه سطحی باید بخوانیم. برنامه درسی انشا برای بیشتر دبیران و دانش‌آموزان ما مبهم است. برای این درس اهداف رفتاری تعریف نشده است و میزان پیشرفت آن را به عهده معلم مربوطه گذاشته‌اند.

### چگونگی پوشش خطاهای یادشده در کتب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری

برای برطرف کردن خطاهای یاد شده، این کتاب‌ها با ساختار موجود کافی نیستند؛ زیرا:

۱. متن‌ها آن‌قدر گیرایی ندارند که بتوانند نظر دانش‌آموز را به خود جلب کنند و درباره جامعه پیرامون دانش‌آموز به او شناخت کافی بدهند.
۲. درس‌های «درست‌نویسی» که با هدف رفع خطاهای نگارشی و دستوری تدوین شده‌اند، به دلیل قرار گرفتن در زنجیره متنوع فعالیت‌ها و ناکافی بودن اطلاعات از کارایی شایسته و بایسته‌ای ندارند.
۳. دروس این کتاب‌ها با فصول کتاب‌های فارسی مطابقت ندارند؛

و عینی باشند؛ مثلاً «کلاس ما»، «شهر ما»، «خانه من» و ... اما در دوره متوسطه با توجه به تجربه دانش آموزان می توان موضوع های ذهنی مثل «تیکوکاری»، «احسان و بخشش»، «تأثیر وسایل ارتباط جمعی در زندگی» و ... را نیز مطرح کرد.

نکته جالب توجه دیگر این است که اغلب همکاران در سر جلسه امتحان انشا با این سؤال بچه ها مواجه شده اند که «آقا یا خانم، چند سطر بنویسیم؟» آیا از خود پرسیده ایم که چرا این سؤال را مطرح می کنند؟ برای نوشتن یک انشای کامل تمرکز حواس به منظور تفکر منطقی جهت آماده سازی یک طرح منظم ذهنی در اندیشه، ضرورت اساسی دارد. اگر به این نکته به طور عمیق بنگریم، متوجه خواهیم شد که ما چارچوب و طرح منسجم و چگونگی طراحی آن را به دانش آموز یاد نداده ایم تا آغاز و پایان انشا را در ذهن خود به همراه زوایای مختلفش تصویر کند و نقطه آغاز و پایان انشا را با آغاز سخن و پایان کامل مطلب قرین سازد نه با تعداد سطر. در این میان، آموزش طرح انشا اهمیتی دو چندان پیدا می کند.

### موضوع انشا در کتاب های تازه تألیف مهارت های نوشتاری

۱. در کتاب های مورد نظر به موضوعات داده شده از نظر رشد ذهنی دانش آموزان توجه کافی شده است (سیر موضوعی از توصیفی به توضیحی)؛ تا جایی که در مهارت های نوشتاری هفتم هفت درس کتاب به موضوعات توصیفی پرداخته که با هوش انضمامی بچه ها سازگاری دارد و از درس هشتم پایه هفتم و در هشت درس پایه هشتم به موضوعات توضیحی و تخیلی پرداخته است.

۲. اما آنچه در زمینه موضوعات انشایی باید گفت این است که این موضوعات انگیزش لازم را در دانش آموزان به وجود نمی آورند. موضوعاتی مثل پاییز، حیاط مدرسه، زبان های بی سواد، صدای باران و ... به سخن دیگر، انشا از حالت روان شناختی که اساس تدوین کتب فارسی در دوره متوسطه اول است، خارج شده است و همچنین با فصول کتاب های فارسی ارتباط لازم را ندارد. به سبب همین امر، دانش آموزان مناطق دوزبانه که گنجینه واژگانی کافی ندارند، در آفرینش واژه های جدید ناتوان می شوند. بنابراین لازم است در خصوص تدوین موضوعات انشایی بازنگری کلی شود.

۳. ضعف دیگر این کتاب ها این است که موضوعات انشایی را براساس پایه تحصیلی طبقه بندی نکرده اند و این مورد یکی از ضعف های اساسی درس انشاست. مثلاً معلوم نیست در پایه هفتم دانش آموزان کدام مهارت ها را در نوشتار خواهند آموخت یا مثلاً موضوع: «خاطره نویسی» مختص کدام پایه است.

۴. مورد بعدی در این زمینه تنوع فعالیت هاست که آموزش اساس انشا را مختل می سازد.

### طرح انشا

طرح انشا عبارت است از چارچوبی کلی و منظم شامل قسمت های مختلف و مهم موضوع انشا و هدف از تنظیم طرح انشا، نظم و

این امر بین مهارت های خوانداری و نوشتاری شکاف ایجاد کرده و به تبع آن، مانع تقویت مفاهیم ذهنی دانش آموزان شده است

### اجزاء انشا ۱. موضوع انشا

معمولاً از دانش آموزان می خواهیم که در مورد موضوعی که ما معین می کنیم انشایی بنویسند. آنچه در این میان مهم به نظر می رسد این است که ما ویژگی های فراگیرندگان را بشناسیم و سپس براساس آن ویژگی ها موضوع انشا را طرح کنیم. به اعتقاد روان شناسان به خصوص ژان پیازه، نوجوان از لحاظ رشد در مرحله ای قرار دارد که می تواند در غیاب اشیا و پدیده ها به تجسم و تخیل درباره آن ها بپردازد؛ در حالی که تفکر او در دوره ابتدایی، تفکر انضمامی بوده است؛ یعنی به طور عینی همراه با خود اشیا به تفکر می پرداخت اما اکنون قادر است به تفکر انتزاعی بپردازد. (قاسم پورمقدم و مظفریان، ۱۳۷۶: ۱۰)

اگر دانش آموز درباره موضوعی که برایش تعیین می کنیم تجربه کافی و سخنی برای گفتن نداشته باشد، شک نیست که به نوشتن «وادار» می شود نه برانگیخته. بنابراین، قبل از آنکه از دانش آموزان بخواهیم مطلب بنویسند باید مطمئن شویم که در خواندن و درک مطلب از روی نوشته مشکلی ندارند و قادرند با خواندن یک متن مقصود و منظور نویسنده آن را به خوبی دریابند.

اگر دانش آموز را در گزینش موضوع مشارکت دهیم و رغبت، دانش، تجربه و توانایی او را اساس قرار دهیم و فهرستی از کتاب ها و نوشته هایی را که می تواند از آن ها در زمینه موضوع انشا بهره گیرد، در اختیارش قرار دهیم و به او این آزادی را بدهیم که از افراد مطلع در مورد موضوع پرس و جو کند، او را به مشاهده و مصاحبه و گزارش نویسی برانگیزیم و در کنار این ها امانت داری در استفاده از منابع را هم به وی بیاموزیم، هم اندوخته های ذهنی اش را گسترش داده ایم و هم او را به نوشتن انشا برانگیخته ایم.

برخی از همکاران موضوع های انشا را به دو گروه «توصیفی» و «توضیحی» تقسیم می کنند و نوشته ای را توصیفی می دانند که در آن اساس کار نویسنده بر مشاهده و تجربه است. در این گونه نوشته ها نویسنده به روش علمی هر چیز را همان طور که هست وصف می کند، نه آن گونه که باید باشد.

در نوشته های توضیحی، اساس کار نویسنده بر استدلال و قیاس و استنتاج و وجدان اخلاقی است. در این گونه نوشته ها، نویسنده هر چیز را همان گونه که باید باشد، یا شایسته است دگرگون شود، بیان می کند و به سود و زیان و نیکی و بدی اثرش و تأثیر اجتماعی آن در خواننده توجه دارد و سعی می کند برای جامعه سودمند باشد. با توجه به تجربه اندک نوجوانان، به خصوص در دوره متوسطه اول، که سود و زیان جامعه برای آنان معنا و مفهومی دیگر دارد و اغلب از نوشتن در این زمینه باز می مانند و یا دچار گمراهی می شوند، بهتر است در دوره ابتدایی و نوجوانی موضوع ها توصیفی



### ۳. متن

متن مهم‌ترین بخش انشاست؛ زیرا دربردارنده بررسی و تحلیل جنبه‌های مختلف موضوع و ارائه دلایل و تبیین‌هایی است که در شرح و توضیح موضوع می‌آید.

در نوشتن متن باید به چند نکته اساسی توجه کنیم:

**الف - ساده‌نویسی:** مقصود از ساده‌نویسی این نیست که جملات کودکانه و بی‌پیرایه بنویسیم بلکه مقصود این است که از کاربرد کلمات نامأنوس و جملات مبهم و طولانی خودداری کنیم. نوشته در عین سادگی، باید از استحکام و ذوق هنری و زیبایی برخوردار باشد (معینان، ۱۳۸۰: ۴-۳).

ساده‌نویسی بیش از آنکه به لفظ مربوط باشد، مربوط به معنی و مفهوم است؛ یعنی باید مضامین نوشته‌های ما طوری ماهرانه و با لطف و دقت ترتیب یابد که قابل فهم باشد (وزین‌پور، ۱۳۴۹: ۵۹). معلم انشا برای تحقق این هدف باید به گونه‌ای فرق زبان و ادبیات فارسی را در عین درهم تنیدگی‌شان در طول دروس فارسی و قالب‌های زیبای ادبی بیان کند و دانش‌آموزان برانگیزد که ادبی بنویسند.

**ب - جملات کوتاه:** معمولاً ۹۰ درصد مردم جمله‌هایی را که از ۸ کلمه ترکیب یافته‌اند، با یک بار خواندن متوجه می‌شوند (سرکشیکی و امیری، ۱۳۶۹: ۳۰-۲۹).

معلم می‌تواند با بررسی انشای دانش‌آموزان، جملات کوتاه و پرمعنی آن‌ها را به عنوان نکات برجسته انشاهایشان مطرح کند؛ به گونه‌ای که الگویی مناسب برای سایر دانش‌آموزان باشد. در این کتاب‌ها ساختار نوشته‌ها بر ساده و سالم‌نویسی استوار است و آن‌ها از این جهت مناسب‌اند.

**ج - انتخاب بهترین واژه:** به دو دسته از کلمات مترادف زیر توجه می‌کنیم:

ع پایان، آخر، انتها، ته

ع مو، گیسو، زلف، طره

ضمن اینکه در این کتاب‌ها به این مسئله مهم توجه شده، لازم است معلمان محترم نیز در تدریس خود به آن توجه کنند.

**د) استفاده از پاراگراف یا بند:** پاراگراف یا بند عبارت است از جمله یا مجموعه جمله‌هایی که فکری واحد را بیان کند. هر نوشته به بندها یا فکرهایی تقسیم می‌شود. هر یک از این بندها جمله یا مجموعه جمله‌هایی است که بین آن‌ها ارتباط و همبستگی لفظی و معنایی وجود دارد و مجموعاً مطلب یا مفهومی کامل یا مستقل را می‌رساند (ماحوزی، ۱۴۹۹: ۱۳۸۳).

### هر بند سه وظیفه عمده برعهده دارد:

الف) جلب توجه خواننده به موضوع و فکر اصلی نوشته؛

ب) پرورش فکر اصلی نوشته به کمک بندها (پاراگراف‌ها) برای جلوگیری از انحراف فکر خواننده و قطع علاقه او؛

پ) اعلام نتیجه (همان: ۱۵۷).

محتوای این کتاب‌ها به دلیل ساختاری (که از نثر ادبی معاصر

انسجام دادن به انشا و ایجاد ارتباط و هماهنگی میان مطالب، پخته و منطقی کردن قسمت‌های مختلف و در نهایت، «نوشتن» به صورتی «کامل و روان» است.<sup>۴</sup> برای تهیه یک طرح خوب نکات زیر را به دانش‌آموزان یادآور

می‌شویم:

۱. تفکر، ۲. تهیه منابع برای مطالعه، ۳. مطالعه، ۴. تنظیم طرح نمونه‌ای از طرح انشا برای دوره راهنمایی؛ موضوع: شهر خود را توصیف کنید.

۱. مقدمه - معرفی

۲. شرح وضعیت جغرافیایی

۳. آثار تاریخی و فرهنگی

۴. مکان‌های تفریحی، آموزشی و مذهبی و...

۵. شرح کمبودها و نواقص

۶. نتیجه‌گیری.

### طرح انشا در کتب تازه تألیف مهارت‌های نوشتاری

در این کتاب‌ها با عنوان «طبقه‌بندی ذهن» به این موضوع توجه کافی شده است، به‌خصوص، با دادن شکل ذهنی در صفحات ۱۶ و ۱۷ پایه هفتم و به تبع آن، متن‌های تشخیصی و تمرین‌های مربوطه و نیز آموزش بندنویسی و ساختار هر بند که نقش برجسته‌ای در صورت ظاهری و باطنی نوشته ایفا می‌کند، از نکات مثبت این کتاب‌هاست.

### ۲. مقدمه

این بخش به عنوان آغاز گفتار یا انشاء، اول، باید ذهن خواننده یا شنونده را برای ورود به متن آماده کند. دوم، چنان انفعال و کششی ایجاد کند که لازمه توجه و دقت به انشاست. سوم، دربردارنده نکات اصلی و برجسته متن و نمایانگر خط حاکم بر آن باشد. به هر صورت باید جالب نظر و توجه باشد. به طوری که حتی بی‌دانستن موضوع، خواننده یا شنونده بتواند آن را حدس بزند. در واقع، مقدمه پلی است فنی و عاطفی، میان حوزه‌های موضوع و متن (ماحوزی، ۱۳۸۳: ۱۴۹).

در این کتاب‌ها و در بخش طبقه‌بندی ذهن و بندهای مقدمه و نتیجه و نیز ساختار هر بند، جایگاه مقدمه به وضوح مشخص شده است؛ به‌خصوص در تمرین‌های تشخیصی، مؤلفان محترم با مهارت به آموزش مهارت مقدمه‌نویسی در متن پرداخته‌اند.





تبعیت می‌کنند) و نیز ساختار دروس (تقسیم هر درس به سه بخش «تدریس، تشخیص و تولید و داوری» و نیز اختصاص متن‌های آموزشی در این خصوص، توانسته است از عهده این مهم برآید اما همان‌طور که در پیش اشاره رفت، از نظر تقویت محتوایی و گیرایی متن‌ها لازم است بازنگری شوند.

#### ۴. نتیجه

نتیجه یعنی آنچه نویسنده پس از تحلیل، توضیح، استدلال و آوردن نمونه در رد یا اثبات موضوع به آن می‌رسد، معمولاً به صورت یک بند در پایان انشا می‌آید. مگر آنکه کمیت و کیفیت نتیجه و توالی و تناسب آن با متن، وجود بند یا بندهای دیگری را ایجاب کند. گاهی نتیجه انشا در مقدمه یا متن نهفته است. در این صورت، نیازی به تکرار و تشکل آن در پایان نیست (سرکشیکی و امیری، ۱۳۶۹: ۳۰-۲۹). مثل: هدف این نوشته بیان ویژگی‌های یک دانش‌آموز خوب در مدرسه است و می‌خواهد...

در مورد ترتیب باید دقت زیادی به عمل آورد. یک [انشا] و مقاله تفسیری باید هر چه به آخر نزدیک‌تر می‌شود، مطالب مهم‌تری را مورد بحث قرار دهد. چنین مقاله‌ای باید در آخرین قسمت مهم‌ترین، پرمعنی‌ترین، قوی‌ترین و جالب‌ترین قسمت را در برگرد. به دلایل زیادی نویسنده مایل است که خواننده‌اش به صورت مؤکدترین قسمت مقاله به آن بنگرد. می‌توان مطالب این مقاله را به صورت امواجی پی‌درپی نگریست که ارتفاع هر یک از موج‌های قبلی - از حیث اهمیت نه طول مطلب - بیشتر می‌شود. پایان مقاله باید طوری باشد که خواننده ناخودآگاه بدان سو کشیده شود و چنان پایانی به نظرش بدیهی و قانع‌کننده برسد.

در این کتاب‌ها نتیجه و بند نتیجه به شکل مشخص و در ذیل طبقه‌بندی ذهن آمده که تحول ارزشمندی در نوشتن انشا در این دوره است اما برای رسیدن به اهداف ذکر شده در مورد نتیجه به نظر می‌رسد راهی نسبتاً طولانی در پیش داریم؛ چون در انشاهایی که به عنوان نمونه داده شده است، این اهداف کاملاً پوشش داده نشده‌اند و تمرین‌های مربوطه به این بخش اندک‌اند. مثال:

«پس اولین کاری که به عنوان یک نویسنده، انجام می‌دهید، باید این باشد که به خودتان اجازه نوشتن یک پیش‌نویس اولیه را بدهید.» (ص ۱۹ مهارت‌های نوشتاری هفتم)

### ساختار ظاهری کتاب‌های آموزش مهارت‌های نوشتاری هفتم و هشتم ساختار کلی کتاب

۱. شروع هر دو کتاب با «ستایش» و پایان یافتن آن‌ها با «نیایش» ساختار کتاب‌های فارسی را در ذهن مخاطب و فراگیرنده تداعی می‌کند که نکته با ارزشی است و با عرف ادبی ما سازگاری دارد. (نگارش بند آغازین ستایش و همگونی آن با نگارش انگیزش مناسبی برای فراگیری این درس ایجاد می‌کند.)

۲. تقسیم درس‌ها به ۸ فصل که از نقشه ذهنی شروع می‌شود و به نگارش موضوعات ذهنی و تخیلی پایان می‌یابد (سیر ذهنی از

انضمامی به انتزاعی)، تطابق ساختاری این کتاب‌ها با مراحل نوشتن - که از تفکر شروع و به بازبینی ختم می‌شود- بیان می‌کند. این امر پیش‌زمینه آموزش‌های سال‌های آتی فراگیرندگان خواهد بود. ۳. طراحی جلد هر دو کتاب با نمادهای نوشتاری و تناسب رنگ برای این سن مناسب است.

#### ساختار دروس

در این کتاب‌ها هر درس به سه بخش به شرح زیر تقسیم شده است.

#### ۱. متن درس

- درس به دو روش مستقیم و غیرمستقیم ارائه شده است. الف) مستقیم؛ ارائه اطلاعات از سوی دانای کل  
ب) غیرمستقیم به کمک قالب‌هایی چون: داستان، خاطره، حسب‌حال و...

#### ۲. فعالیت‌های نگارشی

الف) فعالیت شماره یک با هدف تقویت توانایی تشخیص طراحی شده است. این بخش انشا را از بحث ارزشیابی صرف سال‌های قبل در می‌آورد و آموزش را به عنوان موضوع تازه بر این بخش می‌افزاید. ب) فعالیت شماره دو با هدف پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان طراحی شده است. در این بخش، نکته‌ای که لازم است گفته شود این است که: ۱. موضوعات انشا براساس پایه تحصیلی طبقه‌بندی نشده‌اند؛



#### پی‌نوشت‌ها

۱. آیین نگارش و روش آموزش انشا، سال اول - مراکز تربیت معلم، رشته ادبیات فارسی، ۱۳۶۹، ص ۳۰.
۲. همان.
۳. همان، ص ۳۵.
۴. همان، ص ۳۶.

#### منابع

۱. آیین نگارش و روش آموزش انشا، سال اول، مراکز تربیت معلم، ۱۳۶۹.
۲. آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه هفتم، کد ۱۰۱/۱، ۱۳۹۳.
۳. آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه هشتم، کد ۱۱۵/۱، ۱۳۹۳.
۴. کتاب معلم (راهنمای تدریس) آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه‌های هفتم و هشتم کد ۸۱/۷، ۱۳۹۳.
۵. انزلی، حسن؛ روش نگارش یا راهنمای انشا، انتشارات انزلی، ارومیه، ۱۳۷۸.
۶. حسینی‌نژاد، سیدحسین؛ نوشتن روش اندیشه‌ها، کتاب نگارش (۴) نشر لوح زرین، چاپ اول ۱۳۸۴.
۷. ذوالفقاری، حسن؛ کتاب کار نگارش و انشا، انتشارات اساطیر، چاپ اول، ۱۳۷۵.
۸. رحیمزاده آوانسر، اسماعیل؛ روش تدریس ادبیات فارسی در دوره راهنمایی، انتشارات منوچهری، ارومیه، ۱۳۸۵.
۹. زندی، بهمن؛ روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)، انتشارات سمت، چاپ هفتم، ۱۳۸۵.
۱۰. سرکشکی، منیره و ملک ابراهیم، امیری؛ چگونه املا و انشا بنویسیم، انتشارات رسام، ۱۳۶۹.
۱۱. سمعی، (کیلانی)، احمد؛ نگارش و ویرایش، انتشارات سمت، چاپ چهارم، ۱۳۸۲.
۱۲. طوسی، بهرام؛ هنر نوشتن و مهارت‌های مقاله‌نویسی، انتشارات ترانه، چاپ هفتم، ۱۳۷۱.
۱۳. قاسم‌پور مقدم، حسین و منوچهر مظفریان؛ کتاب معلم (روش تدریس) فارسی اول راهنمایی، ۱۳۷۴.
۱۴. کتاب معلم (روش تدریس) فارسی اول راهنمایی، ۱۳۷۴.
۱۵. ماحوزی، مهدی؛ گزارش نویسی، چاپ خاشع، چاپ یازدهم، تهران، ۱۳۸۳.
۱۶. معینیان، مهدی؛ آموزش نگارش در کلاس، چاپخانه خورشید، چاپ اول، ۱۳۸۰.
۱۷. واحد دوست، مهوش؛ شیوه‌های خواندن، نگارش و ویرایش، انتشارات جهاد دانشگاهی ارومیه، ۱۳۸۰.
۱۸. وزین‌پور، نادر؛ فن نویسندگی، انتشارات ترانه، ۱۳۴۹.

تصویر تدوین شده است. به عبارت دیگر، تبدیل خوب دیدن به خوب اندیشیدن و ایجاد فرصت برای تفکر، اما تصاویر با واقعیات عالم دانش‌آموزان این دوره چندان تطبیقی ندارند. برای مثال، تصویر صفحه ۲۳ پایه هفتم، یا تصاویر صفحه ۵۴ هفتم و ۳۹ و ۷۸ هشتم از نظر حجم گنجایش در صفحه مربوطه و نیز تناسب رنگ برای دانش‌آموزان لذت‌چندانی ندارند.

**۵. حکایت‌نگاری:** با هدف بازنویسی به زبان ساده مورد تأکید است. تنوع مطالب و آمیختگی با باورها و هنجارهای اجتماع بر لذت این بخش افزوده است.

**۶. مثل‌نویسی:** در مثل‌نویسی، بازآفرینی و گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل نوشته مورد تأکید است. برای تقویت بیان، زیبانویشتن، افزایش قدرت سخنوری و نویسندگی مؤثر است.

حکایت‌نگاری و مثل‌نویسی خلأ طنز در هر دو کتاب را به‌خوبی پر کرده‌اند.

#### نتیجه‌گیری

آنچه به‌عنوان نتیجه می‌توان از نوشته حاضر بیان کرد، به شرح زیر است:

۱. انگیزش و رهبری فکر دانش‌آموز مهم‌ترین نقش معلم در انشانویسی است.
۲. نقش معلم در ساعت انشا تسهیل‌کنندگی است نه انتقال‌دهندگی.
۳. رهبری دانش‌آموزان برای کشف بهترین الگوها و به چالش کشاندن آن‌ها نقش مهم دیگر معلم است.
۴. موضوعات انشا باید به گونه‌ای باشند که دانش‌آموزان خود را در آن‌ها ببینند و نیازهایشان را با پروردن آن‌ها بیان کنند.
۵. موضوعات انشا بایستی متناسب با ویژگی‌های شناختی، روانی، عاطفی و... فراگیرندگان طراحی شوند.
۶. دانش‌آموزان با کتاب‌های تازه تألیف مراحل انشانویسی را به‌صورت عملی تجربه می‌کنند نه نظری.
۷. انشا در این کتاب‌ها دانش‌آموزان را به تفکر، خلاقیت، ابداع، نوآوری، تعامل سازنده با دیگران و... وامی‌دارد.
۸. فراگیرندگان انشا را به‌عنوان مهارتی کسب می‌کنند که در زندگی آینده‌شان تأثیر مستقیم دارد.
۹. با آموزش صحیح انشانویسی و طرح انشا، عزت‌نفس دانش‌آموزان حفظ می‌شود.
۱۰. انشا باید به‌صورت تلفیقی با سایر دروس، به‌خصوص فارسی و املا تدریس شود نه به تنهایی.

مثلاً توصیف حیاط مدرسه هم در ابتدایی است هم در این پایه. البته در سال‌های قبل هم با این مشکل روبه‌رو بوده‌ایم.

۲. در مقدمه به صراحت نوشته شده است که از دفتر استفاده کنید. بنابراین گذاشتن جاهایی برای نوشتن در کتاب توجیهی ندارد و بین معلمان و دانش‌آموزان دو دستگی ایجاد می‌کند.

۳. برخی از موضوعات انشا جذابیت لازم را برای دانش‌آموزان ندارند.

ج) فعالیت شماره سه با هدف تقویت توانایی بررسی متن، تحلیل و نقدنویسی طراحی شده است.

#### چند نکته درباره این فعالیت:

۱. این بخش قدرت نقد و تحلیل دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و فضای بحث و تبادل نظر را پیش روی معلم و دانش‌آموزان قرار می‌دهد.

۲. اما برخی از عناوین ارزیابی‌ها درجه و معیار عینی ندارند. مثل صفحه ۲۱ پایه هفتم «انتخاب موضوع مناسب» در حالی که در صفحه ۲۰ خود مؤلف سه موضوع داده است: «پاییز؛ حیاط مدرسه، روزی را که دوست دارم تکرار شود.» وقتی مؤلف موضوع داده خود به‌خود این بند منتفی می‌شود.

**۳. درست‌نویسی:** این بخش با هدف آموزش هنجارهای درست‌نویسی تدوین شده است اما در عمل این اتفاق نمی‌افتد؛ چون:

این مطالب در عین مهم بودن در لایه‌لای مطالب دروس گم شده‌اند و به‌جز دو تمرین ساده، مطلبی برای ممارست ندارند. برای رفع این نقص لازم است یکی از دروس با عنوان «هنجارهای درست‌نویسی در درس انشا» تدوین شود. نکته بعدی اینکه برخی از عناوین برخلاف رویه دروس فارسی برگرفته از متن درس‌ها نیستند؛ مثلاً صفحه ۲۲ پایه هفتم مسئله استفاده نکردن از تنوین در کلمات فارسی را گفته است. در صورتی که در متن آموزشی درس چنین مطلبی نیست.

**۴. تصویر نویسی:** با هدف نوشتن اجزا و عناصر



## ■ قنبر حاجی‌وند

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی  
و دبیر ادبیات دبیرستان‌های ناحیه ۲ ارومیه  
تصویرسازی: میثم موسوی

## ■ چکیده

«نوشتن» یکی از مهارت‌های زبان و البته مشکل‌ترین نوع آن است. هر فردی در نوشتن مشکلی دارد اما گاهی در امور روزمره به تعارف و با نگاه جزئی و غیرضروری بودنش، از کنار این مشکل می‌گذریم. البته در بعد آموزش و یادگیری و یاددهی، موضوع به بررسی بیشتری نیاز دارد. دانش‌آموزان هم در «نوشتن»، ضعیف‌اند؛ لکن از کنار این یکی نمی‌توان - و نباید - به راحتی گذشت. این ضعف، رفته رفته (نسل به نسل / سال به سال)، شایع‌تر می‌شود. به‌خصوص، در مقطع متوسطه که بر خلاف دوره‌های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی بهانه‌ای برای پرداخت مستقیم به آموزش انشا وجود ندارد یا اگر هست، در حد و حدود تمرین چند درس زبان فارسی است که فدای تمرین‌های دستوری و زبانی دیگر می‌شود.

هدف اولیه از نگارش این مقاله، مراجعه به پیشینه تحقیق و تتبع در کتب نگارشی آزاد بود اما در نیم‌نگاهی به شماره‌های مختلف همین مجلهٔ وزین، مجلهٔ رشد زبان و ادب فارسی، دریافتیم که کم‌هزینه‌ترین و البته گویا و مستندترین راه تحریر و ارائهٔ یک مقاله در خصوص انشا و نگارش در مدارس، استناد به چندین شماره از سال‌های ماضی نشریه است. بخش اعظم گفتارها، مربوط به دورهٔ تحصیلی راهنمایی بود و حق هم همین بوده؛ چرا که متأسفانه سال‌های سال است از بحث انشانویسی در مقطع متوسطه محروم و بی‌نصیب شده‌ایم.

این مقاله، جستاری است متأثر از یک احساس و وظیفهٔ مدت‌دار که نگارنده از

اولین سال‌های معلمی، با خود همراه دارد و تحقیق و تفحصی است از شماره‌های متناوب فصلنامهٔ وزین رشد زبان و ادب فارسی؛ یکی از نشریات مهم و معتبری که مستقیماً در امر آموزش و پرورش سهم و دخالت دارد و مطمئناً مورد استفاده و مطالعهٔ اکثر قریب به اتفاق دبیران زبان و ادبیات فارسی کشور قرار می‌گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** انشا، زبان فارسی، نگارش، رشد ادب، مطالعه، کارگاه نویسندگی

## پیش‌گفتار

در شماره‌های ۱۰۶ و ۱۰۵ فصلنامهٔ وزین و معتبر «رشد آموزش زبان و ادب فارسی»، گزارشی از یک میزگرد با عنوان «بررسی شیوه‌های تقویت انشا و نگارش در مدارس کشور»، در دو بخش ارائه گردیده بود. مطالعه و مرور متن و محتوای آن، که بالطبع حاصل گفتمان علمی و فنی و کارشناسانهٔ استادان فن و مدرسان و مؤلفان محترم مجله و مدرسان مدارس و دانشگاه‌های کشور بود، تلنگری بر خاطرات این‌جانب زد که مطمئناً یکی از دغدغه‌های امروزم است در کلاس‌های تدریسم؛ به‌ویژه در زنگ‌های زبان فارسی سه پایهٔ متوسطه. از نکات برجسته و قابل استناد و یادآوری برای تمام فصول و شایستهٔ تذکر به مدرسان و دبیران این رشته (امید که گوش‌پندنیوش داشته باشند!) درد مشترک سال‌های متمادی است که نظام آموزشی ما را به‌طور اعم و کلاس‌های زبان و ادبیات را به‌طور اخص، تهدید می‌کند: نبود زنگ

اختصاصی برای درس نگارش و انشا. بیشتر کلاس‌های من، مخصوصاً در زنگ‌های زبان فارسی و دروس نگارشی مربوط، به معرفی کتب متعدد توسط خودم یا دانش‌آموزان؛ خواندن داستان‌های کوتاه و پیاپی، طرح موضوعات آشنا و خلاقیت برانگیز در کلاس و ترتیب دادن کلاس و کارگاه نویسندگی است.

خودم که نویسنده و روزنامه‌نگارم، اول آموخته‌ام و بعد نوشته‌ام. لذا در معلمی‌ام نیز، اول می‌آموزم و راه‌های رفته و شیوه‌های مطالعه و نوشتن را یاد می‌دهم، آنگاه از دانش‌آموزان توقع «نوشتن»، آن‌هم بیشتر در حضور خودم و جمع هم‌کلاسی (کارگاهی) را دارم. این کار سخت و البته وقت‌گیر است؛ اتفاقاً خستگی‌آور و ملال‌انگیز نیز می‌شود ولی لذتی دارد که در بلندمدت خود را نشان می‌دهد. تشویق و هدایت دانش‌آموزان به مطالعه و نوشتن؛ راهکاری استثنایی، که در کمتر کلاس و رشتهٔ درسی دیگر، مثل کلاس و درس زبان و ادبیات فارسی، امکان و فرصت بروز می‌یابد.

با پیگیری و گسترش این شیوه، تعداد دانش‌آموزانی که از همان ماه‌های اول سال تحصیلی، به این‌جانب مراجعه می‌کنند و از دفترچهٔ یادداشت شخصی و یا سابقهٔ نویسندگی و شعر و شاعری و یا علاقه‌مندی‌شان به طنزنویسی و ... حرف می‌زنند، قوت می‌گیرد. شخصاً این را مدیون علاقه‌مندی خود به کار و تدریس ادبیات و اهمیت دادن به دروس نگارش و کیفیات نوشتن و آشناسازی فراگیرندگان با



کتاب و انجمن‌ها و کانون‌های ادبی می‌دانم. ... جهت بیان رسا و گویای منظور خودم از نگارش این مقاله، با اجازه‌تان برمی‌گردم به سال‌های تدریس در دوره راهنمایی، که نزدیک به دوازده سال از سابقه‌ام را به خود اختصاص داده است. در آن سال‌ها، از پنج ساعت درس ادبیات یک ساعت مختص انشای فارسی بود؛ انشایی که کلاس‌هایش، توسط قریب به اتفاق دبیران، به یک شیوه اداره می‌شد: طرح یک موضوع از سوی معلم و نگارش آن (به هر نحو ممکن و البته اغلب سرقتی و تدوینی # بدون خلاقیت) در منزل توسط دانش‌آموزان.

در چنین حال و هوایی، یافتن معلم و دبیر دلسوزی که ضمن رعایت قوانین حاکم بر مدرسه و کلاس و اخلاق‌مداری، هنجارشکنی کند و از هزار راه رفته و نرفته، دانش‌آموزان را وادار به «نوشتن به زبان خود» و یا تبدیل کلاس و زنگ خشک و خالی انشا به کارگاه نویسندگی کند، حکم کیمیا را داشت. بالطبع الان هم - بی‌توجه به تغییرات در ساختار آموزشی آن دوره - معلمانی هنرمند و دلسوز را می‌توان یافت که با زنگ و درس انشا، به مفهوم واقعی آن «استعدادیابی و تقویت نیروی تخیل و تشویق دانش‌آموزان با خلاقیت در نویسندگی» رفتار می‌کنند.

## در چیستی و اهداف آموزش انشا و نگارش

«انشا، در لغت به معنی ایجاد، پرورش، ابداع و خلق کردن است و آنچه امروزه فن انشا نامیده می‌شود از نخستین معنای آن (ایجاد) گرفته شده است. انشا به معنی ایجاد کلام و سخن و نگارش آن است.» (آیین نگارش، ۱۳۶۶: ۳۱)

... از این مورد نباید غفلت شود که ایجاد کلام (=انشا)، محصول خواندن است؛ خواندن مستمر و هدفمند و آگاهانه. و این «خواندن، نیمه دوم نوشتن است. در آغاز، خواندن شفاهی بود. آدمی نخست رمز گفتاری کلام را آفرید و سپس رمز نوشتاری آن را» (آیین نگارش، ۱۳۶۶: ۱۵). به تعبیری دیگر، «یکی از بهترین و مؤثرترین وسایل کسب مهارت در نوشتن، خواندن است. ما وقتی نوشته‌ای را می‌خوانیم،

علاوه بر آنکه از محتوا و مفهوم آن برخوردار می‌شویم، ناخودآگاه و گاهی آگاهانه، نکته یا نکاتی از حیث نگارش، از آن می‌آموزیم و بدین ترتیب با خواندن نوشته‌های مختلف، انشای ما روان‌تر و خامه ما توان‌تر می‌شود و درست نوشتن و خوب نوشتن برای ما عادت و ملکه ذهنی می‌گردد» (احمدی گیوی، ۱۳۷۳: ۷).

کتاب‌های زبان فارسی متوسطه، تنها برای چند ساعت در طول یکسال تحصیلی هم باشد، با واژگان «نگارش»، «نوشتن»، «نویسندگی» و در معنی کنایه‌ای و مستتر در محتوا «انشا»ی چند سطری در قالب

## از نکات برجسته و قابل استناد و یادآوری برای تمام فصول و شایسته تذکر به مدرسان و دبیران این رشته (امید که گوش پندنیوش داشته باشند!) درد مشترک سال‌های متمادی است که نظام آموزشی ما را به‌طور اعم و کلاس‌های زبان و ادبیات را به‌طور اخص، تهدید می‌کند: نبود زنگ اختصاصی برای درس نگارش و انشا

«بند» و «توصیف کوتاه» و ... آشنا می‌سازد. البته این طرز تلقی از رؤیت چندین تمرین نگارشی و گاهی درخواست خودآزمایی کتاب از دانش‌آموزان مبنی بر نوشتن چند بند راجع به موضوعی ادبی و همین‌طور ثبت خاطره‌ای و ... ناشی می‌شود؛ و الا اگر به اهداف کلی آموزش این کتب در «سخنی با دبیران» و بیان «اهداف کلی آموزش زبان فارسی در پایه تحصیلی ... متوسطه» عنایتی داشته باشیم، هیچ نشانی از نگارش در مفهوم نوشتن و یا نگرش‌های مفید و مقید به بحث انشای فارسی نمی‌بینیم! ولی در هر حال، باید گاهی بیندیشیم که «آیا انشای سه تا پنج سطری در یک ربع ساعت کلاس در توصیف معلم/پنجره/باران/ و ... از زبان و قلم یک شاگرد بهتر از انجام آن

در منزل توسط دیگران نیست؟» (صالح‌نیا، ۱۳۷۸: ۴۱)

این موضوع که در مقطع دبیرستان، زنگ و کلاسی بدین نام (انشا و نگارش) لحاظ نشده و در برنامه‌ریزی درسی جای آن واقعاً خالی است، به هیچ‌وجه نافی تلاش و عملکرد درست و هدفمند دبیران این حرفه نمی‌تواند باشد. همان‌طور که در کلام یکی از حضار آن میزگرد آمده بود، درصد و فراوانی مباحث و تمرین‌های نگارشی در پایه‌های ششم ابتدایی و سوم راهنمایی، از دوره دبیرستان، مخصوصاً کتاب‌های زبان فارسی سوم، بیشتر و امیدبخش‌تر است: «طبق بررسی‌ای که من انجام داده‌ام، در حال حاضر در کتاب ششم ابتدایی تعداد تمرین‌های نگارشی از بین ۱۹۴ تمرین - شامل تمرین‌های زبان‌شناسی، دستور، املا و نگارش - ۱۰۶ تمرین است؛ یعنی ۵۴ درصد کتاب‌های ابتدایی وزن نگارشی دارند. در کتاب سوم راهنمایی نیز از ۱۰۹ تمرین ۵۵ تمرین مختص نگارش است؛ یعنی ۵۰ درصد تمرین‌ها وزن نگارشی دارند. در کتاب‌های سوم دبیرستان شرایط نامساعدتر می‌شود و از بین ۱۱۷ تمرین فقط ۴۴ تمرین به نگارش اختصاص دارد. در واقع، ۳۷ درصد تمرین‌ها به نگارش می‌پردازند. نکته اسفبار این است که وقتی دانش‌آموز وارد دانشگاه می‌شود، از ۱۳۶ واحد درسی فقط ۴ واحد آن به نگارش اختصاص دارد؛ یعنی مؤلفان ما فقط ۳ درصد به نگارش اهمیت می‌دهند.» (چنگیزی، ۱۳۹۲: ۶)

صحبت و هدف این جانب‌نیز، همین جاست. وقتی میزان توجه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب آموزشی به مهم‌ترین و سخت‌ترین مهارت زبانی (نوشتن) این باشد، درصد و کم و کیف بها دادن به ساعات که نه، دقایق زودگذر این ماده درسی (انشای فارسی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی) و نگارش (محدود به چند تمرین در کتب زبان فارسی دبیرستان)، توسط معلمان و دبیران چگونه خواهد بود؛ و البته هست! هرچند که قرار نیست همه دانش‌آموزان، به یکباره و یا روزی «نویسند» شوند، درست هم نیست که یک دانش‌آموز و یا هر تحصیل کرده دیگری، پس از قرار گرفتن

تحت آموزش ادبیات و سال‌ها نشستن در کلاس درس انشا و نگارش، نتواند بنویسد؛ حتی شده یک نامه ساده و مختصر یا یک خاطره و یا گزارش سفر و نامه اداری و ...!

نظر سیدحسین حسینی‌نژاد این است که «... متأسفانه ما در زمینه تدریس انشا وضع خوبی نداریم. در آموزش و پرورش اکثر دبیران خوب ادبیات فارسی نیز گرایشی به تدریس درس انشا ندارند. آن‌ها عمدتاً خواهان آموزش دستور، متن، شعر یا آرایه‌ها به دانش‌آموزان هستند.» (حسینی‌نژاد، ۱۳۹۲: ۶) و این نظر گواهی صادق بر این مدعاست که نه تنها انشا و نوشتن، بلکه خود نگارش و حتی تمرین‌های نگارشی نیز، مغفول واقع شده‌اند و ای بسا برخی از دبیران به ندرت به تمرین‌هایی از این گونه اهمیت می‌دهند. شاید یک دلیلشان حجم کتاب و یا بنا به استناد بالا، پرداختن به مباحث دستور و زبان‌شناسی و ... باشد؛ دلیل دوم و محکم آن‌ها این است که دبیران این دوره در امور نویسندگی و هنر نگارش مهارت خاص را کسب نکرده‌اند و فی‌نفسه هم وقتی سهم ارزش مباحث و تمرین‌های نگارشی با چاشنی‌انشانویسی را بی‌تأثیر در کنکور و آزمون‌های ورودی مؤسسات آموزش عالی می‌یابند، وقت و دقایق اختصاص یافته و به نگارش را (با نادیده گرفتن

بودجه‌بندی کتب زبان فارسی)، به طرح و بسط و تمرین مسائل دستوری و زبان‌شناختی و صنایع ادبی محدود و خصوص می‌کنند.

برای پاسخ‌گویی به بهانه‌تراشی‌های بی‌مورد و علت‌سازی‌های بی‌منطق برخی دانش‌آموزان برای در رفتن از زیر بار نگارش و انجام تکالیف مربوط درسی، و نیز برای ارائه ایده‌های ناب و لذت‌بخش برای دبیران این رشته، کوتاه‌ترین راه وصول به آموزش موفق انشا در سطح دبیرستان، این است که ترغیب و یا شده وادار و وظیفه‌مندشان کنیم که حداقل راضی به انجام دادن تکالیف نگارشی کتب آموزشی شوند. به زبانی دیگر، این درست که در مقطع متوسطه و یا سطح آموزش عالی درس و زنگی به نام انشا نیست ولی خوب بیندیشیم و منصفانه که کار کنیم، تمرین‌های متعدد نگارشی در کتاب‌های زبان فارسی، بهترین ابزار است برای ایجاد فرصت‌های انشانویسی و تشویق دانش‌آموزان به این امر.

آنچه حاصل تجربه بیش از دو دهه تدریس در این رشته، مسئولیت چندین ساله در جایگاه سرگروه درسی منطقه یا استان و انس گرفتن با دانش‌آموزان دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی است، اینکه اگر درس انشا جدی گرفته شود و تدریس آن همراه با به کارگیری روش‌ها و یافته‌های تازه علمی باشد، کلاس‌های ادبیات و دبیران مربوط، نه تنها کلاس و زنگ و معلم خسته‌کننده و ملال‌آوری نخواهند بود بلکه روز به روز، سال به سال و نسل به نسل بر اعتبار و وزن آموزش و محتوای آن‌ها افزوده می‌شود و علاقه‌مندان بیشتری را به خود جذب می‌کند.

در کتب دبیرستان، از جمله در کتاب زبان فارسی (۱)، با فراوانی دروس نگارش و توزیع مباحث مربوط به آن -



حتی - در دروس دیگر، روبه‌رو هستیم. این توزیع مباحث تقریباً یک سوم کتاب‌های زبان فارسی متوسطه را شامل می‌شود. هرچند آموزش این بخش‌ها، در راستای فنون نگارش و شیوه‌های رعایت علائم نگارشی و کوتاه نوشته‌های توصیفی با موضوعات محدود و کلیشه‌ای است، لیکن اگر درست تدریس نشود، ترس آن هست که هیچ تأثیری در تقویت نوشتن و تشویق و هدایت دانش‌آموز به انشائوسی نداشته باشد. بنابر تصریح دکتر سنگری: «نسل امروز، نوشتن نمی‌تواند و نمی‌داند. فارغ‌التحصیل دبیرستانی و حتی دانشگاهی ما از نوشتن عاجز است. برای نوشتن تقاضایی ساده، چند بار خط می‌زند و پاره می‌کند، یا انتهای خودکار را می‌جود و سرانجام چند خطی که می‌نویسد، نه سامان املائی دارد و نه سلامت دستوری، ... آ. یا چاره‌ای برای این معضل و مشکل نباید اندیشید؟ بحث بر سر مشکلی ملی به نام «نوشتن» است یا درست‌تر بگوییم ناتوانی نوشتن و این ناتوانی، بدون شک بی‌راه و چاره نیست» (سنگری، ۱۳۷۹: ۲).

به بیان کوتاه، کلاس و زنگ زبان فارسی، بهترین فرصت است برای معلم که طرحی نو دراندازد و با نگاهی متفاوت به تمرین‌های مربوط، با تغییر نگرش‌ها و ایجاد روحیه مطالعه در دانش‌آموزان و راه‌اندازی کارگاه‌های نویسندگی در کلاس و با استفاده از فضاهای مرتبط در آموزشگاه (مثل کتابخانه)، فراگیرندگان را به نوشتن و اهمیت دادن به نگارش و انشائوسی تشویق و ترغیب نماید. هر چند نباید فراموش کرد: «آیا دبیری که علاقه‌مند، خلاق و آفریننده نیست، می‌تواند فردی خلاق و آفریننده را تحویل جامعه دهد؟ پاسخ قطعاً «نه» است» (علوی مقدم، ۱۳۹۲: ۶).

به نظر می‌رسد معضل مربوط به آموزش انشا و نگارش در مدارس ما، به‌خصوص در دبیرستان، تنها ناشی از ضعف شایع در برنامه‌ریزی و کتب آموزشی نیست بلکه معلمان و دبیران شاغل در رشته زبان و ادبیات فارسی نیز خودمحور بحث و مشکل‌ساز (و البته اگر در امور آموزشی و پرورشی بازنگری شود، گره‌گشا) نیز توانند بود. بدیهی است کلاس درس دبیران

نویسنده یا نویسندگان دبیر، با یک کلاس درس خشک و خالی و بی‌روح و غیره‌نری و ادبی محدود به تدریس سنتی و کلیشه‌ای درس فلان و مبحث دستوری و ...، توفیر زیادی دارد و همین‌طور نتیجه و خروجی متفاوتی نیز خواهند داشت. دانش‌آموز دارای استعداد هنری و نویسندگی، در کلاس درس دبیر توانمند و علاقه‌مند و پرسابقه در نویسندگی، توانایی ابراز وجود به خود می‌دهد و داشته‌ها و یادداشت‌های خود را در کلاسی که مختص نوشتن و آموزش نگارش است، در طبق اخلاص می‌نهد و با مدیریت و تدابیر دبیر مشوق و وارد به مسئله است که دیگر دانش‌آموزان نیز در بحث و درس و کلاس مشارکت می‌جویند و گره اصلی نوشتن و تعارف با خود و ذهنیات قبلی و دست به قلم و خودکار بردن باز می‌شود و کارگاهی پر جنب‌وجوش با حضور همگانی دانش‌آموزان کلاس ترتیب داده می‌شود که اتفاقاً یکی از اعضای آن خود معلم آموزشی و دبیر مربوط است.

در خاتمه، برای نتیجه‌گیری مختصر هم که شده، از این موضوع مهم و حیاتی نباید غافل بود: «تغییر و تحول در نظام آموزشی کشور، ضرورت تغییر در روش‌های آموزشی دروس را بیش از پیش آشکار می‌کند. درس پایه ادبیات در این تغییر و تحول از جایگاه والایی برخوردار است، به نحوی که هم تهیه و تألیف کتاب برای آن دقت و برنامه‌ریزی دقیق و عمیقی می‌طلبد و هم ارائه روش‌های آموزشی کارآمد برای انتقال مفاهیم آن بایسته و شایسته است. این دقت در درس انشا اهمیت مضاعف دارد و جا دارد مسئولان و برنامه‌ریزان به‌گونه‌ای برای آن (تألیف کتاب، ارائه روش انتقال) برنامه‌ریزی کنند که جایگاه واقعی‌اش مشخص شود و در آینده شاهد تغییرات چشمگیر در برنامه‌ریزی و تعالی و تقویت درس انشا باشیم» (گزارش همایش، ۱۳۷۵: ۶۵).

... و بشنویم این ندای درونی دانش‌آموزانمان - به‌ویژه دانش‌آموزان خلاق و پر استعداد - را که «از طرح دستور و حجم متون و تقطیع شعر ملولم و انشایم آرزوست!»

«ته کلاس ایستاده بودم و به انشای بچه‌ها گوش می‌دادم. اغلب آن‌ها چیز جالبی نبود و به گوش کردنش نمی‌ارزید. همگی از

روی هم نوشته بودند. حوصله‌ام سر رفت. کم‌کم داشتم کلافه می‌شدم. ناچار بودم به همه بگویم: خوب بود. می‌ترسیدم چیز دیگری بگویم. یک‌بار به زهره گفتم: خوب بود؛ اما باید بهتر می‌نوشتی. گفتم: من نمی‌توانم بهتر از این بنویسم. نمی‌دانم شما چه می‌خواهید؟ چه جور بایستی بنویسم، تا شما بپسندید؟ شما که می‌گویید ما بد می‌نویسیم، چرا یک‌بار خودتان با ما نمی‌نویسید تا از شما یاد بگیریم و بدانیم چه جور باید بنویسیم. بچه‌ها به هیجان آمدند و دست زدند. از گوشه چشم به من خیره شدند. موزیانه خندیدند و باهم زمزمه کردند: راست می‌گه. بعد از این هر موضوعی که به ما می‌دهید خودتان هم باید بنویسید». صورتم داغ شد. کنار پنجره رفتم. پنجره عرق می‌ریخت. بیرون را نگاه کردم و چیزی نگفتم؛ چه دختر گستاخی! دنیای عجیبی است. دختر، اگر من می‌توانستم بنویسم چرا معلم انشای تو می‌شدم؟ نمی‌توانم بنویسم که معلم انشای توام. تو ناتوانی مرا نباید به زبان می‌آوردی؛ نباید آن را آفتابی می‌کردی. نباید مرا می‌شکستی. من هم درد دارم، من هم از زندگی زخم برداشته‌ام. گناهی ندارم که نمی‌توانم بگویم. گناهی ندارم که نمی‌توانم بنویسم...! ...» (حکیم، ۱۳۷۴: ۲۸).

#### منابع

۱. احمدی گیوی، حسن؛ ادب و نگارش، قطره، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۷۳.
۲. حکیم، عباس؛ «اگر می‌توانستم بنویسم»، مجله رشد زبان و ادب فارسی، سال دهم، شماره ۲۸، ۱۳۷۴.
۳. «رهافت‌های آموزشی - تربیتی در درس انشا» (گزارش همایش ورامین)، مجله رشد زبان و ادب فارسی، سال دهم، شماره ۳۹، ۱۳۷۵.
۴. سنگری، محمدرضا؛ «یادداشت سردبیر»، مجله رشد زبان و ادب فارسی، دوره پانزدهم، شماره ۵۶، ۱۳۸۱.
۵. صالح‌نیا، منصور؛ «تلخ و شیرین زبان فارسی»، مجله رشد زبان و ادب فارسی، دوره بیست و دوم، شماره ۱، ۱۳۸۷.
۶. صالحی، علی؛ «راهکارهای عملی برای درس انشا»، مجله رشد زبان و ادب فارسی، دوره بیست و چهارم، شماره ۴، ۱۳۹۰.
۷. گروه مؤلفان؛ زبان فارسی (۱)، چاپ چهاردهم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۸۹.
۸. گروه مؤلفان؛ زبان فارسی (۲)، چاپ ششم، شرکت افست، تهران، ۱۳۸۲.
۹. گروه مؤلفان؛ آیین نگارش و روش آموزش انشا (سال اول مراکز تربیت معلم - کد ۵۰۰۹)، شرکت چاپ و نشر ایران، تهران، ۱۳۶۶.
۱۰. لطفی، لیلا؛ «تشویق، راهکاری استثنایی» (گزارش میزگرد بررسی شیوه‌های تقویت انشا و نگارش در مدارس کشور - در دو بخش: مجله رشد زبان و ادب فارسی، دوره بیست و ششم، شماره‌های ۴ و ۳، ۱۳۹۲).



# شیوه‌های تقویت دانش‌آموزان انشا نویسی

■ یوسف جان پرور

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی  
دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های بجنورد

## چکیده

انشانویسی و آفرینش یک متن، یکی از کامل‌ترین روش‌های یادگیری نوشتن است و در واقع یک هنر محسوب می‌شود. انشانویسی را باید ابتدا از ساده‌نویسی شروع کرد. چه بسیار افراد تحصیل کرده و صاحب منصبی که قادر به نوشتن یک متن ساده هم نیستند. سختی کار نوشتن، آغاز کردن آن است.

در این مقاله، نگارنده ضمن آسیب‌شناسی درس نگارش و انشا در دوره متوسطه اول، راهکارهایی ساده را پیشنهاد می‌کند که به وسیله آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند نوشتن را آغاز کنند و از نوشتن نترسند. بیشتر این روش‌ها تجربی و کاربردی هستند و نتایج مثبتی داشته‌اند.

روش انجام این پژوهش، روش تحلیلی و توصیفی و براساس مطالعه و همچنین تجارب شخصی یک معلم در کلاس درس است. در تدریس درس نگارش و انشای فارسی دوره متوسطه اول، می‌توان از این مقاله بهره گرفت.

**کلیدواژه‌ها:** انشا، نگارش، دانش‌آموز، معلم، تقویت انشا

## مقدمه

مشکل انشانویسی یا به عبارت دیگر سختی کار نوشتن، موضوعی است که گریبان گیر بسیاری از دانش‌آموزان، دانشجویان و تحصیل‌کردگان جامعه ماست. چه بسیار افراد تحصیل کرده و عنوان‌داری که به رغم داشتن مدارک بالای تحصیلی نمی‌توانند حتی چند سطر ساده درباره موضوعی بنویسند و اگر از آن‌ها بخواهید که مثلاً یک نامه اداری یا

صورت جلسه بنویسند، گویی کار بسیار سختی بر دوششان گذاشته‌اید!

در مدارس هم اگر از دانش‌آموزان بخواهید انشا را در کلاس و در حضور شما بنویسند، معمولاً بهانه می‌آورند و اظهار می‌کنند که در کلاس نمی‌توانند بنویسند. راستی مشکل اصلی کجاست؟ آیا نحوه آموزش ما غلط بوده یا مشکل در جای دیگری است؟ نگارنده در این مقاله در پی آن است که ضمن پاسخ دادن به این سؤال، درس نگارش و انشای فارسی را آسیب‌شناسی کند و سپس شیوه‌هایی ساده و قابل اجرا جهت بهبود کار نویسندگی دانش‌آموزان ارائه دهد. مشکل کار نوشتن، آغاز کردن آن است؛ اگر ما بتوانیم شروع به نوشتن کنیم، معمولاً ادامه کار و پایان آن چندان سخت نخواهد بود. مشکل اصلی دانش‌آموز این است که می‌گوید: «نمی‌دانم چگونه شروع کنم و از کجا بنویسم؟»

در این مقاله، شیوه‌هایی ساده برای آغاز کار نویسندگی بیان شده است که معلم می‌تواند با آموزش آن‌ها، شاگردانش را به نوشتن ترغیب کند و به آن‌ها انگیزه بدهد که بنویسند. در این شیوه‌های ساده، معلم نقش مربی‌شنا را دارد که ابتدا می‌خواهد ترس غرق شدن در آب را از شاگردانش دور کند و سپس فن شنا کردن را به آن‌ها بیاموزد.

نقش معلم در این فرایند باز هم هدایت و راهنمایی است و دانش‌آموز فراگیرند و فعال است. تا زمانی که شاگرد خودش نخواهد، مربی نمی‌تواند با هل دادن او به داخل آب به او شنا بیاموزد.

معلم با ایجاد انگیزه و دادن اعتماد به نفس، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که بنویسند، هر چند نوشته آنان ناقص و پر

اشتباه باشد؛ مهم این است که جرئت پیدا کنند و بنویسند. ابتدا دانش‌آموز از «ساده‌نویسی» و «درست‌نویسی» شروع می‌کند و سپس با هدایت معلم، گام به گام به سمت «زیبانویسی» قدم بر می‌دارد.

## اهمیت انشا و هدف آن

هدف آموزش انشا و نوشته‌های ادبی کمک به شکوفایی استعدادهای نهفته و پرورش قدرت تخیل، حافظه درک مطالب، سخنوری، تعریف داستان، نقد و بررسی آثار و خلق آثار ادبی چون داستان، فیلم، نمایشنامه، قطعه ادبی و... است. (گروه مؤلفان، ۱۳۸۸: ۷)

ادبیات جلوه‌گاه دانش‌ها و بینش‌های روحی و معانی فراگیرندگان است و اهمیت آن به اندازه‌ای است که بی‌تردید می‌توان و جلوه‌گاه دیگر دروس ادبیات به‌شمار آورد. یک دانش‌آموز، ممکن است هیچ‌گاه در زندگی با بعضی از کلمه‌ها یا شعرهای دشوار کتاب فارسی برخورد نکند و آن‌ها به کارش نیایند اما پیوسته به «نوشتن» نیاز دارد. ضرورت نوشتن یک «نامه» برای دوست، یک تقاضای ساده یا رسید برای گرفتن پرونده تحصیلی، یک «تعهدنامه» تا نوشته‌های ادبی و مقالات تحقیقی و... نشان می‌دهد که هر کس به نوشتن نیاز دارد.

انشا نوشتن خود یک هنر است و نویسنده آن، مانند نقاشی است که از تصاویر ذهنی نقشی می‌نگارد و مناظری می‌آفریند که قبلاً دیده یا در کتابی خوانده است. غروب خورشید را تصور کنید، نقاش آن را به زیبایی به تصویر می‌کشد. سرخی شفق، کم‌کم محو می‌شود و آسمان بی‌مهر می‌گردد و... نقاش همه این‌ها را از نزدیک

دیده یا خوانده و شنیده است. برای نوشتن انشا هم فرد باید دیده باشد یا مطالعه کرده باشد تا بتواند احساسات و عواطف خود را با دانسته‌ها ترکیب کند و روی کاغذ بیاورد. غرض از آموزش نگارش و نکات دستوری، صرفاً آموزش محض نهاد، گزاره و متمم و مفعول و... نیست. هدف این است که دانش‌آموز با ابزارهای جمله‌سازی آشنا گردد و با شناخت آن‌ها بتواند کاربرد درست و جایگاه اصلی کلمات را در انشا بیابد و جایگزین کند و دانستنی‌های خود را در این زمینه، در درس انشا به بهره‌برداری برساند. گفتنی است شاگردانی که معلومات و ذوقی دارند با رمز و راز کار آشنا هستند، معلمانی صاحب ذوق و استادانی اهل فن داشته‌اند. خمیر مایه ذهن آنان با این رمزها آشنا شده است، که این چنین با رغبت و شوق می‌نویسند، اما کسانی که در این زمینه‌ها کمبود دارند، نمی‌توانند بنویسند:

هر آن که مایه ندارد سخن چه خواهد گفت؟

چگونه پرد مرغی که بسته دارد پَر؟ در درس انشا به دانش‌آموزان باید پَر داد؛ پَر تفکر، پَر ذوق. البته کسی که می‌خواهد پَر بدهد باید خودش، اول پَر داشته باشد یا راه و رسم پرواز را بداند. البته پرداختن و پَر فراهم کردن، زحمت دارد. معلم انشا باید پیوسته مطالعه کند، در کارش برنامه داشته باشد و بداند کار خود را از کجا شروع و به کجا ختم کند:

ذات نایافته از هستی بخش کی تواند که شود هستی بخش؟ از جهت آموزش دانش‌آموز و پرورش نیروی ذهنی او، اگر همه درس‌ها را در یک کفه ترازو و انشا را در کفه دیگر بگذاریم، هنوز کفه انشا سنگین‌تر است؛ زیرا انشا درسی است که حقیقتاً بیش از درس‌های دیگر به کوشش ذهنی و اندیشیدن نیاز دارد و در نهایت، به سازندگی فکری و آفرینش ذهنی می‌انجامد.

## آسیب‌شناسی درس نگارش و انشا

### ۱. دیدگاه نادرست برخی معلمان و دبیران درباره درس انشا

متأسفانه برخی از همکاران عزیز ما، تصور می‌کنند که درس انشا، یعنی اینکه موضوعی به دانش‌آموزان بدهیم و از آنان بخواهیم برای جلسه آینده درباره آن چیزی بنویسند و در کلاس بخوانند و ما هم نمره‌ای برای آنان در نظر بگیریم و در دفتر ارزشیابی ثبت کنیم. والسلام. به راستی آیا هدف درس انشا همین است؟ با این دیدگاه غلط چگونه می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموز بتواند در آینده بنویسد؟ ما چه آموزشی به او داده‌ایم که از او انتظار داشته باشیم دست به قلم شود؟ درس انشا هم مانند دیگر درس‌ها باید ابتدا توسط خود معلم جدی گرفته شود. درس انشا باید تدریس شود. باید معلم ابتدا «چگونه نوشتن» را به دانش‌آموزان آموزش دهد و سپس از آن‌ها بخواهد که شروع به نوشتن کنند. مگر می‌شود بدون آموزش شنا از کسی بخواهیم به داخل آب برود و شنا کند؟

### ۲. نگاه غلط مدیران و برنامه‌ریزان مدارس به درس انشا

یکی دیگر از معضلاتی که همیشه گریبانگیر این درس بوده، نگاه غلط برخی مدیران و برنامه‌ریزان مدارس است. متأسفانه وقتی مدیران مدارس در برنامه‌ریزی دروس و اختصاص دبیر دچار مشکل می‌شوند، اولین درسی که با قربانی کردن می‌توانند بن بست برنامه‌ریزی خود را حل کنند، همین درس انشا است. چه بسیار مواردی که شاهد بوده‌ایم با وجود دبیر تخصصی ادبیات در مدرسه، درس انشا را به دبیر غیرمتخصصی داده‌اند که از ساعت این درس برای جبران عقب‌ماندگی درس تخصصی خودش بهره می‌گیرد. برخی مدیران هم درس انشا را به یک دبیر و فارسی و املا همان کلاس را به دبیر دیگری واگذار می‌کنند که این هم کار نادرستی است؛ چون آموزش نگارش و انشای فارسی در ساختار کتاب فارسی گنجانده شده و خارج از آن نیست اما متأسفانه برخی مدیران تصور می‌کنند که درس انشا و املا کاملاً جدا از فارسی‌اند و می‌شود آن‌ها را به دبیران جداگانه واگذار کرد.

این نگاه غلط و اقدامات نادرست متعاقب آن، ضربات جبران‌ناپذیری بر پیکره این

درس و در نهایت بر دانش‌آموزان ما وارد ساخته است. چون همین دانش‌آموز است که در آینده نه‌چندان دور از نوشتن چند جمله ساده یا نامه‌ای معمولی اظهار عجز و ناتوانی می‌کند.

### ۳. دیکته کردن انشا به جای کمک (توسط اولیا)

متأسفانه بیشتر والدین دانش‌آموزان، وقتی فرزندشان به آن‌ها مراجعه می‌کند تا در نوشتن انشایی که دبیر برای او طرح کرده است کمکش کنند، به جای کمک واقعی - که همان راهنمایی و هدایت دانش‌آموز است - تمام انشا را برای فرزند دیکته می‌کنند و او می‌نویسد؛ غافل از اینکه با این کار چه ضربه سختی به فرزند خود می‌زند و او را در نوشتن ناتوان‌تر می‌سازند. در واقع، آن‌ها اطلاعات خود را درباره موضوع طرح شده به دانش‌آموز دیکته می‌کنند و جلوی خلاقیت و آفرینش فرزندشان سدی محکم می‌سازند تا بروز نکنند!

این یک امر طبیعی است که فرزندمان از ما برای نوشتن کمک بخواهد، اما چگونه باید کمکش کنیم؟ باید با باز کردن موضوع و شرح و بسط شفاهی آن، فرزندمان را به سوی درک و فهم بهتر موضوع هدایت کنیم، اما نباید در کار نوشتن انشا و چگونه نوشتن دخالت کنیم. باید راه را به او نشان دهیم اما راه رفتن کار خود اوست.

### ۴. استفاده از موضوعات کلیشه‌ای (تکراری)

برخی از معلمان و همکاران گرامی، چندین موضوع تکراری را در ذهن خود قرار داده‌اند و هر وقت بخواهند موضوعی برای نوشتن به دانش‌آموزان بدهند، به همان بایگانی کوچک ذهن خود مراجعه می‌کنند و یکی از همان موضوعات همیشگی را به دانش‌آموز می‌دهند. حتی برخی از آن‌ها، این موضوعات تکراری را برای پایه‌های مختلف تحصیلی ارائه می‌کنند، بدون اینکه به اقتضای سنی دانش‌آموزان توجه کنند. موضوعات تکراری و کلیشه‌ای را دانش‌آموزان معمولاً از همان دوران ابتدایی بارها نوشته‌اند و جملاتی آماده درباره آن‌ها در ذهن دارند و همان‌ها را دوباره



می‌نویسند؛ بدون اینکه از تخیل و خلاقیت خود بهره‌ای ببرند.

برخی از این موضوعات تکراری و کلیشه‌ای عبارت‌اند از: علم بهتر است یا ثروت؟... توصیف فصل‌های سال ... فواید باران... در آینده می‌خواهید چکاره شوید؟ بهترین یا بدترین خاطره زندگی‌تان را بنویسید... وظایف شما در برابر پدر و مادر چیست؟... وظیفه دانش‌آموز در برابر معلمان.

## ۵. اصرار بر قالب و ساختار کلیشه‌ای در انشا

برخی دانش‌آموزان چون درست آموزش ندیده‌اند، معمولاً یک ساختار کلیشه‌ای را برای نوشتن انشا حفظ کرده‌اند و هرگاه بخواهند انشایی بنویسند، همان ساختار همیشگی را به کار می‌برند. ذهن این دسته از دانش‌آموزان فراتر از این ساختار نمی‌تواند حرکت کند و اگر از آنان بخواهیم طور دیگری بنویسند، نمی‌توانند. این قالب کلیشه‌ای در موارد متعددی به چشم می‌خورد؛ همچون درود و سلام‌های همیشگی و کلیشه‌ای به جای یک مقدمه واقعی، اصرار بر وجود مقدمه و متن و نتیجه‌گیری برای هر موضوعی و استفاده از تشبیه به صورت کاملاً تصنعی و بی‌روح. اگر دانش‌آموز نتواند احساس و اندیشه خود را در قالب کلمات ارائه دهد، چارچوب مقدمه و متن و نتیجه مانند یک ظرف شکسته خالی خواهد بود که هیچ ارزشی ندارد. اصرار بر حفظ چنین قالب و چارچوب کلیشه‌ای، مانعی است که نیروی تخیل، ابتکار و خلاقیت و حتی تفکر ساده را از دانش‌آموز می‌گیرد و او را در نوشتن وابسته به محفوظات بار می‌آورد.

## شیوه‌های تقویت انشانویسی دانش‌آموزان

### ۱. از ساده‌نویسی شروع کنیم

نویسندگی را باید ابتدا از ساده‌نویسی شروع کرد تا به نوشته‌های زیبا و تخیلی رسید. هیچ نویسنده‌ای از ابتدای کارش زیبا و هنرمندانه نمی‌نویشته بلکه این مهارت را به تدریج و با تمرین و ممارست و البته علاقه و انگیزه به‌دست آورده است.

به قول پروین که می‌گوید پرواز را با پرواز کردن نمی‌شود آموخت. برای اینکه به پرواز برسیم، ابتدا باید ایستادن را بیاموزیم؛ تو را پرواز بس زود است و دشوار؛ زنوکاران که خواهد کار بسیار؟ بیاید هر دو پا محکم نهادن از آن پس فکر بر پای ایستادن اولین کار معلم انشا این است که ترس از نوشتن را در شاگردانش از بین ببرد و این کار امکان ندارد مگر با آزاد گذاشتن و تشویق آن‌ها. در ابتدا باید ساده و درست‌نویسی را به دانش‌آموزان آموزش داد؛ مثلاً می‌توانیم از ترغیب آنان به نوشتن «خاطرات روزانه» شروع کنیم. دانش‌آموزان می‌توانند خاطرات روزانه خود را در دفترچه‌ای یادداشت کنند و در صورت تمایل برای هم‌کلاسی‌های خود بخوانند. می‌توانیم آن‌ها را تشویق به نوشتن «خلاصه فیلم یا سریال‌های تلویزیونی» کنیم. یا اینکه از آنان بخواهیم خلاصه آخرین داستانی را که خوانده‌اند، بنویسند. هر کدام از این موارد می‌توانند به ترس از نوشتن را در دانش‌آموز از بین ببرند و کم‌کم او را دست به قلم کنند.

### ۲. به کمیت چندان اهمیت ندهیم

در ابتدای کار نویسندگی شاید دانش‌آموز از نوشتن زیاد، هراس داشته باشد و با نوشتن چند سطر، ذهنش به اصطلاح خالی شود. لازم نیست او را مجبور به زیاد نوشتن کنیم. به همان چند سطر او اهمیت بدهیم و او را تشویق کنیم. نوشتن در حد چند سطر یا بندنویسی در ابتدای کار، کافی است.

به این ترتیب، دانش‌آموز اعتماد به نفس پیدا می‌کند که بیشتر بنویسد و قدم قدم جلوتر برود اما اگر او را مجبور کنیم که مثلاً نوشته‌اش نباید کمتر از ۱۰ سطر باشد، احساس می‌کند که ناتوان است و چه بسا با این کار جلوی نیروی تخیل و خلاقیت او را نیز بگیریم.

### ۳. دانش‌آموزان را به مطالعه و کتاب‌خوانی تشویق کنیم

خواندن کتاب‌های گوناگون می‌تواند به دانش‌آموزان در کار نوشتن بسیار کمک کند. مطالعه و کتاب‌خوانی گنجینه لغات





بچه‌ها را افزایش می‌دهد و باعث تغییر دیدگاه آنان نسبت به جهان پیرامونشان می‌شود. خواندن کتاب به تدریج باعث می‌شود دانش آموز جرئت پیدا کند و بنویسد.

گاهی می‌توانیم در زنگ انشا، دانش آموزان کلاس را به کتابخانه مدرسه ببریم و آن‌ها را آزاد بگذاریم که هر کتابی را دوست دارند بردارند و مطالعه کنند؛ البته خودمان هم باید در کنار آن‌ها باشیم و به مطالعه بپردازیم. سپس در جلسه بعد از آن‌ها خواهیم هر کدام چند بند درباره کتابی که مطالعه کرده‌اند، بنویسند.

#### ۴. از آن‌ها بخواهیم که قصه و خاطره بگویند

گاهی در ساعات درس انشا می‌توانیم دانش آموزان را تشویق به قصه‌گویی و خاطره‌گویی کنیم. می‌توانیم از آنان بخواهیم هر کدام داستانی کوتاه برای دیگران بازگوید یا خاطره‌ای شیرین و به یاد ماندنی برای کلاس تعریف کند. این کار ضمن نشاط بخشی به فضای کلاس و تقویت مهارت‌های شفاهی دانش آموز، می‌تواند سرآغاز نوشتن برای برخی از دانش آموزانی باشد که در نوشتن، مشکل دارند. در پایان هر جلسه می‌توانیم از آنان بخواهیم قصه یا خاطره خود را که به زبان ساده برای دیگران بازگو کرده‌اند، روی کاغذ بنویسند. استفاده از این روش به ویژه برای دانش آموزانی که نوشتن برایشان سخت است، بسیار مفید است. در این روش ما به دانش آموزان می‌گوییم که نوشتن هم می‌تواند مثل گفتن، ساده و آسان باشد.

#### ۵. جمله‌نویسی را در کلاس تمرین کنیم

یکی از راه‌های تقویت انشانویسی دانش آموزان، تمرین جمله‌نویسی است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، دانش آموز در ابتدای کار، از نوشتن زیاد (متن‌نویسی) ناتوان است. ما هم نباید او را مجبور کنیم از همان ابتدا درباره هر موضوعی یک صفحه بنویسد، بلکه باید به او فرصت دهیم که با نوشته‌های کوتاه و مختصر شروع کند. برای این کار می‌توانیم از جمله‌سازی شروع

کنیم. واژه‌هایی به دانش آموزان بدهیم و از آنان بخواهیم درباره آن‌ها جمله‌های کوتاهی بنویسند. البته چنین تمریناتی در فعالیت‌های بخش نوشتن کتاب فارسی هم قرار داده شده است. می‌توانیم در زنگ انشا، واژه‌های بیشتری را در اختیار آنان بگذاریم و بخواهیم که با آن‌ها جمله‌های بیشتر و گسترده‌تری بسازند. این کار می‌تواند سرآغاز نوشتن دانش آموزان باشد. با توانا شدن تدریجی دانش آموزان در جمله‌سازی، از آن‌ها می‌خواهیم جمله‌های خود را گسترده‌تر کنند تا به یک بند (پاراگراف) برسد. به این ترتیب، آن‌ها به متن‌نویسی نزدیک خواهند شد.

#### ۶. از شبکه معنایی یا خوشه خورشیدی استفاده کنیم

در این روش، ابتدا موضوع طرح شده را در قالب یک واژه روی تخته می‌نویسیم. سپس، اطراف این واژه طرحی از یک خورشید می‌کشیم که دارای شعاع‌های مختلف است و موضوع در وسط طرح خورشید قرار می‌گیرد. آن‌گاه از دانش آموزان می‌خواهیم همان طرح را در دفترچه انشای خود بکشند و با دیدن آن واژه (موضوع اصلی)، هر کلمه دیگری به ذهنشان می‌رسد، در اطراف آن خورشید بنویسند. به این ترتیب، دانش آموزان شبکه معنایی گسترده‌ای با آن واژه می‌سازند. سپس، از آنان می‌خواهیم با آن واژه‌ها جمله‌های مختلفی بسازند و در پایان، جملات خود را به کمک حروف ربط به هم وصل کنند. در نهایت، دانش آموزان انشایی نامنظم در دفترچه خود خواهند داشت که با کمی مرتب کردن و حذف برخی جمله‌ها و واژه‌های تکراری، منظم می‌شود. در این روش، ممکن است انشای دانش آموز زیبا به نظر نرسد ولی در ابتدای کار آموزش نگارش و انشانویسی می‌تواند به دانش آموزان کمک کند.

نمونه‌ای از خوشه خورشیدی  
باموضوع: «زمستان»



#### ۷. متن خوانی و کتاب خوانی دبیر در زنگ انشا

گاهی می‌توانیم کتاب‌هایی را به کلاس ببریم و داستان‌هایی کوتاه یا متن‌هایی ادبی و زیبا را برای دانش آموزان بخوانیم. این کار ضمن ایجاد التذاذ ادبی در ساعت انشا، می‌تواند دانش آموزان را با نوشته‌های نویسندگان بزرگ آشنا کند و شوق نوشتن را در آن‌ها برانگیزد.

#### ۸. آموزش کاربرد نشانه‌های نگارشی

باید دانش آموزان را در زنگ انشا با نشانه‌های نگارشی و کاربردهای گوناگون آن‌ها آشنا سازیم. می‌توانیم در ابتدا اهمیت و نقش علائم نگارشی را در درک بهتر مفهوم جملات با چند مثال ساده بازگو کنیم. سپس متن‌هایی را به دانش آموزان بدهیم و از آن‌ها بخواهیم که آن‌ها را نشانه‌گذاری کنند. در انشاهایشان هم نشانه‌های نگارشی را تا حد ممکن به کار ببرند. با کنترل انشای آنان، اگر در نشانه‌گذاری‌شان ایرادی بود، آن را اصلاح کنیم و توضیحات لازم را به دانش آموز بدهیم.

#### ۹. استفاده از چرک‌نویس

همیشه از دانش آموزان بخواهیم، ابتدا انشای خود را در یک برگه چرک‌نویس بنویسند. نوشتن انشا در برگه چرک‌نویس دو فایده دارد:

۱. پرورش قوه تخیل و تمرکز بر موضوع دانش آموز وقتی انشای خود را در چرک‌نویس می‌نویسد، روی موضوع تمرکز می‌کند و برای فهم و درک و پرورش موضوع می‌کوشد. در ضمن، نیروی تخیل و خلاقیت خود را تا حد امکان به کار می‌گیرد؛ چون در این مرحله، ظاهر انشا برای او اهمیت ندارد و بیشتر به محتوا می‌اندیشد.

۲. رعایت ظاهر زیبای انشا پس از نوشتن انشا در برگه چرک‌نویس، دانش آموز می‌تواند انشای خود را با حوصله و با رعایت اصول نگارشی، پاک‌نویس کند. در این مرحله، تمرکز او بر حفظ ظاهر زیبا و رعایت اصول و قواعد نگارشی خواهد بود. بنابراین، داشتن برگه چرک‌نویس می‌تواند به ارائه یک انشای زیبا، هم از نظر ظاهر و

هم‌محتوا، به دانش‌آموزان کمک کند.

### ۱۰. انشانویسی گروهی

یکی دیگر از شیوه‌های تقویت انشانویسی دانش‌آموزان، استفاده از شیوه‌های گروهی است. برای این کار ابتدا موضوع را مطرح می‌کنیم. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهیم، درباره آن در گروه، بحث و تبادل نظر کنند و در پایان، نتیجه بحث را نماینده گروه در کلاس ارائه دهد.

گاهی نیز می‌توانیم از شیوه پرسش و پاسخ استفاده کنیم و نظرات دانش‌آموزان را درباره موضوع، جویا شویم. این روش‌ها می‌تواند در روشن‌سازی طرز تلقی دانش‌آموزان از موضوع انشا بسیار مؤثر باشد و به آن‌ها یاری رساند. پس از بحث و تبادل نظر و پرسش و پاسخ درباره موضوع، از دانش‌آموزان می‌خواهیم شروع به نوشتن کنند. با این روش‌ها، دانش‌آموز آمادگی ذهنی و فکری برای نوشتن پیدا خواهد کرد و حتی خواهد توانست درباره موضوعاتی که هیچ اطلاعی درباره آن‌ها ندارد، انشا بنویسد.

### ۱۱. تدوین ویژه‌نامه انشاهای برتر

برای تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن انشاهای زیبا، می‌توانیم ویژه‌نامه‌ای با عنوان «انشاهای برتر دانش‌آموزان» تهیه کنیم و هر ماه تعدادی از انشاهای منتخب دانش‌آموزان را در آن گردآوری کنیم. برای این کار در ساعات درس انشا که تعدادی از انشاها در کلاس خوانده می‌شوند، بهترین آن‌ها را انتخاب کنیم و از دانش‌آموز می‌خواهیم آن را در یک برگه A4 دوباره پاک‌نویس کند. سپس آن را در ویژه‌نامه قرار می‌دهیم. بهتر است محل نگهداری این ویژه‌نامه دفتر دبیران مدرسه باشد تا دیگر دبیران و مربیان هم آن‌ها را مطالعه کنند. گاهی نیز می‌توانیم با تشویق این دانش‌آموزان و معرفی آنان به مسئولان مدرسه از آنان بخواهیم انشاهای خود را در مراسم آغازین (صبحگاه) بخوانند. این

کار نوعی تشویق دانش‌آموز به زیبا نویسی است.

### نکاتی پیرامون طرح موضوع مناسب انشا

۱. موضوع انشا باید در خور فهم و اطلاعات دانش‌آموزان و نیز مورد علاقه آن‌ها باشد. کسی که هیچ آگاهی و اطلاعی درباره موضوعی ندارد، چگونه می‌تواند درباره آن بنویسد؟ موضوع انشا باید با ذهنیات و اطلاعات عمومی دانش‌آموز مطابق باشد. گاهی هم اگر موضوعی را ارائه می‌دهیم که دانش‌آموزان اطلاع کمتری از آن دارند، باید ابتدا اطلاعاتی به آن‌ها بدهیم و توضیحاتی درباره مطلب در اختیارشان بگذاریم تا موضوع در ذهن آنان روشن شود و آن‌گاه بخواهیم که درباره آن بنویسند.

۲. موضوع باید به گونه‌ای باشد که انگیزه دانش‌آموزان را برای نوشتن تقویت کند. معلم باید به دوره نوجوانی خود برگردد و از پنجره آن دوران به جهان نگاه کند و دغدغه‌ها و علاقه‌های آن ایام را به یاد آورد؛ سپس به طرح موضوع انشا بپردازد.

۳. سعی کنیم تخیل بچه‌ها را به کار بگیریم. گاهی می‌توانیم از موضوعات تخیلی که دانش‌آموزان بسیار به آن‌ها علاقه دارند، استفاده کنیم: نوشتن ماجرای یک سفر خیالی، کامل کردن یک داستان خیالی، سخن گفتن از زبان اشیا و حیوانات و... می‌توانند موضوعات مورد علاقه دانش‌آموزان برای نوشتن باشند.

۴. چند موضوع را ارائه کنیم تا دانش‌آموز، یکی را برای نوشتن انتخاب کند. از آنجا که دغدغه‌ها، احساسات، اندیشه‌ها، سطح سواد، نحوه زندگی و شرایط دانش‌آموزان یکسان نیست، بهتر است به سمتی پیش برویم که دامنه موضوعات گسترش یابد. در واقع، هرگز نباید دانش‌آموزان را در حصار یک موضوع زندانی کنیم. بهتر است در کلاس سه موضوع مختلف (توصیفی، توضیحی، تخیلی) را طرح کنیم تا دانش‌آموز به سلیقه خود موضوع مورد علاقه‌اش را انتخاب کند. برای دانش‌آموز آزادی انتخاب قائل شویم.

۵. موضوع انشا همیشه «بازگو کردنی»

یا دیکته کردن یک جمله نیست و گاهی دیدنی یا احساس کردنی است. می‌توانیم گاهی شیئی مثل یک گلدان یا تصویر و پوستری زیبا را به کلاس بیاوریم و از دانش‌آموزان بخواهیم احساس خود را درباره آن بنویسند یا فیلمی کوتاه یا نمایش و پانتومیمی به کمک خود دانش‌آموزان در کلاس اجرا کنیم و از آنان بخواهیم هر چیزی که از آن فیلم یا نمایش درک کرده‌اند، بنویسند.

### نتیجه‌گیری

نوشتن یکی از کارهایی است که از نظر بسیاری از افراد جامعه - حتی تحصیل‌کردگان - ممکن است بسیار سخت باشد. سختی کار نوشتن، شروع کردن آن است. اگر ما بتوانیم دست به قلم ببریم و مطلبی را شروع کنیم، معمولاً ادامه کار میسر خواهد بود.

راهکارهایی که در این مقاله ارائه شد، روش‌هایی ساده برای شروع کار نوشتن دانش‌آموزان است. اگر معلم ادبیات در کلاس درسش مشاهده کرد که برخی دانش‌آموزان از شروع کردن نوشته عاجزند یا تمایل دارند که انشا را در منزل - و البته به کمک والدین - بنویسند، می‌تواند از این راه‌های ساده برای دست به قلم شدن دانش‌آموز استفاده کند. شرط موفقیت این روش‌ها، داشتن حوصله، بردباری معلم و البته اهمیت دادن او به درس نگارش و انشاست.

نوشتن یکی از اهداف کتاب فارسی است و دانش‌آموز در پایان دوره متوسطه اول باید از درس فارسی، درست خواندن، درست شنیدن، درست نوشتن و درست صحبت کردن را بیاموزد.

#### منابع

۱. گروه مؤلفان، مبانی علمی انشای فارسی، ورا دانش، تهران، ۱۳۸۸.
۲. گروه مؤلفان، کتاب درسی فارسی پایه هفتم، دوره متوسطه اول، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران، ۱۳۹۲.
۳. گروه مؤلفان، کتاب درسی فارسی، سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران، ۱۳۸۷.
۴. گروه مؤلفان، کتاب درسی فارسی، سال سوم دوره راهنمایی تحصیلی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران، ۱۳۸۸.

# چگونه دانش آموزان دوم علوم انسانی را به رشته زبان و ادبیات فارسی علاقه‌مند کردیم

■ علی اکبر قاسمی گل افشانی

کارشناس ارشد و زبان و ادبیات فارسی

دبیر و سرگروه زبان و ادبیات فارسی سوادکوه (مازندران)

یک شب، صد ساله ره را کرده طی  
ره ز ری تا قونیه پیموده است  
گرچه مقصد تا سپاهان بوده است  
پس به سوی گنجه و شروان گذشت  
راه خود پیمود و نیز از آن گذشت  
بزم خود گسترد در هر مرز و بوم  
از در آمویه تا اقصای روم  
پی سپرد از خاوران تا باختر  
وان به نیرو، هر نفس گستاختر  
پهن گیتی عرصه جولان او  
«از حلب تا کاشغر میدان او»...

(خطیبی، ۱۳۸۱: ۷۵-۷۴)

با زبانی احساسی از اهمیت زبان و ادبیات فارسی و گسترش آن در فراسوی مرزها برای دانش آموزان سخن می‌گویم و آن‌ها با تمام وجود به سخنان من گوش می‌دهند. برای بسیاری از آن‌ها این حرف‌ها تازگی دارد و اولین بار است که آن‌ها را می‌شنوند.

## برای آن‌ها تعریف می‌کنم که:

زبان فارسی یکی از زیباترین و شیرین‌ترین زبان‌های دنیاست. حدود صد میلیون نفر از مردم آسیا به این زبان سخن می‌گویند و دومین زبان جهان اسلام است؛ فارسی با داشتن ادبیات غنی و ارزشمند در کنار زبان‌های سانسکریت، یونانی و لاتین «یکی از چهار زبان کلاسیک دنیاست» (کیهانی‌زاده، ۱۳۹۰). زبان فارسی درخت تنومند و انبوه

علاقه‌مندی، زبان و ادبیات فارسی

## ■ مقدمه

متأسفانه در کشور ما نگاه اغلب مردم به دانش آموزان ادبیات و علوم انسانی نگاه خوبی نیست؛ آن‌ها فکر می‌کنند دانش آموزان ادبیات و علوم انسانی چون نتوانسته‌اند به رشته‌های دیگر نظیر ریاضی و علوم تجربی بروند، «از بد حادثه اینجا به پناه آمده‌اند». متأسفانه این نگاه نادرست حتی به خود دانش آموزان ادبیات و علوم انسانی هم سرایت کرده است. وقتی به کلاس‌های ادبیات و علوم انسانی می‌روی، می‌بینی که به قول اخوان ثالث «سرها در گریبان است». دانش آموزان به ندرت رشته خودشان را باور دارند و کمتر به آن عشق می‌ورزند. اینجاست که بر دبیر زبان و ادبیات فارسی واجب است تا به روشنگری بپردازد و از علوم انسانی و رشته زبان و ادبیات فارسی دفاع کند. من در این مقاله تجارب چندین ساله خود را در برخورد با چنین وضعیتی برای همکاران گران‌قدر زبان و ادبیات فارسی گرد آورده‌ام؛ باشد که مقبول افتد. نگارنده در این کلاس‌ها:

از زبان پارسی گویم نخست  
این زبان سرمایه فرهنگ توسست...  
رفته تا بنگاله‌اش قند سخن  
طوطیان هند از آن شکر شکن  
وز بخارا تا به کشمیر و به ری

به یاد استاد کم‌نظیر فرهنگ و ادب ایران‌زمین؛ روان‌شاد دکتر پرویز ناتل خانلری:

معنی نوایی به گلبانگ رود  
بگوی و بزن خسروانی سرود  
روان بزرگان ز خود شاد کن  
ز پرویز و از باربد یاد کن

«حافظ»

## ■ چکیده

متأسفانه اغلب مشاهده می‌شود که دانش آموزان ادبیات و علوم انسانی کمتر رشته خودشان را باور دارند و به آن عشق می‌ورزند. اینجاست که بر دبیر زبان و ادبیات فارسی واجب است به روشنگری بپردازد و از علوم انسانی و رشته زبان و ادبیات فارسی دفاع کند. نگارنده در این مقاله می‌کوشد تجارب چندین ساله خود را در برخورد با چنین وضعیتی برای همکاران گران‌قدر زبان و ادبیات فارسی به رشته تحریر بکشد. یکی از این شیوه‌ها معرفی رشته زبان و ادبیات فارسی و بیان اهمیت آن است. می‌توان از اهمیت زبان و ادبیات فارسی و گسترش آن در فراسوی مرزها و از زندگی، منش و روش استادان بزرگ زبان و ادبیات فارسی برای آن‌ها سخن گفت. خوشبختانه این شیوه بسیار مؤثر واقع شده و رضایت‌بخش بوده است.

کلیدواژه‌ها: دانش آموزان، علوم انسانی،





شاخه‌ای است که زمانی تا آسیای صغیر، گنجه، قفقاز، شبه‌قاره هند، ماوراءالنهر، بلخ و کاشغر سایه‌گستر بوده است. مادر مهربانی است که شخصیت‌های بزرگی را همچون رودکی سمرقندی، فردوسی طوسی، مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، حافظ شیرازی، نظامی گنجوی و ابوالفضل بیهقی را در دامان پرمهر و محبت خود پرورانیده است:

تو به فردوسی توان بخشیده‌ای  
از توان برتر، روان بخشیده‌ای...  
**عنصری** پرورده دامن تو  
در دبستان طفل ابجدخوان تو  
**حافظ** از بر شد به بام آسمان  
نردبان خود تو بودی ای زبان  
رمزها گر داشت از راز تو داشت  
سوز دل با ساز دمساز تو داشت  
چالش **سعدی** به نیروی تو بود  
آب این سرچشمه از جوی تو بود  
در **گلستانش** تو بودی باغبان  
بلبلش بر شاخسارت نغمه‌خوان  
**بوستان** را آبیاری کرده‌ای  
گونه‌گون گل‌ها در آن پرورده‌ای...

(خطیبی، ۱۳۸۱: ۷۰)

**ادوارد براون**، خاورشناس و ایران‌شناس مشهور بریتانیایی، «وقتی برخورد با دانشمندانی می‌کرد که می‌توانستند به فارسی تکلم کنند، هر زبان دیگر را کنار می‌گذاشت و می‌گفت: باید فارسی حرف زد، چرا که وقتی انسان فارسی حرف می‌زند، احساس می‌کند، **زبانش انسانی‌تر است.**»

(زرین کوب، ۱۳۵۳: ۴۶-۴۵)

**ابن بطوطه**، جهان‌گرد مشهور مراکشی (۷۷۹-۷۰۳ ه.ق) در دیار چین از زبان مطربان و موسیقی‌دانان چینی در مراسم جشن و پایکوبی امیرزاده، غزلی از سعدی را شنیده است که:

تا دل به مه‌رت داده‌ام در بحر فکر افتاده‌ام  
چون در نماز استاده‌ام گویی به محراب اندری  
(نگاه کنید به: موحد، ۱۳۴۸: ۷۵۰)

این بیان ابن‌بطوطه حکایت از آن می‌کند که ذکر جمیل سعدی (عندلیب نغمه‌سرای گلستان زبان پارسی) در افواه عوام افتاده وصیت سخنش - همان‌طوری

که خود در گلستان گفته - در بسیط زمین رفته است. سعدی بارها در سخنانش به عالمگیری اشعار خود اشاره کرده است: زمین به تیغ بلاغت گرفته‌ای سعدی سپاس دار که جز فیض آسمانی نیست بدین صفت که در آفاق صیت شعر تو رفت

نرفت دجله که آبش بدین روانی نیست  
(سعدی، ۱۳۷۶: ۸۹۲)

و:

هفت کشور نمی‌کنند امروز  
بی‌مقالات سعدی انجمنی

(همان: ۷۹۵)

این سخنان سعدی، به گزاف نیست؛ چرا که **سنگ قبری** (متعلق به سال ۸۲۳

### وقتی به کلاس‌های ادبیات و علوم انسانی می‌روی، می‌بینی که به قول **اخوان ثالث** «سرها در گریبان است». دانش‌آموزان به ندرت رشته خودشان را باور دارند و کمتر به آن عشق می‌ورزند

هجری) در جزیره مالایا کشف شده که ابیاتی از سعدی روی آن نوشته شده است: بسیار سال‌ها به سر خاک ما رود کاین آب چشمه آید و باد صبا رود این پنج روزه مهلت ایام آدمی بر خاک دیگران به تکبر چرا رود؟

(نگاه کنید به: ریاحی، ۱۳۸۵: ۷۴)

در تاریخ‌های عثمانی نوشته‌اند که در روز فتح استانبول (روز سه‌شنبه ۲۰ جمادی‌الاولی ۸۵۷) که سلطان محمد دوم معروف به «فاتح» قدم به کاخ امپراتوران بیزانس نهاد، این بیت فارسی را خواند:

بوم نوبت می‌زند بر طارم افراسیاب  
پرده‌داری می‌کند در قصر قیصر،  
عنکبوت

(ریاحی، ۱۳۹۰: ۱۴۴-۱۴۳)

نسخه‌ای از رباعیات خیام، مسافر کشتی تایتانیک آمریکا بوده و در میان صندوق‌های پر از جواهرات کشتی در

صندوقی فولادی قرار داشته و در عمق چهار هزار متر اقیانوس غرق شده است. **لایق شیرعلی** (۲۰۰۰-۱۹۴۱ م) از شاعران نام‌آور و پراوازه و تأثیرگذار تاجیکستان، در شعری با عنوان **خیام در قعر اقیانوس** به این موضوع اشاره کرده است و اینک چند مصرعی از آن شعر:

سفینه غرق دریا شد  
درون آن سفینه یک سفینه،  
رباعیات شورانگیز خیام سخور بود  
سفینه در سفینه غرق دریا شد  
رباعیات دنیاگیر دریاگیر شد...  
چو همزادند از روز بنا بحر و دل شاعر  
دل دریای شاعر  
همینا شد با دل دریا...

نخستین بار در عرض وجود خویش  
رباعی خوان شد اقیانوس  
رباعی خواند و طوفان کرد  
رباعی خواند و طغیان کرد...

(شیرعلی، ۱۳۸۳: ۸۱)

«تاجیک‌ها حتی در زمان نفوذ فرهنگ کمونیست که باعث فراموشی نماز شده بود، هر روز رو به قبله یک شعر حافظ می‌خواندند و حتی زیر سر نوازان دیوان حافظ می‌گذارند» (قزوه، ۱۳۹۰: ۲۱)

آلمانی‌ها در شهر **وایمار** برای بزرگداشت حافظ در کنار آرامگاه گوته، شاعر شیفته حافظ، بنای یادبودی برای حافظ ساختند. مثنوی مولوی در شمار پرفروش‌ترین کتاب‌های بازار نشر آمریکا قرار دارد.

می‌گویند که از **حسنین هیكل مصری** پرسیدند: چرا مصر نتوانسته است زبان مادری خود را حفظ کند ولی ایران، توانسته...؟ او در جواب گفت: چون ایران فردوسی داشته ولی مصر شاعری چون فردوسی نداشته است.

از زندگی، منش و روش استادان بزرگ زبان و ادبیات فارسی نیز برای دانش‌آموزان سخن می‌گویم. برای نگارنده اتفاق نیفتاده که بر کرسی تدریس بنشیند و روح بزرگان زبان و ادبیات فارسی را حاکم بر فضای کلاس نیابد و از آن‌ها سخنی به میان نیابد. باید داستان زندگی بزرگ خادمان زبان فارسی را برای دانش‌آموزان گفت. دانش‌آموزان ما

باید از سال‌ها خدمات، رنج‌ها و مرارت‌های استاد علی‌اکبر خان دهخدا، استاد محمدمعین و... آگاه شوند؛ باید بدانند که آخرین برگ سفرنامه رنج‌ها و مرارت‌های دهخدا در پاسداری از زبان و فرهنگ فارسی در غزلی از خواجه شیراز مجموع آمده و آن هم در آخرین ساعات عمر این جهانی با اشاره او از زبان همدم و همراه فرهنگی‌اش، استاد معین، قرائت شده است:

درد عشقی کشیده‌ام که می‌پرس  
زهر هجری چشیده‌ام که می‌پرس  
گشته‌ام در جهان و آخر کار  
دلبری برگزیده‌ام که می‌پرس  
آن‌چنان در هوای خاکِ درش  
می‌رود آب دیده‌ام که می‌پرس...

(حافظ، ۱۳۸۱: ۳۶۵)

دانش‌آموزان ما باید بدانند که عاقبت، استاد معین جان بر سر دلدادگی به فرهنگ و زبان فارسی داده است و در اغمای طولانی پنج ساله فرو رفته... باید از فروزانفر، همایی، بهار، زرین‌کوب، صفا، ناتل خانلری، شهیدی، محقق و... برای دانش‌آموزان سخن گفت، تا آن بزرگواران الگویی شوند برای خدمت به زبان و فرهنگ فارسی. حتی در کلاس‌های غیرادبی (کلاس‌های تجربی و ریاضی) می‌توان از شیفتگی پروفیسور محمود حسابی، محسن هشترودی، فضل‌الله رضا و... به زبان و فرهنگ فارسی سخن گفت تا برای آن‌ها نیز الگویی مناسب معرفی شود. باید به دانش‌آموزان گفت که ایران‌شناسان برجسته‌ای نظیر: نیکلسون، آنه ماری شیمل، ادوارد براون، ریچارد فرای و آرتو آپهام پوپ چه نظر و اعتقادی درباره ایران و زبان و ادبیات فارسی داشته‌اند. آرتو آپهام پوپ، باستان‌شناس معروف، گفته بود: می‌خواهم بعد از اینکه دیده بر هم نهادم، جسد مرا در خاک مقدس اصفهان دفن کنند و عاقبت نیز پوپ و همسرش هر دو به این آرزوی بزرگ خود رسیده‌اند. ریچارد فرای، ایران‌شناس مشهور آمریکایی، نیز از دولت وقت ایران همین را خواسته بود و این اجازه به او داده شد و قرار است بعد از بدرود این جهان، همسایه آرتو آپهام پوپ و همسر وی گردد.

وقتی دانش‌آموز این حرف‌ها را می‌شنود، هویت رشته خود را درمی‌یابد و بیشتر با آن ارتباط برقرار می‌کند. از میان استادان زبان و ادبیات فارسی الگویی برای خود انتخاب می‌کند و برای رسیدن به آن الگو تلاش و کوشش می‌کند. آن‌وقت است که رشته زبان و ادبیات فارسی برای او معنی‌دار

می‌شود و با خود می‌گوید: من در رشته شهیدی‌ها، زرین‌کوب‌ها، محقق‌ها، مینوی‌ها، خانلری‌ها، گوهرین‌ها، یوسفی‌ها تحصیل می‌کنم.

### پیشنهاد

انتظار می‌رود که همکاران گرانقدر نیز به این مهم به دیده عنایت بنگرند و در کلاس‌های درس آن را به کار بگیرند. اگر این موارد در همان دوران مقدماتی تحصیل با دانش‌آموزان مطرح گردد و داستان شیفتگی به زبان فارسی در جهان به آن‌ها نمایانده شود، از حالت یأس و ناامیدی بیرون می‌آیند و به خود باروری می‌رسند. دانش‌آموز ما عاشق زبان مادری خود می‌شود، دیگر، زبان‌های بیگانه را بر زبان شیرین فارسی ترجیح نمی‌دهد، به خودآگاهی فرهنگی می‌رسد، دیگر به کار بردن لغات بیگانه برای او مایه فخر و مباهات نخواهد بود، شیفته زبان فارسی می‌شود و این شیفتگی او را به حفظ و حراست و پاسداری از زبان فارسی می‌کشاند. شاهنامه برایش ارزشمند می‌شود، گلستان، بوستان، مثنوی و حافظ همدم شبانه‌اش می‌شوند و ادبیات فارسی برایش تقدس پیدا می‌کند. دیگر با تکیه بر ساخته‌های ضعیف تلویزیون و فیلم و سریال، مسخرگی و لودگی را پیشه خود نمی‌سازد و به فلان شخصیت اساطیری شاهنامه که هویت فرهنگی خود اوست، نمی‌تازد و به دیوان آسمانی حافظ - که به قول استاد خرمشاهی حافظه ایرانیان است - دهن کجی نمی‌کند.

### نتیجه و سخن آخر

وقتی ارزش والای زبان و ادبیات فارسی را برای دانش‌آموزان رشته علوم انسانی می‌گوییم، آن‌ها کم‌کم به رشته خود و زبان و ادبیات فارسی علاقه‌مند می‌شوند؛ چرا که خویش را میراث‌دار بزرگان ادب فارسی و استادان صاحب‌نام گذشته می‌دانند.

در پایان امیدوارم که مشعل دوستداری زبان و ادب فارسی در مدارس ما پرتوی تابناک‌تر به خود بگیرد. سخن را با قول آن روستازاده پنجگنتی، آن شیفته زبان فارسی، عبید رجب به پایان می‌برم:

«... این عشق پاک در دل دل‌پرور جهان

ماند همی جوان

تا هست آدمی

تا هست عالمی»

(موسوی گرم‌رودی، ۱۳۸۸: ۴۰۷)

### منابع

۱. حافظ، خواجه شمس‌الدین محمد؛ دیوان، به کوشش خلیل خطیب رهبر، صفی‌علیشاه، چاپ سی و دوم، ۱۳۸۱.
۲. خطیبی، حسین؛ چند منظومه، آبانگاه، چاپ یکم، تهران، ۱۳۸۱.
۳. ریاحی، محمدامین؛ زبان و ادب فارسی در قلمرو عثمانی، انتشارات اطلاعات، چاپ اول، تهران، ۱۳۹۰.
۴. ....؛ «نفوذ زبان و ادبیات فارسی در قلمرو فارسی»، زین قند پارسی، مجموعه مقالات، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۵.
۵. زرین‌کوب، عبدالحسین؛ نه شرقی، نه غربی - انسانی، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، چاپ اول، تهران، ۱۳۵۳.
۶. سعیدی، مصلح‌الدین؛ کلیات، تصحیح محمدعلی فروغی، ققنوس، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۶.
۷. شیرعلی، لایق؛ کلیات، پژوهشگاه فرهنگ فارسی تاجیکی، تهران، ۱۳۸۳.
۸. قزوه، علیرضا؛ «گفت‌وگو با علیرضا قزوه»، در پرنیان مهر، ویژه‌نامه هفته فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در کشور تاجیکستان، ۱۳۹۰.
۹. کیهانی‌زاده، انوشیروان؛ «زبان فارسی یکی از چهار زبان کلاسیک جهان شد»، (قابل دسترسی در سایت گسترش زبان و ادبیات فارسی، آخرین بازنگری ۲۷ شهریور ۱۳۹۰).  
<http://www.persian-language.com/news-9914.html>
۱۰. موحّد، محمدعلی؛ سفرنامه ابن بطوطه، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، چاپ اول، تهران، ۱۳۴۸.
۱۱. موسوی گرم‌رودی، سیدعلی؛ از ساقه تا صدر، مؤسسه انتشارات قدیانی، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۸.



دلدادگی از

# مولانا ابن حسام خوسفی تا حکیم نزاری قهستانی

گفت و گو با محمد علی رحیمی، دبیر، شاعر و

کشاورزی که رئیس شورای شهر شد

■ محمد دشتی

تصویرسازی: میثم موسوی

## ■ اشاره

این زاویه کمی از این بوم بگوید. همین طور است، خوسف شهری است که وقتی نام آن برده می‌شود، همگان را به یاد نام بزرگ مولانا محمد ابن حسام خوسفی، طلایه‌دار شعر شیعی در قرن هشتم و نهم هجری قمری، می‌اندازد. دوستان من و دبیران ادبیات مستحضر هستند که هم‌زمان با دوره تیموری بر اثر پنجره‌هایی که رو به رهایی باز شد، ایلخانان تیموری به دوستان و اصحاب مکتب تشیع مقداری بیشتر توجه کردند. در آن زمان پایتخت فرهنگی مملکت مآهرا بود و در آنجا از جد و جهد و تعصبی که قبلاً نسبت به مذهب تسنن بود، مقداری کاسته شد. اهل دل خصوصاً علاقه‌مندان به تشیع، فراغتی پیدا کردند تا در حوزه ادبیات و خصوصاً شعر از این حسن اتفاق روزگار شیعی بپردازند که ابن حسام خوسفی از سرآمدان آنان بود. حضرت ایشان توانست کارهای عظیمی در این زمینه انجام دهد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها «خاوران‌نامه» است. خاوران‌نامه، اگر چه تقلیدی از شاهنامه فردوسی است، اثری بی‌پدیل در نوع خود است و در حماسه مذهبی و حماسه مصنوع بی‌نظیر است و به همین دلیل هم نام ابن حسام را زیانزد کرده است.

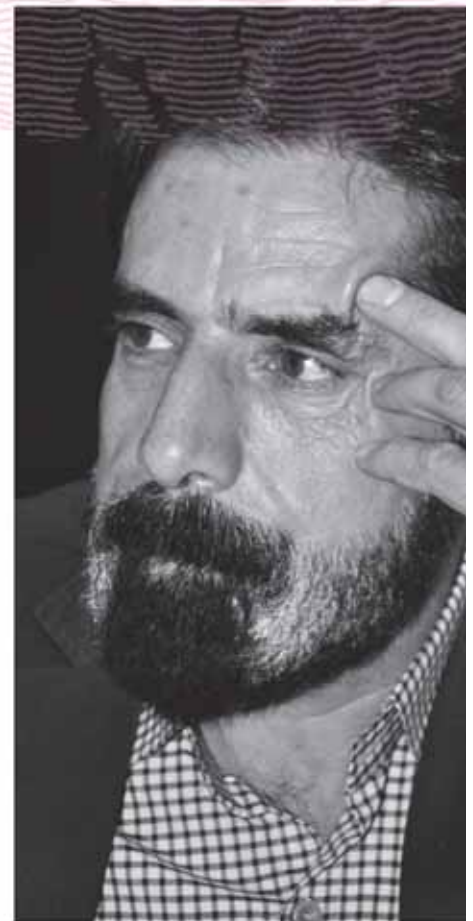
■ ما همین چند روز پیش استاد دکتر غلامحسین شکوهی را از دست دادیم و شما هم در تهران در تشیع پیکر ایشان حضور داشتید. دکتر شکوهی علاقه خاصی به ابن حسام داشتند که شما هم از آن خبر دارید. از این دلدادگی و ارتباط بگویید. به نکته خوبی اشاره کردید. بنابر فرمایش زنده‌یاد استاد دکتر غلامحسین شکوهی - که جایش در

محمد علی رحیمی، شاعر برگزیده دومین جشنواره بین‌المللی شعر دهه فجر انقلاب اسلامی که شرکت در جشنواره‌های عاشورایی فرهنگی و کسب رتبه‌های اول تا سوم در این جشنواره‌ها و جشنواره‌های متعدد ادبی را در کارنامه خود دارد، موضوع این شماره گفت‌وگوی مجله رشد آموزش و زبان و ادب فارسی با معلم موفق و خلاق است. مصادف شدن این گفت‌وگو با روزهای پایانی هفته معلم، درگذشت استاد دکتر غلامحسین شکوهی چهره ماندگار تعلیم و تربیت، تولد و زیست این معلم شاعر در شهر خوسف، زادگاه محمد ابن حسام خوسفی و حضور او در عرصه فعالیت‌های اجتماعی مانند شورای اسلامی شهر خوسف این گفت‌وگو را کمی متفاوت‌تر کرده است. به امید اینکه این گفت‌وگوی صمیمانه مورد توجه و استفاده خوانندگان مجله قرار گیرد.

■ از خودتان بیشتر بگویید. گرچه تخلص شما «خاموش» است، دوست داریم همکاران ما و مخاطبان مجله از شما بیشتر بدانند. ای بسزا لایق حمد و ثنا/ ذات تو پاک از صفت ناسزا آنچه تو شایسته آنی به حق/ زهره اوصاف تو گفتن که را؟

محمد علی رحیمی، زاده ششم شهریور ماه ۱۳۴۹ در شهر خوسف و متخلص به «خاموش» هستم که البته تخلص این روزها دیگر خیلی باب نیست، اما در زمانی نه چندان دور بین شاعران مرسوم بود.

■ نام خوسف به دلیل حضور و زیست بزرگانی مانند ابن حسام خوسفی، آیت‌الله عبادی و دکتر غلامحسین شکوهی - که البته امروز هیچ‌کدام در بین ما نیستند - زبانزد است. از





بهشت جاودان باد!- مقبره و مدفن ابن حسام نظرگاه اهل دل بوده است. ایشان می‌فرمایند: «من هر روز صبح و همراه با هر طلوع آفتاب چشم به مقبره ابن حسام می‌گشودم و آنچه دارم فیض ارتباطی است که به‌خصوص در دوران کودکی از این هم‌نشینی ذهنی و مجاورت با بوم و زیستگاه آن مرد بزرگ برده‌ام.» من هم مانند بسیاری از اهالی خوسف چشم به مقبره ابن حسام گشوده‌ام و لابد اگر توفیقی هست، اثر این هم‌نشینی و همسایگی با مردی مسلمان و شیعه و شاعر و کشاورز و آزاده است؛ مردی که از صبح تا شام در صحرا کار می‌کرد و اشعارش را گاه بر دسته بیل می‌نوشت و از شام تا سحر آن را تنظیم می‌کرد، کما اینکه دولتشاه سمرقندی در وصف او می‌گوید: «ابن حسام اهل خوسف است از اعمال قهستان، صباح به صحرا رفتی و گاو بستی و تا شب اشعار خویش بر دسته بیل نبشتی و در مدح ائمه قصائد غرا دارد و برخی او را ولی حق شمرده‌اند.» ابن حسام خود نیز در این مورد می‌فرماید:

به شب زبان من مدح اهل بیت رسول  
به روز شغل من و کسب قوت و مایحتاج  
(شکوهی، ۱۳۳۵)

ابن حسام در این بوم کویری با آن شب‌های ماهتابی به ما آموخت که شعر و شاعری و عشق به اهل بیت (ع) را باید زندگی کرد و مسئولانه با حضور در بطن جامعه برای آنان به زبان فاخر شعر حدیث اهل دل گفت تا بر جان بنشیند و اثر ببخشد.

## ■ کمی بیشتر از تحصیلات و مدارسی که در آن درس خوانده‌اید، بگوئید.

در شش سالگی به دبستان ابن حسام پا گذاشتم. شما که اطلاع دارید ولی خوب است خوانندگان مجله وزین رشد آموزش زبان و ادب فارسی بدانند که این دبستان، اولین مدرسه ابتدایی خراسان جنوبی پس از مدرسه شوکتیه بیرجند است که نام‌آور آن صاحب سبک و مردان و زنان بزرگی را تقدیم جامعه ایران کرده است. خودتان هم در کتاب «شکوه معلمی» بخشی از تاریخچه این دبستان را که به قلم و با همت استاد دکتر غلامحسین شکوهی، چهره ماندگار تعلیم و تربیت، به‌عنوان دانش‌آموز و معلم این دبستان نگارش یافته، ذکر کرده‌اید. ایشان در مقدمه آن کتاب می‌نویسد: «... با اندکی تدقیق در روایات مردم خوسف به خوبی آشکار می‌شود که کلمه با ذوق درباره آنان صدق می‌کند و مطلوب فهم و گفتنی است که اکثریت نزدیک به اتفاقی از ساکنین این محل اعم از عالم و عامی متناسب نبوغ فکری خود صاحب روحیه ابداع و ابتکار هستند و چه بسا افراد بی‌سوادی که معنای شعر و قافیه را نمی‌دانند، اما مقصود خود را با ساختن اشعار ساده بسیار نمکین، دل‌چسب و دل‌انگیز بیان می‌کنند» (دشتی و آقازاده، ۱۳۹۴).

دوره راهنمایی را در مدرسه راهنمایی «ابن سینای» خوسف گذراندم و دوره دبیرستان را در دبیرستان مهر که زمانی به

«منتظری» تغییر نام داد و سپس دبیرستان «شکوهی» نامیده شد و با تغییر نظام آموزشی و حذف دوره پیش‌دانشگاهی آن دبیرستان نام شکوهی هم از مدارس خوسف حذف شد، به پایان بردم. اتفاقاً این موضوع را همین هفته گذشته در مراسم تشییع استاد شکوهی در فرصتی خیلی کوتاه با آقای دکتر فانی، وزیر آموزش و پرورش، در میان گذاشتم که خوسف ما با اثر وجودی استاد غلامحسین شکوهی، مدرسه‌ای را با نام اولین وزیر آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران کم دارد که امیدوارم مورد توجه قرار گیرد.

## ■ از کدام معلم بیشتر تأثیر گرفته‌اید؟ کمی مفصل‌تر در این خصوص صحبت کنید.

من معلمی خودم و بهره‌ای را که از ادبیات دارم، مدیون دبیرانم در دوره دبیرستان هستم و هر جا هم نشست‌ام از معلم عزیزم آقای عرفانی- که هر کجا هست خداوند نگهدارش باد- یاد کرده‌ام. آقای احمدعلی عرفانی که سالیان زیادی در تهران خدمت کرده بود، در سال‌های پایانی خدمت به زادگاهشان بیرجند بازگشته بود و در شهر خوسف دبیر ادبیات ما بود.

## ■ از معلمی گفتید؛ از نگاه شما ویژگی یک معلم تأثیرگذار چیست یا چه باید باشد؟

براساس همین تجربه و بهره‌ای که از نگاه و وجود و منش این معلم بزرگ و البته دیگر معلمان عزیزم برده‌ام، اعتقاد دارم که مهم‌ترین مسئولیت معلم، کشف استعداد دانش‌آموز و صحنه‌گردانی کلاس درس برای شکوفا شدن استعدادهای منحصربه‌فرد تک‌تک دانش‌آموزان است؛ چیزی که از آن به‌عنوان رسالت معلمی یاد می‌کنیم و اگر اتفاق بیفتد معلمی بهترین، شوق‌انگیزترین و جذاب‌ترین کار عالم می‌شود. موضوعی که متأسفانه در این روزگار خیلی مورد غفلت قرار گرفته است و به همان نسبت هم استعدادهای خدادادی فرزندان این سرزمین کمتر تبدیل به گوهر می‌شود و گنج‌های پنهان در وجود دانش‌آموزان نهان می‌ماند و دریغ و افسوس و واویلا می‌ماند که در غفلت از توجه و کشف استعدادهای خداوندی بچه‌ها راه به جایی نمی‌برد.

آقای عرفانی استعداد مرا کشف کرد. یادم هست که در دوران دبستان و راهنمایی و سال‌های ابتدایی دبیرستان، دانش‌آموز کم‌حرف و کم‌رو و گوشه‌گیری بودم و به سختی می‌توانستم در جمع صحبت کنم و حتی یک بار نتوانسته بودم سر صف و یا در وضعیتی غیر از پرسش و پاسخ مرسوم معلم و دانش‌آموز، خودم را قانع کنم که داوطلبانه در جمع مدرسه و یا کلاس حضور فعالی داشته باشم، اما معلم ادبیات من استعدادی را که در وجودم بود دید، شناخت و کمک کرد تا بتوانم آن را شکوفا کنم. موضوعی که می‌توانست بی‌توجه از کنار آن بگذرد و من هم مانند هزاران و هزاران دانش‌آموز دیگر، هیچ‌گاه فرصت بروز استعداد خودم را پیدا نکنم.

هر گاه قرار بود متنی، مثلاً داستان رستم و سهراب، خوانده شود از من می‌خواستند آن را بخوانم؛ به‌گونه‌ای که برخی دانش‌آموزان

می‌پرسیدند، «رحیمی! تو چه نسبتی با آقای عرفانی داری که این‌گونه به تو توجه می‌کند؟»

توجه بجا و هوشمندانه این معلم عزیز باعث شد که من خودم و استعداد و ظرفیت خودم را، هم به‌طور کلی و هم در زمینه ادبیات باور کنم. این موضوع آن‌چنان به موقع و اثرگذار بود که زندگی فردی و اجتماعی و آینده مرا از همان سال‌های دوره دبیرستان رقم زد.

## ■ اما انگار شما برای تحصیل در مقاطع عالی، زبان و ادبیات عرب را انتخاب کردید!

بله آن هم ماجرای دارد. علاقه زیادی به ادبیات داشتم اما راهنمایی معلم عربی‌ام، آقای شیروانی، که عربی را خیلی خوب تدریس می‌کرد و می‌دید که پایه من هم در این درس قوی شده است، با بیان این موضوع که در استان نیاز بیشتری به معلم عربی هست، مرا به رشته زبان و ادبیات عرب کشاند. البته در همه سال‌های بعد و دوران معلمی به تناسب نیاز، ادبیات فارسی هم تدریس کرده‌ام و از علاقه‌ام دور نبوده‌ام. کما اینکه سرودن شعر و شاعری و در عین حال دل‌مشغولی‌های اجتماعی مانند فعالیت در شورای اسلامی شهر خوسف و اشتغال به کار کشاورزی مرا تا حدود زیادی بادل‌بستگی‌های شخصی‌ام و آنچه بدان علاقه دارم، پیوند زده و آن علاقه به زندگی و لذت و تفریح و کار من تبدیل شده است.

## ■ در کدام دانشگاه‌ها درس خواندید و چه‌طور شد که به خوسف باز گشتید؟

با انتخابی که با راهنمایی آقای شیروانی صورت گرفت، من در سال ۱۳۶۷ در رشته دبیری زبان و ادبیات عرب دانشگاه تهران پذیرفته شدم و توفیق پیدا کردم که از محضر استادانی مانند امیر محمود انوار، دکتر فیروز حریری، دکتر آذرب، دکتر شکیب، دکتر اسماعیل آذر، دکتر اسماعیل حاکمی، دکتر جلیل تجلیل و بسیاری دیگر از استادان برجسته این حوزه بهره ببرم. علاقه‌ام به زبان و ادبیات فارسی پایانی نداشت و معمولاً کلاس‌های درس عربی را رها می‌کردم و در طبقه چهارم در کلاس‌های گروه زبان و ادبیات فارسی شرکت می‌جستم. تحصیلاتم که در دوره کارشناسی تمام شد، این فرصت را یافتم که به زادگاهم خوسف برگردم و معلم بچه‌های محل خودم باشم و همه این سال‌ها توفیق داشته‌ام که در این شهر تدریس کنم و حضور داشته باشم. مدتی بعد در کنکور دانشگاه آزاد شرکت کردم و به دانشگاه آزاد تهران واحد مرکز رفتم و در همان رشته زبان و ادبیات عرب و تقریباً به همان استادان دوره لیسانس تحصیلم را در مقطع کارشناسی ارشد ادامه دادم. بعد از پایان تحصیلات در سال ۱۳۷۶ دوباره به خوسف برگشتم. این را هم اضافه کنم که در سال ۱۳۷۷ به فعالیت‌های اجتماعی و مردمی روی آوردم و در انتخاباتی که در شهر برگزار شد، در ۲۷ سالگی به‌عنوان رئیس شورای اسلامی شهر خوسف انتخاب شدم.

در سال‌های اخیر هم در رشته زبان ادبیات عرب در مقطع دکتری و در دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر پذیرفته شده‌ام و دانش‌آموزی من همچنان ادامه دارد.

این را هم باید اضافه کنم که مطالعه و شاعری و خواندن همیشه چاشنی کارم بوده است و به اذعان دانش‌آموزانم، پشتوانه ادبی و مطالعاتی در زمینه ادبیات فارسی به کمک آمده است تا دروس عربی را که معمولاً بچه‌ها در آن مشکل دارند و با آن ارتباط خوبی برقرار نمی‌کنند، برایشان جذاب و شیرین شود. من معمولاً خشکی درس عربی را با لطافت ادبیات فارسی درآمیختم و هیچ کلاس درسی با دانش‌آموزان بدون شعر و ادبیات فارسی نگذشته است. رساله دکترایم هم درباره نزاری قهستانی و ابونواس عرب است که هر دو پدر خمیریات شمرده می‌شوند و شاید این کار هم به تأسی از کاری که استاد شکوهی درباره ابن‌حسام انجام داده‌اند، ادای دینی باشد در معرفی نزاری قهستانی و ابونواس عرب که اولی حق بزرگی بر گردن ادبیات فارسی و به‌خصوص منطقه قهستان قدیم و بیرجند امروز دارد و ابونواس که همین حق را در ادبیات عرب برگردن مخاطبان عرب و فارس خود دارد.

## ■ لطفاً در مورد درس ادبیات و جایگاه آن در بین دروس و تأثیری که می‌تواند بر دانش‌آموزان داشته باشد بگویید.

ادبیات برای ما ایرانیان در واقع نوعی زندگی و بهره گرفتن از شهادت شیرین ادب ماندگار این سرزمین است که باید مراقب باشیم شیرینی آن از جان و دل دانش‌آموزان بیرون نرود. همان‌طور که در فیلم مستند «دلدادگی» (شبکه خاوران، ۱۳۹۵) که به مناسبت درگذشت آقای دکتر شکوهی با کمک شما ساخته شده است، آقای دکتر عباس بازرگان، (دوست و همکار آقای دکتر شکوهی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران)، به این موضوع اشاره کردند که بخشی از موفقیت دکتر شکوهی حاصل بهره‌ای بود که او از ادبیات و شعر و متون ادبی کهن برده بود. اطلاع دارید که دکتر شکوهی فارغ‌التحصیل رشته ادبیات فارسی سال ۱۳۳۵ دانشسرای عالی تهران است و پایان‌نامه ۲۵۶ صفحه‌ای ایشان که بدون حتی یک خط خوردگی و غلط املایی تماماً با دست نوشته شده، در «شرح احوال مولانا محمد ابن حسام الدین خوسفی» است. این رساله که دکتر ذبیح‌الله صفا «راهنمایی آن را به‌عهده داشته، با جمله «این رساله خوب تهیه شده و زحمات آقای شکوهی قابل تقدیر است» با نمره ۱۷ تأیید و تصویب شده است.

می‌خواهم از همین موضوع استفاده کنم و بگویم که رمز و راز معلمی موفق در هر درسی و از جمله درس زبان و ادبیات فارسی، دانایی است. اگر دکتر شکوهی سه ساعت برای دانشجویانش حرف می‌زد و آن‌ها چشم از دهان و چهره معلم عزیز خود بر نمی‌داشتند، یک دلیل اصلی‌اش این بود که او هنرمندانه و مسئولانه، درس را با شعر

## ■ آیا مجله رشد آموزش و زبان فارسی را می‌بینید و می‌خوانید؟ در این باره هم نظراتان را بفرمایید.

بله! البته نه به صورت مرتب و منظم، اما وقتی به دستم برسد می‌خوانم. گمانم این است که مجلات رشد عموماً و مجله شما نیز، خیلی راحت و فراگیر در اختیار معلمان قرار نمی‌گیرند، اما در این مجله، آن بخشی که به قلم خود معلمان نوشته می‌شود، از نگاه من خیلی ارزشمند و قابل توجه است و باید بیشتر بدان پرداخته شود. یعنی انعکاس حاصل کار معلمان کمک زیادی خواهد کرد تا معلمان بتوانند از این مجله در مدرسه و کلاس درس استفاده کنند. اعتقاد دارم که نسخه نوشتن از بیرون چندان مؤثر نیست و درد را باید از صاحب درد پرسید. چنین کاری گرچه مشکلات و مضایقی هم برای دست‌اندرکاران تدوین مجله دارد، اما ارزشش را دارد که بیشتر به این بخش پرداخته شود. مجله باید آینه‌ای باشد که معلمان خود و حاصل کار خویش و همکارانشان را در آن ببینند تا مؤثر واقع شود.

### پی‌نوشت‌ها

۱. شکوهی، غلامحسین، (۱۳۳۵). شرح حال و ذکر آثار و هزار و هشتصد بیت از اشعار مولانا محمدبن حسام‌الدین حسن قهستانی. پایان‌نامه تحصیلی رشته ادبیات فارسی. سال تحصیلی ۳۴-۳۵. به راهنمایی استاد ذبیح‌الله صفا، دانشسرای عالی دانشگاه تهران.
۲. دشتی محمد و آقازاده محرم، (۱۳۹۴). «شکوه معلمی» (در باب زندگی و آثار استاد غلامحسین شکوهی چهره ماندگار تعلیم‌وتربیت) تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرات.
۳. مستند «دلدادگی» (۱۳۹۵). مروری بر اندیشه‌ها و حیات علمی و آموزشی دکتر غلامحسین شکوهی. شبکه خاوران (استان خراسان جنوبی) پخش به مناسبت سومین روز درگذشت استاد شکوهی.

و ادب و داستان و کلام برخاسته از دانش خویش می‌آمیخت و درس و کلاس را دوست داشتنی می‌کرد. بدون مطالعه و خواندن نمی‌توان معلم موفق بود. همه مشکلات و موانعی که امروزه بر سر راه معلمی قرار دارد، هنوز و برای همیشه کسی که معلمی را انتخاب می‌کند، نمی‌تواند نخواند و نداند و معلم موفق باشد و مهم‌تر از آن از کارش لذت ببرد. لذتی که شکوهی معلم را از پشت میز وزارت دوباره به کلاس درس می‌کشاند و او حاضر نمی‌شود معلمی را حتی با بالاترین مقام‌ها عوض کند.

## ■ این ویژگی‌ها به‌طور خاص در مورد معلمان ادبیات فارسی چیست؟

در مورد خاص معلم ادبیات هم که تکلیف مشخص است. معلم ادبیات باید بر ادبیات و آنچه مربوط به ادب فارسی است، به خوبی مسلط باشد و توجه داشته باشد که ادبیات علاوه بر اینکه علم است، مهم‌تر از آن، هنر است و هنرمندی تلاش و پویندگی و خلاقیت می‌طلبد و نیاز به اتصال به سرچشمه هنر اصلی یعنی ذات اقدس احدیت دارد که فرد باید آن خلوص و ایمان و ارادت را به ذات هستی داشته باشد تا بتواند در این درس و تدریس آن موفق شود. از نگاه من، معلم ادبیات باید از معلم دینی هم الهی‌تر باشد تا در کارش موفق شود؛ چون اگر این‌گونه نباشد، نخواهد توانست بر دانش‌آموزان خود اثر بگذارد.





## روزگاران

مرگی پاییزانه  
- عارفانه‌ترین مرگ - را

گزیدند  
و جهان را  
پُر از رؤیاها و رازهای پنهان مانده  
در نام انسان کردند  
حافظه لحظه‌ها  
حکاک هفتاد و دو نام  
برکتیبه جان سالکان  
و روزگاران  
همچنان  
تسبیح گردان ذکرشان  
فکرشان ....

عبدالعظیم ساعدی

## در وصف ائمه بقیع (علیهم‌السلام)

صبا که می‌روی آسوده، آستان بقیع  
به مردمان جهان بازگو نشان بقیع  
بقیع کرده خجل کوه طور سینا را  
چهار نور خدا خفته در میان بقیع  
دلیل عالم امکان، حسن در آن مدفون  
علوم و عقل و زبان قاصر از بیان بقیع  
ز کاروان شهیدان نشانه‌ها دارد  
بهار چهره سجاد در خزان بقیع  
اسیر حادثه‌ها خسته بود و آرامید  
زدست سنگ و سنان زیر سایه‌بان بقیع  
محمد آنکه به تورات باقرالعلم است  
کجا محبت او پژمرد به جان بقیع  
به علم جعفر صادق، شکسته حیلۀ خصم  
ز فضل خامۀ او روشن، آسمان بقیع  
حصار فاصله‌ها شیعه را نمی‌راند  
عبار عشق هویدا در امتحان بقیع  
مقیم شهر عزای مدینه خواهیم شد  
خداست حامی یاران و میزبان بقیع  
ز خاک دوست «جهان‌دیده» دولتی بطلب  
خوش آن دلی که شود زائر مکان بقیع

## گلوی خورشید

### برای شهید شش‌ماهه تاریخ

از گلوی عشق بر می‌خیزد  
و تا گلوی تو امتداد می‌یابد  
باید پرتاب می‌شد  
و شرمساری فاش می‌ماند  
تنها از آن تو نیست  
در همه زمان‌ها  
دل آزادگان را نشانه می‌رود  
تیری که به رأس خورشید خورده است  
و شانه‌هایش را خون‌آلود کرده است  
ابدیتی است در گلویت  
بخوان که عاشقانه‌ات را  
روزگار خواهد گریست

ابراهیم حسنلو

## مثنوی رمضان

نامه هستی ز ازل نام او  
تا ابدم جرعه فشان، جام او  
شد رمضان حلقه زن کوی تو  
ماه خدا آینه روی تو  
سایه حق بر همگان آمده  
بلبل جان نغمه‌زنان آمده  
هر سحر بر در او در نماز  
خلوت شب سوخته‌ای دل به راز  
مهر علی (ع) حُب حسن (ع) در نهاد  
هر که در این گلشن او سر نهاد  
«فُزْتُ و رب» تکیه‌گه عاشقان  
کعبه دل قبله‌گه روح و جان  
اهرمن ار سوی تو آید به هوش!  
بسته نظر، بسته دهن، بسته گوش!  
تو به «صبا» درس وفا داده‌ای  
پای کرم دست دعا داده‌ای!

## کربلا

کربلا ظهری است اما ناتمام  
قصه مردان مرد و با مرام  
کربلا خاکی‌ست اما تیره‌رنگ  
جنگ دل‌های لطیف و تکه‌سنگ  
کربلا عباس و اکبر دادن است  
نور چشمان پیمبر دادن است  
اوج ایمان است دشت نینوا  
روح قرآن است روی نیشه‌ها  
کربلا مرگی‌ست «احلی من غسل»  
یک ابوفاضل جهانی ماحصل  
خیمه‌ها از قهر دشمن سوخته  
مادران داغ‌دار، افروخته  
کربلا را زینب اما خوب دید  
روز وصل عاشقان محبوب دید  
کربلا یعنی تمام زندگی  
معنی پاک خلوص و بندگی

فریبا مقدسی، دبیر دبیرستان شاهد  
فاطمه‌الزهرا (س) اراک



## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی 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

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد برهان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

**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 تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- ♦ رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

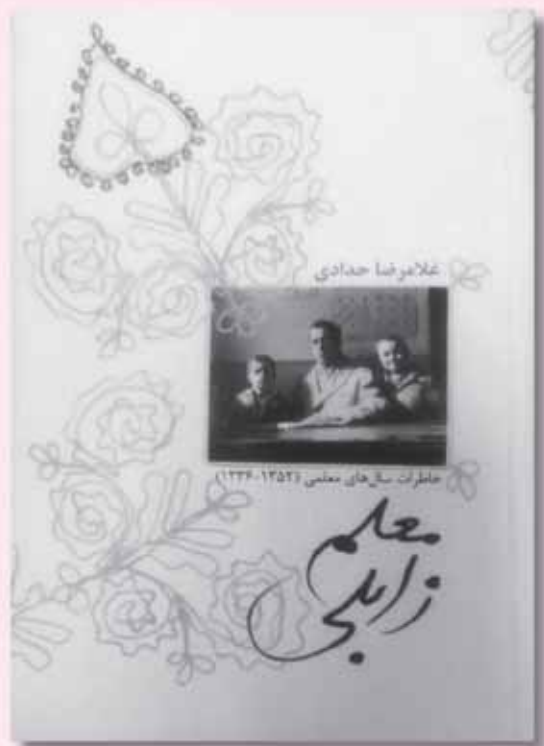
♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)



# معلم زابلی



■ کتاب خاطرات سال‌های معلمی (۱۳۵۲-۱۳۳۶) معلم زابلی نوشته غلامرضا حدادی، دبیر بازنشسته زبان و ادبیات فارسی است که در ۱۳۶ صفحه توسط نشر رویش در تهران به چاپ رسیده است.  
چاپ اول: ۱۳۹۴  
قیمت: ۷۰۰۰ تومان

■ غلامرضا حدادی متولد ۱۳۱۴ زابل است. او پس از تحصیل در حوزه علمیه مشهد، تدریس در مدارس اسلامی و ملی را در سال ۱۳۳۲ آغاز کرد و تا سال ۱۳۵۲ به تدریس خاتمه داد. سپس به‌عنوان رئیس اداره‌های اوقاف دماوند و میناب به خدمت مشغول شد. از دیگر مشاغل وی می‌توان به اشتغال در وزارت بازرگانی، به‌عنوان بازررس و معاون مدیر و دبیر کمیته فرهنگی شاهد وزارت بازرگانی نام برد. او هم‌اکنون مشغول نگارش خاطرات خود، از کودکی تا اکنون است.



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و توسعه آموزشی  
دفتر انتشارات آموزشی و فرهنگی

اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

## رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۶۶۵۶. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

◆ عنوان مجلات در خواستی:

◆ نام و نام خانوادگی:

◆ تاریخ تولد: ◆ میزان تحصیلات:

◆ تلفن:

◆ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

◆ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

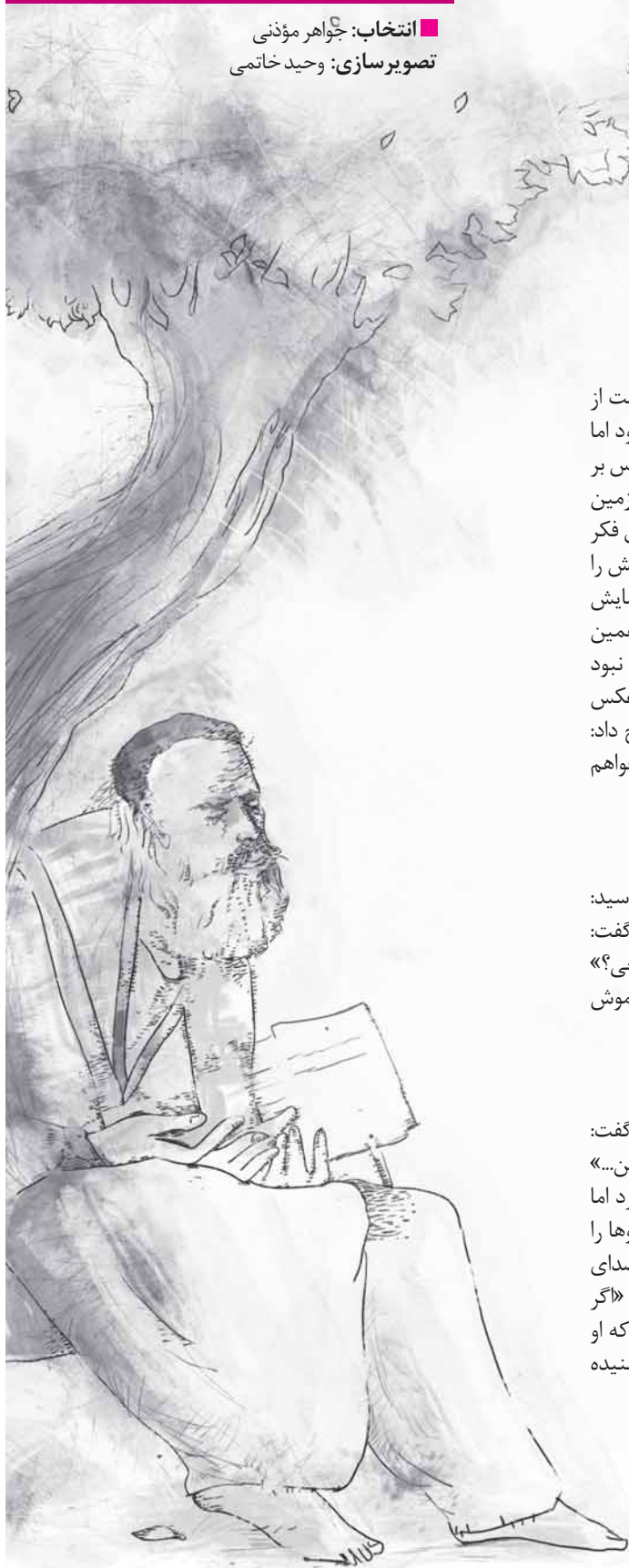
● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹

● تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶

● Email: [Eshterak@roshdmag.ir](mailto:Eshterak@roshdmag.ir)

- ◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- ◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال





## ■ عصا

مجلس میهمانی بود. پیرمرد خواست از جایش برخیزد و از اتاق بیرون برود اما وقتی بلند شد، عصایش را برعکس بر زمین گذاشت و چون دسته عصا بر زمین بود، تعادل کامل نداشت. دیگران فکر کردند که او چون پیر شده، حواسش را از دست داده و متوجه نیست که عصایش را برعکس بر زمین نهاده است. به همین خاطر با حالتی که خالی از تمسخر نبود به وی گفتند: پس چرا عصایت را برعکس گرفته‌ای؟ پیرمرد آرام و متین پاسخ داد: «زیرا انتهایش خاکی است؛ می‌خواهم فرش خانه‌تان خاکی نشود.»

## ■ پادشاه و پارسا

پادشاهی پارسایی را دید از او پرسید: «هیچ‌ما را یاد می‌کنی؟» مرد پارسا گفت: «آری.» پادشاه گفت: «در چه مواقعی؟» مرد گفت: «هر وقت خدا را فراموش می‌کنم.»

## ■ دعای بهلول

فردی چند گردو به بهلول داد گفت: «بشکن و بخور و برای من دعا کن...» بهلول گردوها را شکست و خورد اما دعا نکرد... آن مرد گفت: «گردوها را می‌خوری نوش جان، ولی من صدای دعایت را نشنیدم...!» بهلول گفت: «اگر در راه خدا داده‌ای، مطمئن باش که او خودش صدای شکستن گردوها را شنیده است...»

## ■ جهان‌گرد و زاهد

جهان‌گردی به دهکده‌ای رفت تا زاهد معروفی را زیارت کند و دید که او در اتاقی ساده زندگی می‌کند. اتاق پر از کتاب بود و غیر از آن فقط میز و نیمکتی دیده می‌شد. جهان‌گرد پرسید: «لوازم منزلتان کجاست؟...» زاهد گفت: «مال تو کجاست؟» جهان‌گرد گفت: «من اینجا مسافرم.» زاهد گفت: «من هم!»

## ■ روزنامه‌نگار خلاق

روزی مرد کوری روی پله‌های ساختمانی نشسته و کلاه و تابلویی را در کنار پایش قرار داده بود. روی تابلو نوشته شده بود: «من کور هستم. لطفا کمک کنید.» روزنامه‌نگار خلاق از کنار او می‌گذشت. نگاهی به او انداخت و دید که فقط چند سکه داخل کلاه است. او چند سکه داخل کلاه انداخت و بدون اینکه از مرد کور اجازه بگیرد، تابلوی او را برداشت؛ آن را برگرداند و اعلان دیگری رویش نوشت. بعد هم آن را کنار پای مرد کور گذاشت و آنجا را ترک کرد. عصر آن روز، روزنامه‌نگار به آن محل برگشت و متوجه شد که کلاه مرد کور پر از سکه و اسکناس شده است. مرد کور از صدای قدم‌های او، خبرنگار را شناخت و خواست اگر او همان کسی است که مطلب تازه‌ای روی تابلو نوشته، بگوید که چه نوشته است. روزنامه‌نگار جواب داد: «چیز خاص و مهمی نبود؛ من فقط نوشته شما را به شکل دیگری نوشتم و لبخندی زد و به راه خود ادامه داد. مرد کور هیچ‌وقت ندانست که او چه نوشته است ولی روی تابلوی او خوانده می‌شد: «امروز بهار است ولی من نمی‌توانم آن را ببینم...»

# معنای غمی در مصراع «غمی بود رستم بیازید چنگ»

محمد قاسمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه زنجان  
دبیر زبان و ادبیات فارسی دبیرستان‌های شهرستان بناب

## چکیده

مصراع «غمی بود رستم، بیازید چنگ» در درس سوم ادبیات فارسی سال اول دبیرستان آمده است. در این مقاله معنای واژه «غمی» در این مصراع بررسی می‌شود. این واژه یکی از واژه‌های چندمعنایی شاهنامه است که دست‌کم در هفت معنی به کار رفته است و فرهنگ‌ها فقط معنای «اندوهناک» را برای آن ثبت کرده‌اند. یکی از معانی پر کاربرد «غمی» در شاهنامه، «ترسان و هراسان» است. در این مقاله، ضمن تحلیل واژه «غمی» در بافت و فضای داستان رستم و سهراب نشان داده می‌شود که معنای مطلوب غمی در مصراع مورد بحث، «هراسان» است اما بی‌توجهی به این معنی باعث شده است که عده‌ای نهاد جمله اول را «سهراب» تصور کنند.

**کلیدواژه‌ها:** زبان، تحول معنایی، چندمعنایی، غمی، داستان رستم و سهراب، شاهنامه

## مقدمه

زبان به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی در همه سطوح خویش همواره در حال تغییر و دگرگونی است. «تحول یک زبان همراه و هماهنگ با دگرگونی و تحولات نیازهای جامعه‌ای است که از آن زبان به‌عنوان

وسیله ارتباطی خود استفاده می‌کند و تحول نیازهای هر جامعه منوط است به تحولات معنوی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی آن» (باقری، ۱۳۷۱: ۲۳). یکی از این دگرگونی‌ها، تحولات معنایی است که در طول زمان به‌صورت‌های گوناگونی همچون تخصیص معنایی، توسیع معنایی و تغییر معنایی رخ می‌دهد (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۹۶-۱۹۵). اگر واژه‌ها با حفظ معنای قدیمی، معنی یا معانی جدیدی نیز بگیرد پدیده «چندمعنایی» به‌وجود می‌آید. در برخورد با واژه‌های چندمعنایی، توجه به بافت موقعیت<sup>۱</sup> برای مشخص کردن معنای مطلوب، امری ضروری است؛ زیرا «با در نظر گرفتن بافت‌های زبانی واژه‌ها، قادر به تشخیص و تفکیک معانی مختلف خواهیم بود» (پالمر، ۱۳۷۴: ۱۶۱). مشخص کردن معانی مختلف واژه‌های چندمعنایی، کمک شایانی به فهم متون کهن می‌کند و در فرهنگ‌نویسی هم می‌توانیم از نتایج چنین تحقیقاتی استفاده کنیم.

## متن اصلی

شاهنامه فردوسی از جمله متونی است که از نظر تعداد واژه‌های چندمعنایی، بسیار پر بار است. واژه چندمعنایی «غمی» از واژه‌های نسبتاً پربسامد شاهنامه است

که فقط ۱۲ بار در داستان رستم و سهراب آمده است. /خیانی در مقاله‌ای با عنوان «معانی فراموش شده غمی و غمین در شاهنامه و دیگر متون کهن» به تحلیل معانی مختلف آن پرداخته و علاوه بر غمگین، این معانی را نیز برای غمی آورده است: «خسته و کوفته»، «زخمی و مجروح»، «ترسیده و هراسان»، «خشمگین» و «به ستوه آمده» (خیانی، ۱۳۹۰: ۱۵۴).

بیت «غمی بود رستم بیازید چنگ/ گرفت آن بر و بال جنگی پلنگ» از داستان رستم و سهراب از جمله ابیاتی است که بحث فراوانی روی نهاد جمله اول آن صورت گرفته ولی به خود کلمه غمی و معنای آن - که روشن‌گر همه چیز است - توجهی نشده است. اکنون با توجه به بافت و فضای داستان به تحلیل واژه غمی در این بیت می‌پردازیم.

واژه غمی در فرهنگ‌های عمومی (لغت‌نامه، فرهنگ معین و فرهنگ بزرگ سخن) در معنای غمگین، غم‌زده و اندوهگین آمده است و فرهنگ‌های تخصصی شاهنامه نیز بدان اشاره‌ای نکرده‌اند. با توجه به بافت و فضای داستان رستم و سهراب، در بیت فوق معنای مطلوب واژه غمی نمی‌تواند ناراحت و غمگین باشد؛ زیرا قبل از این بیت آمده است:



چو رستم ز دست وی آزاد شد  
به سان یکی تیغ پولاد شد  
خرامان بشد سوی آب روان  
چنان چون شده باز یابد روان  
(فردوسی، ۱۳۹۰: ۱۹۶)  
همچنان که می‌بینید، رستم غمگین نیست بلکه خرامان است!

### غمی: هراسان و ترسان

یکی از معانی پرکاربرد «غمی» در شاهنامه هراسان و ترسان است. اینک نمونه‌هایی را از داستان رستم و سهراب که حمایت‌کننده همین معنی است، بررسی می‌کنیم.  
سهراب موقعی که به دژ سپید می‌رسد، با هجیر روبه‌رو می‌شود و در جنگ با این پهلوان ایرانی، او را با بن نیزه به زمین می‌اندازد و:  
ز اسب اندر آمد نشست از برش  
همی خواست از تن بریدن سرش  
بیچید و برگشت بر دست راست  
غمی شد ز سهراب و زنهار خواست

(همان: ۱۷۷)

بدیهی است که دلیل «زنهار خواستن از کسی» ترس و هراس است و در بیت فوق نیز هجیر از سهراب هراسان می‌گردد و زنهار می‌خواهد؛ زیرا سهراب می‌خواهد سر از تنش جدا سازد.  
در ادامه همین قسمت می‌خوانیم، گردآفرید نیز از سهراب شکست می‌خورد و کژدهم نام‌های به کاووس می‌نویسد و از آمدن پهلوان ترک‌نژادی که کسی توان مقابله با او را ندارد، خبر می‌دهد. کژدهم در نامه، سهراب را آن‌گونه توصیف می‌کند که سبب ترس شدید و وحشت کاووس می‌گردد.  
چو نامه به نزدیک خسرو رسید  
غمی شد دلش کان سخن‌ها شنید

(همان: ۱۸۰)

دشمنی با این توصیفات، هر کسی را می‌ترساند و ترس کاووس نیز طبیعی است. اعمال و کردار کاووس هم از ترس شدید او حکایت می‌کند؛ چون فوراً جلسه‌ای با بزرگان ایران تشکیل می‌دهد و رستم را بدون کوچک‌ترین درنگی فرا می‌خواند و به دلیل تأخیر رستم بر او خشم می‌گیرد. پس، بدون شک غمی در بیت فوق در معنای هراسان و ترسان به کار رفته است.  
نمونه‌ای دیگر:

غمی گشت کاووس و آواز داد  
کزین نامداران فرخ‌نژاد  
یکی نزد رستم برید آگهی  
کزین ترک شد مغز گردان تهی  
ندارم سواری و را هم‌نبرد  
از ایران نیارد کس این کار کرد

(همان: ۱۹۰)

سهراب ناامید از یافتن نشانی از رستم، به سپاه ایران می‌تازد. هیچ‌کدام از ایرانیان حتی جرئت نگاه کردن به او را هم ندارند. سهراب کاووس را به شدت تهدید می‌کند و حریف می‌طلبد و با زدن نیزه‌ای به گوشه‌ای از سرپرده استوار، کاووس را از پای درمی‌آورد. ایرانیان از مقابل او می‌گریزند. با دیدن این اتفاقات، طبیعی است که کاووس هراسان گردد و جویای رستم شود.

### ترس رستم از سهراب

در سراسر این داستان، ترس را در حالات، گفتار و کردار رستم می‌توان مشاهده کرد. اینک به برخی از مواردی که بر ترس رستم در این نبرد دلالت دارد، اشاره می‌کنیم.

الف. درنگ تأمل‌برانگیز رستم در برابر احضار فوری کاووس برای مقابله با سهراب که می‌توان تصور کرد نمی‌خواهد با او روبه‌رو شود. همچنان که وقتی به دلیل تأخیر، کاووس نسبت به او خشمگین می‌شود، در جواب به وی می‌گوید:

تو سهراب را زنده بر دار کن  
پر آشوب و بدخواه را خوار کن

(همان: ۱۸۳)

ب. رستم که با قهر و غضب درگاه کاووس را ترک کرده است حاضر نیست برگردد. گودرز به رستم می‌گوید که اگر بروی، همه گمان خواهند کرد: کزین ترک ترسیده شد سرفراز  
همی رفت و زین‌گونه چندی به راز

(همان: ۱۸۴)

هرچند خود رستم ادعا می‌کند هیچ ترسی از کسی ندارد، ولی این شایعه قوت گرفته است. پ. رستم هیچ‌گاه به ارزیابی رقبای خود نپرداخته است ولی در اینجا شبانه به لشکرگاه سهراب می‌رود تا مخفیانه او را ببیند.

ت. رستم همواره آماده نبرد با دشمنان ایران‌زمین است و بارها این نکته را به اثبات رسانده است ولی به جنگ با سهراب متمایل نیست؛ زیرا زمانی که

مشخص کردن  
معانی مختلف  
واژه‌های  
چندمعنایی،  
کمک شایانی به  
فهم متون کهن  
می‌کند و در  
فرهنگ‌نویسی  
هم می‌توانیم  
از نتایج چنین  
تحقیقاتی  
استفاده کنیم



به آوردگه بر نسازم درنگ  
و گر خود دگرگونه گردد سخن  
تو زاری میاغاز و تندی مکن

(همان)

ح. این بیت که توصیف رستم قبل از رویارویی  
نهایی آن‌هاست، آشکارا به ترس رستم اشاره  
می‌کند:

وزان آبخور شد به جای نبرد  
پر اندیشه بودش دل و روی، زرد

(همان: ۱۹۶)

خ. این ابیات هم بر ترس شدید رستم از سهراب  
دلالت دارد:

زدش بر زمین بر به کردار شیر  
بدانست کو هم نماند به زیر  
سبک تیغ تیز از میان بر کشید  
بر شیر بیدار دل بر درید

(همان)

### نتیجه‌گیری

با آوردن نمونه‌هایی به اثبات رساندیم که یکی از  
معانی «غمی» در شاهنامه، «هراسان» و «ترسان»  
است و در همین معنی نیز بارها در همین داستان  
رستم و سهراب به کار رفته است. در ادامه مطلب با  
ذکر شواهدی بیان کردیم که رستم از رویارویی با  
سهراب هراسان است. پس با این مقدمات می‌توان  
گفت که در بیت

غمی بود رستم بیازید چنگ  
گرفت آن بر و یال جنگی پلنگ

(همان)

معنای مطلوب «غمی»، هراسان و ترسان است.  
همچنان‌که چند بیت ماقبل آن نیز، آشکارا به  
نگرانی (پر اندیشه بودش دل) و ترس رستم (روی  
زرد) اشاره می‌کند:

وزان آبخور شد به جای نبرد  
پر اندیشه بودش دل و روی زرد

(همان)

اینکه رستم بعد از بر زمین زدن سهراب، بی‌درنگ  
(سبک) با تیغ تیزی بر شیر بیدار دل را از هم  
می‌درد، تأییدکننده معنای ترس و هراس برای واژه  
غمی در این مصراع است. همین معنای ترسان در  
این مصراع نشان می‌دهد که نهاد جمله اول نیز  
رستم است نه سهراب.

کاووس، سراسیمه طوس را برای فرا خواندن او  
برای مبارزه با سهراب می‌فرستد:  
بدو گفت رستم که هر شهریار  
که کردی مرا ناگهان خواستار  
گهی گنج بودی گهی ساز بزم  
ندیدم ز کاووس جز رنج رزم

(همان: ۱۹۰)

رستم حتی موقعی که سر و صدای ایرانیان را  
می‌شنود که با وحشت از مقابل سهراب می‌گریزند،  
توجهی نمی‌کند.

به دل گفت کین کار آهرمن است  
نه این رستخیز از پی یک تن است

(همان)

ث. مخفی ساختن نام از این رقیب نخواستسته شاید  
دلیل دیگری بر هراس رستم باشد؛ چنان‌که در  
جواب سهراب می‌گوید:

چنین داد پاسخ که رستم نیم  
هم از تخمه سام نیرم نیم  
که او پهلوان است و من که‌ترم  
نه با تخت و گاهم نه با افسرم

(همان: ۱۹۱)

ج. بار اول که رستم با سهراب دست و پنجه  
نرم می‌کند و قدرت او را به چشم می‌بیند، ترس  
سرتاسر وجودش را فرا می‌گیرد و با خود نجوا  
می‌کند:

همی گفت رستم که هرگز نه‌نگ  
ندیدم که آید بدین‌سان به جنگ  
مرا خوار شد جنگ دیو سپید  
ز مردی شد امروز دل ناامید  
جوانی چنین ناسپرده جهان  
نه گردی نه نام‌آوری از مهان  
به سیری رسانیدم از روزگار  
دو لشکر نظاره بدین کارزار

(همان: ۱۹۲)

چ. رستم برخلاف همیشه این بار با احتیاط از  
نتیجه جنگ سخن می‌گوید. او نزد کاووس اعتراف  
می‌کند:

بکوشم ندانم که پیروز کیست  
ببینم تا رأی یزدان به چیست

(همان: ۱۹۴)

و نزد برادرش، زواره، نیز از شکست احتمالی خود  
می‌گوید و به او سفارش می‌کند:

همی باش بر پیش پرده‌سرای  
چو خورشید تابان برآید ز جای  
گر آیدون که پیروز باشم به جنگ

### پی‌نوشت 1. Context situation

#### منابع

۱. اخبانی، جمیله؛ «معانی  
فراغوش شده «غمی» و  
«غمین» در شاهنامه و دیگر  
متون کهن»، فرهنگ‌نویسی،  
(ویژه‌نامه فرهنگستان)، جلد  
چهارم، شماره ۴، بهمن ۱۳۹۰.
۲. انوری، حسن؛ فرهنگ  
بزرگ سخن، انتشارات سخن،  
چاپ اول، تهران، ۱۳۸۱.
۳. باقری، مه‌ری؛ مقدمات  
زبان‌شناسی رشته زبان و  
ادبیات فارسی، چاپ دوم،  
انتشارات دانشگاه پیام نور،  
تهران، ۱۳۷۱.
۴. بالمر، فرانک ر؛ نگاهی  
تازه به معنی‌شناسی، ترجمه  
کوروش صفوی، کتاب ماد  
(وابسته به نشر مرکز)، چاپ  
دوم، تهران، ۱۳۷۴.
۵. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه،  
انتشارات دانشگاه تهران، چاپ  
اول دوره جدید، تهران، ۱۳۷۲.
۶. صفوی، کوروش؛ درآمدی  
بر معنی‌شناسی، سوره مهر،  
چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۳.
۷. فردوسی، ابوالقاسم؛  
شاهنامه، به کوشش سعید  
حمیدیان، نشر قطره، چاپ  
هیجدهم، تهران، ۱۳۹۰.
۸. معین، محمد؛ فرهنگ  
فارسی، شش جلد، امیرکبیر،  
چاپ هشتم، تهران، ۱۳۷۱.

## معرفی شاهنامه مسعودی مروزی

و تحقیق در اشارات احتمالی فردوسی

علی بازوند،

دکترای زبان و ادبیات فارسی

## چکیده

تحقیق در مورد مأخذ شاهنامه فردوسی اندکی دشوار به نظر می‌رسد و در این مورد نمی‌توان به صراحت و با قاطعیت سخن گفت؛ زیرا گاه میان روایات فردوسی و مورخان در بعضی موارد اختلافاتی دیده می‌شود. از طرف دیگر، مأخذی که فردوسی از آن‌ها استفاده کرده است همگی از میان رفته‌اند. به نظر می‌رسد که ما نمی‌توانیم میان شاهنامه و مأخذ آن مقایسه مستقیمی انجام دهیم و این مانع از ابراز نظر قاطعی در این مورد می‌شود. در موارد بسیاری، از کتاب عظیم شاهنامه فردوسی به منابعی به نام‌هایی چون نامه خسروی، نامه خسروان، نامه شهریار، نامه باستان و یا مطلق «نامه» اشاره می‌کند که همگی یک مأخذ دارند و آن «شاهنامه ابومنصوری» است. فردوسی علاوه بر شاهنامه ابومنصوری گویا از بعضی از داستان‌های منفرد دیگری که در آن ایام شهرتی داشته‌اند، بهره برده است و از آن جمله می‌توان به داستان بیژن و منیژه، رزم بیژن، داستان جنگ رستم با اکوان دیو و داستان رستم و سهراب اشاره نمود. آشکار است که فردوسی در هیچ جای شاهنامه، چه به صورت مستقیم و چه به صورت اشاره، به کتاب مسعودی مروزی اشاره نکرده است. فردوسی با توجه به اینکه فردی امین می‌باشد، اگر از این کتاب استفاده می‌کرد قطعاً نامی از آن می‌برد. تنها احتمال این است که شاید منابعی که فردوسی از آن‌ها استفاده کرده از این کتاب استفاده نکرده‌اند و فردوسی به صورت غیرمستقیم از آن‌ها بهره‌ها برده باشد. این پژوهش به دنبال دلایلی است که ثابت کند فردوسی از این کتاب استفاده نموده است یا نه.

**کلیدواژه‌ها:** مسعودی مروزی، شاهنامه، فردوسی، منابع شاهنامه، اشارات احتمالی

## تحلیل و بررسی درون‌مایه چند حکایت قابوس‌نامه

زهرا غلامزاده

دبیر ادبیات دبیرستان فرهنگ قم

## چکیده

قابوس‌نامه از بهترین نمونه‌های نثر قرن پنجم و از مشهورترین کتب ادبیات فارسی است که با قلم شیرین و سلیس عنصرالمعالی به رشته تحریر درآمده است. عنصرالمعالی کتاب را برای فرزند خود نگاشته است اما بهره بردن از حکایات جذاب این کتاب نصیب همه خوانندگان آن می‌گردد. این پژوهش بر آن است تا ضمن معرفی درون‌مایه به عنوان یکی از عناصر داستان، این عنصر را که در حکایات برگزیده قابوس‌نامه کارکرد جدی داشته است، با روش تحلیل و توصیف جزئیات مطالعه و بررسی نماید و نکات

ظریف مهجور مانده این حکایات را به نمایش بگذارد.

**کلیدواژه‌ها:** درون‌مایه، قابوس‌نامه، انواع درون‌مایه،

عنصرالمعالی کیکاووس بن اسکندر، حکایت

## ویژگی‌های سبک هندی

نماد مبارزه منفی در عصر صفوی در شعر طالب آملی

سیدحسین حسینی کنگرج،

دبیر مدرسه سفارت جمهوری اسلامی ایران در عشق آباد

ترکمنستان

ربابه لجمیان،

دبیر آموزش و پرورش بهشهر

## چکیده

سبک هندی در واکنش به سیاست‌های فرهنگی و اوضاع سیاسی - اجتماعی دوره صفویه به وجود آمده. سنت‌گریزی، خودسانسوری، خودروان‌درمانی، نگرش فرااقلیمی، تساهل و تعامل و طرفداری از پیچیده‌گویی از خصیصه‌های بارز این سبک شعری و به تبع آن، ویژگی برجسته شعر طالب آملی است. بی‌توجهی شاعران به خواسته‌ها و اعتقادات حکومت، کلی‌گویی، اشارات کنایی و روی آوردن به دیدگاه‌های فرا مذهبی - فراملتی، عکس‌العملی در برابر محدودیت‌ها و ممنوعیت‌های سیاسی و فرهنگی است. روی آوردن به پیچیده‌گویی و استدلال‌آوری، نوعی واکنش به سطحی‌نگری حاکم در عهد صفوی است.

در این مقاله پس از ذکر مقدمه‌ای کوتاه، به زندگی‌نامه طالب آملی اشاره‌ای می‌شود و سپس ویژگی‌های شعر او مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** سبک هندی، دوره صفویه، طالب آملی

## جنبه‌های اخلاقی اجتماعی سیاست در باب اول مرزبان‌نامه

مرضیه فخاری،

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

و دبیر ادبیات دبیرستان‌های دهقان

## چکیده

با توجه به اینکه در کتاب اول متوسطه از ادبیات تعلیمی و نمونه‌های آن سخن به میان آمده است، در این مقاله برآنیم که به بررسی زوایای اخلاقی و اجتماعی در باب اول کتاب «مرزبان‌نامه» به عنوان یک اثر تعلیمی بپردازیم. مرزبان‌نامه یکی از آثار ادبی است که در آن اندیشه‌های سیاسی و مواعظ حکمی مؤلف به طرز نمادگونه‌ای و از زبان حیوانات مطرح شده است.

مؤلف با توجه به اوضاع سیاسی، اجتماعی، برای ارشاد حاکمان و رفع مشکلات جامعه، نکاتی پندآموز را در جامه تمثیل و حکایت بیان می‌کند؛ یعنی از ابزاری غیرمستقیم برای ارائه راهکار به حکام



سود می‌جوید.

مؤلف می‌کوشد تا با ذکر اصول پادشاهی، حاکمان را به فضایل اخلاقی از قبیل نرم‌خویی، اعتدال، عدالت، فروتنی و ... فراخواند و آن‌ها را از صفات نکوهیده‌ای مانند سفلگی، اسراف، تجاوز و... آگاه سازد و کارگران را نیز به وفاداری و صداقت با یکدیگر ترغیب کند و در کل، خواهان نوعی مدینه فاضله است.

او در بعضی از جاها برای بیان اندیشه‌های سیاسی‌اش به آیات قرآنی و احادیث استناد می‌کند و در جاهایی نیز به داستان‌ها و سخنان حکیمانه توجه دارد. در مرزبان‌نامه مینا و محور توجه مؤلف، پادشاه است و سعی می‌کند در خلال داستان‌ها، اندیشه‌های سیاسی‌اش را برای او تحلیل کند.

باید دانست دولت به اخلاق نیک نیازمند است تا جامعه اصلاح شود و پس از آن، برای تثبیت حکومت و محافظت از کشور، می‌بایست از دشمنان ضعیف که مخرب افکار مثبت مردم‌اند، حذر کرد و به شیوه‌ای مناسب با آن‌ها مقابله نمود.

مؤلف برای پادشاه مقام بسیار والایی در نظر می‌گیرد؛ به‌طوری‌که ذهن او را شفاف‌ترین اذهان می‌داند و معتقد است که دگرگونی پدیده‌های طبیعی از تغییر نیت پادشاه نشئت می‌گیرد. این موضوع در داستان خره نما با بهرام گور مشاهده می‌شود.

در خلال داستان‌ها و عبارات کتاب مرزبان‌نامه وظایفی چون حراست از اموال عمومی، تقویت قوه قضائیه و برخورد با مجرمان، رشد و توسعه اقتصادی، رفع نیازها با توجه به امکانات موجود، واگذاری مسئولیت‌ها و پست‌های حساس به افراد شایسته التزام به اصول اخلاقی، پرهیز از خودکامگی و ... در نظر گرفته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** سیاست، پادشاه، فره ایزدی، مشروعیت، رعیت، کارگزار، اصول اخلاقی، دشمن

## تشخیص و بررسی ضعف‌های کتاب دستور زبان فارسی ۲ (انوری و گیوی)

کبری محمودی،

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی

**چکیده**

امروزه دستور زبانی که دیدگاه‌های زبان‌شناسانه را در نظر نگیرد، سنتی نام می‌گیرد. دستور زبان‌های سنتی همگی چند خصیصه مشترک دارند و آن الگوبرداری از دستور زبان‌های بیگانه و بی‌توجهی‌شان به رابطه زبان و تفکر است. این کتاب‌ها معنای مقولات دستوری را ملاک قرار داده‌اند و با غفلت از عوامل صوتی و دستوری، تعریف‌های غیرعلمی و ناقص از زبان ارائه کرده‌اند.

در این مقاله کتاب دستور زبان فارسی ۲ (تألیف انوری و گیوی) بررسی و نقد شده است. با آنکه مؤلفان این کتاب به ادعای خود، تا آنجا که توانسته‌اند از تکیه بر معیارهای معنایی پرهیز کرده و اساس تطبیق را بر معیارهای لفظی - یعنی ساخت زبان - قرار داده‌اند اما در مواردی توفیق نیافته‌اند. دو نمونه از ضعف‌های

کتاب که در این مقاله مطرح و تبیین شده است، عبارت‌اند از: «توجه نکردن به نقش‌های متنوع اسم» و «مقید بودن به ارائه تعریف جامع و مانع». «اشکال در تدوین موضوعات» نیز از دیگر ضعف‌های آن به شمار می‌رود. دیگر وقت آن است که کتاب دستور زبان فارسی ۲ (انوری و گیوی) نیز در زمره دستور زبان‌های سنتی قلمداد شود و در تدریس دستور زبان به دانش‌آموزان و دانشجویان، کتاب دیگری مینا قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** دستور زبان، دستور سنتی، زبان‌شناسی، اصطلاحات دستوری، معناگرایی، دستور تجویزی، کتاب دستور زبان فارسی ۲، آموزش زبان فارسی

## گستره معانی حرف اضافه و کاربرد آن در دیوان خاقانی

لاله طهماسبی،

گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی دزفول

دکتر نصرالله امامی،

گروه زبان و ادبیات

دکتر منوچهر تشکری،

گروه زبان و ادبیات

**چکیده**

بی‌گمان حروف اضافه با طیف گسترده کاربردی و معانی متنوع خود، نقشی مهم و انکارناپذیر در معانی اشعار شاعران کهن، به ویژه دیوان خاقانی دارد. اهمیت آشنایی با وسعت معانی حروف اضافه تا حدی است که فهم و شرح ابیات شاعر بدون درک معانی دقیق این حروف بسیار دشوار و بعضاً ناممکن است. از سوی دیگر، به اعتراف پژوهشگران ادبیات فارسی، تصحیح دیوان‌هایی مانند خاقانی و نظامی بدون آشنایی دقیق با معانی این حروف و کاربرد آن‌ها، امری ناممکن است. به همین منظور، در این جستار به‌طور مستقل حرف «به» بررسی شده است. در این اثر ابتدا تحول تاریخی این حرف در حوزه دستور تاریخی بررسی شد. سپس با توجه به دیدگاه‌های مختلف دستور نویسان، خصوصاً استاد خطیب رهبر، معانی مختلف آن از دیوان خاقانی استخراج و سپس به ترتیب الفبایی و فرهنگنامه‌ها تدوین گردید و پس از طرح دیدگاه‌ها به تعیین بسامد آن حرف و سپس بسامد کاربرد هر معنی از آن حرف پرداخته شد.

**کلیدواژه‌ها:** حرف اضافه «به»، دیوان خاقانی، گستره معانی حرف اضافه «به»، کاربرد حرف اضافه «به»، بسامد

**طنز**

زهرا درب‌نجیری،

کارشناس زبان و ادب فارسی، دبیر ادبیات دبیرستان‌های

کاشان

**چکیده**



## فاطمه خانجانی آرانی،

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادب فارسی  
دکتر حسین آذر پیوند

### اشاره

در این مقاله ضمن بررسی ویژگی‌های دوران کودکی از نظر «پیازه» روان‌شناس برجسته سوئیسی، و مطابقت آن با «کودک درون شاعر» به اشعار زنده یاد قیصر امین‌پور پرداخته شده و ردیابی «کودک درون» در آن‌ها مشخص گردیده است. اهمیت این مقاله در این است که بسیاری از اشعار ظاهراً نامفهوم، با این دیدگاه قابل فهم می‌شود. این مقاله برای مربیان و معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز راه‌گشا و مفید خواهد بود.

### چکیده

بیشتر رفتارهای کودکان که از نظر بزرگسالان «ناهنجار» می‌نماید، با توجه به شرایط سنی آنان «بهنجار» و طبیعی است. در اشعار شاعران نیز به نمونه‌هایی برمی‌خوریم که به نظر می‌رسد هر کدام به نوعی بازگشت به کودکی «کودک درون» است و ویژگی‌هایی از رفتار و تفکر کودکان در آن‌ها دیده می‌شود. آشنایی با نظریات «ژان پیازه»، روان‌شناس سوئیسی، برای همه به ویژه مربیان، معلمان، هنرمندان و دست‌اندرکاران ادبیات کودکان و نوجوان ضروری است. در این مقاله، ابتدا مراحل رشد شناخت کودک از دیدگاه پیازه مورد بررسی قرار گرفته، و پس از آن به نمونه‌هایی از اشعار قیصر امین‌پور که می‌توان به نوعی آن‌ها را بازگشت به کودکی دانست، اشاره شده است. هدف از این بازگشت نیز تبیین گردیده است.

**کلیدواژه‌ها:** پیازه، مراحل رشد کودک، بازگشت به کودکی، قیصر امین‌پور

## عنصر بی‌اعتمادی در داستان حسنک وزیر

### مرتضی بر خورداری،

کارشناس ارشد و دبیر زبان و ادبیات فارسی

### چکیده

در تاریخ بیهقی وجود روابط تیره بین شخصیت‌های طراز اول حکومت غزنویان و فضای غیرشفاف حاکم به‌خوبی مشهود است. ناگفته پیداست که عنصر بی‌اعتمادی در این برهه خاص، تبعات اساسی در سرنوشت حکومت غزنویان خصوصاً سلطان مسعود داشته است. در زمان حاکمیت سلطان مسعود، جو بدبینی و بی‌اعتمادی در لایه‌های مختلف جامعه و دربار به‌قدری گسترش داشته که تمام تلاش افراد معطوف به رفع این بدبینی‌ها و بی‌اعتمادی‌ها و جلب اطمینان صاحب قدرت بوده است. بی‌اعتمادی سلطان نسبت به ارکان حکومت و نگاه او نسبت به آنان نگاهی متناقض، بی‌ثبات، فرصت‌طلبانه و سودجویانه است که عمدتاً این نگاه از جناح‌بندی درباریان، منازعه بر سر جانشینی، خودبینی و خودرأیی ناشی می‌گردد و تبعات این نوع نگرش نیز باعث حذف یا مقتول و محبوس شدن بسیاری از افراد کارآمد، از

مقاله حاضر دربرگیرنده تعاریفی از طنز و مقوله‌های مشابه آن، مقایسه طنز با هزل و هجو و تقسیم‌بندی طنز، مختصری از سیر طنز در بستر تاریخ و طنزهای متون کهن است.

اوج‌گیری طنز در عصر مشروطه و تحول در شعر و شاعری، عنوان مبحث بعدی است که در آن به تحولات بنیادی شعر و نثر به‌ویژه در موضوع و شیوه بیان طنز اشاره شده و نهضت ادبی که در دوران مشروطیت بر پا گردید، مورد بحث قرار گرفته است. در عین حال، از طنزپردازان بزرگ آن روزگار، علامه علی‌اکبر دهخدا و سیداشرف‌الدین حسینی قزوینی (نسیم شمال)، به‌عنوان تحول‌آفرینان ادبیات و پیش‌گامان طنزهای سیاسی و اجتماعی یاد شده است.

نشریات فکاهی و طنزآمیز عنوان بخش بعدی مقاله است. در این بخش، پس از مقدمه‌ای کوتاه، نام تعدادی از جراید فکاهی و طنزآمیز از عصر مشروطه به بعد آمده و نمونه‌هایی از مندرجات آن‌ها ذکر گردیده است. در پایان نیز به تحولات نثر در حیطه داستان‌نویسی مختصراً اشاره شده است که مختصری از آن مقاله بلند را آورده‌ایم.

**کلیدواژه‌ها:** طنز، هزل، هجو، ادبیات مشروطه

## رؤیا شهر سهراب

تحلیل و تفسیر شعر «پشت دریاها» از مجموعه حجم

سبز

### بابک آذرشب،

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌های میاندوآب و مدرس دانشگاه آزاد و پیام‌نور بناب

### چکیده

شعر «پشت دریاها» یازدهمین شعر مجموعه «حجم سبز» از «هشت کتاب» سهراب سپهری است.

این شعر نقطه عطف اندیشه سپهری است. اوجی است که تمام فرارز و فروود جریان فکری شاعر در آن موج می‌زند و به راحتی می‌توان نمودار فشرده سیر و سلوک معنوی شاعر را در این شعر به تماشا نشست. شاخصه مهم این شعر، سیر و سلوکی است که در آب، آغاز می‌شود و باید در آب پایان گیرد. در یک کلام، آرمان شهر شاعر و دل‌زدگی‌های او از عادت‌های روزمره و فرار از آن‌ها در این شعر دیدنی است.

در این مقاله به ساختار شعر، سیر اندیشه شاعر، پیام‌های نمادین شاعر در لایه‌لای ادبیات و تحلیل و تفسیر بیت به بیت این شعر پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** شعر نو، تحلیل و تفسیر شعر نو، سهراب سپهری، پشت دریاها، قایقی خواهم ساخت، آرمان شهر

## انعکاس ویژگی‌های کودکی در اشعار قیصر

### امین‌پور

با استناد به نظریه‌های ژان پیازه، روان‌شناس کودک

جمله حسنک وزیر می گردد که در این مقاله به آن می پردازیم.  
**کلیدواژه‌ها:** سلطان مسعود، حسنک وزیر، بدبینی، تاریخ بیهقی

## ریشه‌های فرزندکشی در داستان رستم و سهراب

### مرتضی بر خورداری،

کارشناس ارشد و دبیر زبان و ادبیات فارسی

### چکیده

در بررسی اساطیر و آثار ادبی جهان به نمونه هایی برمی خوریم که مضمون آن‌ها نبرد بین خویشاوندان نزدیک، به ویژه پدر و پسر است. این داستان‌ها به شکل‌های مختلف از جمله اسطوره، تراژدی، حماسه، افسانه و روایات مذهبی دیده می‌شوند.

در برخورد با این داستان‌ها دو دیدگاه وجود دارد: ۱. برخی ریشه این تراژدی‌ها را در اساطیر می‌دانند و آن‌ها را نمادی از مبارزه خدایان جدید و قدیم یا مبارزه خیر و شر مانند مبارزه ایزد وای خیر و ایزد وای شر می‌شمرند. ۲. برخی نیز ریشه آن‌ها را حماسی و در کینه و دشمنی، عدم شناخت، قدرت‌طلبی و اظهار شجاعت، غصب تاج و تخت و سرنوشت می‌دانند. داستان فرزندکشی در ادبیات کشورهای مختلف نمونه‌های بسیار دارد اما داستان رستم و سهراب برترین نمونه است. در این مقاله سعی بر آن است که به ریشه‌های فرزندکشی در داستان رستم و سهراب نقیبی بزنیم.

**کلیدواژه‌ها:** رستم و سهراب، ایزد وای، فرزندکشی، نور، تاریکی

## بررسی توالی و رابطه توزیع تکمیلی در گروه اسمی

### محمد قاسمی،

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های بناب

### اشاره

گروه اسمی یکی از مهم‌ترین گروه‌های ساختار نحوی جمله است که از یک هسته (اسم) و تعدادی وابسته تشکیل می‌شود. آمدن هسته، اجباری و وجود وابسته‌ها اختیاری است. وابسته‌ها در ساختار گروه اسمی، موقعیت منحصر به فردی دارند. از نظر توالی و سلسله مراتب نیز میان وابسته‌ها نظم و ترتیب خاصی برقرار می‌باشد؛ به طوری که هر گونه انحراف از آن، موجب بدساخت شدن گروه می‌شود.

قبل از هسته، وابسته‌های پیشین، سه موقعیت و بعد از هسته، وابسته‌های پسین، هفت موقعیت را اشغال می‌کنند. لازم نیست که تمام این موقعیت‌ها در آن واحد اشغال شود. وقتی موقعیتی خالی باشد، طبقات دورتر به هسته نزدیک می‌شوند، ولی موقعیت خالی، بالقوه وجود دارد و می‌تواند اشغال شود.

**کلیدواژه‌ها:** جمله، گروه اسمی، وابسته‌های پیشین وابسته‌های پسین، توالی، رابطه توزیع تکمیلی

## تاک فراتر از خاک

تاک در اندیشه شاعران ایران

### مهوش قزوینی،

کارشناس ارشد جغرافی و مدرس مدعو دانشگاه پیام‌نور ابهر

### چکیده

از تاک در طول تاریخ قصه‌ها گفته و شعرها سروده‌اند. سده‌های چهارم و پنجم هـ.ق (دهم و یازدهم م) درخشان‌ترین دوره تمدن اسلامی است که دوره باروری علوم و فنون و فرهنگ و هنر نامیده شده است. در خصوص تاک (درخت انگور، مو)، رودکی، بشار مرغزی، عماره، شبستری، ناصر خسرو، منوچهری، بوالمثنی، اسدی و کسایی شاعران نامدار قرون چهارم و پنجم هـ.ق و نظامی، خاقانی و مولانا و سعدی و حافظ - که بحق پشتوانه فرهنگ و ادب پارسی ایران کهن هستند - به اندیشه پرداخته‌اند و از جمله آنان، رودکی با توصیف سواد هرات و اشاره به میوه‌های گوناگون آن در برانگیختن امیر سامانی به حرکت به جانب بخارا نقش مهمی داشته است.

درباره دیرینگی انگور نظریاتی ارائه شده است و ایران مهد پرورش و سرزمین مادری انگور به شمار می‌رود. سروده‌های فلسفی شاعر گران‌قدر ابهر، آقای بداعی که در پس نمادها و رمزهای پنهان می‌درخشد، همسو با شاعران قرون پیشین و در مواردی فراتر از آنان تحت عناوین مختلف از تاک و انسان به خلق تشبیهات و چشم‌اندازهای نو پرداخته و با تأملی عمیق خواننده را به وادی اندیشه و حیرت می‌کشاند!

**کلیدواژه‌ها:** تاک، مو، درخت انگور، شعر

## جغرافیای فرهنگی ادبیات پایداری در ادبیات فارسی متوسطه دوم

### ایرج صادقی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دبیر دبیرستان نمونه دولتی، تیزهوشان و مدرس دانشگاه

### چکیده

با مطالعه کتاب‌های درسی ادبیات فارسی متوسطه دوم (دبیرستان) با توجه به ادبیات پایداری این پرسش مطرح می‌شود: «آیا ادبیات پایداری فقط بیان جنگ و ستیز با رویکرد بیرونی است یا رویکرد و چهره‌های دیگری هم دارد؟» هدف پژوهشگر از این پژوهش، بیان منظرهای مختلف ادب مقاومت و انعکاس فرهنگی اثر است. نویسنده در این پژوهش با روش عمومی تحقیق و روش تلفیقی، مؤلفه‌های شعری ادب پایداری دبیرستان را با استقرا، ارزیابی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که ادب مقاومت تاریخچه‌ای به بلندای آفرینش انسان دارد و از درون و پایداری اخلاقی انسان، شروع می‌شود. بنابراین، آن را در حالت کلی به دو دسته ادبیات پایداری برون‌گرا و ادبیات پایداری درون‌گرا تقسیم می‌کند؛ که



هر یک جغرافیای فرهنگی خاصی دارد و نگارنده در این پژوهش به بررسی و تحلیل آن می‌پردازد. گاهی پژوهشگر، به روند بازتاب ادب پایداری برون‌گرا و درون‌گرا و دگردیسی جغرافیای فرهنگی می‌پردازد؛ به مثل جغرافیای فرهنگی عشق که با سیر درون‌گرا به ادب پایداری برون‌گرا، من اجتماعی و مام وطن را برجسته می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** جغرافیای فرهنگی، ادبیات پایداری، وطن، انسان، شعر، بازتاب

### حاشیه‌ای بر دستور خط فرهنگستان

محمدباقر وزیر زاده

دانشجوی دکتری ادبیات فارسی دانشگاه تهران

#### چکیده

دستور خط فارسی فرهنگستان در بیشتر مراکز فرهنگی و اداری و انتشاراتی معتبر شناخته شده و اساس کار قرار گرفته است. با گذشت بیش از یک دهه از انتشار این کتاب و نوشته شدن چندین نقد عالمانه بر آن، شاید تجزیه و تحلیل برخی مطالب این اثر، دیگر موجه به نظر نرسد. با این حال، نویسنده با مطالعه دقیق این اثر و آثار مهم و معتبر دیگر در زمینه املا و خط فارسی، مطالبی را به عنوان حاشیه این کتاب گردآورده که شایسته دیده است در این مقاله آن‌ها را با علاقه‌مندان و پیگیران مباحث شیوه خط در میان بگذارد. برخی از این مطالب در جهت متمیم و تکمیل قواعد فرهنگستان است و برخی دیگر در نقد حکم فرهنگستان بیان شده است.

**کلیدواژه‌ها:** املا، خط فارسی، فرهنگستان، شیوه خط

### نگاهی به پیدایش خودآگاهی تاریخی در اشعار زنان شاعر

در دوره انقلاب اسلامی

پریوش موثق

دبیر ادبیات دبیرستان‌های ناحیه ۲ اردبیل

#### چکیده

نویسنده در این مقاله به دو مشخصه اصلی و عمده اشاره کرده که یکی شناخت و گزینش زنان اسوه و قهرمان است که در باورهای دینی و ملی ما مسلمانان ایرانی جایگاه ویژه‌ای دارند و دیگری تازگی و بی‌سابقه بودن عواطف و مضامین و گرایش‌های این شاعرها (در مقایسه با زنان شاعر معاصر پیش از انقلاب در ایران و سایر ملل اسلامی) می‌باشد که این دو ویژگی تبعات و تجلیاتی چون در آمیختگی اندیشه‌های نوپا با عواطف دیرپای زنان، پیدایش روح امیدواری به آینده و به خود، ارائه تصویری زنده از ایمان و ایثار و همگانی و شاید پیشتازی در مسیر پویای انقلاب اسلامی گردیده است.

**کلیدواژه‌ها:** زنان شاعر، خودآگاهی، خویشتن حقیقی، انقلاب

اسلامی

### پایگاه ادبی بهار

طاهره حمیدی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و معاون آموزش ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش خراسان جنوبی

#### چکیده

بهار شخصیتی چند بعدی است. محقق، نویسنده، شاعر، سیاستمدار و... این کوشنده فرهنگ و هنر و سیاست زندگی پر فراز و نشیبی داشت. یا درگیری و اعتکاف، با هجوم و عقب‌نشینی، با فریاد و سکوت، دوران پرمخاطره را از سر گذراند. ارمان‌هایش را فراموش نکرد و ایرانی بودن و آزادی را در اکثر اشعارش به ثبت رساند.

هدف این جستار، بررسی درون‌مایه و چارچوب شعر و نثر بهار از طریق بررسی اشعار اوست. با عنایت به اینکه شعر بهار در مرکز شعر مشروطیت قرار دارد و او شاعری است که شعرش تا آخرین روزهای حیات وی همواره در اوج زندگی و پیوند با نبض جامعه بوده و هرگز به ابتذال و سستی و تکرار - که از ویژگی‌های دیگران در دوره کهولت و پیری است - گرفتار نشده است. با توجه به اهمیت بهار در تاریخ ادبی و سیاسی - اجتماعی ایران معاصر، بررسی اشعار او به روشن شدن بیشتر اندیشه و شعرش یاری خواهد رساند.

در تدوین این مقاله کوشش شده است از منابعی استفاده شود که جزء بهترین و مستندترین کتب ادبی - تحقیقی موجودند تا به ارزش مباحث طرح شده بیفزاید.

### توضیحی درباره مصراع قضا گفت گیر و قدر گفت ده

نقدی بر دو مقاله‌ای که با همین عنوان در مجله به چاپ

رسیده

داوود رفیعی،

دانشجوی دکتری زبان و ادب فارسی دانشگاه قم

#### چکیده

در شاهنامه و در خلال «داستان اشکبوس» بیتی هست که با توجه به جایگاهش در محور عمودی ابیات، معنای صریحی ندارد؛ با این حال دو تن از محققان درباره این بیت اظهار نظر کرده‌اند. در این نوشته، توضیحی دیگر در مورد این بیت داده می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** شاهنامه، گیر، ده، بیت‌الحاقی

### «شرح عشق دگرسان»

نگاهی به «افسانه» نیما

محمد تقی نعمت‌زاده



## چکیده

«افسانه» منظومه‌ای عاشقانه است که نیما یوشیج (۱۳۳۸-۱۲۷۴) در بیست و شش سالگی آن را می‌سراید. جوهر اصلی آن عشق است اما عشقی که برای شاعر رستگاری و روشنایی نداشته است. او در پی رنگی، دل از دست داده و زبون افسرده، بر رخساره غمگینش، سرشک گله‌مندی از خویش، نشسته است. او حالا چون ساقه فسرده‌ای در دره‌ای تنگ، تنها و بی‌کس افتاده است اما شاعر عاشق باید از این تنهایی و بی‌کسی‌رهای یابد و از دره تنگ به اوج برآید.

افسانه دست این عاشق فسرده را می‌گیرد و او را نجات می‌دهد. این سیر و حرکت از نشیب به فراز در درون جان شاعر (نیما) صورت می‌گیرد. در پایان، جان شاعر چون گلی شکفته می‌گردد. او از دره تنگ تنهایی برون می‌آید و به حقیقت-عشق که بی‌تعلقی و وارستگی است- می‌رسد. چون این منظومه حالتی رؤیگونه و ذهنی-درونی دارد و با اندیشه‌های سوررئالیستی و شهودی گره خورده است، در بادی امر ابهاماتی دیده می‌شود، چراکه از ضمیر ناخودآگاه شاعر نشئت می‌گیرد. سیر منطقی و پیش‌فرض‌های علی و معلولی رعایت نشده‌اند و خواننده باید در عمق جان شاعر فرو رود و با جست‌وجوی مجذانه، ما فی‌الضمیر او را بیابد و بشناسد تا از این رهگذر به کنه حقایق برسد. نوشته حاضر تلاشی است برای فهمیدن افسانه؛ با این امید که بتواند سرنخایی کوتاه و مختصر به علاقه‌مندان بدهد.

**کلیدواژه‌ها:** وزن، قافیه، واژگان، توصیف‌ها، منظومه افسانه، نیما

## شیوه‌های تقویت املانویسی دانش‌آموزان

یوسف جان‌پور

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های بجنورد

## چکیده

مشکل درست‌نویسی در املا و هماهنگی بین نوشتار و رسم‌الخط رایج، موضوعی است که همواره ذهن بسیاری از دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌کند غلط‌نویسی در املا، می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد که مهم‌ترین آن‌ها ضعف حافظه دیداری فرد است.

در این مقاله، نگارنده کوشیده است با استفاده از تجربه چندین ساله تدریس این درس در دوره متوسطه اول، ابتدا این مشکل را آسیب‌شناسی کند؛ سپس با ارائه راهکارهایی علمی و کاربردی در پی حل این مشکل برآمده است. برای موفقیت در کاربرد این شیوه‌ها باید در وهله اول، معلم دیدگاه خود را درباره این درس اصلاح کند و بداند که املا فارسی هم درسی است که باید همچون دیگر درس‌ها تدریس و کار شود.

روش انجام این پژوهش، روش تحلیلی و توصیفی و براساس مطالعه و همچنین تجارب شخصی معلم در کلاس است. در تدریس درس املا فارسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول،

می‌توان از این مقاله بهره گرفت.

**کلیدواژه‌ها:** املا فارسی، حافظه دیداری، تقویت املا، دانش‌آموزان

## عناصر داستانی در حسنک وزیر

حبیب سعادت

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب

**علویه عصمتی**

کارشناس زبان و ادبیات انگلیسی

## چکیده

تاریخ بیهقی بزرگ‌ترین اثر تاریخی و شاید بتوان گفت زیباترین اثر داستانی کهن زبان فارسی است. داستان حسنک وزیر نیز یکی از شورانگیزترین و زیباترین حکایت‌های تاریخ است که ابوالفضل بیهقی آن را تصویر کرده و از تمامی امکانات نمایشی، تصویری و داستانی بهره برده و این داستان را در تاریخ ادبیات، در حکم داستانی به یادماندنی ثبت کرده است. در این مقاله پس از مقدمه، به اهمیت تاریخ بیهقی، توصیف‌های بیهقی از رویدادها، اشخاص، موقعیت‌ها و فضاها اشاره شده است. در ادامه، مهم‌ترین عناصر داستان شامل پی‌رنگ، تعلیق، نقطه اوج، گره‌گشایی، لحن، زبان، مکالمه، شخصیت، درون‌مایه، زاویه دید، صحنه‌آرایی و فضاسازی و در داستان ((ذکر بر دار کردن حسنک وزیر)) مورد بررسی قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** بیهقی، حسنک، عناصر داستان

## مصوت مرکب

زهره صادقی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر ادبیات دبیرستان‌های شهرستان مبارکه

## چکیده

یکی از مباحث مطرح شده در بخش‌های زبان‌شناسی دروس زبان فارسی دوره متوسطه، بحث واج‌شناسی است. دانش‌آموز در بخش واج‌شناسی قوانین حاکم بر این بخش را می‌آموزد و یاد می‌گیرد که در واج‌شناسی، شکل آوایی واژه‌ها مهم است نه شکل نوشتاری آن‌ها و بر همین اساس، واژه‌ها را واج‌نویسی می‌کند و به نتیجه می‌رسد، اما در کتاب ادبیات سال چهارم رشته ادبیات صفحه ۲۲ مبحثی در همین رابطه مطرح شده که تا اندازه‌ای با آموخته‌های پیشین دانش‌آموز متفاوت است و او را سردرگم می‌کند. گفتنی است همین مبحث در برخی سؤال‌های زبان فارسی عمومی آزمون‌های تقویتی نیز که معمولاً دانش‌آموزان در آن شرکت می‌کنند وارد شده و دانش‌آموزان را دچار مشکل کرده است. نگارنده بر آن است این مبحث نادیده گرفته شده را باز کند و توضیحاتی برای روشن شدن موضوع ارائه دهد.