



قیصر شعر مراد حضرت رسول در اشعار
اسلوب معابد الهام در آینه‌ی
درآمدن



انتظار سبز

طلوع می کند آن آفتاب پنهانی
ز سمت مشرق جغرافیای عرفانی
دوباره پلک دلم می پرد نشانه‌ی چیست؟
شنیده‌ام که کسی می آید به مهمانی
کسی که سبزتر است از هزار بار بهار
کسی شگفت، کسی آن چنان که می دانی
تو از حوالی اقلیم هرکجا آباد
بیا که می رود این شهر رو به ویرانی
در انتظار تو تنها چراغ خانه‌ی ماست
که روشن است در این کوچه های ظلمانی
کنار نام تو لنگر گرفت کشتی عشق
بیا که یاد تو آرامشی است طوفانی

قیصر امین پور



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوره ی بیست و سوم / شماره ی ۴ / تابستان ۱۳۸۹

سرمقاله پدیده های نو در آموزش

ادبیات کهن

مدیر مسئول: محمد ناصری

سر دبیر: دکتر محمدرضا سنگری

مدیر داخلی: دکتر حسن ذوالفقاری

ویراستار: دکتر حسین داوودی

هیئت تحریریه:

دکتر علی محمد حق شناس

دکتر تقی وحیدیان کامیار

دکتر حسین داوودی

دکتر سید بهنام علوی مقدم

دکتر فریدون اکبری شلدره ای

غلامرضا عمرانی

دکتر حسین قاسم پور مقدم

طراح گرافیک: سعید صادقی

تصویرگران:

صفحات داخلی: محمدرضا اکبری

تصویرگری جلد: حسین صافی

خوشنویس: مصطفی اصل روستا

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلفن دفتر مجله:

۰۲۱-۸۸۳۱۱۶۱۱-۹ داخلی ۳۷۴

۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲، مستقیم

دورنگار: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir

رایانامه: info@roshdmag.ir

پیام گیر نشریات رشد:

۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

کد دفتر مجله: ۱۱۳

کد امور مشترکین: ۱۱۴

تلفن امور مشترکین:

۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۵-۷۷۳۳۶۶۵۶

شمارگان: ۱۰۵۰۰

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

جهان معاصر ۳ مدرسه مولی ۸ نفوس و نطفه دربار ۱۰ گل کایان ۱۲ جام ۱۲

محمدعلی حسین پور

سید مهدی پرپینچی

اسماعیل گنجه ای / اصغر محمود آبادی

ام لیلا باقری

ادبیات معاصر و رفاق مقدس

صدرا ۲۶ جودا و سربا ۲۱ زمان ۲۱ درایت دفاع مقدس ۲۱

کاظم نامدار

مریم غفاری جاهد

۱۴ کلمه کاشنر ۱۸ هم محضر ۱۸

خلیل حیدری

مهناز پورحیدری

زبان فارسی

۴۱ متمم ۴۱ در ادب فارسی ۳۴ زبانه ۳۸ تغییر نقطه ۳۸

غلامحسین امددی

محمود ایمانی

رسول کردی

۳۰ قیصر غفر ۳۰

بنفشه فیضی

بلاغت

۵۱ اهام ۵۱ اسلام معادل ۴۹ تضار ۴۶

عاقله شعبانی اندبیلی

علیرضا غلامی بادی

مهدی صالحی

ادبیات جهان

روش تدریس

۶۲ لسیوم ۶۲

منصور صفرزاده

۵۵ فصل بهار ۵۵ آسب و تاریخ ازبیت ۵۵

محمد شهریار

مریم سعدزاده

پدیده‌ها زودر امروز



هر روز و حتی هر ساعت در جامعه‌ی ما دل‌مشغولی‌هایی تازه و بدیع چهره می‌نمایند. پدیده‌هایی نوظهور و جاذبه‌هایی جدید، زندگی انسان را درگیر می‌کنند که گاه از آنان گزیر و گزیری نیست. این پدیده‌ها همه‌ی قلمروها را تحت تأثیر قرار می‌دهند که قلمرو ادبیات نیز از آن جمله است. جالب‌تر آن است که هیچ پدیده‌ی جدیدی به وجود نمی‌آید مگر این‌که دری تازه به روی ادبیات گشوده می‌شود و ایستگاهی برای رسیدن به اندیشه‌های تازه، خلاقیت‌های شاعرانه و آفرینش‌های ادبی فراهم می‌آورد.

اینترنت، جهش سهمگین روزگار ما در حوزه‌ی اطلاع‌رسانی و تسهیل مناسبات اقتصادی، اجتماعی، امنیتی و فرهنگی است اما همین عرصه‌ی فراخ وقتی گشوده شد به همان اندازه که ساحت‌های گوناگون را در نورددید، در «زبان» و «ادبیات» هم حادثه‌آفرین شد و هم حادثه‌پذیر!

اینترنت، شاید صدها واژه‌ی جدید - اعم از بر ساخته‌ها و معادل‌های فرهنگستان تا واژه‌های مردم‌ساخته‌ی طنز و جد - همراه آورد و محلی شد برای ظهور و انتقال خلاقیت‌های ادبی؛ امروز به جرئت می‌توان گفت شاخه‌ی جدیدی در ادبیات به وجود آمده است که از آن به «ادبیات اینترنتی» می‌توان یاد کرد. پیام‌نگار (ایمیل)‌ها، یادداشت‌ها، خاطره‌نگاشته‌ها، طنزها - از هر گونه‌اش -، کوتاهه‌های ادبی، سروده‌ها، گزارش‌ها، دل‌نوشته‌ها اندکی از این «فرصت‌های خلق شده‌ی ادبی اینترنتی» هستند که هر کدام شاخه‌ای گشن و بارور و قابل مطالعه و پژوهش محسوب می‌شوند. به زبان دیگر و از منظری دیگر، این ادبیات را ادبیات نیمه‌پنهان دنیای دانش‌آموزان می‌توان نامید؛ ادبیاتی که بخش‌هایی از آن در خلوت و جمع‌های خصوصی‌تر دانش‌آموزی و دانشجویی طرح و زمزمه می‌شود و بخش‌هایی از آن در آشکارا این ادبیات را نمی‌توان همیشه از چشم «تهدید» نگریست. بلکه فرصتی نیز می‌توان دانست که با بهره‌گیری از آن، موقعیت‌هایی برای خلاقیت، اندیشیدن، سلوک به سمت دنیاهای تازه، کشف ظرفیت‌های پنهان و نامکشوف دانش‌آموزان می‌توان آفرید. رسم است که نخستین نگاه به این پدیده‌ها، نگاهی از سر تهدید باشد. هراس از این‌که فرهنگ، ایمان، عاطفه و... بمیرد یا در پیش پای این نوآمدگان قربانی شود، مقاومت‌هایی را برمی‌انگیزد.

در سال ۱۸۸۶ - عصر ظهور تلگراف - در مجله‌ی جهان الکتریکی داستانی با عنوان «خطرات عشق سیمی» درج شد که از عشق عنان‌گسیخته‌ی یک دختر تلگراف‌چی یاد شده بود.

وقتی تلفن اختراع شد همین نگرانی منتقدانی را برانگیخت تا آن را ابزار روابط عاشقانه و جولانگاه هوس‌بازی معرفی کنند. همین‌که تلویزیون آمد، فیلم «قتل توسط تلویزیون» ساخته شد تا هراس از این پدیده را نشان دهد. با حملات یازده سپتامبر و انهدام برج‌های دوقلو، اینترنت رسانه‌ی سازمان‌دهی تروریست‌ها معرفی شد و تایلور و کوآیل - دو جامعه‌شناس و نویسنده‌ی مشهور - در کتاب هرزه‌نگاری کودکان از تصاویر ممنوع کودکان غرب در اینترنت سخن گفتند. همین قصه به تلفن همراه نیز رسید. در سال ۲۰۰۱ نشریه‌ی «prague post» در شماره‌ی ۱۶ خود نوشت که جوانی به نام دونات روزانه ۲۰ تا ۳۰ پیامک نامناسب و خطرناک ارسال کرده است. هیچ‌کس نمی‌تواند منکر این سوءاستفاده‌ها باشد. اما این‌ها یک طرف سکه است. دیگر روی سکه، فرصت‌ها و ظرفیت‌های تازه است که با این «رسانه» و «ابزار» فراهم شده است، مانند:

- درج انواع مقالات ارزشمند علمی

- سایت‌ها و وبلاگ‌های دینی، علمی، ادبی و هنری

- وب‌های پاسخ به پرسش

- حل مشکلات تردد برای پرداخت قبوض، گرفتن بلیت، نتایج کنکور - گروه‌های خیر و نیکوکار، گفت‌وگوهای گروهی علمی، دینی و... انجمن‌های حمایت از کودکان بی‌سرپرست و...

شاید امروز - پس از گذشت حدود دو دهه - تعداد سایت‌ها و پایگاه‌های اینترنتی مثبت و مفید و کارآ بسیار بیش‌تر از پایگاه‌های منفی و مخرب باشد. به قول کارشناسی بزرگ، اگر در بزرگراه چند راننده تخلف کنند و حتی حادثه بسازند، بزرگراه را تعطیل نمی‌کنند. اینک پرسش آن است که ما از این «فرصت» چگونه استفاده می‌کنیم! این موقعیت را چگونه در خدمت آموزش و تربیت این نسل قرار می‌دهیم! معلم ادبیات در این میانه چه نقش و تأثیری می‌تواند داشته باشد؟ و... اولین گام در این راه شناخت دقیق و همه‌سویه‌ی این ظرفیت است. به تعبیر امیرمؤمنان علی (ع): «ما مِنْ حَرَكَةٍ اِلَّا وَاَنْتَ فِیْهَا مُحْتَاَجٌ بِالْمَعْرِفَةِ، هِیْجَ حَرَكَتِیْ نِیْسَتَ مِگَرِ اَنْ کَهْ دَرِ اَعْاَظِ، مِیْاَنَهْ تَا پَایانِ اَنْ بَهْ شَنَاخَتْ و مَعْرِفَتْ نِیْاز مَندِیم. هِنر اِنْسَانِ هَای بزرگ تبدیل تهدید به فرصت است و ویژگی آدم‌های حقیر تبدیل فرصت به تهدید!

ما می‌توانیم و باید فرصت‌سازی کنیم. گاه‌گاهی می‌توان به این بحث‌ها گزینی داشت - البته با مدیریت و هدایت هوشمندان و سازنده - می‌توان داشت. دست دل‌ها، ذوق‌ها و ذهن‌ها را باید گرفت که رسالت پیامبرانه‌ی ما معلمان همین است. ما معلمان، پیامبران روشنی و خردیم و پیامبران در حادثه‌ها همواره پیشتانند. هیچ پیامبری در پایان حادثه به میدان نمی‌آید. آنان پیش‌تازان و پیش‌قراولان رشد و سازندگی و تحول‌اند. این نکته را نیز باید افزود که مراقب باشیم، بزرگ‌تر عمدتاً وقتی با یک پدیده‌ی نو آشتی می‌کنند که جوانان آن را رها کرده‌اند. ادبیات یعنی خلق و نوآفرینی و معلمان ادبیات، باید زودتر از دیگران پدیده‌های نو را بشناسند و بشناسانند و شیوه‌های درست و سازنده‌ی بهره‌گیری از آن را یادآوری کنند و آموزش دهند. ابزار متهم نیست؛ شیوه‌ی استفاده از آن مهم است.

سرمقاله را با این پرسش پایان می‌دهم و پاسخ را به شما فرهیختگان خلاق و نوآور می‌سپارم: از اینترنت و رایانه چگونه می‌توان در آموزش ادبیات بهره گرفت؟



جهان‌شعر



مقدمه

از آن‌جا که سخنوران و شاعران، نقش مهمی در فرهنگ و تمدن ملت‌ها دارند، بر صاحب‌نظران و تحصیل‌کردگان لازم است که زندگی و آثار آن بزرگان را همواره مورد پژوهش و مقایسه قرار دهند و دیگران را از حاصل مطالعات و پژوهش‌های خود مطلع سازند. تبادل نظر در مورد شاخص‌های شعری و ادبی - یعنی شاعران بزرگ - در حقیقت تبادل نظر در مورد فرهنگ‌هاست و مقایسه‌ی آثار ادبی آنان، با توجه به دین و ملیتشان، مقایسه‌ی تعالیم و باورهای ادیان و ملت‌هاست.

بدیهی است که هر وقت سخن از یک اثر ادبی به میان می‌آید، جنبه‌های مختلف آن - اعم از محتوا و سبک - مورد نظر است و هنگامی یک اثر ادبی می‌تواند موفق شود که هم از لحاظ ساختار درونی، یعنی محتوا و هم از لحاظ ساختار بیرونی، یعنی سبک و ویژگی‌های فنی، دارای ارزش و اعتبار باشد.

بی‌تردید مسئولیت و اهمیت ادبیات، بلکه همه‌ی علوم بشری، از جمله تاریخ، سیاست و فلسفه کمک به تعالی بشر و سعادت دنیوی و اخروی اوست. از این‌رو، شاعران و نویسندگان همیشه از مؤثرترین افراد در امر هدایت و تحول جوامع بشری بوده‌اند. لذا لازم است قبل از بررسی هر کدام از جنبه‌های دیگر شخصیت و آثارشان، در مرحله‌ی اول به جهان‌بینی و نوع نگرش آنان به جهان هستی بپردازیم و در ادامه، آرا و اندیشه‌های آنان را با توجه به همین جهان‌بینی مورد تحلیل و مطابقت قرار دهیم و در مرحله‌ی دوم، جنبه‌های دیگر شخصیت و آثار آنان چون خلاقیت، سبک، زبان شعری و مهارت‌های ادبی و فنی را بررسی کنیم و در نهایت با تلفیق این جنبه‌ها و دستاوردهای حاصل از آن‌ها، نتایج علمی - ادبی و هم‌چنین اخلاقی - معرفی گران‌بهایی به دست آوریم. سعدی از جمله سخنوران و شاعرانی است که به فرهنگ و ملت خاصی تعلق ندارد. او، به دلیل داشتن اندیشه‌های متعالی و تعلیمات اجتماعی و انسان‌ساز، به همه‌ی مردم دنیا متعلق است و این حقیقت را بسیاری از اندیشمندان شهیر جهان، از جمله در نظریات خود ابراز داشته‌اند. لذا با توجه به این واقعیت، لازم است مسائل زیر با استفاده از دیدگاه‌های دانشمندان و صاحب‌نظران، پیرامون این شاعر برجسته مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد:

الف) جهان‌بینی سعدی به‌عنوان یک شاعر مسلمان و جهانی

ب) آرا و اندیشه‌های سعدی

ج) مطابقت جهان‌بینی، آرا و اندیشه‌های او با تعدادی از شاعران و اندیشمندان عرصه‌ی ادبیات جهانی

جهان در دورانی که ما زندگی می‌کنیم به دلیل اعراض از معنویت آسمانی و روی‌گردانی از خدا به هرج‌ومرج اخلاقی، یأس فلسفی، آشفتنگی روانی و نابه‌سامانی در همه‌ی ابعاد زندگی دچار شده است. از این‌رو، انسان معاصر بیش از هر انسان دیگری گرفتار ناامیدی و انزوای روحی شده است و برای رهایی از این رنج و ناکامی،

چکیده

در این مقاله، سعی بر آن است که جهان‌بینی سعدی شیراز - به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین شاعران اسلام و جهان - تحلیل شود و آرا و اندیشه‌های وی، به‌ویژه در ابعاد اخلاقی، ادبی و اعتقادی، ضمن مطابقت با دیگر شعرا و اندیشمندان جهان، مورد بررسی قرار گیرد.

کلواژه‌ها

سعدی، گلستان، بوستان، ادبیات تطبیقی، ادبیات جهان، مکتب‌های ادبی.

دانشگاه میسونر هندوستان
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
محمدعلی حسین‌پور

به دنبال راه چاره می‌گردد.

در چنین شرایطی است که وظیفه‌ی انسانی حکم می‌کند متفکران و آگاهان از طریق هدایت مردم به سمت معنویت و پرهیزگاری، جامعه‌ی بشری را از گمراهی و انحطاط نجات دهند. در این خصوص، یکی از مهم‌ترین راه‌ها شناساندن اندیشمندان بزرگ و معرفی آثار گران‌بهای فکری و ادبی آنان است. وظیفه‌ی هنر و ادبیات کمک به خودشناسی انسان و رهایی او از یأس فلسفی است و همه‌ی مکاتب ادبی و فکری،

جورج سارتون می‌گوید: «اشعار سعدی برخلاف اشعار صوفیانه‌ی عطار و مولوی جنبه‌ی دنیوی و علمی دارد و گاهی ماکیاولی است»

از ناتورالیسم و دادائیسم گرفته تا مدرنیسم و سوررئالیسم و نظایر آن‌ها، در حقیقت وظیفه‌ی اصلی‌شان خدمت به تعالی بشر و رساندن او به کمال حقیقی است؛ هرچند برخی از این مکاتب، با توجه به مبانی و عناصر سازنده‌ی آن‌ها، هرگز در این امر به انسان خدمتی نکرده‌اند.

ادبیات تحقیق و پژوهش‌های مرتبط

تاکنون پیرامون سعدی و آثار وی، هم‌چون دیگر شاعران شاخص جهان، تحقیقات بین‌المللی فراوانی صورت گرفته است. کثرت تحقیقات، مقالات، سمینارها و تألیفات مربوط به این شاعر خردمند، همگی گویای راستی اندیشه و سحر قلم اوست. گلستان، بوستان و دیگر آثار سعدی، از قرن‌ها پیش، حتی در زمان حیات خود وی، مورد توجه و احترام مردم بوده است و از دهقانان و چوپانان گرفته تا معلمان مکتب‌خانه‌ها، شاعران، دانشمندان و نیز حاکمان و سلاطین، شیفته‌ی سعدی و اشعار او بوده‌اند و شعر و سخن او شایستگی آن را داشته است که در طلیعه‌ی کتاب‌ها و حتی سردر عمارات و خانه‌ها ثبت شود. قدیمی‌ترین نسخه‌های خطی فارسی و ترجمه‌های آثار سعدی به چند زبان زنده‌ی دنیا، هم‌چون فرانسوی، انگلیسی و آلمانی نشان می‌دهد که پژوهش بر روی آثار سعدی، دامنه‌ای وسیع و سابقه‌ای طولانی دارد.

هرچند با بررسی و مطالعه‌ی تاریخ ادبیات به روشنی پیداست که پژوهش‌های موضوعی در ابتدای امر از گستردگی چندانی برخوردار نبوده و بیش‌تر تحقیقات فقط برای ثبت و ضبط نسخه‌های آثار صورت می‌گرفته است. اصولاً این نوع پژوهش‌ها، که مثلاً بر روی سبک یا جهان‌بینی یک شاعر یا نویسنده انجام گرفته باشد، اغلب در سده‌های اخیر اتفاق افتاده است.

سعدی نیز از این امر مستثنا نیست و حجم عظیم تحقیقات و تألیفات موضوعی پیرامون شخصیت و آثار وی به دوران معاصر

مربوط می‌شود که توسط محققان و صاحب‌نظرانی از کشورهای مختلف جهان صورت گرفته و در قالب مقاله، سخنرانی و کتاب ارائه شده است. از میان دیدگاه‌ها و پژوهش‌هایی که پیرامون جهان‌بینی، آرا و اندیشه‌های سعدی وجود دارد و مقایسه‌هایی که بین او و برخی از شاخص‌های ادبی دنیا صورت گرفته است، مواردی را به اختصار بیان می‌کنیم:

دکتر جان خوئین، استاد ادبیات جهان و عضو هیئت علمی دانشگاه پکن، می‌گوید: «در مدارس عالی چین، در کلاس‌های ادبیات جهان، سعدی را همواره به‌عنوان یکی از شعرای جهانی در ردیف تاگور، تولستوی، گوته و شکسپیر به دانشجویان و جوانان معرفی می‌کنند (ذکر جمیل سعدی، ج ۱: ۳۳۹).

وی به نقل از یک محقق صاحب‌نظر می‌نویسد: «پس از مطالعه‌ی آثار سعدی به چنین نتیجه‌ای رسیدم که افکار سعدی با افکار فیلسوف بزرگ چین، کنفوسیوس بی‌شابهت نیست. برای مثال، هم سعدی و هم کنفوسیوس به اهمیت علم و دانش تأکید می‌کردند و به نقش آموزش و تربیت در نوسازی و اصلاح انسان و جامعه اهمیت می‌دادند و در مورد اخلاق و خودسازی انسان، هر دوی آنان مسئولیت انسان را در مقابل جامعه مورد تأکید قرار داده و بر این عقیده بودند که آن‌چه بر خود جایز نمی‌دانید، بر دیگران روا مدارید. این دو فیلسوف بزرگ در مشاهده و بررسی جامعه‌ی انسانی از یک پایه و اساس مشترک برخوردار بودند، که همان محبت است. به عبارت دیگر: دوست داشتن انسان.» (همان: ۱-۳۴۰)

دکتر امیر محمود انوار ضمن مقایسه‌ی آرا و اندیشه‌های سعدی با متنبی، شاعر مشهور عرب و بیان برتری سعدی نسبت به وی، چند نکته‌ی مهم را مطرح می‌کند:

۱. در خیلی موارد، شعر عربی زمینی و مادی است و معنای شعر سعدی عرفانی و الهی.

۲. در بعضی موارد، شعر عربی معنای کفرآمیز و ایراد بر فیض رحمانی یا رحیمی پروردگار است، در حالی که بیت سعدی حمد است و شکر و بیان جبروت و قدرت لایزال الهی.

۳. شعر و مفاهیم شعری شرقی تا متنبی اوج ادبی والا یافت، اما از متنبی تا سعدی، به‌خصوص در ایران، از لحاظ ادبی - عرفانی و اخلاقی - دینی اوج گرفت (همان، ج ۳: ۵-۳۵۴).

دکتر انوار سپس، در سخنی آگاهانه، اظهار می‌کند: «سعدی دلاوری است که به تبعیت مولایش علی - علیه‌السلام - یک تنه به میدان مبارزه با فوارس سخن چون ابوتمام و بُحتری و متنبی و شاعران بزرگ پارسی رفت و سربلند و سرافراز با رایت ادب و عرفان بازگشت» (همان، ج ۳: ۳۶۳). وی در نهایت می‌گوید: «اگر متنبی شاعر عرب است، سعدی شاعر اسلام است؛ اگر متنبی شاعر عراق و شام است، سعدی شاعر جهان است.» (همان، ج ۱: ۳۸۸).

پروفسور جری بچکا، در مقاله‌ی عالمانه‌ی خود با عنوان (سعدی در چکسلواکی) می‌نویسد: «تاریخ ادبیات فارسی مستقیماً

به میراث فرهنگی ایران، افغانستان، تاجیکستان و هم‌چنین به مناطق دورتری، از جمله فرهنگ ترکان عثمانی، پاکستان و هندوستان، ادبیات ملل ترک‌زبان آسیای میانه و حتی مالایا در شرق و یوگسلاوی در غرب تعلق دارد.» او سپس، راجع به سعدی، فرمانروای این عرصه از ادبیات، چنین می‌گوید: «کتاب‌های سعدی نیز حاوی تصاویر دقیق و عینی از زندگی مردم عادی، توصیف طبیعت، شخصیت افراد مشخص و اشاره به وضعیت رقت‌بار انسان‌های تحت سلطه است» (همان، ج ۱: ۲۱۰).

پروفسور ریکاردو زیپولی، استاد دانشگاه ونیز ایتالیا در مقاله‌ای تطبیقی و محققانه پیرامون آئینه در اشعار فرخی، سعدی و حافظ چنین اظهار می‌دارد: «در ادبیات فرخی، واقعیات مختلف بشری و طبیعی توسط آئینه توصیف گشته ولی بیان نمی‌شود و در ادبیات سعدی عملکرد منعکس‌کننده‌ی آئینه حتی می‌تواند اسرار الهی را فاش سازد.» (همان، ج ۲: ۳۴۷).

دکتر نسرین اختر از پاکستان، در مقایسه‌ی سعدی با اقبال لاهوری، می‌گوید: «وقتی که کلام و افکار و اشعار این دو نابغه‌ی بزرگ مشرق‌زمین را مطالعه و مقایسه کنیم، می‌بینیم که اساس این همه افکار حکیمانه و اخلاق بر دین و کتاب الهی استوار است.» (همان، ج ۱: ۱۲۲). **رالف امرسون**، نویسنده و متفکر معروف آمریکایی قرن ۹۱، معتقد است: «سعدی به زبان همه‌ی ملل و اقوام عالم سخن می‌گوید و گفته‌هایش مانند هومر، شکسپیر، سروانتس و مونتس همیشه تازگی دارد. او دارای طبعی آموزنده است و هم‌چون فرانکلین از هر رویدادی یک عبرت اخلاقی می‌گیرد (شیراز، مهد شعر و عرفان: ۴۰-۱۳۹). **جورج سارتون** می‌گوید: «اشعار سعدی برخلاف اشعار صوفیانه‌ی عطار و مولوی جنبه‌ی دنیوی و علمی دارد و گاهی ماکیاولی است (مقدمه بر تاریخ علم، ج ۲: ۲۱۲). **باربیه دومنار** نیز معتقد است: «در آثار سعدی مواردی هست که لطف طبع هوراس، سهولت بیان اوید، قریحه‌ی بذله‌گویی رابله و سادگی لافونتن را در آن‌ها می‌توان یافت (یادداشت‌ها و اندیشه‌ها: ۱۷۹).

دکتر جروم رایت کلیتون، از ایالات متحده‌ی آمریکا، سال ۱۸۹۱ در یکی از سخنرانی‌های خود، چنین اظهار نظر کرد: «سعدی، از لحاظ تنوع موارد، اتفاقات و عمق تجربیات، دست کمی از کاردینال رتس در پاریس و دکتر جانسون در لندن ندارد (ذکر جمیل سعدی، ج ۳: ۱۲۲). **پروفسور نورالحسن انصاری**، اندیشمند هندی، در باب جهان‌بینی سعدی می‌گوید: «بنیاد و پایه‌ی مدینه‌ی فاضله‌ای که سعدی از آن دفاع می‌کرد، عبارت بود از یک ایمان باطنی به خدا و اعتقاد به وجود او در همه‌ی مکان‌ها و درک این مطلب که آدمی در زیر نظر او قرار دارد و انسان مسئول همه‌ی افعال خویش خواهد بود. برای سعدی احسان تقریباً مترادف است با humanism که به معنی انجام دادن کار خیر برای همه بدون نظر به طبقه، عقیده و رنگ است» (همان، ج ۱: ۱۷۸). **دکتر امیکو اکادا**، پژوهشگر ژاپنی، معتقد

است: «همان‌طور که آشوب زمانه با حمله‌ی مغول در اواخر قرن سیزدهم میلادی - یعنی دوره‌ی Kamakura - به آثار ادبی ژاپن راه یافته، در دوره‌ی خوارزمشاهیان نیز به آثار ادبی سعدی راه یافته است.» وی بی‌وفایی دنیا و ناپایداری انسان را یکی از مضامین مشترک در شعر و اندیشه‌های سعدی و شاعران ژاپن می‌داند و موارد زیادی را مطابقت می‌دهد که به یک مورد آن اشاره می‌کنیم: در کتاب Heike Moni Gatari جمله‌ی بسیار معروفی است که می‌گوید: روزگار به «هی که لای» سرافراز هم وفا نکرد.

آثار سعدی، بیش از هر زبان دیگری به انگلیسی و پس از آن به ترتیب آلمانی، لاتین و فرانسوی ترجمه شده است

دکتر امیکو این جمله و جملات مشابه آن را با این دو عبارت سعدی بسیار نزدیک می‌داند: «وفاداری مجوی از دهر خون‌خوار» و «مکن تکیه بر دستگاهی که هست» (همان، ج ۱: ۳-۱۵۰).

ترجمه‌های بوستان و گلستان در عرصه‌ی ادبیات جهان

در این جا، فهرست آمار مختصر و منظمی پیرامون ترجمه‌ی بوستان و گلستان ارائه می‌شود که نشان‌دهنده‌ی اوج اهمیت آثار سعدی در عرصه‌ی ادبیات جهانی است. البته، این نکته قابل ذکر است که از میان آثار سعدی بوستان و گلستان بیش از آثار دیگر وی مورد توجه مترجمان و اندیشمندان بوده است. این اهمیت، می‌تواند به چند دلیل عمده باشد، از آن جمله: داستانی بودن شکل این دو اثر، تنوع مضمون و موضوع، جهان‌شمول بودن پیام‌ها و اندیشه‌های اخلاقی - تربیتی، کوتاهی سخن و تناسب کلام در نقل حکایات و عبارات زیبا و آموزنده‌ی آن‌ها. با بررسی و دقت در جدول زیر، که از اظهار نظرهای آماری - تاریخی دکتر عبدالغفور روان، استاد دانشگاه سوربن فرانسه، اقتباس شده به اطلاعات مفیدی دست می‌یابیم (همان، ج ۲: ۱۸۱):

۱. آثار سعدی، بیش از هر زبان دیگری به انگلیسی و پس از آن به ترتیب آلمانی، لاتین و فرانسوی ترجمه شده است. ۲. گلستان، بیش از بوستان مورد توجه بوده و تعداد ترجمه‌های آن به مراتب بیش‌تر است. ۳. بیش‌ترین ترجمه‌های آثار سعدی در فاصله‌ی بین سده‌های ۱۲ تا ۱۷ میلادی صورت گرفته است. ۴. قدمت و سابقه‌ی ترجمه به آلمانی از سایر زبان‌ها بیش‌تر است و به اوائل قرن ۱۷ میلادی برمی‌گردد.

ترجمه‌های دیگری نیز به زبان‌های هلندی، ایتالیایی، رومانیایی، سوئدی، روسی، لهستانی، چکی، آلبانیایی، گرجی، ترکی، اردو، هندی، بنگالی، پشتو، کردی و عربی موجود است که در خور کمال اهمیت و توجه‌اند (همان، ج ۲: ۵-۱۹۴).

برخی از مهم‌ترین ترجمه‌های بوستان سعدی:

ترجمه‌های آلمانی	ترجمه‌های لاتینی - فرانسوی	ترجمه‌های انگلیسی	*
۶۹۶۱ - هامبورگ	۹۶۸۱ - پاریس	۴۷۷۱ - اتن بورگ	۱
۰۵۸۱ - بی‌نا (آلمان)	۰۸۸۱ - پاریس	۹۷۸۱ - لندن	۲
۲۵۸۱ - وین (اتریش)	۳۱۹۱ - پاریس	۱۸۸۱ - کلکته	۳
۲۸۸۱ - لپزیک	۰۵۹۱ - پاریس	۲۸۸۱ - لندن	۴
۴۰۹۱ - استراسبورگ	***	۴۰۹۱ - لندن	۵
***	***	۶۰۹۱ - لندن	۶
***	***	۸۲۹۱ - لندن	۷
***	***	۸۴۹۱ - لندن	۸
***	***	۴۷۹۱ - لیدن (هلند)	۹

برخی از مهم‌ترین ترجمه‌های گلستان سعدی:

ترجمه‌های آلمانی	ترجمه‌های لاتینی - فرانسوی	ترجمه‌های انگلیسی	*
۵۳۶۱ - توینگن	۴۳۶۱ - پاریس	۴۷۷۱ - لندن	۱
۴۵۶۱ - هامبورگ	۴۰۷۱ - پاریس	۷۰۸۱ - کلکته	۲
۴۹۶۱ - پاریس	۴۳۸۱ - پاریس	۸۰۸۱ - کلکته	۳
۷۲۸۱ - هامبورگ	۷۹۸۱ - پاریس	۳۲۸۱ - لندن	۴
۶۴۸۱ - لپزیگ	۳۱۹۱ - پاریس	۷۲۸۱ - لندن	۵
۴۶۸۱ - برلین	۷۶۹۱ - زوریخ (سوئیس)	۱۰۸۱ - کلکته	۶
۵۷۷۱ (۴)	***	۲۵۸۱ - هرت‌فورد	۷
۴۰۹۱ - استراسبورگ	***	۳۶۸۱ - لندن	۸
***	***	۶۷۸۱ - لندن	۹
***	***	۰۸۸۱ - لندن	۰۱
***	***	۸۸۸۱ - بنارس (هند)	۱۱
***	***	۹۸۸۱ - لندن	۲۱
***	***	۰۹۸۱ - لندن - نیویورک	۳۱
***	***	۵۰۹۱ - لندن	۴۱
***	***	۸۰۹۱ - نیویورک	۵۱
***	***	۹۰۹۱ - الله‌آباد (هند)	۶۱
***	***	۳۱۹۱ - لندن	۷۱
***	***	۷۶۹۱ - هلند	۸۱

هدف و پیشنهاد

همان‌طور که می‌دانیم، در گوشه و کنار جهان مکتب‌های ادبی مختلفی وجود دارد که با توجه به جهان‌بینی و نوع نگرش پدیدآورندگانشان، روش‌ها و اهداف متفاوتی را دنبال می‌کنند. اختلاف‌ها و حتی تضادهایی که بین این مکاتب از نظر عقیده و هدف دیده می‌شود، نشان می‌دهد که جهت و مقصد نهایی در نظر پیروان آن‌ها یکسان نیست و هر مکتبی راه خود را بدون توجه و اعتماد مطلق به دیگر مکاتب طی می‌کند. با بررسی و مطالعه‌ی برخی از مکاتب بزرگ دنیا درمی‌یابیم تفاوت‌ها و تضادهایی که بین آن‌ها وجود دارد، بسیار فراوان‌اند، اگرچه از اشتراکاتی نیز برخوردارند، اما شدت اختلاف بین بعضی از این مکاتب بسیار زیاد و گاه به اندازه‌ی تفاوت ایمان با کفر است.

برای نمونه، مکتب دادائیسم (Dadaism)، که در اوائل قرن بیستم به‌وجود آمد، مکتبی است هیچ‌گرایانه و کاملاً مادی که حتی با قوانین طبقه‌بندی هنر و زیباشناسی نیز هرگز هم‌خوانی ندارد و پیروان آن، معتقد به افلاس عقل و پوچی امور جهان هستند (فرزاد، ۱۳۸۶: برگرفته از بخش ۲). در مقابل مکتب دادائیسم، می‌توان مکاتبی چون سوررئالیسم (Surrealism) و مدرنیسم (Modernism) را نام برد که از اشتراکات مثبت فراوانی برخوردارند و پایه‌گذاران و پیروان آن‌ها، افرادی خردمند و حقیقت‌جو هستند. سوررئالیست‌ها اغلب افرادی روان‌شناس بودند که به اصالت رؤیا و تداعی آزاد اعتقاد داشتند و در اندیشه‌های رهایی انسان از هر نوع اسارت بودند. عناصر سازنده‌ی مدرنیسم نیز خرد، حقیقت، سنت، اخلاق و تاریخ بود که به زندگی انسان معنا می‌بخشید (همان).

علاوه بر این‌ها، مکاتب دیگری چون رئالیسم (Realism)، سمبولیسم (Symbolism)، رمانتیسم (Romanticism) و ناتورالیسم (Naturalism) را می‌توان نام برد که صرف‌نظر از عناصر سازنده و نگرش‌های مثبت یا منفی آن‌ها، پیروان زیادی را به‌دست آوردند و پیدایش آن‌ها، موجب تحول در ادبیات جهان شد.

اما نکته‌ی مهمی که باید گفت این است که مکاتب بشری هر قدر هم اهداف و آرمان‌های بزرگی داشته باشند، در مقابل مکاتب ادبی ارزشمندی نیز به‌وجود آمده که هدف آن‌ها رهایی و تعالی انسان بوده است، ولی همه‌ی آن‌ها فقط سعادت دنیوی انسان را می‌توانند تأمین کنند و سعادت اخروی بشر جز با هدایت الهی، که از طریق پیامبران و کتاب‌های آسمانی صورت می‌گیرد، فراهم نخواهد شد. تنها خداست که خیر و شر مطلق انسان را می‌داند و می‌تواند راه نجات و رستگاری ابدی را به او نشان دهد. همه‌ی خردمندان پاک‌نهاد عالم می‌دانند که آخرین و کامل‌ترین دین آسمانی، اسلام است که به منزله‌ی روشن‌ترین راه برای هدایت انسان و بلکه شاهراه سعادت اوست. بدون شک، وقتی تعریف کامل بودن و جامعیت مکتب اسلام را پذیرفتیم، این را نیز خواهیم پذیرفت که تمام مکاتب علمی، فلسفی و ادبی در قالب این تعریف جای می‌گیرند و اسلام در حقیقت دائرةالمکاتبی است که

جای هیچ مکتبی را در جغرافیای تعلیم و تربیت خود خالی نگذاشته است. قرآن، که کلام ارزشمند و کتاب مقدس آسمانی اسلام است، در حقیقت برای سعادت بشر آمده و رمزی از رموز سعادت انسان‌ها را باقی نگذاشته است، که با اندکی تدبّر و خردمندی می‌توان در لابه‌لای سوره‌ها و آیات نورانی‌اش، به آن‌ها دست یافت. چگونه می‌توان ادعا کرد که قرآن، مکتبی ادبی برای شاعران جهان بنا نکرده در حالی که خدای متعال حتی سوره‌ای را به نام «شعرا» برای آنان فرستاده که لبریز از معارف ناب حکیمانه است. در این سوره، خداوند حکیم هفت اصل اساسی را آورده است، که می‌تواند مبنای موفقیت، شکوه و سعادت یک شاعر و شکوفایی مکتب ادبی وی باشد:

۱. در شعران دروغ نگویند
۲. خود را به غفلت و سرگردانی نزنید
۳. به آن‌چه در اشعارتان می‌گویید عمل کنید
۴. به خدا ایمان داشته باشید
۵. عملتان را اصلاح کنید
۶. همیشه به یاد خدا باشید
۷. تنها از او یاری بخواهید (سوره‌ی شعراء آیات ۲۲۷-۲۲۴). سعادی، شاعر بلندآوازه‌ی مسلمان، از خردمندانی است که بدون پای‌بندی محض نسبت به اصول مکاتب بشری، از کنار آن‌ها می‌گذرد و البته، ضمن نگه‌داشتن حرمت آن‌ها، توشه‌ای نیز از آراء و اندیشه‌های پیروان آن‌ها برداشته، در جست‌وجوی سعادت می‌رود که جز در سایه‌ی تعالیم قرآن و مکتب سرنوشت‌ساز اسلام فراهم نمی‌شود. او شاگرد ممتاز مکتب قرآن است و جهان‌بینی، آراء و اندیشه‌های او در همه‌ی زمینه‌ها در حقیقت درس‌هایی است که از معلمان این مکتب، یعنی پیامبر عظیم‌الشان اسلام و خاندان مطهرشان - که سلام و درود خدا بر آنان باد - آموخته و به دیگران یاد داده است. لذا با توجه به آنچه گفته شد، در این مقاله دو پیشنهاد و هدف اساسی را ارائه می‌دهیم: ۱. ترسیم یک جهان‌بینی برتر (superior worldview) برای شاعران حقیقت‌جو و کمک به سعادت انسان در پرتو ادبیات جهان. ۲. پیشنهاد مکتب ادبی قرآن (the Koran literary school) و استفاده از حکمت‌ها و تعالیم آسمانی اسلام برای پربارنمودن و ارزشمندکردن مضامین اشعار.

منابع

۱. قرآن کریم، ۲۰. ادوار براون، تاریخ ادبیات ایران، ترجمه‌ی علی‌پاشا صالح
۳. جورج سارتون، مقدمه بر تاریخ علم، ترجمه‌ی غلامحسین صوری افشار
۴. رالف ارسون، شیراز مهد شعر و عرفان، ۵. زرین‌کوب، عبدالحسین، یادداشت‌ها و اندیشه‌ها، ۶. فرزاد، عبدالحسین، تاریخ ادبیات ایران و جهان ۱ و ۲، سازمان پژوهش، ۱۳۸۶، ۷. کمیسیون ملی یونسکو در ایران، ذکر جمیل سعادی، وزارت ارشاد، ج ۲، ۱۳۸۶، ۸. لومیا استوارت کاستلو، گلزار ایران، شیراز شهر جاویدان، ۹. نفیسی، سعید، تاریخ نظم و نثر در ایران و در زبان فارسی



مولوی

نفس و مرگ نفس در ربان

چکیده

نویسنده با توجه به درس طوطی و بازرگان به شرح مرگ نفسانی که موضوع اصلی این داستان است، پرداخته و کوشیده است تا معنای درستی از آن را از زبان مولوی بیان کند.

کلواژه‌ها

نفس، تنازع عقل و نفس، جهاد اکبر، ولادت دوم، قیامت صغری.



• نفس

مولوی نفس را مانند قفلی می‌داند که بر دروازه‌ی قلب زده شده و با بودن آن، ایمان نمی‌تواند وارد قلب شود. وی راه ورود ایمان را غلبه بر هواهای نفسانی می‌داند.

تازه کن ایمان، نه از گفت زبان ای هوا را تازه کرده در نهران
تا هوا تازه است ایمان تازه نیست کاین هوا جز قفل آن دروازه نیست
(دفتر اول، ابیات ۹-۱۰۷۸)

در جای دیگر با تشبیه نفس به بت، از آن به‌عنوان مادر بت‌ها یاد می‌کند.

مادر بت‌ها بت نفس شماس است زان‌که آن بت مار و این بت‌ازدهاست
آهن و سنگ است نفس و بت شرار آن شرار از آب می‌گیرد قرار
(همان، ابیات ۳-۷۷۲)

• تنازع عقل و نفس

ویژگی‌های عقل این است که سرانجام کارها را می‌بیند اما نفس آماره عاقبت‌بین نیست:

عاقبت‌بین است عقل از خاصیت نفس باشد کوا نبیند عاقبت (همان، دفتر دوم، بیت ۱۵۴۸)
اتحاد دو عقل با یکدیگر سبب راهنمایی و روشنگری است و طی طریق را آسان می‌کند، اما اتحاد دو نفس با همدیگر باعث گمراهی و دشواری راه است:
عقل با عقل دگر دو تا شود نور افزون گشت و ره پیدا شود
نفس با نفس دگر خندان شود ظلمت افزون گشت، ره پنهان شود (همان، ابیات ۷-۲۶)

• فلسفه و لزوم جهاد با نفس

از نظر مولانا همه‌ی جان‌ها در اصل آفرینش و قبل از آلوده شدن به حجاب‌های نفسانی دم مسیحایی دارند و می‌توانند مردگان را زنده کنند. اما شرط آن دست برداشتن از آلودگی‌ها و کنار زدن حجاب‌های ظاهری است و تا مبارزه با نفس صورت نگیرد به این مقصود نخواهد رسید.

جان‌ها در اصل خود عیسی دم است یک دمش زخم است و دیگر مرهم است
گر حجاب از جان‌ها برخاستی گفت هر جانی مسیح آساستی (همان، دفتر اول، ابیات ۹-۱۵۹۸)
یا به قول حافظ شیرین سخن:

فیض روح‌القدس از باز مدد فرماید دیگران هم بکنند آنچه مسیحا می‌کرد (دیوان حافظ: ۹۷)

پس شرط رؤیت جمال محبوب، پاک شدن از هواهای نفسانی و اوصاف نکوهیده است و این دلیل اصلی و فلسفه‌ی مبارزه با نفس است:

هر که را هست از هوس‌ها جان پاک زود بیند حضرت و ایوان پاک

چون محمد پاک شد از نار و دود هر کجا رو کرد وجه الله بود (دفتر اول، ابیات ۷-۱۳۹۶)

سید مهدی پزیرینچی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی
دبیر دبیرستان‌های منطقه‌ی البرز، کوزین

مولوی نفس را مانند قفلی می‌داند که بر دروازه‌ی قلب زده شده و با بودن آن، ایمان نمی‌تواند وارد قلب شود

● مرگ نفسانی یا جهاد اکبر

مولوی معتقد است تا انسان به اراده‌ی خود مرگ اختیاری را برنگزیند به حقیقت الهی دست نمی‌یابد:
چون نمردی گشت جان‌کنند دراز مات شو در صبح، ای شمع طراز
تا نگشتند اختران ما نهبان دان که پنهان است خورشید جهان
(دفتر ششم، ابیات ۱-۷۳۰)

و در جای دیگر گوید:

بی‌حجابت باید آن‌ای ذولباب مرگ را بگزین و بر در آن حجاب
(همان، بیت، ۷۳۸)

سؤال‌ی در ذهن انسان پیش می‌آید که چرا جهاد با نفس جهاد اکبر است و جهاد با دشمنان ظاهری جهاد اصغر؟ با کمی دقت درمی‌یابیم که در مسیر زندگی ما هر لحظه دام و دانه‌های هوا و هوس فراوان یافت می‌شود و ما هر لحظه اسیر آن‌ها می‌شویم. پس مبارزه با آن‌ها دشوارتر است.

صد هزاران دام و دانه‌ست ای خدا ما چو مرغان حریص بی‌نوا
دم به دم ما بسته‌ی دام نویم هر یکی گر باز و سیمرغی شویم
(همان، ابیات ۵-۳۷۴)

● ولادت دوم

مولوی از موت ارادی و ترک عادات و شهوات و نفسانیات با عنوان «ولادت دوم» و «حیات دوم» یاد می‌کند و از نظر ایشان انسان دو نوع تولد دارد. یک نوع تولد از رحم مادر، که تولد صوری و ظاهری است، و نوع دوم تولد معنوی، که در گرو مرگ نفسانی است.

وز جهان چون رحم بیرون روی از زمین در عرصه‌ی واسع شوی

از ویژگی‌های عقل این است که سرانجام کارها را می‌بیند اما نفس اماره عاقبت بین نیست

(دفتر اول، بیت ۳۱۸۱)

چون دوم بار آدمی زاده نبرد پای خود بر فرق علت‌ها نهاد
(دفتر سوم، بیت ۳۵۷۶)

● قیامت صغری

در تعبیرات عرفا و مولوی «ولادت دوم» و تغییر مزاج انسان و حشر قبل از نشر، «قیامت صغری» نامیده می‌شود. «قیامت کبری» با مرگ طبیعی آغاز می‌شود و قیامت صغری در صورت

موت ارادی وجود دارد. (مولوی نامه، ج ۲، ص ۷۸۸ و ۷۸۷) مولانا بارها در کتاب ارزشمند مثنوی به قیامت صغری اشاره دارد. از جمله در دفتر ششم درباره‌ی پیامبر (ص) می‌فرماید: حضرت محمد (ص) که جنبه‌ی مادی و جسمانی خود را در ذات خداوند فانی کرده بود، پس قیامت‌های فراوانی در وجود او تجلی پیدا کرده بود.

پس محمد صد قیامت بود نقد زان که حل شد در فنای حل و عقد

زاده‌ی ثانی است احمد در جهان صد قیامت بود او اندر عیان
(دفتر ششم، بیت ۱-۷۵۰)

پس قیامت شو قیامت را ببین دیدن هر چیز را شرط است این

تا نگریدی او ندانی اش تمام خواه آن انوار باشد یا ظلام
(همان، بیت ۱-۷۵۶)

● پاداش مبارزه با نفس

مولوی در داستان صدر جهان بخارا، راز پاداش مرگ اختیاری را فاش می‌کند و رسیدن غنایم الهی از طرف خداوند به سالک را بهترین مزد وی می‌داند و از نظر او بهترین هنر نزد خداوند هنر مبارزه با نفس است:

سر مَوْتُوا قَبْلَ مَوْتِ اَیْنِ بُوْد کتر پس مردن غنیمت‌ها رسد
غیر مردن هیچ فرهنگی دگر در نگیرد با خدا ای حیل‌گر
(همان، ابیات ۸-۳۸۳۷)

● تأثیر پیر در غلبه بر هواس نفس

از نظر مولانا یکی از شرایط مهم غلبه بر هواس نفس، مصاحبت با اهل طلب و سالکان راه حق و کمک گرفتن از پیر و مرشد در طی طریق است.

هر که را بینی طلبکار ای پسر بار او شو، پیش او انداز سر
کز جوار طالبان طالب شوی وز ظلال غالبان غالب شوی
(دفتر سوم، ابیات ۷-۱۴۴۶)

منابع

۱. قرآن مجید، ترجمه‌ی الهی قمشه‌ای، انتشارات خُر، چ ۱، ۲۰۱۳۷۸.
۲. نهج البلاغه، ترجمه‌ی سیدجعفر شهیدی، چ ۶، انتشارات علمی فرهنگی، ۳۰۱۳۷۳.
۳. زمانی، کریم، شرح جامع مثنوی معنوی، چ ۷، انتشارات اطلاعات تهران، ۴۰۱۳۷۸.
۴. فروزانفر، بدیع‌الزمان، احادیث مثنوی، چ ۵، امیرکبیر، ۵۰۱۳۷۰.
۵. احادیث و قصص مثنوی، ترجمه و تنظیم حسین داودی، چ ۱، امیرکبیر، ۶۰۱۳۷۶.
۶. کاشانی، عبدالرزاق، اصطلاحات الصوفیه، ترجمه‌ی محمدعلی مودود لاری، به کوشش گل‌بابا سعیدی، چ ۱، انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی حوزه‌ی هنری، ۷۰۱۳۷۶.
۷. کاشانی، عزالدین، مصباح‌الهدایه، تصحیح جلال‌الدین همایی، چ ۳، انتشارات هما، ۸۰۱۳۶۷.
۸. مولوی، جلال‌الدین، کلیات دیوان شمس تبریزی، تصحیح بدیع‌الزمان فروزانفر، چ ۹، نشر طلوع، ۹۰۱۳۸۷.
۹. مثنوی معنوی، چ ۱، انتشارات توس، ۱۰۱۳۷۵.
۱۰. نیشابوری، فریدالدین عطار، تذکره‌الاولیاء، تصحیح محمد استعلامی، چ ۲، زوار، ۱۱۰۱۳۶۰.
۱۱. هجویری، علی، کشف‌المحجوب، با مقدمه‌ی قاسم انصاری، چ ۲، کتابخانه‌ی طهوری، ۱۲۰۱۳۷۱.
۱۲. همایی، جلال‌الدین، مولوی نامه، چ ۵، نشر آگاه، ۱۳۶۲.



۱. نقد آقای اسماعیل گنجه‌ای: آن‌چه که به قلم همکار بزرگوار، آقای فیروزنیا مبنی بر ترجیح قرائت «گل» بر «گِل» در درس منصور حلاج نگاشته شده، از جهاتی در خور تأمل است. در عبارت «شبلی موافقت را در گلی انداخت، حسین بن منصور آهی کشید. گفتند از این همه سنگ، چرا هیچ آهی نکردی؛ از گلی آه کردن، چه سر است؟» (زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) عمومی: ۷۸)، دقت و تأمل در معنی دو واژه «موافقت» و «آه کشیدن» تلفظ صحیح این واژه (گل) را بر ما روشن و تا حدی رفع ابهام می‌کند: «موافقت را» یعنی «برای موافقت»، اما موافقت با که و با چه؟ اگر شبلی با افرادی که حلاج را سنگسار می‌کردند موافقت و همراهی بکنند، پس آن‌چه که به طرف حلاج انداخته، «گِل» بوده نه «گل» و «آه کشیدن» حلاج نیز معلول این اتفاق است، در غیر این صورت لزومی نداشت که حلاج بگوید: «از او سختم می‌آید که می‌داند که نمی‌باید انداخت» (همان: ۷۸).

۲. نکته‌ی دیگر این‌که شبلی از حال و حقیقت کار حلاج به‌خوبی آگاهی دارد: «نقل است که روزی شبلی را گفت یا بابکر! دست بر نه که ما قصد کاری عظیم کردیم و سرگشته‌ی کاری شده‌ایم، چنان کاری که خود را کشتن در پیش داریم» (همان: ۷۸). با توجه به این نکته و شواهدی که در اخبار حلاج آمده است، می‌توان دریافت که شبلی نیز هم‌چون جنید، ظاهراً (شاید از روی تقیه) با عقاید حلاج مخالف بود و در باطن، عقاید و افکار او را می‌ستود. همین «گِل» انداختن وی نیز مثل «فتوای ظاهری جنید» است که می‌گفت: «نَحْنُ نَحْكُم بِالظَّاهِرِ»، یعنی بر ظاهر حال، کشتنی است و فتوا بر ظاهر است، اما باطن را خدای می‌داند (همان: ۷۷). پس در این صورت، شبلی برای موافقت ظاهری با اعدام حلاج و در ادامه‌ی مخالفت ظاهری بر حسب قوانین شریعت، به سوی او خشت می‌اندازد.

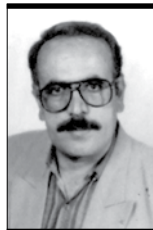
۳. نکته‌ی سوم، تأمل در واژه‌ی «می‌داند» است که حلاج در باب شبلی می‌گوید: «از او (شبلی) سختم می‌آید که می‌داند که نمی‌باید انداخت» (همان: ۷۸). حلاج با مشاهده‌ی این کار شبلی «آه» می‌کشد و این «آه کشیدن» و تأسف خوردن بر هم‌گامی و هم‌سوئی ظاهری شبلی با «عوام الناس» و کسانی است که به او سنگ می‌زنند. بنابراین، این‌که از ایشان (به گفته‌ی لویی ماسینیون) نقل کرده‌اند: «هنگامی که منصور حلاج محکوم شد، شبلی نیمی از عقاید او را انکار کرد، (رشد آموزش ادب فارسی شماره‌ی ۸۴ دوره‌ی ۲۱ ص ۵۷) خود، دلیل این مدعاست که شبلی، موقع سنگسار کردن حلاج، برای این‌که از تهمت هم‌فکری و به اصطلاح از تهمت «نفی قوانین ظاهر شریعت» به‌دور باشد، این کار را کرده و هرچند سنگ نینداخته، ولی «گِل» (پاره‌ی خشت) پرتاب کرده است، به‌قول مولوی: «جو رها کردم، کم از اخراج کاه»... ولی آن‌چه که صراحتاً در اخبار حلاج در خصوص موافقت یا مخالفت شبلی با عقاید حلاج آمده، دلیل بر موافقت باطنی عقاید حلاج توسط شبلی است: «... آن‌گاه حسین (حلاج) زبان فروبست و به مناجات پرداخت. در این هنگام ابوالحارث جلاّد پیش آمد و سیلی‌ای بر صورت حسین زد، به‌طوری که بینی او شکست و خون بر روی و ریش وی روان شد. شبلی نعره‌ای کشید و جامه بر تن درید و بر ابوالحسین واسطی و گروه بسیاری از صوفیان سرشناسی که در آن‌جا حاضر بودند، غشی افتاد و می‌رفت تا آشوبی بزرگ برپا شود که مأموران حکومت با شدت عمل، دست به کار اجرای حکم شدند» (اخبار حلاج: ۱۴). در پایان مقاله، آقای فیروزنیا، کاربرد و معنی واژه‌ی «دسته» را نیز آورده و به‌این طریق خواسته است که قرائت «گل» را در متن مذکور به اثبات برساند و با استناد به «مقالات شمس» این کاربرد

چکیده

آقایان اسماعیل گنجه‌ای و اصغر محمودآبادی، به تفکیک در این نوشته موارد ترجیح قرائت واژه‌ی «گل» بر «گِل» در درس «منصور حلاج» را، که همکار گرامی آقای علی‌اصغر فیروزنیا در مقاله‌ای در نشریه‌ی رشد ادب فارسی (دوره‌ی بیست‌ویکم شماره‌ی دو زمستان ۶۸) قرائت «گل» را بر «گِل» مقدم دانسته است، بررسی کرده‌اند.

کدواژه‌ها

سنگسار، تقیه، تأویل، صوفی، شهود، اشراق، متناقض.



اصغر محمودآبادی



اسماعیل گنجه‌ای

کارشناس ارتش زبان و ادبیات فارسی، دبیر دبیرستان‌های تبریز مدرس دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

را جلی تر نشان دهد. در نقد این سخن ایشان نباید این نکته را از نظر دور داشت که:

اولاً در متن این درس واژه‌ی «دسته» نه لفظاً آمده و نه به «قرینه‌ی لفظی و معنوی» حذف شده که لازم به توضیح دقیق معنوی و لغوی آن باشد. پس در این جا آوردن واژه‌ی «دسته» (= دسته در معنای دسته‌ی گل) هیچ سنخیتی با فحوای کلام و

در متن این درس، واژه‌ی «دسته» نه لفظاً آمده و نه به «قرینه‌ی لفظی و معنوی» حذف شده. پس در این جا آوردن واژه‌ی «دسته» هیچ سنخیتی با فحوای کلام و متن ایراد شده ندارد

متن ایراد شده ندارد. ثانیاً در تأویل متون عرفانی، به‌ویژه مقالات شمس که خود مجموعه سخنان و حالاتی است که با در نظر گرفتن تجارب عرفانی و اشراقات قلبی آن بزرگان، جنبه‌ی تأویل‌پذیری زیادی را در خود نهفته دارد و معنای خاصی نیز از آن‌ها به دست نمی‌آید. بنابراین، نتیجه‌ی برخورد‌های سطحی با چنین متونی تأویل‌های «متناقض» و دوری خواهد بود نسبت به آن‌چه که متن از ما می‌خواهد.

البته، در پایان لازم است از تعمق و دقت نظر ایشان سپاس‌گزاری کنم و از بابت این یادداشت‌ها - که بهانه‌ای است برای تعامل و تضارب افکار در این زمینه‌ها - عذرخواهی کنم.

... جایی که برق عصیان بر آدم صفی زد

ما را چگونه زبید دعوی بی‌گناهی؟ (دیوان حافظ، غزل ۴۸۹)

۲. نقد آقای اصغر محمودآبادی: همکار محترم جناب آقای علی اصغر فیروزی‌نیا در شماره‌ی ۴۸ رشد زبان و ادب فارسی با استناد به برخی منابع درجه‌ی دو (در مقایسه با تذکره‌الاولیای عطار) در درس حسین‌بن منصور (زبان و ادبیات فارسی عمومی پیش‌دانشگاهی) تلفظ «گل را بر گل» ترجیح داده است. منابع مورد استناد ایشان مؤید این نظر است. ایشان در ادامه افزوده است که با توجه به تناسب و تجانس «سنگ» و «گل» خوانش آن با کسره پسندیده‌تر می‌نماید. اما با توجه به آن منابع تلفظ «گل را بر گل» مرجح دانسته است. به نظر این جانب محتوای داستان حلاج نیز در تذکره‌الاولیای خوانش آن را با کسره توجیه می‌کند. زیرا در این داستان، شبلی، ابو‌عبداله خفیف، ابوالقاسم قشیری و جنید، حلاج را به عنوان یک عارف قبول دارند اما به جهت شخصیت محافظه‌کارانه، در عمل هم‌نوایی خود را با او بروز نمی‌دهند. در تذکره‌الاولیای عطار، حلاج خود پیش‌بینی می‌کند که زمانی که وی سر چوب پاره را سرخ می‌کند جنید نه در کسوت اهل تصوف - که به باطن توجه دارند - بلکه در لباس فقها و اهل صورت - که به زعم عرفا به ظاهر آدم‌ها حکم می‌کنند - حکم اعدام او را تنفیذ خواهد کرد تا از تندباد حادثه به سلامت عبور کند، اما هم‌چنان

که گفتیم شبلی نیز شخصی است محتاط و میانه‌رو و طبیعتاً نمی‌خواهد جان در راه خود فدا کند.

شبلی در پایان داستان ظاهر می‌شود تا پیش خلاق و شحنگان خلیفه از راه حلاج تبیری جوید و در عین حال دوست و هم‌مسلك خود را نرنجانند. «پس هر کسی سنگی می‌انداختند شبلی موافقت را گلی انداخت.» می‌دانیم که سنگسار کردن از مجازات‌های دین مبین اسلام است و اصول و قواعد خاص خود را دارد و انداختن سنگ به سوی محکوم به کیفر سنگسار کردن نیز یک فریضه است. عطار صراحتاً آورده است که شبلی برای نشان دادن موافقت «ظاهری» خود با سنگسار حلاج گلی «نه سنگی» به سوی حلاج انداخت تا دوست هم‌مسلك خود را نرنجانند و در عین حال در آینده به همراهی خود با او متهم نشود. لویی ماسینیون، ظاهراً به جهت استفاده از گزیده‌ی مقالات شمس دچار سهو شده است. اما لفظ دسته گل در مقالات شمس به احتمال زیاد حاصل دخل و تصرف نسخه‌نویسان یا سهو شمس است و در این بخش از آن کتاب تناقضاتی به چشم می‌خورد. مأموران دوستانش را مجبور کردند و آن‌ها چاره‌ای نداشتند مگر این‌که در سنگسار حلاج شرکت کنند و در غیر این صورت خود مجازات می‌شدند. آیا می‌شود برای ابراز فرمانبرداری از درِ عناد و لجاج برآمد؟ تناقض دیگر آن‌جاست که از حلاج می‌پرسند «بدان همه سنگ‌ها ننازیدی دسته‌های گل زدند نالیدی؟» حلاج می‌گوید: آیا ندانستید که جفا از دوست سخت است؟ که به قول لویی ماسینیون این کار شبلی (گل انداختن به سوی حلاج) که نمایشگر مهر و صفاست، ظلم و جفا تلقی می‌شود. در کدام فرهنگ گل انداختن به طرف کسی ظلم و جفا تلقی می‌شود؟! پس خوانش گل با کسره پسندیده‌تر می‌نماید، زیرا:

۱. با محتوای داستان حلاج در تذکره‌الاولیای عطار سازگارتر است
۲. آن بخش از گزیده‌ی مقالات شمس، که مورد استناد آقای فیروزی‌نیا قرار گرفته است، تناقضات آشکاری دارد
۳. در صورتی که بخش مورد نظر گزیده‌ی مقالات شمس منبع پروفیسور لویی ماسینیون در تهیه‌ی کتاب قوس عمر حلاج باشد، اظهارات ماسینیون در این مورد قابل اعتنا نیست. بدیهی است، این موضوع، کل ارزش کتاب قوس عمر حلاج را زیر سؤال نمی‌برد.

منابع

۱. حافظ شیرازی، دیوان به تصحیح محمد قزوینی و قاسم غنی، تهران، زوار، چ ۶، ۲۰۱۳۶۹. سنگری، محمدرضا و دیگران، زبان و ادبیات فارسی ۲۰ پیش‌دانشگاهی، تهران شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۲۰۱۳۸۴. فیروزی‌نیا، علی‌اصغر، تأملی در خوانش یک واژه در درس منصور حلاج، مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره‌ی ۲۱، شماره‌ی ۲ زمستان ۲۰۱۳۸۶. لویی ماسینیون و پ. کراس، اخبار حلاج، ترجمه و تعلیق، سید حمید طبیبیان، انتشارات اطلاعات، تهران ۱۳۷۱

جامی

معراج حضرت رسول در اشعار

چکیده

اکثر شعرای برجسته و مشهور ایران در آثار خود به مبحث مهم معراج حضرت رسول(ص) پرداخته و درباره‌ی آن هنرنمایی کرده‌اند. مقایسه‌ی تطبیقی و انتقادی این سروده‌ها کار ارزشمندی است که مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی از آن استقبال می‌کند. آنچه از نظراتان می‌گذرد گام اولیه‌ای است که نویسنده‌ی محترم آن با تکیه بر آثار جامی برداشته است، که آن را، با حذف بخش‌های مقدماتی، ملاحظه خواهید کرد.

جامی در آثار خود واقعه‌ی پررمز و راز معراج را با تعبیر زیبای شاعرانه به تصویر می‌کشد. ابتدا، سیمای نورانی پیامبر(ص) را توصیف می‌کند سپس، به آمدن پیکی از عالم نور به همراه براق و به معجزه‌ی طی الارض حضرت رسول اشاره می‌کند. هم‌چنین، تلمیحی به آیات دوم و هفدهم سوره‌ی مبارکه‌ی نجم دارد؛ آن‌جا که خداوند می‌فرماید: «ما ضَلَّ صاحبُکُم و ما غوی» و «ما زاغَ البصرُ و ما طغی»، شگفتی خود را از سرعت انجام این معجزه بزرگ الهی بیان می‌کند.

برده بیدار حق، شب از بطحا به تن او را به مسجدالاقصی
کرد از آن جا مقر به پشت براق متوجه به قطع سبع طباق

بر سماوات یک به یک بگذشت به همه انبیا ملاقای گشت (هفت‌اورنگ، ج ۱: ص ۲۴۰)

آن‌چنان که از آیات قرآن کریم دریافت می‌شود، پیامبر اعظم(ص) در شب معراج توانست خداوند را از طریق تجلی شهودی مشاهده کند. حتی توانست با عنایات حضرت حق از چیزهایی که نصیب حضرت موسی نشده بود بهره‌مند گردد.

ز حدّ جهت پای بیرون نهاد قدم از حد هر کس افزون نهاد
بدید آن چه موسی بخواست و ندید شنید آن چه موسی چنان کم شنید
دل پاک او مخزن راز گشت فقیر آمد اما غنی باز گشت (همان، ج ۲: ۴۲۲)

خداوند کریم در سوره‌ی نجم در آیات ۲۱ تا ۷۱ به این موضوع اشاره دارد و جامی در این خصوص می‌گوید:

بی‌پرده جمال دوست دیدی وز پرده به پردگی رسیدی
گشتی همه دیده پای تا فرق در پرتو نور او شدی غرق
گوشت ز زبان بی‌زبانی بشنید کلام جاودانی
دریافت به تیزهوشی ذوق وز تحت همان حدیث کز فوق،
هر نکته از آن شنیده‌ی پاک سرمایه‌ی صد هزار ادراک (هفت‌اورنگ، ج ۲: ۲۲۳)

جامی در ابیات فوق اشاره می‌کند که خداوند متعال حضرت را برای دیدن حقایق اشیا شایستگی داد و در درک این حقایق سرمایه‌ی تمام علوم، معارف و دست‌یافته‌های بشری نهفته است.

حق شب آسری چو داد بار محمد از همه بالا گرفت کار محمد
گوهر آسرار ذات و مخزن اسما کرد در آن تیره شب نثار محمد (دیوان اشعار، ج ۱: ۱۳۴)

جامی در ابیات زیر معتقد است که شرط دیدن جمال دوست، خودی خود را فراموش کردن است و در شب مبارک معراج، وقتی حضرت محمد(ص) لباس تن را رها کرد و خودی خویش را نفی کرد، توانست در وجود خداوند متعال محو شود و به لقای حق برسد.

پای از آن پایه فراتر نهاد عرش به زیر قدمش سر نهاد
خرقه‌ی تن را ز تن جان فکند بر کنفش خلعت احسان فکند
آن که از بن خرّقه مجتهد شده جاذبه‌ی شوق یکی صد شده (هفت‌اورنگ، ج ۱: ۴۸)

کلواژه‌ها

جامی، معراج، پیامبر، سدره‌المتنه، براق.



امیرعلی یاری
دبیر زبان و ادبیات فارسی
تألیفی: یک ساری



نتیجه‌گیری

معراج، مقدس‌ترین سفر در طول حیات پیامبر(ص) بوده است و هدف از آن هم دیدن آیات الهی و اخبار آسمان‌ها، ملکوت و بالا بردن سطح فهم بشر از این دنیای مادی بوده است و این که معراج پیامبر(ص) جسمانی و در بیداری بوده است نه در خواب و رؤیا، پذیرفتن اصل آن از ضروریات دین و مورد

جامی اعتقاد دارد که محمد(ص) تا زمانی که سراسر وجودش در وجود ذات خداوندی محو نگشت، نتوانست به دیدار حق نائل گردد. ولی چون در راه اهداف دین اسلام از خود جان‌فشانی نشان داد، توانست در وجود حق فانی شود

هم‌چنین در جای دیگر از مثنوی هفت‌اورنگ، جامی اعتقاد دارد که محمد(ص) تا زمانی که سراسر وجودش در وجود ذات خداوندی محو نگشت، نتوانست به دیدار حق نائل گردد. ولی چون در راه اهداف دین اسلام از خود جان‌فشانی نشان داد، نتوانست در وجود حق فانی شود و بی‌خویشتن چهره‌ی خداوند را دیدار کند.

خرقه‌ی تن به سر عرش کشید خرقه را کند و به ذوالعرش رسید
شد از آن نور بقا دیده فروز آمد و خوابگهش گرم، هنوز
(هفت‌اورنگ، ج ۲: ۵۶۴)

جامی در ابیات فوق اشاره می‌کند که پیامبر اسلام(ص) از این طریق توانست به بالاترین مقام قرب اوآدنی دست یابد. جامی در یکی دیگر از مثنوی‌های هفت‌اورنگ (خردنامه‌ی اسکندری)، پس از حمد و ثنای خداوند متعال و درود فرستادن بر پیامبر(ص)، معراج آن حضرت را شرح می‌دهد و با استفاده از خیال شاعرانه تمام مراحل و چگونگی انجام آن حادثه‌ی مهم را بیان می‌کند. جامی در ابیاتی دیگر از مثنوی یوسف و زلیخا در چگونگی شبی که پیامبر(ص) به آسمان رفت و ناتوانی حضرت جبرئیل از ادامه‌ی همراهی با پیامبر(ص) با تعبیر زیبای شاعرانه‌ی خود این‌گونه می‌گوید:

شبی دیباج‌هی صبح سعادت ز دولت‌های روزافزون زیادت...
سواد طرّاهش خجلت ده جور بیاض غرّاهش نور علی نور
به سیمار ثوابت چرخ سیار بیسته در جهان درهای ادبار
درآمد ناگهان ناموس اکبر سبک روتر از این طاووس اخضر
بسبج راه عشرت کردم اینک بُراق برق سیر آوردم اینک
از آن دولت سرا چون خواجه‌ی دین خرامان شد به عزم خانه‌ی دین
از آن جا شد برین فیروزه خرگاه چو هاله خیمه زد پیرامن ماه
و از آن جا چون به شاخ سدره شد چُست ز پَردین پر جبرئیل شد سست
لباس فهم بر بالای او تنگ سمنده عقل در صحرای اولنگ
منه جامی ز حدّ خود برون پای وزین دریای جان فرسا برون آی
(رنجبر، ۱۳۶۹: ۹۲-۸۲)

اتفاق همه فرق اسلامی است. حتی در برخی ادعیه و زیارت‌نامه‌ها (مانند دعای ندبه) به این مسئله اشاره شده است. معراج دارای اسرار فراوانی است و مقام عبودیت حضرت رسول اکرم(ص) مقدمه‌ی پرواز ایشان به عالم ملکوت بوده است. انسان اگر به معراج برود باز هم «عبد» است و ظرفیت علمی انسان از دانستنی‌های زمین بیشتر و شگفتی‌های آسمان نیز از زمین بیشتر است. هدف نهایی معراج حضرت رسول اکرم(ص) کسب معرفت و رشد معنوی ایشان بوده است (لُتْریه من آیاتنا) و آنچه مهم است این که همه‌ی مسلمانان باید به این اصل در قرآن کریم ایمان داشته باشند. جامی در اشعار خود به این امر اشاره دارد که مقام معراج خاص حضرت رسول(ص) بوده است و هیچ‌یک از خلائق به مقام ایشان نمی‌رسند و نخواهند رسید و از بین معجزات فراوان پیامبر اعظم(ص) معجزه‌ی معراج از همه مهم‌تر بوده است.

منابع

۱. قرآن کریم، ۲۰. جامی، عبدالرحمن، دیوان اشعار، (۲ جلد)، انتشارات پیروز، تهران، ۱۳۴۱. ۳. _____، مثنوی هفت‌اورنگ، به تصحیح مدرس گیلانی، (۲ جلد)، انتشارات استقلال، تهران، ۱۳۶۶. ۴. دهخدا، علی‌اکبر، لغت‌نامه، ج ۱۴، انتشارات دانشگاه، تهران، ۱۳۷۷. ۵. رنجبر، احمد، چند معراج‌نامه، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۴. ۶. زرین‌کوب، عبدالحسین، بحر در کوزه، انتشارات علمی فرهنگی، تهران، ۱۳۶۸. ۷. طباطبائی، محمود، تاریخ تحلیلی تحلیلی اسلام، انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۷۴. ۸. فروزانفر، بدیع‌زمان، احادیث مثنوی، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۳. ۹. قمی، شیخ‌عباس، کلیات مفاتیح‌الجنان، انتشارات سرور، قم، ۱۳۷۸. ۱۰. یاحقی، محمدجعفر، فرهنگ اساطیر و اشارات داستانی در ادبیات فارسی، انتشارات سروش، تهران، ۱۳۷۵.

شاعر جام، در ابیات فوق به حدیث نبوی اشاره دارد که پیامبر(ص) فرمودند: «فلما بَلَغَ سِدْرَةَ الْمُنْتَهَى، فَاَنْتَهَى الِی الْحُجُبِ فَقَالَ جِبْرِئِلُ، تَقَدَّمَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، لَيْسَ لِي اَنْ اَجُوزَ هَذَا، لِمَكَانٍ وَ لَوْ دَنَوْتُ اَنْ مَلَهُ لَأَحْتَرَقْتُ» (فروزانفر، ۱۳۶۶: ۱۴۳) «مفهوم معراج در نزد صوفیه، رمزی از تقرب انسان سالک در مرتبه‌ی فنا و بقا به حساب می‌آید و زمانی که انسان عارف سالک به حکمت لدنی و علم الهی دست می‌یابد در آن مرتبه، دیگر عارف به دنبال عقل نمی‌رود بلکه عقل به دنبال اوست و حالت عقل در این مرحله مانند حالت جبرئیل است در معراج حضرت رسول(ص)، چون به نهایت سیر خود می‌رسد از همراهی با رسول خدا عذرخواهی می‌کند» (زرین‌کوب، ۱۳۶۸: ۱۱۳).

شبکه‌های خیال و غزلیت در کلام کدکنی



مقدمه

فرهنگ تداعی خوشه‌های خیال یا شبکه‌ی تصویرها عبارت است از: «یک فکر، موضوع یا درون‌مایه‌ای که در قالب کلمات و عبارات خاص، تصاویر خیال، حتی اشخاص، اعمال، مکان‌ها و... در درون یک اثر هنری نمود پیدا می‌کند و غالباً بیانگر ذهنیت و حساسیت هنرمند نسبت به یک موضوع یا پدیده‌ی خاص است، به گونه‌ای که این کلمات به‌صورت ملکه‌ی ذهنی او درآید» (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۱: ۲۲۱).

در شعر هر ملتی، مجموعه‌ای از این قرارداد ادبی وجود دارد که شاعران، نسل اندر نسل، آن را عملاً پذیرفته‌اند و سابقه‌ی تاریخی بعضی از این قراردادها، گاه عمری دراز دارد. مثلاً عاشق بودن بلبل به گل، یا عاشق شدن پروانه به شمع، این‌ها سنت‌های کلیشه‌شده‌ی ادبیات فارسی است و به هیچ‌وجه جنبه‌ی جهانی ندارد.^۱

موتیف‌های تازه و نو

موتیف عبارت است از یک فکر، موضوع یا درون‌مایه‌ای که در قالب کلمات و عبارات، تصاویر خیال، اشخاص، اعمال، مکان‌ها و... در درون یک اثر هنری نمود پیدا می‌کند. تکرار این عنصر یا الگوی معین تأثیر مسلط اثر هنری را به‌وجود می‌آورد. موتیف غالباً بیانگر ذهنیت و حساسیت هنرمند نسبت به یک موضوع یا پدیده است، به‌گونه‌ای که این ذهنیت به‌صورت ملکه‌ی ذهنی او در آمده و پیوسته در جریان خلاقیت هنری خودنمایی می‌کند (حسن‌پور، ۱۳۸۴: ۸۵). اصطلاح «کلید واژه» (همان: ۸۵) گاه بر این عناصر دلالت می‌کند. موتیف‌ها هم، معنایی‌اند و هم، تصویری و در حکم سوگلی هنرمندان‌اند. مسئله‌ی بسامد و تکرار در بررسی موتیف‌ها اهمیت به‌سزایی دارند. مثلاً سعدی تعلق خاطر زیادی به قبدلند و بلندی قامت دارد. کاربرد این بن‌مایه‌ی ذهنی در قالب تشبیه و استعاره‌ی قد سرو و قامت قیامت در غزل‌های او حیرت‌آور است. شاعران عهد صفوی نیز موتیف‌های خاصی در شعر خود به‌کار

چکیده

در این مقاله کوشش شده است، با توجه به غزلیات کلیم، به یکی از عوامل مؤثر در شبکه‌ی خیال او یا به عبارت دیگر به موتیف‌های او (چه موارد تازه و نو، که خود به‌وجود آورده است، چه موتیف‌های کهنه)، که در غزلیات خود به‌کار برده، بپردازیم.

کلواژه‌ها

تداعی خیال، موتیف، کلیم کاشانی، مضمون‌سازی، بن‌مایه.

جلال حیدری
سنگروه ادبیات خرم‌بید فارس
و کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی



نمونه‌ها

الف) موتیف‌های نو

ارائه‌ی تمامی موتیف‌های کلیم به همراه شواهد، به جهت کثرت آن‌ها، موجب طولانی شدن کلام خواهد شد. به همین سبب برخی موتیف‌های تازه و پر کاربرد همراه با نمونه‌ها ذکر و بقیه‌ی آن‌ها در فهرست آورده می‌شود:

۱. کاغذ باد

همان چیزی است که امروزه به آن بادبادک می‌گویند و معمولاً حرکت آن در هوا مورد توجه و موجب تداعی شاعر است.

مرغ دل ما را روش کاغذ باد است

بی رشته به‌پا، از کف طفلان نپریده است دیوان: ۲۴۹

چه حاجت است به قاصد، که نامه‌های کلیم

به‌دست آه، روان هم‌چو کاغذ باد است دیوان: ۲۹۰

روان چو کاغذ بادش کنم نییچیده

ز بس که نامه‌ام از خون دیده نم دارد دیوان: ۳۷۴

موتیف عبارت است از یک فکر، موضوع یا درون‌مایه‌ای که در قالب کلمات و عبارات، تصاویر خیال، اشخاص، اعمال، مکان‌ها و... در درون یک اثر هنری نمود پیدا می‌کند

۲. کاغذ توتیا

کاغذی بوده است که خاکستر آن را برای چشم‌زخم به کار می‌بردند و معمولاً رمز بی‌بهره ماندن است:

نشد بی‌روی او چشم سفید از توتیا روشن

نبیند به‌راهی، هر چند کاغذ توتیا دارد دیوان: ۳۴۷

دیده‌ی ما شد سفید و خاک پایت را نیافت

گرچه کاغذ، گاه وصل توتیا را دیده است دیوان: ۲۴۶

۳. کاغذ آتش‌زده

به معنی کاغذی است که آتش گرفته باشد و نمونه‌ی آن در غزلیات کلیم ناچیز است، ولی بعدها بیش‌تر رواج می‌یابد.

نامه‌ام کاغذ آتش‌زده را می‌ماند

جا به‌جا اشک چو افشان شرار افتاده دیوان: ۵۴۵

۴. شیشه‌ی ساعت [ساعت شنی]

وسيله‌ای شیشه‌ای مرکب از دو مخزن و دارای راه ارتباطی

برده‌اند. برخی از این موتیف‌ها در سنت ادبی فارسی وجود داشته و در این دوره گسترش یافته‌اند. برخی دیگر در سنت شعری ما سابقه نداشته‌اند و جزو عناصر سبک عمومی شعر عصر صفوی است، که شاعران عموماً آن را به‌کار می‌برند.

اما کلیم اولین شاعری است که به طرز جدی و چشم‌گیر شبکه‌ی تصاویر و حوزه‌ی تداعی پیرامون موتیف‌ها را گسترش داده است. او، علاوه بر آن که مضامین فراوان تازه‌ای از رهگذر تداعی حول موتیف‌هایی که در میان شعرای دوره‌های قبل رایج بود خلق کرده است و به گسترش تصویر و تداعی به‌خصوص پیرامون موج، حباب، شمع و... پرداخته، موتیف‌های تازه‌ی فراوانی چون «نقش پا، نقش بویا، کاغذ باد، کاغذ توتیا، شیشه‌ی ساعت، کاغذ آتش‌زده، ریگ روان، آب آهن، آب شمشیر» را نیز وارد شعر کرده است و این گذشته از موتیف‌هایی چون «آبله، تیخاله، سبچه، فانوس، جرس، سرو و قمری» است که کم‌وبیش قبل از او به وسیله‌ی دیگر شعرای سبک هندی وارد شعر فارسی شده بود. تازگی کار او در به‌کارگیری فراوان‌تر این موتیف‌ها نیست، بلکه در محوریت و مرکزیت دادن به این موتیف‌ها در خیال آفرینی‌های شاعر است. علاوه بر آن که اساس خیال‌بندی کلیم بر مضمون‌سازی است، که از رهگذر «اسلوب معادله»، «ایهام فعلی» و... صورت می‌گیرد، بسیاری از مضمون‌سازی‌های او بر پایه‌ی امکان تصویری و تداعی همین موتیف‌هاست. در واقع کاری که کلیم کرده است آوردن موتیف‌ها از حاشیه به مرکز خیال‌بندی و خیال‌آفرینی است.^۲

بسیار باریک، که مقدار معینی ریگ در آن می ریخته‌اند. در فاصله‌های زمانی معین، ریگ از مخزن به مخزن دیگر می افتاد و اوقات را از طریق آن تعیین می کردند:

برنارک میانت شیشیه ساعت کمر بسته

ز شرم آن سرین، آینه دکان هنر بسته دیوان: ۵۴۵

همین پند از زبان حال گوید شیشیه ساعت

که فرصت دان غنیمت، دست بالا زیر می گردد دیوان: ۴۰۰

موتیف‌ها هم، معنایی اند و هم، تصویری و در حکم سوگلی هنرمندان اند

خانه‌ی هستی، چون شیشیه ساعت خواب است

هر نفس از سر نو زیر و زبر می یابد دیوان: ۴۳۶

۵. رنگ پریده

این تعبیر برگرفته از زبان عوام است و در سبک هندی شبکه‌ی تداعی و تصاویر فراوانی پیرامون آن ایجاد شده است. تداعی‌های کلیم در این تعبیر هنوز ساده و محدود است و پس از او موجب خلق تداعی و تصاویر فراوان‌تر می شود.

رنگ ما چون مرغ وحشی زود از رو می پرد

ساقی از یک جرعه، ما را رنگ بر سیما ببند

دیوان: ۳۲۶

صبرم به جستن دل گم گشته رفته است

طفل سرشک در پی رنگ پریده است

دیوان: ۲۵۶

از سیل گریه‌ی ما، آفت زبس که دیده است

ناید به روی ما باز، رنگ پریده‌ی ما

دیوان: ۲۴۲

رنگ پریده از بس که از سیل گریه آفت دیده است دیگر به رو باز نمی گردد.

ب) موتیف‌های کهنه

حال، به تعدادی از موتیف‌ها که در شعر کلیم زیاد به کار رفته‌اند، اما قبیل از کلیم وارد شعر شده‌اند، اشاره می شود:

۱. رخنه‌ی دیوار

از موتیف‌های سبک هندی و عموماً تداعی‌کننده‌ی چشم است. کلیم، رخنه‌ی دیوار را از چشمی که خون‌فشان نباشد، بهتر می داند.

داغ را جز بر کنار زخم نهادم کلیم

دیده را بر رخنه‌ی دیوار گلشن داشتم دیوان: ۴۸۰

سخت بی‌دردی است بار خاطر بلبل شدن

سیرگل از رخنه‌ی دیوار بستان بهتر است دیوان: ۲۸۵

گل به گلشن بس که از اشکم فراوان شد کلیم

بلبل از گل رخنه‌ی دیوار بستان را گرفت دیوان: ۲۸۱

۲. نقش پا (قدم)

از دیگر موتیف‌های تازه‌ی سبک هندی است که کلیم از آن بهره‌ی فراوان گرفته است و بیش تر رمز خاکساری است:

صد دستگیرش ارهست، نقش قدم نخیزد

تعلیم خاکساری گویی ز ما گرفته

سر فرازی هم چون نقش پا نمی دانیم چیست

خاکساری می‌توان فهمید از سیمای ما دیوان: ۲۳۸

۳. خار سر دیوار

از موتیف‌های خاص سبک هندی است و قبل از کلیم در شعر طالب آمده است. گاه گریز از خودنمایی را تداعی می کند:

خودنمایی شیوه‌ی من نیست، چون دیوار باغ

گل به دامن دارم اما خار بر سر می‌زنم دیوان: ۴۹۰

و گاه تداعی‌کننده‌ی کسی است که پایهی پست دارد اما اوج گرفته:

زین پایهی پست اوج غباری نگرفتیم

ما طالع خار سر دیوار نداریم دیوان: ۵۰۰

خرم از ابر بهاری نشدم، طالع‌بین

که در این باغ جو خار سر دیوار شدم دیوان: ۵۱۳

۴. آبله

عموماً تداعی کفش می کند، آن هم آبله‌ی کفش است که به هر پا نمی رود.

کلیم اولین شاعری است که به طرز جدی و چشم‌گیر شبکه‌ی تصاویر و حوزه‌ی تداعی پیرامون موتیف‌ها را گسترش داده است

راه پر خار و تهی پایان دشت شوق را

آبله‌ی کفش است و آن هم کی به هر پا می‌رود دیوان: ۴۰۸

۵. بسمل و نیم بسمل

عموماً اضطراب مرغ نیم بسمل موجب خیال‌آفرینی است.

اسیر هندم و زین رفتن بی‌جا پشیمانم

کجا خواهد رساندن پرفشانی مرغ بسمل را؟ دیوان: ۲۳۷

دل به خون تا تنبید، اشک قراری نگرفت
از پی طایر بسمل چه دویدن دارد؟ دیوان: ۳۶۰

از دم تیغ است سیر مرغ بسمل تا به خاک
دل اگر از دست بیرون شد، کجا خواهد شدن دیوان: ۵۲۲

در جلسهای موتیف‌هایی که کلیم به کار می‌برد دو چیز اشتراک دارند؛ نخست زودگذر بودن و ناپایداری و دوم ویرانگری و نابودی.

۱۲. رشته و سوزن

فرصت دوختن چاک دلم نیست کلیم
تیغ برداشته، تا رشته به سوزن کردم دیوان: ۴۷۰

نتایج بحث

به جرئت می‌توان گفت، در همه‌ی موتیف‌هایی که کلیم به کار می‌برد، دو چیز اشتراک دارند: ۱. زودگذر بودن و ناپایداری، مثل سیلاب، اشک، آینه، رنگ پریده و... ۲. ویرانگری و نابودی، مثل سیلاب، آبله، آه، سوزن و...



پرنوشت

۱. دکتر شفیع کدکنی در کتاب شاعر آینه‌ها در همان صفحه (۲۲۱) این‌گونه می‌آورد: «نباید تصور کرد که در ادبیات تمام ملت‌ها پروانه عاشق شمع است. پروانه در ادبیات فارسی چنین خصوصیتی دارد و عاشقی است پاک باخته و همواره در سوز و گداز، اما در ادبیات عرب همین پروانه رمز حماقت است نه رمز عشق و عاشقی. ضرب‌المثل عربی می‌گوید: أَحْمَقُ مِنْ فَرَّاشِهِ». ۲. «در شعر سبک هندی، علاوه بر گسترش حوزه‌ی تداعی و موتیف‌های رایج بین شاعران دوره‌های قبل، کوشش برای وارد کردن موتیف‌های جدید هم فراوان به چشم می‌خورد، بنابراین شبکه‌ی تصاویر در پیرامون موتیف‌هایی از قبیل گل کاغذی، کاغذ آتش گرفته، شیشه‌ی ساعت، گل‌های قالی روان، خواب مخمل و امثال آن از خصایص شعر این گویندگان است.» (همان). ۳.

منابع

۱. حسن پور آلاشتی، ح. ۱۳۸۴، طرز تازه، سبک‌شناسی غزل سبک هندی، تهران، نشر سخن ۲۰. رشد ادب فارسی، سال یازدهم، بهار ۱۳۷۶، شماره‌ی ۳۰۴۲. شفیع کدکنی، م. ر.، ۱۳۷۰، صور خیال در شعر فارسی، تحقیق انتقادی در تطوّر ایمازهای شعر پارسی و سیر نظریه‌ی بلاغت در اسلام و ایران، چ ۴، انتشارات آگاه ۴. _____، _____، ۱۳۷۱، شاعر آینه‌ها (بررسی سبک هندی و شعر بیدل)، تهران، نشر آگاه. ه ی بلاغت در اسلام و ایران، چ ۴، انتشارات آگاه ۵. قهرمان، م.، ۱۳۶۹، دیوان کلیم کاشانی (همدانی)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی ۳.

۶. نقش بوریا

دل به زیب و زینت گیتی هنر پرور نیست
غیر نقش بوریا بر خویشتن زیور نیست دیوان: ۳۰۸

به روز عید، هوس‌گر کنم خودآرایی
به خویش‌زیوری از نقش بوریا بدم دیوان: ۴۷۳

۷. بوریا

تن را چو در لباس قناعت بیورم
هم‌چون قرابه پیره‌ن از بوریا کنم دیوان: ۴۹۷

به تن نقش حصیر فقر، وقتی خوش‌نشین گردد
که از محنت، شکسته استخوان چون بوریا گردی دیوان: ۵۵۱

۸. زلف و شانیه

زخم‌های شانیه از زلفت فراهم می‌شود
بخت اگر یاری نماید، مشک مرهم می‌شود دیوان: ۳۹۳

شعله بر می‌خیزد از فرقم به جای مو، کلیم
می‌سزد گر از ید بیضا بسازی شانیه‌ام دیوان: ۵۰۰

۹. ریگ روان

حیف از اشکم که چون ریگ روان بی‌حاصل است
شمع از یک قطره، نخل شعله را سیراب کرد دیوان: ۴۳۱

۱۰. خنده‌ی سوفار

به سان خنده‌ی سوفار، عیشم نیست جز نامی
همان را باز پس‌گیرد زمن گر آسمان رنجد دیوان: ۳۸۹

آیام، خوش‌دلی به ستمکار می‌دهد
گریه به زخم و خنده به سوفار می‌دهد دیوان: ۳۹۴

۱۱. آینه

از سایه می‌هراسم، از آینه می‌رمم
هرجا دو کس به هم رسد، آن محشر من است دیوان: ۲۹۴

نیلگون شد فلک از تیرگی اختر ما

گرد آینه سیه‌تاب ز خاکستر ما دیوان: ۲۲۵



محمض در شعر فارسی

چکیده

«آیا می‌توانیم در شعر فارسی، نمونه‌ای از هنر محض پیدا کنیم؟» این پرسش در بخش نقد ادبی کتاب ادبیات (۱) دوره ی پیش‌دانشگاهی انسانی مطرح شده است. در این مقاله برآنیم ابتدا هنر محض را با توجه به دیدگاه پارناسین‌ها تعریف کنیم و سپس نمونه‌هایی از سبک خراسانی، هندی و شعر معاصر را، که مصادیق آن در شعر فارسی است، نشان دهیم (با اندک تلخیص).

کلواژه‌ها

هنر محض، پارناس، صور خیال، سبک خراسانی، شعر ناب.

مهاجر: پورحیدری
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی
و دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های درفول

سال ۱۸۳۰، آغاز افول رمانتیسم به‌شمار می‌رود، در حالی که رئالیسم و ناتورالیسم، پای می‌گیرند. در این میان عده‌ای از کلاسیک‌ها که طرفدار هنر مفید بودند از شاعران و نویسندگان خواستند که آثار خود را وسیله‌ی «پیشرفت اندیشه‌ی بشری» و در خدمت اخلاق و اجتماع قرار دهند. بعضی از رمانتیک‌ها هم همین خواسته را بیان داشتند، اما از بین آنان «ویکتور هوگو» آزادی در شعر را اعلام کرد و با این‌که پیش از آن به مسائل اجتماعی توجه داشت عبارت «هنر برای هنر» را اعلام نمود. هم‌چنین، «تئوفیل گوتیه» نویسنده‌ی رمانتیک به دفاع از این نظر پرداخت و هنر را هدف دانست و هنرمند را کسی که تنها به فکر زیبایی باشد. منظور از زیبایی، که وی بیان می‌داشت، آن بود که لذت حاصل از درک چیزی زیبا با سودرسانی همراه نباشد و هدف و غایتی از لذت زیبایی دنبال نشود. به اعتقاد وی «تنها چیزی زیباست که به درد هیچ کاری نمی‌خورد. هر چیزی که سود دارد، زشت است، زیرا یکی از نیازمندی‌ها را بیان می‌کند و نیازمندی‌های انسان، همه پست و نفرت‌انگیز است» (امامی، ۱۳۷۷: ۸۴). عده‌ای از شاعران جوان، که علیه رمانتیسم قیام کرده بودند، تحت تأثیر مشرب هنر برای هنر، محافل ادبی تشکیل دادند که در رأس آنان «لوکت دولیل» بود. در سال ۱۸۶۶ مجموعه‌ی شعری، مرکب از آثار این شاعران، تحت عنوان پارناس معاصر (le parnasse contem porain) انتشار یافت و چون این کتاب مورد اقبال خوانندگان قرار گرفت پس از مدتی، دومین و سومین جلد آن منتشر شد. رفته‌رفته این شاعران به نام پارناسین (parnassien) معروف شدند» (سیدحسینی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۴۸۱). این نام برگرفته از «پارناس» است نام کوهی که بنا به افسانه‌های یونان قدیم، آپولون (Apollon) خداوند شعر و نیز نُه خواهری که فرشتگان نگهبان هنرهای زیبا بودند (Les muses) در آن زندگی می‌کردند» (همان: ۴۸۱). در شعر پارناسین، محتوا، آرمان و هدف، بی‌اهمیت است. شاعر به قالب شعر و زیبایی قافیه توجه دارد. در انتخاب کلمات، حساس و توجه او معطوف زیبایی و کمال شعر است.

شعر، که یکی از اقسام هنر است، غایتی دارد و آن «تأثیر و القا» است. پیروان هنر محض اعتقاد داشتند که این تأثیر و القا، صرفاً محدود و منحصر به احساسات و عواطف زیباست. هنر محض، هیچ هدف و غایتی ندارد. شعر که در قلمرو هنر محض است، نه از جهت ماهیت که از جهت وجود خود، از هر نوع هدف و غایتی که جنبه‌ی منفعت‌طلبی داشته باشد مبرا است و غایت آن، بی‌غایتی است. آن کسی که از هنر شعر، غایت مادی و آنی می‌جوید، لذت هنری آن را در نخواهد یافت.

اکنون در پاسخ این پرسش که «آیا در شعر فارسی، نمونه‌هایی از هنر محض وجود دارد»، باید بگوییم با تأمل در برخی ادوار و سبک‌های شعر فارسی، می‌توان نمونه‌هایی یافت که مصداق هنر محض باشد، که به ترتیب زمانی ذکر می‌کنیم. با تأمل در سبک خراسانی (از نیمه‌ی دوم قرن سوم تا پایان قرن پنجم) می‌بینیم یکی از ویژگی‌های فکری این سبک، روحیه‌ی شادباشی و تساهل اغلب شاعران آن است. شاعرانی چون رودکی، عنصری، فرخی و منوچهری در خدمت دربار و سلاطین بوده‌اند و دربارها با در نظر داشتن مسائل سیاسی یا گرایش و علاقه به ادب فارسی، مشوق شاعران در سرودن شعر آفاقی بوده و برای آنان زندگی‌های تجملاتی فراهم می‌کرده‌اند.

از سوی دیگر، شعر این دوره، آفاقی است و شاعر مانند نقاشی دقیق به ترسیم طبیعت و عناصر دنیای بیرون می‌پردازد. شاید هیچ دوره‌ای از ادوار شعر فارسی، این قدر آفاقی و به طبیعت نزدیک نبوده است. حتی در حوزه‌ی معانی تجریدی، شاعر از طبیعت کمک می‌گیرد، زیرا شعر، اغلب درباری و مداحی است. پس بهره‌گرفتن از تصویر و تصویرسازی در این دوره طبیعی می‌نماید. به گفته‌ی دکتر شفیع کدکنی (صور خیال: ۵۰۲) «شاعران فارسی زبان تا اواخر قرن پنجم از تصویر و تصورات خیالی، هیچ قصدی جز نفس این کار نداشته‌اند و از یکی دو مورد استثنایی اگر بگذریم، حوزه‌ی مفهومی شاعران در همین قلمرو محدود می‌شده است». چنان‌که منوچهری دامغانی، بیش از هر شاعر دیگری در این عصر، تصورش از شعر به تصویری در حوزه‌ی خلق تصاویر گوناگون، محدود است و گویی شاعر جز این کار وظیفه‌ی دیگری نمی‌شناسد و در حقیقت

«نماینده‌ی برجسته‌ی آن شیوه‌ی شاعری است که تصویر را به خاطر تصویر خلق می‌کند، بی‌آن‌که جنبه‌ی ابزاری و ثانوی تصویر را در شعر معتقد باشد. او را باید تصویرسازترین شاعر این دوره به‌شمار آوریم» (همان: ۵۰۲). بسیاری از شاعران این دوره برای تصویر ارزش ذاتی قائل می‌شوند: «یعنی شاعر، تصویر را به‌عنوان این‌که تصویری در شعر آورده باشد می‌آورد، نه این‌که تصویر را وسیله‌ی انتقال اندیشه یا عاطفه‌ای کرده باشد و از این باب بی‌شبهت به شاعران ایماژیست، که می‌گویند تصویر باید ارزش مستقل داشته باشد و به دقت ترسیم کند، بی‌آن‌که رمز یا نکته‌ای ورای آن نهفته باشد، نیست» (همان: ۱۷۸).

پس شعر فارسی این دوره، به سوی تزیین روی می‌آورد و تصویر نوعی تزیین به حساب می‌آید و شاعر نقاشی است که همت او ترسیم طبیعت و دنیای بیرون است و چون ذهن او بیش‌تر از محیط خارج و طبیعت موجود و محسوس کمک می‌گیرد، نوعی هماهنگی تصویر و عناصر خیال را در شعر شاعران این دوره می‌توان یافت. در این‌جا چند نمونه از تصویرسازی‌های فرخی سیستانی و منوچهری دامغانی، به‌عنوان برجسته‌ترین شاعران تصویرساز این دوره، آورده می‌شود.

هنر محض، هیچ هدف و غایتی ندارد. شعر که در قلمرو هنر محض است، نه از جهت ماهیت که از جهت وجود خود، از هر نوع هدف و غایتی که جنبه‌ی منفعت‌طلبی داشته باشد مبرا است و غایت آن، بی‌غایتی است

الف) از فرخی سیستانی

در وصف معشوق

گهی لاله را سایه سازد ز سنبل

گهی ماه را درع پوشد ز عنبر

گهی صورتی گردد از عود هندی

گهی پیکری گردد از مشک اذفر (فرخی سیستانی، ۱۳۶۳: ۱۴۷)

در وصف بهار

بر دست بید بست ز پیروزه دستبند

در گوش گل فکند ز بیجاده گوشوار

از کوه تا به کوه بنفشه‌ست و شنبلیله

از پشته تا به پشته سمن‌زار و لاله‌زار

گویی که رشته‌های عقیق است و لائورد

از لاله و بنفشه همه روی مرغزار (همان: ۱۶۷)

در وصف آتش

غم عاشفی ناچشیده ولیکن

خروشیده چون عاشق از ناتوانی

چو ز زمین درختی همه برگ و بارش

ز گوگرد سرخ و عقیق یمانی

چو از کهریا قبه‌ای بر کشیده

زده بر سرش رایت کاویانی (همان: ۳۶۳)

در وصف ابر

تو گفتی گرد ز نگار است بر آیینی چینی

تو گفتی موی سنجاب است بر پیروزه گون دیبا (همان: ۱)

ب) از منوچهری دامغانی

در وصف قطره‌ی باران بر گل

وان قطره‌ی باران که برافتد به گل سرخ

چون اشک عروسی است بر افتاده به رخسار

وان قطره‌ی باران که برافتد به سر خوید

چون قطره‌ی سیماب فتاده است به زنگار

وان قطره‌ی باران که برافتد به گل زرد

گویی که چکیده است مل زرد به دینار (منوچهری، ۱۳۶۳: ۳۷)

در وصف طبیعت

نرگس همی در باغ در، چون صورتی در سیم و زر

وان شاخه‌های موزد تر چون گیسوی پر غالبه

گردی بر آبی ریخته، زراز ترنج آویخته

خوشه ز تاک آویخته، مانند سعدا لایحیه (همان: ۹۱)

در وصف آتش

آتش و دود چو دنبال یکی طاووسی

که براندرده به طرف دم او قار بود

وان شرر گویی طاووس به گرد دم خویش

لؤلؤ خورده فتالیده به منقار بود

چون یکی خیمه‌ی مرجان ز برش نافه‌ی مشک

که سمن برگ بر آن نافه‌ی عطار بود (همان: ۲۱۹)

با روی گردانی شاعران از سبک عراقی، سبک هندی از اوایل قرن یازدهم رواج یافت. با آن‌که «شعر هندی، معنی گراست نه صورت‌گرا و شاعران به معنی بیش‌تر توجه دارند تا به زبان» (شمیسا، ۱۳۷۸: ۲۹۷)، اما صور خیال فراوانی که در اشعار این سبک به‌کار رفته، آن را به نازک خیالی و پیچیدگی کشانده است. «چون بنای سبک هندی بر دورپروازی خیال است، به ناچار شاعر در آوردن تشبیه و استعاره - چه تشبیهات وهمی خیالی دیرباب و چه استعاره‌های شگفت - خواننده را متعجب می‌سازد. علاوه بر این‌ها، در صور خیال خیال‌بندان، تشخیص، مجاز، کنایه، ایهام و حسن آمیزی جایگاهی ویژه دارند» (غلامرضایی، ۱۳۷۷: ۴۱۷-۴۱۶). چند نمونه از صائب تبریزی:

- از بس کشیده ابر به برتنگ باغ را

میلان خنده بر دهن غنچه گشت تنگ

- هر که دید آن خال‌ها بر گرد چشم یار گفت

این غزالان بین که بر گرد حرم آسوده‌اند (همان: ۴۱۷)

- شکوفه شور فکنده‌ست در گلستان‌ها

شده است خوان زمین گم در این نمکدان‌ها (همان: ۴۳۵)

- بتی غارنگر هوشی به بخت ناز مدهوشی

شاعران موج نو با تخفیف سمبولیسم به وصف جهان واقعی و فراتر از واقعیت پرداختند و سوررئالیسم شعر را تشدید کردند، زیرا آنان در شعر، مخالف سمبولیسم اجتماعی و نمادگرایی، تعهد، منطق و معنا بودند

بهارستان بناگوشی سمن سایه قدح نوشی

— سخن سنجی، ادا فهمی به زیر مهر خاموشی

به صحرا آهوی جانی کمند زلف بر دوشی (همان: ۴۰۲)

شاعر، در این نمونه‌ها با تکیه بر صور خیال، تنها به تصویرسازی و هنرنمایی پرداخته است. با آن‌که بسیاری از شاعران این سبک، چون بیدل، کلیم و صائب در اندیشه‌ی معنی و پیام هستند، اما می‌توان مانند نمونه‌های ذکر شده، مصادیقی از هنر محض در دیوان آن‌ها یافت. با ظهور نیما و پیدایش شعر نیمایی در زمان خفقان پهلوی، شاعران متعهد با استفاده از نمادهایی چون «شب»، «زمستان»، «بهار» و... تلاش نمودند وضعیت جامعه‌ی خود را ترسیم کنند. دو قالب دیگر نیز از شعر نیمایی منشعب شد که عبارت‌اند از: شعر سپید و موج نو. شاعران موج نو با تخفیف سمبولیسم به وصف جهان واقعی و فراتر از واقعیت پرداختند و سوررئالیسم شعر را تشدید کردند، زیرا آنان در شعر، مخالف سمبولیسم اجتماعی و نمادگرایی، تعهد، منطق و معنا بودند. «وزن، قافیه، ادبیت، تخیل روشن، ایهام، ایجاز و حتی معنی را دور ریختند و اشعاری نوشتند که از هیچ نظر به شعرهای پیش از خود شباهت نداشت» (شمس لنگرودی، ۱۳۸۱، جلد ۳: ۳۴). در دهه‌ی چهل با تولد شعر «احمدرضا احمدی»، «موج نو» که با «هوشنگ ایرانی» آغاز شده بود، تثبیت شد. شاعران جوانی به وجود آمدند که اصول جدید و قدیم را به هم ریختند، وزن و قافیه، ایجاز، احساسات و معنی شعر را از شعر گرفتند و به سوی شعر «ناب» پیش رفتند. هوشنگ ایرانی، تحت تأثیر سوررئالیست‌های اروپایی، اشعار غیرمتعهد سرود و شعرهای احمدی، فاقد هارمونی و یک پارچگی بود. چنان‌که براهنی درباره‌ی او نوشت: «شعر او از برخورد تصادفی استعاره‌ها، سطرها و پاراگراف‌های نامربوط شعری ساخته شده است» (براهنی، ۱۳۸۰، ج ۲: ۱۲۷۴). «یدالله رؤیایی نیز از نظم‌گرایان مشکل‌گویی شعر موج نو بود با شعری هم‌چون ستون زیبا، کامل، بی‌نقص، دقیق، و روشن و سحرانگیز و صنعتگرانه و هنرمندانه» (همان، ج ۱: ۳۰۷)، یعنی تجسم کامل هنر افراطی بدون داشتن اصالت انسانی. شاعر موج نو با گریز از سمبولیسم و ایجاد تغییرات در واقعیت زندگی، به خلق جهان دیگری پرداخت، به بُعد تازه‌ای دست یافت، تصاویر جدیدی خلق کرد و به جهان دیگری پا نهاد و از آن برای بیان تجارب و آزمایش‌های خود استفاده کرد. در پایان نمونه‌هایی از این نوع شعر معاصر آورده می‌شود:

الف) بخشی از شعر «کبود» هوشنگ ایرانی

... غار کبود می‌خزد

توده‌ی سراب مذاب پهن کند تن

دوره بیست و سوم
تأسیسات ۸۹
شماره چهار
فارس
شماره ۲۰

خرخری از دور

می‌پرد

مرده و از یاد گریخته شبجی

تنهایی کویر را به دوش

می‌برد

نیبون

نیبون (شمس لنگرودی، ۱۳۸۱: ۴۶۵)

ب) بخشی از شعر «نیایی ترانه‌ی سنگریزه را تکرار خواهم کرد» احمدرضا احمدی

... و گیاهان آبی‌رنگ

بی‌آب و دانه کودکان خود را

بی‌چاشت به دبستان‌ها می‌فرستادند

من رسیدم

در واژه‌های چشمان آبی خواهد آمد مصلوب بودم

بر جاده فزون گشتیم

«با» را با ابتدای جاده فرستادیم... (شاهین، ۱۳۷۲: ۱۱۹)

ج) بخشی از شعر «سکوت» یدالله رؤیایی:

صدای تندر خیس

و نور، نورتر آذرخش

در آب، آینه‌ای ساخت

که قاب روشنی از شعله‌های دریا داشت

نسیم بوسه و

پلک تو و

پرندگی باد

شدند آتش و دود

میان خنجره‌ی من

سکوت، دسته گلی بود. (براهنی، ۱۳۸۰، جلد ۱: ۲۹۳)

منابع

۱. امامی، نصرالله، مبانسی و روش‌های نقد ادبی، ج ۱، ۱۳۷۷، انتشارات جامی.
۲. براهنی، رضا، طلا در مس، ج ۱ و ۲، ج ۱، ۱۳۸۰، انتشارات زریاب.
۳. زرین کوب، عبدالحسین، شعر بی‌دروغ شعر بی‌نقاب، ج ۴، ۱۳۶۳، انتشارات جاویدان.
۴. _____، _____، نقد ادبی، ج ۱ و ۲، ج ۷، ۱۳۸۲، انتشارات امیرکبیر.
۵. سیدحسینی، رضا، مکتب‌های ادبی، ج ۱ و ۲، ج ۱۰، ۱۳۷۱، انتشارات نگاه.
۶. شاهین، داریوش، راهیان شعر امروز، ج ۳، ج ۲، ۱۳۷۲، انتشارات مدبر.
۷. شفیعی کدکنی، محمدرضا، صور خیال در شعر فارسی، ج ۸، ۱۳۸۰، انتشارات آگاه.
۸. شمس لنگرودی، محمد، تاریخ تحلیلی شعر نو، ج ۳، ج ۴، ۱۳۸۱، نشر مرکز.
۹. شمیسا، سیروس، انواع ادبی، ج ۲، ۱۳۷۳، انتشارات فردوس.
۱۰. _____، _____، سبک‌شناسی شعر، ج ۴، تهران، انتشارات فردوس، ۱۳۷۸.
۱۱. غلامرضایی، محمد، سبک‌شناسی شعر فارسی از رودکی تا شاملو، ج ۱، ۱۳۷۷، انتشارات جامی.
۱۲. فرخی سیستانی، ابوالحسن علی‌بن جولوغ، دیوان، تصحیح دکتر محمد سیاقی، ج ۳، ۱۳۶۳، کتاب‌فروشی زوار.
۱۳. منوچهری دامغانی، ابوالنجم احمدبن قوص، دیوان، تصحیح دکتر محمد سیاقی، ج ۵، ۱۳۶۳، کتاب‌فروشی زوار.
۱۴. نعمانی، شبلی، شعر العجم یا تاریخ شعرا و ادبیات ایران، جلد ۳، ترجمه‌ی سیدمحمدتقی فخر داعی گیلانی، ج ۲، ۱۳۶۳، انتشارات دنیای کتاب.

زیارت

در ادبیات دفاع مقدس



چکیده

ادبیات دوره‌ی جنگ، گرچه بیش‌تر مردانه و در میدان جنگ است، اما زنان نیز در آن نقش انکارناپذیری دارند. زنان، همان‌گونه که نیمی از مسئولیت‌های اجتماعی را در داخل و خارج خانه به عهده گرفته‌اند، همواره در تمام امور مربوط به مردان نیز مشارکت داشته‌اند و در جنگ تحمیلی نیز شاهد حضور مستقیم و غیرمستقیم آنان در صحنه بوده‌ایم. در داستان‌هایی که طی سال‌های جنگ و پس از آن نوشته شده است، شاهد نقش آفرینی زنان و مردان در کنار هم هستیم. نگارنده، با توجه به اهمیت نقش زنان در این دوره از تاریخ، در داستان‌های این دوره به نقش زنان و چگونگی شخصیت‌پردازی نویسندگان آنها پرداخته و دیدگاه نویسندگان را نسبت به همسران و مادران شهدا، جانبازان، اسرا و زنانی که در پشت جبهه رزمندگان را یاری می‌دادند، نقد و بررسی کرده است.

مقدمه



ادبیات هر قوم و هر دوره به مقتضای مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و دینی شکل می‌گیرد. اما چگونگی انعکاس وقایع به دیدگاه نویسنده و جایگاه اجتماعی و مکان و نحوه‌ی زندگی او بستگی دارد. هر واقعه‌ی بزرگی که به وقوع می‌پیوندد به‌طور طبیعی چند دسته را در بر می‌گیرد و به خود مشغول می‌دارد: الف) کسانی که در متن حادثه قرار می‌گیرند و آسیب می‌بینند. ب) عده‌ای که در ارتباط با آسیب‌دیدگان‌اند. ج) تخریب‌گران، د) تماشاچیان. حال اگر این افراد بخواهند واقعه را شرح دهند هر کدام از جایگاه خود و از چیزی که درک کرده‌اند می‌گویند و طبیعی است که نظرات هر کدام از آنها می‌تواند درست و غلط باشد. آن‌که در متن حادثه است از اطراف خبر ندارد و آن‌که تماشاچی است اصل قضیه را نمی‌داند. در این‌گونه مواقع برای رسیدن به اصل ماجرا باید نظرات هر گروه را شنید تا، با فرض بی‌طرفی گوینده، به اصل رسید. در جنگ ایران و عراق، عده‌ای در متن حادثه قرار گرفتند و به خیل شهدا و ایثارگران پیوستند، عده‌ای پشت جبهه به هواداری پرداختند و مایحتاج جنگ و رزمندگان را فراهم ساختند و عده‌ای از مجروحان پرستاری کردند. عده‌ای به کار و کسب خود مشغول بودند و گاه کارشکنی کردند و عده‌ای هم تنها تماشاچی بودند تا وقایع را، آن‌طور که می‌بینند، ثبت کنند. بنابراین، «در دوران جنگ در حقیقت سه نوع نوشته درباره‌ی جنگ منتشر می‌شد: نخست آثار نویسندگان و شاعران پشت جبهه که از جعبه‌ی جادویی تلویزیون به جهان پرشور و شر جبهه‌ها چشم می‌دوختند. دوم نوشته‌ها و اشعاری که گاه نویسندگان آن یکی دو روز مهمان یک جبهه آرام می‌شدند یا برای سرکشی و هدیه دادن، لحظاتی صدا و گرد و غبار جنگ را می‌شنیدند. سوم آن دسته نویسندگان بی‌نام و نشانی که با احساس پاک جوانی می‌نوشتند. یک دستشان قلم بود و دست دیگرشان سلاح، حتی در نوشته‌هایشان غلط

کدواژه‌ها

دفاع مقدس، زنان، داستان، رمان، جنگ.

مریم غفاری - جاهد
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی
از دانشگاه الزهراء



ادبیات معاصر

دوره بیست و سوم
تاسیستان ۸۹
شماره چهار
فارس
شماره ۲۱

اگر چنین تصور کنیم که ادبیات ایران در دوره‌ی جنگ به پیشرفتی نائل شده است، این پیشرفت را تنها در کمیّت می‌توان دید و از لحاظ کیفی تنها بعد معنوی آن مورد توجه است، نه تکنیک‌های داستان‌نویسی

املائی و نگارشی بود(تاکلی، مجموعه مقالات: ۱۳۷۳: ۶۹-۷۰).

با توجه به این مسئله، ادبیات جنگ بیش‌تر ادبیاتی مردانه شد، هم به دلیل این‌که زنان کم‌تر در جبهه حضور داشتند و هم به دلیل این‌که بیش‌تر نویسندگان مرد بودند. در آثار نویسندگان این دوره، زنان نقش کم‌تری دارند، مگر زمانی که همسر شهید یا جانباز باشند که باز هم حق مطلب درباره‌شان ادا نشده است. «نگاهی کلی به داستان‌های این دهه، این مهم را نشان می‌دهد که اکثریت قابل توجه داستان‌هایی که زن در آن نقش اصلی دارد، در روابط خانوادگی و محیط و محفل خانواده است. زن، چه در حاشیه‌ی فعالیت‌های سیاسی و حوادث انقلاب و دوره‌ی جنگ، و چه در روابط روحی‌اش با مرد، بیش‌تر در کانون خانواده مطرح می‌گردد. مطرح شدن زن در خانواده در واقع نشان‌دهنده‌ی تأثیر تغییرات اجتماعی و سیاسی از یک سو و تحولات ارزشی نویسندگان این دوره از سوی دیگر است» (زواریان، ۱۳۷۰: ۱۷).

اگر چنین تصور کنیم که ادبیات ایران در دوره‌ی جنگ به پیشرفتی نائل شده است، این پیشرفت را تنها در کمیّت می‌توان دید و از لحاظ کیفی تنها بعد معنوی آن مورد توجه است، نه تکنیک‌های داستان‌نویسی. در این زمان نویسندگان جوان و پرحرارتی به عرصه‌ی داستان روی آوردند که سابقه‌ای و حتی مطالعه‌ای در این امر نداشتند. بنابراین، انتظاری که از این نویسندگان می‌رود تنها در زمینه‌ی نقش‌آفرینی شخصیت‌ها بروز می‌کند. «جنگ برای داستان‌نویسان، همواره منبع پر بار و مغتنمی از موضوعات بزرگ بوده است، چون گرچه بنفسه شری است عظیم، یکی از آن موقعیت‌هایی است که امکانات و محدودیت‌های بالفعل و بالقوه‌ی آنان را در شجاعت ورزیدن و ترسیدن، در فداکاری نمودن و خودخواهی نشان دادن، در ابراز محبت و کینه و نیز ظرفیت‌های آنان را در درد کشیدن و رنج بردن و تشنه و گرسنه ماندن خوب آشکار می‌کند. جنگ سازوکار ارزش‌هایی نظیر ایمان، وطن‌دوستی، شرف، افتخار و آزادگی را به روشن‌ترین صورتی نشان می‌دهد و داستان‌نویسی که موضوع هنرش انسان است به ندرت ممکن است موقعیتی بهتر از جنگ بیابد تا شخصیت‌هایش را در آن قرار دهد و

رمان‌های بزرگ خلق کند» (ایرانی، مجموعه مقالات: ۱۳۷۳: ۴۹-۶۲) از طرفی نسل‌های آینده از طریق همین نوشته‌هاست که به

ماهیت جنگ و تبعات آن و نحوه‌ی زندگی و افکار مردم در آن دوره پی می‌برند. «بدون شک نسل آینده چشم انتظار دریافت تجربه‌ها، سرگذشت و رفتار امروز ماست. جنگ با همه‌ی تلخی و شیرینی‌اش از راه‌های گوناگون به نسل آینده انتقال خواهد یافت. داستان می‌تواند در این زمینه نقش اساسی داشته باشد، چرا که همیشه داستان‌ها با انتقالی «سینه‌به‌سینه» همراه بوده‌اند و توانسته‌اند به بهترین وجه در عمق جان و اندیشه مردم نفوذ کنند» (مدرس‌زاده، مجموعه مقالات: ۴۰۵).

حوادث جنگ بیش‌تر در داستان‌های کوتاه نشان داده می‌شود. یکی از علت‌های آن، شاید تازه‌کار بودن نویسنده‌ها باشد. البته رمان‌هایی نیز در این دوره نوشته شده که خالی از اهمیت نیستند. «جنگ در داستان‌های کوتاه جلوه‌ای کامل دارد. نویسندگان ما در این‌گونه داستان‌ها موفق شده‌اند هر یک گوشه‌ای از زندگی مردم را در سال‌های جنگ به خوبی نمایش دهند» (عزیزی، مجموعه مقالات: ۳۲۰). در این داستان‌ها زنان در چند مورد ایفای نقش می‌کنند. یکی از این نقش‌ها نقش همسر شهید است.

همسران شهدا

یکی از نقش‌های مهم زنان در دوره‌ی جنگ و بعد از آن نقش همسر شهید بودن است. همسران شهدا از حساس‌ترین اقشار جامعه هستند، زیرا با از دست دادن همسر، علاوه بر داشتن مسئولیت‌های خانوادگی، در قبال فرزندانشان و بعضاً پدران و مادران شهدا نیز از نظر اخلاقی و معنوی مسئولیت‌شان بیش‌تر می‌شود. اکثر این زنان با حفظ وقار و ارزش نهادن به شخصیت شهید، با این مسئله به خوبی کنار آمدند و مسئولیت خود را به انجام رساندند و بسیار کم و انگشت‌شمار بودند زنانی که ابراز نارضایتی کردند یا با گریه و ناله‌ی زیاد اجر خود را از بین می‌بردند. در داستان‌نویسی نیز نویسندگان، با شناختی که از جامعه‌ی آن روز داشتند، گاه توانسته‌اند نقش این زنان را آن‌گونه که بوده است به تصویر بکشند، اما برخی نویسندگان نیز با پرداخت بد داستان و ذهنیات همسر شهید، فداکاری و شجاعت او را طور دیگری به تصویر کشیده‌اند. مثلاً در داستان «این بابای من نیست»، زنی را می‌بینیم که در انتظار خبری از شوهرش، دل‌نگران است. نویسنده آرامش قلب این زن را ناشی از تکرار مصیبت و تعدّد مصیبت‌دیدگان قلمداد کرده است:

«بعد از دیدن این همه شهیدی که از جبهه می‌آوردند اگر هم خبر شهادت شوهرش را می‌شنید برایش قابل تحمل بود. اما بی‌خبری از او فکرش را مشغول می‌داشت» (فراست، ۱۳۶۲: ۳۴).

«نکته‌ی قابل تأمل، سرنوشت مشابه همسران شهدا با بقیه‌ی زنان بیوه است. نگاه یک‌سویه و عدم درک واقعیت‌های موجود از سوی نویسنده‌ی این دهه باعث گردیده که ارزش‌های موجود و قداست‌های معنوی این دوره را نادیده بگیرد و چهره‌های این زنان را با بی‌انصافی منعکس نماید. آن‌چه در ارزش‌های جدید

زنان در ادبیات جنگ، یکی از این چند نقش را دارند: همسران شهدا، همسران جانبازان، مادران شهدا و جانبازان، زنان پشت جبهه و زنان منفی و بی طرف

بود: همان قدر که کار شما عاقلانه نبوده، این که به جنگ رفته‌اید، این که چشم‌هایتان را داده‌اید، این که هنوز هم که هنوز است بدنتان از ترکش‌های ریز و درشت پر است. می‌بینید که من هم مثل شما از عقل بهره‌ی زیادی نبرده‌ام. پس نگران چه هستید، ما مثل هم فکر می‌کنیم کفو یکدیگریم» (مریم جمشیدی، در جبهه‌ای دیگر، ۱۳۷۵: ۳۰-۳۱). در داستان «پرستوها» نیز دختری که زمانی در جبهه بوده است تمایل دارد با جانبازی که یک چشم و یک دستش را از دست داده ازدواج کند و برای این کار رو در روی خانواده و حتی تمایل نداشتن جانباز می‌ایستد. «مادر من تصمیم گرفتیم. من فکر همه جاشو کردم، همه چی رو سبک و سنگین کردم... مادر به خدا قسم به جز او هیچ کس نمی‌تونه دختر تو رو خوش‌بخت کنه. من فقط با او خوش‌بخت می‌شم مادر» (عموزاده خلیلی، گزیده‌ی داستان‌های کوتاه: ۱۲۷).

در داستان دیگری، جانبازی که پایش قطع شده است، سنگ‌دلانه زن عقدی‌اش را از خود می‌راند و درباره‌ی او بد فکر می‌کند، اما زن او را ترک نمی‌کند. «کاش شهامت داشت چشم‌هایش را باز می‌کرد و سیر سیر نگاهش می‌کرد... اما برای چی؟ چه فایده؟ تا کی می‌شد به این بازی ادامه داد و مضحک‌های این و آن شد؟ حتی اگر هم مشکلی پیش نمی‌آمد و باهم زندگی می‌کردند بایستی یک عمر نقش بازی می‌کردند. خانم می‌شد نمونه و سرمشق دخترهای محل. اسوه‌ی وفاداری و ایثارگری که دارد به یک مفلوک وامانده کمک می‌کند.» (خاوری‌نژاد، در جبهه‌ای دیگر، ۱۳۷۵: ۵۰).

در رمان «عشق سال‌های جنگ» دختر جوانی با شلیک‌های پرچین و رنگارنگ، که از زیر چادرش بیرون زده است، برای بردن همسر جانبازش به بیمارستان آمده. او دوست ندارد شوهرش پای مصنوعی داشته باشد، چون هم سنگین است و هم معلوم نیست که جانباز است: «چه عیبی دارد معلوم باشد، افتخار می‌کنم. الان مردم ده گاو و گوسفند آماده کرده‌اند که جلوی پایش سر ببرند. همه به او افتخار می‌کنند که در جنگ با دشمن پایش را از دست داده. اتفاقاً می‌خواهم معلوم باشد که شوهرم خوب جنگیده، می‌خواهم همه بدانند که آدمی شجاع بوده و جبهه را خالی نکرده. می‌خواهم همه بدانند که جانباز داریم» (فتاحی، ۱۳۸۱: ۳۵۱). در این میان زن‌هایی هم هستند که نمی‌توانند ناتوانی همسر را بپذیرند و یک عمر از او پرستاری کنند. همان‌طور که گفته شد، داستان‌ها از دیدگاه‌ها و جایگاه‌های

نشان از تحول این زمانه دارد وجود لذت‌ها و نگرش‌های معنوی در پاسخ به از دست دادن امکانات دنیوی است. همسر شهید در فرهنگ غالب جامعه‌ی امروز، اگرچه همسرش را از دست می‌دهد، اما با لذتی که از ایثار و درک عوالم معنوی به دست می‌آورد، می‌تواند خلأها و کمبودهای موجود را جبران نماید، اما این بخش از تحولات تازه که می‌تواند بیانگر قسمتی از واقعیت‌های موجود زمانه باشد در داستان‌ها مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد» (زواریان، ۱۳۷۰: ۴۳).

در کتاب «هفت‌بند»، که شامل داستان‌های کوتاهی درباره‌ی جنگ است، کم‌تر صحبتی از زنان می‌شود و آن‌جا هم که حرف هست بیش‌تر گلایه است تا ابراز وجود. در یکی از داستان‌ها زنی نادل‌خواه شوهرش را به جبهه می‌فرستد و او شهید می‌شود. مادر شهید از رفتن پسرش راضی است و عروس را تشویق می‌کند: «ننه رقیه می‌گوید پیر شوی دختر، همین که راهی‌ش کردی نشان دادی که شیرزنی» (تجار، ۱۳۷۶: ۲۴). اما این شیرزن، پس از شهادت همسر، همانند زنی که شوهرش در حادثه‌ای عادی کشته شده است، رفتار می‌کند و از معنویت در رفتار و گفتارش خبری نیست. تنها صحبت از دل‌تنگی و تنهایی است.

همسران جانبازان

جانبازان افرادی بودند که بیش‌ترین آسیب بدنی را از جنگ

داستان‌نویسی که موضوع هنرش انسان است به ندرت ممکن است موقعیتی بهتر از جنگ بیابد تا شخصیت‌هایش را در آن قرار دهد و رمان‌های بزرگ خلق کند

دیدند - البته اگر بعد معنوی آن را نادیده بگیریم. در این میان همسران جانبازان، به‌ویژه آن‌ها که دارای درصد بالایی از جانبازی هستند، هم‌چون همسران شهدا دارای مسئولیت‌های مهمی شدند که تا آخر عمر ادامه دارد. در این میان، اوج فداکاری در زمانی بروز می‌کند که دختران مجرد در صدد ازدواج با جانبازی برمی‌آیند که بیش‌ترین آسیب را می‌بیند و در حقیقت از نظر دیگران خود را تا آخر عمر گرفتار می‌کند. این موضوع در داستان‌های این دوره زیاد دیده می‌شود و به جز در مواردی اندک نقش زنان خوب پروانده می‌شود. در داستان «معصومه منتظر است» دختری جوان خواهان ازدواج با جانبازی است که هر دو چشمش را از دست داده و به این کار اصرار دارد:

از او پرسیده بود چرا می‌خواهید با من ازدواج کنید. این کار شما اصلاً عاقلانه نیست... و معصومه معصومانه جواب داده

مختلف دیده و نوشته شده‌اند و حقایق اجتماع نیز بیانگر این است که تمام افراد به یک شیوه به جنگ نگاه نمی‌کرده‌اند. بدون شک، همان‌گونه که مردانی با جنگ مخالف بودند و علاوه بر نرفتن به جبهه کارشکنی نیز می‌کردند، زنانی هم بوده‌اند که شهادت و ایثار را بی‌معنا پنداشته و از این که همسر چنین فردی باشند اظهار رضایت نمی‌کردند.

مردی پس از چند سال، در حالی که قطع نخاع شده از اسارت بازمی‌گردد، مادر پیر و زن و دختری دارد. زنش می‌خواهد او را بگذارد و به خانه‌ی پدر برود: «نمی‌توانم آخه با چه زبانی حالی کنم پنج سال انتظار کم بود که حالا یک عمر هم به پایش بسوزم و بسازم و جیکم درنیاید! نه خیر همین روزهاست که بروم خانه‌ی آقاخانم» (تورانی، در جبهه‌ای دیگر: ۱۳۷۵، ۱۶).

در داستان کوتاه آداب سفر نیز زنی منفی با رفتاری نادر می‌بینیم. این کتاب «حسب حال زنی است که با رزمنده‌ای ازدواج کرده است... ترکشی که ۵۱ سال در سر او بود باعث شده تا وضع سعید به خطر بیفتد... زن از وجود ترکش بی‌اطلاع بوده و حال که فهمیده شوهرش این مسئله را سالیان متمادی پنهان ساخته، ناراحت و دچار کینه و خشم شده است» (پارسی‌نژاد، ۱۳۸۲: ۳۰۵). چنین تفکری از زنی که به شوهر و زندگی‌اش انس گرفته است، بعید می‌نماید، به ویژه که همسر را نزدیک به مرگ می‌بیند و توقع می‌رود با او مهربان‌تر برخورد کند.

مادران شهدا و جانبازان

مادران در این داستان‌ها نقش پررنگی ندارند. نقش آن‌ها از همسران هم کم‌تر است، حتی گاه نقش منفی دارند. این مادران در مواجهه با تصمیم به جبهه‌رفتن، با فرزندان مخالفت می‌کنند و به هر وسیله متشبث می‌شوند تا آن‌ها را از این کار بازدارند: «به اولین کسی که موضوع اعزام به جبهه را گفت منیر بود. چه قدر راحت و منطقی پذیرفت، اما امان از دست عزیز. چه الم شنگه‌ای راه انداخته بود. از هر وسیله‌ای برای پشیمان کردنش استفاده می‌کرد. وقتی دید خودش حریف مهدی نمی‌شود منیر را انداخت جلو. اما دید که آن هم نگرفت. چون منیر گفت برو منم باهات میام» (خاوری‌نژاد، گزیده‌ی داستان‌های کوتاه، ۱۳۶۳: ۵۰).

مادری دیگر پس از شهادت فرزندش، عروسش را در خانه نمی‌پذیرد. چرا که خیر شهادت را او آورده است: «بی‌بی زهرا معصومه را به خانه برد. اما در آن‌جا از او استقبال خوبی نشد. دو خواهر شهید آمدند، اما مادر شوهرش آن‌ها را کنار زد و داد کشید: من این جغد شوم را به خانه راه نمی‌دهم» (فتاحی، ۱۳۸۱: ۳۱۲). حتی زن برادر شهید از حضور او بی‌مناک است و با تهدید از او می‌خواهد که برود و زندگی او را خراب نکند. در داستان «شمع روی رف» مادر شهیدی، که همسر پیش‌نماز مسجد است، چنان در عزای پسرش بی‌تابی می‌کند که از مادر شهیدی که اهل مسجد هم باشد بعید می‌نماید؛ اما نویسنده اصرار دارد

مرتب این حالت خانم آقای پیش‌نماز را تکرار کند: «زن‌های پشت پرده همراه خانم آقای پیش‌نماز جیغ می‌کشیدند... زن‌ها گریه می‌کردند و زن آقای پیش‌نماز مدام جیغ می‌کشید» (مخملباف، گزیده‌ی داستان‌های کوتاه، ۱۳۶۳: ۲۲۷). «زن آقا از پشت پرده صبحه‌ی بلندی کشید و از حال رفت» (همان: ۲۲۸).

زنان پشت جبهه

زنان پشت جبهه شامل زنانی هستند که در بیمارستان‌ها به پرستاری مشغول‌اند یا با تشویق شوهران به جنگ، آنان را یاری می‌دهند. نقش این زنان هم، چندان پررنگ نیست. تنها در رمان «عشق سال‌های جنگ» روحیه‌ی ایثارگری و فداکاری زنان خوب به تصویر کشیده شده است، ولی در داستان‌های دیگر، به‌ویژه داستان‌های کوتاه، کم‌تر شاهد حضور زنان در این عرصه هستیم: نرگس دختری است که زندگی خود را وقف جنگ می‌کند و برای ازدواج با فرد دل‌خواه خود - که رزمنده است - رو در روی پدر می‌ایستد. «بعد از تعطیل شدن مدرسه‌ها نرگس صبح‌ها به سپاه می‌رفت تا کارهای تاپیی آن‌جا را انجام دهد. بعد از ظهرها هم به بیمارستان، گاهی هم در کارهای تبلیغاتی، شرکت می‌کرد. روی طرح‌هایی که بچه‌ها داشتند کار می‌کرد، پلاکاردهایشان را می‌نوشت و با استفاده از دستگاه اوپیک عکس امام یا دیگران را طراحی می‌کرد» (فتاحی، ۱۳۸۱: ۲۲۷). «معصومه، که شوهرش جزو اولین گروه کشته‌شدگان جنگ‌های کردستان بود، خود را وقف مجروحان کرده بود و شب و روزش در بیمارستان سپری می‌شد» (همان: ۲۱).

زنان منفی و بی‌طرف

این زنان دارای نقش‌های منفی یا بی‌طرف هستند که یا ساز مخالف می‌زنند یا هیچ نظری ندارند. این‌ها خود را با آه و ناله تسکین می‌دهند و اوقات خود را با ناله و نفرین می‌گذرانند. زنانی نیز هستند که بی‌توجه به جنگ و دگرگونی مملکت در فکر خود و آینده هستند. این زنان در داستان‌هایی، که نظری

زنان در رمان‌های منفی‌نگر از همان تیپ‌های غالب مرفه جامعه‌اند و اگر هم در کتاب صبحتی از حجاب می‌شود برخورد با آن تمسخرآمیز است

مثبت به جنگ ندارند، دیده می‌شود. «زن مسلم با گریه مرثیه می‌سرود. گویی در عزای از دست دادن عزیز می‌مویه می‌کرد» (برگزیده‌های عرب‌خوبی، ۱۳۶۳: ۵۶). «این‌جا بمانم که چه؟ مثل زخم گیس بکنم و ناله کنم؟» (حنیف، مجموعه‌مقالات، ۱۳۷۳: ۵۷) نوع نگرش نویسندگان منفی‌نگر به جامعه‌ی زمان جنگ، با آن‌چه در داستان‌های نویسندگان مثبت‌نگر می‌بینیم، تفاوت کلی دارد.

«زنان در رمان‌های منفی‌نگر از همان تیپ‌های غالب مرفّه جامعه‌اند و اگر هم در کتاب صحبتی از حجاب می‌شود برخورد با آن تمسخرآمیز است» (همان: ۱۴۶). در رمان «آداب زیارت» زن در حاشیه است. زنان این رمان اغلب رنج‌دیده و زجر کشیده‌اند. گرچه اغلب خود را با ظواهر میهن اسلامی وفق داده‌اند، اما در

نقش زنان در ادبیات جنگ آن‌چنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. آن‌چه بیش‌تر نقل شده کلیت ایثار آنان است نه جزئیاتی که این قشر از جامعه با آن درگیر بوده و هستند

است. بی‌بی‌شجاع نیست و فرزندانش را تشویق به جنگیدن نمی‌کند: «بی‌بی بدجوری افتاده بود به وسواس. دائم نگران نگران بود و مدام نفوس بد می‌زد. یک لحظه که بچه از جلو چشمش دور می‌شد، می‌افتاد به حول و ولا. می‌رفت دنبالش و به زور هم که شده برش می‌گرداند خانه» (غفارزادگان، ۱۳۷۵: ۷۵).

زن برادر نیز همیشه در سکوت به سر می‌برد و سختی‌ها را تحمل می‌کند: «زنش آرام سوزن به تخم چشم می‌زد، پیراهنی برای نگرار می‌دوخت یا لباس را با وصله و پینه می‌کرد و ما ندیده بودیم هیچ‌گاه از هیچ دردی بنالد» (همان: ۷۶).

نتیجه

با توجه موارد ذکر شده، چنان‌چه دیدیم نقش زنان در ادبیات جنگ آن‌چنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. آن‌چه بیش‌تر نقل شده کلیت ایثار آنان است نه جزئیاتی که این قشر از جامعه با آن درگیر بوده و هستند. گرچه برای نشان دادن شخصیت والای همسران جانبازان و شهدا تلاش شده، اما هیچ‌گاه به مشکلاتی که در سایه‌ی این فداکاری برای آنان به وجود آمده، اشاره نشده است. مشکلاتی از قبیل مسائل مالی، مشکلات اداری امور منزل، نگرانی از فرزندان و تقویت روحیه‌ی آن‌ها، مسائل روحی خود زنان در مواجهه با این مشکلات، انتظار طولانی برای بازگشت اسرا و بسیاری موارد دیگر مسکوت گذاشته شده، حتی در آثار زنان نویسنده هم به چنین مواردی پرداخته نشده است. بنابراین، این نوع داستان‌ها نمی‌تواند مشخصه‌ی خوبی برای نمایش نقش زنان در دوره‌ی جنگ و پس از آن باشد.

اعمال و رفتار، مذهبی به‌نظر نمی‌آیند. مظلومیت از چهره‌ی اغلب این زنان می‌بارد. به‌صورت هلی اسید پاشیده‌اند و او را به جرم بدحجابی کور کرده‌اند. شوهر خانم رازی را بی‌گناه اعدام کرده و پسرش را به شهادت رسانده‌اند. تنها پسر فرنگو آمریکاست و او از دیدنش محروم است. نامزد نیلی نیز به شهادت رسیده است. زنانی نیز که در محاق حضور دارند همگی از جنگ و خونریزی متنفرند» (همان: ۴۰، ۳۹، ۴۳، ۱۴۷).

زبون‌ترین شخصیت‌های «زمستان ۶۲» زنان‌اند. «مریم شایان»، زنی است با بینش مذهبی سنتی دوستدار ایران و فرهنگ ایران، اما شوهرش اعدام شده است و خود او نیز از اداره‌ی مورد علاقه‌اش اخراج می‌شود. مریم ممنوع‌الخروج است و به همین خاطر سال‌هاست در حسرت دیدار پسر بزرگش به سر می‌برد. لاله، دختر جوانی است که از جنگ متنفر است و دلشوره‌ی سربازی نامزدش فرشاد را دارد. مادر منصور فرجام، نیز از آن زن‌های مظلوم روزگار است که پسرش را به نماز هم ترجیح می‌دهد. (زمستان: ۶۲، ۲۰۸، ۲۰۷)، ولی بالأخره ثمره‌ی عمرش منصور فرجام در جنگ کشته می‌شود. خصلت عمومی زن‌ها در رمان‌های منفی‌نگر این است که اغلب خواهان شهادت شوهرانشان نیستند و از جنگ هم دل خوشی ندارند» (حنیف، مجموعه مقالات، ۱۳۷۳: ۱۴۷). تقی مدرسی در چندین جای کتاب نشان داده است که جامعه و مردم ایران را نمی‌شناسد. برخوردی نیز که خانم رازی در روزهای اول بعد از شهادت پسرش انجام می‌دهد غیرطبیعی و نامعمول است و شاید بتوان گفت در قالب یک استثنا نیز نمی‌گنجد (همان: ۱۱۴-۱۱۵). «حاضریم این لباس‌ها رو نصف قیمت براتون حساب کنم. بفرستینشون برای خسرو جون خودتون به آمریکا» (آداب زیارت، ۱۳۶۲: ۹۹-۱۰۰).

اول شخص داستان «زخمه» رزمنده‌ای است که برادری و مادر پیری دارد. «بی‌بی» در این داستان نقش همان بی‌بی‌های خانه‌نشین و پیر را دارد که در قصه‌های قدیمی هستند. او دائم در فکر بچه‌هاست و از این‌که آن‌ها به فکر او نیستند ناراحت

منابع

۱. اداره‌ی کل انتشارات و تبلیغات وزارت ارشاد اسلامی، برگزیده‌ها (مجموعه داستان‌ها و خاطرات برگزیده، مسابقه‌ی هفته‌ی بزرگداشت جنگ تحمیلی، مرکز نشر فرهنگی رجا، ۱۳۶۳) ۲۰. پارسی‌نژاد، کامران، جنگی داشتیم داستانی داشتیم، نشر صریر، ۱۳۸۲ ۳۰. تجار، راضیه، هفت‌بند، حوزه‌ی هنری تهران ۴۰۷۶. دفتر مطالعات ادبیات داستانی، گزیده‌ی داستان‌های کوتاه در زمینه‌ی جنگ تحمیلی و دفاع مقدس از مطبوعات ایران، مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۷۵ ۵۰. روانی‌پور، منیر، دل فولاد، نشر شیوا، ۱۳۶۹ ۶۰. زواریان، زهرا، تصویر زن در ده سال داستان‌نویسی انقلاب اسلامی، سازمان تبلیغات اسلامی حوزه‌ی هنری، تهران، ۱۳۷۰ ۷۰. غفارزادگان، داوود، زخمه، سازمان تبلیغات اسلامی حوزه‌ی هنری، ۱۳۷۵ ۸۰. فتاحی، حسین، عشق سال‌های جنگ، چ ۶، نشر قدیانی، ۱۳۸۱ ۹۰. فراست، قاسمعلی، زیارت، مؤسسه‌ی انجام کتاب، چ ۲، ۱۳۶۲ ۱۰۰. —، نخل‌های بی‌سر، مؤسسه‌ی انجام کتاب، ۱۳۶۳ ۱۱۰. فصیح، اسماعیل، ثریا در اغما، نشر نو، ۱۳۶۲ ۱۲۰. مجموعه مقالات سمینار بررسی رمان جنگ در ایران و جهان، بنیاد جانبازان انقلاب اسلامی ایران، چ ۱، ۱۳۷۳ ۱۳۰. معاونت فرهنگی اجتماعی هنری بنیاد جانبازان، در جبهه‌های دیگر (مجموعه داستان)، ۱۳۷۵



صدای پای آب

جلوه‌ها سورنالیستی



چکیده

نویسنده در این مقاله، پس از تعریف و تشریح مکتب سورنالیسم (فرا واقع‌گرایی)، به شرح حال سهراب سپهری و گرایش وی به این مکتب پرداخته و سپس مجموعه شعر «صدای پای آب» او را بررسی کرده است. در این جا بخش اخیر از نظر تان می‌گذرد.

«صدای پای آب» پنجمین مجموعه از دفترهای هشت‌گانه‌ی شعر سهراب سپهری (۱۳۰۷-۱۳۵۹ ش) است که شاعر آن را در تابستان ۱۳۴۳ در قریه‌ی چنار کاشان سرود و در آبان ۱۳۴۴ در فصل‌نامه‌ی آرش منتشر کرد (اتاق آبی، ۱۳۸۲: ۱۲۷). آن را به همراه منظومه‌ی «مسافر» و دفتر «حجم سبز» می‌توان اوج شکوفایی شاعرانه‌ی سپهری و زبان و دید مستقل او دانست. جایگاهی که سپهری در شعر روزگار ما یافته و چهره‌ی یگانه‌ای که در ادبیات امروز از او نمایان شده و توجه شعردوستان در سال‌های اخیر به شعر او، به سبب همین شعرهای اوست (سیاه‌پوش، ۱۳۸۳: ۲۴). انگیزه‌ی شاعر از سرودن آن، مرگ پدر و تسلی خود و مادر است (عابدی، ۱۳۷۹: ۱۸۶). چنان‌که می‌گوید:

پدرم پشت دیوار آمدن چلچله‌ها، پشت دو برف

پدرم پشت دو خوابیدن در مهتابی،

پدرم پشت زمان‌ها مرده است.

پدرم وقتی مرد، آسمان آبی بود،

مادرم از خواب پرید، خواهرم زیبا شد.

پدرم وقتی مرد، پاسبان‌ها همه شاعر بودند. (هشت کتاب، ۲۷۴)

بنابراین، با نگاهی تازه به مرگ می‌نگرد و نه تنها آن را پایان زندگی نمی‌داند بلکه حیات تازه و نو می‌انگارد:

و ترسیم از مرگ

مرگ پایان کبوتر نیست

مرگ مسئول قشنگی پر شاپرک است (هشت کتاب: ۲۹۶)

اگرچه انگیزه‌ی شاعر در سرایش این منظومه، مرگ پدر است اما هرگز به این محدود نمی‌ماند. در این سروده، به روشنی صدای تفکرات شاعر را می‌توان شنید (سیاه‌پوش، ۱۳۸۳: ۱۲۳)، که در قسمتی از آن، به وصف حال خود و در قسمتی دیگر، به ترسیم دنیای زیبا و تازه‌ی مورد نظر خویش می‌پردازد و در این راه، از

کدواژه‌ها

سورنالیسم، سهراب سپهری، عرفان اسلامی، اندیشه‌ی هندی، تفکر ژاپنی.



کاکم نامدار
دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی
و دبیر زبان و ادبیات فارسی خویبار

سهراب سپهری در «صدای پای آب» نوعی خط
سیری عرفانی را که آمیزه‌ای از عرفان ایرانی-
اسلامی، ژاپنی و هندی است دنبال می‌کند

چون رضا براهنی به شاعر عرفان پیشه‌ی کاشان گردید (براهنی، ۱۳۷۱: ۲۹۲-۲۸۳). اما باید گفت که او نگران انسان و سرنوشت اوست در افقی وسیع‌تر. مولوی نیز با آن‌که در آن زمانه‌ی پرهیا‌هو و غمناک تاخت و تاز تاتار می‌زیست، در آثار خود اشاره‌ای به این حوادث ندارد، اما شعر او سرشار از اندیشه‌های بلند در جهت تعالی نوع بشر است. در این زمینه حق با «فروغ فرخ‌زاد» است که درباره‌ی سهراب سپهری گفته: «او از شهر و زمان و مردم خاصی صحبت نمی‌کند، او از انسان و زندگی حرف می‌زند و به همین دلیل وسیع است» (یوسفی، ۱۳۷۳: ۵۶۳). سپهری از معدود شاعران معاصر است که دستگاه فکری منسجم و خاص خود را دارد (سپهری، ۱۳۸۳: ۱۲۱). اوج این انسجام و استقلال را در سه اثر «صدای پای آب»، «مسافر» و دفتر شعر «حجم سبز» می‌توان یافت. در این آثار، به‌ویژه در «صدای پای آب» شاعر نوعی خط سیر عرفانی را، که آمیزه‌ای از عرفان ایرانی-اسلامی، ژاپنی و هندی است، دنبال می‌کند و به‌طور مشخص، تحت تأثیر عقاید عارف معاصر هند، کریشنا مورتی قرار دارد (همان: ۱۲۱).

بارزترین ویژگی‌های این دستگاه فکری عبارت‌اند از توجه ویژه به عناصر طبیعی و نسبت دادن امور غیرعادی به اشیای عادی (خرق عادت) و از این طریق خلق یک جهان تازه و شگفت. هم‌چنین، گام نهادن در فرا واقعیت و کشف و شهود در این عالم و جستن پاسخ پرسش‌های خود در حالتی شبیه به خواب و رؤیا و در نهایت آفریدن مضامینی نو و بدیع که با فهم ساده انگار قابل دریافت نیست (نظیر آن‌چه در سطحیات متصوفه می‌بینیم). همه‌ی این امور، جزو نکاتی است که در

تشبیهات و استعارات نو و تصویرهای بدیع، که شعر را به یک تابلوی نقاشی شبیه می‌سازد، کمک می‌گیرد و زبانی خاص و مستقل می‌آفریند. از لحاظ محتوایی نیز شاعر به طرز بیان تازه‌ای دست می‌یابد که در آن تأثیر عرفان اسلامی و هندی و ژاپنی را به روشنی می‌توان دید. در این نگاه تازه، طبیعت جایگاه ویژه‌ای دارد و با سیر و سلوک در آن و ریاضت است که شاعر به مرحله‌ی کشف و شهود می‌رسد (عابدی، ۱۳۷۹: ۱۸۳) و جهانی تازه را که بسی با جهان واقع متفاوت است به چشم دل می‌بیند که ما نشانی از آن در پیرامون خویش نمی‌یابیم (همان: ۶۴) و برای بعضی خوانندگان نامأنوس می‌نماید، اما بر اثر تأمل کم‌کم آشنایی حاصل خواهد شد. برای مثال، کسی که نخستین بار در شعر حافظ «خنده‌ی می»^۱ و «خنده‌ی جام»^۲ را می‌بیند، شاید از انتساب خنده به می و جام در شگفت شود، اما بعد احساس خواهد کرد که چه لطفی در سخن اوست (یوسفی، ۱۳۷۳: ۶۰۰-۵۹۹). شعر سپهری نیز چنین است:

– رفتم از پله‌ی مذهب بالا

تا ته کوچه‌ی شک

رفتم، رفتم تا زن

تا چراغ لذت

تا سکوت خواهش

تا صدای پرتنهایی (هشت کتاب: ۲۷۷)

نکته‌ی دیگر درباره‌ی «صدای پای آب»، آن که شاید در این شعر، ما نگاه یا پیام اجتماعی از آن‌گونه که در آثار شاعران و نویسندگان معاصر جلوه‌گر است و بسیاری از منتقدان بدان عنایت دارند، نبینیم. درست همان چیزی که باعث تاختن کسانی

این تصاویر، در یک محور عمودی در خدمت تفکر عارفانه‌ی شاعر قرار می‌گیرد و او را در جست‌وجوی حقیقت و عبور از مرز عالم ماده و رسیدن به اوج همراهی می‌کنند. برای مثال، شاعر به منظور بیان این اندیشه‌ی بلند عرفانی که «همه‌ی هستی جلوه‌گاه حق است» می‌سراید:

- و خدایی که در این نزدیکی است

لای این شب‌بوها، پای آن کاج بلند

روی آگاهی آب، روی قانون گیاه (هشت کتاب: ۲۷۲)

و بر اساس همین اندیشه، همه‌ی هستی، پرستشگاه اوست:

- کعبه‌ام بر لب آب،

کعبه‌ام زیر آفاقی‌هاست

کعبه‌ام مثل نسیم، می‌رود باغ به باغ، شهر به شهر

حجرالاسود من، روشنی باغچه‌است^۴ (هشت کتاب، ص ۲۷۳)

اگر از قسمت دوم معرفی واقع‌گرایانه بگذریم (که این هم، با چاشنی تصویریها توأم است و با مصراع‌های: اهل کاشانم / پیشه‌ام نقاشی است ... آغاز می‌شود و به معرفی پدرش: پدرم نقاشی می‌کرد / تار هم می‌ساخت، تار هم می‌زد / خط خوبی هم داشت - هشت کتاب، ص ۳۷۲ و ۵۷۲ خاتمه می‌یابد)، به مصراع‌هایی می‌رسیم که از گره‌خوردگی عاطفه‌ی شاعر با ذات اشیا و طبیعت پیرامون او به وجود آمده‌اند. در این حال، او هم صدا با طبیعت به درون اشیا راه می‌جوید و چیزهایی می‌بیند که برای هر کسی قابل دیدن نیست:

سپهری از معدود شاعران معاصر است که دستگاه فکری منسجم و خاص خود را دارد. بارزترین ویژگی‌های این دستگاه فکری عبارت‌اند از توجه ویژه به عناصر طبیعی، نسبت دادن امور غیرعادی به اشیای عادی و از این طریق خلق یک جهان تازه و شگفت



مکتب سوررئالیسم بدان توجه می‌شود. حلقه‌ی واسط این دو جهان‌بینی، یکی برخاسته از شرق و دیگری از غرب، یونگ و فلسفه‌ی اوست که تحت تأثیر فلسفه عرفان در هند قرار دارد؛ بنابراین طبیعی است که هماهنگی نسبی بین اندیشه‌های سپهری و مکتب سوررئالیسم برقرار باشد (همان: ۱۴۸). در این بخش برخی از جلوه‌های سوررئالیستی منظومه‌ی بلند عرفانی «صدای پای آب» را بررسی می‌کنیم. بارزترین جلوه‌ی شاعری سروده‌ی «صدای پای آب»، کاربرد استعارات و تشبیهات نو و غریب و سمبل‌های ناآشناست و این نکته بلافاصله بعد از معرفی آغازین شاعر از حال خود شروع می‌شود. این نکته‌ی تازه، تصویرهای بدیعی را به وجود می‌آورد که برای خواننده در وهله‌ی اول نامأنوس است و برای دریافت آن‌ها به تأمل و دقت بیش‌تری نیاز دارد:

- من مسلمانم

قبله‌ام یک گل سرخ

جانمازم چشمه، مهرم نور

دشت سجاده‌ی من

من وضو با تپش پنجره‌ها می‌گیرم

در نمازم جریان دارد ماه، جریان دارد طیف

سنگ از پشت نمازم پیداست

همه ذرات نمازم متبلور شده است

من نمازم را وقتی می‌خوانم

که آذانش را باد گفته باشد سرگلدسته‌ی سرو

من نمازم را پی تکبیر/آلا حرام علف می‌خوانم

پی قد قامت موج^۲ (هشت کتاب: ۲۷۲-۲۷۳)

- چیزها دیدم در روی زمین:

کودکی دیدم، ماه را بو می‌کرد

قفسی بی در دیدم که در آن، روشنی پرپر می‌زد

نردبانی که از آن، عشق می‌رفت به بام ملکوت

من زنی دیدم نور در هاون می‌کوبید (هشت کتاب: ۲۷۷)

البته همه‌ی دیده‌های شاعر، چون مصراع‌های بالا، از جنس زیبایی و خوشی نیست، بلکه گاه روی دیگر سکه‌ی زندگی انسان‌ها را نشان می‌دهد:

- قاطری دیدم بارش «انشا»

این، همان حدّ غایی عرفان است که با پیوستن به حقیقت، پاسخ پرسش‌های خود را در ورای طبیعت و ماده بیابند و سوررئالیسم نیز از نفی ماده‌گرایی و عقل‌مداری به دنبال آن است

اشتری دیدم بارش سبد خالی پند و امثال

عارفی دیدم بارش «تنهاها یا هو»

من قطاری دیدم، فقه می‌برد و چه سنگین می‌رفت

من قطاری دیدم که سیاست می‌برد (و چه خالی می‌رفت)

و هواپیمایی که در آن اوج هزاران پای

خاک از شیشه‌ی آن پیدا بود

(هشت کتاب: ۸۷۲-۹۷۲)

شاعر هم چنان در آفاق و انفس سیر می‌کند و مظاهر حیات مادی را می‌کاود و به مدد تخیل دور پرواز خود، جهانی را می‌یابد که از نوع شناخته‌ی ما نیست. بنابراین، می‌گوید:

- اهل کاشانم، اما

کاشان شهر من نیست

شهر من گم شده است (هشت کتاب: ۵۸۲-۶۸۲)

تا بدانیم او به مرز جدیدی از عالم حیات دست یافته است که با عادت‌های ما چندان تناسبی ندارد. سپس، با توصیف خانه‌ی خویش در این جهان (شهر)، نشانه‌هایی به ما می‌دهد که شگفتی ما را دو چندان می‌کند:

- من در این خانه به گم‌نامی نمناک علف نزدیکم

من صدای نفس باغچه را می‌شنوم

و صدای ظلمت را، وقتی از برگ‌ی می‌ریزد

و صدای سرفه‌ی روشنی از پشت درخت

عطسه‌ی آب از هر رخنه‌ی سنگ

و صدای صاف باز و بسته شدن پنجره‌ی تنهایی» (هشت کتاب: ۶۸۲)

در قسمت واپسین شعر، شاعر رسته از چند و چون عالم حیات و راه یافته به فراسوی ذات اشیا، به خوانندگان توصیه می‌کند که آنان نیز در نگاه خود به هستی تجدیدنظر کنند تا به مرزهای جدیدی از جهان آفرینش دست یابند. در این صورت است که همه‌ی موجودات، زیبا جلوه می‌کنند و تعین و تبعیض از میان برمی‌خیزد:

- من نمی‌دانم

که چرا می‌گویند اسب حیوان نجیبی است، کبوتر زیباست

و چرا در قفس هیچ کسی کرکس نیست

گل شبدر چه کم از لاله‌ی قرمز دارد؟

چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید

واژه را باید شست

واژه باید خودِ باد، واژه باید خودِ باران باشد (هشت کتاب: ۱۹۲-۲۹۲)

در نهایت می‌گوید: اگر نتوانیم اسرار هستی را دریابیم، این قدر توانایی داریم که در این حیات مادی به دنبال حقیقت برویم:

- کار ما نیست شناسایی راز گل سرخ

کار ما شاید این است

که میان گل نیلوفر و قرن

پی آواز حقیقت بدویم

(هشت کتاب: ۸۹۲-۹۹۲)

این، همان حدّ غایی عرفان است که با پیوستن به حقیقت، پاسخ پرسش‌های خود را در ورای طبیعت و ماده بیابند و سوررئالیسم نیز از نفی ماده‌گرایی و عقل‌مداری به دنبال آن است.

پرنوشت

۱. عکس روی تو چو در آینه‌ی جام افتاد / عارف از خنده‌ی می در طمع خام افتاد» (دیوان حافظ شیرازی: ۱۴۹) ۲. خنده‌ی جام می و زلف گره‌گیر نگار / ای بسا توبه که چون توبه‌ی حافظ بشکست (همان: ۳۹) ۳. این مصراع‌ها یادآور آیه‌ی «وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَ لَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ» (سوره‌ی ۱۷، آیه‌ی ۴۱) ۴. یادآور این بیت از خواجه‌ی شیراز: همه‌کس طالب یارند چه هشیار و چه مست / همه‌جا خانه‌ی عشق است چه مسجد و چه کنشت (حافظ شیرازی، دیوان اشعار، ص ۱۱۲)

منابع

۱. براهنی، رضا. طلا در مس، تهران، ناشر نویسنده، چ ۱، سال ۱۳۷۱، ۳ جلد ۲۰. بیگزبی، سی.و.ای، داداوسوررئالیسم، ترجمه‌ی حسن افشار، تهران، نشر مرکز، چ م، سال ۱۳۸۴. ۳. حافظ شیرازی، خواجه شمس‌الدین محمد، دیوان اشعار، تصحیح دکتر خلیل خطیب رهبر، تهران، انتشارات صفی‌علیشاه، چ ۹، سال ۱۳۷۱. ۴. سپهری، سهراب، اتاق آبی، به کوشش پروانه سپهری، تهران، انتشارات نگاه، چ ۱، سال ۱۳۸۲. ۵. _____، هشت کتاب، تهران، انتشارات طهوری، چ ۳۶، سال ۱۳۸۳. ۶. سیاه‌پوش، حمید، باغ تنهایی (یادنامه‌ی سهراب سپهری)، تهران، انتشارات نگاه، چ ۹، سال ۱۳۸۳. ۷. سید حسینی، رضا، مکتب‌های ادبی، تهران، انتشارات نگاه، چ ۱۲، سال ۱۳۸۴. ۸. عابدی، کامیار، از مصاحبت آفتاب (زندگی و شعر سهراب سپهری)، تهران، نشر ثالث و نشر یوشیچ، چ ۴، سال ۱۳۷۹. ۹. محمدی، حسن علی، از بهار تا شهریار، تهران، انتشارات ارغنون، چ ۳، سال ۱۳۷۵. ۱۰. یاحقی، دکتر محمدجعفر، جویبار لحظه‌ها، تهران، نشر جامی، چ ۲، سال ۱۳۷۹. ۱۱. یوسفی، دکتر غلام حسین، چشمه‌ی روشن، تهران، انتشارات علمی، چ ۵، سال ۱۳۷۳



می نویسم از آن رو که بعضی کلمات بر وجود آدمی حق دارند و بعضی آدمیان در ساخت وجود آدمی. می نویسم به احترام استادی که چندسال افتخار شاگردی اش را دارم. کسی که دوشنبه های ما را «پایتخت جهان»^۲ کرده بود؛ به قول خود قیصر امین پور: «چگونه است که اگر روزی روزگاری دوستی از دور دستی برای تو تکان داده است یا دستت را فشرده است، هنگامی که بشنوی آن دست و آن دوست دیگر نیست، غمگین می شوی و ادای دین و سپاس را فاتحه ای می خوانی. اما برای آن که نه از دور دستی، بلکه از نزدیک دلت را تکان داده و برای آن که به تعبیری دلش را فشرده است و نه دلت را، بلکه دلش را فشرده و چکه چکه در دلت چکانده است، او را پاس نمی داری و سپاس نمی گزاری؟» (باغ بی برگی، یادنامه ی اخوان: ۱۰۷)

باورم نمی شود، کم کسی شنیده است

زیر خاک گم شوند، قله های استوار (دستور زبان عشق: ۸۲)

او بال پرواز یافته است، همانی که سالها از بسته شدن آن شکوه کرد. بالی که همواره آرزویش را داشت نامش را می توان گذاشت: «رستگاری جاوید». رفت تا دامنش از گرد زمین پاک بماند. وی آسمانی تر از این بود که در خاک بماند (گلها همه آفتابگردانند: ۸۷). برای این می نویسم که شاگردی ناسپاس نباشم و کسی را که نمک کلامش را چشیده ام، نمکدانش را نشکنم. لذا، بر آن شدم تا آنچه را در حافظه ی این حقیر از آن همه معرفت مانده است برای خوانندگان محترم بنمایانم. شاید کلید گشایشی باشد برای شناخت بهتر شعر قیصر. همان طور که خود استاد، در ابتدای کتاب آینه های ناگهان، جمله ای از عین القضاة آورده (که به او علاقه داشت و بارها این علاقه را ابراز می کرد): جوانمرد! این [شعرها] را چون آینه دان، آخر دانی که آینه را صورتی نیست در خود، اما هر که در او ننگ کند، صورت خود تواند دید...». بیش تر شعرهای قیصر نیز از آن جا که از زمره ی شعرهای جوششی است آینه ای است که صمیمت وجود شاعر را برای خواننده می نمایاند.

من که غیر از دلی ساده و صاف / در جهان هیچ چیزی ندارم

مثل آینه گاهی دلم را / روبه روی شما می گذارم (به قول پرستو: ۱۱)

چکیده

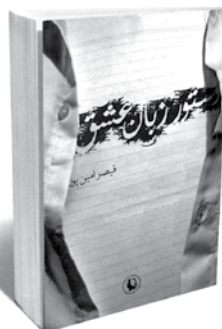
در این مقاله سعی شده است، رموز صمیمیت و یکرنگی در شعر آینه وار زنده یاد قیصر امین پور جست و جو و کشف شود.

کلواژه ها

قیصر امین پور، باورها و اعتقادات عامیانه، واژگان و اصطلاحات عامیانه، ضرب المثل و کنایه، کودکانها.



بنفشه فیضی
کارشناس زبان و ادبیات فارسی،
مدیر دبیرستانهای توحید



این مستی و راستی را، نه تنها در اشعار نوجوانان، که در اشعار مجموعه‌های دیگر نیز بارها یادآوری کرده است:

از روی یکرنگی شب و روزم یکی شد

همرنگ بختم تیره، رخت سوگ و سورم (دستور زبان عشق: ۶۲)

یا جای دیگر می‌گوید:

جرم این بود: من خودم بودم!

جرم این است: من خودم هستم (گل‌ها همه آفتاب‌گردانند: ۱۳۲)

کسانی که شخصیت قیصر را می‌شناسند، می‌دانند که دورویی چیزی بود که از آن تنفر شدید داشت و از این رو که شعرش نیز از وجودش جدا نیست می‌تواند آینه‌ی تمام‌نمای دردها، آرزوها، دوست داشتن‌ها، تنفرها و دیگر احساسات او باشد. قیصر با خواننده صمیمی است و همان‌طور که می‌دانیم یکی از راز و رمزهای ماندگاری یک اثر «صمیمیت» آن نوشته و «یکرنگی» سراینده‌ی آن است، هر چند این صمیمیت مانع آن نمی‌شود که شاعر از آوردن مضامین بکر باز بماند.

آغاز فروردین چشمت، مشهد من

شیراز من اردیبهشت دامن تو

هر اصفهان ابرویت، نصف جهانم

خرمای خوزستان من خندیدن تو (دستور زبان عشق: ۳۶)

در این ابیات بلاغتی خاص، که سهل و ممتنع می‌نماید، ملاحظه می‌شود. اشعار قیصر، در عین سرشار بودن از تخیل و زیبایی، آن‌قدر زلال و روان‌اند که به راحتی می‌توان دل را در آن‌ها شناور ساخت. از آن‌جا که در این مقاله در پی یافتن سر نخ‌هایی از راز و رمز این صمیمیت شاعر هستیم، آنچه از این رازها به نظرم می‌رسد، با استمداد از روح آسمانی آن استاد معرفت و شعور، بیان می‌کنم.

جلوگیری از التزام‌های بی‌مورد

قیصر در پی آوردن ردیف‌های دشوار، قافیه‌هایی که پای شاعر را لنگ می‌کند نیست و یا تخیلات پیچ‌پیچ سبک هندی که ذهن انسان را به دالانی حلقوی و بی‌انتها رهنمون شود. چرا که شعر از نظر او نوعی سخن گفتن است نه گیج کردن خواننده.

عمری به‌جز بیهوده بودن سر نکرديم

تقویم‌ها گفتند و ما باور نکردیم (تنفس صبح: ۲۹)

هرچند، اگر به‌نظر بعضی قافیه و ردیف چند کلمه‌ای و غیرفعلی و... جزء هنرهای یک شاعر باشد، در این وادی نیز قیصر توانایی خود را نشان داده است و نمونه‌هایی عالی در دفترهای او می‌توان از این به‌اصطلاح هنر پیدا کرد.

دل‌م خوش است به گل‌های باغ قالی‌ها

که چشم باران دارم ز خشک‌سالی‌ها (دستور زبان عشق: ۶۱)

و قافیه‌های بعدی آن: بالی‌ها، خالی‌ها، زلالی‌ها و بی‌خیالی‌ها باران گرفت نیزه و قصد مصاف کرد

آتش نشست و خنجر خود را غلاف کرد (تنفس صبح: ۲۸)

و قافیه‌های بعدی آن: صاف، ائتلاف، طواف، اعتکاف، اعتراف و ده‌ها نمونه‌ی دیگر. اما حتی وقتی قافیه‌های دشوار می‌آورد، باز آن التزام‌های بی‌مورد و اطاله‌ی کلام، که نشانه‌ی مهارت نداشتن شاعر در استفاده از کلمات و وزن عروضی است، در این دست شعرهای او وجود ندارد و با وجود این دشواری‌ها پای اسب راهوار شعر او نمی‌لنگد. گاهی به شکلی بسیار فصیح، زیباترین لحظات را در قالب گزاره‌های بدون فعل، در موجزترین شکل بیان می‌کند، که نه سخنش مبهم می‌شود و نه قافیه‌اندیش؛ از جمله می‌گوید:

چشمه‌ها در زمزمه

رودها در شست‌وشو

موج‌ها در همه‌مه

جوی‌ها در جست‌وجو

باغ در حال قیام

کوه در حال رکوع

آفتاب و ماهتاب

در غروب و در طلوع (مثل چشمه، مثل رود: ۵)

در شعرهای دیگر او باز هم این ایجاز زیبا به چشم می‌خورد.

اگر فتح این است/ که دشمن شکست/ چرا هم‌چنان دشمنی هست

(دستور زبان عشق: ۱۷)

نمونه‌ای دیگر:

آی... ای دریغ و حسرت همیشگی! ناگهان/ چه قدر زود/ دیر می‌شود!

(آینه‌های ناگهان: ۴۸)

زبان‌امروزی

یکی دیگر از شگردهایی که شعر قیصر را صمیمی‌تر می‌کند، استفاده از زبان امروزی است که در نهایت سلاست و روانی و رعایت کامل قوانین دستوری و وزنی، آن را به‌کار می‌گیرد و می‌توان آن را به چند قسمت زیر طبقه‌بندی کرد:

- استفاده از ضرب‌المثل و کنایه؛

- استفاده از واژگان و اصطلاحات عامیانه؛

- آوردن باورها و اعتقادات عامیانه.

حرفی است عامیانه که می‌گوید:

تقدیر هر کسی را/ از پیش، روی لوح جبینش نوشته‌اند/

بگذار عامیانه بیندیشیم (آینه‌های ناگهان: ۱۱۲)

استفاده از ضرب‌المثل و کنایه

از دل‌کنده دود اگر برخاست

آتش از تو، شراره‌ها با تو (گل‌ها همه آفتاب‌گردانند: ۹۹)

سوخت دست و بال ما از این همه

کاسه‌های داغ‌تر از آتش‌ها (دستور زبان عشق: ۵۹)

یک عمر دویدیم و لب چشمه رسیدیم

خشکید و به یک جرعه چشیدن نرسیدیم

(گل‌ها همه آفتاب‌گردانند)

کی می شود روشن به رویت چشم من کی؟

وقت گل نی بود هنگام رسیدن (دستور زبان عشق: ۷۳)

دهانم شد از بوی نام تو لبریز

به هرکس که گل گفتم و گل شنیدم (گل‌ها همه آفتاب گردانند: ۱۰۸)

استفاده از ضرب‌المثل و کنایه و حتی باورهای عامیانه در دفترهای اول شعر قیصر امین‌پور، مثل تنفس صبح و آینه‌های ناگهان، کم‌تر است. انگار هنوز قیصر به سبک خاصی برای استفاده از این تعابیر دست نیافته است. گاهی به اشاره کنایه‌ای می‌آورد یا یادی از ضرب‌المثلی می‌کند که تعداد این اشارات در شعرهای نیمایی او کم‌تر چهره می‌نمایاند و بیش‌تر در شعرهای کلاسیک او خصوصاً غزلیاتش دیده می‌شود. البته اشاره‌هایی در شعرهای نیمایی او می‌توان یافت:

این آسیاب کهنه به نوبت نیست (آینه‌های ناگهان: ۷۰)

در دفترهای اول شعری، قیصر به فکر سبک خاصی نیست، بیش‌تر از سبک شاعران جوان هم‌دوره‌ی خود تبعیت می‌کند. همان‌طور که خود بارها در کلاس درس گفته بود که در ابتدا شعرش همه جنگ بوده و پیامدهای آن و روحیه‌ای حماسی داشته، اما بعد که به سراغ شعر عاشقانه آمده، دل خود را بی‌دست و پا و قلم خود را ناآشنا با این وادی یافته است:

ای شما! / ای تمام عاشقان هر کجا! / از شما سؤال می‌کنم / نام یک نفر غریبه را / در شمار نام‌هایتان اضافه می‌کنید؟ (آینه‌های ناگهان: ۳۹)

اما در دفترهای بعدی، مثل گل‌ها همه آفتاب گردانند و دستور زبان عشق، به واژگان و نحو و حتی به وزن خاصی دست یافته است. هر چند قبل از این دو دفتر هم گاهی می‌بینیم که قیصر از این‌که مردم شعر او را نفهمند احساس دردمندی می‌کند.

این درد کوچکی نیست / در روستای ما / مردم / شعر مرا به شور نمی‌خوانند / گویا زبان شعر مرا، دیگر / این صادقان ساده نمی‌دانند...

اما در دنباله، با نغی این مسئله، ابراز می‌کند که زبان من، زبان مردم من است.

از من گذشت / اما دلم هنوز با لهجه‌ی محلی خود حرف می‌زند / با لهجه‌ی محلی مردم / با لهجه‌ی فصیح گل و گندم (آینه‌های ناگهان: ۱۱۵)

به گفته‌ی محمد حقوقی در کتاب ادبیات امروز ایران، یکی از ویژگی‌های غزل بعد از انقلاب «توجه به زبان متداول مردمی» است که این نکته در شعر قیصر امین‌پور پررنگ‌تر از دیگران دیده می‌شود.

استفاده از واژگان و اصطلاحات عامیانه

به هفت آسمان تو / یک ذره بر می‌خورد

(گل‌ها همه آفتاب گردانند: ۷۰)

چرا تا شکفتم / چرا تا تو را داغ بودم نگفتم / چرا بی‌هوا سرد شد باد / چرا از دهن / حرف‌های من افتاد (همان: ۴۱)

گر سیاه است شب و روز دلم

باید از چشم تو از چشم تو دید (همان: ۱۱۵)

من سرم نمی‌شود / ولی... / راستی / دلم / که می‌شود (همان: ۹)

پرسه‌های بی‌خیالی، نیمکت‌های خماری (همان: ۹۵)

دهانم شد از بوی نام تو لبریز

به هرکس که گل گفتم و گل شنیدم (همان: ۱۰۸)

از رفتنت دهان همه باز...

(دستور زبان عشق: ۱۹)

در دفترهای اول شعری، قیصر به فکر سبک خاصی نیست، بیش‌تر از سبک شاعران جوان هم‌دوره‌ی خود تبعیت می‌کند

آوردن باورها و اعتقادات عامیانه

این باورها و اعتقادات نکته‌ی جدیدی نیست. در شعر شاعران گذشته نیز این ویژگی دیده می‌شود. خصوصاً در سبک هنری این ویژگی جلوه‌ای خاص می‌یابد. زیرا شعر در این دوره از دربار فاصله می‌گیرد و به میان توده‌ی مردم می‌رود. در نتیجه، زبان روز بر آن تأثیر می‌گذارد و بعدها در اشعار معاصران این ویژگی تأثیرگذار می‌شود. این ویژگی را می‌توان یکی از رموز صمیمیت و آینه‌وار بودن شعر قیصر امین‌پور دانست.

طالع تیرام از روز ازل روشن بود

فال کولی به کفم خط خطا دید چرا؟ (دستور زبان عشق: ۷۹)

شب در رسید و قصه‌ی ما هم به سر رسید

کو خانه‌ای برای رسیدن، کلاغ کو؟ (گل‌ها همه آفتاب گردانند: ۸۶)

آن‌که می‌ترسد، می‌ترساند (همان: ۴۹)

گاهی به شعری برمی‌خوریم که همه از آغاز تا پایان بیانگر این اعتقادات‌اند. برای مثال، شعر «تغال» از دفتر گل‌ها همه آفتاب گردانند:

اما چرا / هی هر اتفاقی / قندان و استکان‌ها را / در سینی / می‌چینم

یا هرچه کفش‌هایم را... جفت می‌شوند / در گوش من دیگر صدای زنگ نمی‌آید... (همان: ۲۱)

گاهی چند باور و اعتقاد مردمی و عامیانه را در شعری به شکلی فلسفه بیان می‌کند، فلسفه‌ای که ادله‌ی آن را همین باورها شکل می‌دهد.

اگر خاک کافر نبود / و روی حقیقت نمی‌ریخت / اگر ساعت آسمان دوز باطل نمی‌زد... (همان: ۴۰)

البته شاهد مثال خیلی بیش‌تر از این موارد است اما مجالی فراخ‌تر می‌طلبد تا بتوان همه‌ی آن موارد را بیان کرد.

کودکانه‌ها

توجه به حال و هوای عالم کودکی از ویژگی‌های دیگر شعر قیصر امین‌پور است که بیانگر علاقه‌ی شاعر به سادگی و صمیمیت کودکان است. این اشعار در قالب تشبیهاتی، که یکی

از ارکان آن کودک است، دوران کودکی، لبخند کودکی و خاطرات کودکی را به یاد می‌آورند. علاقه و توجه به کودک و به دنیای ساده و خودمانی و در عین حال شاعرانه‌ی کودک در شعرهای قیصر هویدا است. هم‌چنین برای کودکان و نوجوانان چندین کتاب نوشته و سروده است و سردبیری سروش نوجوان را، که تا چند سال پیش ادامه داشت، نیز به عهده داشته است. حتی می‌بینیم که کتاب «ظهر روز دهم» او شرح حال کودکی در جریان عظیم عاشوراست، که همین نشانه‌ی صمیمیت شاعر است. صمیمیتی ساده و بی‌ریا و به دور از تشریفات بزرگ‌ترها. این ویژگی را در کم‌تر شاعری می‌توان یافت و این راز یکرنگی و صمیمیت شعر قیصر است. به غیر از ابیات پراکنده در این باب، در مجموعه‌ی اشعار ایشان، اشعاری وجود دارد که با عنوان کودکی سروده شده است: ۱. خواب کودکی ۲. عکس کودکی من ۳. کودکان کربلا ۴. کودکی‌ها (۱) ۵. کودکی‌ها (۲) ۶. کودکی‌ها (۳) و...

۱. در خواب‌های کودکی‌ام / هر شب طنین سوت قطاری / از ایستگاه می‌گذرد. (گل‌های همه آفتاب‌گردانند: ۳۳)
۲. از من به من شبیه‌تری یا خود منی / افتاده عکس کودکی من به قاب تو (همان: ۱۱۳)
۳. راستی آیا / کودکان کربلا، تنها تکلیفشان تنها / دائماً تکرار مشق آب / آب! / مشق بابا آب بود؟ (دستور زبان عشق: ۲۱)
۴. کودکی‌هایم اتاقی ساده بود / آنشی زیر اجاقی ساده بود (آینه‌های ناگهان: ۸۱)
- باد بازیگوش / بادبادک را / بادبادک / دست کودک را / هر طرف می‌برد ۵. کودکی‌هایم / با نخ‌ی نازک به دست باد / آویزان! (دستور زبان عشق: ۱۹)
- عمر من و بودم و اوج بال من، کودکی‌ام / دریا دریا زلال من، کودکی‌ام (دستور زبان عشق: ۹۳)

یکی از ویژگی‌های غزل بعد از انقلاب «توجه به زبان متداول مردمی» است که این نکته در شعر قیصر امین‌پور پررنگ‌تر از دیگران دیده می‌شود

- و در پاره‌های اشعار تشبیهاتی وجود دارد که مبنای آن کودکی است.
- در به‌در به هر طرف، بی‌نشان و بی‌هدف گم شده چو کودکی در هوای مادرم (دستور زبان عشق: ۳۹)
 - بی‌تابم آن چنان که درختان برای باد یا کودکان خفته به گهواره تاب را (گل‌ها همه آفتاب‌گردانند: ۱۲۵)
 - نام تو چیست؟ لبخند کودکی است / که با حالتی نجیب / لب باز می‌کند /

که بگوید: «سیب»

- باران شبیه کودکی‌ام پشت شیشه‌هاست (دستور زبان عشق: ۸۷)
و گاهی در قالب یادی از دوران کودکی که پر است از خاطرات آسمانی و اساطیری آرمان‌شهری که پر از پاکی و سادگی است (آینه‌های ناگهان: ۴۶)

ای کاش / آن کوچه را دوباره ببینیم / آن‌جا که ناگهان / یک روز نام کوچکم از دستم / افتاد / و لابه‌لای خاطره‌ها گم شد / آن‌جا که / یک کودک غریبه / با چشم‌های کودکی من نشسته است (آینه‌های ناگهان: ۳۱)

قفل صندوق قدیم عکس‌های کودکی را باز کردن / ناگهان با کشف یک لحظه / از پس گرد و غبار سال‌های دور / باز هم از کودکی آغاز کردن (گل‌ها همه آفتاب‌گردانند: ۱۳)

رؤیای آشنای شب و روز عمر من! / در خواب‌های کودکی‌ام دیده‌ام تو را (دستور زبان عشق: ۴۵)

سر زد به دل دوباره غم کودکانه‌ای / آهسته می‌تراود از این غم ترانه‌ای (دستور زبان عشق: ۸۷)

پرنوشت

۱. برگرفته از این بیت قیصر امین‌پور «ما هیچ نیستیم، جز سایه‌ای ز خویشت / آیین آینه، خود را ندیدن است» (آینه‌های ناگهان: ۱۵۲) ۲. برگرفته از شعر «لحظه‌های بی‌کران»، که قیصر خطاب به شفیع کدکنی گفته است (گل‌ها همه آفتاب‌گردانند: ۵۹) ●

منابع

۱. امین‌پور، قیصر، آینه‌های ناگهان، چ ۷، تهران، نشر افق، ۱۳۸۵. ۲. _____، به‌قول پرستو، چ ۱، تهران، نشر زلال، ۱۳۷۵. ۳. _____، تنفس صبح، چ ۲، تهران، انتشارات سروش، ۱۳۷۴. ۴. _____، دستور زبان عشق، چ ۵، تهران، انتشارات مروارید، ۱۳۸۶. ۵. _____، سنت و نوآوری در شعر معاصر، چ ۱، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۳. ۶. _____، ظهر روز دهم، چ ۱، تهران، انتشارات سروش، ۱۳۷۳. ۷. _____، گل‌ها همه آفتاب‌گردانند، چ ۵، تهران، انتشارات مروارید، ۱۳۸۶. ۸. _____، مثل چشمه، مثل رود، چ ۳، تهران، انتشارات سروش، ۹۰۷۶. ۹. حقوقی، محمد، مروری بر تاریخ ادب امروز ایران (نظم - شعر)، چ ۲، تهران، نشر قطره، ۱۳۷۷. ۱۰. شمیسا، سیروس، سبک‌شناسی شعر، چ ۴، تهران، ۱۱۰۱۳۷۸. ۱۱. قهرمان، محمد، مجموعه رنگین کمان (گزیده‌ی اشعار صائب تبریزی)، چ ۴، تهران، انتشارات سخن، ۱۲۰۱۳۷۵. ۱۲. کاخی، مرتضی، باغ بی‌برگی (یادنامه اخوان ثالث)، چ ۱، تهران ۱۳۰۱۳۷۰. ۱۳. مهدی‌پور عمرانی، روح‌الله، چهره‌های ادبیات کودکان



حشو در ادب فارسی



مقدمه

در اغلب موارد آدمی تلاش می‌کند که از زندگی تکراری رهایی یابد و با زیور و زینت تنوع، به زندگی خود بیش‌تر آرامش دهد. زیرا «تکرار» ملالت‌آور و خسته‌کننده است و روح نشاط و تلاش را از وی می‌گیرد. اغلب انسان‌ها، در آرزوی آن هستند که به بالاترین درجه‌ی ارزش‌های انسانی، درجه‌ی عالی علمی، بالاترین سطح امکانات زندگی و... برسند و این خود بیانگر آن است که آدمی به‌طور کلی از تکرار بیزار و طرفدار نوگرایی است، همان‌طوری که شاعران بزرگ ایرانی، مضمون نوگرایی و پرهیز از تکرار را در شعر خود به‌کار برده‌اند:

فسانه گشت و کهن شد حدیث اسکندر
سخن نوآر، که نور را خلوتی است دگر «فرخی»
هین سخن تازه بگو تا دو جهان تازه شود
وارهد از حد جهان، بی‌حد و اندازه شود «مولوی»

آقای محمد اسفندیاری (کتاب پژوهی: ۲۵۹) در مقاله‌ی «حشو قبیح» و آقای محمد دانشگر (مجله‌ی پژوهش‌های ادبی، ش ۴: ۸۳) در مقاله‌ی «حشو در نوشته‌های امروز» مطالب سودمندی درباره‌ی «حشو» بیان کرده‌اند که نگارنده در این مقاله از آن مطالب استفاده کرده است. حشو در زبان فارسی (۲) متوسطه با تکرار زاید برابر دانسته شده است که به نظر نگارنده باید فقط حشو قبیح را تکرار زاید دانست. نگارنده، ضمن یافتن مثال‌هایی از حشو در متون نظم و نثر فارسی به نمونه‌های بیش‌تری از انواع آن در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی اشاره کرده و در این خصوص از جناب آقای دکتر حسن ذوالفقاری نیز کمک گرفته است، که از ایشان سپاس‌گزاری می‌شود.

«حشو در لغت به آن‌چه مثل پنبه، پشم و جز آن در بالش، لحاف و جامه می‌کنند، گفته می‌شود» (لغت‌نامه، ذیل حشو). «از آن‌جا که درون چیزی را با حشو پر می‌کنند و اساساً با هر چیز نامرغوبی می‌توان درون چیزی را پر کرد و معمولاً چیز ارزشمندی،

چکیده

حشو یکی از مباحث درسی زبان فارسی (۲) متوسطه است که برابر با تکرار زاید دانسته شده است (ص ۷۲). نگارنده، ضمن بررسی انواع حشو (قیبح، متوسط و ملیح)، که در کتاب‌های سنتی ادبی تقسیم‌بندی شده است، بر این عقیده است که مطلق حشو تکرارزاید نیست، بلکه فقط حشو قبیح، تکرار زاید است و این نوع حشو، از شیوایی و رسایی متن می‌کاهد.

کلواژه‌ها

حشو، قبیح، متوسط، ملیح، حشو تأکیدی، اطناب، جمله‌ی دعایی، منادا.

دبیر دبیرستان‌های قلعه‌پل اهواز
و مدرس پیمانور باغ ملک

زبان فارسی

دوره بیست و سوم
تاسستان ۸۹
شماره چهار
۳۴
فارس

حشو را می‌پوشاند، بار معنایی حشو منفی است. فقط هنگامی که برای حشو قید **ملیح** و **متوسط** آورده شود، بار معنایی مثبت یا خنثا پیدا می‌کند» (کتاب پژوهی: ۲۶۰).

قباگر حریر است و گر پرنیان

به ناچار حشوش بُود در میان (بوستان، یوسفی: ۳۷)

حشو بر سه گونه است: قبیح، متوسط و ملیح (الف) **حشو قبیح**: «آن است که شاعر [یا نویسنده] لفظی در میان بیت [یا سخن] آورَد که اضافه بر اصل مراد باشد و آوردن آن بیهوده است و از سلاست شعر یا نثر می‌کاهد» (لغت‌نامه، ذیل حشو). حشو یکی از موارد اطناب [=درازگویی] است (شاهنامه و دستور: ۲۲۰). به مواردی از حشو قبیح اشاره می‌شود: ۱. به کار بردن دو قید پرسشی در یک جمله‌ی ساده، حشو قبیح ایجاد می‌کند.

مخمور آن دو چشمم، آیا کجاست جامی؟

بیمار آن دو لعلم، آخر کم از جوابی

(حافظ، خطیب رهبر: ۵۸۷)

آن تُرک پری چهره که دوش از بر ما رفت

آیا چه خطا دید که از راه خطا رفت؟ (همان: ۱۱۵)

حشو بر سه گونه است: قبیح، متوسط و ملیح

مگر همان مشروطه‌ی خالی چه طور است؟ (ادبیات فارسی (۱): ۱۳۳)

آیا تو کجا و ما کجاییم؟

تو زان که ای که ما تو را بییم؟ (لیلی و مجنون: ۱۳۰)

۲. «هنگامی که جمله با یکی از واژه‌های اگرچه، هرچند، هر چند که، با این که، با آن که، با وجود این که، با وجود آن که و... شروع شود، به کار بردن حروف ربط اما، ولی و لیکن در آغاز جمله‌ی دوم، زاید است» (فارسی و آیین نگارش (۲): ۱۹۴). این نمونه‌ای از حشو قبیح است که در بسیاری از موارد در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی به کار رفته است. مثال: گرچه جان، تن را ادراک می‌کند و تن از جان آگاهی دارد و هیچ‌یک از دیگری پوشیده نیست، اما توانایی دیدن جان، به هیچ چشمی داده نشده است (زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی: ۶). گاهی شاعر برای رعایت وزن شعر، به ناچار مرتکب چنین حشو قبیحی می‌شود.

گرچه مورم ولی آن حوصله با خود دارم

که بیخشم، بُود ار ملک سلیمان از من (ادبیات فارسی (۳) انسانی: ۱۰۱)

دل‌ها اگرچه صاف ولی از هراس سنگ

آیینه بود و میل تماشا شدن نداشت

(زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی: ۲۰۵)

اگرچه بانچه‌ها را کسی لگدکوب کرده

ولی بهار فقط در تصرف گل‌هاست (ادبیات فارسی (۳) انسانی: ۱۱۶)

۳. ترکیب‌های همراه با، توأم با و به‌همراه نیز حشو قبیح دارند که در چندین مورد در کتاب‌های درسی به کار رفته‌اند. آهر چند تشویق و حمایت سامانیان از شعر و ادب دری، خالی از انگیزه‌ی سیاسی نبود، اما جنبه‌های ذوقی و علاقه‌های قلبی را نیز به همراه داشت (تاریخ ادبیات ایران و جهان (۱): ۲۸).

۴. به موارد دیگری از نمونه‌های مختلف حشو قبیح در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی اشاره می‌شود، که نیازی به توضیح نیست.

* **پیروفتوت را از میان کار بیرون آوردند و زمام کار بدو سپرد** [=سپردند] (زبان فارسی (۳) انسانی: ۱۹۶).

* **باز دیگر باره بانگ دیگر بکردی و پاره‌ای دیگر بستدی** (همان: ۱۳۸).

* **نقد ادبی نه تنها برای کسانی که می‌خواهند اثری ادبی را مورد مطالعه قرار دهند و ... در خور اهمیت و مفید فواید بسیار است بلکه ...** (ادبیات فارسی (۱) پیش‌دانشگاهی انسانی: ۷۹ و ۸۰).

* **بی‌مهر رُخت، روز مرا نور نمانده است**

وز عمر مرا جز **ثُوب** **دیجور** نمانده است (آرایه‌های ادبی: ۱۶۶).

* **چنان که دل، ثُوبِ تاریک، تیره است و حزین.**

(ادبیات فارسی (۲) پیش‌دانشگاهی انسانی: ۷۳)

* **با آن که جیب و جام من از مال و مئی تهی است**

ما را فراغتی است که **جمشید** **جم** نداشت (همان: ۶۷).

* **به ابر پاره چومه، نور خویش افشاند**

نظیر پنبه‌ی آتش گرفته **می‌ماند** (همان: ۷۴)

* **مظلوم کوچک من / با نان بیات شبانه / چاشت می‌کرد** (همان: ۱۰۴).

* **در ستاره باران آن شب / نماز خونین حماسه‌ی چهارده ساله‌ی مرا / وسعت وسیع کدام سجاده گسترده شد؟** (همان: ۱۰۵)

* **دیگر اکنون آن عماد تکیه و امید ایران شهر / ... پور زال زر جهان پهلو ...** (زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی: ۱۸۸)

* **مرد تقال - آن صدایش گرم، نایش گرم / آن سکوتش ساکت و گبیرا ...** (همان: ۱۸۵)

زاع سبیه بر دو بال غالیه آمیخته (همان: ۸۷)

ب) **حشو متوسط**: «آوردن کلام معترضه‌ای که زاید بر اصل منظور باشد ولی سبب کاهش سلاست جمله نمی‌شود» (لغت‌نامه، ذیل حشو). «حشو متوسط در واقع نه بر رونق سخن می‌افزاید و نه از اعتبار سخن می‌کاهد» (فنون بلاغت و صناعات ادبی: ۳۳۴)، مانند:

فقط حشو ملیح از آرایه‌های ادبی محسوب می‌شود و حشو قبیح و متوسط جنبه‌ی هنری ندارند

در جنب رأی روشن تو نور آفتاب
این آفتاب مرتبه نوری است مستعار
تو رودکی را ای ماهرو کنون بینی
بدان زمانه ندیدی که در خراسان بود (بدیع، قافیه و عروض: ۵۳)

گر خیره مرا زیر و زیر خواهی کرد
از عمر خود - ای دوست - چه بر خواهی کرد؟ (کتاب پژوهی: ۲۶۱)

«استاد همایی، کلماتی را که مورد خطاب قرار می‌گیرند، حشو ملیح دانسته در حالی که در تمام کتب دیگر، آن را حشو متوسط دانسته‌اند. به نظر می‌رسد منادا، باعث حسن کلام نمی‌شود» (عروسان سخن: ۲۷۳).

ج) حشو ملیح: «حشو ملیح یعنی نکته‌ای زیبا و نمکین. معمولاً حشو ملیح، بدّل است یا جمله‌ی دعایی» (بیان و معانی، شمیسا: ۲۲۰). «حشو ملیح، بیش‌تر در دعا، نفرین و خطاب واقع می‌شود» (کتاب پژوهی: ۲۶۱). «فقط حشو ملیح از آرایه‌های ادبی محسوب می‌شود و حشو قبیح و متوسط جنبه‌ی هنری ندارند» (همان: ۲۶۲).

چه خوش گفت فردوسی پاک‌زاد
- که رحمت بر آن تربت پاک باد -
«مبازار موری که دانه‌کش است
که جان دارد و جان شیرین خوش است»
(بوستان، یوسفی: ۸۷)

چون جام شفق، موج زند خون به دل من
با این همه - دور از تو - مرا چهره‌ی زرد است
(ادبیات فارسی (۳) انسانی: ۱۰۷)

بپرسید زان پس که آمد به هوش
بدو گفت با ناله و با خروش
که اکنون چه داری ز رستم نشان؟
- که گم باد نامش ز گردن کشان -
(ادبیات فارسی (۱) متوسطه: ۱۴)

که رستم نمم - کم مماناد نام -
- نشیناد بر ماتم یور سام -
(زبان فارسی (۳) انسانی: ۱۴۱)

واژه‌ی «دیگر» - که امروز به عنوان^۵ وابسته‌ی پسین مبهم به کار می‌رود - در گذشته وابسته‌ی پیشین مبهم نیز بوده است (همان: ۱۶۵).
واژه‌ی «چند» - که امروزه به عنوان^۶ وابسته‌ی پیشین مبهم به کار می‌رود - در گذشته وابسته‌ی پسین مبهم نیز بوده است (همان).

آورده‌اند که شیخ ما، ابوسعید - قدس الله روحه العزیز - روزی در نیشابور بر است نشست بود و... (زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی: ۱۱۳) در جمله‌ی قبل، «ابوسعید: بدّل» و «جمله‌ی معترضه‌ی (دعایی) عربی» هر دو حشو ملیح هستند. حافظ نمونه‌های زیادی از حشو ملیح را در اشعار خود به کار برده است:

به جز آن نرگس مستانه - که چشمش مرساد -
زیر این طارم فیروزه، کسی خوش نشست (دیوان حافظ: ۳۵)

بیر پیمانه‌کش‌ها - که رواتش خوش باد -
گفت پرهیز کن از صحبت پیمان‌شکنان (همان: ۵۲۷)

دی بیر می فروش - که ذکرش به خیر باد -
گفتا شراب نوش و غم دل ببر ز یاد (همان: ۱۳۷)

ساقیا لطف نمودی - قدّحت پر می باد -
که به تدبیر تو، تشویش خمار آخر شد.
(زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی: ۵۲)

به نظر می‌رسد جمله‌ی «لطف نمودی» در بیت قبل نیز حشو ملیح داشته باشد.

د) حشو تأکیدی: این نوع حشو از تقسیم‌بندی‌های آقای اسفندیاری است. «حشو تأکیدی، جنبه‌ی معنایی دارد و هدف از بیان آن القای مؤکد یک معنی است و گوینده، به نقش ادبی آن التفاتی ندارد و اساساً تأثیری در زیبا یا زشت شدن سخن ندارد» (کتاب پژوهی: ۲۱۲). «حشو تأکیدی فقط در مناسب مقام واقع می‌شود و اگر در مناسب مقام نباشد، حشو قبیح است» (همان، ۳۱۵). مثال: کسی که واقعه‌ای عجیب و دور از انتظار را می‌بیند، می‌گوید: من با چشم دیدم. در این جا با

حشو تأکیدی که از تقسیم‌بندی‌های آقای اسفندیاری است جنبه‌ی معنایی دارد و هدف از بیان آن القای مؤکد یک معنی است

چشم حشو تأکیدی است. حال اگر کسی بگوید: من هر روز با چشم می‌بینم، مرتکب حشو قبیح شده است» (همان: ۳۱۵).
سعیدی به جای جمله‌ی دیدم که جانم می‌رود شش حشو تأکیدی به کار برده و بیت را به این صورت درآورده است (همان: ۲۱۳):

در رفتن جان از بدن، گویند هر نوعی سخن
من خود به چشم خویشتم، دیدم که جانم می‌رود

مثال: من خودم با دو چشم دیدم^۷ (شش حشو تأکیدی) (همان: ۲۱۳)

اگر عبارتی حشو ملیح داشته باشد، ممکن است حشو تأکیدی هم داشته باشد و این‌ها منافاتی با هم ندارند

نمونه‌هایی از حشو تأکیدی در قرآن:
امواتٌ غیرُ اَحیاءٍ (نحل، آیه ۱۲) (همان: ۳۱۵)

فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ اَجْمَعُونَ (حجر، آیه ۰۳) (همان).

به نظر می‌رسد بدل تأکیدی باید در حوزه‌ی حشو تأکیدی قرار گیرد. مثال: **علی**، دستش شکست (علی: بدل تأکیدی، مضافٌ الیه گسسته). مثال: **من**، دلم درد می‌کند (من: بدل تأکیدی، مضافٌ الیه گسسته). در راهنمای زبان فارسی (۳) (ص ۱۴۱) واژه‌های «علی» و «من»، بدل تأکیدی محسوب شده‌اند. همکار فرهیخته آقای محمودرضا رجایی، با ارائه‌ی دلایل کافی، نقش **مضافٌ الیه گسسته** را در دو مثال اخیر به جای **بدل تأکیدی** پیش‌نهاد داده است (رشد ادب فارسی، ش ۷۴: ۵۹).

هوشنگ را باید یک جوری باهاش (= با او) کنار آمد.

به نظر می‌رسد می‌توان به جای **بدل تأکیدی** در جمله‌ی عامیانه‌ی اخیر از **متمم گسسته** استفاده کرد (هوشنگ: بدل تأکیدی، متمم گسسته).

نتیجه

نمونه‌های «سال عام الفیل، پارسال گذشته، فینال نهایی و...» که در کتاب زبان فارسی (۲) متوسطه آمده‌اند، همگی دارای حشو قبیح‌اند. نگارنده انواع «حشو» را «تکرار زاید» نمی‌داند. اگر عبارتی حشو ملیح داشته باشد، ممکن است حشو تأکیدی هم داشته باشد و این‌ها منافاتی با هم ندارند. برای نمونه بدل‌ها در حشو ملیح و نمونه‌های خاصی از آن‌ها (بدل تأکیدی) در حشو تأکیدی قرار می‌گیرند.

پژوهش

۱. گاهی برخی از کسانی که زبان انگلیسی مطالعه می‌کنند، نیز مرتکب چنین حشو قبیحی می‌شوند. وقتی یک طرف جمله‌ی انگلیسی از حرف ربط «(though) although = اگرچه (گرچه)» استفاده شود، در طرف دیگر جمله نباید حرف ربط «but= اما، ولی» به کار رود. **Although (Though) I studied hard but I didn't pass my exam.** اگرچه (گرچه) بسیار مطالعه کردم اما (ولی) قبول نشدم. ۲۰. برای نمونه مراجعه شود به: (ادبیات فارسی (۳) انسانی، ص ۲۶، ۵۵، ۹۸ و ۱۳۴)، (زبان فارسی (۱)، ص ۳۴، ۶۱ و ۱۳۱)، (زبان فارسی (۳) انسانی، ص ۱۶)، (زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) پیش‌دانشگاهی، ص ۴، ۱۶، ۵۵ و ۲۰۵)،

(ادبیات فارسی (۲) پیش‌دانشگاهی انسانی، ص ۱۵۱، ۱۵۸) و (ادبیات فارسی (۱) پیش‌دانشگاهی انسانی، ص ۳، ۹، ۱۰، ۲۰، ۶۳، ۶۷، ۸۶ و ۹۲) ۲۰. برای نمونه مراجعه کنید به: (ادبیات فارسی (۳) تجربی - ریاضی، ص ۱۲۹)، (زبان فارسی (۳) انسانی، ص ۴۲) و (ادبیات فارسی (۲) متوسطه، ص ۹۰) ۴۰. گاهی فارسی‌زبانان همین خطا را هنگام سخن گفتن به زبان انگلیسی مرتکب می‌شوند. لطفاً دوباره تکرار کن. **Please, repeat it again.** در هر دو جمله، واژه‌ی «again = دوباره» حشو قبیح دارد. ۵۰. به نظر می‌رسد «به عنوان» حشو قبیحی است که در درون حشو ملیح به کار رفته است. پس جمله‌ی مشخص شده یک حشو ملیح و یک حشو قبیح دارد. ۶۰. نمونه‌های زیادی از حشو ملیح به صورت جمله‌های معترضه (دعایی) در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی به کار رفته است. مانند: رضی‌الله عنه، رضوان‌الله تعالی، خدایش رحمت کند و... ۷۰. «خودم» در این نمونه از نظر دستوری، نقش بدل دارد، پس در «حشو ملیح» نیز جای می‌گیرد. ۸۰.

منابع

۱. اسفندیارپور، هوشمند، عروسان سخن (نقد و بررسی اصطلاحات و صناعات ابدی در بدیع)، چ ۱، فردوس، تهران، ۱۳۸۳. ۲۰. اسفندیاری، محمد، کتاب پژوهی، چ ۱، صحیفه‌ی خرد، قم، ۱۳۸۵. ۳۰. انوری، دیوان (ج ۱)، تصحیح مدرس رضوی، چ ۴، علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۶. ۴۰. حافظ، شمس‌الدین، محمد، دیوان غزلیات، تصحیح و شرح خلیل خطیب رهبر، چ ۳۶، صفی‌علی‌شاه، تهران، ۱۳۸۳. ۵۰. خاقانی شروانی، دیوان (ج ۱)، تصحیح میرجلال‌الدین کزازی، چ ۱، مرکز، تهران، ۱۳۷۵. ۶۰. دانشگر، محمد، حشو در نوشته‌های امروز، مجله‌ی پژوهش‌های ادبی دانشگاه تربیت مدرس، ش ۴، تابستان ۱۳۸۳. ۷۰. دهخدا، علی‌اکبر، لغت‌نامه، چ ۲ از دوره‌ی جدید، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷. ۸۰. رجایی، محمودرضا، ملاحظات در باب کتاب معلم، زبان فارسی (۳)، مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره‌ی ۱۸، ش ۷۴، تابستان ۱۳۸۴. ۹۰. سعدی شیرازی، مصلح‌بن عبدالله، بوستان، تصحیح و توضیح غلام‌حسین یوسفی، چ ۴، خوارزمی، تهران، ۱۳۷۲. ۱۰۰. سلطانی گردفرامری، علی و...، فارسی و آیین نگارش سال دوم دبیرستان (نظام قدیم متوسطه) به استثنای رشته‌ی فرهنگ و ادب، افسر، ۱۱۰۱۳۶۶. شفیع، محمود، شاهنامه و دستور، چ ۱، نیل، تهران، ۱۳۴۳. شفق، اسماعیل، بحثی درباره‌ی تعداد ابیات رودکی، خلاصه‌ی مقاله‌های نخستین گردهمایی پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی، چ ۱، مرکز بین‌المللی تحقیقات زبان و ادبیات فارسی و ایران‌شناسی، تهران، بهمن ۱۳۸۰. شمیسا، سیروس، بیان و معانی، چ ۲، فردوس، تهران، ۱۳۷۵. ۱۴۰. محبوب، محمد جعفر، آفرین فردوسی، چ ۱، مروارید، تهران، ۱۳۷۱. ۱۵۰. نظامی گنجوی، لیلی و مجنون، تصحیح و شرح برات زنجانی، چ ۲، دانشگاه تهران، ۱۳۷۴. ۱۶۰. همای، جلال‌الدین و...، بدیع، قافیه و عروض (سال چهارم، پنجم و ششم ادبی). نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، ۱۳۵۰. ۱۷۰. _____، فنون بلاغت و صناعات ادبی، چ ۱۴، هما، تهران، ۱۳۷۷ و کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی) ۸۰.

تغییر و حفظ زبان



● مقدمه

تمام زبان‌ها و گویش‌ها، به‌منزله‌ی نظام‌های ارتباطی، برای رفع نیازهای ارتباطی گویشوران آن‌ها مناسب هستند و هیچ زبان یا گویشی به لحاظ زبانی بر زبان یا گویش دیگری برتری ندارد. از طرف دیگر، گاه عوامل غیرزبانی، نظیر عوامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی باعث می‌شوند زبانی (و گویشوران آن) بر زبان دیگری (و گویشوران آن) برتری نسبی پیدا کند. این برتری باعث توجه بیش‌تر به آن زبان (و گویشوران آن) می‌شود و می‌تواند به گسترش کاربرد آن نیز بینجامد. در حالی‌که زبان دیگر، ممکن است با کم‌توجهی روبه‌رو شود و از کاربرد آن نیز کاسته شود. این تأثیر، گاه به اندازه‌ای شدید است که آن زبان را به زوال و نابودی می‌کشاند. در تمام نقاط دنیا، بر کاربرد زبان‌هایی که به دلایل متعدد نسبت به زبان‌های دیگر وجهه و اعتبار بیش‌تری دارند، روزبه‌روز افزوده می‌شود و در مقابل، از کاربرد زبان‌های کم‌اعتبارتر کاسته می‌شود.

● تغییر و حفظ زبان

بین ۷۰ تا ۸۰ درصد جمعیت جهان دو یا «چند زبانه»^۱ [اتراسک، ۱۹۹۶: ۳۰۵]. بنابراین، در اکثر نقاط دنیا مسئله‌ی «برخورد زبان‌ها»^۲ و تأثیر آن‌ها بر یکدیگر وجود دارد. این برخورد می‌تواند هم در ساختمان خود زبان‌ها، و هم در کاربرد آن‌ها مؤثر باشد. در این میان، گاه این تأثیر به گونه‌ای است که فرد یا قومی به تدریج زبان مادری خود را رها می‌کند و تحت تأثیر عوامل و فشارهای درونی و بیرونی، زبان دیگری را برای ارتباط با دیگران به‌کار می‌برد. چنین پدیده‌ای به این صورت رخ می‌دهد که زبان مادری در حوزه‌های گوناگون، از جمله در مدرسه، اداره و محله، رفته‌رفته کاربرد خود را از دست می‌دهد و «زبان غالب»^۳ در جامعه - که زبان مادری فرد نیست - جای‌گزین زبان مادری او می‌شود. پس از این‌که تمام این حوزه‌ها توسط زبان غالب اشغال شد، سرانجام به حوزه‌ی خانه می‌رسیم. وقتی زبان مادری در این حوزه نیز مغلوب شود، می‌گوییم پدیده‌ی «تغییر زبان»^۴ رخ داده است.

پس اگر یک زبان در تمام حوزه‌ها و موقعیت‌های ویژه‌ی خود مغلوب زبان دیگری شود و از تمام حوزه‌ها کنار گذاشته شود، تغییر زبان رخ می‌دهد. فسولدا [۱۹۸۴: ۲۱۳] معتقد است: «تغییر زبان وضعیتی است که در آن، جامعه‌ای کاربرد زبان خود را به‌طور کامل به نفع زبان دیگری کنار گذارد، یا این‌که یک زبان جدید را در جایی که

چکیده

نویسنده در این مقاله، که سال‌ها قبل نوشته شده، پدیده‌های تغییر زبان و هم‌چنین حفظ زبان و عوامل مؤثر در ایجاد آن‌ها را با مثال‌ها و شواهدی تشریح کرده است. با توجه به محدودیت صفحات مجله، در بخش سوم مقاله تنها به فهرست عوامل (بدون توضیحات) بسنده شده است.

کلواژه‌ها

حفظ زبان، تغییر زبان، دو زبانه‌گی، زبان غالب، زبان بومی.



محمود ایمانی
کارشناس ارشد زبان‌شناسی
و دبیر زبان و ادبیات فارسی
و دبیرستان‌های استان قم

قبلاً زبان دیگری به کار می‌رفته است به کار ببرد. وضعیت دیگری وجود دارد که در آن، یک فرد یا قوم با وجود فشارها و عوامل متفاوت، در مقابل تغییر زبان مقاومت می‌کند و زبان مادری خود را در حوزه‌ها و موقعیت‌های گوناگون حفظ می‌کند. این وضعیت «حفظ زبان»^۵ نامیده می‌شود. برای بروز پدیده‌های تغییر و حفظ زبان، وجود حالت «دو زبانی»^۶ لازم است. که خود حاصل تماس و برخورد زبان‌هاست. در نزدیکی و برخورد زبان‌ها هم عوامل متعددی چون مهاجرت، جنگ، بلایای طبیعی، مذهب، فرهنگ، اقتصاد، آموزش و فناوری، از قبیل رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی و غیر آن‌ها دخالت دارند. فسولد ۱۹۸۴:

در اکثر نقاط دنیا مسئله‌ی «برخورد زبان‌ها»^۲ و تأثیر آن‌ها بر یکدیگر وجود دارد. این برخورد می‌تواند هم در ساختمان خود زبان‌ها، و هم در کاربرد آن‌ها مؤثر باشد

۲۱۳] معتقد است: «اصولاً حفظ زبان در جامعه‌ی دو یا چند زبانه مفهوم پیدا می‌کند، چرا که اصطلاح حفظ زبان در مورد اعضای جامعه‌ای که فقط یک زبان را می‌دانند و زبان دیگری را نمی‌آموزند، معنایی ندارد». چون لازمه‌ی حفظ یا تغییر زبان، وجود دو یا چند زبانی و برخورد زبان‌ها و تأثیر آن‌ها بر یکدیگر است.

● عوامل مؤثر بر تغییر و حفظ زبان

عوامل متعددی از قبیل نگرش‌های زبانی گویشوران، نوع زبان، کاربرد زبان توسط دولت و مدرسه، جنبش‌های ملی‌گرایانه، عوامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و سطح اعتبار^۷ زبان‌های برخورد کننده در فرایندهای تغییر زبان یا حفظ زبان دخیل هستند.

● نمونه‌هایی از پدیده‌های تغییر و حفظ زبان

ی‌کی از موارد تغییر زبان را خانم گال در منطقه‌ی دو زبانه‌ی «اوبروات» اتریش بررسی کرده است. در این منطقه، تقریباً تا قرن ۱۹ اکثر مردم، دو زبانه‌ی آلمانی-مجاری بودند. به تدریج با ورود تاجران، کارمندان و صنعتگران آلمانی زبان به این منطقه، بومیان منطقه، که تنها گویشوران زبان مجاری و در عین حال دو زبانه بودند و عموماً به کارهای سخت کشاورزی و دامداری اشتغال داشتند، خود را در سطح اجتماعی و اقتصادی پائین‌تری دیدند. در این هنگام، اوبروات بخشی از مجارستان بود. در سال ۱۹۲۱، بر اثر ضمیمه شدن اوبروات به اتریش، اعتبار آلمانی زبان‌ها باز هم بیش‌تر شد. بومیان، زبان مجاری را نشانه و نماد هویت قومی خود می‌دانستند و با آلمانی زبان‌ها نقاط اشتراک خاصی هم نداشتند. ولی پس از جنگ جهانی دوم و رکود کار کشاورزی، توجه به مشاغل دولتی، صنعتی و بازرگانی بیش‌تر شد. مردم بومی برای دست‌یابی به این مشاغل فکر می‌کردند که باید یک اتریشی واقعی شوند.

لازمه‌ی این کار هم دانستن زبان آلمانی بود. زبان آلمانی زبان رسمی و برتر، نماد هویت اتریشی، تمدن و تعلق به طبقه‌ی اجتماعی بالا محسوب می‌شد و در مقابل، زبان مجاری زبان یک گروه محدود و تداعی‌کننده‌ی روستایی بودن و کار سخت کشاورزی و دام‌پروری بود. از این‌رو، به تدریج زبان آلمانی جای زبان مجاری را گرفت. گال در این پدیده دو عامل دیگر را نیز دخیل می‌داند. یکی این‌که گونه‌ی مجاری که در اوبروات به کار می‌رفت، نسبت به گونه‌ی مجاری معیار در مجارستان، به لحاظ اجتماعی و اعتبار در سطح پائین‌تری بود و بومیان اوبروات از این امر آگاه بودند. عامل دیگر این بود که میزان قرض‌گیری زبان مجاری از زبان آلمانی بسیار بالا بود. مورد دیگر تغییر زبان، در «گوم» مشاهده می‌شود. بر اثر جنگ بین آمریکا و اسپانیا در سال ۱۸۹۸، سه جزیره‌ی گوم، پُرتوریکو و فیلیپین به تصرف آمریکا درآمد. در گوم زبان بومی، «چاموروئی»^۸ است که در حال حاضر فقط به عنوان یک واحد درسی تدریس می‌شود. از ابتدای اشغال گوم، زبان انگلیسی زبان آموزش شد. زبان چاموروئی ابتدا از مدارس حذف شد، ولی بعدها به عنوان واحد درسی در مدارس تدریس شد. آمریکایی‌ها، بومیان را متقاعد کردند که زبان انگلیسی برای آینده‌ی فرزندان‌شان مفید است و از آن‌ها خواستند زبان انگلیسی را به کار برند. استفاده از زبان چاموروئی هم در مدارس از سوی دانش‌آموزان و معلمان ممنوع بود و جرائم نقدی و مجازات به همراه داشت. دولت گوم زبان انگلیسی را به کار گرفت و برای برقراری ارتباط بین ادارات، از زبان انگلیسی استفاده می‌شد. این زبان در نهادهای اجتماعی دیگر مثل کلیسا و رسانه‌های گروهی هم به کار می‌رفت.

یادگیری انگلیسی در نظر مردم بومی امکان دست‌یابی آن‌ها به ثروت و فناوری را فراهم می‌آورد. کم‌کم از اعتبار زبان

اگر یک زبان در تمام حوزه‌ها و موقعیت‌های ویژه‌ی خود مغلوب زبان دیگری شود و از تمام حوزه‌ها کنار گذاشته شود، تغییر زبان رخ می‌دهد

چاموروئی نزد بومیان نیز کاسته شد و حتی ضریب هوشی پائین برخی کودکان، به کاربرد زبان چاموروئی از سوی آنان نسبت داده شد. از طرف دیگر، اقدامات ملی‌گرایانه هم در گوم در جهت حمایت از زبان بومی به عمل نیامد. این اقدامات همیشه از طرف قشر تحصیل‌کرده و روشنفکر شکل می‌گیرد ولی در گوم این قشر اکثر آمریکایی بودند. برعکس گوم، یکی از موارد حفظ زبان را می‌توان در «پُرتوریکو» ملاحظه کرد. با این‌که شرایط اشغال گوم و پُرتوریکو توسط آمریکایی‌ها تقریباً مشابه و اقدامات دولت‌ها برای گسترش زبان انگلیسی تقریباً یک‌سان بود، نتیجه و سرانجام کار در دو جزیره‌ی مذکور برعکس بود.

ترادگیل، پ، زبان‌شناسی اجتماعی، درآمدی بر زبان و جامعه، ترجمه‌ی محمد طباطبایی، آگاه، تهران، ۱۳۷۶ • مدرسی، یحیی، برخی مسائل نظری در جامعه‌شناسی زبان، مجله‌ی زبان‌شناسی، سال اول، شماره‌های ۱ و ۵، ص ۴۱ و ۵۱، ۱۳۶۳ و درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران، ۱۳۶۸ • Aipolo, A, Holmes. • Jand Roberts. M in Three Newzealand speech communities." Applied Language (۱۹۸۵). Beer, W. and Jacob J. • Linguistics Policy and Language Unity. Totowa, New Jersey: Rowan and Language Death. (۲۰۰۰). Allenheld Publishers. • Crystal, D. (۱۹۸۵). Cambridge: Cambridge University Press. • Day, R The ultimate inequality: linguistic genocide. In N. Wolfson (Eds.). Language of inequality. (pp ۱۶۳-۱۹۳). Berlin: Mouton. • Dittmar, N The rise. (۱۹۹۷). London: Edward Arnold. • Dixon, R. M. W and fall of languages. Cambridge: Cambridge University Acceleration, retardation, (۱۹۸۲). Press. • Dressler, W.U and reversal in language decay. In R. Cooper (Ed.) Language spread: Studies in diffusion and social change. Bloomington, Indiana: Indiana University (۳۳۱-۳۳۶). (pp The Sociolinguistics of society. (۱۹۸۷). Press. • Fasold, R (۱۹۸۴). Cambridge: Cambridge University Press. • Fasold, R The sociolinguistics of society. New York: Basil Blackwell, The sociolinguistics of society. (۱۹۸۷). Inc. • Fishman, J. Cambridge. Cambridge University Press. • Fishman, J. Language and nationalism. Massachusetts: (۱۹۷۲). A ed.) (۱۹۷۷). Newbury House Publishers. • Fishman, J Advances in the Creation and Revision of writing systems. (۱۹۹۱). Fishman, J • ۳۶۹-۳۰۷. The Hague - Mouton. pp Reversing Language Shift. London. Multilingual Matlers. ed.) by Ofelia (۱۹۹۷). • Fishman, J. Bilingual Education Garcia. Amsterdam. Benjamin Publishers. • Giles H. and Speech Style and Social Evaluation. ۱۹۷۶. Powesland, P A Social. ۱۹۶۷. London. Academic Press. • Lambert, W :۲۳. psychology of Bilingualism. Journal of social issues Teaching foreign Language (۱۹۸۱). Rivers, W • ۱۰۸-۹۱ Skills. Chicago. The University of Chicago Press. • Seliger, H. W. and vago, R. M. First Language Attrition. Cambridge: Historical. ۱۹۹۶. Cambridge University Press. • Trask, R. L An (۱۹۹۳). Linguistics. London. Arnold Wardhaugh, R • Introduction to socic Linguistics. Oxford: Basil Blackwell

زبان انگلیسی در گوام توانست زبان بومی یعنی چاموروی را کنار بزند، ولی در پورتوریکو زبان انگلیسی هرگز نتوانست جای زبان بومی، یعنی اسپانیایی را بگیرد. در پورتوریکو در حال حاضر زبان اسپانیایی زبان آموزش در تمام سطوح است و زبان انگلیسی روزانه فقط به مدت ۵۰ دقیقه تدریس می‌شود. از اوایل اشغال پورتوریکو، تغییرات متعددی در سیاست‌های

برای بروز پدیده‌های تغییر و حفظ زبان، وجود حالت «دو زبانی»^۱ لازم است. که خود حاصل تماس و برخورد زبان‌هاست

زبانی به وجود آمد. ابتدا زبان اسپانیایی به عنوان زبان آموزش مدارس حذف شد، ولی بعدها بارها زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی به عنوان زبان آموزش جای‌گزین یکدیگر شدند. آمریکایی‌ها معلمان را هم مجبور کردند انگلیسی بیاموزند و فقط معلمانی که انگلیسی یاد می‌گرفتند می‌توانستند تدریس کنند. ولی به دلیل ایجاد جنبش‌های ملی‌گرایانه در حمایت از زبان اسپانیایی در پورتوریکو از سوی قشر تحصیل کرده و روشنفکر بومی، زبان انگلیسی نتوانست گسترش یابد.

این قشر، علاوه بر برنامه‌ریزی زبان، در بیداری و آگاه کردن مردم درباره‌ی نیاز به حفظ زبان ملی خود نقش به‌سزایی داشته است. آن‌ها زبان اسپانیایی را با هویت و ملیت پورتوریکویی یکسان می‌دانستند و این نگرش منفی درباره‌ی زبان انگلیسی را هم ایجاد کرده بودند که این زبان تهدیدی برای زبان و هویت ملی است. در نتیجه، از زبان بومی به شدت دفاع می‌شد و انگلیسی مغلوب شد. نمونه‌ی دیگر، حفظ زبان در جامعه‌ی «تونگان»^۲ در نیوزلند دیده می‌شود. آی پولو به بررسی این جامعه‌ی زبانی پرداخته است. تونگان‌ها در خانه، محیط کار و در مراسم مذهبی، زبان بومی خود، یعنی تونگان را به کار می‌برند. آن‌ها اغلب با هم کار می‌کنند و از این‌رو نیازی به کاربرد زبان اکثریت، یعنی انگلیسی ندارند. به زبان خویش نگرش مثبتی دارند و آن را نماد هویت و فرهنگ بومی خود می‌دانند. الگوی سکونتی آن‌ها هم متمرکز است و بیش‌تر در مجاورت هم زندگی می‌کنند. در این حالت، ایجاد نهادهای اجتماعی بومی مثل مدرسه و کلیسا هم، که در حفظ زبان بومی مؤثر هستند، آسان‌تر است.

پیشنویشت

۱. Multilingual ۲. Language Contact ۳. Dominant Language ۴. Language Shift ۵. Language Maintenance ۶. Bilingualism ۷. Prestige ۸. Chamorow ۹. Tongan

متمم در زبان فارسی باستان

در زبان فارسی

چکیده

«متمم» یکی از نقش‌های دستوری است که از دیرباز در زبان فارسی کاربرد داشته است. این نقش در دوره‌های مختلف زبان فارسی به شکل‌های متنوعی کاربرد داشته است. متمم در همه‌ی دوره‌ها افزاینده‌ی معنا و نقش‌نمای آن، گاه «را» و «ب» و گاهی یکی از حروف اضافه بوده است. در این مقاله سعی شده است، علاوه بر بررسی سیر متمم در دستورهای «تاریخی»، «سنتی» و «معاصر»، راهکارهایی برای تشخیص متمم اجباری و اختیاری در دستور معاصر ارائه شود.

کلواژها

دستور، متمم فارسی، باستانی، میانه، دری، معاصر، اجباری، اختیاری.

غلامحسین مددی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهکرد و دبیر زبان و ادبیات فارسی اصفهان



متمم در «فارسی باستانی»، «میانه» و «دری»

صاحب‌نظرانی که به بررسی دستور زبان فارسی در آثار کهن پرداخته‌اند اصولاً یا اشاره‌ای به مبحث متمم نکرده‌اند یا این‌که بسیار گذرا و غیرمستقیم به آن پرداخته‌اند. بی‌تردید متمم یکی از نقش‌های دستوری است که در آثار کهن وجود داشته و با گذشت زمان تنوع کاربرد آن در جمله بیش‌تر شده است. البته، گاه این تنوع با اندکی تفاوت همراه است. از مطالب قابل توجه، استفاده از «متمم صفت برتر» در زبان‌های «ایرانی باستان»، «میانه» و «دری» است که تعدد آن با رسیدن به زبان دری افزایش می‌یابد.

۱. «متمم صفت برتر» در ایرانی باستان

متمم در زبان‌های ایرانی باستان به دو طریق ترکیبی و تحلیلی به صفت برتر مربوط می‌شود. الف) متمم در حالت «ازی» یا حالت وابستگی به کار می‌رفته است، مثال: Hagriz paz zindagon ec kanig nekogtar ud hucihrtar kird az an i tu he did. (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۲۰۰). هرگز در دوران زندگی هیچ دوشیزه‌ای با شکلی نیکوتر و زیباتر از تو ندیده‌ام (ارداویراف‌نامه: ۴۹).

ب) حرف ربط aθay (معادل «که» در زبان دری) پس از صفت برتر می‌آمده است. مثال: چون دانست که هستی به که نیستی، کون به که فساد (خانلری، ۱۳۶۹: ۱۳)

۲. «متمم صفت برتر» در میانه

الف) حرف اضافه‌ی za (= از) رابطه‌ی دو موصوف، مثال:

az imin harwin to wuzurgistar ud rosnistar ay

(رضایی، ۱۳۸۱: ۶۳). از همه‌ی این‌ها تو بزرگ‌تر و روشن‌تر هستی.

ب) حرف اضافه‌ی noc (= چون) برای مقایسه‌ی دو موصوف به کار می‌رود.

us xwastar sahist an boy con harwisp boy <i>xwasis pad zindagan pad wenig abar sud</i> (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۱۹۹)

و این‌بوی به نظر او از همه بوهای خوش که در زمان زندگی به بینی او شده بود خوش‌تر آمد (ردا ویراف‌نامه: ۴۸).

ج) حروف اضافه‌ی uk (= که) برای مقایسه‌ی دو موصوف می‌آید.

abaronih wes warzend ku fraronik

بدکاری بیش‌تر کنند که نکوکاری (ناتل خانلری، ۱۳۶۶: ۱۵۲).

۳. «متمم صفت برتر» در فارسی دری

در فارسی دری «متمم صفت برتر» ده‌گونه وجه استعمال دارد (ناتل خانلری، ۱۳۶۶: ۷-۱۵۲):

الف) استعمال با «از» که رایج‌ترین روش کاربرد این متمم است:

او را قوت از قوت تو بیش تر است (کلیله، قریب: ۷۲).

ب) استعمال متمم با «که»

متمم در زبان‌های ایرانی باستان به دو طریق ترکیبی و تحلیلی به صفت برتر مربوط می‌شود

در آب مردن به که از فرع زنه‌ار خواستن (قاپوس: ۵۲).

ج) استعمال متمم با «چون». این را اگر شیری یا گرگی بخورد به بُود، چون پیش منش بکشند (بلعمی: ۱۸۱).

د) صفت پیش از موصوف با کسره‌ی اضافه

سست‌تر همه‌ی خانه‌ها خانه‌ی عنکبوت است (طبری: ۱۳۵۲).

ه) متمم مقدر

چون چهل روز برآمد پشه بزرگ‌تر شد (انبیا، ۵۸).

و) یای نکره در آخر موصوف مؤخر

خردتر کاری ازو بزرگ نماید (مرزبان: ۱۳۹).

ز) موصوف مقدم با کسره‌ی اضافه

پس خرد دورتر چیزی بود که ظاهر شد (سجستانی: ۱۶).

ح) صفت مقدم بی کسره‌ی اضافه

یک روز خلوتی کرد با بلعمی که بزرگ‌تر وزیر وی بود (بیهقی، ۱۰۷).

ط) صفت مقدم بی کسره‌ی اضافه به جای صفت برترین

گرامی‌تر کس بر من تویی (قاپوس: ۴).

ی) صفت مقدم با کسره‌ی اضافه و موصوف جمع

خدمت پادشاهان فاضل‌تر اعمال است (کلیله: ۳۴).

در سیر بررسی حروف اضافه و متمم هرچه از زبان‌های دوره‌ی تاریخی به دوره‌ی معاصر نزدیک می‌شویم، تفاوت و تنوع بیش‌تری دیده می‌شود، به‌گونه‌ای که این تفاوت در دستور معاصر به‌اوج خود می‌رسد. از بارزترین تفاوت‌ها می‌توان به استفاده از حروف اضافه‌ی مضاعف، قبل و بعد از متمم در «ایرانی‌باستان»، «میان» و «دری» اشاره کرد. حال آن‌که در زبان معاصر چنین کاربردی وجود ندارد (رک نائل خانلری، ۱۳۶۶: ۳-۳۰۲)، مثال:

تابوتی یافتم به آب اندر شاید بودن که اندر آن‌جا خواسته است (طبری، ۱۳۵۳: ۳۶۶).

به خبری اندر چنین گویند (بلعمی، ۱۳۶۶: ۳۶۹).

زدش بر زمین بر به کردار شیر (حمیدیان، ۱۳۸۲، جلد ۲: ۲۳۷، ب ۸۸۹).

چو بر کوه برهمی رفت کوه بلرزید (بلعمی، ۱۳۶۶: ۲۳۴).

بررسی متمم در دستور سنتی

با توجه به آنچه صاحب‌نظران در کتب دستور سنتی مطرح کرده‌اند، متمم در جمله به دو مفهوم کلی دیده می‌شود.

۱. متمم‌هایی که تنها تکمیل‌کننده‌ی معنای جمله هستند و نقش‌نمای آن‌ها «را» و «ا» است، که طبق این تعریف، نقش آن‌ها به دو دسته تقسیم می‌شود:

۱-۱. نقش مفعولی: نقش مفعولی، از آن‌جا که معنای جمله را تکمیل می‌نماید، یک متمم به حساب می‌آید.

مثال: من او را آدم حسابی می‌دانستم. (ر. ک. باطنی، ۱۳۸۰: ۹۲).

۱-۲. نقش صفت و مضاف‌الیه: صفت و مضاف‌الیه‌هایی که در ترکیبات وصفی و اضافی به‌کار می‌روند متمم و تکمیل‌کننده‌ی معنای مضاف و موصوف خود هستند.

مثال: هوای شهر خوب است. که در این جمله کلمه‌ی «شهر» متمم هواس است. گاهی صفت و مضاف‌الیه، که متمم کلمه‌ی قبل از خود هستند، بیش از یک واژه‌اند. مانند: هوای شهر اصفهان خوب است. (ر. ک. معین، ۱۳۷۹: ۳۸۲۸). در توضیح بیش‌تر این نمونه از متمم‌ها باید گفت هرگاه مسند یا مسند‌الیه، مضاف یا موصوف باشند صفت و مضاف‌الیه را متمم گویند و در این صورت هر دو کلمه در حکم یک کلمه است و جزء اول به دوم تمام می‌شود

(ر. ک. قریب: ۱۳۶۹: ۲۱۵). مثال: دوست مهربان وفادار، برادر است.

در این مثال «مهربان وفادار» متمم دوست است.

۲. متمم‌هایی که افزایش‌دهنده‌ی معنا و نقش‌نمای آن‌ها حروف اضافه‌اند، مثال: یخ بسته زمان گویی، چون آب زمستانی

وامانده ز لغزیدن، آن آینه‌ی جاری «بهبهانی»- ۱۳۷۰: ۷۴»

در این مثال «لغزیدن» نقش متممی دارد که حرف اضافه‌ی قبل از آن «ز» است.

انواع متمم در زبان فارسی

۱. متمم‌های اسم: اکثر دستورنویسان به این نوع متمم پرداخته‌اند، اما در بحث‌های ارائه‌شده اندکی تفاوت وجود دارد. البته این تفاوت‌ها بیش‌تر ناشی از جامع یا مختصر بودن تعاریف ارائه شده است و به اصل موضوع لطمه وارد نمی‌کند.

۱-۱ مضاف‌الیه

«متمم اسم را در بسیاری از دستورنامه‌ها به نام مضاف‌الیه می‌شناسیم و آن کلمه‌ای است که صاحب وابستگی خانوادگی، جنس، شباهت و... را که مربوط به اسم پیش از آن است، مشخص می‌سازد، مثال: مداد جمشید. در این مثال جمشید کلمه‌ای است که صاحب مداد را معرفی می‌کند. بنابراین، متمم آن به‌شمار می‌رود» (صالحی، ۱۳۷۱: ۱۴۵). بعضی دستورنویسان گفته‌اند متمم اسم، «اسم یا ضمیری است که به اسم دیگری می‌پیوندد تا معنی آن را تکمیل کند» (نائل خانلری، ۱۳۶۳: ۸۷). اما هم‌چنین بعضی علاوه بر تعاریف ارائه‌شده، به نقش‌هایی که اسم متمم برعهده دارد، نیز اشاره می‌کنند.

۱-۲ متمم نهاد

گل برگ‌های زنبق در انتظار فردا به هم می‌آیند (جبران خلیل جبران، ۱۳۴۸: ۸۰). «گل برگ‌ها»، اسم و در نقش نهاد، «زنبق» متمم اسم است.

۱-۳ متمم وابسته‌ی نهاد

آواز نی آنان به گوش می‌رسد (آل احمد، ۱۳۴۹: ۱۵). در این جا «آواز»، اسم و نهاد است، «نی» اسم و وابسته‌ی نهاد است و آنان ضمیر (جانشین اسم) و متمم وابسته‌ی نهاد است.

۱-۴ متمم مفعول

اشک‌های مهربی را پاک کرد (سوشون، ۱۳۸۰: ۱۳۳). «اشک‌ها» مفعول و جزء گزاره «مهربی» متمم مفعول و را نشانه‌ی مفعول است.

۱-۵ متمم، متمم فعل

آیا کسی از دیدن گل سیر خواهد شد؟ (آه باران، ۱۳۵۷: ۹۵). «کسی»، نهاد است. «دیدن» متمم فعل (سیر خواهد شد) است. «گل» متمم متمم فعل است. «از» حرف اضافه است (ر. ک. عدنانی، ۱۳۸۲: ۴۴). به‌طور کلی می‌توان متمم‌های اسم را به دو گروه تقسیم نمود.

الف) متمم مضاف‌الیه: متمم‌هایی هستند که پس از حرف اضافه‌ی کسره می‌آیند، مانند «کتاب تاریخ، دوست هوشنگ».

ب) متمم شبه مضاف‌الیه: متمم‌هایی که همراه با حرف اضافه می‌آیند. مانند «مردن از بیماری بعضی از مردم» که در این مثال واژه‌های بیماری و مردم، متمم شبه‌مضاف‌الیه به‌شمار می‌آیند (فرشیدورد، ۱۳۸۰: ۲۳/۲۱۸).

۲. متمم صفت

همان‌طور که قبل از این گفته شد، متمم صفت از جمله متمم‌هایی است که از دیرباز حتی در ایران باستان به آن توجه شده است. متمم‌های صفت بر دو قسم اند: الف) متمم‌هایی که «همراه با حرف اضافه‌ی کسره (ب) می‌آیند و افزایشده‌ی معنای ماقبل هستند. مثال: نگه‌دارنده‌ی من، گویای اسرار» واژه‌های «من» و «اسرار» متمم‌هایی برای صفت‌های «نگه‌دارنده و گویا» و تکمیل‌کننده‌ی معنی آن‌ها هستند (فرشیدورد، ۱۳۴۸: ۲۶/۷).

ب) متمم‌هایی که همراه با صفات سنجشی می‌آیند. باید گفت در حقیقت «صفات عالی و تفضیلی بی‌وجود اسم یا ضمیری که پس از آن‌ها می‌آید مفهوم کاملی ندارند» (سلطانی‌گرددفرامرز، ۱۳۶۸: ۱۶۰). یعنی متممی لازم است تا مفهوم آن صفات را تکمیل کند. این متمم‌ها با گذشت زمان و تغییراتی که در زبان حاصل می‌شود به‌صورت‌های مختلفی در جمله به‌کار می‌رود. متمم صفات سنجشی گاه همراه با نقش‌نمای (ب) و گاه با یکی از حروف اضافه می‌آیند. هم‌چنین این متمم‌ها از نظر تقدم و تأخر نسبت به صفت، بنا به موقعیت پیش یا پس از آن می‌آیند، مثال:

محمل نگاه این بنفشه‌ها

می‌برد مرا سبک‌تر از نسیم (مشیری، ۱۳۵۲: ۶۳)

صفت تفضیلی «سبک‌تر» به متمم «از نسیم» نیاز دارد تا معنای آن را کامل کند. در بعضی از کتب دستوری صفت‌های تفضیلی را مکمل و متمم آن‌ها را متمم مکمل نامیده‌اند. مثال: شهری نیکوتر از اصفهان ندیدم. «نیکوتر» مکمل و «اصفهان» متمم مکمل است (نوبهار، ۱۳۷۲: ۸۷).

۳. متمم قید: در تعیین این نمونه از متمم باید توجه داشت که بعضی از قیود با صفت مشترک‌اند و قید یا صفت بودن آن‌ها بسته به آن است که کلمه‌ی مورد نظر به توصیف اسم ماقبل پرداخته است یا فعل جمله را وصف می‌کند. «صفت مشترک با قید» هرگاه اسم را توصیف کند «صفت» است و آن‌گاه که فعل جمله را وصف کند قید است، مثال:

الف) باغ زیبایی او فردوسی نام داشت.

ب) علی زیبا می‌نویسد.

در جمله‌ی اول «زیبا» صفت باغ است، اما در جمله‌ی دوم «زیبا» صفتی است که به توصیف فعل می‌پردازد و قید به حساب می‌آید. «متمم قید نیز مانند متمم صفت است، زیرا صفت به همراه متمم آن می‌تواند به‌صورت قید هم به‌کار رود، مثال:

الف) او بی‌خبر از همه‌جا وارد شد.

ب) من منتظر شما می‌نشینم.

در مثال‌های گفته شده «منتظر شما» و «بی‌خبر از همه‌جا» صفت و متمم‌هایی هستند که برای به‌صورت گروه قیدی در جمله ذکر شده‌اند (فرشیدورد، ۱۳۸۴: ۲۳۱).

۴. متمم صوت: صوت چون نقش فعل یا جمله را ایفا می‌کند مانند فعل گاهی متمم نیز می‌گیرد. مثال: سلام بر تو. فریاد از این مردم. در مثال‌های بالا «سلام» و «فریاد» صوت و «تو» و «این مردم» متمم‌های صوت‌اند، که همراه حرف اضافه آمده‌اند (فرشیدورد، ۱۳۸۴: ۲۳۱).

۵. متمم‌های فعل: متمم‌های فعل براساس آنچه در کتب دستوری مطرح شده است به دو صورت متمم‌های لازم فعل و متمم‌های اختیاری فعل می‌آیند.

انواع متمم در زبان فارسی عبارت‌اند از: متمم اسم، متمم صفت، متمم قید، متمم صوت و متمم فعل

۱-۵-۱ متمم‌های لازم فعل: متمم‌هایی هستند که فعل به آن‌ها نیازمند است و معنای آن بدون وجود این متمم‌ها ناقص است و خود به دو صورت می‌آیند: ۱. مفعول، ۲. متمم اجباری ۱-۵-۲ متمم‌های اختیاری فعل: متمم‌هایی هستند که عمل فعل متعدی از فاعل به آن سرایت می‌کند و بدون آن معنی فعل متعدی ناتمام است. بنابراین از وابسته‌های پردازنده یا لازم

است. مفعول در جمله به دو صورت مفعول صریح بی واسطه یعنی بدون «را» و مفعول به واسطه یعنی با «را» به کار می رود. الف) مفعول بی واسطه: به آن معنی که در بعضی از کتب دستوری بیان شده، نیست، زیرا آن‌ها، مفعول بی واسطه را مفعولی دانسته‌اند که بدون حرف اضافه بیاید در حالی که «را» خود حرف اضافه است ولی پیشینیان آن را نمی دانسته‌اند (رک فرشی‌دورد، ۱۳۸۴: ۲۱۱). مثال: علی غذا خورد. «غذا» متمم لازم است و نوع آن مفعول صریح بی واسطه یا بدون «را» است. ب) مفعول به واسطه: مفعولی است که همراه «را» می آید. مثال: نامه را تمام کرد (چهار مقاله، ۱۳۷۵: ۲۸). نامه، مفعول صریح به واسطه، یعنی با «را» است و فعل جمله به آن نیاز دارد تا مفهوم آن کامل شود.

۱-۲-۵ متمم‌های اجباری: متمم‌های اجباری، متمم‌هایی هستند که فعل به آن‌ها نیاز دارد. باید توجه داشت این نوع از متمم‌ها در بعضی از کتاب‌های دستوری تحت عنوان مفعول‌های غیر رایج نامیده شده‌اند و در فعل‌هایی مانند «بردن، گرفتن، فروختن، تحویل دادن و ترسیدن» می آید.

مثال: از وی درخواست تا وی رسولی نامزد کند (بیهقی، ۱۳۸۳: ۱۱۰۶) فعل «درخواست» به متمم «وی» نیاز دارد و معنای آن بدون این متمم کامل نمی شود.

۱-۲-۵ متمم‌های اختیاری: اسم یا گروه اسمی است که در جمله، همراه حرف اضافه نقش قیدی دارد. یعنی چیزی بر معنای فعل می افزاید و تفاوت آن با دیگر قیدها در داشتن و نداشتن حرف اضافه است. مثال: در پاکتش تنها دو نخ سیگار باقی ماند (وطن خواه، ۱۳۸۳: ۳۷). «پاکتش» اسمی است که به کمک حرف اضافه، در نقش قیدی به کار رفته است. از آن‌جا که این متمم‌ها نقش قیدی در جمله دارند و می توان آن‌ها را از جمله حذف کرد، هم چنین برای جلوگیری از اختلاط این مبحث با متمم‌های قیدی، انتخاب عنوان متمم‌های اختیاری بهتر به نظر می آید.

۶. متمم‌هایی که به صورت جمله‌اند

جمله‌های پیرو متمم‌هایی هستند که به صورت جمله به کار می روند. این جمله‌ها تکمیل کننده‌ی جمله‌های پایه یا وابسته‌اند و می توانند با مفاهیم مختلفی چون وضع حالت، زمان، علت و مقایسه به کار روند (دستور روشمند، ۱۳۸۲: ۶۲). مثال:

بنفشه وار نهادیم سر به دامن شرم

که شهر کوردلان جای خودنمایی نیست

مصراع «که شهر کوردلان جای خودنمایی نیست» متمم جمله‌ی هسته است.

پیدایش مبحث متمم اجباری و متمم اختیاری فعل

اگر چه مبحث متمم «اجباری» و «اختیاری» بیش تر در دستور جدید مطرح شده است، اما ریشه‌های این مبحث در کتب دستوری

سنتی نیز دیده می شود. «انوری و گیوی» از جمله کسانی هستند که این موضوع را نسبت به گذشتگان به شکل جدی تری مطرح کرده‌اند. آن‌ها معتقدند متمم بعضی از فعل‌ها با حرف اضافه‌ی اختصاصی مانند «از» می آید، مثال: من از هیچ کس نرنجیده‌ام.

متمم در جمله به دو مفهوم کلی دیده می شود: متمم‌هایی که تنها تکمیل کننده‌ی معنای جمله هستند و متمم‌هایی که افزایش دهنده‌ی معنا هستند

عبارت «از هیچ کس» متمم فعل «نرنجیده‌ام» است (انوری، گیوی، ۲: ۱۳۶۸). یعنی حرف اضافه‌ی «از» حرف اختصاصی مصدر «رنجیدن» است. خسرو فرشی‌دورد نیز از جمله کسانی است که بحث متمم را به طور مشروح آورده، اما آن‌چه در دستور جدید مطرح شده با مباحث دوره‌های قبل متفاوت است.

متمم‌های اجباری و اختیاری در دستور جدید

اگر چه در بررسی انواع متمم‌های فعل به متمم‌های اجباری و اختیاری اشاره شد، اما لازم است قبل از ارائه‌ی راهکارهایی برای تشخیص این دو متمم از یکدیگر، توضیح بیش تری در مورد این متمم داده شود. متمم در دستور جدید به اسمی گفته می شود که پس از حرف اضافه بیاید (وحیدیان-عمرانی، ۱۳۸۳: ۴۹). در حقیقت وجود حرف اضافه برای نقش متمم ضروری است و نقش‌هایی مانند «مفعول» یا «مضاف‌الیه»، که قبل از این به عنوان «متمم» شناخته می شدند، نقش «متممی» ندارند، بلکه نقش آن کلمه‌ی «مفعول» و «مضاف‌الیه» است. یکی از بحث‌انگیزترین موضوعات در دستور جدید تشخیص متمم‌های اجباری از اختیاری است. متمم اجباری، متممی است که فعل به آن نیاز دارد و یکی از اجزای اصلی جمله به حساب می آید و حرف اضافه‌ای که همراه آن می آید حرف اضافه‌ی اختصاصی فعل جمله است. فردایش می رفتم به او می گفتم (بوف کور، ۱۳۱۵: ۸۰) «او» نقش متمم دارد که همراه با حرف اضافه‌ی «به» آمده و فعل برای تکمیل معنا به آن نیاز دارد. اما متمم اختیاری از اجزای اصلی جمله به حساب نمی آیند، بلکه قیدی هستند که همراه با حرف اضافه آمده‌اند. مثال: وقتی من به خانه‌ی گداغلی بیمارز رفتم (هدایت، ۱۳۱۱: ۶۷) در این مثال، «خانه» نقش متممی است که همراه با حرف اضافه‌ی «به» آمده است و نقش قیدی دارد و همان گونه که در تشخیص متمم اجباری از اختیاری خواهیم گفت فعل «رفتم» به آن نیاز ندارد.

راهکارهای پیش‌نهادی برای تشخیص متمم اجباری از اختیاری

۱. یکی از راه‌های تشخیص متمم اجباری از اختیاری توجه به فعل جمله است. بعضی از افعال همیشه دارای متمم هستند و کاربرد آن‌ها بدون متمم بر پیکر جمله از نظر معنی خدشه وارد می‌کند. افعالی چون «ترسید، جنگید، چسبید، آویخت» از افعالی هستند که وجود متمم برای آن‌ها لازم و ضروری است، زیرا بدون متمم انجام آن فعل ممکن نیست. در واقع باید گفت وقوع فعل زمانی امکان‌پذیر است که در جمله، علاوه بر «نهاد»، جزء «متمم» نیز وجود داشته باشد، مثال: کودک از آتش می‌ترسد. در این جمله عمل «ترسیدن» علاوه بر وجود کودک نیازمند به وجود آتش نیز هست زیرا در صورت نبودن آتش عمل «ترسیدن» انجام نمی‌گیرد.

۲. گاهی بعضی از افعال همراه با چند حرفه اضافه و متمم می‌آیند. در این صورت متممی که فعل برای وقوع و انجام گرفتن به آن نیاز دارد متمم اجباری و متمم‌هایی که فعل به آن‌ها نیاز ندارد و از نظر حضور و اهمیت وجود با یکدیگر برابرند از نظر حضور در جمله، هیچ‌کدام بر دیگری برتر نیستند و فعل نیاز به آن‌ها ندارد متمم اختیاری هستند. مثال: علی از خانه با دو چرخه به مدرسه رفت. در این جمله سه متمم وجود دارد که از نظر ارزش وجودی برای فعل یکسان‌اند، یعنی اهمیت «از کجا آمدن» یا «به کجا رفتن» یا «با چه وسیله‌ای رفتن» در انجام فعل برابر است و فعل در صورت نبودن هریک از آن‌ها یا حتی همه‌ی آن‌ها انجام‌شدنی است. اما در جمله‌ی «علی در میدان جنگ با دشمن جنگید.» اگرچه دو متمم در ساختار نحوی جمله وجود دارد اما ارزش آن دو در انجام گرفتن فعل یکسان نیست. به این معنی که وجود دشمن لازمی عمل جنگیدن است و ارزش وسیله‌ی جنگیدن یا مکان جنگیدن به اندازه‌ی با چه کسی جنگیدن نیست، زیرا اگر کسی در مقابل ما قرار نگیرد جنگی در نمی‌گیرد. بنابراین «هر اسمی که پس از حرف اضافه بیاید متمم است و وجود

متمم اجباری: متممی است که فعل به آن نیاز دارد و یکی از اجزای اصلی جمله به حساب می‌آید اما متمم اختیاری از اجزای اصلی جمله به حساب نمی‌آید بلکه قیدی است که همراه با حرف اضافه می‌آید

همه‌ی متمم‌ها جز متمم قیدی الزامی است و از میان همه‌ی متمم‌ها تنها متمم فعل، که همان متمم اجباری است، از اجزای اصلی جمله به‌شمار می‌آید (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳: ۲۹).

۳. راهکار سوم در تشخیص اجباری و اختیاری بودن متمم‌ها دقت در شنیدن است. به این صورت که از فعل مورد نظر مصدر می‌سازیم، سپس منتظر شنیدن حرف اضافه مناسب با آن مصدر می‌شویم. اگر حرف اضافه‌ی مورد نظر در جمله وجود داشت کلمه یا گروه اسمی بعد از آن متمم است. مثلاً «در جنگیدن با

دشمن» در این جا «دشمن» متمم اجباری و «با» حرف اضافه‌ی اختصاصی «جنگیدن» است. مثال: باختن..... به، جنگیدن.....، با، خریدن..... از. البته بعد از یافتن حرف اضافه در جمله باید راهکار نخست نیز در مورد آن مصداق داشته باشد.

نتیجه‌گیری

متمم یکی از نقش‌های دستوری زبان فارسی است که در دوره‌های «ایرانی باستانی»، «میانه» و «دری»، اگرچه نامی از آن برده نشده، نقش تکمیل‌کننده‌ی معنای جمله را به‌عهده داشته است. دستورنویسان سستی نیز تعاریف و تقسیم‌بندی‌هایی از متمم ارائه داده‌اند که نشان از توجه بیش‌تر به این نقش دستوری دارد. سیر این توجه در دستور جدید به اوج خود می‌رسد، به گونه‌ای که متمم از مهم‌ترین و بحث‌برانگیزترین موضوعات دستور معاصر می‌گردد و در دو مجموعه‌ی اجباری و اختیاری بررسی می‌شوند.

منابع

۱. آل احمد، جلال، اورازان، چ ۲، تهران، زمان، ۱۳۴۹ • ۲. ابوالقاسمی، محسن، دستور تاریخی زبان فارسی، چ ۴، تهران، سمت، ۱۳۸۳ • ۳. راهنمای زبان‌های باستانی ایران، چ ۱، تهران، سمت، ۱۳۷۵ • ۴. احمدی‌گیوی، حسن انوری، حسن، دستور زبان فارسی، چ ۲، چ ۳، تهران، انتشارات فاطمی، ۱۳۶۸ • ۵. ارژنگ، غلامرضا، دستور زبان فارسی امروز، چ ۱، قطره، ۱۳۷۴ • ۶. باطنی، محمدرضا، توصیف ساختمان دستور زبان فارسی، چ ۱۱، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۸۰ • ۷. بلعمی، ابوعلی، تاریخ بلعمی، به تصحیح محمد روشن، مجلد اول، چ ۱، تهران، نشر نو، ۱۳۶۶ • ۸. بهبهانی، سیمین، رستاخیز، چ ۳، تهران، زوآر، ۱۳۷۰ • ۹. بیهقی، ابوالفضل، تاریخ بیهقی، به کوشش خلیل خطیب رهبر، چ ۹، تهران، مهتاب، ۱۳۸۳ • ۱۰. جبران، خلیل جبران، پیامبر و باغ پیامبر، ترجمه‌ی مهدی سرحدی، چ ۲، تهران، کلیدر، ۱۳۸۴ • ۱۱. حدادی، آرمان، ارمغان، چ ۲، شهرکرد، جهان‌بین، ۱۳۸۵ • ۱۲. حمیدیان، سعید، شاهنامه‌ی فردوسی، چ ۶، تهران، قطره، ۱۳۸۲ • ۱۳. دانشور، سیمین، سووشون، چاپ ۱۵، تهران، خوارزمی، ۱۳۸۰ • ۱۴. رضایی‌باغبیدی، حسن، دستور زبان پارسی، چ ۱، تهران، فرهنگیان، زبان و ادب فارسی، ۱۳۸۱ • ۱۵. ژینوی، فیلیپ، ارداویراف‌نامه، ترجمه‌ی ژاله آموزگار، چ ۱، تهران، معین، ۱۳۷۲ • ۱۶. سلطانی‌گرد فرامرزی، علی، دستور زبان فارسی از کلمه تا کلام، چ ۱، حیدری، ۱۳۶۸ • ۱۷. صالحی، پرویز، دستور زبان فارسی، چ ۱، تهران، هوش و ابتکار، ۱۳۷۱ • ۱۸. طبری، محمدبن جریر، تاریخ طبری، به تصحیح محمدتقی بهار، چ ۲، تهران، تابش، ۱۳۵۳ • ۱۹. عدنانی، منوچهر، دستور روشنمند، چ ۱، نشر ثابت، ۱۳۸۲ • ۲۰. فرشیدود، خسرو، دستور مفصل امروز، چ ۲، تهران، انتشارات واژه، ۱۳۶۹ • ۲۱. قریب، عبدالعظیم و دیگران، دستور زبان فارسی، چ ۸، تهران، انتشارات واژه، ۱۳۶۹ • ۲۲. مشیری، فریدون، چشم‌انداز شعر امروز، چ ۲، تهران، بامداد، ۱۳۵۲ • ۲۳. آه باران، چ ۵، تهران، چشمه، ۱۳۷۵ • ۲۴. معین، محمد، فرهنگ فارسی، چ ۸، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۹ • ۲۵. نائل خانلری، پرویز، تاریخ زبان فارسی، چ ۳، تهران، نشر نو، ۱۳۶۶ • ۲۶. دستور زبان فارسی، چ ۵، تهران، توس، ۱۳۶۳ • ۲۷. نوبهار، مهرانگیز، دستور کاربردی زبان فارسی، چ ۱، تهران، راهنما، ۱۳۷۲ • ۲۸. نظامی‌عروضی، احمد، گزیده‌ی چهار مقاله، تصحیح محمد قزوینی، چاپ مکرر، تهران، جامی، ۱۳۷۵ • ۲۹. وحیدیان کامیار، تقی، عمرانی غلامرضا، دستور زبان فارسی (۱)، چ ۶، تهران، سمت، ۱۳۸۳ • ۳۰. وطن‌خواه، حمیدرضا، یکی از کلاغ کم شد، چ ۱، اصفهان، نقش مانا، ۱۳۸۳ • ۳۱. هدایت، صادق، بوف کور، چ ۱، بمبئی، جاویدان، ۱۳۱۵ • ۳۲. سه قطره خون، ترجمه‌ی مهدی سرحدی، چ ۲، تهران، کلیدر، ۱۳۴۷ •

میت‌تقضیما

تضاد



۱. در مقاله‌ی یاد شده «مطابقه یا تضاد» این گونه تعریف شده است: «مطابقه که آن را تضاد یا طباق نیز می‌گویند، در لغت به معنای دو چیز را مقابل یکدیگر قرار دادن است و در اصطلاح آن است که کلماتی ضد یکدیگر را باهم بیاورند». درست است که تضاد آوردن دو چیز یا دو کلمه‌ی متضاد در مقابل یکدیگر است، اما لزوماً «آرایه‌ی تضاد» نیست. در آرایه اصل بر زیبایی و افزودن زیبایی در کلام است. «شعر، رستاخیز کلمات است» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۱: ۳). پس آنچه را که آرایه‌ی ادبی می‌نامیم باید به گونه‌ای در این رستاخیز سهیم باشد و کلام را بیاراید. در واقع «صرف در تضاد قرار گرفتن دو امر متضاد الزاماً زیبا نیست... در حقیقت در تضاد قرار گرفتن دو امر وقتی زیباست که بدیع باشد و دارای غرابت» (وحیدیان کامیار، تقی، ۱۳۷۹: ۶۹). البته اصل زیبایی آفرینی تنها ویژه‌ی آرایه‌ی تضاد نیست، بلکه همه‌ی آن چه را که به عنوان صنایع یا آرایه‌های ادبی می‌شناسیم باید بر زیبایی سخن بیفزایند و در این رستاخیز کلمات شرکت داشته باشند.

۲. برای نخستین بار دکتر شفیع کدکنی از متناقض نما^۱ تحت عنوان تصویر پارادوکسی چنین یاد کرده است: «اصطلاحی است که من ساخته‌ام... منظور از تصویر پارادوکسی، تصویری است که دو روی ترکیب آن به لحاظ مفهوم، یکدیگر را نقض می‌کنند، مثل سلطنت فقر» (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۶: ۵۴).

در کتاب آرایه‌های سال سوم دبیرستان این آرایه «تناقض» نامیده شده است. «تناقض (پارادوکس): آوردن دو واژه یا دو معنی متناقض است در کلام؛ به گونه‌ای که آفریننده‌ی زیبایی باشد. زیبایی تناقض در این است که ترکیب سخن به گونه‌ای باشد که تناقض منطقی آن از قدرت اقتناع ذهنی و زیبایی آن نکاهد.» (هادی، ۱۳۸۶: ۱۶۱) تناقض به خودی خود آرایه‌ی ادبی محسوب نمی‌شود. اگر کسی بگوید این ساکن، روان است، دو صفت متضاد را برای یک امر آورده که جمع آن‌ها نادرست است و متناقض، ولی وقتی مولوی از ساکن روان سخن می‌گوید درست است که به ظاهر تناقض است اما تناقضی که با تأویل و دقت بیش‌تر از میان برمی‌خیزد و این سخن پذیرفتنی می‌شود. پس تناقضی در سخن مولوی نیست بلکه سخن او آرایه‌ی متناقض نما دارد. در «جامه‌اش شولای عریانی» نیز چنین است. بنابراین، باید بین «تناقض» و «متناقض نما» تفاوت قائل شد. تناقض اجتماع دو ضد در یک امر است که نه تنها قابل پذیرش نیست و آرایه‌ی ادبی به حساب نمی‌آید، بلکه چنین ادعایی را نادرست و چنان سخنی را ناتندرست می‌دانیم. اما در متناقض نما به ظاهر تناقض وجود دارد اما خوب که

چکیده

در نشریه‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی (حسن‌زاده، حسن، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره ی بیست‌ویکم، شماره‌ی یک، ص ۵۴) مقاله‌ای تحت عنوان «تضاد و تضاد نما» چاپ شده است. نویسنده‌ی محترم در این نوشتار به بررسی تضاد و متناقض نما پرداخته است. از سوی دیگر «تضاد» و «تناقض» در کتاب آرایه‌های ادبی سال سوم دبیرستان گنجانده شده است (هادی، روح‌الله، ۱۳۸۶، ۱۵۶). نگارنده در این نوشتار با یادآوری چند نکته در این باره، ضمن تکیه بر زیبایی آفرینی آرایه‌ی تضاد، به رابطه‌ی تضاد و متناقض نما می‌پردازد.

کلواژه‌ها

تضاد، تناقض، متناقض‌نما، آرایه‌ی ادبی، زیبایی آفرینی.

مهدی صالحی
کارشناس آموزش زبان و ادبیات فارسی
(دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های تری (راجه‌ای)

بلاغت

دوره بیست و سوم
تأسیسات ۸۹
شماره چهار
۴۶
فارس

دقت کنیم سخن قابل تأویل و پذیرفتنی است. به عبارت دیگر، اگر تناقض قابل تأویل و توضیح نباشد «تناقض» و اگر قابل تأویل باشد «متناقض نما» است. خلاصه‌ی

زیبایی تناقض در این است که ترکیب سخن به گونه‌ای باشد که تناقض منطقی آن از قدرت اقتناع ذهنی و زیبایی آن نکاهد

برده است، قصه‌ای نیز در مثنوی به گونه‌ی متناقض نما آورده است (مولوی بلخی، ۱۳۷۵: ۳ / ۲۶۰۹-۱۱)، قصه‌ی «سه خام پخته خوار»:

آن یکی بس دور بین و دیده کور
از سلیمان کور و دیده پای مور
وان دگر بس تیزگوش و سخت کر
گنج در وی نیست یک جو سنگ زر
وان دگر عور و برهنه، لاشه‌باز
لیک دامن‌های جامه بس دراز

سپس خود، در ادامه به تأویل و «شرح آن کور دور بین و آن کر تیز شنو و آن برهنه‌ی دراز دامن» می‌پردازد.

۳. ژرف ساخت متناقض نما تضاد است. متناقض نما همان تضاد است، با این تفاوت که در تضاد دو صفت متضاد برای دو امر جداگانه می‌آید. آن یکی سکوت کرد و دیگری زبان گشود، او خاموش است و من گویا. اما در متناقض نما، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، آوردن دو صفت متضاد برای یک امر یا یک مورد است، مانند سکوت زبان فرشتگان است یا گویای خاموش یا:

من ز شیرینی نشستم رو ترش
من ز بسیاری گفتارم خُمش

در متناقض نما، زیبایی آفرینی و تأویل‌پذیری هر دو تضاد، شرط است. در متناقض نما لزومی ندارد دقیقاً دو واژه‌ی متضاد بیاید، بلکه گاه این تضاد در معنا دیده می‌شود. بنابراین، ژرف ساخت متناقض نما در بیت:

کسی که وسعت او در جهان نمی‌گنجد
به خانه‌ی دل من آمده است مهمانی

تضاد است، با این توضیح که «وسعت او در جهان نمی‌گنجد» - یعنی خیلی وسیع - در برابر «خانه‌ی دل من» - که محقر و کوچک است - در مرحله‌ی نخست تضاد به‌وجود آورده است.

اگر تناقض قابل تأویل و توضیح نباشد «تناقض» و اگر قابل تأویل باشد «متناقض نما» است

این بیت شاهد مثال برای گونه‌ای از آرایه‌های متناقض‌نماست که فاقد و بدون واژه‌های متضاد است. نمونه‌های دیگری از متناقض نما، که واژه‌های متضاد در برابر هم قرار نمی‌گیرند، بلکه تضاد در معنای آن‌ها نهفته است:

این قصه‌ی عجب شنو از بخت و ازگون
ما را بکشت یار به انفاس عیسوی

مطلب این که «در متناقض، تضاد در یک امر است نه دو امر، مانند اکنون هوا هم سرد است و هم گرم، که حرف مهملی است؛ اما متناقض نما؛ مانند «سلطنت فقر، سخنی است به ظاهر متناقض و مهمل ولی در پس این تناقض، حقیقتی نهان است که دو امر را آشتی می‌دهد» (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۹: ۹۵)

جمله‌ی «این شیرینی تلخ است» سخنی نادرست و دارای تناقض است، اما اگر این سخن در نکوهش رشوه‌گیری باشد سخنی به‌جا، درست و دارای آرایه‌ی متناقض‌نماست. متناقض‌نما در همه‌ی ادوار شعر فارسی دیده می‌شود و عرفا و متصوفه نیز از این آرایه در آثار خود به وفور بهره برده‌اند. این آرایه در سبک هندی، به‌ویژه در شعر بیدل، رواج فراوانی دارد (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۶: ۵۷). برخی از نمونه‌های این آرایه در شعر بیدل به این شرح‌اند:

غیر عریانی لباسی نیست تا پوشد کسی
از خجالت چون صدا در خویش پنهانیم ما

در پرده‌های خامشی آواز ما بلند است

شمع‌ها تاریکی این شمع روشن دیده‌اند

هر کسی رویی به سویی برده‌اند

این غزالان رو به بی‌سو کرده‌اند

به بزم حسرتم ساز خموشی هم‌صدا دارد

ز تشریف جهان، بیدل! به عریانی قناعت کن

در ما و تو چیزی نیست نزدیک‌تر از دوری

هم‌چو سحر گرفته‌اند در قفس رهایی‌ات^۲

مولانا، علاوه بر این که از این شیوه در غزلیات و مثنوی بهره

خشت زیر سر و بر تارک هفت اختر پای
دست قدرت نگر و منصب شاهنشاهی

یارب به که شاید گفت این نکته که در عالم
رخساره به کس نمود آن شاهد هرجایی

متناقض نما در همه‌ی ادوار شعر فارسی دیده می‌شود
و عرفا و متصوفه نیز از این آرایه در آثار خود به
وفور بهره برده‌اند

ز کوی یار می‌آید نسیم باد نوروزی
از این باد ار مدد خواهی چراغ دل بر افروزی

با که این نکته توان گفت که آن سنگین دل
کشت ما را و دم عیسی مریم با اوست

لذت داغ غمت بر دل ما باد حرام
اگر از جور غم عشق تو دادی طلبیم «حافظ»

خلاصه این که در تضاد «دو امر متضاد به دو چیز نسبت داده شده، در متناقض نما دو امر متضاد را به یک چیز نسبت می‌دهند» (وحیدیان کامیار، متناقض نما در ادبیات، مجله‌ی دانش‌کده‌ی ادبیات و علوم انسانی مشهد، شماره‌ی سوم و چهارم، سال بیست‌وهشتم: ۱۷۲). در کتاب «آرایه‌های ادبی» بیت

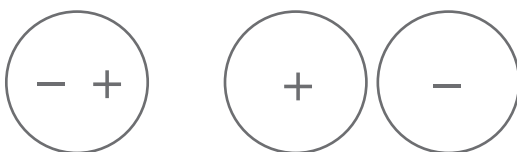
شادی ندارد آن که ندارد به دل غمی
آن را که نیست عالم غم نیست عالمی

در تضاد «دو امر متضاد به دو چیز نسبت داده شده، در متناقض نما دو امر متضاد را به یک چیز نسبت می‌دهند»

شاهد مثال تضاد است، اما در واقع این بیت دارای آرایه‌ی متناقض ناماست، نه تضاد، زیرا داشتن شادی و غم را، که دو صفت منفی و مثبت است، برای یک نفر (آن‌که) آورده و جمع دو صفت متضاد را در وجود یک نفر خواسته است، که چون پذیرفتنی است «متناقض نما» است و بهتر است این بیت شاهد مثالی برای درس «متناقض نما» آورده شود. نتیجه این که
۱. اصل در آرایه‌ی تضاد - و هر آرایه‌ی ادبی دیگری -

زیبایی آفرینی است و چنانچه این امر محقق نشود ممکن است با تضاد سروکار داشته باشیم، اما آن تضاد آرایه به حساب نمی‌آید.

۲. «تناقض» با «متناقض نما» متفاوت است. در جمع دو امر متضاد در یک چیز، که سخنی غیرقابل تأویل و در نتیجه نادرست است، با تناقض سروکار داریم. اما چنانچه قابل تأویل و پس از دقت و توضیح پذیرفتنی باشد آرایه‌ی «متناقض نما» است. پس بهتر است به جای اصطلاح «تناقض» در متون درسی، به ویژه در آرایه‌ی ادبی سوم متوسطه، از «متناقض نما» استفاده شود. ۳. ژرف ساخت متناقض نما تضاد است. در واقع متناقض نما تناقض قابل تأویل است و تناقض نیز جمع دو صفت متضاد در یک امر است. تفاوت و ارتباط تضاد و متناقض نما را شاید بتوان این گونه ترسیم کرد، البته به شرط قابل تأویل بودن:



متناقض نما

تضاد

پژوهش

۱. به کار بردن تناقض و تعریف آن از دیدگاه ادبی است نه منطق. ۲. برای مطالعه‌ی نمونه‌های بیش تر ر. ک شفیع کدکنی، محمدرضا، شاعر آینه‌ها •

منابع

۱. حافظ، دیوان غزلیات، تصحیح علامه‌ی قزوینی، به کوشش عبدالکریم جربزه‌دار، چ ۴، تهران، اساطیر، ۱۳۷۴ • ۲. حسن‌زاده، حسن، تضاد و تضاد نما، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره‌ی بیست‌ویکم، شماره‌ی دو، زمستان ۱۳۸۶ • ۳. شفیع کدکنی، محمدرضا، شاعر آینه‌ها (بررسی سبک هندی و شعر بیدل)، چ ۴، تهران، آگه، ۱۳۷۶ • ۴. _____، _____ موسیقی شعر، چ ۷، تهران، آگه، ۱۳۸۱ • ۵. مولوی بلخی، جلال‌الدین محمد، مثنوی، تصحیح و توضیح دکتر محمد استعلامی، دفتر سوم، چ ۴، تهران، انتشارات زوار، ۱۳۷۵ • ۶. وحیدیان کامیار، تقی، بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی، تهران، انتشارات دوستان، ۱۳۷۹ • ۷. _____، _____ متناقض نما در ادبیات، مجله‌ی دانش‌کده‌ی ادبیات و علوم انسانی مشهد، شماره‌ی سوم و چهارم، پاییز و زمستان ۸۴، سال بیست‌وهشتم • ۸. هادی، روح. آرایه‌های ادبی، سال سوم متوسطه، ۱۳۸۶ •

اسلوب معادله



مقدمه

چکیده

این آرایه‌ی نه‌چندان آشنا برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی در سال‌های اخیر آن‌چنان مورد توجه طراحان سؤالات کنکور قرار گرفته است، که معمولاً استفاده از آن در آزمون‌های عمومی زبان و ادبیات فارسی امری اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد و این در حالی است که از اصطلاحی به‌عنوان اسلوب معادله فقط در قسمت پیام‌زیم کتاب ادبیات فارسی سال دوم، آن‌هم بسیار مختصر، سخن به میان آمده است. در این مقاله موضوع، در حد شناخت و توان نگارنده و متناسب با نیاز، بررسی شده است.

سبک هندی یا اصفهانی از اوایل قرن یازدهم در ادبیات فارسی متداول شد و تا دوره‌ی موسوم به بازگشت رواج داشت. این اسلوب مرسوم در دوره‌ی صفویه به مدت ۵۱ سال به حیات ادبی خود ادامه داد تا این‌که به مرور زمان از صحنه‌ی ادبی محو گشت. قالب مطرح‌شده در این سبک تکبیت یا فرد است. این تکبیت‌ها با قافیه و ردیف‌هایی در کنار یکدیگر شکل و شمایل غزل به خود می‌گیرند. پایه و اساس شعر در این مکتب بر تخیل و مضمون‌یابی بنا نهاده شده و از تمثیل و معادله‌سازی استفاده‌های فراوانی شده است، به‌طوری‌که اسلوب معادله از آرایه‌های بارز و از ویژگی‌های شاخص سبک هندی محسوب گردیده است و دلیل آن بسامد بالای این آرایه در شعر شاعران قرن یازدهم است. درحالی‌که این اسلوب در شعرهای قبل از قرن دهم هم نمود خاصی دارد تا جایی که در اشعار فرمانروای ملک سخن، سعدی شیراز، جایگاه ویژه‌ای به خود اختصاص داده است.

تمثیل و معادله

برای شناخت اسلوب معادله ضرورت دارد که تمثیل نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ زیرا درحقیقت اسلوب معادله نوع خاصی از تمثیل است. در کتاب‌های بلاغت قدیم تمثیل را شاخه‌ای از تشبیه می‌دانسته‌اند و درباره‌ی آن بسیار داد سخن داده‌اند. از جمله هرگاه شاعر در یک مصراع ادعایی نماید و در مصراع دیگر با آوردن مثالی قابل قبول ادعای خود را ثابت کند آن را تمثیل می‌گویند، مثال:

آرزو در طبع پیران از جوانان است بیش

در خزان، هر برگ چندین رنگ پیدا می‌کند «صائب»

ادعای شاعر این است که نشان دهد انسان پیر و سال‌خورده بیش از جوان به زندگی علاقه دارد و آن را به‌صورت تمثیل بیان کرده است.

ریشه‌ی نخل کهن سال از جوان افزون‌تر است

بیش‌تر دل‌بستگی باشد به دنیا پیر را «صائب»

اما اصطلاح اسلوب معادله از برساخته‌هایی است که برای اولین بار دکتر شفیع کدکنی برای متمایز کردن نوع خاصی از تمثیل آن را ابداع کردند. ایشان می‌نویسند (در شعر آینه‌ها): «منظور من از اسلوب معادله یک ساختار مخصوص نحوی است. تمام مواردی که به‌عنوان تمثیل آورده می‌شود مصداق اسلوب معادله نیست. اسلوب معادله این است که در مصراع کاملاً از لحاظ نحوی مستقل باشند، هیچ حرف ربط یا شرط یا چیز دیگری آن‌ها را حتی معناً (نه فقط به لحاظ نحو) به هم مرتبط نکند». نکته‌ی قابل توجه در این تعریف آن است که در مورد حروف ربط یا شرط باید با تأمل و تعمق بررسی کرد، چون وجود الفاظی مثل «که، تا» و نظایر آن‌ها به شرط آن‌که

کدواژه‌ها

اسلوب معادله، تمثیل، سبک هندی، صائب.

علیرضا غلامی بادی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی نجف‌آباد،

مدرس پیش‌دانشگاهی و دانشگاه آزاد

و پیام نور با درود و تحنن و اردستان



برای شناخت اسلوب معادله ضرورت دارد که تمثیل نیز مورد بررسی قرار گیرد، زیرا درحقیقت اسلوب معادله نوع خاصی از تمثیل است

یکی از شروط اسلوب معادله مستقل بودن مصراع‌ها از لحاظ محسوس بودن است، ولی اگر استقلال نحوی دو مصراع را به هم نزنند مشکلی پیش نمی‌آید، مثال:

سرم از خدای خواهد که به پایش اندر افتد
که در آب، مرده بهتر که در آرزوی آبی «سعدی»

بیت دارای تمثیل است و اسلوب معادله محسوب نمی‌شود. ۴. هر تمثیلی اسلوب معادله نیست ولی هر اسلوب معادله‌ای نوعی تمثیل است. درحقیقت تمثیلی اسلوب معادله محسوب می‌شود که بتوان ما بین دو مصراع معادله و مشابهت برقرار ساخت، یعنی شاعر در مصراع اول چیزی بگوید و در مصراع دوم چیز دیگر اما دو سوی این معادله از رهگذر شباهت قابل تبدیل به یکدیگر باشند. پس شرط اصلی اسلوب معادله برقراری رابطه شباهت بین واژگان دو مصراع است، مثال:

دل من نه مرد آن است که با غمش برآید
مگسی کجا تواند که بیفکند عقابی؟ «سعدی»

بین واژه‌های «دل، مگس»، «غم، عقاب»، «از پس برآمدن، افکندن عقاب» رابطه‌ی شباهت وجود دارد.

۵. اگر بین دو مصراع مفهومی از واژه‌های «همان‌طور که، هم‌چنان‌که، مانند، همانند» وجود داشته باشد بیانگر وجود اسلوب معادله است، مثال:

محرم این هوش جز بی‌هوش نیست
مر زبان را مشتری جز گوش نیست «مولوی»

حقیقت عشق را هر کسی درک نمی‌کند، تنها عاشق و بی‌هوش محرم است، همان‌طوری که گوش برای ادراک سخنان زبان ابزاری مناسب است.

پیشانی عفو تو را پرچین نسازد جرم ما
آیینه کی بر هم خورد از زشتی تمثال‌ها؟ «صائب»

تقصیر و گناهان ما هرگز موجب خشم و غضب تو نمی‌گردد، هم‌چنان‌که زشتی صورت‌ها صفا و پاکی آینه را برهم نمی‌زند.

منابع

۱. راستگو، محمدرضا، هنر سخن‌آرایی، فن بدیع، انتشارات مرسل، ۱۳۷۶. ۲. سبجانی، توفیق، تاریخ ادبیات (۳)، دانشگاه پیام‌نور، ۱۱، آذرماه ۱۳۸۰. ۳. شفیعی، محمدرضا، صور خیال در شعر فارسی، چ ۱، ۱۳۷۸. ۴. شاعر آینه‌ها، چ ۴، تهران، آگه، ۱۳۷۶. ۵. شمیسا، سیروس، سبک‌شناسی نظم، دانشگاه پیام‌نور، چ ۱۰، شهریور ۱۳۸۱. ۶. قهرمان، محمد، برگزیده‌ی اشعار صائب (و دیگر شعرای معروف سبک هندی)، انتشارات سمت، ۷۰. کتب ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی •

استقلال نحوی دو مصراع را برهم نزنند تعریف معادله را خلدشه‌دار نمی‌کنند، ازجمله:

به آهی می‌توان دل را ز مطلب‌ها تهی کردن
که یک قاصد برای بردن صد نامه بس باشد «صائب»
یک آه و یک قاصد و مطلبی و صد نامه (معادله)

از من بی‌عاقبت، آغاز هستی را می‌پرس
کز گران‌خوابی سرافسانه را گم کرده‌ام «صائب»

آغاز هستی = سر افسانه (معادله)

بس که گشتم مضطرب از لطف بی‌اندازه‌اش
تا به لب بردن، تمام این ساغر سرشار ریخت «صائب»

لطف بی‌اندازه و ساغر سرشار (معادله)

ویژگی‌های اسلوب معادله

۱. شاعر خواسته‌های خود را در یک مصراع می‌آورد و برای این‌که این خواسته استوارتر گردد و بر ذهن و ضمیر خواننده تأثیر کافی بگذارد مصراع دیگر را. که در لفظ و معنی مستقل است، برای نمونه و مثال آن می‌آورد:

صورت نسبت در دل ما کینه‌ی کسی
آیینه هرچه دید، فراموش می‌کند «سلیم طهرانی»

دل با آیینه (معادله)

۲. شاعر سبک هندی در یک مصراع مطلب معقولی را بیان می‌کند، یعنی شعاری را مطرح می‌نماید و در مصراع دیگر با تمثیل آن را محسوس می‌گرداند. مصراع معقول می‌تواند تکراری و تقلیدی باشد، اما مصراع محسوس، یعنی در آن‌جا که شعار را تبدیل به شعر می‌کند، باید تازه و ابتکاری باشد و شاعر این اسلوب همیشه بین معقول و محسوس روابط تازه ایجاد می‌کند، مثال:

ز یاران کینه هرگز در دل یاران نمی‌ماند
به روی آب جای قطره‌ی باران نمی‌ماند «وحید قزوینی»

مصراع اول معقول و مصراع دوم محسوس
۳. هرگاه مصراع دوم با یکی از حروف ربط وابستگی آغاز شود، به شرط این‌که ساختار مستقل نحوی یا معنایی دو مصراع را درهم بریزد، هرگز آن بیت دارای اسلوب معادله نخواهد بود. زیرا حرف ربط وابستگی جمله‌ی مرکب می‌سازد، درحالی‌که

ایهام

در مصداق قرآن

مقدمه

یکی از روش‌هایی که در بدیع معنوی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد، روش ایهام است. در این روش کلمات موهم معانی مختلف‌اند (حداقل دو معنی) و ممکن است با آن معانی مختلف، با کلمات دیگر کلام، رابطه ایجاد کنند (شمیسا، ۱۳۷۵: ۱۰۱). مصداق این روش عبارت‌اند از: ایهام (توریه یا تخییل یا توهیم)، ایهام تناسب، استخدام و اسلوب‌الحکیم. استخدام معمولاً با ایهام و ایهام تناسب خلط می‌شود. در استخدام، مطالب بسیار زیبا و دل‌نشینی وجود دارد، به‌ویژه وقتی با وجه شبهه دوگانه مواجه می‌شویم. نپرداختن کتاب‌های درسی به این مورد نارسایی‌هایی را ایجاد کرده و گاه باعث خلط این مباحث گردیده است. ما در این جا برای مشخص شدن موضوع به تعریف هر یک می‌پردازیم و شواهدی را از کتاب‌های درسی می‌آوریم تا موضوع روشن شود.

در این مقاله به بررسی ایهام و مصداق آن پرداخته شده و با استفاده از کتب فارسی دوره‌ی متوسطه مثال‌هایی ارائه گردیده است. هدف از نوشتن این مقاله تبیین این مباحث و هم‌چنین مشخص کردن تفاوت ایهام و ایهام تناسب با استخدام و بیان نارسایی‌های مطالب کتاب آرایه‌های ادبی در این مورد است.

عاقله شعبانی اندییلی
دبیر دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌انگاشکی
و مدیر دبیرستان پهنام‌نور و آزاد خلخال.
کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی



۱. ایهام: طبق تعریف کتاب المعجم فی معاییر اشعار العجم (ص ۲۵۵)، «ایهام به گمان افکندن است و این صنعت جنان بود که لفظی ذومعینین به کار دارد، یکی قریب و یکی غریب تا خاطر سامع نخست به معنی قریب روذ و مراد قایل معنی غریب باشد». به عبارت دیگر، «ایهام به‌کارگیری واژه‌ای است که در جمله یا در شعر دو معنی داشته باشد، یکی نزدیک و دیگری دور و هر یک از معنی‌ها با واژه‌های دیگر متناسب باشد. در ایهام، بیش‌تر معنی دور، مورد نظر هنرمند است» (موسوی، ۱۳۸۲: ۴۰). مانند:

شعر سپید من رو سیاه ماند

که در فضای تو به بی‌وزنی افتاد (ادبیات فارسی ۲: ۱۴۱)

بی‌وزنی در معنی بی‌ارزش بودن با عبارت «روسياه مانند» متناسب است و به معنی بدون وزن عروضی بودن با واژه‌ی «سپید» متناسب است.

گر می‌گیریم از نظر مردمان، رهی

عییم مکن، که آهوی مردم ندیده‌ام (همان: ۱۴۳)

واژه‌ی «نظر» به دو معنی است، یکی به معنی نگاه و دیگری مجاز از عقیده است.

تعبیر ادیبانه‌ی برهان معاد است

فصلی که نسیم از بی‌اسفند گشوده‌است (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۸۷)

فصل دو معنی دارد: دوران و فصل بهار. گاه تغییر جای تکیه، معانی متفاوت ایجاد می‌کند، یعنی «ایهام از چگونگی خواندن برمی‌خیزد و جمله دو معنی پیدا می‌کند که هر دو پذیرفتنی است و جمله ایهام‌گونه دارد» (موسوی، ۱۳۸۲: ۴۳):

قُمری ریخته بالَم، به پناه که روم؟

تا به کی سرکشی، ای سرو خرامان از من (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۷۲)

عبارت «سرکشی» دو معنی دارد، یکی به معنی «دوری کنی» و دیگری به معنی

«سرپیچی کنی و عصیان ورزی». گاه نوع تلفظ (البته تلفظ رایج امروزی) معانی متفاوت ایجاد می کند، مانند:

گل برگ را ز سنبل مشکین نقاب کن
یعنی که رخ بیوش و جهانی خراب کن (آرایه های ادبی: ۹۸)

همه بندگان موی کردند باز

فرنگیس مشکین کمند دراز (همان، ۸۶)

واژه «مشکین» در دو بیت بالا، به دو معنی است، یکی به معنی «خوش بو» و دیگری به معنی «سیاه». گاه ایهام، فقط در واژه نیست بلکه عبارت دارای ایهام است. در این صورت ممکن است

انواع ایهام عبارت اند از: ایهام، تناسب استخدام و اسلوب الحکیم

معنی ظاهری مورد نظر باشد یا مفهوم کنایی یا هر دو؛ مانند:

چون جام شفق موج زند خون به دل من

با این همه دور از تو مرا چهره ی زردی است (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۷۷)

عبارت «دور از تو» دو معنی دارد: الف) دور از تو باد. ب) به سبب دوری از تو. در این بیت با مکث کم یا اضافی و تغییر تکیه ها این دو معنی کاملا فهمیده می شود.

جز افسون و افسانه نبود جهان

که بستند چشم خشیارها (فارسی ۱، پیش دانشگاهی: ۶۵)

«چشم بستن» در معانی «کشتن (نابود کردن)» و «گرفتن آگاهی و بصیرت» است.

کشد رخت سبزه به هامون و دشت

زند بارگه، گل به گلزارها (همان: ۶۵)

رخت کشیدن سبزه به هامون و دشت در معانی سفر کردن به هامون و دشت یا لباس سبز بر روی هامون و دشت کشیدن است.

حافظ به خود نپوشید این خرجه ی می آلود

ای شیخ پاک دامن، معذور دار ما را (ادبیات فارس ۲: ۹۸)

«به خود نپوشیدن» دو معنی دارد: الف) بر تن خود نپوشید، ب) به اختیار خود نپوشید.

دلیر جوان سر به گفتار پیر

بداد و بیود این سخن دل پذیر (ادبیات فارسی ۱: ۱۶)

«سر به گفتار پیر دادن» دو معنی می دهد: الف) گفتار آن پیر را پذیرفت، ب) سرش را به سبب گفتار آن پیر از دست داد. جابه جا شدن و نشدن ضمیر نیز ایهام ایجاد می کند، مانند:

تو آن راز رشیدی

که روزی فرات بر لب آورد (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۷۸)

عبارت «فرات بر لب آورد» را اگر طبق توضیحات کتاب

معنی کنیم و «ضمیر ت» را مضاف الیه بگیریم؛ یعنی به معنی «فرات آبش را بر کبت آورد» (معنی نزدیک) یک معنی می دهد ولی اگر معتقد به جابه جایی ضمیر باشیم یعنی روزی فرات بر لب آوردت، فرات که تشنه ی تو بود تو را به ساحل خود کشید (معنی دور)، معنی دیگری می دهد.

۲. ایهام تناسب، از مصداق های روش ایهام است، با این توضیح که تنها یکی از دو معنی واژه در سخن حضور داشته باشد، اما معنی غایب، با واژه یا واژه هایی از کلام رابطه و تناسب داشته باشد (موسوی، ۱۳۸۲: ۴۲)، مانند:

چون خاک، در هوای تو از پا فتاده ام

چون اشک در قفای تو با سر دویده ام (ادبیات فارسی ۲: ۱۴۳)

هوا به معنی میل و آرزوست. اما در معنی هوای تنفسی، با واژه ی خاک تناسب دارد.

گرمی گریم از نظر مردمان، رهی

عییم مکن، که آهوی مردم ندیده ام (همان: ۱۴۳)

آهو نام حیوانی است، اما در معنی عیب و ایراد با واژه ی عیب تناسب معنایی دارد.

گویند روی سرخ تو سعدی که زرد کرد

اکسیر عشق بر مسم افتاد و زر شد م (فارسی ۱، پیش دانشگاهی: ۵۰)

روی به معنی چهره است، اما در معنی فلز مشهور با واژه های زر و مس تناسب دارد.

شکر ایزد که به اقبال کله گوشه ی گل

نخوت باد دی و شوکت خار آخر شد (همان: ۵۲)

شوکت به معنی جاه و جلال است، اما در عربی «شوکه» به معنی خار با واژه ی خار تناسب دارد. در حقیقت ما در این بیت با ایهام ترجمه مواجه هستیم.

ز دیوارها خشت و از بام سنگ

به کوه اندرون تیغ و تیر خلتنگ (همان: ۲۷)

خشت با توجه به مصراع اول به معنی گل نپخته است، ولی در معنی نیزه ی کوچک با واژه ی تیغ و تیر تناسب دارد. ممکن است واژه ای استعاره از چیزی باشد و در معنای غیر استعاری با واژه ای دیگر تناسب داشته باشد. در این مورد در کتب بلاغی بحث نشده است که ایهام تناسب ایجاد می شود یا نه، مثل:

باد خزان نکبت آیام ناگهان

بر باغ و بوستان شما نیز بگذرد (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۱۳۸)

باغ و بوستان استعاره از زندگی خوش است، اما در معنی متداول، با واژه ی خزان تناسب دارد. یکی از انواع مهم ایهام تناسب، ایهام تضاد (طباق) است: «معنی غایب با معنی کلمه یا کلماتی از کلام رابطه ی تضاد داشته باشد» (شمیسا، ۱۳۷۵: ۱۰۳)، مانند:

بر او راست خم کرد و چپ کرد راست

خروش از خم چرخ چاچی بخاست (ادبیات فارسی ۲: ۹)

راست اول به معنی دست طرف راست است، اما در معنی مستقیم و بدون خمی با واژه‌ی خم تضاد دارد.

شعر سپید من رو سیاه ماند

که در فضای تو به بی‌وزنی افتاد (همان: ۱۴۱)

«سپید» قالب شعر است اما در معنی نام‌رنگی با واژه‌ی سیاه تضاد دارد.

قضا گفت گیر و قدر گفت ده

فلک گفت احست و مه گفت زه (همان: ۹)

«ده» به معنی بز است، اما در معنی عطا کردن با واژه‌ی گیر تضاد فعلی دارد.

۳. **استخدام** این نوع ایهام، بر دو گونه است: ۱. اسم یا فعلی دو معنی داشته باشد و در هر یک از دو معنی با اسم یا فعل دیگری از کلام ترکیب است (اسم یا فعل و فعل یا اسم). ۲. لفظی دارای دو معنی باشد و در کلام واژه‌ای با ضمیر بیاورند که به دو معنی دیگر واژه راجع باشد (شمیسا، ۱۳۷۵: ۴-۱۰۳) و به عبارت دیگر «استخدام آن است که لفظی دارای دو یا چند معنی باشد و آن را طوری در نظم یا نثر بیاورند که با یک جمله، یک معنی و با جمله‌ی دیگر معنی دیگری داشته باشد، یا از خود لفظ یک معنی و از ضمیری که به همان لفظ برمی‌گردد معنی دیگر اراده کند» (موسوی، ۱۳۸۲: ۱۷). مورد دوم؛ مانند:

امید هست که روی ملال در نکشد

از این سخن که گلستان نه جای دل‌تنگی است

علی‌الخصوص که دیباچه‌ی همایونش

به نام سعدایی بگر سعدین زنگی است (گلستان، فروغی: ۱۷)

از لفظ «گلستان»، «گلشن» اراده شده است و از ضمیر «ش» در

ایهام از چگونگی خواندن برمی‌خیزد و جمله دو معنی پیدا می‌کند که هر دو پذیرفتنی است و جمله ایهام گونه دارد

«همایونش» به قرینه‌ی کلمه‌ی دیباچه، کتاب گلستان مقصود است. دکتر شمیسا مطلب جدیدی آورده است و در توضیح وجه شبه دوگانه یا صنعت استخدام می‌نویسد: «گاهی وجه شبه در ارتباط با مشبه یک معنی و در ارتباط با مشبه به معنی دیگری دارد و یک‌بار حسی و بار دیگر عقلی است.» (شمیسا، ۱۳۷۱: ۱۰۰)، مانند:

دل‌شکسته‌تر از شیشه‌های شهر شماست

شکسته باد کسی این چنینان می‌خواست (ادبیات فارسی ۳، انسانی، ۸۵)

«شکستگی» در مورد دل (مشبه) به معنی رنجور و پریشان‌خاطر بودن و عقلی است ولی در مورد شیشه (مشبه‌به) در معنی متداول و حسی است.

ای شاهد افلاکی، در مستی و در پاکی

من چشم تو را مانم، تو اشک مرا مانی (آرایه‌های ادبی: ۱۷۳)

«مست بودن چشم» به معنی مخمور بودن آن است (حسی) و «مست بودن شاعر» به معنی مدهوشی اوست (عقلی). «پاکی» در ترکیب با اشک به معنی پاکی ظاهری (حسی) و در ترکیب با شاهد افلاکی به معنی پاکی معنوی (عقلی) است. از آن‌جا که مشبه‌به در بیش‌تر تشبیهات حسی است و وجه شبه در مشبه‌به آشکارتر است و وجه شبه محسوس نسبت به وجه شبه معقول چنین وضعیتی دارد، بنابراین وجه شبه در بیش‌تر موارد در ترکیب با مشبه‌به حسی است.

باز آئی که چون برگ خزانم رخ زردی است

با یاد تو دم‌ساز دل من دم‌سردی است (ادبیات فارسی ۳، انسانی: ۷۶)

«زردی رخ» در مورد شاعر (مشبه) به معنی بیمار و پریشان‌حوال بودن و عقلی است و در مورد برگ خزان (مشبه‌به) به معنی زرد رنگی برگ است که حسی است.

با یاد رنگ و بوی تو، ای نوبهار عشق

هم‌چون بنفشه سر به گریبان کشیده‌ام (ادبیات فارسی ۲: ۱۴۳)

«سر به گریبان کشیدن بنفشه»، اشاره به ظاهر آن دارد (حسی) و «سر به گریبان کشیدن شاعر» به معنی غمگین بودن و از ناراحتی به فکر فرو رفتن است (عقلی). چنین به نظر می‌رسد، در مواردی که وجه شبه تخیلی است؛ یعنی مورد مشابهت در طرفین یا در یکی از آن‌ها خیالی و ادعایی است و در عالم واقع وجود ندارد، صنعت استخدام نیز وجود دارد. البته گاه وجه شبه در ترکیب با مشبه یا مشبه‌به، در هر دو مورد حسی است. در این صورت می‌تواند در موردی استعاره باشد. در خصوص بودن صنعت استخدام در چنین مواردی بحث نشده است، مانند:

نگه کن که ماند همی نرگس نو

زبس سیم و زر تاج اسکندری را (ادبیات فارسی ۱۳: انسانی)

«داشتن سیم و زر» در مورد نرگس (مشبه) استعاره از گل‌برگ‌های زرد و سفید آن است و داشتن سیم و زر در مورد تاج اسکندری (مشبه‌به) در معنی متداول آن است و هر دو حسی هستند. واژگان یک بیت یا عبارت، غیر از تشبیه و ضمیر نیز، می‌توانند معانی متعدد داشته باشند. در این مورد نیز بحثی در کتب بلاغی نشده است، مانند:

ابر بهاری ز دور اسب برانگیخته

وز سم اسب سیاه لؤلؤ تر ریخته (زبان فارسی ۱، پیش‌دانشگاهی: ۸۷)

لؤلؤ استعاره از قطرات باران است. تر بودن در ترکیب با آن (مشبه) به معنی مرطوب بودن و در ترکیب با لؤلؤ (مشبه‌به) به معنی تازه بودن است.

کاهش جان تو من دارم و من می‌دانم

که تو از دوری خورشید چه‌ها می‌بینی (ادبیات فارسی ۲، پیش‌دانشگاهی: ۹۰)

علاوه بر این که کاهش جان داشتن در مورد من (مشبه) به معنی نقصان یافتن و در مورد ماه (مشبه‌به) به معنی هلالی شدن است، واژه‌ی خورشید نیز در مورد من استعاره از معشوق است و در

استخدام آن است که لفظی دارای دو یا چند معنی باشد و آن را طوری در نظم یا نثر بیاورند که با یک جمله، یک معنی و با جمله‌ی دیگر معنی دیگری داشته باشد

مورد ماه در معنی حقیقی آن در اضافه‌ی تشبیهی نیز واژه‌هایی وجود دارند که در ترکیب با مشبه یک معنی و در ترکیب با مشبه به در معنی دیگری و گاه به صورت استعاری می‌آیند. در این مورد نیز در کتب بلاغت بحث نشده است، مانند:

مهین مهرورزان که آزاده‌اند

بریزند از دام جان تارها (زبان فارسی ۱، پیش‌دانشگاهی: ۶۵)

دام جان ترکیب اضافی از نوع تشبیهی است و واژه‌ی «تار» در ترکیب با جان (مشبه) استعاره از تعلقات مادی و هوا و هوس است که عقلی است و در ترکیب با دام (مشبه‌به) در معنی متداول آن است که حسی است. بیت:

چون شبنم اوفتاده بدم پیش آفتاب

مهرم به جان رسید و به عیوق بر شدم

در کتاب آرایه‌های ادبی (ص ۱۷۰) در توضیح ایهام تناسب آورده شده و در توضیح آن آمده است: «واژه‌ی مهر باید به معنی خورشید باشد تا با آفتاب و عیوق که نام ستاره‌ای است، متناسب باشد. اما مهر در این بیت به معنی عشق و دوستی و محبت است. هنر شاعرانه در این است که از یک واژه یک معنی در بیت حضور قطعی و مسلم دارد و معنی دیگر با بعضی از واژه‌های بیت تناسب دارد و این اساس موسیقی معنوی بیت است». با اندکی تأمل به نظر می‌رسد معنی واقعی بیت این گونه است: من همانند شبنمی که در پیش آفتاب بر زمین افتاده بود و مهر (خورشید) بر آن تابید و آن بخار شد و به آسمان رفت، در پیش آفتاب رخسار تو خوار و ذلیل بودم و مهر (محبت و عشق) بر من اثر کرد و من به مقام بلندی رسیدم.

پس اگر این تشبیه را که قابل تأویل به تشبیه مرکب است، به مرکب تأویل کنیم، نه عبارت «افتاده بودن» ایهام خواهد داشت و نه واژه‌ی «مهر» ایهام تناسب. بلکه در این بیت وجه شبهه دوگانه وجود دارد. چرا که عبارت «افتاده بودن و مهر و حتی خورشید» در ترکیب با مشبه است، به یک معنی، که عقلی است (جز خورشید که در ترکیب با مشبه استعاره است و حسی است) و در ترکیب با مشبه‌به به معنی دیگری است، که حسی است. بیت

هم‌چو چنگم سر تسلیم و ارادت در پیش

تو به هر ضرب که خواهی بزن و بنوازم

نیز در کتاب آرایه‌های ادبی در خودآزمایی‌های درس ایهام تناسب (ص ۱۷۱) آمده است: با کمی تأمل معلوم می‌شود که واژه‌های «ضرب، بزن و بنوازم» در ترکیب با مشبه، به یک معنی و در ترکیب با مشبه‌به، به معانی دیگری هستند. بیت

میان گریه می‌خندم که چون شمع اندر این مجلس

زبان آتشینم هست، لیکن در نمی‌گیرد

در خودآزمایی (ص ۱۶۹) آرایه‌های ادبی درس ایهام آمده است. تشبیه به کار رفته در این بیت، تشبیهی مرکب است. در معنی آن می‌گوییم: من همانند شمعی که شعله می‌کشد و ذوب می‌شود (حسی) در حال دردمندی شادی می‌کنم (عقلی) و من نیز همانند شمع زبانه آتش است، آن گونه که آتش شمع، شمع‌های دیگر را روشن نمی‌کند (حسی) زبان (سخن) من نیز در دیگران اثر نمی‌کند (عقلی). بیت

چشمه‌ی خورشید تویی، سایه‌گه بید منم

چون که زدی بر سر من پست و گل‌زنده شدم

در کتاب آرایه‌های ادبی در خودآزمایی‌های درس ایهام (ص ۱۶۸) آمده است: زدن در ترکیب با مشبه (تو) و مشبه به (خورشید) معانی متفاوت دارد.

فرق استخدام با ایهام آن است که در ایهام اگر فقط یک معنی واژه [یا عبارت] را در نظر بگیریم، جمله معنی می‌دهد، اما در استخدام باید هر دو معنی را در نظر بگیریم

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که گفته شد، ایهام و ایهام تناسب با استخدام متفاوت است. استخدام معمولاً با ایهام و حتی ایهام تناسب خلط می‌شود. «فرق استخدام با ایهام آن است که در ایهام اگر فقط یک معنی واژه [یا عبارت] را در نظر بگیریم، جمله معنی می‌دهد، اما در استخدام باید هر دو معنی را در نظر بگیریم.» (شمیسا، ۱۳۷۵: ۱۰۴) به عبارت دیگر در استخدام، معانی متعدد واژه یا عبارت در ژرف جمله حضور دارد و ما نباید از آن غفلت کنیم.

منابع

۱. آهني، غلامحسين، معانی و بیان، ج ۲، بنیاد قرآن، تهران ۱۳۶۰: ۲۰.
۲. احمدنژاد، کامل، فنون ادبی، ج ۱، انتشارات پایا، ۱۳۷۲: ۳۰. تجلیل، جلیل، معانی و بیان، مرکز نشر دانشگاهی، تهران ۱۳۶۳: ۴۰. ثروتیان، بهروز، بیان در شعر فارسی، ج ۲، انتشارات برگ، تهران ۱۳۷۸: ۵۰. رجایی، محمد خلیل، معالم البلاغه در علم معانی و بیان و بدیع، ج ۴، دانشگاه شیراز، شیراز ۱۳۷۶: ۶۰.
۳. سعدی شیراز، گلستان، فروغی، دنیای مطبوعات، ۱۳۷۰: ۷۰. شفیع‌ی کدکنی، محمدرضا، صور خیال در شعر فارسی، انتشارات نیل، ۱۳۵۰: ۸۰. شمس قیس، المعجم فی معاییر اشعار العجم، تصحیح علامه‌ی قزوینی، ج ۳، زوآر، تهران، ۱۳۶۰: ۹۰. شمیسا، سیروس و نگاهی تازه به بدیع، ج ۸، انتشارات فردوس، تهران، ۱۳۷۵: ۱۰۰. شمیسا، سیروس، بیان، ج ۲، فردوسی، تهران، ۱۳۷۱: ۱۱۰. کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: ۱۲. کزازی، میر جلال‌الدین، زیباشناسی سخن پارسی (۱) بیان، ج ۶، نشر مرکز، تهران ۱۳۸۱: ۱۳۰. موسوی، میرنعمت‌الله، فرهنگ بدیعی، ج ۱، احرار، تبریز، ۱۳۸۲: ۱۴. هادی، روح‌الله، آرایه‌های ادبی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: ۱۵. هاشمی، احمد، جواهر البلاغه، ترجمه‌ی حسن عرفان، ج ۲، ج ۳، نشر بلاغت، قم ۱۳۸۲: ۱۶۰. همایی، جلال‌الدین، فنون بلاغت و صناعات ادبی، ج ۱۰، نشر هما، تهران، ۱۳۷۵: ۱۰۰.



ضعف و نابه سامانی در املا



چکیده

در این مقاله، نویسنده‌ی محترم با تکیه بر تجربیات خویش، ضعف و نابه‌سامانی درس املا را در وضعیت کنونی بررسی کرده و برای حل مشکلات آن راهکارهایی ارائه داده است. ضمناً در این خصوص، منتظر نقد و بررسی سایر صاحب‌نظران هستیم.

به‌منظور بررسی دلایل ضعف و نابه‌سامانی در عرصه‌ی درس املا، در نگاه نخست به واقعیت‌های خط و زبان فارسی می‌پردازیم و در نگاه دوم مشکلات و راه‌حل‌های آن را بررسی می‌کنیم.

۱. نگاه نخست

قبل از پرداختن به مشکلات درس املا، شایسته است به برخی از ویژگی‌های ذاتی و طبیعی زبان فارسی، که تا حدی یادگیری املا را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد، بپردازیم.

۱-۱. یکی از ویژگی‌هایی که همواره در کنار آموزش این درس بوده و هست و ریشه در خود زبان فارسی دارد، آمیختگی این زبان با زبان عربی است که پس از ورود اسلام به ایران و در نتیجه تلفیق و تمزیج فرهنگی به وجود آمده و حجم گسترده‌ای از لغات و ترکیبات عربی وارد بدنه‌ی زبان فارسی شده است.

این آمیختگی در یک نگاه عالمانه و منصفانه از جهاتی بر غنای زبان افزوده و بر پویایی و زبانی آن تأثیر گذاشته و آشنایی و ارتباط با زبان عربی، که زبان دین ما نیز هست، راه را برای استفاده از معارف دینی و مذهبی هموار نموده است. در عین حال، چنین وضعیتی ایجاب کرده که هر فارسی‌زبانی به دلیل سرشار بودن آثار و اشعار دیروز و امروز ما از لغات عربی، علاوه بر یادگیری زبان گسترده و اصیل فارسی و خط آن، به اقتضای نیاز خود با زبان عربی و قواعد صرفی و نحوی آن نیز آشنا شود تا بتواند آن‌ها را صحیح بنویسد. زیرا بیش‌تر مشکلات املائی ما در هنگام گزینش شکل صحیح واژه‌ها به کلمات عربی مربوط است؛ یعنی، واژه‌هایی که واج‌های چندحرفی یا حرف‌های چندواجی در ساخت آن‌ها به کار رفته است. به تعبیر دیگر

کدواژه‌ها

املا، آموزش، مدرسه، تحریر، تقریر، ارزش‌یابی، مشق، یادگیری، روحانی، تدریس.

محمد شه‌پاری

کارشناس ارشد زبان و ادبیات

و مدرس دانشگاه آزاد

و مراکز پیش‌دانشگاهی باغسک خوزستان



روش تدریس

تنها واژه‌هایی «اهمیت املائی» (زبان فارسی اول دبیرستان: ۱۰۵) دارند که یکی از حروف گروه‌های شش‌گانه‌ی (ع، ع)، (ح، ه) (ذ، ز، ض، ظ)، (ث، س، ص)، (ت، ط) و (غ، ق) در آن باشد و این حروف غالباً مختص لغات عربی است نه فارسی.

۱-۲. وجود «واج‌های چندحرفی و حرف‌های چندواجی»

زبان فارسی دارای ویژگی‌هایی است که تا حدی یادگیری املائی فارسی را تحت الشعاع قرار می‌دهد. از جمله، آمیختگی با زبان عربی، وجود واج‌های چند حرفی و حرف‌های چند واجی، زاینده‌گی و فزاینده‌گی زبان فارسی و وجود واژه‌های بیگانه

۴-۱. ویژگی چهارم، وجود واژه‌های بیگانه‌ای است که طی زمان‌های مختلف و در اثر عوامل سیاسی اجتماعی چون جنگ‌ها، کشورگشایی‌ها یا بر اثر ارتباطات فرهنگی و علمی وارد زبان فارسی شده‌اند، به‌خصوص واژه‌هایی که ساخت‌وساز هجایی و آوایی آن‌ها درست مشخص نیست و فاقد قاعده و قانون خاصی هستند، مانند واژه‌های مغولی، ترکی، روسی، انگلیسی، فرانسوی و... یادگیری و به‌کارگیری چنین واژه‌های نامأنوس در قالب زبان شیرین و قانونمند فارسی، به‌خصوص املائی آن‌ها، مشکلاتی در پی دارد. خوش‌بختانه در سال‌های اخیر، فرهنگستان زبان و ادب فارسی با تلاش خود برخی از این واژه‌ها (فرانسوی، انگلیسی) را برابرسازی کرده و جای‌گزین فارسی آن‌ها را اعلام نموده است.

البته واژه‌های اخیر را می‌توان به مرور زمان برابرسازی کرد و مشکل را رفع نمود ولی واژه‌های ترکی و مغولی (و آن‌هایی را که از یک‌طرف در اثر کاربرد مستمر در ردیف واژه‌های مادر قرار گرفته‌اند و از طرف دیگر هر گروه از آن‌ها خود نمایانگر هنجارها و ارزش‌های قومی و قبیله‌ای خاصی است که در فرهنگ و تمدن ایران‌زمین جایگاه و پایگاهی دارند)، نمی‌توان از زبان فارسی جدا کرد. دانش‌آموزان و باسوادان جامعه از یادگیری و به‌کارگیری این واژه‌ها ناگزیر هستند و حل این مشکل جز در سایه‌ی تمرین و تکرار فراوان محقق نمی‌شود.

۲. نگاه دوم

این یک نکته‌ی روشن است که در مدارس امروز ما، آموزش درس املا، که از مهم‌ترین مباحث و موضوعات درسی است، وضع مطلوبی ندارد و روند یاددهی و یادگیری آن به گونه‌ای نیست که بتوان از آن در جهت اهداف آموزشی مترتب بر آن نتیجه‌ای خوشایند گرفت و بی‌اعتنایی و بی‌رغبتی دانش‌آموزان و عوامل آموزشی مدارس نسبت به این درس هر سال بیش‌تر می‌شود. به نظر می‌رسد چنین وضع نامطلوبی ریشه در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بعد از تغییر نظام آموزشی در سال‌های اخیر دارد. در این بخش از مقاله نگارنده می‌کوشد به برخی از مشکلات یادگیری درس مزبور به‌طور مختصر بپردازد.

۱-۲. اولین مشکل، نبود ساعت مستقل برای آموزش این درس در برنامه‌ی کلاسی است. در نظام آموزشی قدیم ساعت درس املا مستقل بود و برای خود مقرراتی داشت و این استقلال دال بر ارزش و اهمیتی بود که مسئولان آموزش برای درس املا قائل بودند. در این ساعت مستقل، فرصت لازم جهت پرداختن به آموزش صحیح و تدریس مناسب چنین درسی برای دبیران مربوط مهیا می‌شد و آنان می‌توانستند روند یادگیری دانش‌آموزان و نیز نقاط ضعف و قوت آنان را در این خصوص بررسی و ارزیابی کنند و از میزان پیشرفت دانش‌آموزان در این درس آگاهی یابند. اما بعد از تغییر نظام آموزشی، با تفکیک دو درس «ادبیات فارسی» و «زبان فارسی» از یکدیگر و افزایش

(زبان فارسی دوم دبیرستان: ۸۸) یکی دیگر از ویژگی‌های زبان فارسی است. این ویژگی که ریشه در تحولات تاریخی زبان دارد موجب شده است «بین حروف الفبا در نوشتار و واج‌ها در گفتار رابطه‌ای یک به یک وجود نداشته باشد» (فارسی سوم دبیرستان: ۹۰) و در نتیجه بسیاری از واژه‌ها در زبان فارسی پدید آمده که یادگیری املائی آن‌ها جز از راه درک معنی واژه‌ها و شناخت رابطه‌ی بین آن‌ها در محور هم‌نشینی ممکن نیست. زیرا گاهی در دو یا سه یا چهار واژه، واجی به‌کار می‌رود که نمود نوشتاری آن با توجه به معنای واژه‌ها متفاوت است و تشخیص این تفاوت در هنگام املا مستلزم درک رابطه‌ی بین واژه‌ها در ترکیب‌ها یا قرینه‌های عبارات است که در اثر مطالعه‌ی مستمر و تمرین و تکرار فراوان به‌دست خواهد آمد. هم‌چنین وجود واژه‌های «هم‌آوا» و «نامعادل‌های املائی» (همان: ۹۰) که در کتاب زبان فارسی دبیرستان به آن پرداخته شد از مقوله‌ی فرآیندهای واجی و موضوعات آموختنی زبان فارسی است که یادگیری آن نیز پیش‌نیاز کسب مهارت‌های املائی و نگارشی است.

۳-۱. ویژگی سومی که زبان فارسی دارد زاینده‌گی و فزاینده‌گی واژه‌های آن است. این ویژگی، که خود از محاسن زبان است، سبب شده تا در هر دوره‌ای مجموعه‌ای از واژگان، بنا به ضروریات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تحولات تاریخی، در این کارگاه گفتاری و نوشتاری ساخته و پرداخته گردد و به بدنه‌ی مکالمات و مکاتبات روزمره‌ی مردم وارد شود. در نتیجه حافظه و ذهن محدود دانش‌آموزان گنجایش همه‌ی آن‌ها را ندارد و نمی‌تواند شکل صحیح و کاربرد درست آن‌ها را در وقت نیاز، آن‌طور که باید، تداعی کند. به همین دلیل قوی‌ترین و باهوش‌ترین دانش‌آموزان هم، هنگام نگاه‌داشتن و نوشتن، از یادآوری املائی درست برخی واژه‌ها عاجزند و این یک امر طبیعی است.



حجم مطالب درسی، املا، که خود درس مستقلاً بود، به یک موضوع از موضوعات درس زبان فارسی تبدیل شد و عنوان آن از برنامه‌ی درسی حذف گردید و کل آن به چند نکته‌ی ریز تحت عنوان «املا و بیاموزیم» در خلال دیگر مطالب کتاب زبان فارسی خلاصه گردید.

به نظر می‌رسد این نخستین عاملی بود که از ارزش املا کاسته و به بی‌انگیزگی و بی‌ رغبتی دانش‌آموزان نسبت به یادگیری آن دامن زده است. به این ترتیب زمینه‌ی پیدایش یکی از عوامل افت تحصیلی فراهم شد. چرا که کم‌کم دانش‌آموزان قدرت تقریر و تحریر آموخته‌های علمی خود را برای ارائه به معلم یا دیگران از دست دادند، به گونه‌ای که امروز می‌بینیم آنان مطالب را می‌خوانند و می‌فهمند اما نمی‌توانند آن‌طور که شایسته است مقصود خود را در خصوص موضوعات درسی به معلم ارائه دهند یا آن‌ها را بر صفحه‌ی ورق امتحانی ترسیم نمایند و از جهتی همان مقداری را که هم می‌نویسند قبل از هر چیز مملو از اغلاط فاحش املائی است. خلاصه کردن درس املا با آن

در مدارس امروز ما، آموزش درس املا وضع مطلوبی ندارد و به نظر می‌رسد این وضع ریشه در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در سال‌های اخیر دارد

وسعت و فرصتی که داشت در چند موضوع جزئی و چند گروه کلمه‌ی منفک و استفاده از نوشتن چند غلط املائی در قالب یک پرسش در آزمون پایان نوبت زبان فارسی و درخواست از دانش‌آموزان که غلط‌ها را مشخص کنند و درست آن‌ها را بنویسند (آن هم در حد یک نمره که به دلیل تأثیر ناچیز آن بر میانگین نمره‌ی قبولی درس زبان فارسی و سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان، نوشتن یا ننوشتن پاسخ چنین پرسشی برایشان چندان مهم نیست) عملاً مقوله‌ی املا را با آن همه اهمیت، از ساختار تحصیلی و آموزشی جدا کرد و به تدریج نام آن از اذهان

دانش‌آموزان زدوده شد و آنان ناخواسته و ناآموخته از این درس مهم و اساسی فاصله گرفتند.

۲-۲. مشکل دوم در این باره، جای‌گزین شدن روش تشخیصی به جای روش تقریری در ارزش‌یابی مهارت املائی است. می‌دانیم که در نظام آموزشی گذشته املا به روش تقریری گفته می‌شد و املائی تقریری به پرورش حافظه، تقویت قدرت ذهن در تداعی شکل صحیح واژه‌ها، افزایش دقت و سرعت در نوشتن، مانوس شدن ذهن یا معانی واژه‌ها، ظرافت و زیبایی در خط و... کمک می‌کرد. اصولاً املا یعنی از حفظ نوشتن کلمات و به یاد آوردن آموخته‌هاست. املائی تقریری سبب می‌شد که به تدریج گنجینه‌ای از واژه‌های کارآمد، که در زندگی به آن‌ها نیاز است، در ذهن دانش‌آموز ذخیره شود و به این وسیله او با درک رابطه‌ی معنایی بین واژه و فهم هم‌نشینی بین قرینه‌های عبارات و جملات، در نوشتن شکل صحیح آن‌ها، به‌ویژه واژه‌های هم‌آوا، کم‌تر دچار تردید شود. به علاوه، در اثر قرائت مکرر واژه‌ها و عبارات از سوی معلم، با روخوانی درست آن‌ها نیز آشنا می‌شد و مهارتش در این خصوص تقویت می‌شد.

البته در نظام آموزش کنونی، به‌نحوی از دبیران زبان فارسی خواسته شد که در طول سال تحصیلی املائی تقریری راه، که یکی از انواع فعالیت‌های کلامی است، فراموش نکنند، اما متأسفانه فرصت پرداختن به این کار و تحقق چنین تصمیمی در برنامه‌ی درسی در نظر گرفته نشده است. مهم‌تر این که در ارزش‌یابی زبان فارسی عملاً خبری از املائی تقریری نیست. این توصیف دبیران محترم ناچارند به دلیل نبود وقت، با توجه به حجم و تنوع زیاد مطالب درسی فقط به همان گروه کلمات اکتفا کنند، که پرداختن صرف به گروه واژه‌ها، صرف‌نظر از متن دروس ادبیات، هم چندان مفید و کارساز نیست، زیرا به قول یکی از بزرگان ادب فارسی «زبان‌دانی لغت‌دانی نیست» (احمدی بیرجندی، ۱۳۷۳: ۲۵) و این که ما حجمی از لغات دشوار را جدا از ساخت و بافت مطالب درسی به دانش‌آموزان یاد دهیم و از آنان بخواهیم که آن‌ها را به خاطر سپارند، اولاً کاری بی‌فایده یا کم‌فایده است؛ ثانیاً با روش درست یادگیری تناسبی ندارد.

۲-۳. مشکل سوم، حذف مشق از تکالیف دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه است. همه می‌دانیم که در هر کاری تمرین و تکرار رکن آموزش و تجربه و بهترین شیوه‌ی یادگیری و کسب مهارت است. به گونه‌ای که میزان موفقیت هر فردی در کارش به میزان تمرین مستمر او وابسته است و سایر عوامل، چون استعداد و وراثت، در رده‌های بعدی اهمیت قرار دارد.

با توجه به این مهم، اگر فرضاً همه‌ی سازوکارهای آموزشی در شیوه‌ی کنونی آموزش، خصوصاً آموزش املا، لحاظ شود و رعایت گردد ولی ممارست نباشد، نتیجه‌ی مطلوبی حاصل نمی‌شود؛ چیزی که امروز در شیوه‌ی آموزش فعلی از آن خبری نیست و مشق، که خود واژه‌ای کهن و ارزشی در فرهنگ تعلیم

و تعلم ما بوده و ابزاری مهم در نظام آموزشی قدیم، جهت به‌دست آوردن مهارت درست‌نویسی تلقی می‌شده است، با همه‌ی آثار مثبتی که در یادگیری داشته کنار گذاشته شد و ما

نخستین عاملی که از ارزش املا کاسته و به بی‌انگیزگی و بی‌رغبتی دانش‌آموزان نسبت به آن دامن زده، نبود ساعت مستقل برای آموزش این درس در برنامه‌ی کلاسی است

به‌جای اصلاح روش‌های سخت‌گیرانه‌ی بعضی از همکاران، درخواستن تکالیف سنگین از دانش‌آموزان و به‌جای منطقی کردن حجم تکالیف و برقراری توازن بین وقت آزاد دانش‌آموزان با آن تکالیف درسی، برای این که رضایت دانش‌آموزان را جلب کنیم، یک‌دفعه مشق را از حیطه‌ی آموزش حذف کردیم و به اصطلاح به جای حل مسئله صورت آن را پاک کردیم، که به نظر می‌رسد نه تنها لطفی به دانش‌آموزان نکردیم بلکه با این اقدام، درحقیقت یکی از فنون لازم یادگیری را به‌راحتی کنار گذاشتیم، به گونه‌ای که دانش‌آموزان ما در طول سال تحصیلی حتی یک‌بار هم مشق نمی‌نویسند. درحالی که در مشق است که دانش‌آموزان، علاوه بر برخورداری از اطلاعات یاد شده درباره‌ی واژه‌ها و عبارات، خلاقیت خود را در آفرینش و پردازش موضوعات متفاوت علمی و هنری شکوفا می‌سازند و نیز از این طریق است که شکل صحیح واژه‌ها ملکه و مأنوس ذهنشان می‌شود و در خاطر آنان نقش می‌بندد و با کاربرد آن‌ها در وقت نیاز آشنا می‌شوند. بی‌شک، وقتی دانش‌آموز غلط‌های املائی خود را از طریق مشق چند بار در منزل تمرین و تکرار کند دیگر مرتکب خطا در نوشتن نمی‌شود و به این ترتیب در پایان هر دوره‌ی تحصیلی، ضمن آشنایی با مجموعه‌ای از واژه‌ها و ترکیبات، مهارت لازم را در املا به‌دست خواهد آورد. به هر صورت متأسفانه، در آموزش کنونی ما مشق تعطیل شد و تنها به خواندن اکتفا گردید؛ عکس نظر پیشینیان در این خصوص که گفته‌اند: «العِلْمُ حَرْفٌ وَ التَّكْرَارُ الْف»

۴-۲. بی‌توجهی به املا در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی در پی قوانین جدید آموزشی، یکی دیگر از مشکلات یادگیری این درس است. بی‌شک، اساس یادگیری در زنجیره‌ی تحصیل از ابتدایی به سمت متوسطه، عالی و تحصیلات تکمیلی، آموخته‌های دو دوره‌ی حساس ابتدایی و راهنمایی است و تحقیقاً هر چه دانش‌آموز با آمادگی بیش‌تر و ذخیره‌های علمی وسیع‌تری از این دوره‌ها به دوره‌ی بعدی وارد شود طی کردن مسیر یادگیری و ادامه‌ی تحصیل او در مراحل بعدی آسان‌تر خواهد بود. به تعبیر دیگر، هر مطلبی که در ابتدایی و راهنمایی برای دانش‌آموزان مهم و ارزش تلقی شود و نهادینه گردد در

دوره‌های بعدی نیز برای وی مهم و ارزشمند جلوه می‌کند و به میزان اهمیتش در یادگیری آن بهتر و اصولی‌تر وقت می‌گذارد و تلاش می‌کند. با وجود این نکته، اکنون در دو دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی، به‌جز سال اول ابتدایی که انصافاً بعضی از آموزگاران محترم زحمت فراوانی متحمل می‌شوند و تلاششان در یاد دادن پایه‌های اصلی یادگیری؛ یعنی نوشتن و خواندن ستودنی است، به دلیل ارزش‌یابی نادرست در چنین درسی و سلیقه‌ای شدن نمره‌ی درس املا و قرائت فارسی از سوی آموزگاران و از همه بدتر به دلیل قرار گرفتن درس مزبور در دایره‌ی شمول تبصره و تک‌ماده، حرمت آن شکسته شده و چنین ماده‌ی درسی وسیله‌ی توازن نمرات سایر دروس و خلأ پرکن میانگین دانش‌آموزان جهت نجات از مردودی (یا بالا بردن معدل نمرات و به عبارت رایج‌تر نمره‌ی پرش دانش‌آموزان تنبل از یک پایه به پایه‌ی دیگر) شده است. به همین سبب، درست‌نویسی و درست‌خوانی که اساس آن در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی شکل می‌گیرد، خشت‌های نخستینش از این جا کج نهاده می‌شود. زیرا به‌نظر می‌رسد قرار دادن چیزی به نام تبصره و تک‌ماده در املا و قرائت فارسی علاوه بر کاستن از جایگاه این درس در میان دروس دیگر، نوعی بی‌توجهی به زبان ملی و مادری خواهد بود و شایسته است دانش‌آموزی که نتواند یا نخواهد زبان مادری و ملی خود را خوب یاد بگیرد و الفاظ آن را درست بنویسد از کسب مدرک تحصیلی محروم شود. خوب می‌دانیم که خط قرمز نبود تک‌ماده و تبصره در درس، املا در نظام آموزشی قدیم بیانگر اهمیت آن در بین سایر دروس بوده است.

۵-۲. مانع دیگر در یادگیری املا، بی‌توجهی به روخوانی متون دروس زبان و ادبیات فارسی و سایر دروس در کلاس درس است. در سال‌های اخیر به دلایلی، از جمله حجم زیاد مطالب درسی، نبود فرصت کافی در کلاس درس و راحت‌طلبی دانش‌آموزان، به روخوانی توجه نمی‌شود و غالباً به توضیح کلی درباره‌ی محتوای درس‌ها و برخی نکات ادبی یا حداکثر یک‌بار

قرار دادن چیزی به نام تبصره و تک‌ماده در املا و قرائت فارسی علاوه بر کاستن از جایگاه این درس در میان دروس دیگر، نوعی بی‌توجهی به زبان ملی و مادری خواهد بود

خواندن از روی متن درس- آن هم به‌وسیله‌ی دانش‌آموز زبده‌ی کلاس- اکتفا می‌شود. همین مسئله موجب شده است تا دانش‌آموزان در حین نوشتن واژه‌ها به دلیل یاد نگرفتن تلفظ صحیح واژه‌های دشوار درس، به‌خصوص واژه‌هایی که نامعادل املائی و فرایند واجی دارند، نتوانند شکل صحیح آن‌ها را به‌خاطر آورند. برای مثال، وقتی دانش‌آموز تلفظ صحیح واژه‌ی

«خوی (خی)» به معنای عرق را از دبیر یاد نگیرد در هنگام املا با گفتن «خی» از سوی دبیر، وی «خی» می‌نویسد و نمی‌داند که این واژه «واو معدوله» دارد که باید نوشته نشود. یا تا دانش‌آموز شکل واژه‌های همزه‌دار را، که بسته به تلفظ آن‌ها کرسی‌های متفاوت دارند، نبیند و نداند، نمی‌تواند تفاوت نوشتاری آن‌ها را در واژه‌های متفاوت رعایت کند.

شایسته است ساعت تدریس املا در برنامه‌های کلاسی مدارس متوسطه مستقل و شیوه‌ی ارزیابی و نمره‌گذاری آن نیز تفکیک شود

فایده‌ی مهم دیگری که حاصل روخوانی است بحث تداعی و تبادر واژه‌ها از سوی دبیران محترم برای دانش‌آموزان است، به این شکل که وقتی دبیران محترم فارسی در حین خواندن متن درس‌ها به واژه‌هایی رسیدند که دارای ارزش املائی است می‌توانند با یادآوری تضادها و ترادفات یا هم‌خانواده‌های آن‌ها و با نوشتن شکل درستشان روی تابلوی کلاس به افزایش آموخته‌های واژگانی دانش‌آموزان بپردازند و به این وسیله پس از مدتی دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از واژه‌ها به لحاظ لفظ و معنا آشنا خواهند شد که تداعی شکل درست آن‌ها در وقت املا و انشا برایشان آسان خواهد بود و در نگاشتن دچار خطا نخواهند شد. از طرف دیگر بحث اشتقاق واژه‌های عربی یا تصرف واژه‌های فارسی که یادگیری آن نقش مهمی در لغت‌دانی و درک معانی عبارات و نیز کسب مهارت املائی دانش‌آموزان دارد، به واسطه‌ی همین روخوانی دروس و اشارات مداوم و آموزنده‌ی دبیران مربوط در این باره است.

۶-۲. مانع دیگر در یادگیری املا، بی‌توجهی به آموزش درست حروف و شیوه‌ی نگارش واژه‌ها در پایه‌ی اول و دوم ابتدایی است. بی‌توجهی یا بی‌تجربگی بعضی از آموزگاران محترم در پایه‌های اول و دوم ابتدایی که آغاز نوشتن و خواندن برای دانش‌آموزان است، تأثیراتی منفی بر یادگیری درست املا دارد. آموزش حروف الفبای فارسی و شیوه‌ی نگاشتن آن‌ها و نحوه‌ی گردش و چرخش قلم در کشش حروف از پایه‌های اساسی و سرآغاز آموزش رسمی دانش‌آموزان است. متأسفانه گاهی مشاهده می‌شود در طرز نوشتن دانش‌آموزان بعد از دوره‌ی ابتدایی و حتی گاهی در نگارش دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) جامعه، هنوز بعضی از نکات ابتدایی مانند چگونگی تقسیم و ترسیم شکل حروف و حرکت دست نویسنده در هنگام نوشتن رعایت نمی‌شود، به گونه‌ای که این ضعف علاوه بر کاستن از سرعت و دقت در تحریر واژه‌ها از ظرافت و زیبایی خط آنان نیز می‌کاهد. برای نمونه، بعضی از

دانش‌آموزان «ط» را با یک حرکت قلم می‌نویسند یا «ق» را به شکل «ص» ترسیم می‌کنند یا نقطه‌های حروف را کم و زیاد یا جابه‌جا می‌نویسند یا واژه‌ها را روی خط زمینه نمی‌نویسند و مواردی از این قبیل.

نتیجه‌گیری

شایسته است که از یک‌طرف برنامه‌ریزان شریف نظام آموزشی و مؤلفان محترم کتب درسی، ساعت تدریس این درس را در برنامه‌های کلاسی مدارس متوسطه مستقل نمایند و شیوه‌ی ارزیابی و نمره‌گذاری آن را نیز تفکیک کنند. هم‌چنین، تبصره و تک‌ماده و دیگر ارفاق‌های مفرط و بی‌حساب را در دوره‌های سه‌گانه‌ی تحصیل از این درس حذف نمایند. از طرف دیگر کتاب یا کتاب‌هایی مستقل و کارآمد با محتوایی راه‌گشا و عاری از قواعدی استثناپذیر در این زمینه تألیف شود تا اولاً چنین درسی به جایگاه ارزشی و تأثیرگذار خود در میان سایر دروس برگردد و ذهنیت‌ها و قضاوت‌های منفی نسبت به آن از اذهان دانش‌آموزان و عوامل آموزشی مدارس زدوده شود، ثانیاً آموزه‌های مندرج در چنین کتبی نه تنها در کلاس درس بلکه به‌منزله‌ی فرهنگی عمومی و فراگیر در تمام سطوح نوشتاری و گفتاری جامعه ترویج و تبلیغ شود تا با سوادان جامعه، خصوصاً دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان دانشگاهی، ضمن تقید به چنین فرهنگی، دست‌کم بتوانند برحسب نیازهای زندگی و مقتضیات اجتماعی از مهارت درست‌نویسی و زیبایی‌نگاری برخوردار شوند. هم‌چنین پای‌بندی به این مهارت طوری در باور عموم تثبیت شود که تمام افراد تحصیل‌کرده، صرف‌نظر از درجه‌ی علمی و منصب اجتماعی خویش، وظیفه‌ی ملی خود بدانند که در نوشتار خویش از آن بهره‌گیرند، به گونه‌ای که دیگر کسی به خود اجازه ندهد هنجارهای نوشتاری و گفتاری جامعه را بشکند و سلیقه‌ی منفی خود را بر آن‌ها مقدم بداند.

گفتنی است تلاش صدا و سیما در نقش مهم‌ترین رسانه‌های آموزشی عمومی می‌تواند از یک‌سو در تبلیغ چنین فرهنگی و توجه دادن اهل قلم به آن، به پاسداشت زبان فارسی و ترویج درست‌نویسی کمک کند و از سوی دیگر با تقبیح مداوم غلط‌نویسی، حساسیت افراد علاقه‌مند به زبان و خط فارسی را در این خصوص برانگیزاند، زیرا به‌نظر می‌رسد هنوز در سطح نگارش عمومی و اداری ما این مسئله جدی گرفته نمی‌شود و به آن نه تنها به‌منزله‌ی یک وظیفه‌ی ملی و قاعده‌مند نگریسته نمی‌شود بلکه حتی آن را امری سلیقه‌ای می‌دانند که چندان مقید به قاعده و قانونی نیست.

منابع

۱. احمدی بیرجندی، احمد، شیوه‌ی آموزش املائی فارسی و نگارش، چ ۵، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۷۳. ۲. حق‌شناس، دکتر علی‌محمد و...، زبان فارسی (۳ و ۲ و ۱)، چ ۱۱، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران، ۱۳۸۶.

آسیب شناسی در تاریخ ادبیات



بیان مسئله

وقتی وارد کلاس می‌شوی و از دانش‌آموزانت می‌پرسی که شاهنامه اثر کیست؟ و حافظ در چه قالب شعری مهارت داشته است؟ می‌بینی که فقط چند نفر به سؤال تو پاسخ صحیح می‌دهند و این واقعاً مایه‌ی تأسف است که دانش‌آموز، با این‌که در دوره‌ی دبیرستان تحصیل می‌کند، با مفاخر ملی و دینی و آثار ارزشمند کشور خویش آشنایی ندارد! به راستی علت چیست؟ چرا دانش‌آموزان به تاریخ ادبیات کشور خویش، که آینه‌ی اندیشه‌ها و گواه تجربه‌ها و ژرف‌اندیشی‌های ملت ماست، آشنا نیستند؟ چرا مانند سایر دروس ادبی به حضور در کلاس این درس علاقه ندارند؟ آیا نتیجه‌ی بی‌توجهی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس برای آینده‌ی کشور خسارت‌بار نخواهد بود؟ برای پاسخ به چرایی این سؤالات از طریق مطالعه و هم‌فکری با دبیران مجرب و فرهیخته به موارد زیر دست یافتیم: ۱. ناآشنایی و بی‌توجهی برخی از دبیران به شیوه‌ها و فنون تدریس و الگوهای کاملاً علمی در آموزش این درس و نداشتن مطالعه‌ی سازمان‌یافته و منظم. ۲. ناچیز بودن بحث و تبادل نظر پیرامون تاریخ ادبیات و روش‌های برتر تدریس این کتاب در جلسات گروه‌های آموزشی. ۳. نبودن توجه کافی به تاریخ ادبیات از دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی. ۴. ناآشنایی شاگردان با فرهنگ مطالعه و بررسی آثار اندیشمندان ایران اسلامی. ۵. ضعف کتب درسی جهت شناساندن اهداف واقعی این درس به دانش‌آموزان. ۶. ایجاد تصورات نادرست راجع به خشک و بی‌روح بودن این درس در ذهن دانش‌آموزان. ۷. فراهم نبودن شرایط لازم برای یادگیری کافی و مناسب فراگیران (نبودن زمان لازم و مناسب، تجهیز نشدن به وسایل صوتی و تصویری، نبودن همکاری لازم با دبیر جهت تدریس این کتاب در مکانی غیر از کلاس درس). ۸. نبود تناسب میان تعداد دانش‌آموزان موجود در کلاس با استانداردهای آموزشی. ۹. ارتقا نیافتن و تجهیز نشدن مطلوب مجلات رشد ادب فارسی به محتوای تاریخ ادبیات فارسی جهت ارائه‌ی آن به دانش‌آموزان. ۱۰. عاری بودن فضای کلاس از هرگونه جلوه‌ها و جذبه‌های مرتبط با این درس (نبودن تصاویر نخبگان ادبی، مقبره‌ی آنان، جلوه‌های نوشتاری شاعران و نویسندگان و...). ۱۱. فقدان کتابخانه‌ی تخصصی در شهر جهت استفاده‌ی دانش‌آموزان. ۱۲. فقدان ارزش‌یابی مناسب از این درس که متناسب با اهداف واقعی کتاب باشد.

راهکارهای پیش‌نهادی

- استفاده از طرح درس مناسب و سازمان‌یافته جهت دستیابی به اهداف واقعی این درس.
- استفاده از کتابخانه‌های تخصصی جهت آشنایی بیشتر فراگیران با آثار ادبی.
- مطالعه‌ی منظم و پویای دبیران قبل از تدریس.
- ایجاد انگیزه، جهت فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای علاقه‌مند شدن فراگیران به آموختن این درس در جریان یادگیری.
- استفاده از روش بحث گروهی در کلاس درس.
- شناساندن اهداف واقعی این درس به شاگردان، جهت ایجاد بستری مناسب برای تدریس هدفدار.
- مشارکت فعالانه و مستمر فراگیران با معلم در طی روند تدریس، از طریق پرسش و پاسخ، مطالعه‌ی پیش از تدریس، تهیه‌ی نمودار و چارت، تصاویر و کتب مرتبط با درس.
- تدریس در فضای غیر از کلاس درس جهت بیشتر علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به مباحث تاریخ ادبیات.
- توأم نمودن تدریس با تشویق دانش‌آموزان کوشا و ساعی تحت آموزش از طریق

چکیده

درس تاریخ ادبیات، با این‌که می‌تواند دارای اهداف کارآمدی باشد، متأسفانه برای دانش‌آموزان برخلاف سایر دروس ادبی درسی غیرپویا و بی‌نشاط است؛ درسی فرار که از آن فقط باید نمره‌ی قبولی گرفت. نگارنده، برای رفع این مشکل پس از یافتن علل پیدایی آن از طریق مطالعه و استفاده از تجربیات دبیران محترم و علاقه‌مندان راهکارهایی را در بونه‌ی آزمایش قرارداد و از این طریق به اهداف خویش، مبنی بر فعال کردن و ایجاد انگیزه و رغبت در فراگیران نسبت به درس تاریخ ادبیات، دست یافت.

کلواژه‌ها

تاریخ ادبیات، الگوی تدریس، بحث گروهی، مسئولیت‌پذیری.

میرح سیدآزاد
دانشجوی کارشناسی رشته
تاریخ ادبیات و ادبیات فارسی بهشت
و دبیر زبان و ادبیات فارسی بهشت

ناآشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ مطالعه، فقدان ارزش‌یابی مناسب از درس تاریخ ادبیات و ضعف کتب درسی جهت شناساندن اهداف واقعی این درس، از جمله عوامل عدم علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس تاریخ ادبیات است

اهدای کتاب، عکس، نمره‌ی مثبت و...

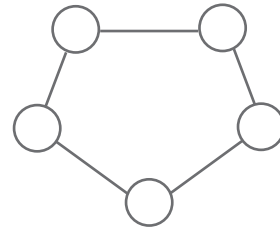
- تغییر در شیوه‌ی ارزش‌یابی در درس تاریخ ادبیات براساس مشاهده‌ی تدریجی رفتار دانش‌آموزان.

- تقویت نگرش شاگردمداری در کلاس تاریخ ادبیات.

- استفاده از نقشه‌های جغرافیایی، کتب ادبی، آلبوم عکس، سی‌دی و...

اجرای برنامه

در ابتدای تدریس، با توجه به ذهنیت فراگیران نسبت به خشک و بی‌روح بودن این درس، سعی کردم در آنان، برای فراگیری تاریخ ادبیات رغبت و انگیزه ایجاد کنم. از جمله، قدری با دانش‌آموزان صحبت کردم و وسایل کار را، از قبیل نقشه‌های جغرافیایی، نمودارها، جداول مسابقه، آلبوم عکس و کتب ادبی در معرض دید آن‌ها قرار دادم. هم‌چنین شاگردانم را از روند تدریس و ارزش‌یابی آگاه ساختم تا با رغبتی بیش‌تر در کلاس درس حاضر شوند و فراگیری بهتری صورت گیرد. سپس شاگردان را براساس شبکه‌ی ارتباطی زیر گروه‌بندی کردم و براساس سرفصل‌های کتاب به هر گروه نامی اختصاص دادم (گروه فردوسی، سعدی، حافظ و...)



(شبکه‌ی ارتباطی دایره‌ای (circle arrangement)

سپس، وظایف گروه‌ها را برای آن‌ها توجیه نمودم و تأکید کردم نمره‌ی پایانی هر کدام براساس اهمیت‌دادن به کارهای گروهی و وظایف محوله در گروه شکل می‌گیرد. در این شبکه‌ی ارتباطی، مانند سایر روابط گروهی، سرپرست، منشی و ناظر یا ارزیاب (که در این کلاس خود معلم است) حضور دارند و مراقبت می‌کنند که بحث از موضوع خارج نشود و همه‌ی افراد در بحث شرکت کنند.

وظایف گروه

۱. پیش‌خوانی دروس قبل از تدریس. ۲. تهیه نمودار و چارت مرتبط با درس. ۳. تهیه کتب ادبی و آوردن آن به کلاس. ۴. همکاری، جهت ایجاد نمایشگاه ادبی در مدرسه. ۵. تهیه جداول مسابقه، جهت ارزیابی فراگیران در سطح دانش تاریخ ادبیات. ۶. تهیه عکس‌هایی از شعرا یا مقبره‌ی آنان. ۷. ایجاد جذبه‌های ادبی در کلاس، از طریق نصب تصاویر، پوستر، نمودارها و چارت‌ها. ۸.

خلاصه‌برداری از درس مورد بحث. ۹. ارتباط و تعامل منظم با سایر گروه‌ها و معلم. ۱۰. مسئولیت‌پذیری هر گروه در پرسش و پاسخ‌گویی راجع به مباحث یک‌دیگر.

برای مثال، در عصر فردوسی پس از بازگو کردن مقدمه و ارائه چشم‌اندازی از اوضاع سیاسی و اجتماعی عصر فردوسی از طریق نقشه جغرافیایی توسط خودم، از گروه فردوسی می‌خواهم اطلاعاتی راجع به فردوسی و چگونگی اوضاع زمان او... بیان کنند و هم‌چنین به سؤالات مطرح‌شده‌ی پیرامون او از سایر گروه‌ها پاسخ دهند. در ادامه، جدول بدون طراحی شده توسط گروه فردوسی بین سایر گروه‌ها توزیع می‌شود. این بخش جنبه‌ی مسابقه دارد و ضمن این‌که دانش‌آموزان را در سطح دانش تاریخ ادبیات ارزش‌یابی می‌کند، با ایجاد فضای مسابقه، تحرک و نشاط فراگیران را افزون‌تر می‌سازد. طراحی جداول، با توجه به خلاقیت و توانمندی دانش‌آموزان، به اشکالی زیبا صورت می‌گیرد. مثلاً جدول به نام فردوسی طراحی می‌شود و محدودیت افقی و عمودی ندارد.

پس از انجام این کار و تعیین برنده‌ی مسابقه و تشویق آنان درس ادامه می‌یابد و دانش‌آموزان کارهای خود را از قبیل خلاصه‌برداری، رسم نمودار و چارت یا آلبوم عکس شعرا و نویسندگان در حضور ناظر و رهبر گروه، که خود معلم است، در معرض دید گروه فردوسی قرار خواهند داد.

نتیجه‌گیری

پس از اجرای مراحل فوق دانش‌آموزان به درس تاریخ ادبیات علاقه‌مند شدند، زیرا در این کلاس من و تویی وجود ندارد و هر آنچه هست، ماست.

این من و تو حاصل تفریق ماست

پس تو هم با من بیا تا ما شویم

حاصل جمع تمام قطره‌ها

می‌شود دریا بیا دریا شویم

در نتیجه، همکاری گروهی و احساس دوستی در بین دانش‌آموزان تقویت شده است، هراس افراد کم‌رو و خجالتی برای صحبت کردن در جمع کاهش یافته، اعتماد به نفس در آنان تقویت شده و هم‌چنین، با این روش تفکر انتقادی و توانایی انتقادپذیری و ایجاد رابطه‌ی مطلوب اجتماعی، که همه‌ی آن‌ها از اهداف واقعی یک تدریس موفق است، حاصل شده است و در واقع رسالت تعلیم و تربیت که «همانا پرورش انسان پرسش‌جویی است که می‌خواهد راه تکامل همه‌جانبه‌ی خود را هموار سازد و با دنیا و انسان‌هایش مرتبط گردد، زندگی دهد، زندگی کند و زندگی خود را با عشق و دانش شکوفا سازد، هرچند اندک، فراهم گردیده است.» (یونسکو، آموختن برای زیستن، ص ۱۰-۹)

منابع

۱. شریعتمداری، علی، روان‌شناسی تربیتی، تهران، مشغل، ۲۰۲۴۳۱. صفوی، امان‌الله، کلیات روش‌ها و فنون تدریس، نوبت اول، معراج، ۳۰۹۶۳۱. یاحقی، محمدجعفر و فرزاد عبدالحسین، تاریخ ادبیات، ۲۸۳۱، سازمان پژوهش



چکیده

نویسنده در بخش اول این مقاله به تعریف مکتب سمبولیسم و زمینه‌های پیدایی و خاستگاه آن پرداخته و در بخش دوم اصول حاکم بر این مکتب را تشریح کرده است. در این جا بخش دوم و اصلی مقاله از نظر آنان می‌گذرد (این مکتب در تاریخ ادبیات دوره دیبیرستان تحت عنوان آشنایی با مکاتب ادبی جهان به اختصار بررسی شده است).

کلواژه‌ها

سمبول، سمبولیسم، رؤیا و تخیل، دستور گریزی.

اصول و اندیشه‌های حاکم بر سمبولیسم ۱. نمادپردازی یا توسل به سمبول

از اواخر قرن نوزدهم به بعد، با مطرح شدن مفاهیم جدید روان‌شناسی، این تفکر بیش‌تر شکل می‌گرفت که انسان مدرن با داشتن ذهن پیچیده‌تر، که حاصل مطالعه‌ی علوم جدید و تفحص در اندیشه‌های نوین بود، نیاز دارد تا مفاهیم را ساده دریافت نکند و در واقع نوعی دل‌زدگی و ساده‌اندیشی ایجاد شده بود. انسان خود به فراست دریافته بود که باید به کشف و شهود مطالب پردازد و بهترین راه، در واقع حل معمای ادبی بود با مفهومی ساده و به‌طور غیرمستقیم و به‌صورت راز و رمز و نماد (میرصادقی، ۱۳۷۳: ۲۸۳). بنابراین عقیده‌ی آنان شعر باید زبان واقعی خود را پیدا کند. لذا با به‌کار بردن زبان نمادین، در عرصه‌ی ادبیات گامی استوار برداشتند و در زبان و ادبیات انقلابی ایجاد نمودند (مقدادی، ۱۳۷۸: ۵۷۷).

پیروان واقعی مکتب سمبولیسم معتقد بودند که شاعر پیغامبری است که می‌تواند درون و ماورای دنیای واقعی را ببیند و وظیفه دارد که به‌وسیله‌ی نمادهایی که به‌کار می‌برد، آن دنیای ماورائی؛ یعنی واقعیت بزرگ‌تر و جاودانه‌تر را نشان دهد و از آن‌جا که آن عوالم قابل توصیف نیست، شعر می‌کوشد به کمک زبان نمادین آن را به خواننده القا کند. در این شیوه، کلمه‌ها بیان‌کننده‌ی احساس نیستند بلکه احساس را برمی‌انگیزند یا آن را القا می‌کنند. از نظر نمادگرایان تنها با این شیوه است که کلمه ارزش واقعی خود را به‌دست می‌آورد و به کمک شاعر از نیروی جادویی برخوردار می‌شود. از این جهت است که زبان یا نمادهای هر شاعر خاص خود اوست و شاعر تنها با نمادهایی که خود آفریده است، می‌تواند تجربه‌های غیرملموس ذهن خود را نشان دهد (همان: ۵۷۶). توسل به سمبل‌ها به عقیده‌ی سمبولیست‌ها اجتناب‌ناپذیر است، نه فقط از این لحاظ که احساس یا حالتی را که این چنین خام و زودگذر و مبهم باشد نمی‌توان از طریق گفتار یا توصیف صریح بیان کرد، بلکه بیش‌تر از لحاظ این‌که برقراری ارتباط مستقیم میان هنرمند و دنیای خارج موجب می‌شود زیبایی شاعرانه ناپود گردد. چنان‌چه مالارمه می‌گوید: «نام بردن از شیئی سه‌چهارم لطف شعر را زایل می‌کند؛ چرا که جاذبه‌ی هر شعر بستگی به رضایت خاطر دارد که خواننده در نتیجه‌ی درک مضامین شعری به کمک حدس و گمان تدریجی حاصل می‌کند. به اشاره و کنایه چیز را نمایاندن یا احساسی را برانگیختن، زیبایی اندیشه‌ی هنری را به کمال می‌رساند (میرصادقی، ۱۳۷۳: ۲۸۴). به قول دیگر شاعر سمبولیست‌ها را می‌توان در این شعر مولانا خلاصه کرد:

زبان یا نمادهای هر شاعر خاص خود اوست و شاعر تنها با نمادهایی که خود آفریده است، می تواند تجربه‌های غیر ملموس ذهن خود را نشان دهد

خوش‌تر آن باشد که سیر دلبران
گفته آید در حدیث دیگران

کمال مطلوب شاعر سمبولیست (Poesicpure) شعری است که از جنبه‌های غیر عقلانی و نامتصور زبان، که با هیچ‌گونه توجیه منطقی سازگار نیست، الهام بگیرد. سمبولیسم شعر را چیزی جز بیان روابط سحرآمیزی- که کلام میان مظاهر مادی و معنوی و محسوس و نامحسوس و هم‌چنین مابین عوالم مختلف احساس برقرار می‌کند- نمی‌داند. تنها زبان است که مناسبات مرموز و ناپیدای اشعار یا احساسات را- که از راه مستقیم و منطقی غیر قابل توضیح است- آشکار می‌سازد. به همین جهت است که مالارمه اعتقاد دارد شاعر باید خویشتن را به ابتکار کلمات تسلیم کند و خود را به دست امواج کلام و طغیان اندیشه‌های پیاپی بسپارد (پرهام، ۱۳۶۲: ۱۲۷).

شاعران نمادگرا اصراری به تصریح احساسات و دریافت‌های خود ندارند و معتقدند که در جذب و مکاشفه‌ی شاعر حالات و احساسات شاعرانه مبهم، خاص و حاصل لحظه‌ها هستند. از این‌رو، قابل انتقال به دیگران نیست و هر نوع کوششی برای این انتقال و ایجاد ارتباط بین دنیای شعر با دنیای دیگران به درهم ریختن و خراب کردن زیبایی و عظمت آن منجر می‌شود. در زبان نمادگرایان کلمات معنی معمولی و قراردادی خود را ندارند و اغلب ارتباط بین واژه‌ها تنها از نظر هماهنگی و گاه تضاد و زیر و بم صداها، یعنی درحقیقت موسیقی و لحن آن‌ها، مورد نظر هستند. از نظر نمادگرایان شعر نیز مانند موسیقی نیازی به ارائه‌ی معنی ندارد و تنها وظیفه‌اش القا یا ایجاد حالتی در خواننده است. مالارمه معتقد بود که شعر بیش از آن که کلماتی با معنی باشد، همراهی و هماهنگی صداهاست و عبارتی زیبا و بی‌معنی از عبارتی که معنی دارد اما زیبایی چندانی ندارد ارزشمندتر است (همان: ۱۳۰).

۲. توجه به رؤیا و تخیل یا پیچیده‌نویسی

از نظر اندیشه، سمبولیسم بیش‌تر تحت تأثیر فلسفه‌ی ایده‌آلیسم بود که از متافیزیک الهام می‌گرفت. در این میان بدبینی اسرارآمیز «شو پنهور» را نیز نباید نادیده گرفت. سمبولیست‌ها به همین دلیل در درون‌گرایی عمیقی غوطه‌ور بودند و همه‌چیز را از پشت منشور خراب‌کننده‌ی روحیه‌ی تخیل‌آمیزشان تماشا می‌کردند. برای شاعرانی که با چنین فلسفه‌ی بدبینانه‌ای پرورش یافته بودند، هیچ‌چیز مناسب‌تر از دکور مه‌آلود و مبهم (که تمام

خطوط تند و قاطع زندگی در میان آن محو شود) و هیچ محیط بهتر از نیمه‌ی تاریکی و مهتاب وجود نداشت. شاعر سمبولیست در چنین محیط ابهام‌آمیز و در میان رؤیاهای خودش، تسلیم مالیخولیای خویش می‌شد. قصرهای کهنه و متروک و شهرهای خراب و آب‌های راکدی که برگ‌های زرد روی آن‌ها را پوشیده باشد و نور چراغی که در تاریکی شب سوسو زند و اشباحی که روی پرده‌ها تکان خورند و بالأخره سلطنت سکوت و چشمانی که به افق دوخته شده است... همه‌ی این‌ها جلوه‌های عالم رؤیایی و اسرارآمیزی بود که در اشعار سمبولیست‌ها دیده می‌شد (میرصادقی، ۱۳۷۳: ۲۸۴). رؤیا و تخیل که پوزیتویسم و رئالیسم می‌خواست آن را از عالم ادبیات براند، دوباره با سمبولیسم وارد ادبیات شد، ولی البته منظور سمبولیست‌های واقعی این نبود که به کلی با شعر پارانانس قطع رابطه کنند و به رمانتسیم بازگردند، مثلاً هرگز نمی‌خواهند زندگانی و شرح حال و اعترافات خویش را بنویسند. به نظر آنان جهان طبیعت جز خیال متحرک چیز دیگری نیست. اشیا چیزهای ثابتی نیستند، بلکه آن‌ها چیزهایی هستند که ما به واسطه‌ی حواسمان از آن‌ها درک می‌کنیم. آن‌ها در درون ما هستند، خود ما هستند. از این لحاظ عقاید سمبولیست‌ها به عرفان شرق نزدیک می‌شود (سیدحسینی، ۱۳۷۶: ۵۴۲). آنان معتقدند شعر مثل موسیقی باید در نوعی ابهام باقی بماند و هیچ مطلبی را با صراحت تمام بیان نکند، بلکه در هر حال باید چنان باشد که هر خواننده‌ای به ذوق و خیال خود از آن چیزی درک کند (همان: ۴-۵۴۳). نمایانند

از نظر نمادگرایان شعر نیز مانند موسیقی نیازی به ارائه‌ی معنی ندارد و تنها وظیفه‌اش القا یا ایجاد حالتی در خواننده است

تخیلات مبهم سمبولیست‌ها با زبان صریح و قاطعی، که بتواند همه‌چیز را بیان کند و از آن نتیجه‌ی قطعی و دقیق بگیرد، امکان نداشت. برای بیان این تخیلات بیش‌تر مصراع‌هایی لازم بود که شبیه زمزمه‌ای آرام و مبهم و به قول ورلن موسیقی بی‌آواز باشد و می‌گفتند که شعر نیز مانند موسیقی باید مبهم باشد و مطلب صریحی را به‌طور قاطع بیان نکند، بلکه به کمک آهنگ و با استفاده از تخیلات انسان در او تأثیر نماید (زرین‌کوب، ۱۳۷۸: ۴۵۸). همین توجه به عنصر خیال بود که سمبولیست‌ها را از واقعیت‌های عینی دور و به واقعیت‌های ذهنی نزدیک نمود.

۳. دستورگرایی

ماده‌گرایان، بسیاری از قواعد دستور زبان را نادیده گرفتند و با درهم ریختن قواعد شعری گذشته و کوتاه و بلند کردن مصراع‌ها

نوعی شعر را که به شعر آزاد معروف شد، رواج دادند. آرتور رمبو و مالارمه تجربه‌کنندگان اصلی این نوع شعر بودند. رمبو، هم‌چنین مبتکر شکلی دیگر از شعر است که منثور نام گرفت (سید حسینی، ۱۳۷۶: ۵۴۵). بنابراین، سمبولیست‌ها مایل بودند که تمام قواعد و دستور زبان را عوض کنند. پیش از سمبولیست‌ها اصولی که حاکم بر روابط کلمات بود، اصول معقول و ادراک‌پذیر بود و سمبولیست‌ها ادعا کردند که این اصول را فقط باید احساس و با همدیگر ترکیب کرد (میرصادقی، ۱۳۷۳: ۲۸۴).

۴. ویژگی‌های کلی سمبولیسم

- ۱- آنان حالت اندوهبار و ماتم‌زای طبیعت و مناظر و حوادثی را که مایه‌ی یأس و عذاب و نگرانی و ترس انسان است، بیان می‌کنند.
- ۲- آنان به اشکال و سمبول‌ها و آهنگ‌ها و قوانینی که آن‌ها را، نه عقل و منطق بلکه احساسات پذیرفته است، توجه دارند.
- ۳- هر خواننده‌ای اثر ادبی را به نسبت درک و احساس خود می‌فهمد. از این‌رو باید چنان آثاری به وجود آورد که همه‌کس آن را به‌طور عادی و متشابه درک نکنند، بلکه هر خواننده‌ای بنا به وضع روحی و میزان ادراک خویش معنی دیگری از آن دریابد.
- ۴- تا حد امکان باید از واقعیت عینی (objective) دور و به واقعیت ذهنی (subjective) نزدیک شد.
- ۵- انسان دست‌خوش نیروهای ناپیدا و مشئومی است که سرنوشت او و طبیعت را تعیین می‌کنند. از این‌رو، آنان حالت مرگ‌بار و وحشت‌آور این نیروها را در میان نوعی رؤیا و افسانه بیان می‌کنند.
- ۶- آنان می‌کوشند حالت غیرعادی روحی و معلومات نابهنگامی را که در ضمیر انسان پیدا می‌شود و حالات مربوط به نیروهای مغناطیسی و انتقال فکری را در اشعار و آثارشان بیان کنند و بیافرینند.
- ۷- آنان به مدد احساس و تخیل، حالات روحی را در میان آزادی کامل با موسیقی کلمات و با آهنگ و رنگ و هیجان تصویر می‌کنند (سید حسینی، ۱۳۷۶: ۵۴۵).

۵. پیامدهای مکتب سمبولیسم

همان‌گونه که بیان شد، مکتب نمادگرایی واکنشی در برابر مکتب واقع‌گرایی و طبیعت‌گرایی بود. شاعران جوان آن دوران، همانند شاعران مکتب رمانتیسیسم از گذشته بریده بودند، به روش‌های سیاسی و اجتماعی و هنری زمان خود نیز اعتقاد نداشتند و به احساسات شخصی خود بیش از حد اهمیت می‌دادند. اما در عین حال با انتخاب زبان نمادین، از شاعران این مکتب فاصله گرفتند و برخلاف شاعران مکتب پاراناس از توجه به قواعد بلاغت و فصاحت سر باز زدند و هم‌چون شاعران پیرو مکتب زیباشناختی هیچ‌گونه جنبه‌ی تعلیمی و آموزندگی برای شعر قائل نبودند (میرصادقی: ۲۸۵ و ماری ژبزل: ۲۴۵ و ۱۰۱). بنابراین، عنوان سمبولیست، که به گروه کوچکی از شاعران برجسته‌ی فرانسوی میان سال‌های ۰۵۸۱ تا حدود ۰۲۹۱ محدود

می‌شد، از سوی برخی شاعران کم‌اهمیت‌تر و نویسندگان زمینه‌های دیگر فرانسوی گسترش یافت، به‌گونه‌ای که برخی از ویژگی‌های سمبولیسم را از آن خود ساختند و به این ترتیب در حالی که سمبولیسم به این‌گونه در کشور خاستگاهش تحول می‌یافت و تغییر شکل می‌داد؛ در بیرون از فرانسه نیز تأثیر می‌گذاشت. از جمله‌ی آنان انگلستان بود. در میان نویسندگان انگلیسی، یا به‌عبارت دقیق‌تر انگلیسی‌زبان، جنبه‌ی آرمانی سمبولیسم به‌ویژه بر «برو. ب. بیتس» تأثیر گذاشت. از سوی دیگر، تصویرگرایان و شاعران انگلیسی و آمریکایی، به رهبری «هیوم و ازراپوند» در پرداختن به جنبه‌های غم‌بارتر واقعیت جذب‌گرایی بودلر شدند (میرصادقی: ۲۸۴).

در ادبیات آلمانی، هم‌چون انگلستان، تأثیر از سمبولیسم فرانسوی را بیش‌تر از همه در دو شاعر برجسته‌ی اوایل قرن بیستم (راینر ماریا ریلکه و استفان گئورگ) می‌توان مشاهده نمود. ریلکه به دینی که به پل والری داشت اعتراف می‌کرد، گورستان دریای او را به آلمانی ترجمه کرده بود و تأثیر والری بر او، به‌ویژه در آخرین و بهترین آثارش که در سال ۳۲۹۱ منتشر شد، یعنی مرثیه‌های دوئینو و غزل‌های اورفه مشهود است. نفوذ سمبولیسم از آلمان فراتر رفت و به روسیه رسید و در آن‌جا برخی از نویسندگان در دهه‌ی ۰۹۸۱ و در نخستین سال‌های قرن بیستم نظرات سمبولیست‌های فرانسوی را به گرمی پذیرا شدند. برخی از نویسندگان روسی به سمبولیسم انسانی‌گرایی یافتند و از این جمله «بریوسوف» بود که در سال ۴۹۸۱ نوشت: «شاعر سمبولیست می‌کوشد به یاری شعرش حال خاصی را در خواننده برانگیزد». از گروه دیگر، یعنی سمبولیست‌های فرارونده یکی «ولینسکی» بود که در سال ۰۰۹۱ نوشت: «سمبولیسم عبارت است از ادغام دو جهان محسوس و نماد پوشش ایده‌ی افلاطونی است» (چدویک، چارلز، ۱۳۸۲: ۷۷ و ۶۹).

منابع

۱. پرهام، سیروس؛ رئالیسم و ضدرئالیسم؛ ج ۷، انتشارات آگاه، ۱۳۶۲: ۲.
- پورنامداریان، تقی؛ سفر در مه؛ ج ۱، انتشارات زمستان، ۱۳۷۴: ۳. چدویک، چارلز؛ سمبولیسم؛ ترجمه‌ی مهدی سحابی، ج ۳، نشر مرکز، ۱۳۸۲: ۴.
- زرین‌کوب، عبدالحسین؛ نقد ادبی؛ ج ۶، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۸: ۵.
- سیدحسینی، رضا؛ مکتب‌های ادبی؛ ج ۱۰، انتشارات نگاه، ۱۳۷۶: ۶. ماری، ژبزل؛ تئاتر سمبولیسم؛ ترجمه‌ی بهنوش قویمی، ج ۱، نشر قطره، ۱۳۸۳: ۷.
- مقدادی، بهرام؛ فرهنگ اصطلاحات نقد ادبی؛ ج ۱، نشر فکر روز، ۱۳۷۸: ۸.
- میرصادقی، میمنت؛ واژه‌نامه هنر شاعری؛ ج ۱، انتشارات مهناز، ۱۳۷۳: ۹.
- ولک، رنه؛ تاریخ نقد جدید (جلد ۴)؛ ترجمه‌ی سعید ارباب شیروانی، ج ۱، انتشارات نیلوفر، ۱۳۷۳-۱۰۱۳۷۹. هوهنه‌گرو، الفرد؛ نمادها و نشانه‌ها، ترجمه‌ی علی صلح‌جو، ج ۱، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۶۶: ۱۰.

شرایط پذیرش مقاله

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

۱. مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشد و به طور مستقیم و غیر مستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائه‌ی روش‌های مناسب تدریس هر یک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی باشد. (طبق اهداف) ۲. اگر مقاله به تصویر، طرح نمودار و جدول نیاز دارد، پیش‌نهاد یا ضمیمه گردد و محل قرار گرفتن آن‌ها در حاشیه‌ی مطلب مشخص شود. ۳. نثر مقاله به فارسی روان، ساده و سالم باشد و به دور از هرگونه تکلف و تصنع یا سره‌نویسی افراطی، به فارسی معیار نوشته شود و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود. ۴. مقاله‌های ترجمه شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باشد. ۵. اهداف مقاله و چکیده‌ی نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید. ۶. معرفی نامیه‌ی کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاه‌ی آثار وی پیوست باشد. ۷. هیئت تحریریه در رد، قبول، ویرایش فنی و محتوایی و کاهش حجم آزاد است. ۸. آرای مندرج در مقاله‌ها، مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی و هیئت تحریریه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ۹. مقالات رد شده بازگردانده نمی‌شود. ۱۰. اصل مقاله برای بررسی به هیئت تحریریه تحویل شود. از ارسال تصویر آن خودداری کنید. ۱۱. مقالات نباید در هیچ‌یک از نشریات چاپ شده باشند. ۱۲. مقالاتی که در زمینه‌ی راهبردهای یاددهی-یادگیری نوشته و ارسال شوند، در اولویت بررسی و چاپ‌اند. خواهشمند است جهت‌گیری مقالات به سوی شیوه‌های آموزش زبان ادبیات و نوآوری‌های آموزشی باشد. ۱۳. مقاله‌ی پژوهشی حاوی یک مسئله‌ی علمی، نظر اندیشه، پیام و یا دعوی و دست‌کم روش تازه‌ای است، حاصل تحقیق پژوهنده و به روشی علمی و منطقی بیان و اثبات می‌شود. ۱۴. عنوان، نام و نشانی: صفحه‌ی اول عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان عنوان شغلی یا علمی و نام و نشانی کامل صفحه‌ی دوم نیز با عنوان و چکیده‌ی مقاله آغاز گردد. ۱۵. مقاله روی کاغذ (یک رو) در صورت امکان تایپ شود. حجم مقاله نباید از ۱۵ صفحه‌ی A4 ۲۴ سطر بیشتر باشد.

ساختار مقاله: چکیده - مقدمه - متن (طرح مقدمات، بحث) - نتیجه‌گیری - پی‌نوشت - منابع - چکیده: حداکثر ده سطر، شامل مسئله‌ی تحقیق، روش کار و نتایج به دست آمده، به فارسی همراه کلیدواژه‌ها ■ مقدمه: شامل طرح موضوع یا مسئله‌ی تحقیق، ضرورت و پیشینه‌ی تحقیق ■ نمودارها و شکل‌ها: این بخش از مقاله باید تا حد امکان به صورت آماده برای چاپ ارائه شود و تا حد امکان جای آن‌ها در متن اصلی مشخص شود. مندرجات جدول‌ها باید روشن و آشکار باشد و شماره‌گذاری جدول‌ها نیز به ترتیبی باشد که در متن می‌آید. ■

شیوه‌ی ارجاع: در ذکر منابع و مآخذ در پایان مقاله، الگوی زیر باید اعمال شود: ■ کتاب: نام‌خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، نام کتاب، نام مترجم یا مصحح، تعداد جلد، نوبت چاپ، محل چاپ، ناشر، تاریخ نشر ■ مجلات: نام‌خانوادگی، نام نویسنده، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره‌ی مجله، شماره‌ی مجله. ■ از مجموعه‌ها: نام‌خانوادگی نویسنده، نام، عنوان مقاله، نام مجموعه یا کتاب، نام و نام خانوادگی تدوین‌کننده‌ی مجموعه، ■ محل نشر: ناشر، تاریخ نشر، شماره‌ی صفحه، ابتدا و انتهای مقاله. ■ پایگاه‌های وب: نام‌خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، عنوان موضوع، نام و نشانی پایگاه اینترنتی یا قلم‌ایتالیک، تاریخ آخرین بازنگری در پایگاه. ■ ارجاعات: تمام ارجاعات باید در داخل متن دقیقاً به این صورت بیاید. نام‌خانوادگی نویسنده، سال نشر، شماره‌صفحه: زرین کوب، ۱۴: ۱۳۷۵) ■ پی‌نوشت: در پای صفحات مقاله هیچ‌گونه توضیحی نوشته نمی‌شود و هرگونه توضیحی با شماره به پی‌نوشت که در پایان مقاله و پیش از منابع و مآخذ می‌آید منتقل می‌گردد. ■

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

مدح امام حسن، و امام حسین

گردآورنده احمد عباسی،
انتشارات مدرسه، چاپ اول،
۱۳۸۸

در این کتاب هشتاد صفحه‌ای از ۳۵ قطعه شعر از شاعران فارسی زبان - قرن پنجم تا چهاردهم - در ستایش شخصیت امام حسن و امام حسین گردآوری شده است. برخی از واژه‌های دشوار متن نیز در حاشیه‌ی هر شعر توضیح داده شده است. فقدان نظام‌بندی زمانی شاعران و لغزش‌هایی در معنی کردن واژگان از ارزش علمی متن می‌کاهد.

خواب یوسف

سیدحسین فدایی حسین،
انتشارات مدرسه، چاپ اول،
۱۳۸۸

این کتاب داستان بلندی است درباره‌ی یوسف و پدرش ایوب، داستان در بیمارستان رخ می‌دهد. نویسنده با الهام از داستان قرآنی یوسف، به روابط دو شخصیت اصلی داستان - یوسف و ایوب پرداخته است.

نیایش

بتول زرکنده، انتشارات مدرسه،
چاپ اول، ۱۳۸۷.

کتاب با مقدمه‌ای درباره‌ی نیایش شروع می‌شود و پس از آن ۸۱ قطعه شعر در قالب‌هایی چون قصیده، مثنوی، رباعی و دوبیتی در وصف و ستایش پروردگار مطرح می‌شود. در حاشیه‌ی سروده‌ها نیز برخی واژه‌های دشوار معنی شده است.

معراج

بتول زرکنده، انتشارات مدرسه،
چاپ اول، ۱۳۸۷

کتاب در ۱۰۱ صفحه اشعاری از شعرای گذشته را همراه با مقدمه و توضیح برخی واژگان در حاشیه‌ی سروده‌ها درباره‌ی معراج پیامبر(ص) گردآوری کرده است.



وقتی تو هستی من آسمانم

شیوا فراز مند، شیما مولایی
فرد، انتشارات قو، ۱۳۸۵

در این کتاب که در دو دفتر تنظیم شده است ۲۸ قطعه شعر از شیوا فراز مند و ۲۰ قطعه شعر از شیما مولایی فرد، شاعران جوان امروز - در قالب کلاسیک گرد آمده است.

درخت

داوود لطف‌الله، انتشارات
مدرسه، چاپ اول، ۱۳۸۷

کتاب در ۶۴ صفحه پس از مقدمه‌ای درباره‌ی درخت، اشعاری از شاعران متقدم و متأخر درباره‌ی درخت همراه با توضیح واژگان دشوار آورده است.

زمستان

مهدی الماس، انتشارات
مدرسه، چاپ اول، ۱۳۸۷

کتاب با مقدمه‌ای درباره‌ی زمستان در شعر شاعران پارسی‌گو آغاز می‌شود و سپس در ۸۰ صفحه سروده‌های متقدمان و متأخران را درباره‌ی زمستان همراه با توضیح واژگان در حاشیه‌ی هر شعر ذکر می‌کند.

پشت پرچین

زهرار رسول‌زاده، انتشارات
طلوع مهر، چال اول، ۱۳۸۴

این مجموعه شعر از شاعر نوجوان زهرار رسول‌زاده است. در این دفتر ۵ مثنوی، ۱۵ غزل، ۸ سروده و ۸ دوبیتی رباعی آمده است. برای شاعر نوجوان مجموعه آینده‌ای درخشان‌تر را چشم‌بهراییم.