



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

ISSN: 1606-9218

زبان فارسی

واژه‌آموزش

۱۳۱

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی

برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

دوره سی و چهارم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه | ۵۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

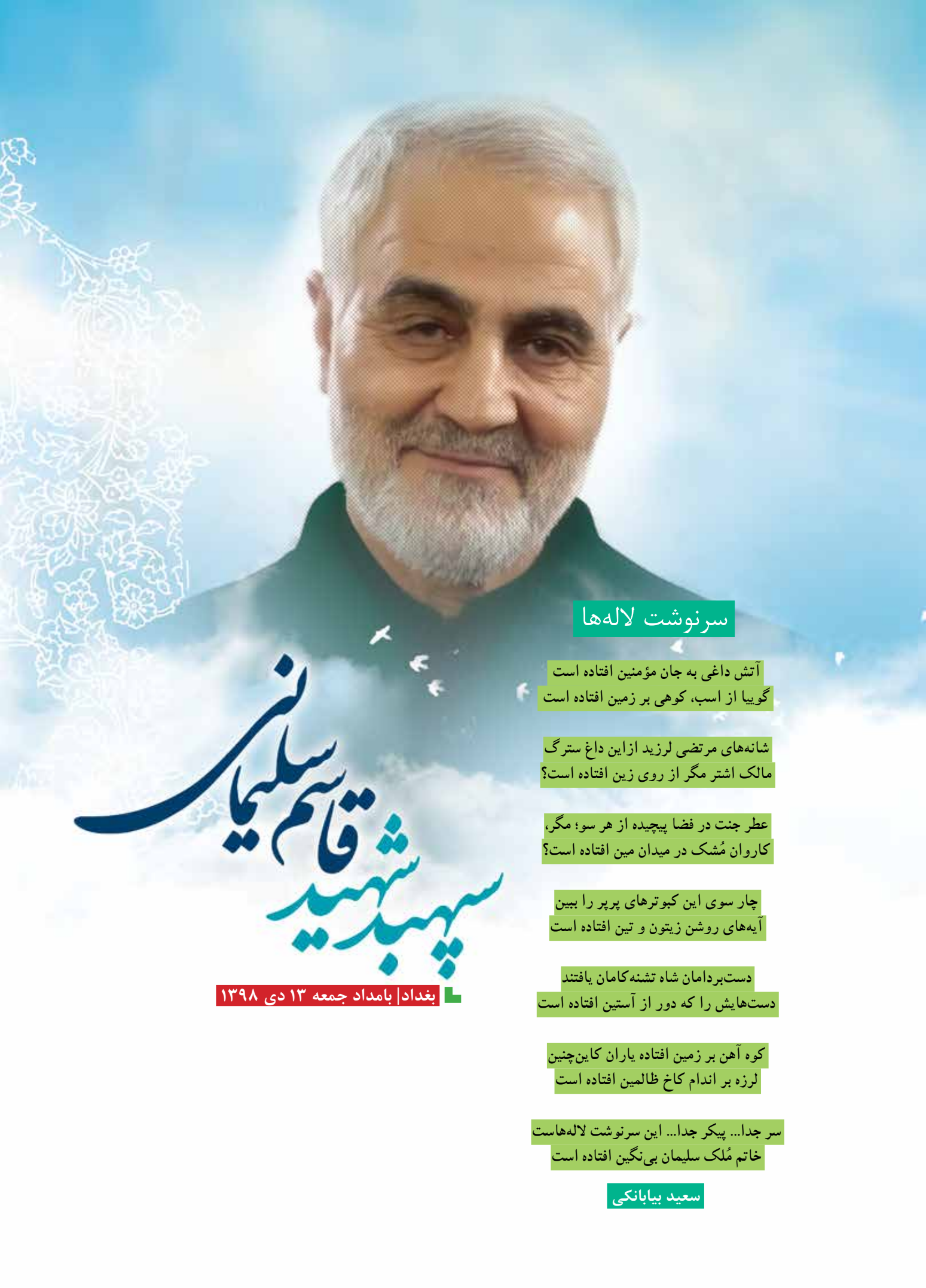
میشاق فطرت

ارزشیابی کتاب‌های فارسی و

نگارش دوم متوسطه

نقدی بر کتاب فارسی و نگارش (۱)

پایه دهم، فنی و حرفه‌ای



سرنوشت لاله‌ها

آتش داغی به جان مؤمنین افتاده است
گوییا از اسب، کوهی بر زمین افتاده است

شانه‌های مرتضی لرزید از این داغ سترگ
مالک اشتر مگر از روی زمین افتاده است؟

عطر جنت در فضا پیچیده از هر سو؛ مگر،
کاروان مُشک در میدان مین افتاده است؟

چار سوی این کبوترهای پرپر را ببین
آیه‌های روشن زیتون و تین افتاده است

دست بردامان شاه تشنه کامان یافتند
دست‌هایش را که دور از آستین افتاده است

کوه آهن بر زمین افتاده یاران کاین چنین
لرزه بر اندام کاخ ظالمین افتاده است

سر جدا... پیکر جدا... این سرنوشت لاله‌هاست
خاتم مُلک سلیمان بی‌نگین افتاده است

سعید بیابانکی

بغداد | بامداد جمعه ۱۳ دی ۱۳۹۸



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی



فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی

مدیر مسئول: محمدابراهیم محمدی
سرمدبیر: دکتر محمدرضا سنگری

دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد

دکتر معصومه نجفی‌پازکی
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی

ویراستار: جعفر ربانی
مدیر هنری: کوروش پارس‌سازاد

طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان
نشانی دفتر مجله: تهران، ابرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹
پست الکترونیک: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶

صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

وبگاه مجلات رشد: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
www.roshdmag.ir

ادبیات‌فارس: adabiyatfarsi@roshdmag.ir
weblog.roshdmag.ir

ایم‌اچ: ۳۰۰۸۹۹۵
چاپ و توزیع: شرکت افست

مخاطبان گرامی

مطالب مجله تا شماره ۱۲۵ در

آدرس وبگاه مجله قابل رؤیت

می باشد. از شماره ۱۲۶ به بعد

می توانید مطالب مجله را در

وبگاه مجلات رشد (درج شده

در شناسنامه بالا) پیگیری

بفرمایید.

۱۳۱

زبان فارسی

روشن آموزش

برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره‌سی و چهارم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه

سرمقاله

میشاق فطرت | ۲

ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه

جواهر مؤذنی | ۳

معلم، فضای مجازی و روش‌های مدیریت کلاس

ریحانه صادقی | ۸

اغراق در حماسه و مدیحه‌سرایی (مطالعه موردی: رزم سهراب و گردآفرید و قصیده خاقانی)

دکتر اقدس فاتحی، سمانه کیانی بیدگلی | ۱۴

نقش فناوری نوین و فناوری آموزشی در آموزش ادبیات فارسی

دکتر پروین ناهیدی | ۲۲

بررسی جایگاه اخلاق از منظر شاهنامه (براساس کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه از سال ۵۷ تا ۸۷)

زهرا قربانی‌پور | ۲۶

سیمای معشوق در کلیات شمس

منیره نصری حسنی، امید روستا | ۲۸

نقشه راه، ابزار معلم موفق (گفت‌وگو با آقای بهرام تیموری)

دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد | ۳۵

نگاهی دیگر به مصرع: ازین تنگ خوار است، اگر بگذرم

صغری یوسفی اوروند | ۳۸

نقدی بر کتاب فارسی و نگارش (۱) پایه دهم هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای

سکینه سلیقه‌دار | ۴۰

توصیفی از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با موضوع: (وضعیت آموزش دستور زبان فارسی، چالش‌ها و راهکارهای آن)

دانشجو: طاهره موسیوند / استاد راهنما: دکتر محمد پاک‌نهاد | ۴۳

مدتی این مثنوی ... (گزارش کوتاه از شش مجمع کشوری برگزار شده زبان و ادبیات فارسی)

دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد | ۴۴

تحول معنایی واژگان در درس قاضی‌بست

محمد مهدی‌پور قدیمی | ۴۷

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

تخصیص مقاله‌های رسیده مختار است.
آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.
مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام‌خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.
مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

دقت لازم مبذول شود.
مقاله‌های ترجمه شده با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد.
در متن‌های ارسالی تا حد امکان از معادل فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود.
پی‌نوشت‌ها و منابع کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد.
مجله در رد، قبول، ویرایش و

مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه زبان و ادب فارسی با تأکید بر آموزش بوده و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.
مطالب یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود.
شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه در حاشیه مطلب نیز مشخص شود.
نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی

میثاق فطرت

پیامبران و همهٔ معلمان که از جنس پیامبران اند باید ادای میثاق فطرت کنند و نگذارند این روشنای شکوهمند و درخشان درونی تار شود و زنگار بگیرد

در برنامهٔ درسی ملی و در گفتار و نوشتار بسیاری از گویندگان و نویسندگان، فطرت توحیدی، حیات طیبه و گاه حیات معقول، منزل و مقصد نهایی همهٔ برنامه‌ها و آموزه‌ها و فعالیت‌های آموزش و پرورش شناسانده می‌شود اما وقتی با این پرسش بزرگ مواجه می‌شویم که فطرت توحیدی چیست و برای رسیدن به آن کدام «فعالیت عینی، محسوس و برنامه‌مدار» را باید پیش رو داشت، معمولاً پاسخ‌هایی کلی، مبهم و پیچیده می‌یابیم و می‌شنویم، که نه تنها گره نمی‌گشایند که گره می‌افزایند و گیجی و سردرگمی می‌نمایند!

در این مقال و مجال تنگ و محدود سر آن نداریم که این واژه‌ها را تعریف و کرانه‌ها و گم‌گوشه‌ها و گم‌بوده‌های آن‌ها را روشن کنیم. آنچه از فطرت و ابعاد آن و جلوه‌ها و ساحت‌های آن دریافت می‌شود، همان است که با عنوان‌هایی چون جمال‌گرایی (میل به زیبایی)، خیر‌گرایی (زیبایی در گفتار و رفتار یا به دیگر زبان اخلاق)، میل به پرستش (عشق به وجه لایزال هستی)، میل به خلود (جاودانگی و مانایی و معاد) شناسانده می‌شود.

بر این اساس، انسان فطرت‌پرورده در پی زیبایی است، ادبیات متکفل زیبایی در واژه است، هنر، متکفل زیبایی در تصویر، صدا و حرکت است و این زیباخواهی به جمال جمیل زیباآفرین پیوند می‌یابد؛ به او که زیباست و زیبایی را دوست دارد.^۱

در ساحت خیر‌گرایی، همهٔ درس‌ها و رشته‌ها نیز سهیم و مسئول‌اند. هیچ درسی نیست که سهمی در زیبایی و خیر نداشته باشد؛ فیزیک، ساختارهای زیبا را می‌گوید، شیمی، ترکیب‌های زیبا، ریاضی کمیت‌های زیبا، زیست‌شناسی، جلوه‌های زیبای حیات و دیگر رشته‌ها هر یک برای زیست بهتر (خیر) و تعالی انسان (حیات طیبه و معقول) و چشم‌اندازهای دورتر (خلود) و پیوند انسان با

بی‌نهایت زیبایی و خیر، تکاپو و تلاش دارند. همهٔ برنامه‌های درسی و همهٔ دروس، آیت و آیینه و پیوندگاه هستی و فطرت (سرشت) انسانی‌اند و پیامبران همه و همه آمده‌اند تا به تعبیر زیبا و رسای علی(ع) پاس این میثاق فطرت بدارند و پای بر این پیمان شگفت و شیرین بگذارند.

پیامبران و همهٔ معلمان که از جنس پیامبران‌اند باید ادای میثاق فطرت کنند و نگذارند این روشنای شکوهمند و درخشان درونی تار شود و زنگار بگیرد؛ لیست‌آدوهم میثاق فطرت^۲.

اگر برنامه و درس و کلاس به تشنگی روح انسان در رسیدن به زیبایی پاسخ نگوید، میثاق فطرت را پاس نداشته است.

اگر برنامه و درس و کلاس، برانگیزانندهٔ دانش‌آموز برای خیرخواهی و خوبی و راستی و درستی نباشد، برنامه و درس و کلاس ناکام و شکست‌خورده است.

اگر ره‌آورد و فرآوردهٔ آموزش و پرورش ما پنجره‌ای به جاودانگی (خلود) «گشاید» و آن سوی دیوارهای این جهان را در معرض نگاه و تماشای دانش‌آموز «نماید»، جز مردگی و پژمردگی فرجام و سرانجامی نخواهد داشت و اگر همهٔ این امکانات آموزشی نتوانند پیوندگاه جان و جهان دانش‌آموزان برای پروازهای بلند باشند، زیر این سقف‌های کوتاه و بوناک، رنگ و درنگ می‌پذیرند و مرداب می‌شوند.

جلوه‌های این میثاق فطرت چیست؟

ان‌شاءالله در مجالی فراخ‌تر، در این زمینه بیشتر سخن خواهیم گفت.

بر میثاق فطرت باشیم.

ان‌شاءالله

منابع

۱. تفسیر العیاشی: ج ۲، ص ۱۴، الکافی: ج ۶، ص ۴۳۸، شرح اصول کافی: ملاصالح مازندرانی، ج ۱، ص ۳۱۱.
۲. نهج‌البلاغه: خطبهٔ اول

ارزشیابی کتاب فارسی نگارش دوم متوسط

جواهر مؤذنی

اشاره

جلسه شيوه‌های ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه در روز دوشنبه ۳۰ تیر ۱۳۹۹ در دفتر تألیف کتاب‌های درسی برگزار شد.

در این جلسه سردبیر مجله، مسئول گروه ادبیات دفتر تألیف و نیز چند تن از کارشناسان و استادان و معلمان ادبیات دیدگاه‌های خود را نسبت به موضوع مطرح و مفهوم، انواع، ارکان، شیوه‌ها و مراتب مختلف ارزشیابی را بررسی کردند. علاوه بر این سيطرة کنکور بر ارکان آموزشی کشور، دیدگاه‌های ویلیام گلاسر درباره ارزشیابی، انتقادهای معلمان نسبت به برخی از سؤالات ارزشیابی و لزوم تناسب ارزشیابی با اهداف کتاب و رویکردهای برنامه درسی ادبیات از دیگر موضوعات مورد بحث در این نشست بود که در ادامه می‌خوانید. حاضران در گفت‌وگو عبارت‌اند از آقایان محمدرضا سنگری، غلامرضا عمرانی، علی‌اکبر کمالی‌نهاد، حسین قاسمی‌پور مقدم، و خانم‌ها شهناز عبادتی و زینب یزدانی.

ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه را مطرح می‌کنیم.

من پیش از ورود به بحث نکاتی کلی را درباره دو واژه «ارزیابی» و «ارزشیابی» مطرح می‌کنم.

ارزیابی یعنی به دست آوردن و جمع کردن مجموعه شواهدی که می‌تواند ما را در تحلیل، تبیین و داوری درباره یک موضوع یاری کند. ارزیابی مقدمه ورود به ارزشیابی است. پس در ارزیابی ما منابع و مدارکمان را در اختیار داریم ولی در ارزشیابی درباره همان داده‌ها و یافته‌ها به داوری می‌پردازیم.

روش‌های گوناگونی برای ارزشیابی وجود دارد. بعضی مواقع ارزشیابی‌ها خطی یا فرجامی و پایانی است، ولی در برخی موارد فرایندی است، و مقبول‌ترین شکل ارزشیابی همین روش فرایندی است، و در فرایند آموزش ما هم جایگاه خودمان و هم جایگاه مخاطب خودمان یعنی دانش‌آموز را مشخص کنیم. چون ارزشیابی تصویر و تفسیری از خود معلم و دبیر را فرا دست می‌دهد، یعنی ما تنها به ارزیابی دانش‌آموز نمی‌پردازیم بلکه به ارزیابی برنامه درسی، ارزیابی کتاب درسی و ارزیابی خود معلم هم می‌پردازیم. یعنی به نوعی خودارزیابی و خودارزشیابی هم اتفاق می‌افتد.

در سال‌های گذشته کمتر به این مقوله پرداخته شده و جای آن در مجله رشد زبان و ادب فارسی خالی بود. یکی از ارکان هشت‌گانه آموزش عنصر ارزشیابی است، ولی به این عنصر که رکن پایانی در مجموعه سازه‌ها و عناصر هشت‌گانه آموزشی است کمتر توجه شده است. به همین سبب ضرورت دارد به این موضوع پرداخته شود و ما باید ابعاد و اضلاع گوناگون موضوع را با هم‌فکری مورد توجه قرار دهیم و البته سعی کنیم تمرکزمان صرفاً روی شیوه‌های ارزشیابی نباشد. البته فرودگاه بحث این جلسه شیوه‌های ارزشیابی است اما ورودگاه این جلسه می‌تواند چیز متفاوت دیگری باشد.

دکتر محمدرضا سنگری:
روش‌های گوناگونی در ارزشیابی هست. بعضی مواقع ارزشیابی‌ها خطی یا فرجامی و پایانی هست اما در برخی موارد ارزشیابی فرایندی است که مقبول‌ترین شکل ارزشیابی همین روش فرایندی است

●● دکتر محمدرضا سنگری: بسم الله الرحمن الرحیم. عرض سلام و خوشامد دارم خدمت استادان و دوستان و کارآمودگان حوزه تعلیم و تربیت و ادبیات فارسی. سپاسگزارم از حضورتان در این جلسه که نخستین نشست ما درباره یکی از موضوعات مربوط به کتاب‌های ادبیات فارسی در سال ۱۳۹۹ است.

در جلسات قبل مباحث حوزه روش تدریس و عناصر مطلوب و نامطلوب تدریس را با حضور شورای نویسندگان مجله و همکارانی که از دبیران کارآموده بودند مطرح کردیم. در این جلسه هم شیوه‌های

●● کمالی نهاد: من دبیر اتحادیه

انجمن‌های معلمان ادبیات کشور هستیم. حرف‌هایم را در چهار حوزه خلاصه می‌کنم. ابتدا اهمیت ارزشیابی، دوم ارزشیابی در حوزه زبان و ادبیات فارسی و مشکلات و مسائل مربوط به آن، سوم ارزیابی ارزشیابی‌هایی که از دانش‌آموزان انجام می‌دهیم (به‌خصوص که بعضی از دبیران انتقادهایی را هم نسبت

زندگی و سرنوشت و آینده دانش‌آموز را تعیین می‌کند و دانش‌آموز از معلم و خانواده و مؤلف و جامعه انتظار دارد که او را به همان سمت و سویی ببرد که ارزشیابی از او می‌خواهد. البته این ارزشیابی موردنظر ما (کارشناسان و مؤلفان کتب درسی) نیست و ما اصلاً در تألیف کتاب و شیوه‌های تدریس به این مسائل نمی‌پردازیم. الان هم قضاوتی درباره ارزشیابی و کنکور نمی‌کنم و نمی‌گویم که خوب است یا بد؛ فقط می‌گویم این نوع ارزشیابی که الان داریم سرنوشت‌ساز است.

انتظار است دوستان حاضر به شکل کلی‌تر درباره شیوه‌های ارزشیابی صحبت کنند و کم‌کم وارد بحث شیوه‌های ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه شویم. با این مقدمه کوتاه در خدمت شما هستیم. خواهشمندم نظرها و نگاه‌های خود را بیان فرمایید.

●● عمرانی: ما با ارزشیابی زندگی

می‌کنیم. در واقع همه زندگی ما ارزشیابی است. ارزشیابی در کار آموزش و پرورش مهم‌ترین عنصر است. اگر متغیرهایی مثل کتاب درسی، شیوه‌های تدریس، روش خود معلم، دانش‌آموز، اولیا و کادر آموزشی و امثال این‌ها را در نظر بگیریم به اعتقاد من ارزشیابی مهم‌ترین آن‌هاست. چون ارزشیابی تعیین، امر و تکلیف می‌کند که هر کدام این عناصر چه کار کنند. مثلاً ارزشیابی به معلم می‌گوید چگونه درس بدهد؛ به دانش‌آموز می‌گوید چگونه درس بخواند؛ به نویسنده کتاب درسی نیز می‌گوید به کدام قسمت کتاب درسی بیشتر اهمیت بدهد. بحث دیگر این است که چرا ارزشیابی این قدر مهم می‌شود و در صدر همه مسائل قرار می‌گیرد. متأسفانه غول کنکور روی همه ارکان آموزش و پرورش سیطره انداخته است. یعنی مثلاً وزارت علوم هم که برای خودش می‌خواهد دانشجو انتخاب کند آموزش و پرورش این کار را برایش انجام می‌دهد. یعنی تمام زحمات را آموزش و پرورش می‌کشد. تمام ارکان آموزش و پرورش از کلاس‌های ابتدایی تا انتها تحت تأثیر آن یک روز کنکور قرار دارند. یعنی شیوه ارزشیابی در کنکور تکلیف معلم و دانش‌آموز را در تمام پایه‌های درسی دوازده ساله از ابتدایی تا دبیرستان تعیین می‌کند و به همه امر و نهی می‌کند که چه کار بکنند و چه کار نکنند تا به موفقیت در کنکور برسند. مثلاً اگر شیوه‌های ارزشیابی کنکوری تشریحی بود نوع تدریس معلم در مدرسه با آنچه که اکنون هست فرق می‌کرد و ناگزیر نوع کتاب درسی هم متفاوت می‌شد؛ همین‌طور نحوه درس خواندن دانش‌آموز و نوع نگرش جامعه هم فرق می‌کرد.

امروز تست و نکته‌سنجی و نکته‌بینی و پرداختن به جزئیات بسیار ریزی هست که

هر چه معلم و دبیر انجام دهد و هر چه خانواده بخواهد، هر چه جامعه بخواهد، از جمله اینکه ما می‌گوییم می‌خواهیم شهروندی بسازیم که بتواند با شهروند دیگر تعامل کند این خواست ما و کتاب‌های درسی و معلم و خانواده و جامعه است؛ جامعه به چنین شهروندی نیاز دارد و می‌خواهد چنین شهروندی بسازد؛ اما ارزشیابی کنونی این خواست‌ها را کنار می‌گذارد و می‌گوید آن چیزی که من می‌خواهم باید ساخته شود.

●● دکتر محمدرضا سنگری: همان‌طور

که آقای عمرانی فرمودند ارزشیابی جریان جاری زندگی انسان است؛ یعنی ما لحظه به لحظه داریم خودمان و دیگران و موقعیت‌هایمان را ارزشیابی می‌کنیم و مصداق بارز آنکه کنکور است در کتاب درسی و روابط اجتماعی و اقتصاد و سیاست هم مؤثر است و همین آزمون و ارزشیابی سرنوشت بسیاری را در زندگی مشخص می‌کند.

به ارزشیابی‌ها دارند، چهارم بارمندی و سنجه‌هایی که در کتاب‌های درسی پیش‌بینی کرده‌ایم.

اول اهمیت ارزشیابی؛ وقتی بحث آموختن و پرورش دادن پیش می‌آید قطعاً ارزشیابی از این دو هم اهمیت می‌یابد. در تمام اجزا و در اجرای برنامه درسی ارزشیابی اهمیت و معنا پیدا می‌کند و این اهمیت اگر نگوییم بیشتر یا کمتر از سایر اجزاست اما پا به پای بخش‌های دیگر برنامه درسی دارای اهمیت است. همان‌طور که کتاب درسی در جریان آموزش ارزش و اهمیت دارد به همان میزان هم ارزشیابی معنا پیدا می‌کند؛ یعنی ارزشیابی از آن مطلب و محتوایی که در کتاب درسی آورده‌ایم.

اگر اجزای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی را رصد کنیم می‌بینیم که برنامه‌ریزی که در اسناد بالادستی در برنامه خاص رشته زبان و ادبیات فارسی این برنامه را تدوین کرده‌اند قطعاً وقتی رویکردهای برنامه را می‌نوشته‌اند یکی از آن‌ها ارزشیابی بوده است.

این حرف به این معناست که اگر ما فصلی را در کتاب درسی می‌آوریم باید این را هم ببینیم که این فصل چگونه باید ارزشیابی کنیم تا قبلاً بدانیم آیا دانش‌آموزی که همهٔ جریان برنامه درسی و آموزشی را برای او تدارک دیده‌ایم خواهد توانست به آن اهداف

شود موفق باشد. این ارزشیابی و شیوهٔ آن اهمیت ویژه‌ای در همهٔ اجزا و ارکان آموزش دارد و این قابلیت را دارد که خیلی خوب و عمیق و گسترده به آن پرداخته شود. فعلاً به همین مقدار بسنده می‌کنم.

●● **شهناز عبادتی:** از دبیران ادبیات منطقه شش هستیم. خوشحالم که امکان

خواهم داد. گلاسرا اعتقاد دارد که انسان پنج نیاز اساسی دارد و هر رفتارش برای برآورده شدن یکی از آن نیازهاست. نیاز به بقا، نیاز به عشق و احساس تعلق خاطر، نیاز به قدرت، نیاز به آزادی، نیاز به تفریح و لذت و در کنار این تعریفی از دنیای مطلوب ارائه می‌دهد. دنیای مطلوب از نظر گلاسرا شامل خواسته‌ها و روش‌های هر فرد برای رسیدن به آن پنج نیاز

و رویکردهای ما دست پیدا کند یا نه؟ پس ارزشیابی حضور بسیار پررنگ و پرمعنایی در رویکردها و اجزا و ساختار برنامه درسی دارد. از طرفی تدوین و تألیف کتاب‌های درسی، حتی در جزئیات، باید بر این مبنا باشد که در همان زمان که دارد نوشته می‌شود برای ارزشیابی آن هم فکر بشود. باید دید فصل‌بندی و محتوا و متن‌های انتخاب شده برای درس و اهدافی که مورد نظر ماست و خودارزیابی و سؤالات و فعالیت‌هایی که در ادامه آمده، آیا قابل ارزشیابی هست که بر مبنای آن دانش‌آموز خود را بسنجیم و ببینیم که به اهداف موردنظر ما رسیده است یا خیر!

از طرفی معلم هم که تدریس می‌کند به فکر این است که بر نکته‌های مهم‌تر و بخش معنادارتر و اجزای اهمیت‌دارتر درس بیشتر تأکید کند و به شیوه‌ای آموزش بدهد که دانش‌آموز به آن هدف برسد و در پایان قابلیت بازخوردگیری و نتیجه‌گیری برایش مقدور باشد. در نهایت خود دانش‌آموز هم به‌گونه‌ای مطالعه می‌کند که بتواند در ارزشیابی‌ها موفق باشد. حتی در والدین و در خانواده هم این ارزشیابی معنا پیدا می‌کند. اینکه والدین چگونه برنامه‌ریزی کنند که فرزندشان بتواند از تحصیل و آموخته‌های خودش در جاهایی که قرار است ارزشیابی

غلامرضا عمرانی: اگر متغیرهایی مثل کتاب درسی، شیوه‌های تدریس، روش خود معلم، دانش‌آموز، اولیا و کادر آموزشی و امثال این‌ها را در نظر بگیریم به اعتقاد من ارزشیابی مهم‌ترین‌شان هست. چون ارزشیابی تعیین و امر و تکلیف می‌کند که هر کدام این عناصرها چه کار کنند

است. این روش‌ها و خواسته‌ها منحصر به فرد است. مهم‌تر از همه اینکه هر فرد می‌تواند تصاویری را انتخاب کند و در دنیای مطلوبش قرار بدهد که آن تصاویر او را به سوی ارضای نیازهایش راهنمایی کند. حال می‌خواهیم ببینیم که جایگاه ارزشیابی در دنیای مطلوب دانش‌آموزان چیست.

هدف از ارزشیابی می‌تواند این باشد که هر دانش‌آموزی در دنیای مطلوب خودش، تصویر مطلوب درس خواندن و ادامه تحصیل را به درستی ترسیم کند. اگر فرایند ارزشیابی از استانداردها و معیارهای لازم برخوردار نباشد، چه بسا تصویر مطلوب درس خواندن از دنیای ذهنی دانش‌آموز خارج شود. حال برای اینکه به دانش‌آموز به شیوهٔ مدیریت راهبرانه (نه مدیریت مستبدانه) بیاموزیم که چطور بتواند درس خواندن را در گنجۀ

مشارکت در این بحث را پیدا کردم. صحبت‌هایم را در سه محور می‌خواهم بیان کنم. محور اول دستیابی به کیفیت در کلاس درس، محور دوم ارزشیابی کتاب‌های فارسی در فرایند یاددهی-یادگیری و محور سوم تدوین الگوی ارزشیابی در یک محیط آموزش مجازی.

در خصوص کیفیت که به‌طور خاص موردنظر و مطلوب من است می‌خواهم به دیدگاه ویلیام گلاسرا اشاره کنم که «نظریه انتخاب در مدرسه کیفی» است و آن را با ارزشیابی مطلوب در کلاس درس ارتباط

ذهنش جای بدهد به مسئله ارزشیابی می‌پردازیم.

گلاس در خصوص کیفیت در کلاس درس موضوعات مهمی را مطرح می‌کند که به اختصار به مواردی از آن‌ها اشاره می‌کنم. او می‌گوید: در کل، هر چیزی که در دنیای مطلوب قرار می‌دهیم به ما کمک می‌کند که به کیفیتی در زندگی برسیم. حال باید دید ارزشیابی در کیفیت دنیای مطلوب ما چه نقشی دارد.

مسلم‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری یکی از ابزارهای ارزشیابی آزمون است. گلاس معتقد است برای اینکه دانش‌آموز مفهوم کیفیت را در کلاس درس یاد بگیرد باید برخوردی متفاوت با آزمون‌ها داشته باشیم. باید با مدیریت راهبرانه به او بیاموزیم که مهم دستیابی به کیفیت یادگیری است نه کمیت و نمره. بنابراین لازم است که با آزمون‌ها کمی متفاوت‌تر از تکلیف درسی برخورد کنیم. آزمون‌ها باید وسیله‌ی خودارزیابی توسط خود دانش‌آموزان یا گروه‌های دانش‌آموزی باشد.

مهم‌تر از همه اینکه وقتی آزمون طراحی می‌شود و دانش‌آموز در جریان آزمون قرار می‌گیرد تا زمانی که دانش‌آموز به پاسخ درست پرسش‌ها دست پیدا نکرده زمان آزمون نباید قطع شود. در واقع آزمون موفق و کیفی از دیدگاه گلاس آزمون است که بدون زمان باشد. یعنی وقتی هر دانش‌آموز پاسخ‌ها را به معلم یا گروه خود ارائه می‌دهد توسط خودش و گروهش (نه معلم) در می‌یابد که چقدر پاسخ‌های درست به سؤالات داده است. اگر پاسخ درست نداده به او زمان می‌دهیم که تلاش کند به پاسخ درست سؤال‌ها برسد. در این صورت به او القا می‌شود که چون کیفیت یادگیری او مهم است این امکان وجود دارد که کمی زمان را برای او آزاد بگذاریم و این اجازه را به او بدهیم تا کیفیت یادگیری خود را ارتقا بدهد. بنابراین نیاز به قدرت و خودارزشمندی در او رشد می‌کند.

این یک نکته؛

نکته بعد این توصیه است که آزمون‌هایی که برای ارزشیابی طراحی می‌شود، لزوماً نباید آزمون‌های آسان باشد بلکه باید آزمون‌های

کوتاه‌مدت باشد. یعنی دانش‌آموز برای یک هدف مشخص مورد ارزیابی قرار بگیرد.

مطلب بعدی که می‌خواهم روی آن خیلی تأکید کنم نمره آزمون است. نمره هر آزمون ابزار قدرت است. این ابزار قدرت هم می‌تواند برای کیفیت تدریس معلم مطرح باشد و هم برای یادگیری دانش‌آموز. پس اگر دانش‌آموز اجازه داشته باشد کیفیت یادگیری‌اش را ارتقا دهد کم‌کم به خودارزشمندی می‌رسد و نیاز خود به قدرت را برآورده می‌کند. و اما نمره چه جایگاهی می‌تواند داشته باشد؟ گلاس معتقد است که در یک مدرسه کیفی، در یک ارزشیابی با کیفیت، نمره بد را باید به تدریج حذف کرد. یعنی در یک مدیریت راهبرانه دیدگاه و نگرش معلم هم باید تغییر کند و ما دیگر نمره و نتیجه بد نداشته باشیم. تصور کنید دانش‌آموزی که در یک ارزشیابی نمره بد می‌گیرد آیا تصویر علاقه به ادامه تحصیل در دانشگاه می‌تواند در دنیای مطلوبش جای بگیرد؟ دانش‌آموزانی که نمره‌های بد در آزمون‌ها می‌گیرند به تدریج امکان دارد درس خواندن را کنار بگذارند چون دیگر احساس خودارزشمندی ندارند.

حال، می‌پرسیم وقتی نمره بد نداریم چه نمره‌هایی داریم؟ کلاً دو نوع نمره خواهیم داشت: نمره A یعنی نمره بالا و نمره B. گلاس معتقد است که نمره A هم مهارت یادگیری دانش‌آموز را نشان می‌دهد و هم کیفیت بالای یادگیری او را؛ ولی نمره B کیفیت یادگیری را نشان می‌دهد ولی مهارت را نه. یعنی هنوز دانش‌آموز به مهارت لازم دستیابی پیدا نکرده است. دیگر به جز دو نمره A و B نمره دیگری نداریم. مثلاً دیگر نمره C و D و یا ... نداریم. هر چند این مشکل است اما او معتقد است که باید کم‌کم نمره بد را از ارزشیابی حذف کنیم. برای رسیدن به این مطلوب به تدریج زمینه‌هایی باید فراهم شود که نگرش معلم تغییر کند. نمره از دیدگاه گلاس به‌عنوان حقوق برای یادگیری مطرح است. یعنی همچنان که یک کارمند یا یک کارگر کار می‌کند و حقوق می‌گیرد و در یک محیط سالم هر چه حقوق بهتر به او بدهیم احتمالاً کار را بهتر انجام می‌دهد، همین‌طور هم اگر دانش‌آموز بازخوردهای مثبت ببیند، نمره بد و منفی،

به مرور زمان احساس می‌کند که در برابر تلاشش حقوق خوبی دریافت می‌کند و در نتیجه برای کسب یادگیری بیشتر تلاش بیشتری خواهد کرد.

●● دکتر محمدرضا سنگری: نکته‌های بسیار خوبی را مطرح کردید. بسیار ممنونم.

●● قاسم پور مقدم: بسم الله الرحمن الرحیم. بنده مدیر گروه دفتر تألیف کتاب‌های درسی هستم. نکته اول جایگاه ارزشیابی در برنامه درسی ادبیات است. براساس اینکه رویکرد برنامه درسی خطی باشد یا فرایندی، هویت ارزشیابی مشخص می‌شود.

در گذشته چون رویکرد خطی بر تولید و تألیف کتاب‌های درسی حاکم بود به‌طور طبیعی امتحان و آزمون و ارزشیابی هم خطی بود؛ یعنی ارزشیابی در پایان آموزش اتفاق می‌افتاد و معلم بعد از گذشت یک مدت زمان مشخص مثل یک نیم‌سال یا نوبت اول یا یک ماه از دانش‌آموزان ارزشیابی به عمل می‌آورد و این شیوه خطی را براساس آن گام‌هایی که تعریف می‌کرد، که مثلاً تا نیم‌سال اول سه آزمون بگیرد معلوم و مشخص می‌کرد. اما امروزه اکثر برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی ادبیات براساس رویکرد فرایندی شکل گرفته و ما انتظار داریم که معلمان ما و بدنه اجرایی در واقع از رویکرد فرایندی استفاده کنند.

در رویکرد فرایندی برای آزمون و ارزشیابی زمان و مکان خاصی قائل نیستیم و این عمل در هر زمانی که معلم تشخیص دهد حتی بدون اطلاع قبلی می‌تواند برگزار شود.

نکته بعد این است که دانش‌آموزان و حتی خود معلم در کلاس درس ادبیات باید تغییر رفتار را بعد از گذشت مدت زمانی احساس کنند. بعد از گذشت نیم‌سال تحصیلی انتظار داریم که رفتاری از رفتارهای دانش‌آموز دچار تغییر یا ارتقا بشود. ابتدا باید باید مشخص کرد که مراد از رفتار قابل تغییر در یک مدت زمان معلوم چیست. علمای روان‌شناسی معتقدند که رفتار مجموعه‌ای از اطلاعات و مهارت‌ها و بینش‌های انسان است. به‌عنوان مثال وقتی دبیر ادبیات در آغاز سال تحصیلی سؤالی را از دانش‌آموزان می‌پرسد صرف‌نظر

اینجا ارزشیابی برای پیدا کردن نقاط ضعف تدریس من است. در این ارزشیابی دانش آموز و پیشرفت تحصیلی اش در نظر گرفته نمی شود. در این آزمون جایگاه دانش آموز تعیین نمی شود.

رویکرد سوم ارزشیابی برای یادگیری است. در رویکرد سوم نه نمره اهمیت دارد و نه جایگاه تدریس. بلکه ارزشیابی بهانه ای است برای اینکه دانش آموزان مطالب یاد گرفته شده را دوباره یاد بگیرند. نمونه ای از رویکرد سوم را در کتاب های درسی فارسی دوره متوسطه فعلی و یا در ادبیات دهه هفتاد و هشتاد سراغ

**دکتر علی اکبر
کمالی نهاد: اگر قرار
است فصلی را در
کتاب درسی بیاوریم
باید ببینیم که این
فصل را چگونه باید
ارزشیابی کنیم و به این
موضوع دقت کنیم که
دانش آموزی که همه
جریان برنامه درسی و
آموزشی را برایش پیش
بردیم آیا توانست به آن
اهداف و رویکردهای ما
دست پیدا کند یا نه**

داریم که در ارزیابی ها و خودآزمایی های کتاب های درسی ابتدا توضیح می داد. ما این توضیح ابتدایی را در کتاب های فعلی هم داریم. مثلاً کنایه را توضیح می دهد و مثال می زند سپس می گوید در عبارت های زیر کنایه را مشخص کنید. این مثال به روشنی ارزشیابی برای یادگیری را نشان می دهد. در بخش بعدی درباره شیوه های ارزشیابی صحبت خواهیم کرد.

ادامه میزگرد در شماره بعد ...

سازهای آن که به طور مشخص در کتاب های ادبیات فارسی آمده تحلیل و تجزیه کند. در کتاب های فارسی به طور مشخص قلمروهای سه گانه را می بینید و به طور مشخص تر وقتی قلمرو زبانی را در نظر می گیریم انتظار داریم که دانش آموز این متن نظم یا نثر را به لحاظ زبان شناسی یا زبانی و دستوری و املائی و واژگانی بررسی کند.

مرحله پنجم مرحله ترکیب یا تلفیق است که یک درجه بالاتر از مرحله تغییر رفتار و یادگیری قرار می گیرد. به این ترکیب با هم آیی یا یکپارچه سازی آموزه ها نیز می گویند. یعنی آنچه را که دانش آموز در زمان مشخصی مانند یک نیم سال از سال تحصیلی یاد گرفته و توانایی تحلیل آن را هم پیدا کرده؛ حال از او انتظار داریم آموخته های خود را در کنار هم قرار دهد و خودش یک متن کلی را تولید کند که در درون آن متن همه چیزهایی که آموخته است حضور داشته باشد؛ حتی از مطالب خارج از کتاب درسی یا مطالب کتاب هایی که در راستای کتاب درسی ادبیات آموخته است.

در نهایت مرتبه ششم و آخرین و متعالی ترین مرتبه، مرتبه دآوری و قضاوت و ارزشیابی است که در ادبیات تحت عنوان نقد ادبی از آن یاد می کنیم. واقعاً دانش آموزان ما هیچ وقت به مرتبه ششم دست پیدا نمی کنند. حتی اگر کتاب های درسی و برنامه درسی این مراتب شش گانه را در درون خود نشان داده باشند که دلیل آن را باید جداگانه بحث کرد.

مطلب بعدی این است که رویکرد ارزشیابی انتخاب شده برای ادبیات، کدام یک از این سه مقوله است که الان عرض می کنم. براساس اینکه کدام یک از این سه مقوله باشد کلاس های تدریس ادبیات شکل می گیرد.

رویکرد اول، ارزشیابی برای ارزشیابی است. یعنی گرفتن آزمون برای ایجاد رقابت و تعیین جایگاه دانش آموز است. صفر تا بیست. یعنی من ارزشیابی می کنم فقط برای اینکه ارزش معلم یا دانش آموز را تعیین کنم. رویکرد دوم، ارزشیابی برای آموزش است. یعنی من معلم برای بازنگری و اصلاح و تقویت تدریس خودم آزمون می گیرم. در

از اینکه به آن پرسش پاسخ درست می دهند یا خیر، جایگاه رفتار فعلی دانش آموزان مشخص می شود. معلم از طریق برنامه درسی و بسته های یادگیری و کتاب درسی تلاش می کند جایگاه رفتار فعلی دانش آموزان را به سطحی بالاتر و مطلوب تر ارتقا دهد. حال باید دید که ادبیات در کجای این سطوح تغییر رفتار قرار می گیرد.

در آغاز تدریس ادبیات معمولاً دانش ها و اطلاعات دانش آموز دستکاری می شود. مثلاً اگر دانش آموز درباره حافظ و سبک او از قبل اطلاعاتی دارد معلم سعی می کند این اطلاعات را افزون تر از قبل کند. این پایین ترین سطح آموزش و یادگیری است.

یک درجه بالاتر مرحله درک و فهم است. پس از تدریس معلم ادبیات در کلاس از دانش آموزان انتظار داریم مفاهیم و موضوعاتی را که معلم در درس زبان و ادبیات فارسی مطرح کرده است بفهمند.

مرتبه سوم مرحله پس از درک و فهم است. در این مرحله انتظار است دانش آموزان آموخته های خود را در زندگی روزمره به کار بگیرند. به عنوان مثال اگر یک مفهوم دستوری یا ادبی را در مرحله یک و دو یاد گرفتند و به خوبی درک کردند انتظار داریم که در تولیدات زبانی خودشان آموزه های دستوری، زبانی و ادبی را به کار بگیرند. یا مثلاً در درس آرایه های ادبی فقط در حد دانش و درک و فهم باقی نمانند بلکه آن آرایه ها را به نحوی در زندگی خود به کار ببرند.

مرتبه چهارم از تغییر رفتار، تحلیل و تجزیه یک کل به عناصر و اجزای تشکیل دهنده آن است. اتفاقاً این طور به نظر می رسد که ادبیات از این مرحله به بعد معنا پیدا می کند. یعنی تا مرحله چهارم بحث زبان و زبان آموزی را دنبال می کنیم، اما از مرحله چهارم که از مراتب متعالی یادگیری و تغییر رفتار محسوب می شود خود ادبیات را می توانیم دنبال کنیم.

مراد از تحلیل کل به اجزا و عناصر و سازه های تشکیل دهنده آن این است که مثلاً یک متن نثر یا نظم را از هر دوره ای که مدنظرمان است در اختیار دانش آموز قرار دهیم و او قادر باشد این متن را به عناصر



فضای مجازی و روش‌های مدیریت کلاس

ریحانه صادقی

دبیر مدارس استعدادهای درخشان اصفهان
دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

چکیده

۱. مقدمه

بازخوردهای تدریس خود به صورت آشکارتری آگاه می‌گردد و می‌تواند با مثال‌های متعدد، محتوای آموزشی را تبیین کند یا با مشاهده ناهنجاری‌های رفتاری فراگیرندگان و طرح نکات تربیتی، آنان را هدایت و راهنمایی نماید اما در محیط مجازی، این مسئله به راحتی بر وی مکشوف نخواهد شد. سوای شخصیت روانی و فردی فراگیرندگان که ممکن است مانع پرسش مجدد مطلب آموزشی از معلم در فضای مجازی و باعث احساس نگرانی از بازخوردهای غیرمنتظره معلم یا هم‌کلاسی‌ها شود، مسائل دیگری چون ناسازگاری اینترنت و قطع و وصل آن، فرایند آموزش را برای گروهی از دانش‌آموزان مختل می‌کند. این مشکلات موجب افزایش نگرانی و اضطراب روحی و روانی فراگیرنده می‌شود. از سوی دیگر، برخی از فراگیرندگان، آموزش مجازی را چندان مهم تلقی نمی‌کنند و ممکن است حضور فعالی در کلاس درس نداشته باشند. در این گونه محیط‌ها استاد و معلم

امروزه، نقش و تأثیر چشمگیر فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) بر کسی پوشیده نیست. رشد و توسعه دانش، پایه‌پای رشد فناوری به خصوص در زمینه اطلاعات و ارتباطات، فرایندهای تدریس و یادگیری را هرزمانی و هر مکانی کرده است. پژوهشگران اذعان دارند که معلم یا استاد مهم‌ترین عامل مؤثر در به کارگیری مناسب رسانه‌هاست و فناوری، سازه‌ای کارآ برای یاد دادن‌های مؤثر و مفید می‌باشد. حتی آنان به این حقیقت مهم اشاره دارند که این فرد یا عامل کلیدی (معلم)، عمدتاً جزئی از نظام یاددهی-یادگیری است (رئوف، ۱۳۸۷: ۱۰۹). در آموزش مجازی، تدریس بر مثلث یاددهنده، یادگیرنده و تعامل این دو عنصر استوار است. البته وظایف معلم در محیط مجازی و برخط (آنلاین) با فضای حضوری تفاوت‌هایی دارد.

در محیط آموزشی مدرسه و کلاس‌های حضوری به دلیل ارتباط مستقیم و چهره به چهره معلم و شاگرد، معلم از

در پژوهش حاضر به نقش مؤثر قدرت معلمان در اداره کلاس و تدریس در فضای مجازی اشاره می‌کنیم. اداره کلاس‌های حضوری به دلیل حضور عینی معلمان و کنترل مستقیم کلاس به وسیله آنان، ساده‌تر از اداره کلاس‌های غیرحضوری است. نتایج این تحقیق که به روش توصیفی و تحلیلی و با بهره‌گیری از تجارب آموزشی و نیز منابع کتابخانه‌ای به انجام رسیده است، نشان می‌دهد که معلمان آگاه از روش‌های متنوع تدریس و مباحث تربیتی، در صورت رعایت اصول و آموزه‌های تعلیم و تربیت در پرتو تعامل با فراگیرندگان نوعی پیوند عاطفی میان خود و دانش‌آموزان به وجود می‌آورند و بدین صورت، کلاس درس را در فضای مجازی به گونه‌ای مدیریت می‌کنند که محیط آن برای هر دو عنصر معلم و شاگرد جذاب، فعال و شاداب باشد.

کلیدواژه‌ها: معلم، دانش‌آموز، تعلیم و تربیت، فضای مجازی، آموزش و پرورش، مدیریت



(یاددهنده) باید به طریقی عمل کنند که شوق و اشتیاق دانش آموز (یادگیرنده) را به مطلب ارائه شده، افزایش دهند. معلمان آگاه و جدی، کلاس را به نحو شایسته و مؤثر کنترل می کنند و رفتار خودشکوفایی را از خود بروز می دهند. شایستگی آن است که معلم بداند می تواند کارش را هر چند هم که سخت باشد، درست انجام دهد و این موضوع از تجزیه و تحلیل اعمال وی به دست می آید (بختیارنصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۲: ۳۴).
 آبراهام مزلو (Abraham Maslow، ۱۹۰۸-۱۹۷۰) در سلسله مراتب نیازهای انسانی، خودشکوفایی را بالاترین طبقه نیازها می داند. نظریه سلسله مراتب نیازهای انسانی مزلو، معمولاً به شکل هرمی متشکل از پنج یا هفت طبقه ترسیم می شود. این سلسله مراتب، از نیازهای ابتدایی در طبقه پایین شروع می شود و هر چه بالاتر می رود، نیازهای پیچیده تر انسانی را معرفی می کند که به ترتیب عبارتند از: نیازهای وجود، نیازهای ایمنی جویی معنوی، نیاز محبت و دوستی با خدا، نیاز کرامت نفس، نیاز خودشکوفایی معنوی و تقرب به خدا. بر این پایه، نیازهای معنوی از دیدگاه اسلام نیز در چارچوب هرم مازلو جای می گیرد و متناظر به آن است. از دیدگاه اسلام، این نیازهای معنوی مطرح شده را می توان راهبردهای مناسبی برای هدایت نیازهای زیستی و عاطفی - روانی به شمار آورد (شجاعی، ۱۳۸۶: ۸۷ و ۱۱۳).
 طبق نظر مزلو، افراد خودشکوفای انجام دادن کارها سخت کوشاند و برای رسیدن به ارزش های والا از هیچ تلاشی دریغ نمی ورزند. یکی از ویژگی های این افراد، مسئله مداری است؛ یعنی خود را موظف به انجام دادن رسالتی می دانند که بر دوش آن ها گذاشته شده است. از دیدگاه مزلو، افراد خودشکوفای هیچ گاه نه به دلیل محرومیت ها و کمبودها بلکه برای رشد و ترقی و رسیدن به تمام آنچه زببند آن هاست، برانگیخته می شوند و اغلب مستقل از پاداش های بیرونی، با انگیزه و علاقه برای خیر بشریت، در تلاش و تکاپو

هستند. برای نمونه، آن ها درس دادن به بچه های درجه چهار را بر به دست آوردن شغلی با حقوق بالا ترجیح می دهند؛ به دلیل آنکه درس دادن بخشی از هویت و احساس مسئولیت آن هاست (مطهری طشی و دیگران، ۱۳۸۲: ۱۰۰-۹۴).
 در این پژوهش، به برخی از نکات مهم و اساسی و کاربردی در تعلیم و تربیت فراگیرندگان به خصوص در محیط مجازی اشاره می کنیم.

۲. راهکارهای نفوذ معنوی معلم در دل دانش آموزان

۱-۲. نقش الگوشوندگی معلم

یکی از راه های پرورش نیروی انسانی در سطح کلان اجتماعی، الگوسازی است. اسوه ها نمونه های بشری هستند که گفتار، کردار و سلوک و عقیده شان سرمشق عینی دیگران و روش، منش و بینش آنان مورد تأیید دین و معیار زندگی دیگران قرار می گیرد (عباسی مقدم، ۱۳۷۹: ۵۹-۴۵).
 معلمان اخلاق مدار و صاحب علم و فرزاندگی، در زمره معلمان الهام بخش قرار دارند که افق خویش را از سطح انتقال معلومات و داده های علمی فراتر می برند و با صید قلب ها و فرصت ها شاگردان را در پی خود می برند و با تأثیرگذاری عمیق در وجود ایشان، شأنی پیامبرگون یافته اند (رمضانی و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۵۷). این فرزندان متعهد، به عنوان نمونه های عینی هدایت، به طریقی مؤثر آحاد جامعه را در مسیر تعالی و رشد و بالندگی قرار خواهند داد و با پرورش شاگردانی متکی بر فضیلت و علم و تقوا حتی بعد از مرگ نیز همچنان برای افراد انسانی نقش الگو و اسوه خواهند داشت. اسوه ها مهم ترین سرمایه های اجتماعی اند که قادرند افراد را بدون تهدید و یا تشویق، به سمت و سوی خود جذب کنند. اینان در حقیقت از طریق تأثیرگذاری بر ذهن و روان مخاطبان، آنان را وادار می کنند بدون اکراه، موضوعی را بپذیرند و یا مانند آن عمل کنند (ناظمی اردکانی، ۱۳۹۵: ۱۵). بنابراین، نهادینه سازی ارزش ها و رفتارهای

صحیح در پرتو اسلام ناب محمدی (ص) در اذهان و رفتار دانش آموزان بیش از هر چیز به نحوه رفتار و گفتار و کردار معلمان بستگی دارد. نفوذ معنوی معلم در بین مخاطبان و در اصطلاح امروز «قدرت نرم» (Soft power) از جمله مسائل مهم تأثیرگذار در دیگران است.

به طور کلی، قدرت به معنای توانایی اعمال نفوذ در رفتار دیگران برای دستیابی به نتیجه مطلوب و اهداف دلخواه است. زور، تطمیع و ارعاب از روش های گوناگون نیل به قدرت است که از آن به قدرت سخت (Hard power) تعبیر شده است. تشخیص اینکه قدرت می تواند بدون کاربرد تهدید یا تشویق به صورت ناخودآگاه بر روان مخاطب اثر بگذارد، در آرای اندیشمندانی چون جوزف نای (Joseph Nye) و میشل فوکو (Michel Foucault) و دیگران قابل بررسی است (اسکندری، رستمزاده، ۱۳۹۵: ۸۵) که از آن به قدرت نرم تعبیر می کنند. تأثیر قدرت نرم تا حد زیادی بستگی به قبول مخاطبان دریافت کننده دارد (ترابی، ۱۳۸۹: ۸۷). ماهیت قدرت نرم در گفتمان اسلامی به شدت اخلاقی و مبتنی بر ارزش های دینی و اخلاقی است. خدامحوری، توسل و ارتباط معنوی با معصومین - علیهم السلام - عدالت خواهی، خوش خویی و تعامل درست با دیگران از جمله مؤلفه های قدرت نرم در اسلام به شمار می رود. همچنین، اعتقاد به اصل امامت و پیروی از ولایت فقیه در فرهنگ سیاسی شیعه یکی از مؤلفه های تأثیرگذار در قدرت نرم به شمار می رود (ملک زاده، ۱۳۹۳: ۱۲۲).

معلم در جریان آموزش باید به بینش و نگرش خود صیغه الهی ببخشد و با بهره گیری از نقش الگوشوندگی خویش در جهت اصلاح نسل نوجوان و تعالی آن به سوی توحید گام بردارد. او می تواند در پرتو شریعت، ارتباط با پروردگار، توسل به معصومین (ع)، رعایت تقوا و سبک زندگی اسلامی را به عنوان میانی فکری ارزش ها برای مخاطبان خود تبیین نماید (فرهادیان، ۱۳۹۸: ۱۸-۱۵). از این روی،



یاددهنده برای اجرای آموزش اثربخش، باید روش تدریس خود را به گونه‌ای تغییر دهد که بتواند محتوای درس را به شکل ساده‌تر از حضور در آموزشگاه (کلاس‌های حضوری) ارائه دهد. تعلیم و

منظم است که یاددهی - یادگیری را آسان‌تر می‌کند. داشتن طرح درس در کلاس مجازی به مراتب مهم‌تر از کلاس‌های حضوری است. در طرح درس، عوامل اصلی فرایند تدریس به‌طور منطقی

توجه به ارزش‌ها و نهادینه کردن آن در دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است.

ارزش‌ها حیات یک ملت را به وجود می‌آورند. اموری که برای یک ملت مطلوب و پذیرفته شده هستند و افراد، رفتار و گفتار خود را بر پایه آن امور موجه و مشروع می‌دانند، «ارزش» نامیده می‌شود (ملکی، ۱۳۷۶: ۳۳). تنها معرفی ارزش‌ها کافی نیست بلکه باید آن‌ها را در طبیعت مخاطب، نهادینه ساخت. نهادینه کردن ارزش‌ها در حقیقت عملیاتی کردن و اجرایی نمودن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش کشور است (فرهادیان، ۱۳۹۸: ۲۵، ۱۹ و ۲۷).

یکی از اصول مهم نهادینه‌سازی ارزش‌ها عامل بودن خود معلم و یا مربی بدان‌هاست. بهترین روش تربیت آن است که مربی خود را تربیت کند (مظاهری، ۱۳۷۶: ۲۲)؛ چرا که گفتار و رفتار معلمان و مربیان همواره در برابر دیدگان نقاد نوجوانان قرار دارد. امام علی (ع) در حکمت هفتاد و سوم نهج‌البلاغه درباره اهمیت تربیت نفس، به‌خصوص از سوی رهبران و پیشوایان مردم، می‌فرماید: «مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَلْيَنْبِذْ تَعْلِيمَ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ، وَلْيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسَيْرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَمَعْلَمُ نَفْسِهِ وَمُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْأَجَلِ مِنْ مَعْلَمِ النَّاسِ وَمُؤَدِّبِهِمْ»؛ کسی که خود را در مقام پیشوایی و امامت بر مردم قرار می‌دهد، باید پیش از آنکه به تعلیم دیگران می‌پردازد، به تعلیم خویش بپردازد و باید تأدیب و تعلیم او نسبت به دیگران پیش از آنکه با زبانش باشد، با عمل صورت گیرد و کسی که معلم و ادب‌کننده خویش است، به احترام سزاوارتر از کسی است که معلم و مربی مردم است (مکارم، ۱۳۹۰: حکمت ۷۳).

آموزش در فضای مجازی به دلیل تلفیق روش‌های گوناگون تدریس، نیاز به صرف وقت بیشتر و تلاش‌های مستمر دارد. از این‌رو، ضرورت دارد معلم، محتوای درس را در قالب‌های مختلف از جمله پوشه‌های شنیداری، نوشتاری، تصویری و چندرسانه‌ای تهیه و به دانش‌آموزان

و به دور از آشفته‌گی پیش روی معلم قرار می‌گیرد و او می‌تواند با اعتمادبه‌نفس بالاتری به امر آموزش اهتمام ورزد. از طرفی، موجب القای اهمیت نظم و انضباط کاری به مخاطبان، طی آموزشی نهفته از سوی معلم خواهد شد. پس از آن، تغییر روش در تدریس است.

۲-۲. روش‌های مدیریت مؤثر در تدریس در فضای مجازی

۲-۲-۱. روش ارائه محتوا

آنچه پیش از هر چیز برای معلم و استاد در فضای مجازی اهمیت دارد، طرح درس مکتوب است. طرح درس، برنامه‌ای مدون



**تعلیم و آموزش
در فضای مجازی
به دلیل تلفیق
روش‌های
گوناگون
تدریس،
نیاز به صرف
وقت بیشتر
و تلاش‌های
مستمر دارد**



مهارت‌های هوش عاطفی مهم‌ترین عامل در ایجاد انگیزه و شور و شوق و تعامل بین معلم و شاگرد خواهد بود. نحوه بیان و کلام معلم در برخورد با دانش‌آموز در فرایند آموزش و پرسش و پاسخ بخشی از آموزش‌های رفتاری است که شاگردان به‌طور پنهان و غیرمستقیم در زمینه شیوه ارتباط با دیگران فرامی‌گیرند و در وجود آنان نهادینه خواهد شد و به تحول فردی و اجتماعی خواهد انجامید. گاه بی‌توجهی به این موضوع و ساده‌نگاری آن موجب بروز اختلالات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی در زندگی آینده نوجوان خواهد شد. بر این اساس است که نظریه‌پردازان قدرت نرم، بخشی از جذابیت فرد الگوشونده را ناشی از سخن گفتن او، واژگان مورد استفاده و ارتباط کلامی‌اش با مخاطب تعریف می‌کنند.

فضای مجازی با وجود رغبت کاربران به استفاده از آن، در مواقع یاددهی و آموزش برای نوجوان جذابیت چندانی ندارد و ممکن است هنگام تدریس معلم دانش‌آموزان حاضر در کلاس در سایت‌های دیگر مشغول گفت‌وگوهای دوستانه با یکدیگر باشند. اینجاست که رسالت مهم معلمان در فضای مجازی آشکارتر می‌شود. معلم باید بتواند با ایجاد خلاقیت و تحول در آموزش‌های غیرحضور، فضایی نشاط‌انگیز و مطلوب را برای دانش‌آموزان فراهم نماید؛ به‌طوری که آن‌ها برای حضور داوطلبانه و مشتاقانه در کلاس درس وی لحظه‌شماری کنند. در این میان، لازم است نحوه ارتباط و رفتار معلم در همین مورد به‌طور مجزا بررسی گردد. خوشایند بودن یک رفتار و لذت بردن از آن و اجتناب از امور ناخوشایند سبب میل به انجام دادن آن رفتار می‌شود. این موضوع یکی از عوامل انگیزشی تغییر رفتار در دیگران است (نوری، ۱۳۹۶:۶، به نقل از فیسکه).

معلم در آغاز تدریس با اطلاع از حضور دانش‌آموزان، کلاس را با نام و یاد خداوند شروع می‌کند و پس از آن گفت‌وگوی کوتاهی همراه با احوال‌پرسی از بچه‌ها انجام می‌دهد. شناخت دانش‌آموزان و صدا زدن آنان با نام کوچک، محیط آموزشی را دوستانه‌تر خواهد نمود. اگر معلم در جلسه گذشته پاسخ سؤال یا حل تمرینی را به جلسه آینده موکول کرده است، باید به قول خود عمل کند و در اولین جلسه پس از آن، با یادآوری به شاگردان، پاسخ‌گوی مسئله باشد؛ هر چند دانش‌آموزان آن را فراموش کرده باشند. گاه ممکن است بعضی از دانش‌آموزان با طرح بعضی

ارائه کند. از سوی دیگر، توجه به زمان آموزش نیز مورد تأکید است. زمان‌های طولانی تدریس، علاوه بر ایجاد نگرانی و خستگی و مشکلات جسمی و روحی برای دانش‌آموز، او را نسبت به حضور در کلاس بی‌رغبت می‌کند.

حضور به‌موقع معلم در محیط مجازی کلاس درس و نیز اعلام پایان تدریس و یا کلاس از سوی او، افزون بر آنکه امر آموزش را در یک سیر منطقی و خطی منظم قرار می‌دهد، شاگردان را از سردرگمی و پریشانی دور می‌سازد. بنابراین، توجه به زمان‌بندی در طرح درس مکتوب ضرورت دارد. بعضی از معلمان هنگام آموزش در فضای مجازی، گروه را یک‌سویه می‌کنند تا پرسش‌های دانش‌آموزان مانع اجرای تدریسشان نشود. به نظر می‌رسد آنان این روش را به دلیل وقت محدود کلاس و یا پرسش‌های نابجای عده‌ای از دانش‌آموزان، مفید می‌دانند اما باید گفت کلاس درس، تعاملی بین معلم و شاگرد است و ارتباط این دو عنصر در فضای مجازی اگر بیش از کلاس حضوری نباشد، کمتر نیست. برای رفع مشکل پرسش‌های حاشیه‌ای و نابجای شاگردان، لازم است در آغاز درس، مقرراتی را برای آنان تعریف کرد؛ اینکه معلم (یاددهنده) به شاگردان (یادگیرندگان) اطمینان دهد که در پایان هر بخش، تدریس را متوقف خواهد کرد و به آنان فرصت سؤال خواهد داد؛ پس فراگیرندگان باید اجازه دهند که معلم محتوای درس را ارائه دهد و اگر سؤالی دارند، در زمان خود از معلم بپرسند.

ایجاد حس حضور و همراهی معلم با شاگردان، افزون بر آرامش خاطر دانش‌آموزان، محیط غیرحضور را برای آنان، خوشایند و امن‌تر جلوه می‌دهد؛ زیرا مخاطبان اطمینان دارند که ارتباط بین معلم و شاگرد همچنان برقرار است و پس از تدریس، آنان با انبوهی از پرسش‌ها و اشکالات در این فضای پرمشغله رها نخواهند شد.

معلم مجازی با طراحی مناسب تکالیف متنوع و ارزشیابی‌های مستمر در آغاز و حین و پایان تدریس دانش‌آموز را با محتوای جدید درگیر می‌نماید و به او فرصت پرسش و پاسخ می‌دهد.

۲-۲-۲. ارتباط کلامی

آنچه همواره در فرایند تعلیم و تربیت، به‌خصوص در آموزش‌های مجازی، مهم‌ترین و مؤثرترین گام محسوب می‌شود، ارتباط کلامی بین معلم و شاگرد است. مهارت در برقراری ارتباط کلامی و

معلم مجازی با طراحی مناسب تکالیف متنوع و ارزشیابی‌های مستمر در آغاز و حین و پایان تدریس دانش آموز را با محتوای جدید درگیر می‌نماید و به او فرصت پرسش و پاسخ می‌دهد

مشکلات، فضای کلاس را به حاشیه بکشاند که در این صورت، معلم می‌تواند با بیان چند جمله کوتاه و ابراز همدلی نسبت به آنان، قول دهد که این مطلب را در فرصتی خارج از ساعت کلاسی در گروهی جداگانه بررسی خواهد کرد یا از آنان بخواهد نظرهای خود را پس از پایان کلاس در صفحه شخصی او قرار دهند. ممکن است در ابتدای کار، این روش برای معلم وقت‌گیر باشد و او نتواند آن گونه که مورد نظر مخاطبان است، آنان را اقناع کند اما این روش موجب جلب اعتماد دانش‌آموزان خواهد شد؛ زیرا متوجه خواهند شد که معلم در حد توان خود قصد دارد به آنان کمک کند. همین مسئله محیط کلاس را در حالت تعاملی دوستانه قرار خواهد داد.

نکته دیگر درباره انجام دادن تکالیف است. در فضای مجازی درخواست انجام دادن تکالیف زیاد و وقت‌گیر از شاگردان، علاوه بر آنکه روح و روان آنان را آزرده می‌کند، چندان هم ثمربخش نخواهد بود. بهترین روش انجام دادن تکالیف در همان زمان برخط (آنلاین) بودن بچه‌هاست. معلم در این صورت با دادن تکالیف کوتاه و پرسش از بچه‌ها آنان را به فعالیت تشویق می‌کند و پاداش را در لحظه می‌دهد. معمولاً دانش‌آموزان زنگ پاسخ‌ها را در همان لحظه اول می‌فرستند و این فرصت را از دیگران سلب می‌کنند. در این صورت، دانش‌آموزان ضعیف‌تر به حاشیه کشیده می‌شوند. رسالت تربیتی معلم در حین آموزش با بیان کلماتی ارزشی، معنادار می‌شود. او با ارسال جملات تشویقی و تربیتی در فضیلت صبر و تحمل، شاگردان را به رفتار صحیح فرامی‌خواند.

مشکلی که اکثر معلمان در محیط غیرحضوری و هنگام آموزش با آن مواجه‌اند، پرسش‌های تکراری دانش‌آموزان است. ممکن است پرسشی ساده به دلیل مشکلات قطع شدن و یا کندی نت برای دانش‌آموزان، نگرانی از عقب‌افتادن از کلاس و یا گم‌شدن پاسخ معلم در بین پرسش‌های بچه‌ها بارها تکرار شود و معلم هم آن را بارها متذکر شود. در این صورت، او می‌تواند با گفتن جمله «چه کسی پاسخ این سؤال را خواهد داد؟» از مشارکت بچه‌ها در اداره کلاس یاری بگیرد و سپس از همیاران سپاسگزاری کند. این روش، دقت بچه‌ها را افزایش می‌دهد. هرگاه دانش‌آموزی سؤالی را مکرر مطرح کند، دانش‌آموز دیگری پاسخ خواهد داد و مورد تشویق معلم قرار خواهد گرفت. این روش، موجب توجه و تمرکز دانش‌آموزان نسبت به سخنان معلم

و نیز تعدیل رفتار آنان خواهد شد.

۲-۳. فرود آمدن از مسند و مقام برتر

یکی از ویژگی‌های بارز مؤمن، شوخ‌طبعی و گشاده‌رویی است. این خصلت در سیره و سخن پیشوایان دین - علیهم‌السلام - قابل تأمل و بررسی است (هادی‌منش، ۱۳۸۵: ۷۷-۶۹). یکی از مؤلفه‌های قدرت نرم در اسلام، خوش‌خلقی و خوی نیک در برخورد با دیگران است. اخلاق به مثابه قدرت نرم به‌عنوان یک عامل ایجابی و سیاسی در جذب دیگران مفید است (پوراحمدی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۵۶-۱۳۷).

از نشانه‌های خوش‌خلقی آن است که مؤمن در ارتباط با دیگران، شوخ‌طبع، خوش‌سخن و اهل مزاح پسندیده باشد. معلم آگاه و باتجربه در فضای کلاس مجازی انعطاف‌پذیرتر از کلاس حضوری رفتار می‌کند. او با شوخ‌طبعی و مزاح پسندیده و گفت‌وگوی صمیمانه با دانش‌آموزان، فضای خشک تدریس صرف را شاد و جذاب می‌کند. از دیدگاه مزلسو نیز یکی از ویژگی‌های افراد خودشکوفه، احساس شوخ‌طبعی فلسفی و غیر خصمانه بودن (مطهری طشی و دیگران، ۱۳۸۲: ۹۸) در ارتباط با دیگران است. گاه ممکن است در روند آموزش مجازی، خطا و اشکالی از طرف معلم رخ دهد. در این صورت، لازم است وی از مسند و مقام برتر فرود آید و آن را بپذیرد. بهتر است معلم (یاددهنده) پیش از آموزش به دانش‌آموزان متذکر شود که در صورت هر اشکال و اشتباهی در ارائه فایل‌های گفتاری یا نوشتاری، او را مطلع سازند. یکی از شگفت‌انگیزترین جلوه‌های ارتباطات کلامی سالم این است که بدانیم هنوز خودمان در حال رشد و یادگیری هستیم و نکاتی را که قبلاً نمی‌دانسته‌ایم، تازه می‌فهمیم (رووف، ۱۳۸۷: ۳۳). این امر از یک سو تعامل بین معلم و شاگرد را افزایش می‌دهد و از دیگر سو پذیرش خطا و اشتباه، عذرخواهی و اصلاح آن، فضایل عالی انسانی همچون صداقت و شجاعت را به مخاطب القا می‌کند و شخصیت معلم را برای فراگیرندگان به الگوشونده تبدیل می‌کند.

۲-۴. تدریس خصوصی

با آنکه معلم در تلاش است تا مباحث آموزشی را به‌طور منظم و مجزا و ساده و قابل فهم در اختیار دانش‌آموز قرار دهد، گاه لازم است با فراگیرندگان سطح پایین به‌صورت شخصی تعامل داشته باشد.

بدین منظور در بعضی مواقع، با ورود به صفحه خصوصی دانش‌آموز و ایجاد ارتباط دوستانه با وی، مشکلات یادگیری را بررسی می‌کند و به رفع اشکالات آموزشی روی می‌آورد. این روش موجب می‌شود که فراگیرنده سطح پایین فعالیت‌های خود را با اشتیاق و با اعتمادبه‌نفس بیشتری انجام دهد و متوجه شود که تمام اعمال او برای معلم اهمیت زیادی دارد.

در تدریس خصوصی به سبک دوستانه، معلم این مطلب را به دانش‌آموز القا می‌کند که یادگیری و فهم محتوا برای افراد سطح پایین کلاس هم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و تدریس برای آنان در محیط مجازی، محدود به یک زمان خاص نیست.

۲-۲-۵. دخالت دادن والدین در تعلیم و تربیت

نکته دیگر، درگیر کردن والدین و بزرگترها در فرایند تعلیم و تربیت است. البته این روش باید با روابطی مثبت و به شکل دوطرفه صورت پذیرد. معلم می‌تواند با طرح پرسش در قالب نظرسنجی از والدین، با نقاط ضعف خود در تدریس و نیز مشکلات رفتاری و یا نگرانی‌هایی که مغل یادگیری دانش‌آموز اوست، آشنا شود و آن‌ها را بررسی نماید. تعامل اولیا و مربیان در فضای مجازی، به نحو بارزی در ایجاد محیط درسی بانشاط و فعال برای شاگردان مؤثر است. هر چه آگاهی معلم از مشکلات آموزشی و تربیتی بیشتر باشد، حضور مشتاقانه دانش‌آموزان در کلاس فعال‌تر و مدیریت محیط آموزشی برای معلم آسان‌تر خواهد بود.

۲-۲-۶. توجه به مخاطبان

مخاطبان در فضای مجازی دیگر محدود به تعداد مشخص دانش‌آموزان در چهاردیواری کلاس نیستند بلکه خانواده‌ها نیز به‌طور ناخودآگاه در کلاس حضور می‌یابند و گوش به سخنان معلم می‌سپارند و بدین گونه، هدایت و تعلیم به‌طور پنهان و نهفته و غیرمستقیم نیز وسعت می‌یابد. از طرفی، خانواده‌ها همیاران مؤثری در ارائه آموزش و به‌خصوص پرورش نسل جوان هستند. در این زمان، لازم است معلمان با هوشیاری در صدد آن باشند که این موقعیت را به فرصت تبدیل کنند و بیشترین بهره‌رأ به‌خصوص در محبت توسعه تربیت دینی و آموزه‌های معرفتی ببرند. در این عرصه، نقش معلم به مبلغ تعمیم می‌یابد. البته معلم متخصص و آگاه

در انتقال معلومات محتوای آموزشی توانایی زیادی دارد و این مقوله را تحت‌الشعاع مباحث تربیتی قرار نمی‌دهد. به هر روی، ماهیت کار معلمی هم دانش است و هم مهارت حرفه‌ای (رؤوف، ۱۳۸۷: ۵۶). تسلط و اشراف بر محتوای آموزشی و توانایی در انتقال داده‌ها خود یکی از عوامل مؤثر نفوذ معنوی معلم است؛ همچنان که بنا بر فرموده مقام معظم رهبری، «شرط تأثیرگذاری در جامعه، افزایش سواد و ارتقای نصاب علمی است» (دیدار مقام معظم رهبری با طلاب حوزه علمیة تهران: ۹۶/۶).

بر پایه آنچه بیان شد، به‌خوبی می‌توان به نقش و وظایف سنگین معلم در امر تعلیم و تربیت در فضای پرمیاهوی مجازی پی برد؛ چرا که مخاطبان وی محدود به طیف خاصی نیستند و حتی خواص هم در برابر وی و ناظر تدریس هستند.

۳. نتیجه

امروزه فضای مجازی یکی از ابزارهای کارآمد در تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. اگرچه تدریس در این محیط مشکلاتی برای مخاطبان ایجاد می‌کند و رسالت سنگین معلمی را نیز دوچندان می‌سازد. معلمان فرزانه و متعهد، افزون بر تدریس محتوای آموزشی و تحول در ماهیت روش‌های پیشین تدریس، به عنوان اسوه‌های الهام‌بخش در عرصه فرهنگ و اخلاق، نقش مبلّغ و هدایتگر را برای نسل جوان ایفا می‌کنند و به تدریس در این فضا به عنوان یک فرصت می‌نگرند. آنان با خودآگاهی و خودشکوفایی و نفوذ معنوی در دل شاگردان، در پرتو تعلیم و تربیت صحیح و نیز نهاده‌سازی ارزش‌های والای دینی و اسلامی خواهند توانست جامعه را از درون متحول سازند و به سمت و سوی تعالی، رشد و شکوفایی سوق دهند و انسان‌هایی خدامحور و متخلق به اخلاق اسلامی تربیت نمایند.

منابع

- اسکندری، کریم؛ رستم‌زاده، رضا (۱۳۹۵). «شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های قدرت نرم در دانشگاه بر اساس مدل فازي vikor»، سال ششم، شماره پانزدهم، دوفصلنامه مطالعات قدرت نرم، صص ۱۱۲-۸۲.
- بختیارنصرآبادی، حسن؛ نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۲). راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم. جلد اول، چاپ اول. قم: سماء قلم.
- پوراحمدی، حسین؛ جعفری‌پناه، مهدی. (۱۳۹۱). «اخلاق به مثابه قدرت نرم در رویکرد اسلامی». مجله علوم سیاسی، سال پانزدهم، شماره ۵۷، صص ۱۵۶-۱۳۷.
- ترابی، طاهره. (۱۳۸۹). «بازخوانی قدرت نرم (با تأکید بر فرهنگ ایرانی- اسلامی)».

از مجموعه مقالات قدرت نرم و سرمایه اجتماعی، اصغرافشاری و همکاران. چاپ دوم. نشر دانشگاه امام صادق (ع) و دانشگاه جامعه امام حسین (ع) و پژوهشکده پیامبراعظم (ص)، تهران.

- رؤوف، علی. (۱۳۸۷). آنچه یاد می‌دهیم، آنچه یاد می‌گیرند: برای مدیران مدرسه، معلمان و پدران و مادران. چاپ دوم. تهران: مدرسه.

- رضاعلی، فاطمه؛ حیدری، محمدحسین؛ نوروزی، رضاعلی. (۱۳۹۸). بازشناسی الگوی معلم الهام‌بخش مبتنی بر احوالات سه معلم برجسته ایران معاصر: محمدحسین نایینی، محمد حسین طباطبایی و مرتضی مطهری. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، سال ۱۴، شماره ۳۰، صص ۱۷۶-۱۵۵.

- شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۶). نظریه نیازهای معنوی از دیدگاه اسلام و تناظر آن با سلسله مراتب نیازهای مازلو، مطالعات اسلام و روان‌شناسی، شماره ۱، پاییز و زمستان، صص ۱۱۶-۸۷.

- عباسی مقدم، مصطفی. (۱۳۷۱). نقش اسوه‌ها در تبلیغ و تربیت. چاپ اول. تهران: سازمان تبلیغات.

- فرهادیان، رضا. (۱۳۹۸). نهاده‌سازی ارزش‌ها در دانش‌آموزان. چاپ اول. قم: بوستان کتاب.

- مظاهری، علی اکبر. (۱۳۷۶). هشداری تربیتی، چاپ چهارم. قم: محرت.

- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۹۰). نهج‌البلاغه، با ترجمه فارسی روان. به قلم محمدرضا آشتیانی، محمدجعفر امامی. قم: انتشارات امام علی بن ابی‌طالب (ع).

- ملکی، حسن. (۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه معلمی. چاپ اول. تهران: مدرسه.

- ناظمی اردکانی، مهدی. (۱۳۹۵). قدرت نرم (مجموعه مقالات). چاپ اول. تهران: آثار فکر.

- نوری، نجیبالله. (۱۳۹۶). عوامل و ساختار انگیزش رفتار انسان در اندیشه علامه طباطبایی. روان‌شناسی و دین، شماره ۴۰، (زمستان)، صص ۲۲-۵.

- هادی‌منش، ابوالفضل. (۱۳۸۵). شوخ‌طبعی و مزاح در سیره و سخن پیشوایان. مبلغان، شماره ۷۷، (فروردین و اردیبهشت)، صص ۶۹-۷۷. <https://www.leader.ir>

اغراق در حماسه و مدیحه‌سرایی
مطالعه موردی:

رزم سهراب و کردا فرید

و قصیده خاقانی

دکتر اقدس فاتحی

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی
دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه
قم

سمانه کیانی بیدگلی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی
دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه
قم

چکیده

در این پژوهش جنبه‌های زیبایی‌شناسانه اغراق در موضوعات شعری حماسه و مدح به روش توصیفی-مقایسه‌ای بررسی می‌شود. با توجه به اهمیت اغراق در موضوع شعری حماسه و همچنین، به کارگیری افراط‌آمیز غلو در مدح می‌توان به بررسی میزان تأثیرگذاری این صنعت در این دو مقوله پرداخت. در مقاله حاضر، چگونگی کاربرد صنعت اغراق در حماسه و مدح و همچنین بسامد این آرایه در کنار سایر تصاویر بلاغی در هر دو نوع ادبی بررسی شده است. نتایج حاصله نشان می‌دهد که اغراق مشخصه ذاتی نوع ادب حماسی و سرشار از نوعی زیبایی‌آفرینی طبیعی است و در توصیف ویژگی‌های قهرمان حماسه از مضامین متنوع طبیعی و متناسب بهره می‌برد؛ حال آنکه غلو در مدح الزاماً در بردارنده مضمون‌های طبیعی و مطبوع نیست. مدح نابجا و غلوآمیز در حقیقت مملو از ستایش صفات نیکوی فرضی است که اساساً از آن‌ها در ممدوح

نشانی نمی‌توان یافت و ریشه در طبیعت ممدوح ندارند. شاعر مداح عمدتاً به کمک ذهن خلاق خود برای ساخته و پرداخته کردن این معانی، غلوهای شدید و افراط‌گونه‌ای به کار می‌برد که گاه به ترک ادب شرعی منجر می‌شود. انگیزه شاعر از تولید این غلوه‌ها، صرفاً دستیابی به صله است. به‌طور کلی، آنچه در مبالغه و غلو و اغراق شایسته و بایسته نمی‌نماید، تعیین درستی یا نادرستی آن به لحاظ عقلی و عرفی نیست بلکه نوعی ناهماهنگی و عدم تجانس و ناپسندی در کاربرد افراط‌آمیز غلو در مدیحه‌سرایی است که در بافت معنایی کلام خوش نمی‌نشیند.

کلیدواژه‌ها: حماسه، مدح، شاهنامه
فردوسی، قصاید خاقانی، اغراق، غلو

۱. مقدمه

سخن محصول تفکرات انسانی است و انسان به‌واسطه جملات می‌تواند افکار خود

را به دیگران منتقل کند. حال اگر کلام دثار زیبایی داشته باشد، دلپذیرتر است و در ذهن مخاطب تأثیر بیشتری دارد. اغراق که از برجسته‌ترین ترفندهای ادبی است، همواره موجبات دل‌انگیزی سخن را فراهم آورده است. به‌طور کلی، وسعت کاربرد این صنعت را از آثار ادبی ایران پیش از اسلام گرفته تا متون فاخر نظم و نثر ادب فارسی عهد اسلامی می‌توان مشاهده کرد. اغراق علاوه بر حماسه و مدح، همواره آرایه فراگیر در انواع موضوعات شعری چون هجو، طنز و مطایبه تغزلی و غنایی و عرفانی نیز بوده است.

همگام با آغاز شعر فارسی، صنعت اغراق در کنار دیگر صنایع تکامل یافته بدیع، نقش سزاوارانه‌تری یافت. اغراق با ذات حماسه عجین است و جزء لاینفک آن به شمار می‌آید.

از سوی دیگر، عنصر اغراق در مدیحه‌سرایی بسیاری از شاعران نیز به‌وفور به چشم می‌خورد. در این میان،

اساس مدح نیز مبالغه و غلو است. البته این صنعت در سایر موضوعات نظم فارسی همچون طنز و مطایبه، هجو، تغزلی، غنایی و عرفانی نیز دیده می‌شود.

۱-۱. بیان مسئله و پرسش تحقیق

گروهی از شاعران بلندپایهٔ ادب فارسی همچون فردوسی و خاقانی در اشعار خود از صنعت بدیعی اغراق فراوان بهره برده‌اند. حماسه و مدح دو قالب فاخر ادبی هستند که صنعت اغراق در بافت متنی آن‌ها نمود والایی دارد. پژوهش حاضر با بررسی کیفیت و کمیت اغراق‌های حماسه و مدح با تکیه بر «رزم سهراب و گردآفرید» شاهنامهٔ فردوسی و «مدح زین‌الدین وزیر سلجوقیان عراق» در دیوان خاقانی و بازتاب تصاویر در اغراق‌های هر یک، درصدد یافتن پاسخ به این پرسش مقدر اساسی است که کدام یک از اشعار متعلق به دو نوع ادبی حماسه و مدح در به کارگیری اغراق‌های شاعرانه و تصویرهای ناشی از آن، جلوهٔ زیباتری را پیش روی مخاطب به نمایش گذاشته و نیز اغراق‌های موجود در بافت هریک از انواع ادبی حماسه و مدح تا چه میزان طبیعی جلوه‌گر شده است. در باب این مسئله که آیا اغراق در شعر حماسی و شعر مدحی به صورت یکسان به کار گرفته شده یا خیر، می‌توان به تصاویر حاصل از اغراق در هر کدام از آن‌ها توجه کرد و اقسام آن را مورد واکاوی قرار داد.

۱-۲. پیشینهٔ تحقیق

در حوزهٔ مطالعات در زمینهٔ آرایهٔ اغراق می‌توان به مقالاتی چون «اغراق و شوخی اغراق‌آمیز در شاهنامه» از منوچهر احترامی (۱۳۷۸)، «مبالغه و اغراق در مدایح متنبی» از علی محمد جمالی بهنام (۱۳۸۰)، «بازتاب طبیعت در اغراق‌های شاهنامه» از موسی پرنیان و سید آرمان حسینی آباریکی (۱۳۹۵)، و «اغراق در زبان حماسی فردوسی و متنبی» از حسن شوندی و باباخان استندآباد (۱۳۹۱) اشاره کرد اما بیشتر تحقیقات انجام شده در این زمینه، عمدتاً به بررسی صرف صنعت

اغراق در هر یک از موضوعات شعری پرداخته‌اند.

۱-۳. ضرورت و هدف تحقیق

اغراق به عنوان صنعتی فراگیر، با ارائهٔ تصاویر گوناگون اشکال متنوعی را پدید آورده است. گرچه مقالاتی وجود دارند که با محوریت بررسی کلی مفاهیم، حول این صنعت ادبی می‌چرخند، تاکنون هیچ پژوهش مستقلی در زمینهٔ مقایسهٔ کاربرد تصاویر عینی و مصداقی صنعت اغراق در قالب حماسهٔ فردوسی و مدح خاقانی صورت نگرفته است. از این رو، تلاش نگارندگان مقالهٔ حاضر این است که تصاویر حاصل از اغراق‌ها را در حماسهٔ سهراب و گردآفرید فردوسی و مدح زین‌الدین خاقانی بررسی کنند و با استفاده از نمودار کمی، درصد کاربرد اغراق‌ها را در هر یک از گونه‌های شعری مشخص نمایند؛ با این هدف که طرح‌واره‌ای برای پژوهش‌های مشابه پدید آید.

۲. صنعت اغراق

یکی از صنایع مهم معنوی در بدیع، اغراق یا بزرگ‌نمایی است. اغراق در اصطلاح ادب، زیاده‌روی در ستایش یا نکوهش است. با این حال، اغراق مناسب شاعرانه همواره زیباست؛ زیرا هر قدر توصیف دور از باور باشد، سخن عاطفی خیال‌انگیزتر است و بر دل‌ها می‌نشیند. البته اغراق مناسب آن است که از تصنع نیز به دور باشد. پیش از مقایسهٔ تصاویر حاصل از اغراق در حماسهٔ فردوسی و مدح خاقانی، نخست به طور مختصر به ماهیت اغراق و مباحث کلی دربارهٔ این صنعت، نظیر تفاوت اغراق با مبالغه و غلو اشاره می‌شود.

۲-۱. اشتقاق کلمهٔ اغراق، مفهوم اغراق، اهمیت اغراق

اغراق از مصدر باب افعال برگرفته شده است: اَغْرَقَ، یَغْرِقُ، اِغْرَاقٌ و اِغْرَاقًا فی الشَّیْءِ؛ یعنی در چیزی زیاده‌روی کرد. «قدیم‌ترین سند از کتب بلاغی اسلامی که در آن از اغراق سخن به میان آمده، «البدیع» ابن‌معتز است که از اغراق با عنوان الافراط

فی الصفه (افراط در توصیف چیزی) نام می‌برد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۵: ۱۳۰).

در کتاب «ترجمان‌البلاغه»، کهن‌ترین و تأثیرگذارترین کتاب بلاغت فارسی دری، در تعریف اغراق چنین آمده است: «پارسی وی [اغراق] در رفتن بود اندر صفت، چنان کی خرد اندر پذیرفتن وی بِشَمَد و چنین گفته‌اند: الشَّعْرُ أَكْذَبُ أَكْذَبَهُ کی از شعر آنچه به دروغ‌تر با فروغ‌تر.

احمد اشنانی گوید:

گشتم جهان و دیدم میری را

بر نیم نان دو جای زده مسمار

کز بیم یُخَل او به دو صد فرسنگ

گنجشک بر زمین نرزد منقار»

(رادویانی، ۱۳۶۲: ۶۲)

بیشتر اهالی بلاغت، از دیرباز صنعت اغراق را به عنوان یکی از زیورهای کلام پسندیده‌اند. مفهوم سادهٔ اغراق عبارت از آن است که سخن‌سرا به هنگام وصف، مدح یا ذم و هجو کسی یا چیزی، چنان زیاده‌روی کند و مرتکب گزافه‌گویی شود که برای شنونده حیرت‌انگیز باشد. در کتاب «چهارمقاله» در سودمندی مبالغه و اغراق آمده است: «شاعری صنعتی است که شاعر بدان صنعت، معنی خُرد را بزرگ گرداند و معنی بزرگ را خُرد؛ و نیکو را در خصلت زشت باز نماید و زشت را در صورت نیکو جلوه کند» (نظامی عروضی، ۱۳۶۹: ۴۲). مرحوم همایی در کتاب «فنون بلاغت و صناعات ادبی» در این باره گفته است: «کمتر اتفاق می‌افتد که سخن ادبی نظم و نثر از این صنایع خالی باشد. مخصوصاً صنعت مبالغه و اغراق به جایی رسید که میدان طبع‌آزمایی شعرا و نویسندگان گردید؛ چندان که هر قدر شعر با اغراق و مبالغه بیشتر توأم بود، آن را ارزش بیشتر می‌دادند و از اینجاست که این جمله مثل شده: أَحْسَنُ الشَّعْرِ أَكْذَبُهُ؛ یعنی بهترین شعر آن است که دروغ‌تر یعنی مبالغه و اغراقش بیشتر باشد» (همایی، ۱۳۷۱: ۲۶۷). دربارهٔ اهمیت اغراق در مدح می‌توان به «قابوس‌نامه» استشهاد نمود که از متون تولیدشدهٔ مقارن با دورهٔ شکفتگی علوم بلاغی به

شمار می‌رود. در آن کتاب به بهره جستن از مبالغه و اغراق سفارش شده است: «سزای هر کس را بشناس و مدح چون گویی، قدر ممدوح بدان! بدان هر کسی را چه باید گفتن! و اندر شعر، دروغ از حد مبر؛ هر چند دروغ در شعر هنر است» (عنصرالمعالی کیکاووس، ۱۳۷۳: ۱۹۱). هر آنچه تحت عنوان اغراق، مبالغه و غلو در بدیع سنتی آمده است، اساساً با همه آرایه‌های دیگر در بدیع معنوی تفاوت دارد. درباره اهمیت اغراق در حماسه می‌توان گفت که اغراق در حماسه از جایگاه بارزشی برخوردار است و «صنعت اجباری شعر حماسی است؛ درحالی که تمامی صناعاتی که در بدیع معنوی مطرح می‌شوند، [در حماسه] کاربرد اختیاری دارند» (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۴۰).

۲-۲. بررسی تفاوت میان اغراق، مبالغه و غلو

برخی نویسندگان آثار کلاسیک در بلاغت، همچون رشید وطواط صاحب حدائق السحر و شمس‌قیس رازی، مؤلف «المعجم فی معاییر اشعارالعجم»، قائل به تقسیماتی همچون مبالغه، اغراق و غلو نبوده و تفاوتی فی‌مابین آن‌ها ذکر نکرده‌اند (۱)؛ از جمله در المعجم می‌نویسد: «اغراق [سخت] کشیدن کمان، و در صنعت سخن آن است که در اوصاف مدح و هجا و غیر آن غلو کنند و مبالغت نمایند» (رازی، ۱۳۶۰: ۵۸). شمس‌قیس چنان که از تعریف فوق پیداست، در زمره بدیعتونی است که به قول کتاب دُرّه نجفی «هر سه [مقوله] را یکی دانسته» (تجف‌قلی‌میرزا، ۱۳۶۲: ۲۰۷ - ۲۰۸) است. در «حدائق السحر» نیز درباره اغراق، ذیل عنوان «الاغراق فی‌الصفه» آمده است: «این صنعت چنان باشد که در صفت چیزی مبالغت بسیار ورزند و به اقصای‌الغایه برسند» (وطواط، ۱۳۶۳: ۷۳). مبالغه از باب بالغ، یبالغ، مبالغه می‌آید. بلاغاً فیهِ؛ یعنی شخص در کاری، کوشش خود را زیاد کرد. مبالغه عبارت است از توصیف ویژگی‌ها و برشمردن خصوصیتی که به گونه‌ای افراط‌آمیز و غیرمتعارف به کسی یا چیزی

نسبت داده شود. در «دقائق الشعر» از این صنعت با عنوان ایغال [وَعْل، یَعْل، وُغُولاً...، اَوَعْل، ایغالا و تَوَعْل. الوَعَال: المبالغه فی‌الوصف، یعنی مبالغه در توصیف کسی یا چیزی] یاد شده و به نزدیک ارباب بلاغت، آن را این‌گونه توصیف کرده که «شاعر در اوصاف مدح یا هجا توغل کند. در زبان‌ها متداول است که چون در مدح یا هجا مبالغت کنند، گویند فلان کس، عظیم بزرگ است و این سعادت بدو ارزانی است و استادان در این معانی اشعار لطیف گفته‌اند» (تاج‌الحلای، ۱۳۴۰: ۴۴-۴۲). شماری از بدیع‌نگاران همچون پیشینیان خود، عناصر عقل و عادت و عرف را وجه تمایز اغراق، مبالغه و غلو (۲) دانسته‌اند. «از منظر بدیع‌شناسان عنصر عقل و عادت بسیار حائز اهمیت است ولی از آنجا که عقل و عادت معیاری نسبی است، شناسایی گونه‌های سه‌گانه دشوار خواهد بود؛ به گونه‌ای که در غالب کتب بدیعی، شواهد این صنعت بدون تعیین گونه‌های آن نقل شده‌اند» (کاردگر، ۱۳۸۸: ۳۵۹). ماحصل آرای قدما را در باب تقسیمات اغراق می‌توان چنین جمع‌بندی کرد: اغراق آن است که وقوع کاری در آن از نظر عقلی ممکن اما عرفاً و عادتاً غیرممکن باشد. مثال برای اغراق در مدح: گرد سپاهش به روز، شعله خورشید کُشت/عکس سنانش به شب لمعه در اختر شکست (انوری، ۱۳۷۶: ۹۰/۱). ذکر نمونه‌ای برای اغراق در حماسه: درفش تهمتن چو آمد پدید/به خورشید گرد سپه بردمید (فردوسی، ۱۳۸۴: ۳۰۵/ بیت ۴۰). مبالغه آن است که هم از نظر عقلی ممکن باشد و هم به لحاظ عرف. از انوری: خطبه‌ها را زبان به ذکر تو تر/تا ممر سخن دهان باشد (انوری، ۱۳۷۶: ۱۳۸/۱). از فردوسی: سپاهی که شد دشت چون آب‌نوس/بدرید هر گوش ز آوای کوس (فردوسی، ۱۳۸۴: ۳۰۵/ بیت ۲۹). غلو آن است که وقوع امری نه به لحاظ عقلی ممکن باشد نه عرفاً و عادتاً؛ مانند این بیت انوری: گر ثور چو عقرب نشدی ناقص و بی‌چشم/در قبضه شمشیر نشاندی دبران را (انوری، ۱۳۷۶: ۱۰/۱).

امروزه دانشمندان علوم بلاغی با آنکه در آثار خود به بیان آراء قدما و بررسی نظرات آنان در باب اغراق پرداخته‌اند، دیگر، تقسیمات بلاغیون قدیم درباره اغراق، مبالغه، غلو و معیارهای مرزبندی آنان را در این زمینه نمی‌پذیرند. «آنچه مسلم است اینکه پذیرفتن آراء قدما در باب ملاک زیبایی و زشتی و پذیرش یا عدم پذیرش انواع مبالغه و اغراق، قابل قبول نیست؛ زیرا بسیاری از غلوها به جای خود دارای زیبایی بسیاری است و اغراق‌هایی که در حد فروتری قرار داشته و به واقعیت نزدیک‌تر است، گاه از زیبایی هنری بی‌بهره و یا کم‌بهره است» (شفیعی‌کدکنی، ۱۳۸۳: ۱۲۵). کارکرد اغراق در شعر، مجسم ساختن عاطفه شدید انسانی و واکنش احساس در قبال شکوهمندی و عظمت چیزی است. درباره تفاوت راست و دروغ بودن در اغراق و مبالغه و غلو با راست‌گویی و دروغ‌گویی، مرحوم وحیدیان کامیار به‌درستی گفته است: «مسئله دروغ و راست مربوط به زبان خبر است؛ حال آنکه شعر کلامی انشایی و عاطفی است، نه خبری. هدف شعر نمایش عواطف شدید و زیبایی‌آفرینی است نه خبررسانی. علمای بلاغت در این مورد به تفاوت کلام عاطفی و خبری پی نبرده بودند؛ لذا به غلو در شعر که کلامی عاطفی و انشایی است، از دید خبری می‌نگریسته‌اند و به همین دلیل آن را دروغ می‌پنداشته‌اند» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۵: ۱۰۹ - ۱۰۸). مرحوم همایی درباره تفاوت مبالغه، غلو و اغراق با سخن دروغ می‌نویسد: «در دروغ‌گویی قصد فریب‌کاری دارند و بدین سبب، قرینه حالی یا مقالی نمی‌آورند که دلیل بر گفته دروغین آن‌ها باشد بلکه ظاهر گفتار خود را چنان با روپوش صدق می‌آرایند و آن را در کسوت راست وانمود می‌کنند که موجب فریب شنونده می‌شود و آن را راست می‌پندارد اما در مبالغه و اغراق قصد فریب‌کاری و تزویر نیست؛ وانگهی سیاق کلام و مقتضیات حال و مقام همه دست به هم می‌دهد و بهترین قرینه را به کار می‌آورد که مقصود گوینده تزیین سخن است. هیچ‌کس تاکنون از مبالغات و

اصلت آن، در کیفیت به کارگیری اغراق‌ها تعریف می‌شود. قهرمان حماسه مافوق بشری است و اغلب، بُن‌مایه‌های ماورایی و اسطوره‌ای دارد و بالطبع، کردارهایش نیز ماوراءالطبیعی هستند. در حماسه حتی به اجزای طبیعت نیز جان بخشیده می‌شود. حیوانات، گیاهان و جمادات در حماسه ذی‌شعورند؛ از این‌رو حماسه عرصه وسیع اسنادهای مجازی است. ما در حماسه با وقایع، رفتارها و اعمال سترگ مواجه می‌شویم. از قهرمانان فوق‌بشری، کلان‌کردارها و رفتارهای مافوق طبیعی سر می‌زند. عالی‌ترین شیوه بیان در نمایاندن این تصاویر و مناظر خاص به مدد مبالغه و اغراق سامان می‌یابد. «مبالغه، اغراق و غلو، جزو ذات اثر حماسی است و از مختصات حماسه محسوب می‌شود» (شمیسا، ۱۳۷۸: ۷۷). تصاویر حماسه فردوسی برای القای حالت‌ها، نمایش لحظه‌ها و جوانب گوناگون طبیعت و زندگی است اما وجود اغراق‌های بی‌شمار به اشعار او رنگ تازه‌ای می‌بخشد؛ اغراق‌هایی که تقریباً نمونه مشابهی در اشعار شاعران هم‌روزگار وی ندارد. «در اغراق‌های شاهنامه، قبل از هر چیز مسئله تخیل را به قوی‌ترین وجه می‌توان مشاهده کرد؛ از این رو جنبه هنری آن، امری است محسوس. از سوی دیگر، اغراق‌های شاهنامه بر مدار نوعی اسناد مجازی و دارای تنوع بسیاری است و قدرت القائی تصاویر آن به حدی است که وسیع‌ترین حوزه‌های هستی و آفاق وجود را پر می‌کند» (شفیعی‌کدکنی، ۱۳۷۵: ۴۵۰ - ۴۴۸). فردوسی در داستان رزم سهراب و گردآفرید، همچون سایر داستان‌های شاهنامه، تصاویری زیبا می‌آفریند. او در بخشی از ابیات، به توصیف زین‌افزارها و صفات پهلوانی می‌پردازد؛ در ابیاتی دیگر، گرد و خاک برآمده از میدان جنگ و طریقه جنگاوری را به تصویر می‌کشد و با بخشی دیگر از اشعارش، به توصیف زنی پهلوان و کنشگر چون گردآفرید می‌پردازد و در خلال آن نیز داستانی عاشقانه را به منصفه ظهور می‌رساند.

حماسه واژه‌ای تازی است. «حمیس به معنی دلیر و کسی است که در کار، سخت و استوار باشد. حماسه زاده اسطوره است. حماسه راستین جز از دل اسطوره نمی‌آید» (کزازی، ۱۳۹۰: ۱۸۲). اغراق، درون‌مایه اصلی حماسه شاهنامه است. اغراق در شاهنامه استاد فرزانه طوس، مشتمل بر گزاره‌هایی بس فاخر درباره قهرمانان و کارکیایی‌های ابر پهلوانانی است که از ریشه اساطیری برخوردارند و کردارهای آنان نیز مافوق طبیعی است. از این روست که فردوسی بزرگ، اوج عظمت حوادث شکوهمند حماسه را به اقتضای سخن، جز به مدد اغراق‌های گسترده شاعرانه به نمایش نمی‌گذارد. اهمیت جمال‌شناسانه اغراق در متن حماسی، از چگونگی تبیین، ایضاح و تأکید آن بر معانی بلند و نمایاندن گستره شکوهمندی حماسه هویدا می‌شود. بدین سبب است که اصیل‌ترین، الزامی‌ترین و قوی‌ترین عنصر خیال در حماسه اغراق است؛ تا جایی که مفهوم واقعی حماسه و لازمه

اغراقات شعری در ضلالت و فریب نیفتاده که آن را صدق و راست پندارد؛ زیرا مطلب پیش‌شنونده و گوینده هر دو مسلم است. قرینه حال و مقام هم بهترین دلیل آشکار است که نیت دروغ‌گویی و فریب‌کاری در کار نیست» (همای، ۱۳۷۱: ۲۶۹-۲۶۸).

۳. قالب‌های شعری حماسه و مدح

پیش از ورود به بحث اصلی، به‌طور مختصر به ماهیت حماسه و مدح می‌پردازیم. حماسه در اصطلاح «نوعی اشعار وصفی است که مبتنی بر توصیف اعمال پهلوانی، مردانگی‌ها و افتخارات قومی یا فردی باشد؛ به نحوی که شامل مظاهر مختلف زندگی آنان گردد» (صفا، ۱۳۶۳: ۳). مدح نیز عبارت از توصیف ستایش‌آمیز ممدوح است که گویی اعمال شگفت‌آوری از او سر زده است.

۳-۱. تعریف حماسه و تحلیلی بر کاربرد اغراق در شاهنامه

۲-۳. ماهیت و انگیزه‌های خاقانی در به‌کارگیری اغراق و غلو در مدح

مدح در لغت «ستودن، ستایش، تمجید کردن» (معین، ۱۳۸۸: ذیل کلمه) و در اصطلاح «سخنی است که به مقتضای حال ایراد می‌شود تا در ممدوح تأثیر بگذارد و او را منفعل سازد» (کاردگر، ۱۳۸۸: ۱۰-۴). مدح همواره از قالب‌هایی بوده که در تمام دوره‌های ادبی وجود داشته اما اینکه در چه دوره و سبکی و با چه ویژگی‌هایی نمود یافته است، این مسئله جایگاه و ارزش شعر مدحی را نشان می‌دهد. خاقانی از سرآمدان سبک آذربایجانی است؛ با اینکه سبک شاعری خود را همچون سرایندگان سبک عراقی، طرز عراقی نامیده است. از مهم‌ترین ویژگی‌های سبک آذربایجانی، می‌توان به واژه‌آفرینی و ایجاد ترکیب‌های نو اشاره کرد که گاه سبب مغلق‌گویی در شعر شاعران سبک آذربایجانی شده است. در حقیقت، علاقه شاعران این دیار به صورت‌های تازه خیال و استعاره‌های دیرپاب و گرایش به کاربرد آگاهی‌ها و دانسته‌های علمی و دینی در شعر، موجب پیچیدگی هر چه بیشتر مفهوم اشعارشان شده است؛ هر چند شدت و ضعف به‌کارگیری صنایع بدیعی و واژه‌آفرینی در میان شاعران گوناگون این سبک متفاوت است. در بررسی دلایل روی آوردن خاقانی به مدح، می‌توان گفت که در عصر او شاعران عموماً جایگاه و موقعیت پیشین خود را در دربارها ندارند؛ زیرا دیگر مانند دوره سبک خراسانی، آنان را در دربارها نمی‌نواخته و به آنان صله‌های فاخر نمی‌داده‌اند. اساساً یکی از علل گرایش شاعران پس از سبک خراسانی به استفاده وسیع از همه اطلاعات دینی و علمی و دانش‌های زمانه و همچنین کاربرد پرسامد آرایه‌های ادبی در اشعارشان این بوده که آنان همواره می‌خواسته‌اند هنری تمام‌عیار و جامع‌الاطراف از خود در دربارها به نمایش بگذارند و چه‌بسا که این کار آن‌ها در قالب یک شعر مدحی صورت می‌پذیرفته است و با یک تیر دو نشان

می‌زده‌اند؛ هم هنرهای شکوهمند شاعرانه خود را نشان می‌داده‌اند و هم ممدوحی را مدح می‌کرده‌اند تا از این راه خود را از فقر مادی‌ای که گریبان‌گیرشان بوده است، رها سازند. خاقانی شاید به واسطه فقر و در نهایت برای رفع نیازهای مادی، همچون شاعران مدیحه‌سرای حرفه‌ای مجبور به مدیحه‌سرایی می‌شود تا هم خود را از مضیقه مادی و تنگدستی نجات دهد و هم با ترویج و نمایاندن هنرهایش در شعر و برخواندن آن اشعار در دربار سلاطین عصر، در جهت حفظ آن‌ها بکوشد. لذا اغراق‌های شعری او، بیشتر به سمت غلوهای شاعرانه پیش می‌رود و گاه موجب تصنع در اشعارش می‌شود. وجوه [ظاهری] مدایح بر حسب تفاوت درجات ممدوحان، مختلف است. «از عیوب مدح یکی آن است که از حد جنس [و درجه] ممدوح به طرف افراط و تفریط بیرون برند» (رازی، ۱۳۶۰: ۵۸). با این حال می‌دانیم که اغراق‌های خاقانی از نوع اغراق‌های بی‌نمک نیست؛ «ما در اشعار پرمغز خاقانی، اغراق‌های بی‌نمک نمی‌بینیم؛ زیرا این هنرمند توانا با جوهر هنر بسیار آشناست؛ آفات کلام را می‌شناسد و از آنجا که شعر او با آن بار علمی و صنعت‌های هنری که دارد خواص و اهل هنر را مخاطب قرار داده، از گزافه‌گویی و ابلهانه اندیشیدن سخت مبرا است» (احمد سلطانی، ۱۳۷۷: ۲۵۱). این نکته درست است؛ زیرا خاقانی شاعر سبکی است که مولد واژه‌های تازه و ترکیب‌های گوناگون است و بحر وی در علوم و دانش‌های گوناگون نیز بر صحت این ادعا افزوده است. البته خاقانی در ستایش زین‌الدین وزیر عراق، طریق افراط در پیش گرفته و حتی بعضی رذایل اخلاقی ممدوح همچون خشم و ستم‌کاری را نادیده انگاشته و در شعرش فضایل ممدوح را آن‌چنان اغراق‌آمیز به تصویر کشیده که به ترک ادب شرعی انجامیده است اما از آنجا که در دیوان او قصایدی با مضمون ستایش خداوند، نعت رسول (ص)، وصف مناسک حج و اشعاری از این قبیل زیاد است، نمی‌توان او را در

زمره شاعرانی چون انوری قرار داد که با تمسک به این نوع تصاویر، بی‌پروا مرتکب ترک ادب شرعی شده‌اند.

۴. بررسی و تحلیل اغراق در نمونه‌هایی از اشعار فردوسی و خاقانی با نگاهی به تصاویر بلاغی و ادبی

اغراق یا غلو تصویری است که می‌تواند محصول عناصری چون صور خیال، سبک‌های زبانی، ادبی و فکری، تضادها و موارد بسیار دیگر باشد. اینکه هر یک از شاعران در اشعار خود چه مضامینی را با چه مشخصه‌هایی به تصویر کشیده‌اند، از اهمیت زیادی برخوردار است. به نظر می‌رسد با مقایسه این دو قطعه شعر به این نتیجه می‌رسیم که تعداد اغراق‌ها و غلوهای قصیده خاقانی بیش از حماسه سهراب و گردآفرید فردوسی است و آن را می‌توان نتیجه ویژگی‌های سبک ادبی‌ای دانست که در دوران زندگانی این دو شاعر سخن‌پرداز حکم‌فرما بوده است. تصاویر شعری سبک خراسانی، عمدتاً ساده، عینی و آفاقی است. شاعران در این دوره، به اشیا توجه مستقیم دارند و به دنبال مزین ساختن کلام و درآمیختن آن با آرایه‌ها نیستند. از این رو اغراق‌های شاهنامه و سایر تصاویر شعری فردوسی، محسوس و گونه‌ای نمایشی از واقعیت‌های عینی است؛ در حالی که در سبک آذربایجانی، تصاویر انتزاعی و ذهنی به وفور به چشم می‌خورد. شاعران حد فاصل سبک خراسانی و عراقی برای حفظ موقعیت پیشین اجتماعی و نیز امرار معاش خود، مجدانه به کسب انواع علوم زمانه و دستیابی به مهارت‌های جدید رایج در عصر خود می‌پرداختند و یا از دانش‌های عصر خود، آگاهی‌هایی عمومی و کلی حاصل می‌کردند. آنان علاوه بر به‌کارگیری وسیع انواع فنون و صنایع و ترفندهای ادبی، ناگزیر از انعکاس آن دانش‌ها در شعر خود بودند. از این رو ما در این دوره، با ساختن ترکیبات نو، ورود معارف و علوم اسلامی به شعر و استفاده شاعران از لغات همه انواع دانش عصر و

زمانه خود مواجه می‌شویم و این نکات، همگی از اختصاصات سبک آذربایجانی و عصر خاقانی است.

۲-۴. مقایسه آماری تصاویر اغراق در نمونه اشعار فردوسی و خاقانی

آمار نشان می‌دهد که تعداد اغراق‌ها و غلوهای موجود در قصیده مدحی خاقانی عبارت است از ۴۸ اغراق و ۱۳ غلو و در رزم سهراب و گردآفرید فردوسی، تنها ۲۸ اغراق و ۳ غلو. معیار ما برای تعیین اغراق یا غلو در این نمونه اشعار این است که شاعر نکته‌ای را در شعر خود بیان کرده باشد که از نظر عقلی قابل پذیرش است؛ حتی اگر به لحاظ عرف و عادت، بعیدالوقوع باشد. هرگاه نیز در سخن شاعر نکته‌ای دیده شود که به لحاظ عقل و عرف و عادت بعیدالوقوع است، در آنجا غلو به کار رفته است.

۱-۲-۴. سنجش کیفی سایر تصاویر بلاغی در شعر فردوسی و خاقانی

در کنار اغراق، تصاویر بلاغی دیگری نیز در اشعار حماسی آمده که با تصاویر شعر مدیح، به‌طور مختصر مورد سنجش قرار گرفته است. بر این اساس، مشاهده گردید که انواع دیگر تصاویر متنوع بلاغی در قیاس با حماسه، در مدح، بس جزئی می‌نماید و تصاویر گسترده بلاغی بنا بر همین نمونه اشعار کوتاه، فقط در شعر حماسی فردوسی دیده می‌شود. آن تصاویر عبارت‌اند از تصاویر زن، گردوخاک، آلات جنگ و زین‌افزارها، طبیعت، حیوانات، سرعت و شتاب و تصاویر مربوط به صفات و خصوصیات اخلاقی و پهلوانی.

تصاویر صفات اخلاقی و پهلوانی

در سراسر قصیده مدحی خاقانی، صفات اخلاقی وزیر عراق به تصویر کشیده شده است. در حقیقت، تصاویر اغراقی حاصل صفات اخلاقی‌ای هستند که خاقانی در بدنه اصلی قصیده‌اش برای ممدوح قائل شده و از آن‌ها مدد جسته است:

بدر سپهر کرم، صدر کرام عجم
صاحب سیف و قلم، فخر زمین و زمان
شمع هدی زین دین، خواجه روی زمین
مفخر کلک و نگین سرور و صدر جهان
دشمن تو کی بود با تو برابر به جاه؟
شیر علم کی شود همبر شیر ژیان؟

عمر ابد را شده مدت او پیشکار
سر ازل را شده خامه او ترجمان
بحر کفا از کرام در همه عالم تویی
کاهل هنر را ز توست قاعده نام و نان
روی سخا گشته است زردتر از شنبلیله
اشک سخن گشته است سرخ‌تر از ارغوان
هم سبب امن را رأفت تو کیقباد
هم اثر عدل را رای تو نوشین روان

در ابیات بالا صفاتی چون سخاوت و بخشندگی، هدایتگری، سخنوری، جاه و مقام، برقراری امنیت و عدالت‌گستری با بهره‌گیری از عناصر خیال به تصویر کشیده شد و تصاویری اغراق‌گون و غلوآمیز را از صفات و خلق و خوی ممدوح نمایان ساخت. با یک بررسی کوتاه می‌توان دریافت که صفت سخاوت، بیش از دیگر تصاویر در این ابیات به چشم می‌خورد و این تنها دستاویز طلب شاعر است؛ آن هم در دوره‌ای که شاعران برای گریز از فقر، ممدوح خود را در اموری می‌ستایند که حتی گاه نشانی از آن صفات در آن‌ها نمایان نیست.

خاقانی در این قصیده، خود را به ترسیم صفات نیک ممدوحش محدود نکرده بلکه صفات بد اخلاقی او را نیز آن‌چنان به تصویر کشیده که گاه به غلوهای ناپسند می‌انجامد و موجب ترک ادب شرعی می‌شود اما در رزم سهراب، صفات پهلوانی او و گردآفرید بنا به اقتضای متن حماسه و درخور صحنه حماسی، به تصویر کشیده شده است:

چو سهراب شیراوژن او را بدید
بخندید و لب را به دندان گزید
بیامد دمان پیش گردآفرید
چو دخت کمندافکن او را بدید
برآشت سهراب و شد چون پلنگ
چو بدخواه او چاره‌گر بد به جنگ
کمان را به زه کرد و بگشاد بر
نبند مرغ را پیش تیرش گذر
سپهدار عنان ازدها را سپرد
به خشم از جهان روشنایی ببرد

در ابیات بالا، فردوسی با ساخت صفات پهلوانی چون شیرافکنی، کمنداندازی، تیراندازی و خشم، و بهره‌گیری از عناصر خیال، مشخصه‌های پهلوانی هریک از قهرمانان داستان را به نمایش گذاشته است.

کارکرد اغراق در شعر، مجسم ساختن عاطفه شدید انسانی و واکنش احساس در قبال شکوهمندی و عظمت چیزی است

۵. نمودار کمی داده‌ها در بررسی تصاویر حاصل از اغراق در حماسه و مدح

در این تحقیق، پارامترهای تصاویر حاصل از اغراق در دو قالب حماسه و مدح، به صورت جزء به جزء داده‌کاوی شده و براساس مقیاس‌های کم، متوسط و زیاد در هر یک از این دو قالب کدگذاری گردیده‌اند. سرانجام نیز کدها در قالب نمودار کمی درآمده‌اند:

۶. نتیجه‌گیری

در این جستار علاوه بر یادکردی از تعاریف اغراق، مبالغه و غلو از دیدگاه آثار بلاغت سنتی و کاربرد آن در انواع موضوعات شعری، بسامد اغراق و غلو در حماسه و مدح به اجمال نمایش داده شده و ویژگی‌های ادبی و معیارهای فصاحت و بلاغت در دو سبک خراسانی و آذربایجانی بررسی شده است. در چارچوب این پژوهش مشخص شد که فردوسی از زبان استعاری استفاده نکرده و در عوض از تشبیهات محسوس و اسنادهای مجازی در ساخت تصاویر مدد گرفته؛ چرا که ویژگی‌های سبک خراسانی و نوع روایت‌گری حماسی چنین اقتضا می‌کرده است. این در حالی است که خاقانی از زبان استعاری بیشتر مدد جستته و به واسطه استفاده از لغات عربی و نمایش آگاهی‌هایش از علوم گوناگون و اصطلاحات آن‌ها و الزامش برای به‌کارگیری آن دانسته‌ها در شعر، تصاویر شعری متفاوتی آفریده است.

به طور کلی، می‌توان گفت اغراق‌های خاقانی به همان اندازه زیباست که اغراق‌های فردوسی؛ چرا

که هر یک از این شاعران- که سرآمد شاعران عصر خویش بوده‌اند- تصاویر خود را در بستر زمانی خاص خود آفریده‌اند که دقیقاً با معیارهای فصاحت و بلاغت حاکم بر سبک دوران شاعری آن‌ها مطابقت داشته است. لذا نمی‌توان گفت اغراق‌های کدام یک از شاعران زیباتر است. با این حال، به نظر می‌رسد تصاویر اغراق‌آمیز فردوسی به چند دلیل زیباتر است:

۱. نوع تصاویر حماسه فردوسی در روند داستان، جهت نمایش صفات پهلوانی و سایر عناصر شکل گرفته و به طور کلی، تصاویر در خلال داستان به نمایش گذاشته شده است.

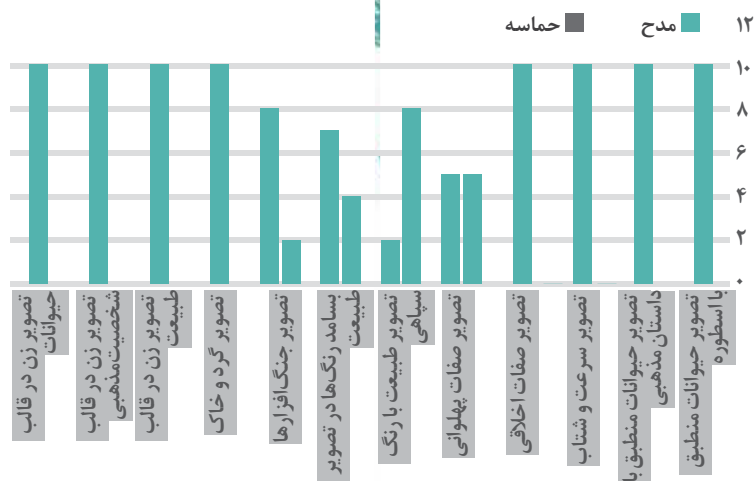
۲. تصاویر حماسه فردوسی با توجه به دوره سبکی و نحوه روایت‌گری ساده و زودفهم است و به سهولت می‌توان آن‌ها را دریافت؛ حال آنکه تصاویر خاقانی در خلال استعاره‌های پیچیده او بسیار دیرپا است و نمی‌توان آن‌چنان که باید، از آن‌ها لذت برد.

۳. در مداخل خاقانی، تصاویر بسیار غلوآمیز بیشتر به منظور طلب و درخواست صله از ممدوح است. او ممدوحش را با برشمردن صفاتی مطلوب که شاید در وجود وی حتی نشانی از آن‌ها نباشد، می‌ستاید و گاه شاید مرتکب ترک ادب شرعی می‌شود؛ حال آنکه تصویرگری‌های فردوسی و اغراق‌های شاهنامه در وصف قهرمانان حماسه برای دریافت صله نبوده است.

یادداشت‌ها

(۱) برخلاف این گروه، برخی دیگر از بلاغیون میان این صنایع بدیعی تمایز قائل شده‌اند.

تعداد اغراق‌ها و غلوهای قصیده خاقانی بیش از حماسه سهراب و گردآفرید فردوسی است و آن را می‌توان نتیجه ویژگی‌های سبک ادبی‌ای دانست که در دوران زندگانی این دو شاعر سخن‌پرداز حکم‌فرما بوده است



صاحب «حدائق الحقایق» (م. ۷۵۰) که باب ۳۹ کتاب خود را به بحث دربارهٔ اغراق اختصاص داده، برای نخستین بار گفته است: «فرق میان مبالغت و اغراق آن است که هر جا اغراق نباشد، مبالغت باشد و هر جا مبالغت باشد، اغراق نباشد؛ چون اغراق افراط است در مبالغه» (رامی تبریزی، ۱۳۴۱: ۱۰۷). «الایضاح»، از کتب قدیمی بلاغت ادب عرب، این صنعت را «منحصر در اغراق و غلو» (خطیب قزوینی، ۱۹۷۱: ۵۱۴) دانسته است. «اگر مدعا چیزی باشد که فی نفسه عقلاً و عادتاً ممکن بوده و ممتنع نباشد، این را تبلیغ [مبالغه] نامند؛ مانند این قول امرؤ القیس: فَعَادَى عِدَائِيْنَ ثَوْرَ وَ نَعِجَهْ / دَرَاكَفْلَمْ يَنْصَحْ بِمَاءِ فَيْغَسَلْ» (الایضاح: ۵۱۴). در اینجا شاعر ادعا کرده که اسبش در یک حرکت به گاو و نه آن گاه بی درنگ به گاو وحشی ماده رسیده و آن‌ها را یکی پس از دیگری بر زمین انداخته؛ با این حال، بدن اسب عرق نکرده و خیس نشده است اما اگر «ادعای شدت یا ضعف یک صفت عقلاً ممکن باشد و نه عملاً و عادتاً مانند وَنَكْرَمْ جَارَ تَامَادَامَ فَيَنْ / وَتَنْبَعَهُ الْكَرَامَةُ حَيْثُ مَالَا [و همسایه‌مان را (=هر کس به ما پناه آورد) گرمی می‌داریم؛ تا زمانی که در میان ماست و می‌فرستیم به دنبال او کرامت (=بخشش) را، هر جا که برود. شاعر اینجا ادعا کرده همسایهٔ او به هیچ سوی میل نمی‌کند؛ مگر آنکه کرامت مورد ادعای میزبان او را دنبال کند! این عادتاً ممتنع است اما عقلاً ممکن و غیرممتنع و این دو [تبلیغ و اغراق] مقبول هستند اما در غلو، ادعای شدت یا ضعف صفتی هم عقلاً محال است و هم عملاً و عادتاً» (الایضاح: ۵۱۵) [تَكَادُ قُسِيَهُ مِنْ غَيْرِ زَامٍ / تُمَكِّنُ فِي قُلُوبِهِمُ التَّبَالَا] یعنی نزدیک است که کمان‌هایش بی‌تیرانداز، تیرها را در قلب‌های آن‌ها بنشاند (هاشمی، ۱۳۸۰: ۳۹۶] که عقلاً و عادتاً ممتنع است؛ «این تقسیم‌بندی در بدایع الافکار کامل‌تر می‌شود و مؤلف زیاده‌روی در وصف را سه‌گونه دانسته که غالباً در کتب بدیعی ادوار بعد تکرار شده است» (کاردرگر، ۱۳۸۸: ۱۹۵). در «دُرّة

نجفی» آمده: «اگر غلو منتهی به کفر شود؛ مقبول نیست بلکه مردود است» (نجف‌قلی میرزا، ۱۳۶۲: ۲۰۸). نویسنده «ابدع‌البدايع» نیز ناخوش‌ترین استعمال این صنعت را آنجا دانسته که «منجر به توهین چیزهای محترم مذهبی شود» (شمس‌العلمای گرگانی، ۱۳۷۷: ۲۸۱)؛ مانند این بیت متنبی که در آن شاعر در وصف سخاوت ممدوح می‌گوید: آیا موج دریا هم مانند دست ممدوح است که از هم باز نشد، مگر هنگامی که اجازه یافت موسی (ع) را در خود جای دهد؟ «وَ كَانْ لُجْ - اصلاح الْبَحْرِ مِثْلَ يَمِينِهِ / مَا نَشَقَّ حَتَّى جَارَ فِيهِ مُوسَى» (همانجا). (۲) اینکه برخی بلاغیون نوشته‌اند چیزی در عادت کم واقع می‌شود، خود نشان‌دهندهٔ تردید آنان در چگونگی تعیین دقیق مرز عادت است. «این نوع تقسیم‌بندی مبنای زیباشناسانه ندارد و شناسایی گونه‌های سه‌گانه نیز کمکی به درک زیبایی‌های اثر ادبی نمی‌کند؛ پس بهتر است که از آن چشم‌پوشی شود و زیاده‌روی در وصف، تنها به دو قسم مبالغه (اغراق) و غلو تقسیم شود» (کاردرگر، ۱۳۸۸: ۳۶۰).

منابع

۱. احترامی، منوچهر. (۱۳۷۸). اغراق و شوخی اغراق‌آمیز در شاهنامه. مجلهٔ فرهنگ و مردم. شماره ۲۵ - ۲۴. صص ۱۴۴ - ۱۶۱.
۲. احمدسلطانی، منیره. (۱۳۷۷). قصیدهٔ فنی و تصویرآفرینی خاقانی شروانی. چاپ ۲. تهران: کیهان.
۳. انوری، علی‌بن محمد. (۱۳۷۶). دیوان انوری. جلد اول: قصاید. به تصحیح محمدتقی مدرس رضوی. چاپ ۵. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۴. پرنیان، موسی و حسینی آب باریکی، سید آرمان. (۱۳۹۵). بازتاب طبیعت در اغراق‌های شاهنامه. مجلهٔ پاژ. شماره ۲۲ تابستان. صص ۸۰ - ۶۹.
۵. تاج‌الحلای، علی‌بن محمد. (۱۳۴۰). دقایق‌الشعر- علم بدیع و صنایع شعری. به تصحیح و با یادداشت‌های سید محمدکاظم امام. تهران: دانشگاه تهران.
۶. جمالی بهنام، علی‌محمد. (۱۳۸۰). مبالغه و اغراق در مباحث متنبی. مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. سال چهل و ششم. شماره ۲ و ۳. صص ۱۵۹ - ۱۵۸.
۷. خاقانی شروانی، بدیل‌بن علی. (۱۳۸۲). دیوان خاقانی شروانی. به‌کوشش ضیاءالدین سجادی. چاپ ۷. تهران: زوار.
۸. رادویانی، محمدبن عمر. (۱۳۶۲). ترجمان البلاغه. تصحیح احمد آتش. چاپ ۱. تهران: اساطیر.

۹. خطیب قزوینی. محمدبن عبدالرحمن. (۱۹۷۱.م). الإيضاح في علوم البلاغة. شرح و تعليق و تنقيح الدكتور محمد عبدالمنعم خفاجی. بیروت: دارالكتاب اللبناني. الطبعة الثالثة.
۱۰. رازی، شمس‌الدین محمد قیس رازی. (۱۳۶۰). المعجم في معايير الاشعار العجم. تصحیح علامه فقید محمدبن عبدالوهاب قزوینی و مجدّد رضوی. چاپ ۳. تهران: فردوسی.
۱۱. رامی تبریزی، شرف‌الدین حسن‌بن محمد. (۱۳۴۱). حدائق الحقایق- علم بدیع و صنایع شعری در زبان پارسی دری. به تصحیح و با حواشی و یادداشت‌های سید محمدکاظم امام. تهران: دانشگاه تهران.
۱۲. شفیعی‌کدکنی، محمدرضا. (۱۳۷۵). صور خیال در شعر فارسی. چاپ ۶. تهران: آگاه.
۱۳. شمس‌العلماء گرگانی، محمدحسین. (۱۳۷۷). ابداع البدایع. جامع‌ترین کتاب در علم بدیع فارسی. مقدمه و تحلیل به اهتمام حسین جعفری. چاپ ۱. تبریز: احرار.
۱۴. شمیسا، سیروس. (۱۳۶۸). نگاهی تازه به بدیع. چاپ ۱. تهران: فردوس.
۱۵. شوندی، حسن و استندآبادی، بابا خان. (۱۳۹۱). اغراق در زبان فردوسی و متنبی. مطالعات ادبیات تطبیقی. دوره ۶ بهار. شماره ۲۱. صص ۱۳۵ - ۱۰۳.
۱۶. صفاء، ذبیح‌الله. (۱۳۶۳). حماسه‌سرایی در ایران از قدیم‌ترین عهد تاریخی تا قرن چهاردهم هجری. تهران: فردوس.
۱۷. صفوی، کوروش. (۱۳۸۳). از زبان‌شناسی به ادبیات (شعر). تهران: سوره مهر.
۱۸. عنصرالمعالی کیکاووس‌بن اسکندر. (۱۳۷۳). قابوس‌نامه. تهران: علمی فرهنگی.
۱۹. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۸۴). شاهنامه، به کوشش سعید حمیدیان. جلد‌های ۱-۳ در یک مجلد. چاپ ۸. تهران: قطره.
۲۰. کاردرگر، یحیی. (۱۳۸۸). فن بدیع در زبان فارسی: بررسی تاریخی-تحلیلی صنایع بدیعی از آغاز تا امروز. چاپ ۱. تهران: فراسخن.
۲۱. کزازی، میر جلال‌الدین. (۱۳۸۵). گزارش دشواری‌های دیوان خاقانی. چاپ ۲، ویرایش ۲. تهران: نشر مرکز.
۲۲. معین، محمد. (۱۳۸۸). فرهنگ فارسی. به اهتمام عزیزالله علیزاده. چاپ ۴. تهران: اشجع، میکایل.
۲۳. نجف‌قلی میرزا، آقا سردار. (۱۳۶۲. ق). درهٔ نجفی، حواشی و تصحیح و تعلیقات حسین آهی. چاپ ۱. تهران: فروغی.
۲۴. نظامی عروضی سمرقندی، احمدبن عمر بن علی. (۱۳۶۹). چهارمقاله. تهران: امیرکبیر.
۲۵. وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۸۵). بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی. چاپ ۲. تهران: سمت.
۲۶. وطلوط، رشیدالدین محمد کاتب بلخی. (۱۳۶۳). حدائق السحر فی دقایق الشعر. تصحیح عباس اقبال آشتیانی. تهران: سنایی و طهوری.
۲۷. هاشمی، احمد. (۱۳۸۰). جواهرالبلاغه. ترجمه و توضیح و تصحیح محمود خرسندی و اهتمام عباس اقبال. تهران: سنایی و طهوری.
۲۸. همایی، جلال‌الدین. (۱۳۷۱). فنون بلاغت و صناعات ادبی. تهران: هما.

نقش فناوری نوین در آموزش

در آموزش ادبیات فارسی

دکتر پروین ناهیدی

دبیر بازنشسته آموزش و پرورش تهران

۶. روش پرسش و پاسخ ۷. روش پژوهش ۸. روش حل مسئله ۹. روش تمرین.
ما در این نوشتار به طور اخص چگونگی آموزش ادبیات فارسی - در دوره دوم متوسطه - و روش های بهره گیری از فناوری آموزشی در تدریس آن را مدنظر داریم.
امروزه نظام های آموزشی با استمداد از ابزارهای فناوری آموزشی تلاش می کنند محیط و فضای آموزشی مطلوبی را، همراه با ایجاد انگیزه های علاقه مندی و توانمندی، برای یادگیرندگان فراهم کنند. در این زمینه رسانه های آموزشی نقش اساسی ایفا می کند و امکانات بالقوه ای را در اختیار معلم قرار می دهد که از جمله آن ها فیلم های آموزشی، با داشتن عناصری مهم و محوری چون تصویر، صدا و حرکت، می توانند فرایند آموزش را تسهیل کنند. در این مقاله هدف ما آموزش «زبان فارسی» نیست بلکه پرداختن به چگونگی آموزش و یاددهی درس «ادبیات فارسی» با برخورداری از روش های نوین آموزشی است؛ در واقع ما این دو مقوله را از هم مجزا می کنیم.

۱. معلم و اصول فناوری

فناوری آموزشی شیوه هایی را ارائه می دهد که در تسهیل یادگیری نقش بسزایی دارد. با توجه به اینکه تدریس و آموزش

بقای هر ملتی پیوند مستقیمی با حفظ فرهنگ و زبان ملی دارد و بدیهی است که حفظ زبان مشروط به اتخاذ شیوه های آموزشی مناسب در مدارس است. اگر خواهان حفظ ملیت و هویت اصیل خود هستیم، باید در حفظ آثار باقی مانده از فرهنگ ملی خود، شیوه های درست را انتخاب کنیم و بر خود ببالیم که همواره نام ایران بزرگ با سرمایه های فرهنگی گذشتگان همراه بوده است و خواهد بود. یقیناً ارزش خاص بعد فرهنگی هم به تبع و اعتبار وجود ادیبان و سخنوران و حکما و فلاسفه است که همه این موارث برای نسل های آینده افتخار آفرین خواهد بود. بنابراین در آموزش ادبیات فارسی از یادگیری و یادآوری مفاخر ادبی خود بی نیاز نیستیم، اما باید بپذیریم ما در عصری زندگی می کنیم که با مقتضیات خاص زمانی خود همراه است و پویایی معلم ادبیات و دانش آموز را می طلبد و درمی یابیم که از طریق همین پویایی و تحرک می توان اهداف عالی آموزش را دنبال کرد.

من آنم که در پای خوکان نریزم
مر این قیمتی دُر لفظ دری را

ناصر خسرو

انواع الگوها و روش های رایج در آموزش بیشتر علوم و دروس عبارت است از: ۱. الگوی همیاری ۲. الگوی پیش سازمان دهنده ۳. الگوی دریافت مفهوم ۴. الگوی تفکر استقرایی ۵. روش مقایسه

فضاهای آموزشی

شامل: مراکز و مؤسسات آموزشی، کتابخانه‌ها، استودیوها، نمایشگاه‌های کتاب‌موزه‌ها، کتابخانه‌های شخصی و عمومی

تأثیر وسایل آموزشی و کمک آموزشی

۱. تقویت استعداد، تعیین علایق و گرایش‌های دانش‌آموز
 ۲. توسعه اهداف آموزشی
 ۳. هماهنگی و انطباق انواع آموزش با اهداف اصلی
- استفاده از وسایل کمک آموزشی یا مکمل‌ها در امر تدریس زبان و ادبیات فارسی مانند درس دیگر کاملاً ضرورت دارد. از این رو پیشنهاد می‌شود در جدول دروس هفتگی به‌عنوان واحد درسی گنجانده شود. بنابراین اگر تصور شود که استفاده از وسایل کمک آموزشی منحصر به دروسی از قبیل فیزیک و شیمی و ... است، این نظریه مردود است. به‌ویژه در آموزش ادبیات فارسی به دلیل گستردگی و تنوع مطالب و تعدد دروس ادبیات که به چند شاخه و نوع از همدیگر مجزا هستند که هر کدام کیفیت خاص خود را دارند (شامل: متون نظم و نثر یا فارسی، تاریخ ادبیات، نگارش، فنون بلاغی (آرایه‌های ادبی)، عروض و قافیه، نقد ادبی (سبک‌شناسی)) استفاده از ابزار و وسایل ابداعی و ابتکاری

مبتنی بر سه محور طراحی، اجرا و ارزشیابی است، معلمی که با اصول فناوری آموزشی و رایانه آشنایی و تسلط داشته باشد، ابتدا طراحی می‌کند، سپس آموزش می‌دهد و بالاخره ارزشیابی می‌کند.

فناوری آموزشی ترکیبی از نیروهای انسانی و غیرانسانی است که در مرحله طراحی به اهداف آموزشی کلی و جزئی اقدام می‌کند و در مرحله اجرا، نیروی انسانی و وسایل کمک آموزشی و مواد آموزشی و فضاهای آموزشی را به کار می‌گیرد. در مرحله ارزشیابی، نتیجه کلی دو مرحله قبلی حاصل می‌شود.

همواره تصور می‌شود که دروس ادبیات فارسی صرفاً باید به‌صورت تئوری یا نظری آموزش داده شود و آموزش آن به‌صورت عملی و کارگاهی امکان‌پذیر نیست ولی با ذکر دلایل و تبیین روش‌های عملی متنوع این غیرممکن را می‌توان ممکن نمود و در دروس ادبیات نیز همانند دروس فیزیک و شیمی از ابزارهای عملی استفاده کرد.

معلم اولین منبع آموزشی برای رشد علمی دانش‌آموز است که با رهبری خود و انتقال اطلاعات و معلومات خود به دانش‌آموزان وظیفه‌اش را انجام می‌دهد. پس از معلم، دومین منبع آموزشی، مواد و وسایل کمک آموزشی است. از انگیزه‌هایی که موجب استفاده از وسایل کمک آموزشی می‌شود، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. وجود مشکلات آموزشی، شامل عدم امکانات آموزشی، کمبود معلمان دلسوز و آگاه و علاقه‌مند و مسئول، کمبود امکانات مالی در سطح فضاهای آموزشی.
۲. عدم بهره‌وری از حواس پنجگانه در یادگیری: اکثر معلمان، دانش‌آموزان را منحصرأ از راه شنوایی (سمعی) وادار به آموزش می‌کنند. در حالی که ایجاب می‌کند توأم با مهارت شنوایی از مهارت دیدن (بصری) و مشاهده در امر آموزش نیز استفاده کنند.

نقش وسایل کمک آموزشی در امر تدریس و آموزش

۱. توجه بیشتر به دانش‌آموز.
۲. ایجاد پایه‌های تفکر ملموس و مفاهیم صحیح با استفاده از تجارب واقعی و عینی.
۳. تسریع در امر یادگیری و تقویت ذهن خلاق.
۴. ایجاد امکانات و موقعیت‌هایی برای رفع مشکلات مسیر آموزش که به دلایل عدیده وجود دارد.

مواد و رسانه‌های آموزشی

۱. کتاب‌های درسی، کتاب‌های کمک‌درسی یا مکمل‌ها، خودآموزها، منابع و مراجع و دایره‌المعارف‌ها، مجلات و نشریات آموزشی، مقالات، اسناد، فیلم‌ها و برنامه‌های آموزشی دروس ادبیات صداوسیما، و فضای مجازی.
۲. مواد خام: شامل ویدیو کلیپ‌های تهیه شده معتبر از سوی آموزش و پرورش، (نماهنگ) سی‌دی، رایانه، فلش و ...

فناوری آموزشی ترکیبی از نیروهای انسانی و غیرانسانی است که در مرحله طراحی به اهداف آموزشی کلی و جزئی اقدام می‌کند و در مرحله اجرا، نیروی انسانی و وسایل کمک آموزشی و مواد آموزشی و فضاهای آموزشی را به کار می‌گیرد

مرتبط با هریک از این دروس کاملاً مطلوب و سودمند خواهد بود. و اجرای این امر خطیر با برنامه‌ریزی‌های مسئولان بر عهده معلمان و دبیران ادبیات می‌باشد.

کاربرد وسایل کمک آموزشی در تدریس ادبیات، با توجه به کیفیت و محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف به تفکیک دروس به شرح زیر پیشنهاد می‌شود. در این بخش به تدریس دو درس شامل کتاب علوم و فنون - آرایه‌های ادبی - و تاریخ ادبیات و سپس به کتاب فارسی می‌پردازیم و در بخش دوم به کتاب‌های دیگر خواهیم پرداخت.

۱. کتاب یا درس علوم و فنون ادبی که از سال دهم تا دوازدهم رشته ادبیات و علوم انسانی تدریس می‌شود. دارای ۴ کتاب تاریخ ادبیات، عروض و قافیه، نقد ادبی و سبک‌شناسی است.

۱. تاریخ ادبیات:

- تهیه آلبومی حاوی جدول مشاهیر ادبی از قبل از اسلام تا دوره معاصر همراه با خلاصه زندگی و آثار و تصویر آن‌ها

- بخش‌های تاریخی، شامل شخصیت‌های ادبی و سخنورانی که در دوره‌های گذشته بوده‌اند و در قید حیات نیستند، می‌توان از روش‌های زیر استفاده کرد:

- توضیحی، نمایشی، روخوانی. دروسی که قابلیت آموزشی و تفهیم از طریق اجرای نمایش دارد، در تسهیل یادگیری ملموس و عینی بسیار مؤثر خواهد بود.

- تشویق به پژوهش و کتابخوانی

- تهیه پوسترها و تصاویر مرتبط با درس - بهره‌گیری از آرشیو مجلات و روزنامه‌ها و نشریات زندگی‌نامه‌ها

- بهره‌گیری از اسناد خطی و تاریخی موجود در کتابخانه‌های عمومی و خصوصی

- بهره‌گیری از پژوهش‌های میدانی و خاطرات افرادی که با بعضی از سخنوران و شاعران معاصر، همزمان بوده‌اند.

- برگزاری کانون‌های ادبی به منظور بزرگداشت مشاهیر در زادروزها و یادبودها به‌ویژه بزرگداشت برای مشاهیر که در قید حیات هستند.

- تشویق دانش‌آموزان برای استفاده از دیوان‌های شاعران و آثار منثور

- تهیه سی‌دی‌ها و دی‌وی‌دی‌های تصویری و فایل‌های صوتی حاوی اشعار شاعران و متون نویسندگان، حتی‌المقدور با صدای خود شاعر یا

نویسنده، مورخ، همراه با موسیقی متن یا همراه با آواز و اشعار (همانند بعضی کلیپ‌ها از استاد شهریار با صدای استاد و تصویر شاعر همراه با موسیقی و با اشعار شاعر)

۲. فارسی: درس فارسی درس مشترک همه رشته‌های دوره دوم دبیرستان است. کیست که نخواهد زبان فارسی، این کهن درخت تازه و باطراوت و یادگار خون دل‌خوردن‌های پیاپی ایرانیان اندیشه‌ور و ادیب و متعهد، پاسداری نشود و به زبان پررونق دنیا تبدیل نگردد؟ برای به دوش کشیدن چنین مسئولیت بزرگی چاره‌ای نداریم جز آنکه همراه با شتاب دگرگونی‌های زمانه برای نگاه‌داشت زبان و ادبیات فارسی کهن در دو بخش علمی و عملی برنامه‌ریزی کنیم.

الف. بخش نوشتاری (علمی) در عصر ارتباطات خواندن و مطالعه یکی از ضروریات جاندشدنی زندگی بشر امروزی است. **مهارت خواندن** به ماهیت **خواندن** که شامل **رمزگشایی و درک معناست**، ارتباط پیدا می‌کند. در بخش نوشتاری حاکم بر جراید به‌ویژه جراید پرتیراژ، رسانه‌ها و خبرگزاری‌های رسمی کشور نمونه‌های بارز در جهت صیانت زبان و ادبیات فارسی و توجه بیشتر به شیوه‌های نو و کارآمدتر در آموزش آن می‌باشد.

ب. بخش عملی: در بخش عملی در حیطه برخورداری از فناوری آموزشی به این موارد می‌پردازیم:

- استفاده از کتاب‌های منبع و مأخذ به وسیله معلم و دانش‌آموزان در حین تدریس.

- تهیه و استفاده از عکس‌ها و تصاویر از داستان‌ها و منثور و نصب آن‌ها بر روی تابلوهایی در دیوارهای کلاس و تعویض آن‌ها همگام با تعویض مطالب درسی.

- استفاده از شیوه‌های نمایشی و ایفای نقش دانش‌آموز به‌ویژه در ادبیات داستانی و حماسی به منظور آشنایی بیشتر با آثار داستانی ارزشمند ایرانی از دوران باستان تاکنون.

- تنظیم برنامه‌های بازدید از آرامگاه‌های مشاهیر گذشته و معاصر با عنوان بازدیدهای علمی و ادبی که با هر بازدید از یک آرامگاه یا تندیس، مشاهیر در ذهنشان ثبت خواهد شد و به مطالعه بیشتر درباره آن شخصیت تشویق خواهند شد.

- برگزاری انجمن‌ها و کانون‌های ادبی ماهانه با برنامه‌های متنوع ادبی - مانند شعرخوانی



گردآورند بدین شکل که گلبرگ‌ها و برگ‌های خشک‌شده را در هر صفحه قرار دهند و ورق بی‌رنگ و چسب‌دار را روی آن بچسباند و در زیر هر کدام مختصری درباره آن گل و گیاه توضیح دهند و حداکثر دو یا سه بیت شاهد با ذکر نام شاعر بیاورند. بهره‌ای که از این ابتکار ذوقی نصیب دانش‌آموز می‌شود، برانگیخته شدن حس کنجکاوی و علاقه‌مندی برای یافتن موارد مشابه در اشعار شاعران و خلق چنین اثر ماندگاری خواهد شد. - در بخش ادبیات حماسی برای علاقه‌مندی بیشتر خواندن شاهنامه فردوسی می‌توان آلبومی تهیه نمود که در هر صفحه نام و توضیح یکی از سلاح‌های نام‌برده در شاهنامه و دو بیت شاهد از شاهنامه ذکر شود و همچنین آلبوم یا مجموعه وسیعی با تصاویر رنگی و زیبای بسیاری از داستان‌ها و نبردهای شاهنامه می‌توان تهیه و جمع‌آوری نمود و در همان صفحه نام آن نبرد و دو تن از قهرمانان را قید نمود.

۳. آرایه‌های ادبی

درس آرایه‌های ادبی در رشته علوم انسانی و ادبی یکی از دروس تخصصی در این رشته است و به کار بردن فنونی است که رعایت آن‌ها بر جلوه‌ها و جنبه‌های زیبایی و هنری سخن می‌افزاید. برای تفهیم هرچه بیشتر و بهتر این درس و برخورداری از طریق ایجاد روش‌های ابداعی با محوریت فناوری آموزشی، روش‌های ابتکاری زیر پیشنهاد می‌شود:

- در زمینه توضیح قالب‌های شعر بهتر است از مقوای رنگی استفاده شود. به این ترتیب که ابتدا نام هر قالب شعر بر روی یک مقوا در قطع متوسط با خط درشت نستعلیق نوشته شده و سپس توضیح داده شود و سپس نمودار و شکل هندسی هر قالب بعد از تعریف ترسیم شود. در این نمودار چگونگی ویژگی‌های هر قالب شامل حداقل و حداکثر ابیات و چگونگی مضمون و قافیه و ردیف و آثار باقی‌مانده در قالب مورد نظر توضیح داده شود. لازم است همراه با تعریف هر قالب شعری شباهت و اشتراکات بعضی از قالب‌ها با یکدیگر نیز یادآوری شود:

- آرایه‌های ادبی

هریک از آرایه‌ها بر روی یک مقوا تعریف شود و برای هر کدام یک نمونه به‌عنوان مثال به خط تحریری نوشته شود و نکته مورد نظر نیز مشخص گردد. از این برگه‌ها که قطعاً به دلیل کثرت آرایه‌ها تعداد بیشتری خواهند بود بهتر است تعدادی بر روی دیوار کلاس نصب شود و بقیه در کتابخانه مدرسه باقی بماند که در صورت نیاز به تعویض برگه‌های نصب شده در کلاس به‌طور متناوب از بقیه استفاده شود. در حقیقت این مجموعه نوعی اطلس آرایه‌های ادبی محسوب می‌شود.

منابع

۱. در قلمرو آموزش زبان و ادبیات فارسی (دفتر سوم)
۲. مجمع علمی آموزشی زبان و ادبیات فارسی
۳. طراح ابداعی نگارنده مقاله - دکتر پروین ناهیدی

و موسیقی و مقاله و مشاعره و ... با حضور دانش‌آموزان اولیا و مسئولان اداری و دبیران و کارکنان مدرسه.

- استفاده از چارت: به این ترتیب که بر روی پوسترها و تصاویر و شماره‌گذاری هر یک نموداری از اطلاعات فشرده را نشان دهد. - تشویق دانش‌آموزان جهت تهیه زندگینامه مشاهیر به‌عنوان کار پژوهشی و قرائت نمونه‌هایی از آن‌ها در کلاس و لحاظ کردن نمره جداگانه برای این‌گونه پژوهش‌ها.

- تهیه نشریه‌های دیواری به‌عنوان کار گروهی - عملی و نصب آن‌ها در کلاس یا سالن یا راهروهای طبقات.

- خوشنویسی نمونه‌های زیبایی از اشعار و سخنان بزرگان علم و ادب بر روی برگ‌های مقوایی الوان و نصب در کلاس.

- ترتیب دادن مصاحبه‌هایی بعضاً خیالی با مشاهیر ادبی به‌ویژه کسانی که نمونه‌هایی از آثار آن‌ها در کتاب درسی درج شده است و تکثیر مصاحبه به‌صورت کلیپ یا فایل صوتی برای دانش‌آموزان. - روخوانی اشعار به‌صورت گروهی و انفرادی از نمونه‌های منظوم کتاب درسی.

- سخنرانی و کنفرانس داوطلبانه یا انتخابی دانش‌آموزان از محتوای مطالب کتاب درسی.

- حل تمرینات پایان هر درس با کمک خود دانش‌آموزان پس از پایان تدریس درس جدید.

- طرح آزمون‌های چهارگزینه‌ای درس فارسی با عنوان آزمون تستی کلاسی (هر ماه یک بار).

- در صورت امکان استفاده از کلیپ‌های ادبی و شاعرانه و داستانی متنوع متناسب با موضوعات درسی.

- تهیه آلبوم گل‌ها و گیاهان با عنوان رد پای گل‌ها و گیاهان در ادبیات فارسی و اشعار شاعران.

به این ترتیب که در آلبومی مخصوص، تعدادی از گلبرگ‌ها و برگ گل‌ها و درختانی مانند شمشاد و سپیدار و نرگس، لاله که اغلب شاعران طبیعت‌سرا در اشعارشان نام آن‌ها را آورده‌اند

بررسی جایگاه

اخلاق از منظر شاهنامه

بر اساس کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه
(از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷)

زهرا قربانی‌پور

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی،
دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و
تحقیقات تهران

چکیده

در این نوشتار تلاش شده تا بر اساس تمام پژوهش‌های فردوسی‌شناسی که از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷ در میدانگاه رویکرد دینی نگاشته شده است، به بررسی جایگاه اخلاق در آن پرداخته شود. در یک نگاه خواسته شد با تبیین و تحلیل پژوهش‌های فردوسی‌شناسی در این وادی، نشانه‌های اسلام، به‌ویژه جایگاه اخلاق در شاهنامه مورد بررسی قرار داده شود تا در جای جای این اثر سترگ ردپایی از اسلام، قرآن و احادیث نمایانده شود.

کلیدواژه‌ها: اخلاق، فردوسی، پژوهش‌های فردوسی‌شناسی

مقدمه

در بررسی تطبیقی^۱ شاهنامه با قرآن، آیات و روایات اسلامی می‌توان پی برد که فردوسی بر آن بوده تا هم اصالت داستان‌ها را حفظ کند و هم روح و رنگ اسلام را بر سراسر شاهنامه بگستراند. به همین دلیل است که می‌توان ردپای آموزش‌های متعالی قرآنی و مکتب اهل بیت (ع) به‌ویژه اخلاق را در جای جای اثر گران‌قدرش یافت؛ برای نمونه در نگرش شاهنامه، به هنگامی که سختی‌ها به انسان روی می‌آورند؛ باید نیایش خداوند

را به‌جا آورد و هرگاه که انسان شاهنامه از پروردگار خویش خواهشی دارد، به سوی آسمان می‌نگرد و حتی مانند سیاوش صورتش را بر خاک می‌مالد.

هدف از نگارش مقاله حاضر بررسی جایگاه اخلاق در شاهنامه فردوسی براساس کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه است. به این منظور از میان بیست عنوان کتاب که از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷ نگاشته شده، اندیشه‌های فردوسی در این میدانگاه کاویده شده است. این مقاله در پاسخ به این سؤال نگاشته شده است: جایگاه اخلاق از دیدگاه فردوسی در میان داستان‌های شاهنامه براساس کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه (از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷) چگونه است؟

اخلاق از منظر شاهنامه

فردوسی خواسته است همچون حکیمی توانا، مسائل دینی و خداشناسی را برای همگان بازگو کند و سرودن حماسه را بهانه قرار داده است. سخن او در بسیاری موارد، ساختاری اسلامی دارد و نظم کلام او برخاسته از الگوهای اسلامی است. یکی سخت سوگند شاهانه خورد به روز سپید و شب لاژورد

(داستان سیاوش، ب ۲۵۱۷)، که متأثر از این آیات قرآن کریم است: والضحی و اللیل إذ سجدی / واللیل إذا یغشی (ضحی: آیه ۲) (رستنده، ۱۳۷۸: ۱۶).

وی همه‌جا هشدار می‌دهد که خردمندان با تکیه بر خود، از قرب یزدان به دور می‌افتند. کنون ای خردمند روشن‌روان به‌جز نام یزدان مگردان زبان که او یست بر نیک و بد رهنمای وز یست گردون گردان به‌جای گر این بند من یک به یک نشنوی به آهرمن بدکنش بگروی

(داستان خاقان چین، ب ۱ و ۲، داستان لشکر آراستن کیخسرو با افراسیاب، ب ۲۶۹۸). چرا که در منطق شاهنامه راه‌ایزد را باید با هدایت الهی یافت، نه با تفکر و اندیشه.

کنون پنج هفته‌ست تا من به‌پای همی خواهم از داور رهنمای که بخشد گذشته گناه مرا درخشان کند تیره‌گاه مرا (داستان لشکر آراستن کیخسرو با افراسیاب، ب ۲۶۵۰ و ۲۶۵۱) آفریننده شاهنامه یگانه راه نجات و رستگاری را ارادت و فروتنی در برابر راهنمای می‌داند (آزاد، ۱۳۸۱: ۲۳) حکیم توس در کل شاهنامه بر توحید و

یگانگی ذات باری تعالی تأکید خاص دارد: سکندر چو بر تخت بنشست گفت که با جان شاهان خرد باد جفت، که پیروزگر در جهان ایزد است جهاندار کز وی نترسد بدست (پادشاهی اسکندر، ب ۱ و ۲) و مهم‌تر اینکه در خلال مندرجات نامه‌ها و مکتوبات شاهان پیش از اسلام، معانی ظریف و والایی از توحید را به کار گرفته است که جز در قرآن و روایات و احادیث شیعه وجود ندارد (ابوالحسنی منذر، ۱۳۸۸: ۱۷۴). هیچ‌یک از داستان‌های شاهنامه، بدون حمد، ثنا و سپاس خداوند تبارک و تعالی نیست. هیچ‌یک از پهلوانان، قهرمانان و سرداران شاهنامه، کارها و پیروزی‌هایشان را به خود نسبت نمی‌دهند. همه آن‌ها اظهار می‌دارند پیروزی یا شکست آن‌ها به خواست خداوند بوده است؛ مثلاً در داستان هفت‌خوان، هیچ خوانی نیست که رستم مدح و ثنای خداوند را نگفته باشد. به دیگر سخن، رستم نماد سالک است که می‌خواهد برای ستیز با نفس خویش از پروردگار استمداد کند. به جایی که تنگ اندر آید سخن پناهت به‌جز پاک یزدان مکن (پادشاهی کیکاوس و رفتن او به مازندران، ب ۳۲۸) (پاپلی یزدی، ۱۳۸۶: ۳-۴). کی‌خسرو به مدد نام خداوند که قطعاً روزها و شب‌ها در همه حال با خود آهسته زمزمه می‌کرد، توانست تمام دیوان را هلاک کند. او به حقیقت مصداق آیه ۳۷ سوره نور است: رجال لاتلهیهم تجارة و لا بیع عن ذکر الله (امین دهقان، ۱۳۸۳: ۶۷). در بینش اعتقادی بزرگ‌مرد عرصه ادب فارسی، گردش چرخ زمین و زمان، اوراق زرین عالم طبیعت، فروغ زندگی خورشید و ماه در پهنه آسمان، همه و همه آفریده و محتاج‌اویند. خداوند گردنده خورشید و ماه روان را به نیکی نمایند راه (منوچهر، ب ۵۹۷). همان‌طور که در قرآن هم آمده است: «والله خلق کل دابة من ماء:» «خداوند هر جنبنده‌ای را از آب آفرید». (نور: آیه ۴۵) (چوبینه، ۱۳۷۷: ۱۸). همچنین نگارنده این اثر سترگ، آفرینش آسمان و زمین برای خدمت به انسان در راه رسیدن

به کمال می‌داند.

جهان‌آفرین بی‌نیاز است از این ز بهر تو باید سپهر و زمین که یادآور این آیه قرآن است: «وإن تکفروا فإن لله ما فی السماوات و ما فی الأرض و کان الله غنیاً حمیداً» (نساء: آیه ۱۳۱) (چوبینه ۱۳۷۷: ۳۳).

در نهایت از همه زیباتر و پرمعنا تر باور داشتن عدل الهی و دادگری خداوند است. اصلی که آدمی را از ستم باز می‌دارد، چرا که پیوسته خود را در پیشگاه عدل الهی حاضر می‌بیند. درست به همین دلیل محکم، منطقی و عقلانی است که فردوسی پیوسته از دادگری خداوند، حاکمان ستمگر را می‌ترساند و هشدار می‌دهد که با عدل خود، شما را به عدالت دعوت کرده است؛ پس دادگر باشید و یاور درویشان. در قرآن و کلام بزرگان دین، مکرر بر لزوم اعتقاد به عدل الهی و رعایت دادگری در زندگی آدمی تأکید شده است، از جمله در قرآن کریم می‌خوانیم: و بترسید روزی که بازگردانیده شوید در آن به سوی خدا، پس به هر کس آنچه را که فراهم کرده است، داده شود و ستم نشوند، سوره بقره/ ۲۸۱ (آزمایش، ۱۳۸۰: ۶۲-۶۱).

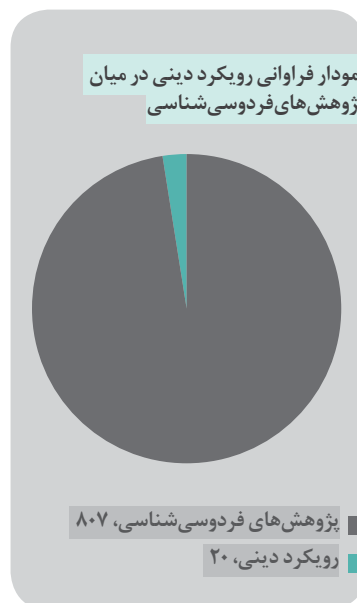
۱. حضور جاوید فردوسی در تاریخ به دلیل طرح بزرگ و جامعی است که او از مدینه آرمانی انسان ارائه کرده است و بی‌تردید داستان‌های شاهنامه خالی از لطایف حکمی، نکات قرآنی و اخلاقی نیست. ۲. فردوسی حکیمی است که آگاه به مسائل دینی است، چه شخصیت‌های شاهنامه در جای جای داستان‌ها به هر حال که باشند باید ستایش خداوند را به جا آورند (شخصیت‌هایی چون کی‌خسرو، سیاوش و رستم). ۳. شاهنامه فردوسی در حقیقت گزارشی کاملاً هم‌خوان با منابع اسلامی است. ۴. برای گریز از تکرار و واگویی حرف‌های دیگران در این میدانگاه، بهتر است که گاه این دست رویکردها مورد واکاوی ژرف‌تر قرار گیرد، چه، در طی سال‌های پس از انقلاب اسلامی، کاوش‌های پژوهندگان در این وادی به هیچ وجه کافی نبوده و نیست و همچنان نگاه‌هایی عمیق‌تر و موشکافانه‌تر را می‌طلبد. ۵. رویکردهای تطبیقی با محوریت شاهنامه از هر منظر که باشد سبب ارتقای دید و حتی خلق دیدگاه‌های تازه می‌شود و به دنبال آن درجه و کیفیت این اثر عظیم را بیش از پیش بر ما و بر جهانیان آشکار می‌کند.

پی‌نوشت

۱. مراد از آن بررسی مشابهت‌ها و تحلیل ریشه‌های مشترک در شکل‌گیری و بیان فحواي سخنان نویسندگان در دو یا چند اثر است.

منابع

۱. آزاد، نرجس؛ گزیده‌ای از معارف قرآن و نهج‌البلاغه در شاهنامه فردوسی؛ شیراز؛ انتشارات نوید شیراز؛ چاپ اول ۱۳۸۱.
۲. آزمایش، سیدمصطفی؛ با فردوسی سلوک صوفیانه تا دیار سیمرغ؛ تهران: انتشارات حقیقت، چاپ اول ۱۳۸۰.
۳. ابوالحسنی (منذر)، علی؛ بوسه بر خاک پی حیدر(ع)؛ تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی؛ چاپ اول ۱۳۸۸.
۴. امین‌دهقان، معصومه؛ مقایسه انسان فرهمند در شاهنامه با ولی در مثنوی؛ تهران: انتشارات حقیقت؛ چاپ اول ۱۳۸۳.
۵. پاپلی‌یزدی، محمدحسین؛ حمد، ثنا و ذکر خداوند در شاهنامه حکیم ابوالقاسم فردوسی؛ مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی؛ چاپ اول ۱۳۸۶.
۶. چوبینه، سجاده؛ حکمت نظری و عملی در شاهنامه فردوسی؛ شیراز: انتشارات نوید شیراز؛ چاپ اول ۱۳۷۷.
۷. حمیدیان، سعید؛ شاهنامه فردوسی چاپ مسکو؛ تهران: نشر قطره؛ چاپ دهم ۱۳۸۶.
۸. رستنده، مجید؛ قرآن و حدیث در شاهنامه فردوسی؛ همدان: انتشارات مفتون همدانی؛ چاپ اول ۱۳۷۸.
۹. قائم‌پناه، یدالله بسا مقدمه دکتر صابر امامی؛ عرفان در شاهنامه؛ تهران: انتشارات حکایتی دگر؛ چاپ اول ۱۳۸۷.



نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این مقاله حاکی از آن است که:

معشوق

در کلیات شمس

منیره نصری حسنی

مدرس گروه زبان و ادبیات فارسی

دانشگاه اردکان

امیدروستا

دانشجوی دکتری پیام نور واحد تهران

جنوب

چکیده

عشق و دیعه‌ای الهی است که در وجود انسان نهاد شده و با ذات فطری وی عجین گشته و باعث می‌شود پیوسته به دنبال معشوق حقیقی باشد. در تمام مکاتب عرفانی، عشق رکنی است که بنیاد هستی بر آن بنا شده است. مولانا جلال‌الدین رومی (۴) به سبب سوز عشقی که در دل دارد «مقامات تبیل را تا فنا» پشت سر می‌نهد تا به معشوق راستین (ذات احدیت) نائل شود. ۶۷۲-۶۰۴

پژوهش حاضر بر آن است که نشان دهد: ۱. مولانا هر پدیده‌ای را جلوه‌ای از معشوق خود می‌داند. ۲. جلال‌الدین معشوق را سرشار از اوصاف متضاد می‌بیند و از این رو وصف او را با معیار عقل، ناممکن می‌داند. ۳. او معشوق را می‌شناسد و به اوصاف او (جمال، صمد بودن، وفاداری، پیدا و پنهان و ...) واقف است و او را راه و راهنما می‌داند. ۴. وی انسان کامل را وجود جامع و آیین تمام‌نمای اسماء و صفات الهی می‌شناسد.

کلیدواژه‌ها: مولانا جلال‌الدین رومی، معشوق، شمس، عشق، کلیات.

۱. مقدمه

مولوی یکی از قله‌های ادبیات عرفانی فارسی است که آثار او هم از نظر کیفیت و هم کمیت به‌ویژه در شعر، منحصر به فرد است. مثنوی معنوی او مبین مفاهیم والای عرفانی است و غزلیات شمس وی وجد و حال و کشف و شهود را به حد اعلای خود رسانده است. گستردگی و علو زبان و بیان و مفاهیم این آثار، بسیاری از محققان را بر آن داشته است که بررسی‌ها و تحقیقات گسترده و متنوعی را در این زمینه انجام دهند. مثنوی در بحر «رمل مسدس محذوف» است و این وزن یکی از شش وزن مهم مثنوی در ادبیات فارسی است. علاوه بر مثنوی مولوی، منطق‌الطیر عطار، سلامان و اقبال جامی نیز در این وزن سروده شده‌اند (کرمی، ۱۳۸۴: ۴۳). شیوه غزل‌سرایی مولانا که خارج از سبک‌های متداول قبل از اوست و نیز مضمون غزل‌های او که بیشتر عرفانی است، شاید دلیلی برای بیگانه ماندن

مردم از دیوان موج شمس تبریزی باشد و تنها اهل ادب آن را می‌فهمند و از آن بهره می‌برند.

او نه تنها از هرگونه تصنع و تکلفی در شعر می‌گریزد، بلکه به معیارهای شعری متداول میان شاعران آن زمان نیز چندان پای‌بند نیست و همان الفاظ و تعبیراتی را که آنا به خاطرش می‌رسد برای بیان معانی به کار می‌برد. غزلیات وی که در حال و هوای خاصی سروده شده بیانگر این مطلب است که تا نفس از نقش تعصب و اوهم پاک نشود، قابل سیر و سلوک نیست.

این معانی در زبان سایر عرفا هم آمده اما در زبان مولانا لطف غزل و شور عشق‌ورزی پررنگ‌تر است.

دیوان شمس تبریزی بالغ بر چهل هزار بیت است و مطالعه چنین اثر بزرگی نیاز به زمان بسیاری دارد. اثر حاضر به نوعی، یک طبقه‌بندی موضوعی از کلیات وی قلمداد می‌شود؛ نکته جالب درباره مولانا راه و رسم زندگی اوست. روش زندگی او با شعرش بسیار هماهنگ است و این مسئله‌ای است که در مورد بسیاری از

شاعران و فلاسفه صدق نمی‌کند. یکی از دلایل محبوبیت مولانا همین است که می‌توان در کنار شعر او، به زندگی نیز توجه کرد و از آن الهام گرفت (نامور مطلق و همکاران، ۱۳۸۸: ۴۰).

مولانا اندیشه او

جلال‌الدین محمد رومی بلخی، اندیشمند نام‌آشنایی است که هر کس با آثارش آشنایی یافته، زبان به تحسین او گشوده است. او، روز ششم ربیع‌الاول سال (۶۰۴ ق) در شهر بلخ به دنیا آمد. پدرش سلطان‌العلماء بهاء‌الدین محمد معروف به بهاء‌ولد، از عالمان و خطیبان بزرگ آن دوران بود. جلال‌الدین در شرایطی به دنیا آمد که هجوم خطرناک مغول‌ها، از سرزمین مغولستان به راه افتاده بود و به سرزمین خراسان نزدیک می‌شد. پدر مولانا احساس خطر کرد و به همراه خانواده و یارانش عازم سفر حج شد و پس از آن به آنتولی رفت و در قونیه مقیم شد. مردم قونیه شیفته او بودند و به محمد پسر او نیز عشق می‌ورزیدند. پدر مولانا او را طوری تربیت می‌کرد که بتواند بعد از خودش، جای او را بگیرد. او در دوران حیاتش به القاب «جلال‌الدین»، «خداوندگار» و «مولانا خداوندگار» نامیده می‌شد و در قرن‌های بعد القاب «مولوی»، «مولانا»، «مولوی رومی» و «ملای رومی» برای وی به کار می‌رفته است و در برخی اشعارش تخلص او را «خمش» و «خامش» دانسته‌اند (فروزانفر، ۱۳۸۵: ۱۵).

علامه محمدتقی جعفری در جلد چهارم تفسیر مثنوی می‌نویسد: «جلال‌الدین درخت باروری در باغ فرهنگ اسلامی و ساخته شده فرهنگ پایدار اسلام بوده و این دین جاوید را برای انسان شدن لازم و کافی می‌دیده و معتقد بوده است که انسان می‌تواند با شناخت فرهنگ اسلامی و پیروی عملی از آن، خویشتن را بسازد و در گذرگاه «انا لله و انا الیه راجعون» شخصیت خود را به ثمر برساند. جلال‌الدین در اندیشه‌ها و دریافت‌های عالی خود، واقعیات و حقایق فراوان را

با زبان پارسی بیان نموده و کمترین تردیدی در عظمت فکری و دریافتی او و اعتقاد به اینکه او از مردان کم‌نظیر تاریخ فرهنگ بشری است وجود ندارد (جعفری، ۱۳۵۲: ۹۸).

گروهی از مولوی‌پژوهان شخصیت مولانا و افکار و اندیشه‌های وی را بر پایه افکار ابن‌عربی بررسی می‌کنند، اما باید گفت بنا به قراین و شواهد و دقت در بن‌مایه‌های فکری مولانا، آثار این شخصیت بزرگ ایرانی، ترکیب و تلفیقی است ثمربخش میان عشق و شیدایی حلاج‌وار و عقاید عرفانی حکیم ابن‌عربی و برهان‌الدین محقق ترمذی (بنوزانی، ۱۳۸۱: ۸۳). مولوی مثنوی را در شش دفتر سرود، که مجموع ابیات آن به حدود ۳۰ هزار بیت می‌رسد. این کتاب‌ها به زبان‌های بیگانه ترجمه و شرح داده شده که مهم‌ترین آن‌ها، ترجمه و شرح «رینولد نیکلسون» انگلیسی است.

مولانا معتقد است که انسان باید در قوس صعود خود به سمت عالم بالا، خیر محض را بسنجد، به زیبایی عشق بورزد و تا بدانجا که می‌تواند خود را محو در صفات عالی‌ه محبوب حقیقی (ذات اقدس الهی) نماید تا بتواند به مدد چنین رفتاری، آینه تمام‌نمای صفات الهی گردد. به همین دلیل هم در زبان مولانا مطالب عرفانی و سیر به طرف پاکی و نور صورت معاشقه می‌یابد (دشتی، ۱۳۳۵: ۱۶۳).

در نگاه مولانا به جهان هستی، دو مؤلفه مهم عشق و ادراک بیش از سایر زمینه‌های معرفتی خودنمایی می‌کند. در چنین نگاه عاشقانه‌ای، خیر محض و جاذبه بی‌حد و حصر در وجود خداوند متجلی می‌گردد و سراسر هستی صحنه‌ای پویا از دلدادگی و عشق بین خالق و مخلوق به حساب می‌آید.

در غزلیات مولانا، با جاذبه‌ای نامتناهی و روحی، همه محال‌ها ممکن و همه رنج‌ها، خوشی‌ها و همه دردها به آرامش بدل شده است. او شور عشق در سر دارد و این شور و سودای تفسیرناپذیر گاهی رنگ دیگری به خود می‌گیرد؛ گویی توجه نفس به یک نقطه و متمرکز شدن

اندیشه در یک امر، نوعی «خودفراموشی» می‌آورد. در زبان وی لطف غزل و شور عشق‌ورزی پررنگ‌تر است. چندلایگی و تضاد و همه‌جانبه بودن اوصاف معشوق در دیوان مولانا گواه از حالات درونی و مستی اوست.

غزلیات او با وجود شمس، رنگ عاشقانه به خود می‌گیرند و پس از او، صلاح‌الدین زرکوب (وفات ۶۵۷) محبوب او می‌شود و بعد از مرگ صلاح‌الدین، حسام‌الدین چلبی، همدم و همنشین وی می‌گردد. اگر مولانا با شمس تبریزی و صلاح‌الدین زرکوب یا حسام‌الدین چلبی با آن لهجه گرم و متموّج از عشق سخن می‌گوید، برای این است که در آن‌ها پرتویی از نور مطلق مشاهده کرده است. او در هر چیز «او» را می‌جوید و آن را در جان‌های پاک بیشتر احساس می‌کند و به سخن می‌آید: عقل تا مست نشد چون و چرا پست نشد و آنک او مست شد از چون و چرا رست کجاست

(فروزانفر، ۱۳۸۰: ۱۲۶)

تضاد، چندلایگی و همه‌جانبه بودن اوصاف معشوق در دیوان مولانا مشهود است و باید آن را زاده مستی و بیخودی وی و حالات درونی او دانست.

مولانا و رابطه او با شمس

مولانا به دانسته‌های خود قانع نبود و قصد داشت به دمشق برود و تحصیلات خود را کامل کند. او خود را از درس و موعظه کنار کشید. در بین استنادانش هیچ‌کس از احساسات وی باخبر نبود جز برهان‌الدین محقق ترمذی. او مولانا را از دیدار با شخصی دیگر با دانش بسیار و خردی بسیار والا و شگرف آگاه می‌کرد؛ ولی مولانا نگران بود که او نیز تفاوتی با سایر مشایخ نداشته باشد، چرا که مشایخی که قوانین شرع را به خوبی می‌دانستند، در طریقت و معرفت خام و بی‌تجربه بودند و مولانا چیزی جز وصال حضرت حق نمی‌خواست و قوانین شریعت را برای نیل به این مقصود کافی نمی‌دانست.

روزی مردی گدا با ردایی کهنه در مسیر

پیر را چون کیمیایی می‌داند که مس تیره وجود را به زر خالص تبدیل می‌کند:

بخرام شمس تبریز، تو کیمیای حقی

همه مس ما شود زر چو به کان ما درآیی

(فروزانفر، ۱۳۸۰: ۸۲۸)

و در جای دیگر به مخاطب خویش نیز توصیه می‌کند تا از وجود پیر بی‌بهره نماند، چون راه رسیدن به حقیقت را بس پرخطر و طی کردن آن را بدون راهنما و رهبر راهدان غیرممکن می‌داند:

پیر را بگرین، که بی‌پیر این سفر

هست بس پر آفت و خوف و خطر

(همان: ۸۹۳)

مولانا و عشق

عشق «افراط در محبت است و آتشی است که در دل عاشق حق می‌افتد و جز حق را می‌سوزاند؛ امری است الهی و آموختنی نه آمدنی» (نوربخش، ۱۳۷۹: ۱۹۵). «عشق میل مفرط است و اشتقاق عاشق و معشوق است از عشق، به معنی فرط حب و دوستی، و مشتق از عشقه و آن گیاهی است که به دور درخت پیچد و بعد از مدتی خود درخت نیز خشک شود. و چون عشق به کمال رسد، قوا ساقط شود و میان حب و خلق ملال افکند و از جهت غیر دوست ملول شود یا دیوانه شود و یا هلاک گردد» (سجادی، ۱۳۷۰: ۲۳۵).

جلال ستاری در «عشق صوفیانه» به نقل از پیر هرات می‌گوید: «این محبت تعلق به خاک ندارد و از کسی است. اگر علت محبت خاک بودی، در عالم خاک بسیار است و نه هر جایی محبت است» (ستاری، ۱۳۷۵: ۴۴).

عشق دلیل آفرینش و متعلق به همه پدیده‌های آن است. تلاشی که برای رسیدن به اوج هر کیفیتی در عوامل طبیعت موجود است، سببی جز عشق ندارد. هر موجودی، حتی دانه‌ای کوچک و ناچیز، در لحظه پدید آمدن ناقص است و می‌کوشد تا در جهان هستی به تکامل برسد. این جذبه شورآفرین مولود عشق و دلیل آفرینش است:

عشق بشکافد فلک را صد شکاف

عشق لرزاند زمین را از گزاف

گر نبودی بهر عشق پاک را

کی وجودی دادمی افلاک را؟

(فروزانفر، ۱۳۸۰: ۸۵۸)

عشقی که مولانا همواره از آن سخن می‌گوید عشقی آسمانی و بقول خود او «آن جهانی» است،

راه او قرار گرفت و مولانا از او به وحشت افتاده بود و قصد فرار داشت اما برهان‌الدین او را از این کار باز می‌داشت تا آنکه آن مرد دست مولانا و برهان‌الدین را گرفت و زمزمه‌هایی از عشق سوزان الهی را به زبان آورد که مولانا را از خود بی‌خود کرد و ناگهان در میان جمعیت ناپدید گشت. برهان‌الدین به مولانا گفت: «او کسی نبود جز شمس تبریزی که مردم او را شمس پرنده می‌نامند» و پس از آن زمانی که برهان‌الدین خواست مولانا را ترک کند به او گفت: «دوست عظیم‌الشأنی به سراغت خواهد آمد که آیینهای از روح خودت خواهد بود و عالم در برابر عشق شما سر تعظیم فرو خواهد آورد و رفت. دیدار بعدی شمس و مولانا زمانی بود که شمس به جلسه درس مولانا راه یافت و به کتاب‌هایی که در کنار مولانا بود اشاره کرد و گفت: «این‌ها چیست؟» و مولانا پاسخ داد: «تو نخواهی فهمید» و شمس گستاخانه به حوضچه وسط مدرسه قدم نهاد و شروع به انداختن آن کتاب‌های ارزشمند به داخل حوضچه کرد و وقتی مولانا زبان به اعتراض گشود و گفت: «این دیگر چه کاری است؟» پاسخ داد: «تو نیز نخواهی فهمید» و شاید آن هنگام که شمس کتاب‌ها را به‌صورت خشک از آب بیرون می‌آورد و به دست مولانا می‌داد، اولین شعله‌های آتش عشق در دل مولانا شعله‌ور می‌شد. او همان مردی بود که مولانا در انتظارش نشسته بود تا مولانا را تا مراحل نهایی سفرش راهنمایی کند.

سال‌ها تحصیل علم و معرفت، با آمدن شمس از میان رفته بود. مولانا مورد نکوهش مریدان خود و شمس مورد نفرت آنان قرار گرفته بود. شمس شبی از حجره مولانا خارج شد و هرگز به آنجا برنگشت، این جان مولانا را به درد آورد و همین امر سبب شد سلطان ولد پسر بزرگ مولانا در جست‌وجوی او به دمشق برود و او را به قونیه بازگرداند اما تلاش او بی‌فایده بود. با رفتن شمس گویی حجابی ضخیم از روی قلب جلال‌الدین به کنار رفته بود و همه چیز را زیبا می‌دید او همواره خدا را در جهان بیرون جست‌وجو کرده بود و سرانجام آن را در قلب شمس یافته بود. او این حقیقت را به‌خوبی درک کرده بود که همه چیز خداست.

مولانا و پیر

جلال‌الدین، پیر را «عین راه» و پیوستگی با او را عین طریق وصول به مقصد کمال می‌داند؛ بدین معنا که هدایت پیر روشن‌ضمیر، هم ارائه طریق است و هم ایصال به مطلوب. وی پیوند با

در نگاه مولانا به جهان هستی، دو مؤلفه مهم عشق و ادراک بیش از سایر زمینه‌های معرفتی خودنمایی می‌کند. در چنین نگاه عاشقانه‌ای، خیر محض و جاذبه بی‌حد و حصر در وجود خداوند متجلی می‌گردد و سراسر هستی صحنه‌ای پویا از دلدادگی و عشق بین خالق و مخلوق به حساب می‌آید

(کی‌منش، ۱۳۶۶: ۱۲۵۶)

جایگاه معشوق در غزلیات مولانا

مولانا لزوم داشتن معشوق را در میان مصائب این‌گونه بیان می‌کند که: آن‌کس که از داشتن یار محروم است چون تنی است که سر ندارد؛ و هیچ موجودی را از معشوق بی‌بهره نمی‌داند:

هر سینه که سیمبر ندارد
شخصی باشد که سر ندارد

و آن‌کس که زدام عشق دورست
مرغی باشد که پر ندارد

(فروزانفر، ۱۳۸۰: ۲۱۹)

معشوق مولانا، صورت عشق ابد است که در جسد انسانی رو می‌نماید تا بدین‌وسيله عاشق خویش را به سوی حضرت احدیت راهبر باشد:

ای صورت عشق ابد خوش‌رو نمودی در
جسد

تا ره بری سوی احد جان را از این زندان
ما

(همان: ۱۱)

به‌طور کلی، در غزلیات مولانا به دو نوع معشوق برمی‌خوریم: یکی شمس تبریزی یا صلاح‌الدین زرکوب یا هر انسان وارسته دیگری که صورت عشق ابد است در قالب انسانی و معشوق مولانا؛ دیگری حضرت حق است که هم معشوق شمس و مولانا و دیگر واصلان به حق است که نقش واسطه‌گری را ایفا می‌کند و راهنمای جان عاشق به معشوق است:

شمس تبریزی یکی رویی نمای
تا ابد تو روی با جانان مکن

اگر عیب همه عالم تو را باشد چو عشق
آمد

بسوزد جمله عیبت را که او بس
قهرمانستی

(همان: ۱۵۹)

مولانا معتقد است از عشق‌گریزی و گزیری نیست و آن‌کس که غم عشق خدا راه دل او را بزند، سود دو جهان را از آن خود کرده است:

ز دست عشق بجسته است تا جهد دل
من

به قبض عشق بود قبضه قلاجوری
(همان: ۹۳۱)

در فرهنگ اصطلاحات کلیات شمس، لغت «قلاجور» به معنای نوعی شمشیر آبدار آمده است.

و معتقد است عشق معشوق است که عاشق را به سوی خود می‌کشد:

ای عشق آن جهانی، ما را همی کشانی
احسنت ای کشنده، شاباش ای کشیدن
(همان: ۳۱۱)

عشق از دیدگاه او جان جهان است و هر کس از آن بهره‌ای ببرد متعالی گردد و جان پاک را از تیرگی و تنگی برهاند:

تو جان جهانی و نام تو عشق است
هر آنک از تو پُری یافت بر غلو گردد
(همان: ۲۷۳)

عشق زندگی‌بخش و آب حیات است: از آن آب حیات است که ما چرخ‌زنانیم نه ز کف و نه از نای، نه دفا هست خدا یا
(همان: ۳۰)

عشق، عاشق را از هر عیبی مبرا می‌کند:

(همان: ۶۱۲)

معشوق در دست عاشق است و عاشق
کورکورانه به دنبال او می‌گردد و هر دو
بی‌خبرند:

او به دست من و کورانه به دستش جستم
من به دست وی و از بی‌خبران پرسیدم
(همان: ۴۹۳)

او هم طالب است و هم مطلوب، هم
عاشق است و هم معشوق:

هم طالب و مطلوب او، هم عاشق و
معشوق او

هم یوسف و یعقوب او هم طوق و هم
گردن شده

(همان: ۶۹۵)

راه رسیدن به او بس دشوار و پرپیچ‌وخم
است، اما این راه با تمام دوری و سختی
در نظر عاشق همواره نزدیک است،

تا نکی کوه بسی، دست به لعلی نرسد
تا سوی دریا نروی، گوهر و مرجان نبری

(همان: ۷۴۳)

معشوق مولانا به تن دور است و به دل
نزدیک:

دوری به تن لیک از دلم، اندر دل تو
روزی است

زان روزنت از دیده من، چون مه پیامت
می‌کنم

(همان: ۴۲۳)

نام او را نه تنها مولانا بلکه بلبلان باغ و
کبکان کوهسار نیز زمزمه می‌کنند:

من نه تنها می‌سرایم شمس دین و
شمس دین

می‌سراید عندلیب از باغ و کبک از
کوهسار

(همان: ۳۲۵)

همه چیز از اوست و هم اوست:

هله دل من، هله جان من

هله این من، هله آن من

هله خان من، هله مان من

هله گنج من، هله کان من

(همان: ۶۴۳)

۱. مولانا و اوصاف کلی معشوق

حسن الهی و جمال از معتقدات عرفاست
و به حدیث نبوی «ان الله جمیل و یحب
الجمال» مستند است. شاه نعمت‌الله ولی

پس از ذکر این حدیث در ترجمه آن به
شعر می‌گوید:

او جمیل است و دوست‌دار جمال
دوستدار جمال خود به کمال

(خرمشاهی، ۱۳۷۱: ۵۹۶)

جمال، اوصاف لطف و رحمت خداوند و
الهام غیبی است که به دل سالک وارد

می‌شود و مولانا آدم و ذریه او را آینه
جمال الهی می‌داند و معتقد است که به

اعتبار خلافت و جانشینی خداوند، باید
دارای تمام صفات حق باشد. جمال را

می‌توان ظاهر کردن کمالات معشوق به
جهت زیادت‌ی رغبت عاشق دانست. اعتقاد

مولانا بر این است که حسن و جمال یار
از هر حسن و جمالی برتر و بالاتر است و

سایه‌ای از حسن و جمال اوست:

جان و جمال روح بسی خوب و بافر است
لیکن جمال و حسن تو خود چیز دیگر

است

(همان، ۱۳۶)

نمونه‌های دیگر را می‌توان در (۱۴۶،
۲۲۴، ۲۳۸، ۲۸۶، ۴۳۴) دید.

جمال یار، همان جمال الهی است که
قبله دل‌ها و ساکن جان است:

بدان جمال الهی که قبله دل‌هاست
که دم به دم ز طرب سجده می‌برد جانت

(همان: ۱۴۸، ۵۹۳)

حسنش همه وفاست هر چند وفا نکند:
عشقش شکر بس است اگر او شکر نداد

حسنش همه وفاست اگر او وفا نکرد
(همان: ۲۵۹)

رسیدن به جمال یار مستلزم زدودن
نقش خودپرستی از آینه دل است و

رسیدن به میخواری مطلق.
چون آینه نقش خود زداییم

چون عکس چنان جمال خواهیم
(همان: ۴۷۸، ۳۲۵، ۵۱)

مولانا در دیوان شمس تقریباً ۱۷۹ بار
جمال و ۱۴۸ بار حسن معشوق را یادآور

شده است که در بسیاری از ابیات حسن
و جمال در کنار یکدیگر آمده‌اند. وی

روی هم‌رفته در حدود ۳۲۷ بار این صفات
را برای معشوق به کار برده است که عدد

قابل توجهی است.

۱-۱. فرد و یگانه بودن

او یکی است و ضرورت ایجاب می‌کند که
در تعداد بیشتری جلوه کند:

در جهان وحدت حق این عدد را گنج
نیست

وین عدد هست از ضرورت در جهان پنج
و چار

(همان: ۳۲۴، ۴۲۷، ۵۱۴، ۶۹۲، ۱۵۲،
۱۶۷، ۷۱۲، ۱۵، ۱۲۵، ۱۱۱)

۲-۱. غریب و نادر

بس غریبی بس غریبی بس غریب
از کجایی از کجایی از کجای؟

(همان: ۵۴)

بیا بیا که تو از نادرات ایامی

برادری، پدری، مادری، دلارامی؟

(همان: ۹۳۱، ۷۰۴، ۱۹۳)

۳-۱. حمد و بی‌نبازی

در حضرت فرد صمد دل کی رود سوی
عدد

در خوان سلطان ابد چون غیر سرخوانی
کنم

(همان: ۴۲۷)

(سرخوانی: خواندن آواز پیش از خواندن
دیگران، سرودگویی، پیش‌خوانی تا

دیگران ذکر گویند، پیش‌درآمد) (فرهنگ
معین: ذیل و شده سرخوان) پیش‌خوانی:

ساز و آوازی است که بر سر خوان و به
وقت طعام می‌نواخته و می‌خوانده‌اند

(کی‌منش ۱۲۶۶، ۱۲۳۹)
تو یاد کن الطاف خود، در سابق «الله

الصمد»
در حق هر بدکار بد هم مجرم هر دو سرا

(همان: ۸، ۴۲۲، ۵۴۱، ۲۱۳)

۴-۱. صبور و بردباری

معشوق صبور است و همنشینی با صابران
را دوست دارد. صبر او چنان صبری است

که حتی ایوب با چنان صبرش نمی‌تواند
با او پهلوی بزند و عاشق در برابر صبرش

کم می‌آورد:
فرمود رب‌العالمین با صابرانم همنشین

ای هم‌نشین صابران افرغ علینا صبرنا
(همان: ۷)

این بیت ناظر است به آیه «ربنا افرغ علینا صبراً» (سوره بقره، آیه ۲۵۱) و در جای دیگر: چنان حلمی و تمکینی، چنان صبر خداوندی که اندر صبر ایوبش، نتاند بود یار ای دل (همان: ۴۱۱)

ز عکس حلم تو تسلیم باشیم
ز عکس خشم تو اندر نبردیم
(همان: ۴۶۵، ۷۰۱، ۹۱۵، ۵۵۱)

۱-۵. اهل جود و سخا بودن

«جود، بخشش چیزی بدون چشمداشت عوض و بی وجود غرض و استحقاق و سؤال از کسی است که بخشش برای اوست؛ در مقابل کرم که مشروط است به استحقاق و سؤال» (کی‌منش، ۱۳۶۶، ذیل واژه جود)

مولانا در غزلیاتش همه موارد جود، سخا، کرم، ایثار و عطا را برای معشوق به کار برده است. او برای معشوقش بخشش بیش از حد تصور قائل است:

هر چه دادی عوض نمی‌خواهی
گرچه گفتند السّماح رباح
(فروزانفر، ۱۳۸۰: ۱۶۰)
السّماح/ رباح: بخشش خود سودها دارد.
(فروزانفر، ۱۳۴۷: ۷۱۱)
اگر شد سود و سرمایه چه غمگینی چو من هستم

بر آور سر ز جود من که لاتأسوا نمودستم
(همان: ۴۳۵)

عطاهایش بی‌ظنیر است و آنچه او می‌بخشد جهانی به هر بنده است:
عالمی بخشد به هر بنده جدا
کیست کو اندر دو عالم این کند
(همان: ۲۴۷)

(در این ابیات نیز به جود، سخا، بخشش و کرم نیز اشاره شده است: ۱۶۹، ۲۴۷، ۱۰۸، ۱۲۵، ۹، ۳۳۶، ۴۰۹، ۶۸۷، ۷۸۵، ۲۷۳). لازم به یادآوری است که در ۹۲ مورد دیگر نیز به کرم یا اشاره شده است.

۱-۶. وفاداری

معشوق مولانا وفادارترین وفاداران است و احدی را از درگاهش نمی‌راند و سرچشمه تمام وفاهاست:

از شاه وفادارتر امروز کسی نیست
خر جانب او ران که تو را هیچ نراند
(همان: ۱۹۶)
بگشا در بیا در آ، که مباد عیش بی شما
به حق چشم مست تو، که تویی چشمه وفا
(همان: ۷۷)

او تضادی میان بی‌وفایی و وفاداری معشوق نمی‌بیند و یار را وفای او نمی‌داند: عاشق دلبر مرا شرم و حیا چرا بود
چون که جمال این بود رسم وفا چرا بود
(همان: ۱، ۱۷۰، ۱۹۳، ۴۵۰، ۷۸۱، ۷۴۹، ۸۶۳، ۷۹۰، ۶۵۵، ۱۴۲، ۵۴، ۴، ۱۸۷۲)

۱-۷. رازدان و محرم اسرار عاشق

معشوق مولانا رازدار است و عالم اسرار رازدان و همراز عاشق و محرم هر ذره‌ای است:

بیا بیا که تو راز زمانه می‌دانی
پیوش راز دل من که رازدار توام
(همان: ۵۲۱)

ای نهاده بر سر زانو تو سر
وز درون جان جمله باخبر
پیش چشم‌ت سر کس روپوش نیست
آفرین‌ها بر صفای آن بصر
(همان: ۷۷۹، ۶، ۶۹۴، ۴۱۶، ۳۳۲)

۱-۸. امید و امیدبخشی

مولانا یارش را امید همه جان‌ها و امید همه ناامیدان می‌داند و به عاشق وعده دیدار می‌دهد:

نومید مشو جانا کاومید پدید آمد
امید همه جان‌ها از غیب رسید آمد
(همان: ۱۹۰)

امید تو هر دمی بگوید
دست گیرم به فضل خود زود
(همان: ۲۱۸، ۳۲۲، ۳۲۳، ۴۱۵، ۳۳۶، ۶۳۶، ۹۴۳، ۱۴)

۱-۹. راه و راهنمای عشق است

یار مولانا برای عاشق هم راه و هم راهبر است. او با دعوت خویش راه خود را به عاشق می‌نمایاند و با روان کردن او در آن

مسیر، او را از زندان تن و دنیای دنی به سوی احدیت سوق می‌دهد:

چون ان‌الله یدعوا را شنیدی کژ مکن رورا
زهی راعی، زهی داعی، زهی راه و زهی رهبر
(همان: ۳۰۹)

ای شه صلاح‌الدین من، رهدان من ره‌بین من
ای فارغ از تمکین من، ای برتر از امکان من
(همان: ۵۳۹)

ای صورت عشق ابد، خوش رو نمودی در جسد
تا ره بری سوی احد جان را از این زندان ما
(همان: ۱۱)

این ابیات نیز در ذیل همین مدخل قرار می‌گیرند: (۲۳۹، ۲۷۳، ۶۳۷، ۲۰۴، ۷۶، ۷۴۷، ۳۰۹، ۶۵۵، ۵۳۵)

۱-۱۰. کشنده عاشق به سوی خود

مولانا معتقد است که میل عاشق به سمت معشوق نتیجه کششی است که از جانب خود او صورت می‌گیرد و عاشق اختیاری از خود ندارد:

من به خود کی رفتی او می‌کشد
تا نپنداری که خواهان می‌روم
(همان: ۵۰۴)

ابیات (۶۲۰، ۲۳۹، ۱۶۲، ۵، ۹۵، ۲، ۸۱، ۲۵۴، ۴۶۸، ۸۱، ۱۳۲، ۱۳۳، ۱۲۵، ۷۹۵، ۳۹۹، ۸۰) نیز در ذیل همین مدخل قرار می‌گیرند.

۲. معشوق و اوصاف متضاد او

تجلی حق مراتب گوناگون دارد. گاه باعث برپایی پاشکستان بوده و آن‌ها را از حقیض ذلت به ذروه عزت می‌رساند؛ گاه مایه مرگ است و گاه مایه زندگی؛ چنان که هم فرشته مرگ و هم فرشته حیات هر دو تجلی خدا هستند که یکی هنگام جان دادن به زنده‌ها ظهور می‌کند و دیگری هنگام گرفتن جان از آن‌ها ظاهر می‌شود. این هماهنگی قهر و مهر در سراسر هستی نهفته است. انسان کامل وجود جامع و



آیینیه تمام اسماء و صفات الهی است؛ همچنین هر فرشته‌ای از فرشتگان آیینیه یک صفت و یا یک اسم الهی است. «حق را به دلیل جستن، آن چنان بود که آفتاب را به چراغ جویند. هر چه در وهم و خیال و خواطر آدمیان گذر کند او نه آن است و نه چنان است؛ بلکه آفریدگار آن است» (دینانی، ۱۳۷۵: ۳۲۳). وجود معشوق سرشار از اوصاف متضاد است و از این روست که مولانا وصف او را با معیار عقل، ناممکن می‌داند. خود، پنهان و پیداست و اوصاف او مظهر جمال و جلال و لطف و مهر. او هر لحظه با لباسی و صفتی ظاهر می‌شود که مولانا هیچ تناسخی در این دگرگونی نمی‌بیند و معتقد است یار همان است و این تغییر و دگرگونی‌ها در حالات معشوق را، وحدت محض می‌داند.

۲-۱. او مجموع همه اوصاف متضاد است

مجموع همه ست شمس تبریز
حق است، که من عدد نخواهم
(همان: ۴۷۹)

۲-۲. پیدا و پنهان

عشق حقیقی، عشقی با ویژگی‌های خاص خود اوست، چون عاشقان در آن پدیدآیند و معشوق ناپدید و عاشق به کمال و جمال او سوگند می‌خورد:

عاشقان پیدا و دلبر ناپدید
در همه عالم چنین عشقی که دید
(همان: ۲۴۸)

سوگند می‌خورم به جمال و کمال او
کز چشم خویش هم پنهانست آن یکی
(همان: ۹۰۵)

پنهان بودن حکمت اوست و عاشق پنهان بودن او را به سود خود می‌داند و معتقد است اگر او پیدا باشد از آن همگان است: مخوان این گنج‌نامه دیگر ای جان

این گنج از پی حکمت دفین شد
(همان: ۲۰۴)

از خلق نهان زان شد تا جمله مرا باشد
گر هیچ پدیدستی، آن همگانستی
(همان: ۷۸۴)

از آنجا که مولانا اعتقاد دارد که معشوق از

غایت پیدایی پنهان است باید این نتیجه را گرفت که معشوق هرگز پنهان نیست و بلکه پیدا و پنهان است؛ او با علم قال پیدا نمی‌شود در حالی که پیداتر از هر قیل و قالی است:

پیدا نشوی به قال زیرا
تو پیداتر ز قیل و قالی
(همان: ۸۲۶، ۱۹۲، ۳۲، ۷۲۲، ۵۲، ۴۲۳، ۸۴۶)

۲-۳. آشنایی و بیگانگی

یار مولانا یاری آشناست و به منزله خویش و تبار عاشق محسوب می‌شود، اما معشوق بنا بر رفتار ذاتی خود همواره ناز و با عشق خویش بیگانگی پیشه می‌کند:

ای دل از عالم چنین بیگانگی
هم زیار آشنا آموختی
(همان: ۸۷۸)

چه باشد پیشه عاشق به جز دیوانگی
کردن
چه باشد ناز معشوقان به جز بیگانگی
کردن

کردن
(همان: ۵۶۱)

۲-۴. درد و درمان

درد دل عاشق جز با درد او التیام نمی‌پذیرد. عاشق نیز آشنای درد است و از هر چه طرب است بیزار:

داروی درد دلم درد وی است
دل به دردش ز چه رو نسپارم
(همان: ۵۰۷)

طرب نخواهد آن کس که درد او بشناخت
نشان نماند او را که بشنود نامش
(همان: ۳۹۰)

۲-۵. مایه قرار و بی‌قراری

معشوق صبر و قرار معشوق را از او می‌گیرد و با این حال عاشق جویای او و خواهان بی‌صبری و بی‌قراری است:

رقصان سوی گردون شوم زانجا سوی
بیچون شوم
صبر و قرارم برده‌ای ای میزبان زودتر بیا

صبر و قرارم برده‌ای ای میزبان زودتر بیا
(همان: ۳)

همواره از مطربان می‌خواهد نام معشوق را به زبان آرند و به یاد او بنوازند: مطربا نام بر ز معشوقی

کز دل ما ببرد صبر و قرار
(همان: ۳۵۰)

۲-۶. زهر و پادزهر

پازهر تویی و زهر دنیا
دانه تو و دام زندگانی

قطره تویی، بحر تویی، لطف تویی، قهر تویی
قند تویی، زهر تویی، بیش میاز مرا
(همان: ۱۴)

۲-۷. نیکنامی و رسوایی عاشق

پس تن نباشم جان شوم، جوهر نباشم
کان شوم
ای دل مترس از نام بد، کو نیک‌نامت
می‌کند

(همان: ۱۶۷)
آن جان و جهان آمد، وان گنج نهان آمد
وان فخر شهان آمد، تا پرده درد ما را
(همان: ۲۴)

منابع

۱. بلوزانی، الساندرو (۱۳۸۱)، *غزلسرای مولوی*، ترجمه محمدحسن جلیلی، مجموعه مقالات مجموعه رودکی (کزین برتر اندیشه بر نگردد) چاپ اول، تهران: ایران.
۲. خرمنشاهی، بهاء‌الدین (۱۳۷۱)، *حافظ‌نامه*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی و سروش.
۳. جعفری، محمدتقی (۱۳۵۲)، *تفسیر و نقد تحلیل مثنوی* (۱۵ جلد)، چاپ اول، تهران: انتشارات اسلامی.
۴. دینانی ابراهیمی، غلامحسین (۱۳۷۵)، *اسماء و صفات حق*، تهران: اهل قلم.
۵. دشتی، علی (۲۵۳۵)، *سیری در دیوان شمس*، چاپ پنجم، تهران: انتشارات جاویدان.
۶. سناری، جلال (۱۳۷۵)، *عشق صوفیانه*، چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.
۷. سجادی، سید جعفر (۱۳۷۰)، *فرهنگ لغات و اصطلاحات و تعبیرات عرفانی*، تهران: زبان و فرهنگ ایران.
۸. فروزانفر، بدیع‌الزمان (۱۳۴۷)، *شرح احادیث مثنوی*، تهران: امیرکبیر.
۹. ——— (۱۳۸۵)، *زندگانی مولانا جلال‌الدین محمد بلخی مشهور به مولوی*، تهران: معین.
۱۰. کرمی، محمدحسین (۱۳۸۴)، *عروض و قافیه در شعر فارسی*، چاپ دوم، شیراز: دانشگاه شیراز.
۱۱. کی‌منش، عباس (۱۳۶۶)، *پرتو عرفان* (شرح اصطلاحات عرفانی کلیات شمس)، تهران: سعدی.
۱۲. محمدی، علی (۱۳۸۷)، *چکیده و تحلیل مثنوی*، تهران: علم.
۱۳. نوربخش، جواد (۱۳۷۹)، *فرهنگ نوربخش*، چاپ سوم، تهران: انتشارات یدای قلم.

نقشه راه

ابزار معلم موفق

گفت‌وگو با بهرام تیموری

دکتر علی اکبر کمالی نهاد

عضو هیئت تحریریه مجله

است؛ دارای راهبرد و استراتژی است؛ برای تمام طول مسیر آموزشی خود نقشه راه دارد؛ فرصت تفکر و نقد برای دانش‌آموزانش ایجاد می‌کند و در نهایت هر روز چون خورشید از نو با درخششی تازه طلوع می‌کند.»

● ویژگی بایسته دبیر ادبیات چیست؟

●● در آموزش مهارت‌ها و دانش‌هایی که در دوره‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شده، هر درس و معلم آن درس، در جای خود دارای اهمیت و ارزش خاصی است؛ اما اهمیت ویژه درس زبان و ادبیات فارسی در این است که از یک طرف معلم ادبیات علاوه بر آموزش مهارت‌های زبانی، در شکوفایی خلاقیت‌های هنری، خردورزی، گسترش آفاق تخیل و احساس دانش‌آموزان حضور مؤثر دارد و از طرف دیگر چون خود را امانتدار فرهنگ و تمدن و هنر پیشینیان می‌داند، دغدغه آشنا کردن و علاقه‌مند کردن و جذب فرزندان این آب و خاک به فرهنگ ایرانی و اسلامی خود را هم دارد. اعتقاد بنده این است که بیشتر همکاران بزرگوار و دلسوزم در جای‌جای این سرزمین بزرگ، پیوسته در مطالعه، تفکر و پژوهش هستند و با بررسی و نقد متون ادبی، یادگیرندگان را با اندیشه‌های والای پیشینیان آشنا و به زیبایی‌های ادبی

به اهداف آموزشی مشخص شده است. در کشور ما هنوز نقش معلم به‌عنوان مجری مستقیم و هدایتگر برنامه‌های آموزشی از دیگر عوامل پررنگ‌تر و برجسته‌تر است و چشم‌داشت‌ها و توقعات هم طبیعتاً از او بیشتر. به اعتقاد بنده، موفقیت یا ناکامی معلم در اجرای برنامه‌های آموزشی در ارتباط با همه عناصر نظام آموزشی باید مورد ارزیابی قرار گیرد، نه به‌صورت مجزا. موفقیت شخصی معلم هنگامی ارزشمندتر خواهد بود که اهداف مورد نظر در یک برنامه آموزشی بتوانند تحقق یابند. حال بیایید بنا را بر این بگذاریم که هماهنگی و کارکرد عوامل و عناصر دیگر آموزشی در حد مطلوب باشد؛ آن‌وقت تعریف معلم موفق همانند سایر انسان‌های پیروز و کامیاب معنا پیدا می‌کند و می‌توان این ویژگی‌ها را که می‌گویم برایش برشمرد:

«به کارش عشق می‌ورزد؛ از کارش لذت می‌برد؛ اطمینان دارد که ثمرات کارش ماندگار و تأثیرگذار است؛ شادابی و نشاط را در روح دانش‌آموزانش می‌دمد؛ بیشتر می‌آموزد تا بتواند از اطلاعات، تجربیات و آموخته‌های دیگران به خوبی استفاده کند؛ روحیه کاوشگرانه‌ای دارد؛ انگیزه‌هایش متعالی است؛ برای هر درسی طرح و برنامه مخصوص دارد؛ از تمامی امکانات موجود، اعم از الکترونیکی، تصویری، صوتی و ... برای آموزش بهره می‌گیرد؛ موقعیت‌شناس

در ادامه رفتار و روال پیشینه مجله و سیر در الگوهای نیک و سرمشق‌های بایسته معلمی و معرفی چهره‌های بنام در آموزش، این بار مجله رشد زبان و ادب فارسی به ساحل زاینده‌رود گذری داشته و روایتگر بیش از ۳۰ سال تجربه و پویایی یکی از دبیران خوش‌نام و همکاران پرتلاش و دلسوز شهر اصفهان از زبان خودش شده است. خوانندگان محترم را دعوت می‌کنم تا لحظاتی را با آقای بهرام تیموری همراه شوند و حاصل سال‌ها مشق عشق و تدریس دلسوزانه زبان و ادبیات فارسی را از بیان گرم سرگروه درس زبان و ادبیات فارسی این استان بشنوند:

● معلم موفق را چگونه تعریف می‌کنید؟

●● این سؤال بیشتر مناسب عنوان یک کتاب و مقاله تحقیقی - تربیتی است و پاسخ بنده براساس تجربه‌های شخصی و اطلاعات محدود خودم است.

در نظام آموزشی هر کشور جایگاه عوامل و عناصر آموزشی و نقش آن‌ها در رسیدن



دیگران هم چنین کنند؛ چو کرد باید کار.

● از خاطرات به یادماندنی دوران معلمی و تدریس خود نمونه‌ای را ذکر کنید.

●● سال‌ها پیش یک روز صبح، پرنشاط
و بانرژی وارد کلاس درس شدم. بچه‌های

بچه‌های شیطان کلاس،
به جای صندلی معلم،
یک نردبان چوبی
دو طرفه‌ای را که
نقاش‌های ساختمان از
آن استفاده می‌کنند،
جایگزین صندلی‌ام کرده
بودند و منتظر واکنش
من بودند

عکس، با شرح مفصل آن، در فضای مجازی
به کشورهای اروپا و آمریکا و کانادا رفت و
نزد آن بچه‌های بازیگوش ماند و خاطره‌ای
ماندگار شد.

● مهم‌ترین شاخصه‌ها، محاسن و معایب کتاب‌های درسی موجود را بیان کنید.

●● بنده کتاب‌های فارسی را از اول
ابتدایی تا دوازدهم بررسی کرده‌ام و چند
سالی هم می‌شود که در دبیرستان به
تدریس بعضی از آن‌ها مشغولم. به نظر
کتاب‌های دوره ابتدایی با قصد آموزش زبان
فارسی و ورود آرام آن‌ها به قلمرو ادبیات،
با دقت و ظرافت بیشتری تدوین شده‌اند.
کتاب‌های دوره متوسطه اول هم در ادامه
و مکمل آن‌هاست و روال و شیوه نسبتاً
خوبی دارند؛ البته نگاه بنده یک نگاه گذرا و
سریع است. حتماً نظرات همکاران بزرگوارم
در این دو مقطع دقیق‌تر و کارشناسانه‌تر
خواهد بود.

در مورد کتاب‌های دوره دوم متوسطه،
کتاب‌های نگارش با قصد آموزش مهارت
نوشتن، کتاب‌های نسبتاً خوبی هستند؛ به
شرطی که زمان کلاس‌های نگارش برای
کتاب فارسی صرف نشود. اگر بعضی مباحث
در کتاب‌های نگارش جابه‌جا می‌شد، بهتر
بود (مثلاً مقاله‌های تحقیقی از دوازدهم
به یازدهم منتقل می‌شد)، همین‌طور اگر
مباحث نگارشی، آموزش املا، زبان‌شناسی
و دستور نیز در این کتاب‌ها می‌آمد،
مناسب‌تر بود.

در کتاب‌های فارسی، متن‌های انتخابی
عمدتاً همان متن‌های تکراری کتاب‌های
قبل هستند، بحث‌های دستوری در این
کتاب‌ها پراکنده و نامنظم است، نظم
منطقی در آموزش مباحث این کتاب‌ها
دیده نمی‌شود.

در خصوص کتاب‌های علوم و فنون
ادبی هم باید بگویم که فشردگی مطالب
(سبک‌شناسی، تاریخ ادبیات، آرایه‌های
ادبی، نقد و تحلیل و قافیه و عروض)، عملاً
آموزش و فراگیری این کتاب‌ها را برای
معلمان و دانش‌آموزان با مشکل جدی
همراه کرده است.

شیطان کلاس، به جای صندلی معلم، یک
نردبان چوبی دو طرفه‌ای را که نقاش‌های
ساختمان از آن استفاده می‌کنند، جایگزین
صندلی‌ام کرده بودند و منتظر واکنش من
بودند. من خیلی خونسرد از پله‌های نردبان
بالا رفتم و روی صفحه بالای آن نشستم.
کیفم را باز کردم و کتاب فارسی را درآوردم
و درس را با این بیت مولانا آغاز کردم:

نردبان خلق این ما و منی است
عاقبت این نردبان افتادنی است

و تمام نود دقیقه را از بالای نردبان تدریس
کردم. چند سال بعد یکی از دانش‌آموزان
همان کلاس که حالا مهندس کامپیوتر
شده و برای کارهای رایانه و سایت در
همان مدرسه استخدام شده بود، عکس
مرا بر بالای نردبان نشان داد! خیلی تعجب
کردم؛ گفتم دوربین مخفی و کلاس من؟!
خیلی معذرت‌خواهی کرد و اظهار داشت
که قصدشان دیدن نوع واکنش معلم‌های
مدرسه به آن نردبان بوده است و از این
صحبت‌ها. البته فراموش نشود که همان

علاقه‌مند می‌کنند. همچنین یادگیرندگان
را به لذت‌های ادبی رهنمون شده و
استعدادهای ادبی و هنری آن‌ها را شکوفا
می‌کنند و ضمن دعوت دانش‌آموزان به
تفکر درست، روح تحقیق را در آن‌ها زنده
می‌کنند و تخیل و احساس آن‌ها را پرواز
می‌دهند.

● چه روش‌های بدیعی در تدریس داشته‌اید؟

●● البته هر دبیری برای خودش متناسب
با نوع کلاس و مبحث، روشی را برای
آموزش انتخاب می‌کند. بنده در تدریس
عروض سال‌هاست از روش سماعی استفاده
می‌کنم، در آموزش دستور زبان انواع
جمله را از لحاظ اجزا با استفاده از گیف و
پویانمایی تدریس می‌کنم، در تاریخ ادبیات
و سبک‌شناسی از روش مقایسه سبک‌ها و
نمونه‌های خارج از کتاب با بچه‌ها به بحث
می‌نشینم؛ اما بعید می‌دانم این روش‌ها
روش بدیعی باشند؛ چون ممکن است

● نظر تان در مورد مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی چیست؟

●● بسیار مجله خوبی است، سردبیر فرزانه و استادان گرانقدر هیئت تحریریه‌اش از سرمایه‌های بزرگ علمی و ادبی ما هستند و اینکه این مجله فرصت و امکان خوبی برای اظهار نظر همکاران است و بیشتر نظرات همکاران را در مورد بعضی از موضوعات کتاب‌های درسی مطرح می‌کند. این از امتیازات مثبت آن است ولی از لحاظ تنوع موضوعات (منظورم موضوعاتی غیر از کتاب‌های درسی است)، اگر مثل سال‌های اولیه و شماره‌های چند سال پیش، تنوع موضوع داشته باشد جذاب‌تر می‌شود و از حالت یکنواختی خارج می‌شود.

● نمونه‌ای از کارهای تحقیقی و پژوهشی خود را معرفی نمایید.

●● باید عرض کنم، به قول خواجه حافظ: درویش را نباشد برگ سرای سلطان ماییم و کهنه دلقی کاتش در آن توان زد معمولاً پایان‌نامه‌های دانشجویی برای هر همکاری از ارزش ویژه‌ای برخوردار است و بعد کتاب‌ها و مقالات. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد و چند اثر قلمی دیگر را پیشکش جامعه ادبی نموده‌ام که در زیر معرفی می‌شوند:

- تصحیح و تحشیه مثنوی‌های صادق‌بیک افشار (صادق‌کنابداری)، شاعر، نویسنده، خطاط و نقاش دوره شاه عباس صفوی با راهنمایی زنده‌یاد استاد جمشید مظاهری، در سال ۱۳۸۰؛

- «Seventh century Sufism and»

«the School! of Ibn Arabi»، «عرفان قرن هفتم و مکتب ابن عربی»، ترجمه مقاله‌ای از استاد دکتر سیدحسین نصر؛

- «جادوی سجع، جادوی جناس»، مقاله چاپ شده؛

- «تون ساکن»، مقاله چاپ شده.

● الگوی شما در تدریس چه کسی بوده است؟

●● بهتر است سؤالتان را اصلاح کنم؛ بفرمایید چه کسانی؟ بی‌هیچ اغراق، تمامی

معلمان و استادانم از آغاز تا امروز، همه همکاران بزرگواری که برای بازدید به کلاس درسشان رفته‌ام و از خرمن معرفت و تجربه‌هایشان خوشه‌ای چیده‌ام، همگی الگوهای من بوده‌اند برای هر درسی ترکیبی از شیوه‌های استادان دانشگاهی‌ام و معلمان دوران دبیرستانم، بر شیوه کار من تأثیرگذار بوده‌اند.

● آیا در طول دوران تدریس رویدادی بوده که بر روند تدریس شما تأثیر داشته باشد؟

●● بله، یادم می‌آید که سال‌های اول خدمتم بود. در اوایل سال تحصیلی ۱۳۶۸، در یکی از شهرهای اطراف اصفهان کار می‌کردم. در هنگام تدریس به تمام بچه‌ها نگاه می‌کردم و هنوز هم این کار را می‌کنم. سمت چپ کلاس، نفر وسط، روی نیمکت سه‌نفره ردیف دوم، پسری با کاپشن

در خصوص کتاب‌های علوم و فنون ادبی هم باید بگویم که فشرده‌گی مطالب (سبک‌شناسی، تاریخ ادبیات، آرایه‌های ادبی، نقد و تحلیل و قافیه و عروض)، عملاً آموزش و فراگیری این کتاب‌ها را برای معلمان و دانش‌آموزان با مشکل جدی همراه کرده است

عناهی‌رنگ نشسته بود که وسط آستین دست چپش یک پارگی به اندازه یک سکه دوتومانی به چشم می‌خورد. این منظره در هفته بعد که رنگ نگارش و انشا بود، بدون تغییر چشم و روح را آزار می‌داد. در دلم چند بار گفتم خوب است بعد از کلاس صدایش کنم و نصیحت و ... هنوز

اسامی بچه‌ها را به خاطر نسپرده بودم. به‌طور اتفاقی از روی دفتر کلاسی برای خواندن انشا (خاطره‌نویسی) صدایش کردم. دفترش را برداشت و آمد کنار میز شروع کرد به خواندن. انشایش را با طنز آغاز کرده بود و این‌طور شروع می‌شد که بعد از امتحان خرداد سال گذشته بنا بوده به خانه دوستش برای بازی پینگ‌پنگ بروند و ...

هر جمله‌ای را که می‌خواند بچه‌ها می‌خندیدند. در حین بازی در گیم سوم ناگهان صدای مهبی و ...

به اینجا که رسید، دفترش را روی چهره‌اش گذاشت و دیگر نخواند. کلاس در سکوت فرو رفته بود. دفترش را گرفتم، چشمانش خیس اشک بود، دنباله‌اش را خواندم: «پدرم زیر آوار ...»

تا آخر زنگ دست‌هایم را از روی صورتم برداشتم؛ تمام کلاس می‌گریست ...

● به نظر شما ادبیات را چگونه باید تدریس کرد تا کلاس جذاب‌تر و تأثیرگذارتر باشد؟

●● چگونگی تدریس هر درس به محتوای آن درس بستگی دارد. یک وقت شما یک متن فارسی را تدریس می‌کنید که درون‌مایه درس حماسی است. شما می‌توانید برای آن روز صحنه کلاس را با آوردن اشیایی، به میدان جنگ تبدیل کنید. اگر محتوا غنایی باشد، دانش‌آموزان باید نسیم خنک سایه‌های سرو و بید را احساس کنند. از صدا و فیلم و موسیقی و صحنه‌پردازی و ... متناسب با موضوع باید بهره گرفت. به نظر من تمام درس‌ها سناریوهایی هستند که با معلمان کارگردان به زیبایی باید اجرا شوند. در دروس تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی شیوه بحث گروهی را دوست دارم و بعد طبقه‌بندی و مقایسه. در عروض بعد از مقدمات و طبقه‌بندی مطالب، روش موسیقایی (سماعی) را می‌پسندم.

● در پایان از تمامی استادان و عوامل گرانقدر دست‌اندرکار در مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی بابت تلاش‌هایشان در پیشبرد آموزش زبان و ادب فارسی کمال تشکر را دارم.

«ازین تنگ، خوار است، اگر بگذرم»

نگاهی دیگر به مصراع

صغری یوسفی اوروند

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی،
دبیر ادبیات فارسی، شهرستان اندیکا،
خوزستان

میان برفتی به تنگی سوار
از این رو معنای بیت روشن است، سیلوش
می گوید مرا از گذر از آتش، چو کوهی
سترس از آتش باشد و چه تنگه ای سخت
باریک، باکی نیست.»

(محمود رضایی دشت ارژنه، قدرت
قاسمی پور، نامه باستان در بوته نقد)
اما به نظر می آید منتقدین دکتر کزازی
هم خود به پاسخی بی شبهه دست
نیافته اند و تحلیل ایشان نیز محل ایراد
است.

نگارنده اگرچه با نظر تحلیل گران مورد
اشاره محمود رضایی در مورد واژه «خوار»،
موافق هستم اما با نظر ایشان در مورد
تنگه مخالفم؛ چرا که کمکی به رفع ابهام
نمی کند. در واقع، به نظر ایشان معنای بیت
این گونه می شود: «اگر کوه آتش باشد آن
را درمی نوردم. اگر از تنگه بین دو کوه
آتش بگذرم آسان است.»

همان طور که می بینید، دو اگر در بیت
آمده که همدیگر را نقض می کنند. در
مصراع اول با قطعیت می گوید اگر کوه
آتش باشد آن را درمی نوردم. بعد در
مصراع دوم به توانایی خود شک می کند و
می گوید اگر از این تنگه آتش بگذرم آسان
است.

این ناقدان با در نظر گرفتن این ابیات به

و باید بعد از تنگ، ویرگول گذاشت: «از
این تنگ، خوار است اگر بگذرم». در این
صورت معنای لخت دوم «تاریک و پرچند
و چون» نیست؛ بلکه «خوار» واژه ای
پر کاربرد در شاهنامه و به معنای «آسان»
است و مراد از تنگ، تنگه ای است که با

هر چند در این ابیات از
دو کوه آتش سخن رفته
است اما قرائن به ما
نشان می دهد که استناد
به این ابیات برای
رسیدن به معنای درست
بیت مورد بحث، بنا بر
دلایلی که خواهد آمد،
راه گشا و مورد پذیرش
نیست

نهادن هیزم های انبوه در دو سو درست
کرده اند و آنچنان این تنگه، تنگ بوده
است که:

گذر بود چندان که مردی چهار

هدف از نگاشتن این متن، تحلیلی
است کوتاه بر بیت به ظاهر مبهم:

«اگر کوه آتش بود بسپرم

ازین تنگ، خوار است، اگر بگذرم»

حکیم فردوسی طوسی
در تحلیل این بیت کسانی دیگر قلم
رانده اند، اما آنچه نگارنده این سطور بیان
می کند کاملاً متفاوت و بسیار ساده تر و
بی شبهه تر از تحلیل های پیشین است.
در ابتدا نگاهی می اندازیم به تحلیل دکتر
کزازی در این باره:

«لخت دوم از بیت تاریک و پرچند و چون
است و از این روی، ریخت هایی گونه گون
و آشفته و ناساز در برنوشته ها یافته است
... خوار به ناچار نام جایی می باید بود که
تنگ آن، در تنگی و دشواری گذار، آوازه
داشته است؛ اما تا آنجا که من می دانم
از چنین تنگی در کتاب های جغرافیایی
سخنی در میان نیامده است.»

(کزازی، نامه باستان)

این نظر مورد نقد برخی از منتقدین قرار
گرفته و رد شده است: «به نظر نگارندگان
گزارش کزازی از لخت دوم بیت، سراسر
نادرست است و «خوار» در این لخت،
نام جایی نیست. اشتباه کزازی این
است که «تنگ خوار» را ترکیب اضافی
در نظر گرفته، در حالی که چنین نیست



نتیجۀ تنگۀ بین دو کوه آتش رسیده‌اند:

نهادند هیزم دو کوه بلند

شمارش گذر کرد بر چون و چند

نهادند بر دشت هیزم دو کوه

جهانی نظاره شده هم گروه

گذر بود چندان که گویی سوار

میانه برفتی به تنگی چهار

هرچند در این ابیات از دو کوه آتش سخن

رفته است اما قراین به ما نشان می‌دهد که

استناد به این ابیات برای رسیدن به معنای

درست بیت مورد بحث، بنا بر دلایلی که

خواهد آمد، راه‌گشا و مورد پذیرش نیست.

نگارنده بر آن است که، به‌طور کلی، برای

رسیدن به پاسخی منطقی و بدون شبهه

در تحلیل ابیات شاهنامه باید همچون

دیگر سروده‌ها، به نکات دستوری، و از

جمله به رایج‌ترین آن‌ها (جابه‌جایی ارکان

جمله) و نیز بررسی ارتباط عمودی و

افقی ابیات توجه نمود. نه اینکه بیتی را

جداگانه و یا با توجه به ده‌ها بیت بعد از

آن مورد بررسی قرار داد. زیرا امکان خطا

در آن بالا خواهد رفت. از طرف دیگر

اشعار شاهنامه با یکدیگر ارتباط عمودی

قوی دارند و همان‌طور که بر استادان ادب

فارسی پوشیده نیست گاه تا چند بیت

موقوف‌المعانی هستند. با در نظر گرفتن

این نکات، نگارنده بیت را این‌گونه معنا

می‌کند:

«اگر در نوردیدن کوه آتش باعث گذشتن

و رها شدن من از تنگنای تهمت سودابه

شود، آسان است.»

تا اینجا معنای بیت روشن شد، با ذکر

دلایل زیر درمی‌یابیم که نه «خوار»، نام

تنگه‌ای بوده است و نه مقصود از «تنگ»،

راه باریک میان دو کوه آتش بوده است.

اولین و ساده‌ترین دلیل این است که

هنگام سخن گفتن کیکاووس با سیاوش،

هنوز آتشی برپا نشده است که سیاوش به

آن اشاره کند و یا تشبیه‌اش کند به تنگ

یا تنگ خوار.

دومین دلیل هم اینکه سیاوش با استفاده

از ضمیر اشاره نزدیک (این) حرف می‌زند،

حال آنکه حتی در بیت قبل از آن هم

سخنی از آتش نرفته است. اگر اشاره

سیاوش به راه باریک میانه دو کوه آتش

باشد پس می‌بایست از ضمیر اشاره دور

استفاده می‌کرد نه ضمیر اشاره نزدیک.

دلیل سوم اینکه در بیت قبل سخن از

تهمتی است که سودابه به سیاوش زده

و سیاوش حاضر است دست به هر کار

خطرناکی بزند تا خود را وارهاند. پس

نزدیک‌ترین مرجعی که می‌توانیم برای

«این تنگ» در نظر بگیریم همان تهمتی

است که سودابه به سیاوش زده و درصدد

است تا خود را وارهاند.

البته هیچ بعید نیست که واژه صحیح

«تنگ» باشد، همان‌گونه که در برخی نسخ

نیز آمده است.

دیگر اینکه سیاوش هنوز با «اگر» در

مورد آتش حرف می‌زند و قطعیتی در کار

نیست که بخواهد به چگونگی آن اشاره

کند. فقط می‌خواهد بگوید که حتی اگر

آتش انبوهی هم باشد از آن می‌گذرد.

در کنار همه این‌ها، اگر جابه‌جایی ارکان

جمله را در نظر بگیریم، خوانش بیت

این‌گونه می‌شود:

اگر کوه آتش بود بسپر، خوار است، ازین

تنگ اگر بگذرم.

که معنای آن بسیار ساده و منطقی به

نظر می‌آید.

سیاوش می‌گوید: اگر کوهی از آتش باشد

آن را درمی‌نوردم، آسان است. اگر باعث

شود که از تهمتی که به من زده شده عبور

کنم و از من رفع اتهام شود.

بنابراین «آسان بودن» به مصرع اول

برمی‌گردد. چون سیاوش در پاکی و

بی‌گناه بودن خود شکی ندارد و طبق باور

او آتش پاکی‌ها را نمی‌سوزاند. پس گذشتن

از آتش برای او آسان است. اما کار سخت

سیاوش تبرئه کردن خود از تهمتی است

ناروا که به او زده‌اند. این است که می‌گوید

«اگر از این تنگ بگذرم» یعنی اگر بتوانم

بی‌گناهی‌ام را ثابت کنم، گذشتن از کوه

آتش برای من آسان است.

گواه دیگر اینکه سیاوش در هیچ جای

داستان «تنگۀ آتش» نگفته و هر بار «کوه

آتش» گفته است. به‌عنوان مثال:

به نیروی یزدان نیکی دهش

کزین کوه آتش نیابم تپش

نقد بر کتاب فارسی و نگارش (۱)

پایه دهم هنرستان های
فنی و حرفه ای

سکینه سلیقه دار

دبیر ادبیات فارسی آموزش و پرورش منطقه
چهار تهران

بعد از امتحانات دی ماه (ترم اول) سال گذشته، با توجه به آشنایی دانش آموزان با تکنیک های نگارشی که تا آن زمان فرا گرفته بودند، از آنان خواستم که برای درس نگارش درباره این موضوع بنویسند: «اگر شما نویسنده کتاب فارسی و نگارش پایه دهم بودید، این کتاب را چگونه می نوشتید؟»

مسئلاً درس نگارش در ایجاد نظم فکری دانش آموزان نقش بسزایی دارد و آموزش صحیح آن باعث می شود که آن ها خود را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. در عین حال، توانمندی فراگیرندگان در نگارش موجب تقویت شخصیت و ارتقاء ارتباطات اجتماعی آنان می شود. انتظار می رود که دانش آموز سال دهم علاوه بر آشنایی با تعریف ها، اصطلاحات و مفهوم واژه ها، مثل ها و معانی شعر بتواند تمرین ها و فعالیت های نگارشی مرتبط را به خوبی انجام دهد. پس، موضوع فوق را برای نگارش در نظر گرفتم و تأکید نمودم که با بررسی موشکافانه کتاب فارسی (پایه دهم هنرستان فنی- حرفه ای) نظرشان را به طور دقیق بنویسند. بعد از جمع آوری نوشته های دانش آموزان، از مطالعه آن ها نکات زیر به دست آمد (از درج موارد مشابه پرهیز شده است). اگر من به جای نویسنده کتاب بودم،

این است که فارغ التحصیلان ما تا چه حد قادرند با نوشتن یک نامه، درخواست و ... با دیگران ارتباط صحیح و سالم برقرار

وقتی دانش آموز بداند
که استفاده از احادیث
و سخنان بزرگان دین و
ادب به ارزش نوشته اش
می افزاید و باعث جلب
توجه هم کلاسی هایش
می شود و علاوه بر آن
تحسین و نمره خوب
معلم را به همراه دارد

کنند و اصولاً نظام آموزش و پرورش در نیل به این هدف تا چه میزان موفق بوده است.

به منظور سنجش نظرات دانش آموزان در این زمینه از آن ها خواستم کتاب فارسی و نگارش پایه خودشان را نقد و بررسی کنند.

درس نگارش درسی است برای خلاق بودن و خلاق شدن، و اصلاً نوشتن یعنی خلاقیت.

ارتباط بین انسان ها فقط شفاهی نیست بلکه به صورت نوشتاری نیز هست. درس انشا بسیار مهم است ولی متأسفانه به آن اهمیت داده نمی شود. با نگاهی به برنامه درسی مدارس سایر کشورها درمی یابیم که درس نگارش یا انشا بسیار اهمیت دارد و از اصلی ترین درس ها به شمار می رود. سال گذشته چند دانش آموز داشتم که هر وقت حضور و غیاب می کردم، در کلاس حاضر نبودند. بعد از پیگیری، متوجه شدم که به دلیل مشکلاتی نمی توانند به مدرسه بیایند و در کلاس ها شرکت کنند. پس از مدتی، مشکلات آن ها برطرف شد و به مدرسه آمدند اما به راحتی کلاس درس فارسی و نگارش، به ویژه زنگ انشا، را با این گمان که درس مهمی نیست نادیده می گرفتند و تلاش می کردند سایر درس های عقب مانده شان را جبران کنند. جالب اینکه یک بار به همراه دبیر ریاضی پیش من آمدند و همکار محترم با بیان اینکه زنگ فارسی و انشا نیازی به جبران ندارد، بر رفتار این دانش آموزان صحنه گذاشت. متأسفانه این رویه در آموزش و پرورش وجود دارد. سؤالی که در این میان مطرح می شود



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و ۹ شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

رشد کودک برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش آموز برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش آموزی متوسطه

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد بهار برای دانش آموزان دوره اول آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

رشد جوان برای دانش آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی

♦ رشد مدرسه زندگی ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

مجله‌های تخصصی بزرگسال

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش پیش دبستانی ♦ رشد آموزش تاریخ
- ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش ریاضی
- ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی
- ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد بهران متوسطه دوم
- ♦ رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانشجویان معلمان، و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

۱. بخش نگارش را با مضمون و تکنیک‌های نگارشی بیشتری در کتابی جداگانه می‌آوردم و درواقع، فارسی و نگارش را به شکل دو کتاب مجزا در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادم. در نتیجه، زمان بیشتری به این درس اختصاص می‌یافت و درس نگارش با نظم و ساماندهی بهتری پیشرفت می‌کرد.

۲. به جزئیات و تصاویر کتاب بیشتر توجه می‌کردم؛ مثلاً از نقش و تأثیر رنگ‌ها غافل نمی‌شدم و به رنگ‌آمیزی و تصاویر کتاب دقت بیشتری می‌کردم.

۳. از داستان‌های پندآموزی که در ارتباط با همسالان ماست و در آن‌ها از اراده و پشتکار و رنج و امید سخن می‌رود، بیشتر استفاده می‌کردم.

۴. از مطالب لذت‌بخشی که موجب شیرینی و جذابیت درس و کلاس می‌شود، استفاده می‌کردم؛ برای مثال، جهت ایجاد نشاط در کلاس، در لابه‌لای درس‌ها، متون کوتاه ادبی با مایه طنز قرار می‌دادم.

۵. از روایت‌های جنگی، رزم و حماسه به صورت شعر یا متن کمتر استفاده می‌کردم و به جای آن شعرها و داستان‌های پندآموز بیشتری در کتاب قرار می‌دادم.

۶. حداقل یک صفحه شعر از یکی از زنان شاعر برجسته کشورمان در کتاب می‌گنجانیدم.

۷. بخش فارسی را در هر پایه تحصیلی به معرفی زندگی و آثار چند شخصیت ادبی برجسته اختصاص می‌دادم؛ برای مثال، در پایه دهم دانش‌آموزان را با زندگی و آثار یک شاعر برجسته کشورمان، مثلاً فردوسی، و چند شخصیت ادبی دوره معاصر و در پایه یازدهم، دوازدهم و ... با زندگی و آثار دیگر شخصیت‌های ادبی مهم آشنا می‌کردم.

۸. در کتاب از اشعاری استفاده می‌کردم که لازم نباشد دانش‌آموزان وقت زیادی را برای حفظ کردن معانی آن‌ها صرف کنند. به عبارت دیگر، اشعاری را که بازشناسی کلمه‌ها و درک معنی‌شان راحت‌تر باشد، مورد توجه قرار می‌دادم؛ زیرا در مواردی دانش‌آموز مجبور است حتی معنی شعرها را هم مجدداً معنی کند. ۹. محل قرار گرفتن واژه‌نامه را تغییر می‌دادم و به جای انتهای کتاب، آن را در پایان هر درس قرار می‌دادم؛ زیرا در این صورت، معنای لغات آسان‌تر در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بندد و در خاطرش می‌ماند.

۱۰. قسمت‌های مربوط به ارزشیابی نگارش را حذف می‌کردم؛ زیرا عملاً در کلاس وقت نمی‌شود که ارزشیابی از نگارش را انجام دهیم. درواقع، ناکافی بودن زمان مانع ارزیابی می‌گردد.

۱۱. در کنار مثل‌ها، صفحاتی از کتاب را به داستان‌های کوتاه نیمه تمام اختصاص می‌دادم و از دانش‌آموزان می‌خواستم که آن‌ها را با تکیه بر ایده و فکر خود به پایان ببرند؛ زیرا درس انشا تنها فرصتی است که دانش‌آموز برای نوشتن در اختیار دارد و نوشتن در گرو خلاقیت ذهنی و مستلزم تجزیه و تحلیل و تفکر و رشد فهم دانش‌آموز است.

۱۲. برای اینکه قوه تفکر و دقت دانش‌آموزان را تقویت کنم، نمونه‌های کوتاهی از انواع قالب و سبک انشا را در کتاب می‌آوردم.



نحوه اشتراک محلات ، شد:

در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.

شماره شبا:

IR۱۸۰۱۸۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۳۹۶۶۲۰۰۰

◆ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

Email: Eshterak@roshdmag.ir ●

◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۵۵۰/۰۰۰ ریال

کلام آخر

در دنیای مدرن به نگارش و انشانویسی که از متعالی‌ترین مراحل آموختن زبان مادری است، توجه زیادی می‌شود و برای نوشتن انشا دستورالعمل‌های گام‌به‌گام موجود است که اگر در کلاس‌های درس اجرا شوند، انشا نیز جزء درس‌های دل‌چسب و شیرین خواهد شد. واقعیت این است که ما دانش‌آموز را برای ارتباط اجتماعی آماده می‌کنیم و زبان نگارش را به او می‌آموزیم، به او تمرین می‌دهیم برای اینکه مسائل خود را حل کند، بتواند فکر کند و از محیط بیرون از خود، شناختی برون‌گرایانه داشته باشد. در عین حال، او را برای آفرینش و نویسندگی خلاق آماده می‌سازیم و به او کمک می‌کنیم تا آنچه را در درون دارد، با بیانی خلاق متجلی سازد. پس باید کتاب درسی را به گونه‌ای طراحی کنیم که این انتظارات را برآورده سازد. من بر این باورم که باید به این درس نگاه ویژه‌ای شود تا زنگ انشا بتواند زمینه ظهور و بروز عواطف انسانی باشد و خواسته‌ها، تمایلات، اندیشه‌ها و عواطف را به ساده‌ترین شکل انتقال دهد. توجه داشته باشیم که زنگ انشا تمرین خوبی برای خوب نوشتن، خوب اندیشیدن و خوب سخن گفتن است و این همه موجب تقویت اعتمادبه‌نفس، قدرت تفکر، خلاقیت و استقلال در دانش‌آموزان می‌شود.

توصیفی از پایان نامه
کارشناسی ارشد با موضوع:

«وضعیت آموزش دستور زبان فارسی چالش ها و راهکارهای آن»

طاہرہ موسیونہ

دانشجو

دکتر محمد پاک نهاد

استاد راهنما

آموزشی دستور از گذشته تاکنون پرداخته شده است. در بخش دوم، نکات دستوری موجود در دانش‌های زبانی و قلمرو زبانی کتاب‌های درسی توصیف شده است. در بخش سوم، خلاصه‌ای از مباحث دستور زبان فارسی یعنی جمله، گروه فعلی، گروه اسمی، گروه قیدی و حرف بیان شده است که برگرفته از دستور زبان انوری و احمدی گیوی، و مرحوم وحیدیان کامیار است. در بخش چهارم نقد و تحلیل نکات دستوری کتاب‌های درسی به بررسی محاسن و معایب و کاستی‌های کتاب‌های درسی پرداخته شده است و در ادامه، مواردی از این نارسایی‌ها و کاستی‌ها با ذکر صفحه بیان شده است. در بخش پنجم، چالش‌های آموزش دستور زبان فارسی مطرح شده و با مقایسه کتاب‌های شاخص آموزشی، نارسایی‌ها و کاستی‌های کتاب‌های مزبور در بیان اصطلاحات دستوری، تقسیم‌بندی و تفسیر نادرست مباحث، بیان و راهکارهایی نیز ارائه گردیده است. فصل پنجم، پایان نامه نتیجه‌گیری و پیشنهادهایی برای برطرف کردن یابه حداقل رساندن کاستی‌ها و نارسایی‌ها و چالش‌ها را در بر دارد. این پایان‌نامه در تاریخ ۱۳۹۹/۰۱/۲۷ در دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مقصودی همدان با حضور داوران داخلی و خارجی دفاع شد.

پایه دستور زبان اتفاق نظر ندارند و همین عامل سبب بروز مشکلاتی در آموزش و یادگیری می‌شود. در پایان با توجه به نتایج این بررسی، راهکارهایی برای رفع چالش‌ها ارائه شده است.

مباحث اصلی این پایان نامه به‌طور خلاصه عبارت‌اند از:

فصل اول، مقدمه‌ای درباره دستور زبان، بیان مسئله، اهداف، اهمیت و ضرورت و سؤالات پژوهش؛ فصل دوم، مباحثی درباره زبان، زبان‌شناسی، دستور زبان، ریشه و تاریخچه و انواع دستور زبان و فواید آن، روش‌های دستور زبان و دستور آموزشی؛ فصل سوم، شامل روش پژوهش، مراحل انجام پژوهش؛ فصل چهارم که مهم‌ترین فصل این پژوهش می‌باشد شامل پنج بخش اصلی است که در بخش اول آن به وضعیت آموزش دستور زبان و کتاب‌های

تحقیق حاضر به توصیف و ارزیابی مباحث دستوری کتاب‌های فارسی پرداخته و همچنین دیدگاه‌های متفاوت دستورنویسان شاخص را در برخی از زمینه‌های جمله، گروه فعلی، گروه اسمی، گروه قیدی و حرف مقایسه کرده است. با بررسی موارد یادشده، کاستی و نارسایی‌هایی در مباحث دستوری کتاب‌های فارسی مشاهده شد. ایراد اساسی مباحث دستور زبان اختلاف نظر مؤلفان در بیان اصطلاحات دستوری، تقسیم‌بندی مقوله‌ها، تفاسیر و شیوه آموزش آن‌ها در این متون در مقایسه با کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف تحصیلی است که موجب سردرگمی دانش‌آموزان می‌شود و به بی‌علاقگی آن‌ها به این درس منجر می‌گردد. این پژوهش با هدف ارائه راهکارها و پیشنهادهایی برای برطرف کردن اختلاف نظرها و هماهنگی در آسان‌سازی آموزش دستور زبان و انعکاس نقایص و کمک به مؤلفان برای بازنگری مباحث دستوری کتاب‌های درسی، محتوای کتاب‌های دستور و مباحث دستوری کتاب‌های فارسی را تحلیل کرده است. روش این پژوهش کیفی از نوع توصیفی - تحلیلی و شیوه گردآوری اطلاعات به صورت بررسی اسناد و مطالعات کتابخانه‌ای نظیر مقالات و کتاب‌های دستور زبان است. این پژوهش پس از بیان مقدمه و مباحثی درباره زبان‌شناسی، دستور زبان، ویژگی کتاب‌های درسی و خلاصه‌ای از مباحث دستور زبان فارسی، به بررسی وضعیت آموزش دستور زبان و نقد و تحلیل نکات دستوری کتاب‌های فارسی دوره‌های مختلف تحصیلی و گردآوری چالش‌های آموزش دستور زبان و کاستی‌های آن پرداخته است. پژوهش ضمن نقد همه مباحث دستوری کتاب‌های فارسی و در کنار هم قرار دادن دیدگاه‌های متفاوت دستورنویسان و بیان چالش‌های آموزش دستور زبان، به این نتایج رسیده است که وجود هرگونه نارسایی و کاستی در محتوای درسی و کتاب‌های دستور زبان می‌تواند برای آموزش‌دهندگان و آموزش‌گیرندگان مشکل‌آفرین باشد و مانع از انتقال کامل محتوای مورد نیاز گردد. همچنین، منابع

شش

شش

(گزارشی کوتاه از شش مجمع کشوری
بر گزار شده زبان و ادبیات فارسی)

دکتر علی اکبر کمالی نهاد

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تهران

زبان و ادب فارسی از گذشته تا حال» دیگری «نمایشگاه کتب ادبی و آثار نویسندگان استان فارس و رساله‌های دانشگاهی و صنایع دستی فارس و سوم «نمایشگاه خط و تمبر» بود. همچنین تشکیل کارگاه‌های آموزشی، برگزاری شب شعر در جوار آرامگاه خواجه رندان، اجرای موسیقی و بازدید از مرکز حافظ‌شناسی از دیگر برنامه‌های جنبی مجمع بود. در مجمع نخستین، کتاب «در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی»، دفتر نخست، که مجموعه‌ای از مقالات منتخب استادان زبان و ادب فارسی در خصوص اهمیت آموزش زبان و ادبیات فارسی در ۵۰ سال اخیر بود و به همت دکتر حسن ذوالفقاری گردآوری شده بود همراه با چکیده مقالات مجمع و چند کتاب و ویژه‌نامه و نشریه دیگر به شرکت‌کنندگان اهدا گردید. دفتر دوم این مجموعه در تابستان ۱۳۷۷، به کوشش حسین قاسم‌پور مقدم، تحت‌عنوان «در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی» به چاپ رسید و در اختیار ادب‌دوستان قرار گرفت.

پس از برگزاری مجمع اول و احساس رضایت شرکت‌کنندگان از دستاوردهای

تلخی دشواری‌های آن‌ها، با مشاهده حاصل کار، شیرین می‌نمود. اما با کمال تأسف دیرگاهی است فراموش شده و این اجتماع پرشور دبیران زبان و ادبیات فارسی کشور به خاطره‌ها پیوسته است.

نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی با موضوع: «کلیات آموزش زبان و ادب فارسی» با حضور بیش از ۷۰۰ نفر از دبیران این رشته و استادان و فرهیختگان، در شهر زیبای شیراز برگزار گردید. این مجمع که حاصل تلاش ۱۰ ماهه هیئت علمی و اجرایی و همکاری صمیمانه وزارت آموزش و پرورش و فرهنگستان زبان و ادب فارسی بود، در روزهای ۲۹ تا ۳۱ مرداد ماه ۱۳۷۶ در سالن شهید دستغیب جهاد دانشگاهی شیراز برگزار شد. از مجموع ۲۸۷ مقاله رسیده به دبیرخانه، ۱۷ مقاله برای قرائت در نشست‌ها، ۱۸ مقاله برای چاپ و ۲۴ مقاله برای طرح در کارگاه‌های آموزشی برگزیده شده بود. علاوه بر بهره‌های علمی و تجربی جلسات مجمع، برخی از برنامه‌های جانبی نیز بر ارزش و اعتبار مجمع افزود؛ از جمله این برنامه‌ها برگزاری سه نمایشگاه، یکی «نمایشگاه سیر تحول کتاب‌های درسی

زبان برترین ابزار انتقال مفاهیم و رمز هویت و حیات انسان‌هاست. بی‌گمان عالی‌ترین جلوه‌های اندیشه، فرهنگ و عواطف ملت‌ها با ابزار زبان بر صفحه روزگار متجلی می‌شود و آثاری ارزشمند و گران‌سنگ از این مجرا خلق می‌گردد؛ آثاری که بسا موجب تفاخر و سربلندی برخی اقوام و ملت‌ها در طول تاریخ شده است. در این میان زبان فارسی، که یکی از دیرینه‌ترین و غنی‌ترین زبان‌هاست، با میراث گران‌قدر فرهنگی و ملی خود از جایگاهی ویژه برخوردار است و شناخت و پاسداشت آن برای هر فارسی‌زبان فرض است. به همین منظور یکی از اقدامات ستودنی و شایسته وزارت آموزش و پرورش، تشکیل مجامع علمی آموزش زبان و ادب فارسی در کشور با هدف ترویج و توسعه زبان فارسی از طریق شناخت کارکردهای آن و شیوه‌های نوین آموزش این زبان بود و در دو دهه ۷۰ و ۸۰ برگزار می‌شد.

در این نوشتار، گزارشی مختصر از برگزاری شش مجمع (همایش) گذشته و نتایج علمی آن‌ها را ارائه می‌دهیم.^۱ برگزاری این مجمع‌ها در یادها خوش می‌نشیند و

ارزشمند آن، اشتیاق برای برگزاری مجمع دوم فراوان بود تا اینکه در شهر غزل، حماسه و مبارزه این امر حاصل شد و تالار معلم شهر تبریز در روز آن ۲۹ تا ۳۱ مرداد ماه ۱۳۷۷ پذیرای مهمانان دومین مجمع گردید. در برپایی این مجمع نیز علاوه بر هیئت اجرایی و علمی مجمع، وزارت آموزش و پرورش، فرهنگستان زبان و ادب فارسی و اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی دخیل بودند. مباحث این مجمع به هفت مهارت حوزه زبان و ادب فارسی، شامل مهارت‌های چهارگانه گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن، و سه مهارت فهم متون زبانی و ادبی، تجزیه و تحلیل متون ادبی و نقد متون ادبی، اختصاص داشت.

مقالات رسیده به دبیرخانه مجمع دوم بیش از ۳۱۰ عنوان بود که ۴۰ عنوان برای چاپ و ارائه در مجمع انتخاب شد و بخش‌هایی از ۸۰ مقاله نیز به صورت کتابچه‌ای، شامل دو بخش خلاصه مقالات و بریده مقالات، به چاپ رسید و به شرکت‌کنندگان، که بیش از ۷۰۰ تن از دبیران و استادان زبان و ادبیات فارسی بودند، اهدا گردید.

مجمع دوم نیز با برنامه‌های جانبی مثل شب شعر همراه با اجرای موسیقی محلی، خصوصاً موسیقی ویژه حیدربابی شهریار، نمایشگاه‌های متنوع، اهدای کتاب‌های کешکول آذری و مجلات و ... برپایی کارگاه‌ها و میزگردهای آموزشی، اجرای دو نمونه روش تدریس اول ابتدایی و یک غزل از حافظ و ... همراه بود که اهمیت آن‌ها کمتر از خود مجمع نبود. مجموع مقالات این مجمع نیز با عنوان «در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی» دفتر سوم، در سال ۱۳۷۸ به چاپ رسید و در اختیار علاقه‌مندان قرار گرفت.

استان کردستان و شهر زیبای سنندج میعادگاه مهمانان سومین مجمع زبان و ادب فارسی کشور بود. این مهمانان که جمعی از استادان و فرهیختگان ادب گران سنگ فارسی از استان کردستان و دیگر نقاط کشور و نیز بیش از ۷۵۰ تن از دبیران ادبیات کشور بودند، با تلاش و همت والای برگزارکنندگان از تاریخ ۱۳ تا ۱۵ شهریور ۱۳۷۸ گرد هم آمدند تا به ارائه آخرین یافته‌ها و تجربیات آموزشی و پژوهشی خود در زمینه‌های

مختلف آموزش و روش تدریس مواد گوناگون درسی بپردازند. تأکید بیشتر این مجمع بر موضوع: «اصلاح و بهبود روش‌های آموزش و تدریس زبان و ادبیات فارسی» بود. از مجموع مقالات رسیده که بیش از ۲۵۰ عنوان بود، ۱۴ مقاله در مجمع خوانده شد و ۷ سخنرانی نیز ایراد گردید. اجرای سه روش تدریس عملی نیز بر غنای آموزشی مجمع افزود.

در کنار این مجمع نیز برنامه‌های جنبی مثل نمایشگاه کتاب و مجلات و نشریات، اجرای شب شعر در باغ سپیدار سنندج، اجرای سرودهای محلی کردی، بازدید از جاذبه‌های گردشگری استان، اهدای چکیده مقالات

محور اصلی این مجمع بر موضوع «خلاقیت و نوآوری آموزشی، نقد و تحلیل کتاب‌های درسی و روش‌های نوین آموزش» استوار بود. حدود ۷۰۰ نفر از استادان و دبیران زبان و ادبیات فارسی کشور حضور یافتند و جمعاً ۱۳ سخنرانی ایراد و ۱۷ مقاله از ۵۲۰ مقاله رسیده خوانده شد

مجمع و کتاب مجموعه مقالات مجمع قبل و اعطای بن کتاب به شرکت‌کنندگان، رونق و جلوه‌ای ویژه به آن داد. مجموعه مقالات این مجمع نیز در سال ۱۳۷۹ با تلاش اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، با عنوان «در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی» دفتر چهارم، تهیه و تدوین گردید و در اختیار ادب‌دوستان قرار گرفت.

مجمع چهارم، یا چهارمین دیدار بزرگ دبیران زبان و ادبیات فارسی کشور نیز در

روزهای ۲۵ تا ۲۷ اردیبهشت سال ۱۳۸۰ در شهر تاریخی و زیبای یزد، شهر قنوت، قنات و قناعت برگزار گردید. در این مجمع هم بیش از ۸۰۰ نفر از پاسبانان زبان و ادب فارسی کشور با شور و انگیزه‌ای فراوان در مرکز تربیت معلم شهید پاک نژاد یزد حضور یافتند.

موضوع ویژه این مجمع «نگارش» بود و حاصل تلاش و قلم نویسندگان، پژوهشگران و دبیران ارجمند زبان و ادبیات فارسی کشور در محورهای نگارش و آفرینش، روش‌های تدریس، رسانه‌های آموزشی و ارزشیابی در نشست‌ها و کارگاه‌های متعدد مجمع ارائه شد.

مجمع چهارم با حمایت معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی و همکاری فرهنگستان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، اداره کل آموزش و پرورش استان یزد و انجمن علمی - آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی استان یزد برگزار گردید. مقالات فرستاده شده به دبیرخانه این مجمع ۱۶۷ مقاله بود که از آن میان ۳۴ مقاله در مجمع ارائه گردید. دکتر محمدرضا سنگری دبیر علمی مجمع چهارم، محور بسیاری از مقالات را دیدگاه‌های کلی در خصوص نگارش و برخی را نیز سوگواره‌ها و مرثیه‌های معلمان بر درس انشا و ساعات آن توصیف کردند. در طول برنامه، علاوه بر ایراد سخنرانی‌ها، اجرای نمایش طنز از کلاس درس انشا و مظلومیت آن با لهجه زیبای یزدی و نقالی و شاهنامه‌خوانی و اجرای موسیقی سنتی، بر جذابیت مجمع افزود.

این مجمع نیز با برنامه‌های متنوع جنبی مثل شب شعر و بازدیدها، جلوه و رونق خاصی داشت و چکیده مقالات مجمع همراه با مجلات رشد ادب فارسی و کتاب چهارم «در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی» به مهمانان هدیه شد. محصول فکر و اندیشه این مجمع در سال ۱۳۸۲ با عنوان «مجموعه سخنرانی‌ها و مقالات چهارمین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی» به همت معاونت پژوهش، برنامه‌ریزی و منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش استان یزد در انتشارات نور یزد به چاپ رسید و عرضه گردید.



پس از مجمع یزد «اندکی این مثنوی تأخیر شد» تا نهایتاً نشست پنجم این مجمع در استان مرکزی رقم خورد و خطه عالم پرور عراق عجم میعادگاه پنجمین گردهمایی ادب‌دوستان و فرهیختگان گردید. شهر ادیب‌پرور اراک و کانون فرهنگی- تربیتی امام علی (ع) از تاریخ ۲۷ تا ۲۹ آبان ۱۳۸۳ پذیرای مهمانان پنجمین مجمع بود و در تدارک آن، معاونت پژوهش، برنامه‌ریزی و ارتقای منابع انسانی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، دفتر تألیف گروه زبان و ادبیات فارسی، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی و انجمن علمی- آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی این استان نقش بیشتری داشتند.

محور اصلی این مجمع بر موضوع «خلاقیت و نوآوری آموزشی، نقد و تحلیل کتاب‌های درسی و روش‌های نوین آموزش» استوار بود. حدود ۷۰۰ نفر از استادان و دبیران زبان و ادبیات فارسی کشور حضور یافتند و جمعا ۱۳ سخنرانی ایراد و ۱۷ مقاله از ۲۵۰ مقاله رسیده خوانده شد. ضمناً مهمان ویژه این مجمع استاد دکتر علی محمد حق شناس بود سخنرانی او مورد استقبال حاضران قرار گرفت.

از برنامه‌های جذاب مجمع پنجم، اجرای سرودی زیبا در پاسداشت زبان و ادبیات فارسی و اجرای موسیقی سنتی و نقالی و شاهنامه‌خوانی بود. برگزاری نمایشگاه‌های متنوع کتاب و نشریات، خط، کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی از آغاز تاکنون، برگزاری شب شعر، بازدید از جاذبه‌های استان، اهدای کیف و کتاب و خلاصه مقالات و فیلم کوتاهی از مقدمات مجمع و چگونگی تدارک آن، از برنامه‌های جنبی مجمع بود. شرکت‌کنندگان در نشست‌هایی جداگانه به تفکیک مقاطع تحصیلی، به پرسش و پاسخ با مؤلفان کتاب‌های درسی و نقد و تحلیل مشکلات و محاسن کتاب‌ها پرداختند. حاصل و نتیجه این مجمع نیز در کتابی به نام «مجموعه مقالات پنجمین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی کشور» در سال ۱۳۸۴ به همت سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی به چاپ رسید.

و سرانجام ششمین مجمع آموزش زبان و

شد و بعداً در قالب ۱۵ حلقه لوح فشرده تکثیر گردید و در اختیار استان‌ها قرار گرفت. همچنین سخنرانی‌های ویژه این کنفرانس توسط آقایان استاد احمد سمیعی گیلانی، دکتر تقی وحیدیان کامیار، دکتر میرجلال‌الدین کزازی، دکتر محمود فتوحی و دکتر حسین قاسم‌پور مقدم بر غنای علمی آن افزود.

چاشنی‌بخش سخنرانی‌های مجمع ششم فعالیت‌های علمی- هنری زیبایی بود که به شکل اجرای سرود، تجلیل از استاد احمد سمیعی گیلانی، برگزاری کارگاه با مؤلفان کتب درسی، اجرای موسیقی سنتی، انتشار مجله و خبرنامه، برگزاری نمایشگاه کاریکاتور و اجرای شب شعر توسط میزبانان انجام گردید.

امید است با توجه به اهمیت و نقش زبان و ادبیات فارسی در نظام آموزشی و لزوم اجرای برنامه‌های پژوهشی و فعالیت‌های علمی برای دبیران این رشته، این روند ستوده دنبال شده و این سنت نیک با همت دلسوزان و دغدغه‌مندان احیا شود. چشم به راه برگزاری هفتمین مجمع هستیم.

پی‌نوشت

۱. اطلاعات گزارش از مجلات آموزش زبان و ادب فارسی، شماره‌های: ۴۴، ۴۸، ۵۲، ۵۸، ۷۳ و نیز مشاهدات شخصی و اطلاعات پراکنده نویسنده جمع‌آوری شده است.

ادبیات فارسی ایران، باز هم با تأخیر، روزهای ۲۱ تا ۲۳ آبان ۱۳۸۶ در سرزمین باران گیلان برگزار شد که پذیرای حدود ۶۰۰ نفر از دبیران و پژوهشگران حوزه زبان و ادبیات فارسی بود. این گردهمایی که حاصل ماه‌ها تلاش و قلم‌فرسایی معلمان و محققان بود در مجتمع زیباکنار شهر رشت، با جلوه و رعنائی بی‌نظیرش، به نمایش گذاشته شد. مجموعه تلاش‌های مشترک وزارت آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استان گیلان، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی زبان و ادبیات فارسی، اتحادیه انجمن‌های علمی- آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی کشور، صدا و سیما، استان، گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی استان و سایر نهادهای علمی، آموزشی و فرهنگی استانی و کشوری و به‌ویژه انجمن علمی- آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی استان گیلان به برگزاری این آخرین مجمع زبان و ادبیات فارسی، در دو دهه ۷۰ و ۸۰ انجامید. محور و رویکرد اصلی نیز «تحلیل، بررسی و نقد ساختار و محتوای کتاب‌های درسی و شیوه‌های نوین تدریس» بود. تلاش همکاران ارجمند و محققان رشته زبان و ادبیات فارسی در قالب حدود ۳۷۰ مقاله به دبیرخانه کنفرانس رسید که از این تعداد ۲۷ مقاله، به صورت سخنرانی، ارائه

تحول معنایی واژگان

در درس «قاضی بُست»

محمد مهدی پور قدیمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های فسا

چکیده

عواملی چون بالا رفتن سطح آگاهی مردم، پیشرفت دانش و تغییر در اندیشه و فرهنگ باعث دگرگونی تدریجی در مفهوم و معنای برخی واژگان می‌شود. چنان‌که آن‌ها معنای متفاوتی می‌یابند. نگارنده این سطور به دنبال انعکاس تحول معنایی واژگان در گذر زمان در درس «قاضی بُست» فارسی یازدهم بوده است. در طی زمان واژگانی دگرگون شده و معنای اولیه خود را از دست داده و معنای جدید پذیرفته‌اند، و یا برخی دیگر که با حفظ معنای گذشته، معنای جدیدی نیز یافته‌اند. همچنین واژگانی داریم که یکی از معانی خود را از دست داده و با معنای مستعمل خود ادامه حیات می‌دهند و یا واژگانی که در گذر زمان متروک و مرده شده و به زمان و زبان ما نرسیده‌اند. در این مقاله، جهت بهره‌گیری بهتر از این متون و برای نشان دادن بعضی از معانی مستعمل و یا متروک که در درس «قاضی بُست» مثالی از آن‌ها نیست از دیگر متون تاریخ بیهقی استفاده شده است.

کلیدواژه‌ها: تاریخ بیهقی، قاضی بُست، نثر تاریخی فارسی، تحول معنایی واژه.

مقدمه

یکی از ارزشمندترین آثار نثر فارسی تاریخ بیهقی است. «بیهقی برای گسترش دامنه تعبیرات و ترکیبات و مفردات خود، هم از امکانات زبانی، مانند ترکیب‌سازی، واژه‌سازی، پسوندها و پیشوندها، و هم از امکانات ادبی، چون واژه‌ها و ترکیبات کنایی، مجازی، استعاری و حتی ترکیبات تشبیهی، استفاده می‌کند»

(جهاندیده، ۱۳۷۹: ۵۱).

آنچه مسلم است این که «گستره واژه‌گزینی و انتخاب زیباترین کلمه، آنقدر در تاریخ بیهقی وسیع است که گاهی به این مسئله که تاریخ بیهقی، آوردگاه کلمه و واژه است ایمان می‌آوریم. کلمات بیهقی نه روح کهنگی دارد نه جسمی تازه به دوران رسیده و دارای هویت ناشناس؛ بلکه کلمات و ترکیبات آن از زبان محاوره‌ای آن روزگار است» (همان: ۴۹). در درس «قاضی بُست» واژه‌هایی وجود دارد که در گذر زمان متحول شده تغییر معنا یافته‌اند، با یکی از معانی آن‌ها متروک شده و یا با حفظ معنای قدیم معنای جدید گرفته‌اند و یا به کلی از دایره زبان ما حذف گردیده‌اند که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته‌ایم.

الف. واژگان چندمعنایی که یک

معنای آن‌ها مستعمل است و

معنای دیگر منسوخ شده است.

آب:

معنای مستعمل: مایع آشامیدنی: «پس، به کران آب فرود آمدند و خیمه‌ها و شرع‌ها زده بودند» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷). و یا «ناگاه، آن دیدند که چون آب نیرو کرده بود کشتی پُر شده، نشست و دریدن گرفت» (همان).

معنای منسوخ: آبرو: «و هر چند امیر پادشاهانه دریافت در عاجل‌الحال آب این مرد ریخته شد» (بیهقی، ۱۳۷۴: ۲۰۹).

بار:

معنای مستعمل: مرتبه، کَرَت/آنچه بر روی دوش خود یا پشت چهارپا و غیره حمل کنند ... «و راه یافتم، تا سعادت دیدار همایون خداوند، دیگر باره یافتم» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

معنای منسوخ: اجازه ملاقات و دیدار: «و روز پنجشنبه، امیر را تب گرفت؛ تب سوزان و سرسامی افتاد، چنان که بار نتوانست داد» (همان: ۱۷).

توان:

معنای مستعمل: نیرو، زور، قوه، قدرت، طاقت: «تب سوزان و سرسامی افتاد، چنان که بار نتوانست داد» (همان).

و یا: «گفت: «من هیچ مستحق نشناسم در بُست که زَر به ایشان توان داد»» (همان: ۲۰). **معنای منسوخ:** دانستن: «بزرگ عیبی باشد مردی را که خدای، عزوجل، بی‌پرورش داده باشد همتی بلند و فهمی تیز و وی تواند که درجه‌ای بتواند یافت یا علمی بتواند آموخت و تن را بدان نهد» (بیهقی، ۱۳۷۴: ۳۰).

جامه:

معنای مستعمل: لباس: «و امیر از آن جهان آمده، به خیمه فرود آمد و جامه بگردانید و تر و تباه شده بود» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷). **معنای منسوخ:** گستردن، فرش: «امیر کشتی‌ها بخواست؛ و ناوی ده بیاوردند، یکی بزرگ‌تر، از جهت نشست او و جامه‌ها افکندند و شرعی بر وی کشیدند» (همان).

خداوند:

معنای مستعمل: خدا، الله، صاحب، مالک: «سخت شاد شد و سجدۀ شکر کرد خدای عزوجل بر سلامت امیر» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

معنای منسوخ: پادشاه: «زندگانی خداوند دراز باد؛ حال خلیفه دیگر است، که او خداوند ولایت است» (همان: ۲۰).

خدمت:

معنای مستعمل: کار کردن برای کسی، نوکری چاکری: «و اضطرابی و تشویشی بزرگ به پای شد و اعیان و وزیر به خدمت استقبال رفتند» (همان: ۱۷).

معنای منسوخ: عریضه، نامه: «آنچه از شرایط بندگی و فرمانبرداری واجب کرد، به تمامی بجا آوردند و منتظر جواب این خدمتند» (بیهقی، ۱۳۷۴: ۳۰).

دست:

معنای مستعمل: عضو بدن: «و از بسیاری نُکَت، چیزی که در او کراهیتی نبود، می‌فرستاد فرود سرای، به دست من و من به آغاجی خادم

می‌دادم» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

معنای منسوخ: مسند، طبقه: «و وی آنجا رفت و از هر دستی، مردم در کشتی‌های دیگر بودند» (همان: ۱۷).

دیدار:

معنای مستعمل: دیدن، رؤیت: «مخنقه در گردن، عقدی همه کافور و بوالعالی طبیب آنجا بر زبر تخت نشسته دیدم» (همان: ۱۸). و یا: «وامیر را هیچ ندیدمی تا آنکه که نامه‌ها آمد از پسران علی تکین» (همان).

معنای منسوخ: چهره و صورت: «نزدیک آغاجی بُردم و راه یافتم، تا سعادت دیدار همایون خداوند، دیگر باره یافتم» (همان).

شد:

معنای مستعمل: فعل ربطی: «آن‌گاه که آگاه شدند که غرقه خواست شد بانگ و هزاهز و غریو برخاست» (همان: ۱۷).

معنای منسوخ: از میان رفتن: «و در این دو سه روز بار داده آید؛ که علت و تب تمامی زایل شد» (همان: ۱۸).

فرمود:

معنای مستعمل: فرمان دادن، دستور دادن: «و دیگر روز، امیر نامه‌ها فرمود به غزنین و جمله مملکت؛ بر این حادثه بزرگ و صعب که افتاد و سلامت که به آن مقرون شد» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

معنای منسوخ: ساختن و بنا کردن: «و یک سال که آنجا رفتیم، دهلیز [و] درگاه و دکان‌ها همه دیگر بود، که این پادشاه فرمود» (بیهقی، ۱۳۷۴: ۱۹۸).

کار:

معنای مستعمل: عمل: «پذیرفتم و باز دادم که مرا به کار نیست و قیامت سخت نزدیک است» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۲۰). و یا: «ما چون به آنچه دارم و اندک است، قانعم، وزر و بال این چه به کار آید؟» (همان).

معنای منسوخ: کارزار، پیکار: «و نیک نیرو کردند، خاصه در مقابل امیر و بیشتر راه آن کوه آن مغروران غلبه کردند به تیر، و دانستند که کار تنگ درآمد» (بیهقی، ۱۳۷۴: ۱۶۹).

نیک:

معنای مستعمل: خوب، خوش، زیبا (صفت): «و ببردم و راه یافتم و برساندم و امیر بخواند و گفت: «نیک آمد»» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

معنای منسوخ: سخت (قید): «و امیر را بگرفتند و بر بودند و به کشتی دیگر رسانیدند و

نیک کوفته شد» (همان: ۱۷).

هنر:

معنای مستعمل: پیشه، صنعت، کارنمایان و برجسته: «و این مرد در همه انواع هنر یگانه روزگار بود، خصوصاً در مجلس ذکر و فصاحت» (بیهقی، ۱۳۷۳، ج ۲: ۷۰۶).

معنای منسوخ: بخت، خطر: «امیر برخاست، و هنر آن بود که کشتی‌های دیگر بدو نزدیک بودند» (هنر: بخت) (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷).

«و بزرگ‌تر هنر آن بود که پل را با دکان‌ها از جای بکند و آب راه یافت» (هنر: خطر) (بیهقی، ۱۳۷۳، ج ۲: ۴۱۰).

ب. واژگانی که معنای قدیم را حفظ نموده و معنای جدید گرفته‌اند:

کوفته:

معنای قدیم: آسیب‌دیده: «و امیر را بگرفتند و بر بودند و به کشتی دیگر رسانیدند و نیک کوفته شد» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷).

معنای جدید: یک قسم خوراک:

م. محجوب (اسم مفعول از حجاب):

معنای قدیم: مانع، پنهان، مستور: «تب سوزان و سرسامی افتاد، چنان که بار نتوانست داد و محجوب گشت از مردمان» (همان: ۱۷ - ۱۸).

معنای جدید: پوشش

پ. واژگانی که معنای قدیم را از دست داده و معنای جدید گرفته‌اند:

دبیر:

معنای منسوخ: نویسنده، کاتب: «و این مرد بزرگ و دبیر کافی، به نشاط قلم در نهاد» (همان: ۱۸).

معنای جدید: معلم دبیرستان، کارمند صاحب مقام در سفارت‌خانه.

مهمّات:

معنای منسوخ: کارهای مهم و خطیر: «تا نزدیک نماز پیشین، از این مهمّات فارغ شده بود» (همان).

معنای جدید: آلات و ادوات جنگ.

ت. واژگانی که پس از انتقال به دوره‌ای دیگر کاملاً منسوخ و از فهرست واژگان رایج حذف شده‌اند:

آغاجی: نوعی حاجب و خادم خاص و واسطه ابلاغ مطالب به سلطان: «آغاجی خادم را گفت: «کیسه‌ها بیاور»» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

خیلتاش: لشکریانی که هم‌از یک خیل باشند: «از این مهمّات فارغ شده بود و خیلتاشان و

سوار گسیل کرده» (همان).

خیر خیر: بی‌درپی، سریع: «و از بسیاری نُکت، چیزی که در او گراهیتی نبود، می‌فرستاد فرود سرای، به دست من و من به آغاجی خادم می‌دادم و خیر خیر جواب می‌آورد» (همان).

مخنقه: گردن بند: «امیر را یافتم آنجا بر زبر تخت نشسته، پیراهن توزی، مخنقه در گردن» (همان).

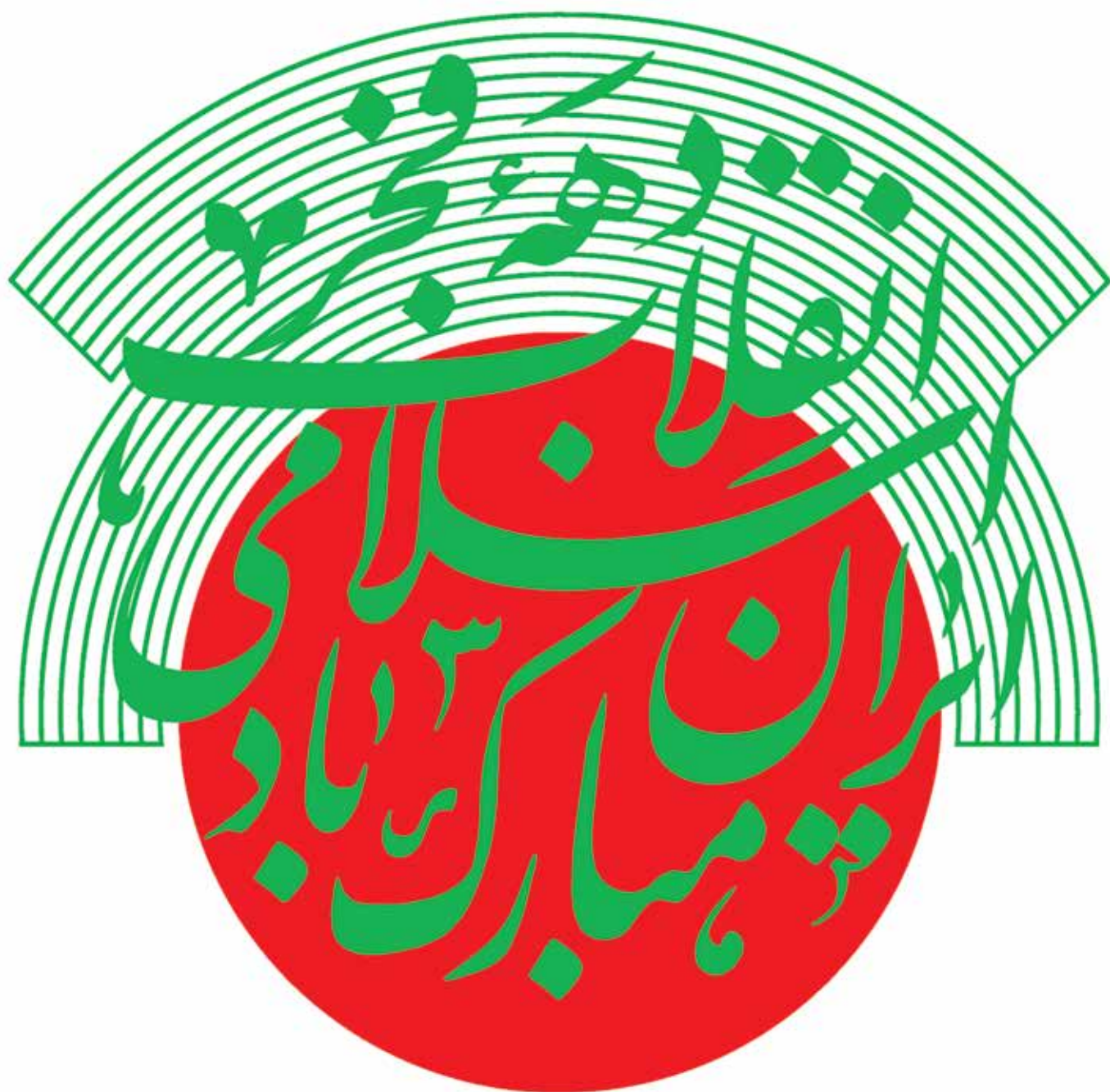
هزار هزار: یک میلیون: «مثال داد تا هزار هزار درم به غزنین و دو هزار هزار درم به دیگر ممالک، به مستحقان و درویشان دهند شکر این را» (همان: ۱۷).

نتیجه‌گیری

در این نوشتار به بیان دگرگونی‌های معنایی واژگان درس قاضی بَست فارسی یازدهم از کتاب تاریخ بیهقی پرداخته شد. باید گفت که این تغییر و تحول یک‌باره و ناگهانی اتفاق نیفتاده بلکه اغلب نتیجه تمایلی عام در یک دوره تاریخی از زبان بوده است. بررسی این متون نشان می‌دهد که در تحول معنایی مفردات، واژه‌ها با چندین وضعیت تحول روبه‌رو می‌شوند. نخست وضعیت واژگانی که دارای معانی مستعمل و متروک‌اند که معنای متروک آن‌ها در زبان امروز استفاده نمی‌شوند. دوم واژگانی که معنای قدیم خود را حفظ نموده و امروز معنای جدید نیز گرفته‌اند. سوم واژگانی که با از دست دادن معنای کهن خود معنای جدید نیز یافته‌اند، و چهارم واژگانی که در گذر زمان در تاریخ گم شده و دیگر در زبان مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. واژگان در گذر زمان، به دلایل مختلف فرهنگی، مذهبی، سیاسی، اجتماعی، سطح آگاهی و پیشرفت دانش، از دوره‌ای به دوره دیگر متحول می‌شوند. همچنین است وضعیت برخی واژگانی که در زمان ما مورد استفاده قرار می‌گیرند اما در دوران گذشته نبوده‌اند. بی‌شک روزی خواهد رسید که در زبان آیندگان نیز بخشی واژه‌های کنونی ما متروک و مرده خواهد شد.

منابع

۱. بیهقی، ابوالفضل محمدبن حسین. (۱۳۷۳). تاریخ بیهقی، به کوشش خلیل طبیب رهبر. ۳ جلد. تهران: مهتاب.
۲. بیهقی، ابوالفضل محمدبن حسین. (۱۳۷۴). تاریخ بیهقی، به کوشش خلیل طبیب رهبر. ۳ جلد. تهران: مهتاب.
۳. جهان‌دیده، سینا. (۱۳۷۹). متن در غیاب استعاره: بررسی ابعاد زیست‌شناسی تاریخ بیهقی، ج ۱. رشت: جوبک.
۴. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۸). فارسی ۲ پایه یازدهم، دوره دوم متوسطه، ج سوم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.



چهل و دومین سالگرد پیروزی
انقلاب شکوهمند اسلامی ایران مبارک باد