

# زبان فارسی

## واژه‌آموزش

۱۲۷

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان،  
دانشجومعلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |  
دوره سی و سوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۸ | ۹۶ صفحه | ۴۲۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
www.roshtdmag.ir



مدرسه،


## هم‌بال با فرشتگان

میزگرد تدریس مطلوب،

تدریس نامطلوب زبان و ادبیات فارسی

بهار در پاییز

درنگی بر کتاب نونگاشت زبان و ادبیات فارسی



ای مرثیه‌خوان زبان عاشورا باش  
هم قبله کاروان عاشورا باش  
با لهجه سرخ عشق، همچون زینب  
برخیز و حماسه‌خوان عاشورا باش

پنداشته‌ای که کربلا یک موزه است  
یک حادثه، یک همایش یک روزه است؟  
باید که نفس کشید عاشورا را  
سوگند به عشق، کربلا آموزه است

ما دلشده‌ایم و داغ بر دل داریم  
بلبل صفتیم و باغ در دل داریم  
ما وارثِ ظهرِ داغِ عاشوراییم  
هفتاد و دو چلچراغ در دل داریم

رضا اسماعیلی

حماسه عاشورا

# زبان فارسی

## ادبیات

### رشد آموزش

۱۲۷



فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان، دانشجو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره‌سی و سوم | شماره ۱۵ | پاییز ۱۳۹۸ | ۹۶ صفحه



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

مدیر مسئول: مسعود فیاضی  
سرمدیر: محمدرضا سنگری  
هیئت تحریریه:  
دکتر حسین داودی  
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم  
غلامرضا عمرانی  
دکتر علی اکبر کمالی‌نهاد  
دکتر معصومه نجفی بازکی  
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی  
ویراستار: افسانه طباطبایی  
طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان  
دبیر عکس: پرویز فراگوزلی  
نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶  
تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۳۷۴)  
نمبر: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶  
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵  
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۲۳۰۸  
وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir  
وبگاه مجله: www.roshdmag.ir/adabiyatfarsi  
پایان‌نگار: roshdmag.ir/adabiyatfarsi  
پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
چاپ و توزیع: شرکت افست  
شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه

- سرمقاله ادبیات اربعین ۲**  
میزگرد تدریس مطلوب، تدریس نامطلوب زبان و ادبیات فارسی | جواهر مؤذنی ۴  
تحلیل بیتی از شاهنامه براساس تصحیح انتقادی | علی صفی‌زاده | ۱۴  
بهار در پاییز | علی اصغر فیروزنیا | ۱۶  
زلف کعبه | سیدعلی کرامتی مقدم | ۱۷  
درنگی بر کتاب نونگاشت زبان و ادبیات فارسی | حسین یاسری | ۱۸  
نقد و تحلیل فارسی نونگاشت دوازدهم | زهره حاجی بابایی | ۲۲  
نقدی بر کتاب فارسی ۳ پایه دوازدهم | محمد کریمی، کورش قنبری | ۳۰  
تحلیل و بررسی ساختار، محتوا و تصاویر کتاب فارسی ۳ پایه دوازدهم | صغری یوسفی اوروند، ایمان مظفری بابادی | ۳۶  
نقد و تحلیل درس مست و هشیار فارسی ۳ با توجه به عنوان اثر | مرضیه احمدیان | ۴۰  
نگاهی به نکته‌های در فارسی دوازدهم | سارا زارع جیره‌نده | ۴۶  
انواع «را» در کتاب فارسی ۳ | ناهید اشرفی | ۴۸  
بررسی انواع ابهام تناسب در کتاب فارسی ۳ | رقیه مقدم، حسن ابراهیم‌زاد | ۵۳  
تأثیر آوا و سیمای واج‌ها در القای معنا | ربحانه صادقی | ۵۶  
بررسی معانی واژه بازی در شاهنامه فردوسی | بهمن علامی | ۶۰  
بررسی عملکرد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی حسنک وزیر | مازیار شهبازی | ۶۶  
آسیب‌شناسی بلاغت سنتی | زهرا مددی | ۷۰  
معرفی کتاب | جواهر مؤذنی | ۷۳  
جایگزین مناسب برای حمله حیدری | حمیده بازگیر | ۷۴  
بدیع لفظی | شبنم سائلی | ۷۶  
گفت‌وگو با خانم فهیمه حسینیان | علی اکبر کمالی‌نهاد | ۸۰  
تاریخچه دستورنویسی در جهان، زبان عربی و فارسی | رضا کریمی لاریمی، حسین پارسایی | ۸۲  
داستان‌های کوتاه کوتاه | جواهر مؤذنی | ۸۶  
معلمان شاعر | محمد جواد فلاحي، محمد تقی جعفری تفضل، منیرالسادات هژبر، محمود جهان‌دیده | ۸۸  
ساختمان واژه | محمد قاسمی | ۹۰  
چکیده مقالات | ۹۲

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

اصطلاحات استفاده شود.  
پی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد.  
مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.  
آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.  
مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام‌خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.  
مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه زبان و ادب فارسی با تأکید بر آموزش بوده و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.  
مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تاپ شود.  
شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود.  
نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.  
مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد.  
در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل فارسی واژه‌ها و





# ادبیات اربعین

رسیده‌ایم به کوی تو جای آن دارد  
که عمر صرف زمین بوسی قدم گردد  
عمود به عمود تا رسیدن به عمود ۱۴۰۰،  
قامت‌های عمود، لب‌های زمزمه‌گر، چشم‌های  
طوفانی و ضربان منتشر قلب‌ها را می‌توان دید  
و شنید.

معجزه عشق همین جاست؛ برای هیچ کس  
دعوت‌نامه نفرستاده‌اند، ارزی و ویزایی و دلاری  
جز «دلدار» نیست. به انتخاب و اختیار آمده‌اند؛  
گاه چند ده کیلومتر پای زخمی، گاه به مدد  
عصا، با پایي که نیست و چه بسا بدنی معلول  
و لخت و شکسته، «راه» را کوبان و پایکوبان  
آمده‌اند.

معجزه عشق است دیگر؛ وقتی زیارت یار باشد،  
کوه و دشت و صخره و خار، پیش پای شوق  
نرم‌تر از پرنیان‌اند و دلپذیرتر از حریر. دوست به  
دوست رسیده است، مُحب به محبوب و چگونه  
مولاناوار نگوید:

من به شهی رسیده‌ام، زلف خوشش کشیده‌ام  
خانه‌ش گرفته‌ام، گرچه چنین پیاده‌ام  
هر چه زیبایی و رسایی است در این سفر است،  
همدلی، هم‌قدمی، یگانگی، صمیمیت، گذشت،  
سخاوت، افتادگی و خضوع که یار یگانه است؛  
مقصد یگانه و آرمان یگانه و این یگانگی تصویری  
بشکوه از ظهور است و عصر ظهور، و به قول آن

اینجا کسی است پنهان، دامان من گرفته  
خود را سپس کشیده، پیشان من گرفته  
اینجا کسی است پنهان، چون جان و خوش‌تر  
از جان

باغی به من نموده، ایوان من گرفته  
اینجا کسی است پنهان، همچون خیال در دل  
اما فروغ رویش، ارکان من گرفته  
در چشم من نیاید خوبان جمله عالم  
بنگر خیال خوبش، مژگان من گرفته  
من خسته گرد عالم درمان ز کس ندیدم  
تا درد عشق دیدم، درمان من گرفته

موکب به موکب، پیر و جوان و کودک، پای  
آبله‌گون، بی‌قرار و سوگوار می‌آیند تا زائر آفتابی  
باشند که از شرق گودال «سر» برآورد.

چند میلیون؟ شماره نمی‌توان کرد، اقیانوسی  
از انسان جاری است؛ اعجاز عشق است و عرفان  
و ایمان، دلدادگی و شوریدگی. همه زائرند؛ به  
فرمان «جان» آمده‌اند، خستگی، قدم به قدم،  
بوسه بر پیشان می‌زند و «خسته» از نشاط آنان،  
سر بر پیشان می‌ساید. «خستگی» در راه می‌ماند  
و از دوردست، اراده‌های سترگشان به اعجاب  
می‌نگرد.

به کربلا می‌رسند و گاه بی‌آنکه حرم را مجال  
بوسه‌ای باشد، باز می‌گردند و گویی این بیت  
غالب دهلوی، بیان غالب آن‌هاست که:

باید پای درس  
«حسین»  
نشست و  
«زیبایی» و  
«رسایی» را از  
کربلا آموخت؛  
باید شکوه و  
شوکت و شرار  
این «واقعۀ  
عظیم» جان را  
بنوازد و از این  
دست زیستن  
را در سلوک و  
سیر و سیره‌ما  
رقم بزند



بزرگ - علامه حسن‌زاده - که از او پرسیدند چه قدر تا ظهور فاصله است، گفت: ظهور اتفاق افتاده است، اینک گواه: اربعین! میلیون‌ها انسان در کنار هم، در نهایت امنیت، بی‌هیچ مرزبندی نژادی، قومی، حتی مذهبی و دینی. وقتی مسیحیان، یهودیان، بودایی‌ها و ... نیز در این راه‌پیمایی هستند، یعنی همهٔ ادیان زیر یک پرچم گرد آمده‌اند و این تصویر روشن عصر ظهور است. معجزهٔ عشق است دیگر ... اربعین را باید دریافت و ادراک کرد. اگر در زیارت اربعین می‌خوانیم: «لیستنقذ عبادک عن الجهالة و حیرت الضلالة»، یعنی طلوع حسین، غروب «جهالت و ضلالت و حیرت» است، باید اربعین خط پایان بر جهالت باشد و ضلالت. در اربعین باید بر هر چه جهالت خط کشید؛ باید به روشنایی بینش و دانش رسید؛ باید حیرت و گم‌شدگی به بصیرت و خودیافتگی برسد. باید پای درس «حسین (ع)» نشست و «زیبایی» و «رسایی» را از کربلا آموخت؛ باید شکوه و شوکت و شرار این «واقعهٔ عظیم» جان را بنوازد و از این دست زیستن را در سلوک و سیر و سیرهٔ ما رقم بزند. معجزهٔ عشق را همین جا باید دید. به قول مولانا «اینجا کسی است پنهان» که باید او را یافت و این یافتن، امروز تجلی کرده است در همین «رفتن و ره سپردن»، در همین

راه‌پیمایی ... اما جلوهٔ این اعجاز عاشقانه را در ادبیات این راه‌پیمایی هم می‌توان یافت. در راه‌نوشته‌ها، دل‌نوشته‌ها، سفرنامه‌ها، سفر سروده‌های اربعین فصلی تازه در ادبیات آیینی ما باید دانسته شوند که هنوز در حال تکوین‌اند و پژوهش و کاویدن ابعاد این «گونهٔ» نوپدید نیازمند درنگ و مطالعه است. در این چند سال که «راه‌پیمایی اربعین» میلیون‌ها دل شده را به راه و جاده می‌کشاند، ادبیاتی خلق شده است که چندین کتاب، چند مجموعه دل‌نوشته و صدها متن دلپذیر را سبب شده است. برخی از این متن‌ها آن قدر شیرین و شکوهمند و جذاب‌اند که با ترازمندترین و فرازمندترین متون ادبی ما پهلو می‌زنند. امیدوارم در فرصتی دیگر از این «گونه ادبیات» بیشتر سخن بگوییم؛ ادبیاتی که همچون ادبیات‌های بی‌نام یا گمنام و «گمنام» هنوز در شمار گونه‌ها به حساب نیامده‌اند و مگر تاکنون پژوهشی جدی در باب ادبیات رایانامه‌ها، پیامک‌ها، میثاق‌نامه‌های جبهه، لباس‌نوشته‌ها، وصیت‌نامه‌ها و دشت‌نوشته‌ها و ... صورت گرفته است؟ درها و پنجره‌هایی تازه به روی ادبیات گشوده شده است که ما را به «تماشا» می‌خوانند و «ادبیات اربعین» یکی از آن‌هاست. راستی صاحب کدام قلم نخستین پژوهشگر این عرصهٔ نوظهور خواهد بود؟

# تدریس مطلوب، نامطلوب

## زبان و ادبیات فارسی

جوهر مؤذنی

### اشاره

در شماره پیشین مجله آموزش زبان و ادبیات فارسی، ویژگی‌های دبیر ادبیات را مطرح کردیم. امروز می‌خواهیم ببینیم عناصر تأثیرگذار در تدریس مطلوب کدام‌اند.

### ●● دکتر محمدرضا سنگری: خدمت

شما بزرگواران و کارآمودگان عرصه ادبیات که اندوخته‌هایتان همیشه راه‌گشاست، سلام و خیرمقدم عرض می‌کنم.

در شماره پیشین مجله آموزش زبان و ادبیات فارسی، ویژگی‌های دبیر ادبیات را مطرح کردیم. امروز می‌خواهیم ببینیم عناصر تأثیرگذار در تدریس مطلوب کدام‌اند. می‌دانیم که در قلمرو آموزش، سازه‌ها و عناصر گوناگونی تأثیرگذارند؛ مثلاً محتوا، فضا، دبیر، برنامه، نوع مخاطب، موقعیت و ابزار و امکانات مؤثرند و در مجموع هشت عنصر تأثیرگذار در تدریس داریم. مثلاً متن درس بسته به اینکه حماسی یا غنایی یا امروزی و ... است، تدریس متفاوتی می‌طلبد. حتی مکان و زمان هم تأثیرگذارند. هیچ‌گاه ساعت ۸ و ۱۱ صبح و عصر و شب مانند هم نیستند. ما در پی تدریس مطلوبیم. پس از اینکه به سؤال اول یعنی عناصر تأثیرگذار در تدریس مطلوب پاسخ دادیم، سؤال دوم را مطرح خواهیم کرد؛ یعنی چه عناصری

تدریس را نامطلوب می‌کنند. سؤال دوم در تقابل با سؤال اول است. اکنون می‌خواهیم به پاسخ سؤال اول بپردازیم.

### ●● دکتر حسین داودی: اول باید ببینیم

این تدریس در کجا باید صورت بگیرد؛ در ایران، مسکو، پاریس یا لندن؟ ... ایران؟ چون همه این‌ها در تدریس تأثیرگذارند و سبب می‌شوند دبیر ادبیات ضوابطی را در کار خود بپذیرد. مورد دوم این است که درس ادبیات ذو ابعاد است. معلم موفق در تدریس نباید افراط و تفریط داشته باشد و در عین حال باید به تدریس زبان فارسی و تدریس ادبیات فارسی، هر دو، مسلط باشد؛ به این معنی که مهارت‌های زبانی را در جای خودش و ادبیات را هم در جای خودش تدریس کند. حال که بیش از یک دهه است زبان و ادبیات را از هم تفکیک کرده‌ایم، تکلیف معلم کاملاً مشخص است اما متأسفانه بعضی از دبیران همچنان سلیقه‌ای عمل می‌کنند.

مثلاً افراط در درس املا یا انشا و ... در حالی که دبیر موفق باید تعادل را در تدریس رعایت کند. تعادل صحیح بین خط و زبان هم باید رعایت شود.

درست خواندن متن، تلفظ صحیح کلمات، خوب شعر خواندن، کتابت و درست نوشتن

کلمه، همه این‌ها مهم است. باید به زبان و تلفظ و خیزان و افتان بودن کلمات و لحن شعر و نگارش صحیح اهمیت داد.

التذاذ ادبی بسیار خوب است؛ به شرط اینکه به محدود بودن ساعت تدریس توجه شود و افراط در آن صورت نگیرد. دبیر ادبیات موفق با توجه به محدودیت ساعات و متنوع بودن محتوا می‌تواند دانش‌آموزان را به خوبی هدایت کند. معلم نباید متکلم و حده باشد بلکه باید نمونه‌هایی را هم در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و در عین حال بر کار آنان نظارت داشته باشد. دانش‌آموزان باید به صورت گروهی فعالیت‌هایی را در تدریس به‌عهده بگیرند. محدودیت زمانی برای تدریس را نمی‌توان تغییر داد بلکه باید شرایطی ایجاد کرد که حداکثر استفاده از زمان صورت بگیرد. بنابراین برای اینکه دبیر زبان و ادبیات فارسی تدریس مطلوب داشته باشد، ابتدا باید چند واقعیت را بپذیرد و آن‌ها را باور





**درست خواندن متن،  
تلفظ صحیح کلمات،  
خوب شعر خواندن،  
کتابت و درست نوشتن  
کلمه، همه این‌ها مهم  
است. باید به زبان و  
تلفظ و خیزان و افتان  
بودن کلمات و لحن شعر  
و نگارش صحیح اهمیت  
داد**

به محتوای این درس ذو وجوه و متفاوت است (مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان فارسی، انواع نظم و نثر ادبی گذشته و امروز، انواع قرائت‌های متن و لحن‌های متناسب با هر کدام، کتابت متن و غلط‌های املائی و ...). بنابراین دبیری موفق خواهد شد که به چنین محتوایی اشراف داشته باشد تا هم بیان و قلم دانش‌آموز تقویت شود و هم از التذاذ ادبی برخوردار گردد.

●● **دکتر حسین یاسری:** مایه مباهات بنده است که در جمع فرهیختگان و استادان بزرگوار و مؤلفان گران‌سنگ حضور پیدا کرده‌ام. نکاتی را در این زمینه

(د) ساعاتی که برای تدریس این درس در اختیار دارد بسیار محدود است (حدود چهار ساعت در هفته) بنابراین جز با برنامه‌ریزی دقیق و جامع و پرهیز از هرگونه حاشیه‌پردازی، در آن توفیق حاصل نخواهد شد.

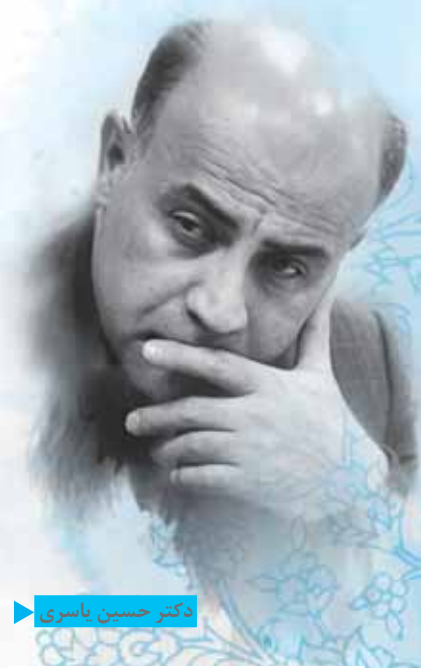
داشته باشد:

(الف) او با فرهنگ غنی ایرانی - اسلامی سروکار دارد و نباید در تدریس خود از فرهنگ‌های لاتیک و مادی و بیگانه تأثیر پذیرد؛

(ب) او در ایران بعد از انقلاب تدریس می‌کند و مستنداتش مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و سایر مصوبات بالادستی است و فرهنگ منحط دوره پهلوی، اسلام انحرافی، صوفیگری، عرفان‌های کاذب و ... در آن‌ها راهی ندارند؛

(ج) مخاطب او همه نوجوان و جوان هستند؛ کسانی که از طریق فضاهای مجازی و الکترونیکی شدیداً دچار تهاجم فرهنگی و اطلاع‌رسانی‌های نامطلوب‌اند. ایجاد ارتباط صمیمی و عاطفی با چنین مخاطبانی کاملاً ضروری است.

عرض خواهیم کرد اما پیش از آن، زبان حال دانش‌آموزان خواهیم بود. چون در کلاسی که روز گذشته داشتیم، از دانش‌آموزان درباره تدریس نظر خواهی کردم. می‌خواهم ابتدا نظر خود دانش‌آموزان را درباره تدریس مطلوب عنوان کنم. اولین نکته‌ای که آن‌ها بیان کردند، ارتباط خوب بین معلم و دانش‌آموز است. این هنر دبیر ادبیات است که بتواند این ارتباط



دکتر حسین باسری

را به صورت علمی و صمیمانه و پرورشی ایجاد کند. دانش‌آموز را ببیند، سخنانش را بشنود و تجزیه و تحلیل کند. نکته دوم از نظر دانش‌آموزان اخلاق دبیر است. دبیر باید الگوی دانش‌آموزان باشد و اخلاق خوب و حسنه داشته باشد.

نکته بعدی به روز بودن معلم است. معلم باید با اطلاعات روز جامعه هماهنگ باشد. همچنین در کار خود انعطاف هم داشته باشد و مصداق «درشتی و نرمی، به هم در به است» را در تدریس پیاده کند. نکته بعدی این است که رغبت معلم و دانش‌آموز باید پایاپای باشد و هر دو کفه ترازو این همسانی را رعایت کنند. نکته دیگر، درک متقابل معلم و دانش‌آموز در شرایط و برهه‌های زمانی مختلف است. معلم علمی و در عین حال معلم عاطفه‌ها باشد. دانش‌آموزان نکته دیگری را هم مطرح کردند و آن اینکه تدریس

معلم فقط مختص نکته‌های کنکوری نباشد؛ چون کنکور باعث اضطراب دانش‌آموزان می‌شود. در تدریس باید از عنصر التذاذ توأم با سودمندی بهره گرفته شود. معلم باید به این سلاح مجهز باشد تا دانش‌آموزان پایه دوازدهم لذت تدریس را هم احساس کنند و بحث کنکور باعث سلب این لذت از آنان نشود. آخرین نکته، فضای کلاس است. فضای کلاس باید بازخورد مثبت و خوب و مناسب برای معلم و دانش‌آموز ایجاد کند؛ مثلاً از فضای کلاس و چینش صندلی‌ها و تصاویر نصب شده در کلاس و نمایش کلیپ و ... برای تدریس بهتر بهره گرفته شود.

●● خانم دکتر زهرا فیض‌درگاه: من معتمد معلمی که خودش شاعر است، قطعاً تدریس بهتری خواهد داشت.

من در این موضوع افراط و تفریط نمی‌کنم؛ یعنی با توجه به رعایت بودجه‌بندی زمانی و رعایت آن، کتاب‌ها و کانال اشعارم را به دانش‌آموزانی که دستی به قلم دارند و خود شعر می‌گویند معرفی می‌کنم.

بسیاری از مطالب مهم مطرح شد. من سعی می‌کنم به نکات دیگری اشاره کنم. از جمله اینکه لازمه التذاذ ادبی درست‌خوانی است. من خودم سر کلاس بر روان‌خوانی و درست‌خوانی خیلی تأکید می‌کنم. همیشه به دانش‌آموزان گوش‌زد می‌کنم که نه تنها در ادبیات بلکه در دروس دیگر هم اگر درست‌خوانی و روان‌خوانی خود را تقویت کنند، موفقیت بیشتری خواهند داشت.

لحن و آهنگ به همان فضا سازی برمی‌گردد. البته بعضی عوامل تأثیرگذار مطلوب و یا نامطلوب در اختیار معلم نیست. فضای فیزیکی تدریس در مدارس مختلف متفاوت است و معلم با هنرمندی خود می‌تواند فضای معنوی را که با درس مرتبط است، تقویت و فضای فیزیکی نامطلوب را جبران کند. مثلاً اگر وارد کلاس غیراستاندارد می‌شود که نقص‌هایی دارد، آن نقص‌ها را به نحوی جبران کند. اگر کلاس نور کافی ندارد کمبود نور را مثلاً با شاعرانه بودن محیط مرتبط کند؛ مثلاً شعری بخواند که با آن فضا و موضوع درس مرتبط باشد یا از دانش‌آموز بخواهد چنین شعری بخواند تا آن نقص و

کاستی و کدورت فضای کلاس و نور ناکافی جبران شود.

یعنی فضای کلاس را در دست بگیرد نه اینکه کلاس بر او حاکم شود. مورد دیگر، گروه‌بندی و طرز نشستن دانش‌آموزان به صورت دور هم و ارتباط چهره به چهره آن‌ها با یکدیگر و همچنین، نظر خواهی از دانش‌آموزان و دخالت دادن آنان در تدریس است. گوش دادن به شکایات دانش‌آموزان از درس و ... و سپس قانع کردن آن‌ها به اینکه باید به بهترین وجه از زمان محدودی که داریم استفاده کنیم و توجه به نظرات آن‌ها در نوع تدریس و انجام این آزمون و خطا و ثابت کردن ضعف‌نظر دانش‌آموز به خودش؛ تا جایی که دیگر با کمال میل و به راحتی

فضای کلاس، باید بازخورد مثبت و خوب و مناسب برای معلم و دانش‌آموز ایجاد کند؛ مثلاً از فضای کلاس و چینش صندلی‌ها و تصاویر نصب شده در کلاس و نمایش کلیپ و ... برای تدریس بهتر بهره گرفته شود

تسلیم نظر معلم درباره روش تدریس بشود و آن را بپذیرد و به آن اعتماد کند. همچنین، گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان باعث می‌شود که توجه بیشتری به درس نشان بدهند. من برای تفهیم بهتر مطالب درسی از بچه‌ها کمک می‌گیرم. از آن‌ها می‌خواهم سؤال طرح کنند. همین که دانش‌آموز به تنهایی یا به صورت گروهی سؤال‌هایی را از درس پیدا می‌کند، در تفهیم بهتر درس خیلی مؤثر است. من اضطراب کنکور را نمی‌توانم از آن‌ها بگیرم. این دست من نیست اما اضطراب نمره را می‌توانم بگیرم.



دانش آموز من تا آخرین روزی که هنوز نمره مستمرش را رد نکردم، فرصت جبران دارد. این فرصت جبران باعث آرامش دانش آموز می شود و از دغدغه هایش کم می کند. آماری نگاه کردن کار معلم را سخت می کند. اینکه سطح نمره ها چقدر باید باشد، رقابت معلم ها بر سر اینکه کدام معلم نمره و رتبه بالاتری دارد آسیب زاست. در گذشته اینکه دانش آموز چه نمره ای کسب کرده است، مطرح بود، اما الان می گویند آمار معلم مهم است، که روش بدی هم هست اما متأسفانه جا افتاده است. مگر چقدر می شود در مدارس خلاف جریان آب حرکت کرد؟ حتی دانش آموز علنا به معلم می گوید اگر من نمره بدی بگیرم، به ضرر خودتان هم هست و آمار خودتان هم پایین می آید.

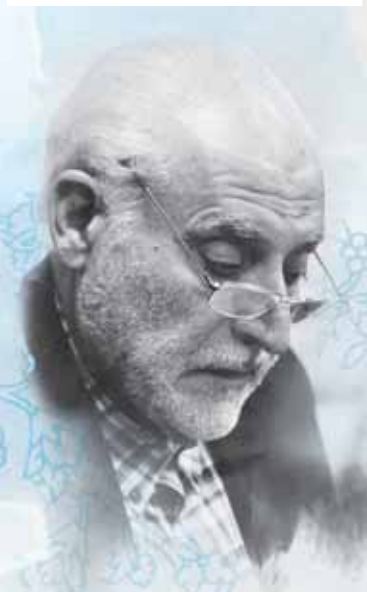
این یکی از عوامل نامطلوب در تدریس است که خواستم در اینجا مطرح کنم.

●● **دکتر بهیاد صدیق پور:** با کسب اجازه از شما بزرگان، می خواهم صراحت کلام و حساسیت واژگانی آقای عمرانی عزیز را قرض بگیرم و پیشاپیش از مطالب جسارت آمیزی که بیان خواهم کرد، عذرخواهی می کنم. من با این اسم تدریس مطلوب و نامطلوب موافق نیستم و معتقدم که تدریس باید مفید و مؤثر باشد. در غیر این صورت، غیرمفید و غیرمؤثر است. تدریس ممکن است مطلوب باشد اما هیچ تأثیر مفیدی نداشته باشد و اساساً اثربخش نباشد. هر واژه ساحت و قلمروی دارد و اگر بخواهیم درجه بندی کنیم، من مطلوب را در درجه پایین می دانم و مفید را در درجه وسط و مؤثر و مفید را در درجه عالی. مؤثر بالاتر از مفید است و مفید از مطلوب بالاتر است. ما فقط به طور ذوقی می توانیم بگوییم مطلوب؛ چون مطلوب کمی شاعرانه و احساس گرایانه است. ممکن است چیزی مطلوب و خوشایند دانش آموز باشد اما اصلاً مؤثر و اثربخش نباشد.

همان طور که ممکن است دارویی مفید باشد اما مؤثر نباشد؛ چون مقدار و زمانش مهم است.

من معتقدم واژه مطلوب را باید به مؤثر تغییر بدهیم و بگوییم عناصر و معیار و

شاخصه های تدریس مفید و مؤثر کدام اند. مطلب دوم اینکه این تدریس مطلوب اصلاً با توجه به کدام هدف باید صورت بگیرد؛ آیا هدف ماز تدریس مشخص است؟ آیا تدریس حافظه محور می خواهیم یا تدریس عملی مورد



دکتر حسین داودی

نظر ماست؟ با توجه به هدف تدریس است که تدریس مطلوب و غیرمطلوب می شود. هدف ما از تدریس در این زمان چیست؟ زمانی تدریس حافظه گرا بود و در کتاب های درسی هم پرسش ها براساس حافظه بودند اما اکنون اوضاع نسبت به گذشته تفاوت کرده است. پس اگر بخواهیم براساس نیازهای روز و زمان خود صحبت کنیم، اول باید هدف مشخص شود و براساس این هدف تدریس صورت بگیرد. من معتقدم که با توجه به نیازها و ضرورت های امروز جامعه ما، پرورش بر آموزش مقدم است و برای این حرفم هم استدلال دارم. کلاس های آموزشی به راحتی و با وجود کلاس های درسی و کتاب های آموزشی و کتاب معلم و کتاب های کمک آموزشی و سایت ها و کلاس های خصوصی قابل جبران هستند، اما آیا برای کلاس های پرورش هم وسایل کمک آموزشی داریم؟ این ضعف جامعه آموزشی و پرورشی ماست. بیشتر کتاب های ما ادب درس است تا ادب نفس. ادب درس باید به ادب نفس منجر شود اما تاکنون چنین اتفاقی نیفتاده است. پس باید

کاری کنیم که بر جنبه عملی درس تکیه و تأکید بیشتری شود. یکی از فضاهاى هوشمند ایجاد شده در مدارس، کلاس معکوس است. با پیشرفت فناوری، یکی از روش های نوین تدریس همین روش کلاس معکوس است. ما که در دهکده جهانی هستیم، باید از یکی از روش های نوین تدریس به معنای تفکر انتقادی بهره بگیریم.

در تعیین هدف باید استفاده از فناوری جدید، مقدم بودن پرورش بر آموزش، و ادب نفس از ادب درس منتج شود. در این صورت، روش تدریس ما تغییر خواهد کرد.

برای ایجاد تفکر در دانش آموز، در روش تدریس نظر دانش آموز را هم می پرسیم که برقراری ارتباط را یاد بگیرد و وادار به گفت و گو شود. باید تدریس عملی را تقویت کنیم. متأسفانه بعضی از دانش آموزان رشته علوم انسانی منصفانه حرف زدن و نظر دادن منطقی را بلد نیستند و نمی توانند برای حرف خود دلیل بیاورند. متأسفانه دانش آموزان رشته انسانی با وجود گستردگی ادبیات، از ضعیف ترین دانش آموزان هستند؛ یعنی فقر فرهنگی دارند. در مدارس نمونه دولتی می بینیم که دانش آموزان ریاضی و تجربی در رفتار و گفتار و بیان و نوشتن و ایجاد ارتباط بسیار قوی ترند. من تعجب می کنم که چرا ما نتوانسته ایم در درس و رشته خودمان یعنی ادبیات، مؤثر واقع شویم. انتظار ما باید از دانش آموز انسانی بیشتر باشد اما در عمل کمتر است. این باعث تغییر و تعویض هدف تدریس در کلاس می شود و ما را به تدریس عملی با تفکر انتقادی وامی دارد. و از باب تجربه عرض می کنم؛ تجربه هایی که اثبات نمی کند شاعر در تدریس خود موفق تر است یا معلمی که علمی تر است. تجربه به من ثابت کرده است که برای تدریس موفق و مؤثر و مطلوب اول باید نبض کلاس را در دست گرفت. نبض کلاس را هم با ایجاد رابطه عاطفی معلم و دانش آموز به دست می آوریم. از دوست و همکارم، آقای دکتر هادی، در جلساتی که با هم داشتیم نقل قولی می کنم که می گفتند در کلاس های کنکور، اصلاً بچه ها پذیرای من نیستند. می گفتند با اینکه من استاد دانشگاهم و کتاب درسی و کمک آموزشی نوشته ام، در ارتباط با بچه ها



دکتر زهرا فیضی درنگاه

موفق نیستیم. چون ایشان نتوانسته بودند شخصیت دانشگاهی را با خواسته‌های دانش‌آموز امروزی مطابقت دهند. در ارتباط، ابتدا بعد عاطفی و نزدیکی با دانش‌آموزان (در دست گرفتن نبض کلاس) باید صورت بگیرد و بعد باید به سراغ درس رفت؛ چون برای تدریس موفق و مفید و مؤثر فقط علم و حتی رفتار معلم کافی نیست. معلم باید جاذبه‌های خود را، چه از نظر رفتاری و چه از نظر آموزشی، زیاد کند. من تقسیم‌بندی کرده‌ام یک دسته موضوعات هستند که زیر ساخت کلاس‌اند. جهت اطلاع شما، من در مدرسه کلاسی به اسم کلاس موضوعی ادبیات افتتاح کردم.

برای ایجاد این کلاس با مدیر مدرسه صحبت کردم و کلاس ده میلیون خرج برداشت که سه میلیون آن را خودم دادم و هفت میلیون را مدیر محترم مدرسه. وقتی بچه‌ها وارد این کلاس شدند، شور و شغف و احساس شوق در آن‌ها ایجاد شد. کتابخانه، پرده جدید، سرویس‌ها و تندیس‌ها و اشعاری که به دیوار کلاس آویخته شده بود و ... همه جنبه آموزشی داشتند. پس فقط کتاب و معلم زمینه‌ساز تدریس مطلوب نیست. زمان و مکان تدریس هم بسیار اهمیت دارد و زیرساخت تدریس مطلوب محسوب می‌شود. در زنگ چهارم، که خسته‌کننده است، اگر تدریس صورت بگیرد نتیجه مطلوب گرفته می‌شود؟ زمان، مقدار و نوع درس مهم است. اثبات شده که بیشتر از ۲۰ دقیقه تدریس مفید نیست. اگر معلم آگاه و زیرک باشد و بداند که بیست دقیقه مفید برای تدریس دارد، قبل از تدریس مقدمه‌سازی می‌کند و تکالیف را می‌بیند و بعد از بیست دقیقه مفید استفاده می‌کند. تمام سعی و تلاشش را برای آن بیست دقیقه می‌گذارد و باقی‌مانده زمان را هم به تکلیف و ارتباط و نظارت بر عملکرد دانش‌آموز اختصاص می‌دهد. پس زمینه‌های تدریس مفید (ده درصد) زمان و (ده درصد) مکان است. مکان دو بخش است: یک بخش رفاهی، از جمله شامل میز مناسب و نور کافی و وسایل گرمایشی مناسب و جالباسی و ...؛ مثلاً همین جالباسی خیلی مهم است و مؤثر. اگر دانش‌آموز به جای آویزان کردن لباس آن را روی پایش بگذارد، این لباس مدام می‌افتد

برنامه آموزشی و کتاب مشکل داشته باشند، معلم می‌تواند این مشکلات را پوشش بدهد و با گفتار و لحن مناسب خود ضعف‌های کتاب را کمتر کند. پس یکی از نقاط قوت معلم موفق لحن است. به‌عنوان آخرین حرف و دستاورد جدید، خدمت شما عرض می‌کنم که خوشبختانه ما اولین معلمانی بودیم که در انجمن یا پژوهشکده شناختی آموزش دیدیم که با توجه به علم روز، آخرین یافته‌ها را براساس ذهن و مغز در اختیار می‌گذارد و خیلی حرف‌ها برای گفتن دارد؛ هم برای آموزش، هم برای تربیت. می‌گویند با توجه به شناخت از ذهن، معلم باید این‌گونه تدریس کند. این می‌تواند الگوی خوبی برای تدریس امروز ما باشد که بدانیم با توجه به شناختمان از مغز و اینکه مغز چگونه می‌تواند یاد بگیرد و چقدر زمان برای یادگیری می‌خواهد، که این زمان ۳ هفته یا ۲۱ روز است. براین مبنا ببینیم چقدر باید به دانش‌آموز درس بدهیم و از او تکلیف بخواهیم، چگونه از خلاصه‌نویسی‌ها استفاده کنیم و اینکه کدام تکلیف را می‌توان به دانش‌آموز ارجاع داد و کدام تکالیف را معلم باید بگوید. من معتقدم اگر بخواهیم نظام کتاب‌های درسی سامان داده شود، باید براساس یافته‌های روز یعنی ذهن و مغز باشد، به آقای دکتر سننگری تبریک می‌گویم که این بحث را مطرح کردند و بازنگری می‌کنند و می‌خواهند جامع‌تر انجام دهند. حالا که ایشان فتح باب کردند و پیگیر این موضوع هستند و سال‌های سال در این زمینه فعالیت کرده‌اند من پیشنهادی دارم و آن این است که کتابی جامع هم در این زمینه تألیف بشود که من مدیر با مطالعه آن متوجه بشوم که چون کلاس درس و زمان این همه مفید و مؤثر است، پس من هم بروم و کلاس و زمان درس را اصلاح کنم و طوری زمان درس‌ها را در کنار هم بچینم که یک درس لطمه نیندند. مثلاً ادبیات و علوم را در کنار هم یا در ساعت آخر نگذارم. عنوان این کتاب می‌تواند «طرح و الگوی کلی برای تدریس موفق» باشد که در آن از همه یافته‌ها کمک بگیریم و الگویی کلی و واحد ارائه بدهیم و دبیر را به آگاهی‌های لازم برسانیم تا بداند که علم به تنهایی کافی نیست و حتماً باید ارتباط مناسب با

و حواس او و بغل‌دستی‌اش را پرت می‌کند. گاهی بغل‌دستی به او می‌گویند چرا لباست آمده این طرف و ...

از دیگر زمینه‌های تدریس مفید ارتباط عاطفی معلم و به روز بودن و علم معلم (۴۰ درصد) است. من معلمی را سراغ دارم که واقعاً ارتباط عاطفی قوی با دانش‌آموز برقرار کرده اما چون سوادش کافی نبوده، موفق نشده است. معلمی که شاعر است، از آن بخش شاعرانه‌اش می‌تواند در ایجاد ارتباط عاطفی با دانش‌آموز به‌صورت عاشقانه و دلسوزانه و دوستانه استفاده کند. معلم نباید دانش‌آموز را از بالا به پایین نگاه کند. دانش‌آموز باید بفهمد و حس کند که معلم می‌خواهد مشکل او را حل کند.

در اینجا مواردی را ذکر می‌کنم که هم تخصصی و هم عاطفی‌اند؛ اینکه معلم از غرور دور باشد، جدی و منطقی باشد، لحن و صدای مناسب و تدریس گیرا داشته باشد. یکی از افراد برجسته در زمینه تدریس، خود آقای دکتر سننگری هستند که همیشه با لحن مناسب و صدای گیرا و شور و شغف خاصی صحبت می‌کنند که مخاطب دوست دارد با اشتیاق پای صحبت ایشان بنشیند و ببیند که با این همه شور و شغف چه چیزی می‌خواهد بگوید. اینکه معلم با شور خاصی صحبت کند، طوری که مخاطب حس کند مشتاق است که ببیند او چه می‌خواهد بگوید، خیلی در تدریس موفق مؤثر است. درباره لحن مناسب حداقل یک جلسه می‌توان صحبت کرد. لحن‌های مختلف تأثیرات زیادی در تدریس دارند. حتی اگر

دانش آموز برقرار شود.

●● **دکتر حسین قاسم پور مقدم:** من آموزش زبان و ادبیات فارسی را درختی فرض می‌کنم که از یک سوریته در خاک دارد و از سوی دیگر شاخه‌هایی در آن دیده می‌شود. هر کدام از این شاخه‌ها ضمن اینکه می‌توانند استقلال داشته باشند، در تنه درخت به هم وصل می‌شوند. من می‌خواهم این شاخه‌ها را نام ببرم؛ اهداف آموزش ادبیات یکی از این شاخه‌هاست. دیگری موضوعات و مفاهیم و اصطلاحات و واقعیت‌های این حوزه است. شاخه دیگر شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و تدریس است. در نهایت، آخرین شاخه‌ای که می‌توان برای این درخت در نظر گرفت شاخه

دانش آموز من تا  
آخرین روزی که هنوز  
نمره مستمرش را  
رد نکرده‌ام، فرصت  
جبران دارد. این فرصت  
جبران باعث آرامش  
دانش آموز می‌شود و از  
دغدغه‌هایش کم می‌کند

ارزشیابی است. اتفاقی که در جامعه آموزشی امروز ما افتاده، این است که هر کدام از این شاخه‌ها موضع‌گیری خاص خود را دارند و این موضع‌گیری خاص گاهی متفاوت با موضع‌گیری داخل خاک است؛ یعنی هیچ‌گاه موضع خود را از ریشه نمی‌گیرند. مثلاً موضع‌گیری ارزشیابی درس ادبیات مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی است. رفتارگرایی یعنی آنچه در قلم دانش‌آموز دیده می‌شود و آنچه در بیان و خوانش و قرائت او قابل مشاهده است. اگر این‌ها همه غلط باشد، حکم بر این است که او باید صفر بگیرد و مردود شود؛ در حالی که موضع‌گیری شاخه مفاهیم و

موضوعات یا محتوای آموزشی ما این است که به بچه‌ها لذت ببخشیم و عواطف آن‌ها را برانگیزیم و به دنیای ادبیات علاقه‌مندشان کنیم. در اینجا تناقضی ایجاد می‌شود. تناقض این است که ارزشیابی با محتوا دچار تعارض می‌شود و معلم با همه توانمندی‌ها و محیط آموزشی با همه امکاناتی که در اختیار دارد، عملاً بیهوده و باعث سردرگمی بچه‌هاست. از سوی دیگر، روش‌های تدریس، موضع‌گیری تربیتی و آموزشی‌شان، باز هم متفاوت با شاخه‌های ارزشیابی و محتواست؛ مثلاً معلم در شاخه تدریس، متن ادبی را بدون در نظر گرفتن اینکه سبک آن چیست یا متعلق به کدام دوره تاریخی یا شاعر و نویسنده است و نوع آن چیست، برای رسیدن به ارزشیابی تعریف شده، به شکل کاملاً مکانیکی تدریس

کند. وقتی شما متنی را که متناسب با رویکردهای معناگرایی، مفهوم‌گرایی و التذاذ ادبی ساخته شده است با رویکرد مکانیکی و روشمند از جزء به کل تدریس می‌کنید، جواب نمی‌دهد.

بنابراین، من با این مقدمه می‌خواهم خدمت شما بزرگواران عرض کنم که معلم موفق در تدریس مؤثر قبل از رفتن به کلاس باید ریشه‌ها را بشناسد و بدون در نظر گرفتن محتوای آموزشی کتاب و کنکور و آزمون از خود بی‌رسد که من قرار است عامل چه نوع آموزشی باشم. اینکه وزارت آموزش و پرورش دولت جمهوری اسلامی ایران قصد و غرض و موضع‌گیری‌اش از آموزش ادبیات چیست، این را معلم موفق در ابتدا باید بداند و برای

دانستن این مطلب باید منابع را ببیند. اسناد تحولی یکی از این منابع است. همه مسئولان به دنبال این هستند که رد پای مصوبات اسناد تحولی مانند سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی در درس زبان و ادبیات فارسی را ببینند. معلم باید ببیند زبان و ادبیات فارسی در این اسناد چه رویکرد و جایگاهی دارد. آیا ما آمادگی تربیت کردن یک شهروند اسلامی - ایرانی را داریم؟ آیا برنامه درسی ما و فضای کلاس در رسیدن به آن به معلم کمک می‌کنند؟ مثلاً اگر بخواهیم ببینیم یک شهروند را برای پنج سال آینده چگونه تربیت کنیم، باید بررسی

شود که آیا ادبیات قادر است این جهت‌گیری کلی نظام را دنبال کند یا نه. حالا یک گام جلوتر می‌رویم و وارد کلاس درس می‌شویم. فرض کنیم معلم از جهت‌گیری برنامه درسی ملی آگاهی کاملی دارد. حال در ادبیات ما به دنبال چه هستیم؟ مثال می‌زنم. اگر مقدمه چهار کتاب دوم متوسطه زبان و ادبیات فارسی، علوم و فنون ادبی و نگارش را باز کنیم، می‌بینیم جهت‌گیری زبان و ادبیات در این چهار کتاب مهارتی است. همین موضوع به معلم خط می‌دهد و در تدریس به او کمک می‌کند. من می‌توانم از کتاب‌هایی

دکتر حسین قاسم پور مقدم

به‌عنوان راهبردهای کمک تدریس استفاده کنم اما روش تدریس من دیگر با روش‌های قبلی مغایرت پیدا می‌کند؛ چون از رویکرد کتاب درسی مطلع شده‌ام.

یک مرحله از این جلوتر برویم. آیا من رویکردهای حاکم بر تدریس را می‌شناسم؟ اصلاً ساختار رشته ما با کدام رویکرد سخت‌تری دارد؟ این جنبه‌ها و ابعاد عاطفی که اشاره شد در کدامین رویکردها تقویت می‌شود؟ می‌خواهم چهار رویکرد را نام برم و جایگاه درس ادبیات را در این چهار رویکرد نشان بدهم. واقعا بگویم ما باید تلاش کنیم به معلم خود آگاهی بدهیم که خود او تلاش کند. قدیمی‌ترین و کهنه‌ترین و کنار



گذاشته‌ترین رویکرد، رویکرد رفتارگرایی است نتیجه گرفته‌اند که اگر ما می‌خواهیم یک شعر را حفظ کنیم، اول بیت اول را حفظ می‌کنیم و بعد بیت دوم را یاد می‌گیریم و به بیت اول اضافه می‌کنیم. بعد بیت سوم و همین‌طور پیش می‌رویم تا بیت آخر. کسی که شعر را بیت به بیت حفظ می‌کند تا کل شعر را حفظ شود، در واقع از رویکرد رفتارگرایی تبعیت می‌کند. در این رویکرد،



دکتر بهداد صدیقی پور

می‌خواهید به دانش‌آموز کمک کنید که در دنیای ذهنی خود این معانی و مفاهیم را به درستی و همان‌گونه که شما فهمیده‌اید، پردازش و تبدیل به معانی کند و بعد از مدتی در سر جلسه امتحان نه، در جلسه تدریس شما بتواند معانی یاد گرفته شده را به خودتان برگرداند تا حس کنید اینک می‌گوید، همانی است که شما گفته بودید.

خیلی از مواقع، دانش‌آموزان در کلاس درس چیزی می‌نویسند یا مطلبی را بیان می‌کنند که ما براساس آن متوجه می‌شویم درس را نفهمیده‌اند. در رویکرد شناخت‌گرایی، متن کنار می‌رود، نویسنده کنار می‌رود و ما وارد دنیای هرمنوتیک می‌شویم؛ یعنی دنیای ذهن خواننده و شنونده مهم تلقی می‌شود و ما کمک می‌کنیم که دانش‌آموز راحت‌تر

### با توجه به نیازها و ضرورت‌های امروز جامعه ما، پرورش بر آموزش مقدم است

معمولاً درک درستی از شعر و مفاهیم موجود در آن حاصل نمی‌آید. رویکرد دوم در بخش تدریس مؤثر و موفق رویکرد شناخت‌گرایی است. در رویکرد شناخت‌گرایی عامل اصلی دنیای فکر دانش‌آموز است، نه معلم، نه محتوا، نه فضای فیزیکی کلاس. ای بسا در کلاس بدون امکانات بشود بر دنیای ذهن بچه‌ها مسلط شد و آن‌ها را به ادبیات علاقه‌مند کرد. خلاصه رویکرد شناختی بحث پردازش اطلاعات است؛ یعنی دنیای ذهنی دانش‌آموز به مثابه یک دستگاه آب‌میوه‌گیری نه، یک دستگاه مخلوط‌کن است؛ شما موادی را از طریق گیرنده‌های حسی وارد دنیای ذهن بچه‌ها می‌کنید. شما به‌عنوان معلم گاهی حین تدریس حس می‌کنید که درس توانایی منتقل شدن به ذهن بچه‌ها را ندارد.

خودتان لابه‌لای درس توضیحاتی اضافه می‌کنید و مثال‌ها و شواهد شعری بیشتری می‌افزایید. از آیات و احادیث بیشتری استفاده می‌کنید و ... چرا؟ به این دلیل که

این شعر را حفظ کرده‌ای، پاسخ می‌دهد که به هر بیتی یک کد داده بودم. یک کلمه را انتخاب می‌کردم و همان را به حافظه می‌سپردم و آن کلمه باعث یادآوری کل آن بیت می‌شد.

در رویکرد فراشناخت، که به نظر من به ادبیات بسیار نزدیک است، دو مسئله داریم: یکی دانش و پایش خود دانش‌آموز، و دوم، دانش و پایش فرایند یادگیری. در جنبه اول، اگر دانش‌آموز خودش یادگیری را برعهده بگیرد، یعنی مثلاً مطلب را از شمای معلم دریافت کند و در ذهن خودش مطالب را دسته‌بندی کند، اولین چیزی که در رفتار او دیده خواهد شد، تعهد است. این تعهد به معنی تعهد اخلاقی نیست. تعهد در اینجا یعنی اینکه خود دانش‌آموز به حل تمرین اقدام کند؛ مثلاً ما می‌گوییم یک تمرین نگارشی را انجام دهد اما دیگر به دنبالش نمی‌رویم که ببینیم آن را انجام می‌دهد یا نه، بلکه خود دانش‌آموز با تعهدی که در خویش احساس می‌کند؛ آن تمرین نگارشی را انجام می‌دهد. نکته دوم، تقویت نگرش است.

(نکته اول ایجاد تعهد بود). التذاذ ادبی یعنی هیجانات و عواطف انسان از شنیدن یا خواندن مطلبی ادبی یا یک شعر برانگیخته شود و از زبان عامیانه کیف کند. در این صورت نسبت به ادبیات نگاه مثبت پیدا می‌کند. این ادبیات در زندگی دانش‌آموز کاربرد پیدا می‌کند و مفید واقع می‌شود. نکته سوم در رویکرد فراشناخت این است که توجه دانش‌آموز به تدریس معلم بیشتر می‌شود. اگر معلم ادبیات از این رویکرد و روش تدریس استفاده کند، میزان دقت و توجه دانش‌آموز نسبت به درس ادبیات افزایش می‌یابد. برای مثال، می‌خواهم سخنرانی‌های پخش شده از صدا و سیما را مثال بزنم. در بسیاری اوقات، ما بدون اینکه در حال و هوای یک سخنرانی قرار بگیریم، با اراده خودمان پای تلویزیون می‌نشیم و به آن سخنرانی گوش می‌دهیم. حتی بعد از تمام شدن سخنرانی حس می‌کنیم آنچه شنیده‌ایم به دردمان نمی‌خورد اما موضع‌گیری سخنران باعث جلب توجه ما به آن سخنرانی می‌شود. نکته بعدی پایش فرایند یادگیری است که برای دبیران ادبیات قابل استفاده است. در بخش فرایند یادگیری

به این پردازش برسد. رویکرد سوم که امروزه به‌ویژه خیلی به درس ادبیات نزدیک است، رویکرد فراشناخت است. فراشناخت از نظر لغوی یعنی شناخت شناخت.

یعنی وقتی من می‌دانم چگونه یاد بگیرم، پس یاد می‌گیرم. در رویکردهای قبلی این معلم بود که تلاش می‌کرد دانش‌آموز یاد بگیرد اما در رویکرد فراشناخت، من دانش‌آموز با دست‌کاری در اطلاعات ذهنی خودم، کشف می‌کنم و یاد می‌گیرم. اگر معلم این روش را به کار بگیرد، دانش‌آموزان بهتر یاد می‌گیرند؛ مثلاً بعضی وقت‌ها دانش‌آموزان در حفظ اشعار، به ابیات شعر کد می‌دهند و همین کدگذاری راهی است که خود دانش‌آموز برای یادگیری بهتر کشف می‌کند. وقتی از دانش‌آموز می‌پرسیم چگونه

انواع دانش را مطرح می‌کنیم. سؤال این است که ادبیات فارسی جزء کدام یک از این دانش‌ها و فرایندهای یادگیری است. اولی دانش روشی است.

دانش روشی چیست؟ مثلاً عروض یک دانش روشی است. در کتاب‌های فعلی ما آرایه‌های ادبی، دستور زبان فارسی، تحلیل و نقد متون ادبی دانش‌های روشی هستند. معلم موفق معلمی است که از دانش روشی و فرایند یادگیری به خوبی در کلاس و تدریس استفاده کند. دوم، دانش بیانی است. این‌طور به نظر می‌رسد که دانش بیانی در معلمان ادبیات خیلی قوی است. مجموعه قضایای

تشبیه را که در کلاس از طریق بیانی و روشی یاد گرفته است، حالا در زندگی خصوصی خودش و در ارتباط با پدر و مادر و اطرافیانش به کار بگیرد.

آخرین رویکرد، رویکرد ساختن‌گرایی است که بالاخره چه خواهیم چه نخواهیم، دنیا مطابق با آن پیش می‌رود و من معلم ادبیات حتماً باید از آن آگاهی داشته باشم و آن را به کار بگیرم.

ساختن‌گرایی مبتنی بر یک فلسفه تربیتی است و آن در واقع تکیه بر اصل خطاپذیری

هم در معرض این موقعیت‌ها قرار بگیرند. مثالی عرض می‌کنم؛ اگر یادتان باشد چند سال درگیر این موضوع بودیم که بگویم، نیما پدر شعر نو است و چرا ما این مطلب را در ادبیات تعلیمی آورده‌ایم. اینجا معلوم می‌شود معلمی که در پی اثبات پدر شعر نو بودن نیماست، از این رویکردها اولی را انتخاب کرده است. یعنی بر صحت و سقم آن واقف است؛ در حالی که در خود کتاب تکیه بر این است که این مطلب را فعلاً بدون در نظر گرفتن صاحب اثر و سبک آن اثر در معرض دید دانش‌آموز قرار دهید و ببینید که چطور این شعر را می‌توان به فصلی به نام ادبیات تعلیمی وصل کرد. زمانی که به این شعور و درک رسیدید که شاعری به نام نیما شعری دارد که از آن می‌توان استفاده تعلیمی کرد، در می‌یابید که مثلاً شاعری اصلاً قصدش تعلیم نبوده و مشهور به داشتن شعر تعلیمی هم نیست ولی در آموزش اصلیت و قطعیت مواد آموزشی قابل تغییر است. لذا در رویکرد ساختن‌گرایی توصیه می‌شود که مواد آموزشی را که مجموعه‌ای از واژگان و حکایات و ... هستند، با استادی و تبحر و تجربه‌ای که معلم دارد در معرض نگاه و درک و توجه بچه‌ها قرار دهد و کمک کند دانش‌آموزان دانش را بسازند. چون از کلاس که بیرون بروند در موقعیت یادگیری قرار می‌گیرند و اگر موقعیت‌های یادگیری بیرونی قوی‌تر باشند، چیزهایی را که ما آموزانده‌ایم و آنچه را ساخته‌ایم، به راحتی در معرض خطر نابودی قرار می‌دهند.

●● **غلامرضا عمرانی:** هر چه لازم بود گفته شود، گفته شد. حالا من می‌خواهم اثبات کنم چه عناصری تدریس را نامطلوب می‌کنند؛ یعنی ثابت کنم که عکس این مطالبی که گفتید، صحیح نیست. یکی از مشکلات کنکور این است که اگر ماده درسی را به دانش‌آموز بدهیم که جزء رفتارهایش باشد، کنکور الکن و ناشناوست، از اینکه این قسمت را در زندگی دانش‌آموز محک بزند که آیا این تعلیمی که داریم در زندگی او تأثیر گذاشته است یا نه. کنکور تمام زحمت معلم را هدر می‌دهد و دانش‌آموز نمی‌تواند آن را عینی کند. بنابراین، کنکور از عناصر



غلامرضا عمرانی

معرفت‌شناسی انسان است؛ یعنی معتقد است علوم‌ی که انسان تا به امروز به دست آورده، هر لحظه ممکن است اشتباه باشد. بنابراین، اگر تابع ساختن‌گرایی باشیم نباید خودمان را به‌عنوان دبیر ادبیات ببینیم. ای بسا چیزهایی که بلدیم و وارد کلاس که می‌شویم می‌گوییم، درست نباشند. ساختن‌گرایی می‌گوید فضایی برای دانش‌آموزان ایجاد کنید که آن‌ها بخش عمده‌ای از معانی موردنظر خود و معلم و کتاب درسی را خودشان بسازند. بنابراین، خلاصه ساختن‌گرایی این می‌شود که انسان سازنده دانش خود و مجموعه‌ای از حقایق و قوانین است. این‌طور نیست که کشف شود یا توسط معلم از خارج به دانش‌آموز انتقال داده شود بلکه باید موقعیت‌های یادگیری ایجاد کنیم که دانش‌آموزان

خلاصه ساختن‌گرایی این می‌شود که انسان سازنده دانش خود و مجموعه‌ای از حقایق و قوانین است. این‌طور نیست که کشف شود یا توسط معلم از خارج به دانش‌آموز انتقال داده شود بلکه باید موقعیت‌های یادگیری ایجاد کنیم که دانش‌آموزان هم در معرض این موقعیت‌ها قرار بگیرند

سلبی و ایجابی ذهن معلم دانش بیانی است. مثلاً وقتی معلم می‌گوید نهاد بخش اول جمله است، این دانش بیانی تلقی می‌شود.

با اینکه دانش بیانی در معلمان ادبیات قوی است، باید از آن دو تای دیگر هم استفاده کنند. البته دانش روشی الان کنار گذاشته شده. چرا؟ چون با نظام ارزشیابی مغایرت پیدا می‌کند. سومین دانش، دانش شرطی است. دانش شرطی یعنی کاربرد آگاهانه آموخته‌ها در زندگی (باز هم معنای لغوی آن را در نظر نمی‌گیریم)؛ یعنی مثلاً دانش‌آموز

نامطلوب در تدریس است و از ناکام‌سازهای معلم به‌شمار می‌رود.

با همین روش و در ادامه آن، ما همه ذوقیات را در آموزش حذف و قواعد خشک را جایگزین آن‌ها می‌کنیم. در دستور زبان فارسی مجبوریم به بایدها و نبایدها بپردازیم؛ یعنی از این شعر حافظ همه جانش را می‌گیریم و منحصرش می‌کنیم به کنکور. همین‌طور در آرایه‌های ادبی و مباحث دستوری و کلامی چیزی را که می‌تواند پیام حافظ باشد، خود به خود حذف کرده‌ایم؛ چون ناخودآگاه در لابه‌لای این چرخ‌دنده‌ها از بین رفته است.

نکته‌پردازی‌های مسئله‌بعدی است. دانش‌آموز به معلم می‌گوید نکته‌هایی را که در کنکور می‌آید به ما بگویید.

یعنی این شعر و این شاعر خودش هیچ ارزشی ندارد. شعر و شاعر فدای این می‌شود که دانش‌آموز قبول بشود یا نشود؛ یعنی حافظ به چند نکته تبدیل می‌شود. البته حافظ مثال است؛ فرقی نمی‌کند حافظ باشد یا حزین لاهیجی و ... فقط باید این نکته به دانش‌آموز کمک کند که در کنکور قبول شود.

موضوع بعدی، تست محوری و کوتاه‌پاسخی است. ما در کلاس ادبیات باید زبان دانش‌آموز را باز کنیم که بتواند حرف بزند، قضا را تحلیل کند و مسائل را بشکافد اما گولی به اسم کنکور در کلاس ایستاده که می‌گوید نه فقط این مقدار کافی است. طول گزینه‌های کنکوری این مقدار بیشتر نیست. یا یک کلمه است یا یک عبارت؛ چون چهار گزینه کنکور اگر طولشان از حد مشخصی بیشتر شود آن سؤال رد می‌شود.

متأسفانه دانش‌آموز باید در همان حد یاد بگیرد و این مانع جولان ذهن می‌شود. چون ما از طرفی از دانش‌آموز می‌خواهیم که در درس انشا و نگارش بنویسد و جولان بدهد و ذهنش را باز کند و بشکافد و به کنه مطلب برسد، اما با وجود کنکور در اینجا، جایی برای این موضوع باقی نمی‌ماند.

کتاب بسیار خوب و کاربردی و مطلوب نگارش تألیف شده است اما متأسفانه در این سال‌ها به خاطر کنکور موضوعش دارد حذف

می‌شود؛ چون معلم ناگزیر است که زمان آن را صرف تست‌زنی و کنکور کند. در حالی که هدف غایی و نهایی ما از درس ادبیات پروراندن معانی توسط دانش‌آموز است. از حالا به بعد توضیح نمی‌دهم و فهرست‌وار نام می‌برم. از دیگر موانع و دلایل عقیم ماندن تدریس، ملاحظاتی است که آقای دکتر داودی هم در ابتدای سخن خود به آن‌ها اشاره کردند.

اینکه هر زمانه‌ای اقتضائاتی دارد و این اقتضائات مترادف با ملاحظاتی است و ما به‌عنوان مؤلف کتاب خیلی وقت‌ها تشخیص

### کنکور تمام زحمت معلم را هدر می‌دهد و دانش‌آموز نمی‌تواند آن را عینی کند. بنابراین، کنکور از عناصر نامطلوب در تدریس است

می‌دادیم دانستن مطلبی برای دانش‌آموز لازم و ضروری است اما متأسفانه ملاحظاتی مانع می‌شود که آن مطلب ضروری در کتاب بیاید و معلم هم اگر بخواهد نمونه و مثال بیاورد، در این زمینه دستش بسته است. مشکل دیگر اینتر ماندن مسائل است؛ مسائلی که در کلاس عنوان می‌کنیم، ما یک دوره تقریباً ۱۰۰۰ ساله ادبیات داریم (حدود ۱۲۰۰ سال).

این دوره در تاریخ بشری و دوره‌ای که ما گذرانده‌ایم، پربارترین دوره زمانی است و ما وارث چنین گنجینه‌ای هستیم. این مطالب را باید در عرض سه سال آخر دبیرستان به دانش‌آموز منتقل کنیم، اما در عمل، ما چقدر می‌توانیم این گنجینه بزرگ را به‌وسیله کتاب به دانش‌آموز انتقال بدهیم و چقدر آن را معلم در کلاس می‌تواند در اختیار دانش‌آموز بگذارد؟ این ملاحظات

متأسفانه کار معلم ادبیات را مشکل می‌کند. یعنی مثلاً حداقل تقسیم‌بندی ادبیات همان است که ما در کتاب به تغزلی و ... تقسیم می‌کنیم.

حال سهم هر کدام از این ادبیات برای دانش‌آموز چقدر است؟

من دوست بزرگواری داشتم که می‌گفت مطالعات نردبانی. به این معنی که هر گاه بخواهی کتابی را از طبقه بالای کتابخانه بزرگی برداری، باید از نردبان بالا بروی. در آن بالا ممکن است چشم‌ت به کتاب‌های دیگری هم بیفتد و آن‌ها را ورق بزنی و حتی چند صفحه‌ای از آن‌ها را هم بخوانی.

بعد، کتاب را بندی و هیچ وقت دیگر هم به سراغ آن نروی. بسیاری از مطالعات دانش‌آموز ما هم از همین نوع نردبانی است. معلم از این انبوه ارزشمند گنجینه بی‌کران ادبیات فارسی که در اختیار داریم، چه مقدار را می‌تواند به دانش‌آموز بچشاند و دانش‌آموز را متوجه وجود آن‌ها کند. متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزان رشته انسانی هم دانش‌آموزان ضعیف‌تری هستند و ناگزیر به آمدن به این رشته شده‌اند. به دلخواه این رشته را انتخاب نکرده‌اند بلکه از بد حادثه به اینجا آمده‌اند. حتی گاهی

عروض یک دانش‌آموز رشته ریاضی بهتر از عروض دانش‌آموز انسانی است! پس این دانش‌آموز که به ناچار به رشته انسانی آمده، ظرفیت شناخت کافی ادبیات و درک ارزش و جایگاه والای آن را ندارد و معلم نمی‌تواند به درستی به او تفهیم کند که وارث چه گنجینه بزرگ و ارزشمندی است. برای این موضوع باید فکری کرد. چون این مورد جزء مواردی است که نمی‌توان به‌خاطر آن، معلم ادبیات و روش تدریس او را مقصر دانست. برای این بی‌رغبتی و خودانکاری دانش‌آموز انسانی باید کاری کرد. اسوه‌ها و الگوهای مطرح شده در دنیا چه چیزی را به دانش‌آموز می‌آموزاند؟ مثلاً ما ادبیات حماسی را آموزش می‌دهیم اما هیچ‌گاه دانش‌آموز نسبت به زال، رستم، رودابه و تهمینه و ... شناخت پیدا نمی‌کند. او باید جنبه‌های شخصیتی آن‌ها را بشناسد. رستم که واقعاً به‌خاطر شرایط بدنی و فیزیکی و زورمندی‌اش برای ما بزرگ انگاشته



نمی‌شود بلکه تعهدات اخلاقی و انسانی اوست که برای ما محترم است. اگر معلم بتواند چند الگوی این‌چنینی مانند رستم را به خورد دانش‌آموز بدهد و برای او تبیین کند که کاملاً با آن‌ها آشنا شود و به‌صورت ملموس و عینی با آن‌ها زندگی کند، خیلی بهتر از این مطالب بسیار پراکنده‌ای است که داریم به او آموزش می‌دهیم و اصلاً هم مؤثر نخواهد بود.

علل و عوامل عدم مشارکت را که فرمودید. وقتی معلم ادبیات هیچ ذوقی از طرف مقابل نبیند، خودش متکلم وحده می‌شود؛ یعنی دانش‌آموز را در امر تدریس و بازخوردها مشارکت نمی‌دهد. در حالی که خود دانش‌آموز می‌تواند بخشی از اداره کلاس را برعهده بگیرد. معلم نباید از ترس هدر رفتن و اتلاف وقت کلاس این مشارکت در تدریس را از دانش‌آموز بگیرد؛ چون باید این طرف قضیه را هم ببیند که دانش‌آموز را از انسان‌سازی و مسئولیت‌پذیری دور می‌کند. دانش‌آموز باید سهم بزرگی در اداره کلاس ادبیات داشته باشد یا حتی گاهی کلاس ادبیات را خودش اداره کند. می‌توان دانش‌آموز را در ارائه منابع و چیدمان کلاس و برعهده گرفتن یک درس و ... سهیم کرد و بعد، همان مقدار هم از او طلبید و درخواست کرد. من یک بار در مشهد کلاس را در طبیعت برگزار کردم و بازخوردهای بسیار خوبی از دانش‌آموزان گرفتم و این از دلایل موفقیت من در تدریس بود که مثلاً برای تدریس فردوسی یا اسدی طوسی به طوس می‌رفتیم.

در کلاس، معلم نباید متکلم‌وحده باشد. اینکه معلم فقط بخواهد علم را انتقال بدهد کاردرستی نیست. ما باید تولید علم کنیم و این به معنای مشارکت دانش‌آموز است. دانش‌آموزان من در کلاس کاملاً آزاد بودند که به هر شکلی که می‌خواهند بنشینند و از این نظر آزادی مطلق داشتند. در نهایت، خود آن‌ها که در ابتدا از این روش تعجب می‌کردند، دست به نوعی ایجاد نظم در نحوه نشستن زدند؛ یعنی آن آزادی مطلق که من پیشنهاد کرده بودم، به آن‌ها احساس مسئولیت در اداره کلاس را می‌داد. معلم

ادبیات باید بدانند این چشم‌هایی که در کلاس در مقابل او قرار دارند و به او نگاه می‌کنند، ممکن است یک روز در این طرف و در جایگاه خود معلم قرار بگیرند. همان‌طور که تعدادی از معلمان من بعدها شاگردم شدند و این درس بزرگی برای خود من و حتی آن‌ها بود. بعدها فهمیدم که همین اتفاقی که برای من افتاده، بعدها هم ممکن است تکرار شود و یک روز خود من شاگرد دانش‌آموزانم بشوم. دانش‌آموزان به همه چیز معلم دقت می‌کنند، حتی به بند کفش‌هایش.

همان‌طور که خود من هم یک روز همین دقت را روی معلمان خودم داشته‌ام.

●● **دکتر محمدرضا سنگری:** با سپاس از شما بزرگواران و دوستان عزیز که نکات بسیار مهمی را مطرح کردید که هر کدام می‌تواند محور یک بحث جدید باشد. به‌طور خلاصه عرض می‌کنم. بحث اسناد تحول که آقای دکتر قاسم‌پور به آن اشاره کردند، یعنی جاده‌های تعیین شده و در نتیجه گاهی راه گم شده؛ گاهی معلم راه را نمی‌داند؛ ممکن است کلاسش شیرین و لذت‌بخش باشد اما روی ریل تعیین شده حرکت نمی‌کند و در نتیجه، اهداف آموزشی مورد انتظار از تلاش او محقق نمی‌شود.

عصاره این اسناد تحولی خودش را در برنامه نشان می‌دهد و عصاره این برنامه‌ها در حوزه کتاب درسی قرار می‌گیرد. بچه‌های ما عبور از خط‌کشی‌ها را یاد نمی‌گیرند، چون خود ما خط‌کشی‌ها را نمی‌شناسیم. اگر کلاس زخمی و آموزش زخمی داریم، به سبب این است که بچه‌ها از روی این خط‌کشی‌ها عبور نکرده‌اند و گاهی مقصر خود ما هستیم.

آقای دکتر قاسم‌پور به خوبی به این مورد اشاره کردند. اگر معلمان آن مقدمه را بخوانند و ببینند اساس و جهت‌گیری کتاب‌ها بر مهارت‌آموزی است، اتفاق دیگری می‌افتد و دیگر بر کنکور تکیه نخواهند کرد؛ هر چند در فشار هم قرار بگیرند. مطلب بعدی بحث محتواس؛ محتوای آموزشی که فرودین‌ترین عنصر اسناد و برنامه‌های ما به همین بخش می‌رسد. بخش رویکردها در آموزش را اگر دبیران و همکاران ما نشانسانند، اتفاق ناگواری خواهد افتاد که همان ناکامی در برنامه درسی

است. من معلم، فقر تجربه‌ها و بهره‌گیری از تجربه‌ها را دارم. معلمان کهنه‌کار کارآموده بازنشسته در بعضی کشورها در کنار معلم جوان‌تر قرار می‌گیرند و ضمن رصد و پایش عملکرد او در تدریس، ضعف‌هایش را گوشزد می‌کنند.

آن‌ها تجربه‌هایشان را در اختیار معلم جوان می‌گذارند و می‌گویند که مثلاً من این راه را رفته و شکست خورده‌ام.



دکتر محمدرضا سنگری

این حضور تجربه در کنار معلم بسیار مهم است. بحث روش‌ها خود موضوع بزرگ و مهمی است که قبلاً هم در مجله مطرح شده است؛ بحث امکانات و ابزارهای نو و فناوری (تکنولوژی) آموزشی و بهره‌گیری از آن‌ها در تدریس. عنصر زمان که دوستان به آن اشاره کردند، به‌طور مستقل یک موضوع مهم قابل بررسی است. ما مجبور نیستیم حتماً با همین هندسه و چینش کتاب حرکت کنیم. گاهی ممکن است معلم درس آخر را اول تدریس کند؛ چون زمانش اکنون است. عنصر مکان نیز اهمیت بسیار دارد، که استاد عمرانی تجربه خود را در این زمینه بیان کردند. موقعیت و فضای کلی و ارزشیابی هم از مباحثی هستند که حتماً باید درباره آن‌ها به تفصیل صحبت کنیم.

از حضور شما در این نشست باز هم سپاسگزار می‌کنم. ان‌شاءالله این بحث‌ها را در شماره‌های آینده ادامه خواهیم داد.

# شاهنامه تحلیل بیتی از

براساس  
تصحیح انتقادی

## علی صفی زاده

دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس  
دانشگاه و مدیر گروه زبان و ادبیات فارسی  
در شبه‌قاره هند

## چکیده

در پژوهش پیش رو، بیتی معروف از شاهنامه در داستان رزم رستم و اشکبوس از زاویه دیگر بررسی شده است. نگارنده با مراجعه به نسخه‌ها و منابع معتبر شاهنامه و بررسی زیبایی‌شناسی بیت، به این نتیجه رسیده که در بیت معروف

مرا مادرم نام، مرگ تو کرد  
زمانه مرا پُتک ترگ تو کرد

که در کتاب‌های درسی متوسطه آمده است، صورت صحیح‌تر مصراع نخست «مرا مام من نام، مرگ تو کرد» است؛ زیرا هم از نظر نسخه‌شناسی و هم از دیدگاه زیبایی‌شناسی به سخن فردوسی شباهت بیشتری دارد. نظرات گوناگون و دیدگاه‌های متفاوت در این باره، در مقاله پیش رو کاویده و شکافته شده است. لازم به یادآوری است که چون شعر مورد نظر در کتاب‌های درسی دوره متوسطه دوم نیز آمده، دیدگاه‌ها و تحلیل‌های ارائه شده، برای دبیران و دانش‌آموزان راه‌گشا و مفید است.

**کلیدواژه‌ها:** شاهنامه، فردوسی، متن پژوهی، تصحیح انتقادی، نسخه‌شناسی

## ۱. مقدمه

شاهنامه از شاهکارهای خیره‌کننده در فرهنگ و تاریخ بشری به شمار می‌رود و بدون گزافه و گمان، نامه‌ جاودان و ماندگار فرهنگ ایران است. به یقین باید گفت «اگر

پیچیدگی و رازآلود بودنشان بیشتر نمایان می‌شود. در این بیت، از دریچه‌های دیگر به ظرایف و ریزه‌کاری‌های شاهنامه‌شناسی و شاهنامه‌پژوهی اشاره شده است.

## ۱-۲. ضرورت تحقیق

به لحاظ اهمیت کاوش در ابیات و متن شاهنامه و آشنایی دانش‌آموزان و دانشجویان با ظرایف و ظرایف آن و بررسی تطبیقی نسخه‌های شاهنامه این‌گونه پژوهش‌ها ضروری و راه‌گشا به نظر می‌رسند. دیگر اینکه چون بیت مورد بحث در کتاب‌های درسی دوره متوسطه نیز گنجانده شده، شکافتن و به نتیجه رساندن آن و نقد نظرات، برای شکوفایی ذهن جویندگان ضروری است و موجب آشنایی آن‌ها با نسخه‌های معتبر شاهنامه خواهد شد.

## ۱-۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر براساس مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی و با روش توصیفی - تحلیلی به نگارش درآمده است.

## ۱-۴. پیشینه تحقیق

در نسخه‌های معتبر شاهنامه که پیش از این در دسترس محققان و پژوهشگران قرار داشت، از قبیل شاهنامه چاپ مسکو و شاهنامه تصحیح زول مل، در ترکیب مورد بحث در بیت بالا صورت «مرا مادرم، نام مرگ

ادبیات باستان ما هنوز زنده و تپنده است و داستان روزگار ماست، در گرو این نامورنامه هزاره‌هاست که در آن، پاره‌ها همچون یاره‌ها پیوند گرفته‌اند. شاهنامه دروازه جهانی است فراخ، شگرف، روشن، فسانه‌رنگ و فسون‌بار که آن را جهان ایرانی می‌خوانند (کزازی، ۱۳۷۹: ۴). در این منظومه سترگ، که هم جنبه ملی دارد و هم جنبه دینی، اندیشه‌ها و حکمت‌های اسلامی حکیم فردوسی زیربنای موضوعات معنوی را تشکیل می‌دهد؛ خوبی و بدی، خیر و شر که نمادهایی از نور و ظلمت، یا نیروهای اهورایی و اهریمنی‌اند. فردوسی در این اثر جاودان، ارزش‌های والای انسانی نظیر ستم‌ستیزی، مبارزه با ظلم، دفاع جانانه از وطن، عدالت‌خواهی، آزادی و دفاع از مظلوم را می‌ستاید.

## ۱-۱. بیان مسئله

در مقاله پیش رو با توجه به ظرافت‌های نسخه‌شناسی و متن پژوهش شاهنامه و از دریچه زیبایی‌شناسی، بیتی معروف در داستان رستم و اشکبوس بررسی و صورت تصحیح شده آن پیشنهاد شده است. شاهنامه را باید از متونی به شمار آورد که از آن به «دشوار آسان‌نما» یا همان «سهل و ممتنع» تعبیر می‌شود؛ یعنی همان متونی که هر کس با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، در آغاز به فهم و درکشان اذعان می‌کند ولی هنگامی که رمزها و رازهای آن‌ها گشوده می‌شود،

تو کرد» ثبت و ضبط شده اما در تصحیح جدید و انتقادی که جلال خالقی مطلق در سال‌های اخیر از شاهنامه به چاپ رسانده و نامه باستان از میرجلال‌الدین کزازی، صورت درست در بیت مورد بحث «مرا مام من، نام مرگ تو کرد» ثبت و ضبط گردیده که در متن مقاله بررسی شده است.

## ۲. نقد و تحلیل بیت شاهنامه

در داستان کاموس کشانی و رزم رستم با اشکبوس یکی از شاهکارهای شاهنامه و هنرنمایی فردوسی رخ می‌نماید. در بیتهای این داستان (در کتاب درسی فارسی)، که به راستی به دیوانی می‌ارزد، آمده است:

مرا مادرم نام مرگ تو کرد  
زمانه مرا پتک ترگ تو کرد

(قاسم‌پور مقدم و همکاران، ۱۳۹۷: ۹۹)  
این بیت در شاهنامه تصحیح ژول مل (ج ۳، بیت: ۱۳۹۵) و نسخه ر. علی یف و آ. برتلس، که شعر کتاب فارسی متوسطه نیز از روی آن نوشته شده، به صورت بالا درج گردیده است اما در تصحیح انتقادی شاهنامه، که خالقی مطلق در سال‌های اخیر چاپ نموده و همچنین در نامه باستان اثر میرجلال‌الدین کزازی که ویرایش و گزارشی از شاهنامه است، بیت مورد بحث به صورت زیر آمده است:

مرا مام من، نام مرگ تو کرد  
زمانه مرا پتک ترگ تو کرد

(خالقی مطلق، ۱۳۹۳: ۱۸۳)  
مرا مام من نام مرگ تو کرد  
زمانه مرا پتک ترگ تو کرد

(نامه باستان، ج ۴، بیت ۲۸۷۸)  
رستم به پیروی از هنجار و رسم و راهی در آیین و منش پهلوانی از گفتن نام خویش به هم‌آورد سر باز می‌زند و می‌گوید نامی که مادر بر من نهاده، مرگ توست و زمانه مرا پتکی گردانیده است که بدان، ترگ و تارک تو در هم خواهد شکست. بیت بالا در «سختگی و ستواری، در شورانگیزی و شررخیزی، در کوبندگی و کاوندگی، آن چنان والا و بنیروست که به تنهایی به دیوانی می‌ارزد» (کزازی، ۱۳۹۱: ۵۹۱).

به راستی، آیا اگر به جای «مام» در این بیت فردوسی، واژه «مادر» بیاوریم، ارزش

حماسی آن را از بین نبرده‌ایم؟ با بررسی واژه «مام» در شاهنامه به این نتیجه رسیدیم که فردوسی بیش از سی بار دیگر، از این واژه بهره برده است. در بیت مورد بحث برای اینکه استواری و رجزخوانی رستم، نمود و بروز بیشتری داشته باشد، کاربرد «مام» قابل مقایسه با «مادر» نیست؛ زیرا واژه مادر تا حدودی بار عاطفی دارد و حال آنکه «مام» این گونه نیست. دیگر اینکه از دریچه زیبایی‌شناسی، که فردوسی همیشه از آن برکنار نیست، واژه‌های «مام» و «نام» چه از

## در بیت مورد بحث برای اینکه استواری و رجزخوانی رستم، نمود و بروز بیشتری داشته باشد، کاربرد «مام» قابل مقایسه با «مادر» نیست؛ زیرا واژه مادر تا حدودی بار عاطفی دارد و حال آنکه «مام» این گونه نیست

لحاظ سجع‌پردازی و چه از لحاظ واج‌آرایی به بیت زیبایی و شکوهی دوچندان بخشیده‌اند. حال آنکه اگر در بیت مذکور از لفظ «مادر» استفاده کنیم، بیت ارزش چندانی نخواهد داشت. به بیان دیگر، «زیبایی قطعه رستم با اشکبوس در شورانگیزی آن است و شور حماسی، این بار کمتر در نشان دادن هنر «دست» و بیشتر در هنر «زبان»، یعنی در «رجزخوانی»، است که در نوع خود شاهکار است اما ویژگی این رجزخوانی در اینجا کمتر در خودستایی و بیشتر در خوار گرفتن و ریشخند کردن هم‌نبرد است (خالقی مطلق، ۱۳۹۳: ۵۵). به سخن دیگر، در این توصیف، در هنر پهلوانی «سخن» ارزشی بسیار بیشتر از «دستبرد» یافته است. با توجه به بیت بالا و دقت و جست‌وجو به این نتیجه می‌رسیم

که صورت دوم بیت (گزینش «مام» به جای «مادر»)، بیشتر با سخن و روش فردوسی همخوانی دارد.

## ۳. نتیجه

به‌عنوان نتیجه‌گیری باید گفت که در بیت مورد بحث از شاهنامه فردوسی، نگارنده با مراجعه به شاهد مثال‌های گوناگون و

نسخه‌ها و منابع معتبر شاهنامه به این نتیجه رسید که در بیت مورد بحث از داستان رستم و اشکبوس، کاربرد «مام» بسیار هنری‌تر، ادیبانه‌تر و حماسی‌تر از کاربرد «مادر» می‌تواند بود و با وجود آن، زیبایی آرایه‌های جناس و واج‌آرایی نهفته در درون بیت از بین نمی‌رود. دیگر اینکه در آثار بزرگ و شاهکارهای ادبیات غنی فارسی، باید به تمام منابع و نسخه‌های موجود رجوع نمود تا بهترین و شیواترین متن یا پژوهش به دست آید و فهم دقیق و مطمئن بیت حاصل شود.

## منابع

۱. خالقی مطلق، جلال. (۱۳۹۳). یادداشت‌های شاهنامه، ج سوم. تهران: دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
۲. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). شاهنامه، به کوشش جلال خالقی مطلق. ج پنجم. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
۳. —. (۱۳۷۱). شاهنامه، به تصحیح ژول مل. ج سوم. تهران: سخن.
۴. قاسم‌پور مقدم، حسین و همکاران. (۱۳۹۷). فارسی ۱ (متوسطه). ج سوم. تهران: چاپ و نشر کتاب درسی.
۵. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۷۹). نامه باستان (گزارش شاهنامه). ج ۱. اول. تهران: سمت.
۶. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۹۱). نامه باستان (گزارش شاهنامه). ج ۴. پنجم. تهران: سمت.



و برگ‌ریزان عیش، شکوفه تازه بیرون می‌آورد. به گفته خود استاد، اگر چه نباید تصور کرد که ایشان شاعری را از سر گرفته، از بخت نیک ماست که ذوق شعری‌شان دوباره گل داده است. بازگشت به شعرش حالت «بهار در پاییز» دارد. رباعیاتی که محصول هوای آزادند، به هر معنا، در زیر آسمان آبی، طی سه چهار سال منتهی به ۱۳۸۴. کتاب «بهار در پاییز» از اسلامی ندوشن سفینه هفتاد و هفت رباعی همراه با لوح فشرده با صدای سراینده، اهل ادب را چشم‌نواز و گوش‌نواز است. ثمره ساعت‌هایی که به هنگام قدم زدن‌های روزانه در پارک‌ها داشته است؛ زاینده دمی خلوت با خود که پل والری شاعر فرانسوی این خود را «همدم دلیند خاموشی من» می‌خواند. (ر.ک. اسلامی ندوشن، ۱۳۸۸: ۱۳ - ۱۲).

بگذشت بهار و مهرگان گشت پدید  
دیگر باید ز سر بگسست امید  
اکنون که درخت عمر لرزید چو بید  
باری بشنو نصیحت از موی سپید

گفتیم و شنیدیم و خبر هیچ نبود  
وان عمر به سر رسید در گفت‌وشنود  
وان گفت و شنود ره به جایی نگشود  
چون آن صنم راه‌گشا رخ نمود

هرچند که زندگی به گفتن گذرد  
آن حرف بزرگ در نهفتن گذرد  
پویدن‌ها به نارسیدن ماند  
بیداری‌ها به سان خفتن گذرد

البرز ز برف، کوه سیمین شده است  
تهران به هزار جلوه آدین شده است  
هرچند که چون دو روز دیگر گذرد  
بینی که همان عجز پیشین شده است

#### منابع

۱. پارسانسب، محمد و دیگران. (۱۳۸۲). زبان و ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی (درس مشترک کلیه رشته‌ها). چ ۹. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (۱۳۸۸). بهار در پاییز: چ ۱. تهران: یزد.

# بهار پاییز

علی اصغر فیروزنیا

بجنورد

در کتاب فارسی پیش‌دانشگاهی (عمومی) چنین آمده است:  
«دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن در سال ۱۳۰۴ شمسی در ندوشن یزد دیده به جهان گشود. در نیمه دوم دهه بیست با انتشار دو مجموعه شعر به نام‌های «گناه» و «چشمه» شاعر شناخته شد اما به زودی از شعر گسست و به نثر پیوست» (پارسانسب و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۲۰).  
در صورتی که باید این نکته را افزود که خوشبختانه شاخه ذوق ایشان، به قول سعدالدین وراوینی در خزان عمر

# زُلف کعبه

## آیا ترکیب «زلف کعبه» اضافه استعاری است؟

دکتر سیدعلی کرامتی مقدم

مشهد مقدس - دبیرستان امام رضا (ع)

گویند. در کابلی «زولفی»، پشتو «زلیی»، شه‌میرزادی «زلفین» (حاشیه برهان چ معین). رزه که در چفت در آید. دلیل اینکه این لکه زورفین است نه تثنیه زلف: زرفن صدغه؛ همچو زنجیر ساخت زلف راه، مولده مأخوذه من الزرفین (منتهی الارب). گیسو و زلف معشوق را بدان تشبیه کنند (از یادداشت‌های دهخدا):

چفت و زلفین بدر، آن انگله گوی بود  
بخیه‌ها جمله در آن باب مثال مسمار  
زلفین که در اشعار شعرا می آید و گمان  
تثنیه زلف می‌برند، از زلفین به معنی رزه در  
و قفل است که به معنی مجازی گرفته‌اند.  
دل جراحت کرد آن زلفین چون زلفینش را  
بر جراحت بر نهی راحت پدید آرد خدای  
منوچهری  
چنین اشتباهی در ترکیب «حدیث عشق»  
نیز روی داده است؛ در بیت:  
مجنون چو حدیث عشق بشنید  
اول بگریست پس بخندید

برخی پنداشته‌اند که در این بیت، ترکیب «حدیث عشق» اضافه استعاری و بدین مفهوم است که عشق سخن گفته است؛ در حالی که عشق نگفته بلکه درباره عشق سخن گفته شده است و مصراع: «مجنون چو حدیث عشق بشنید»، یعنی وقتی مجنون، سخن درباره عشق را شنید.

### منابع

۱. فارسی ۲، پایه یازدهم دوره دوم متوسطه، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۹۶.  
۲. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). لغتنامه، تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

زلف در بعضی از گویش‌های خراسانی هنوز هم به معنای زنجیری است که از داخل به پشت در خانه می‌اندازند تا در قفل شود.

زلفین، [زُ] (!) زرفین است و آن حلقه‌ای باشد که بر صندوق و چهارچوب در خانه نصب کنند (برهان) (آنندراج). به همان

به نظر می‌رسد در  
این ترکیب، تشبیه  
یا استعاره‌ای به کار  
نرفته باشد؛ چون زلف  
به معنای زلف معشوق  
نیست بلکه جزئی از در  
کعبه بوده که مجنون،  
آن (زلف در کعبه) را به  
دست گرفته و با خدا راز  
و نیاز کرده است

معنی زورفین است (انجمن آرا). زنجیر (غیاث‌اللغات). زرفین و زنجیر چهارچوبه در و صندوق و جز آن (ناظم‌الاطباء). زرفین. زرفین. زولفین. زورفین. اوستا «زرفن». حلقه‌ای باشد که بر چهارچوب در و صندوق نصب کنند و چفت یا زنجیر را بدان اندازند (فرهنگ فارسی معین). در خراسان حلقه در «زلفین» و «زلفی» و زنجیره آن را زنجیر

داستان لیلی و مجنون اثر نظامی گنجوی یکی از زیباترین داستان‌های عاشقانه ادب فارسی به شمار می‌رود و بخش کوچکی از آن در کتاب «فارسی ۲» آمده است. دانش‌آموزان به این درس علاقه زیادی دارند و با میل و رغبت بسیار بدان توجه می‌کنند. دبیران نیز در تدریس این درس نکات زبانی و ادبی را با توجه خاصی نقد و بررسی می‌کنند. اگر چه پرداختن به نکات زبانی و ادبی باعث التذاد ادبی می‌شود و درک دقیق‌تر، وسیع‌تر و عمیق‌تر دانش‌آموزان از شعر را به دنبال دارد، چنانچه در ارائه مباحث خطایی رخ دهد، می‌تواند تأثیر منفی زیادی بر درک صحیح دانش‌آموز از شعر بگذارد. یکی از ترکیب‌های این درس، «زلف کعبه» است که در بیت:

از جای چو مار حلقه برجست  
در حلقه زلف کعبه زد دست

آمده است و برخی از همکاران در شرح این بیت، ترکیب «زلف کعبه» را اضافه استعاری پنداشته‌اند؛ زیرا از دیدگاه آنان به معشوقی تشبیه شده که زلف دارد و چون لوازم «مشبه‌به» به جای «مشبه‌با» آمده است، این ترکیب را اضافه استعاری نامیده‌اند. در حالی که به نظر می‌رسد در این ترکیب، تشبیه یا استعاره‌ای به کار نرفته باشد؛ چون زلف به معنای زلف معشوق نیست بلکه جزئی از در کعبه بوده که مجنون، آن (زلف در کعبه) را به دست گرفته و با خدا راز و نیاز کرده است.

در فرهنگ‌ها این واژه به شکل‌های زرفین، زرفین، زلفین، زورفین و زلفینک آمده است.

درنگی بر کتاب نونگاشت

# «زبان ادبیات فارسی»

دکتر حسین یاسری

سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان گیلان

## چکیده

عموماً نوشته‌ها (در معنای عام) و کتاب‌ها (در معنای خاص) که تازه نگاشته می‌شوند و به زیور طبع آراسته می‌گردند، نیازمند بازنگری، تحلیل و بررسی موشکافانه‌اند. بی‌تردید، این بازنگری‌ها منجر به احیای سویه‌های ننگریسته یا بعضاً فراموش شده می‌شود و از جهت دیگر، نقاط قوت و بارز کتاب را منعکس می‌سازد. هر اندازه، کتاب، به‌ویژه کتب نونگاشت زبان و ادبیات فارسی، با درنگ و تأنی بایسته‌تری از زوایای گوناگون، از دید اندیشمندان، دبیران و حتی دانش‌آموزان، مورد بازنگری قرار گیرد، نقاط قوت و کاستی‌هایش نمود بیشتری می‌یابد. این کار باعث می‌شود که کتاب به درجه اعتبار، چه در کشور و چه در مجامع جهانی، نایل شود و چه بسا با کتاب‌های مشابه، پهلویزند. در این مقاله، نکات موجود در کتاب تحلیل و بررسی می‌شود و برخی نکات از زاویه دید نویسنده مطرح می‌گردد.

**کلیدواژه‌ها:** کتاب زبان و ادبیات فارسی ۳، مباحث دستوری، نکات ادبی، چینش فصول

## مقدمه

سومین سالی است که کتاب زبان و ادبیات فارسی ۳ به زیور طبع آراسته می‌شود؛

کتابی که تقریباً چند میلیون دانش‌آموز ایرانی از طریق آن آموزش می‌بینند و چندین هزار همکار محترم و فرهیخته مطالب آن را تدریس می‌کنند.

کتاب وقتی بحث ساختمان واژگان را مطرح می‌کند، این دو عنصر خلقت را جزء «وندها» به حساب می‌آورد ولی وقتی به بحث «هسته» در گروه اسمی می‌رسد و می‌خواهد محدوده آن را مشخص کند، این دو مقوله را از هسته جدا محسوب می‌کند

از آموزش سخن به میان آمد و از تدریس به سخن سعدی سه چیز پایدار نماند: مال بی‌تجارت و علم بی‌بحث و ملک بی‌سیاست.

یکی از فلسفه‌های نوشتن چنین مقالاتی این است که گفته شود علم و کتابی ماندگار است و در اذهان می‌ماند که از صافی نقدها و محک‌ها بگذرد. به سخن حافظ، «نقدها را بود آیا که عیاری گیرند.»

قصده داریم که «نادیده‌ها در کتاب دیده شود و ناپیراسته‌ها، پیراسته گردد.» برآنیم که مورد به مورد نکات مطروحه در کتاب زبان و ادبیات فارسی را در حد بضاعت عرضه و تحلیل کنیم.

## درنگ و تحلیلی بر مباحث کتاب

اولین نکته در کتاب نونگاشت زبان و ادبیات فارسی هر سه پایه، وجود برخی «مطالب و نکات تکراری» است. نگرش موشکافانه دانش‌آموز به مباحث تکراری، از چند زاویه قابل نقل و تحلیل است. دانش‌آموزان می‌پندارند چون نکات تازه یا مفیدی یافته نشده، کتاب تصمیم جدی گرفته است که این مباحث را تکرار کند، یا اصلاً نه، حواس کتاب جمع نبوده؛ نه، این‌ها هیچ‌یک مطرح نیستند. شاید مصداق آن ضرب‌المثل باشد که کار از محکم‌کاری عیب نمی‌کند. شاید هم این نکات تکراری می‌خواهد آزمایش کند که حواس دانش‌آموزان به مباحث تکراری جمع است یا نه دچار تفرقه‌اند. به سخن دکتر شریعتی، عقل تکرار



ادبیات فارسی است: یکی «بی» نکره و دیگری «نشانه‌های جمع». این دو عنصر آفرینش انگشت تعجب به دندان تحیر گرفته، مانده‌اند؛ چرا که همه وند هستند و هم نیستند، هم وابسته‌سپین‌اند و هم نیستند، هم این‌اند و نه آن و نه این‌اند و نه آن. کتاب وقتی بحث ساختمان واژگان را مطرح می‌کند، این دو عنصر خلقت را

سه پایه، شانزده سؤال به این شکل آمده است. مبحث دوم، بحث «جهش ضمیر» است. کتاب به‌طور دقیق، تعیین فرموده‌است که چه هنگام ضمیر پیوسته جهش دارد و چه زمانی نه. تقریباً در کل ایران و نزد دبیران محترم ادبیات، حتی در طراحی سؤالات کنکور، در این باره وحدت رویه به چشم نمی‌خورد. این آشفتگی و تشتت آرا در تبیین جهش

را نمی‌پسندد اما احساس تکرار را دوست دارد. جامعه به تکرار نیازمند است و طبیعت تکرار را دوست دارد.

این‌ها بخشی از نگاه ریزبینانه دانش‌آموزان به مباحث تکراری است. در ادامه، چند نمونه برای اثبات این مدعا ارائه می‌شود.

۱. تکرار مبحث قرینه لفظی و معنوی در درس اول پایه دهم عیناً در درس اول پایه دوازدهم؛

۲. تکرار مبحث پیوندهای وابسته‌ساز و هم‌پایه‌ساز در پایه‌های دهم و دوازدهم؛

۳. تکرار نقش مسند در پایه‌های دهم و دوازدهم؛

۴. تکرار نکات قلمرو زبانی درس اول پایه دهم عیناً در قلمرو زبانی پایه دوازدهم، با موضوع از چه راه‌هایی می‌توان به معنای واژه پی برد: الف) قرار گرفتن واژه در جمله، ب) توجه به روابط معنایی واژگان

کتاب می‌فرماید که مطالب مندرج در کتاب‌های نونگاشت در ادامه دوره متوسطه اول است. مگر بحث «تهاد و گزاره» پایه یازدهم در دوره پایین‌تر نبوده که آن را در پایه یازدهم هم تکرار کرده است؟

نوع دیگر تکرار، تکرار یک شاعر است یا نویسنده، مانند وحشی بافقی که در آغازین صفحه پایه یازدهم و فرجامین صفحه پایه دوازدهم بر صفحه کتاب نقش بسته اما دریغ که از برخی شعرا و نویسندگان و آثارشان حتی یک بار هم اسمی به میان نیامده است. چه بلند اختر است وحشی و چه بد اخترند شعرا و نویسندگان قبل و بعد از او!

تکرار فقط نام شاعر و نویسنده را شامل نمی‌شود. در برخی قلمروها، از جمله در قلمرو زبانی، یک سؤال تکراری در اغلب موارد جا خوش کرده است؛ انگار از ابتدای تألیف کتاب، این سؤال با کتاب محترم قرارداد بسته است که تمام قد در خدمت اندیشه‌های تکراری باشد. اصلاً اگر آن نباشد، یک ستون محکم قلمرو زبانی کج و معوج است. اصلاً این یک ستون نیست، چهل ستون است. سؤال تکراری این است: «از متن درس چهارم «ترکیب اضافی یا وصفی» که اهمیت املایی دارند، بیابید» یا گاهی به این شکل آمده است: «واژه‌های «مهم املایی» را در متن درس بیابید و بنویسید.» در مجموع



ضمیر، باعث

لطمه خوردن به ساختار نظام زبانی کتاب می‌شود. کتاب در پایه دهم از بحث جهش ضمیر به گونه‌ای رندانه عبور کرده و فصل الخطاب گونه، به موضوع بحث عنایت نداشته است؛ از دید دانش‌آموزان، مقدار جهش ضمیر، هنجار و نرم جهش ضمیر، اصلاً نه حد عرفی و ادبی پرش ضمیر باعث شده است که بین علما و ادبا کمی تا اندازه‌ای ابرناکی توأم با وزش باد سرد پیش‌بینی شود. مدخل سوم، بحث مشخص نبودن تکلیف دو عنصر خلقت در کتاب نونگاشت زبان و

جزء «وندها» به حساب می‌آورد ولی وقتی به بحث «هسته» در گروه اسمی می‌رسد و می‌خواهد محدوده آن را مشخص کند، این دو مقوله را از هسته جدا محسوب می‌کند. در صورتی که در کتاب‌های قدیم ننگاشت در مقابل نونگاشت، این دو اولاً «وند» نبودند؛ ثانیاً اگر وندی به هسته افزوده می‌شد، جزء همان واژه به حساب می‌آمد و یک‌جا، هسته در نظر گرفته می‌شد. «بی

نکره» و «نشانه‌های جمع» در کتب قدیم نگاشت، جزء هسته محسوب نمی‌شدند. لازم است کتاب محترم موضع مشخصی درباره نکات مطروحه اتخاذ کند. تا تعقید موجود برطرف گردد. از دید دانش‌آموزان شاید «ی نکره» و «نشانه‌های جمع» مصداق این ضرب‌المثل‌اند. (البته با کمی دخل و تصرف) که «هم رومی رومییم و هم زنگی زنگ»؛ شاید هم مصداق این سخن مولوی باشند: «ما همه شیران ولی شیر علم/ حمله‌شان از باد باشد دم به دم».

مدخل چهارم: جای برخی از گونه‌های ادبی در کتب نونگاشت بسیار خالی است. به سبب این خلأ بسیاری از نیازهای ادبی دانش‌آموزان به‌طور بایسته رفع نمی‌شود. ادبیات زمانی شکل و رنگ ادبی و هنری به خود می‌گیرد که هم از مایه‌های سنتی و هم مدرن آمیخته و آکنده باشد. این توازن در کتاب کمتر به چشم می‌آید و از جمله جای خالی طنز و طنزنویسی و چهره‌های نامور طنزپرداز احساس می‌شود. گویی کتاب با طنز بیگانه است یا شاید طنز برایش آنچنان مهم نیست یا همه چیز را آرام می‌بیند و خود را خوشبخت.

ادبیات منهای طنز مانند جامعه بدون پویایی است. مانند آبی است فاقد تحرک و جنبش. ادبیات منهای طنز کلاس درس بدون نقد است. عیار سره از ناسره به وسیله طنز تا حدودی آشکار می‌شود. جامعه و ادبیات با نقد و طنز جان می‌گیرند. ناپیراسته‌ها، پیراسته و ناپسامانی‌ها بسامان می‌شوند. نادیدن طنز یعنی نادیدن ناپیراسته‌ها، یعنی نادیدن هزار نکته باریک‌تر ز مو. جای خالی داستانک‌ها، جای خالی فصل‌هایی به نام نقد ادبی، جای خالی شعرهای هایکویی و لحظه‌ای، جای خالی نویسندگان معروف ادب داستانی کوتاه معاصر، جای خالی شعر نیمایی به معنای واقعی آن.

مدخل بحث بعدی، «گنج‌های حکمت» اند. در واقع، گنج حکمت به زبان ساده‌تر، گفتار نیک، پندار نیک و کردار نیک است. به گمانم برخی گنج حکمت‌ها با ویژگی‌های مزبور تا حدودی همخوانی ندارند. بر این پایه، برخی گنج‌های حکمت در کتاب خاطره‌اند؛ مانند گنج حکمت در پایه دوازدهم با عنوان

«خاکریز». بعضی توصیف‌اند؛ مانند نوشته سیدضیاءالدین سجادی، و برخی گنج حکمت نیستند؛ مانند «کاردانی» در پایه یازدهم. هسته این قصه، ضعیف و گفتارروایی نیز پر از تناقض است. از طرفی، شخصیت داستان «کشتی‌گیری بود... که رستم به داستان او زالی و ... حتی پای گردون پیر برستی» و از طرف دیگر، همین کشتی‌گیر شکست می‌خورد؛ چون «استعداد مجرد جز حسرت روزگار نیست» آیا مفهوم استعداد که مرحله بالقوه توانایی است با توانایی که روایت آن را توصیف می‌کند و جنبه بالفعل توانایی شخصیت قصه است، همخوانی دارد؟ از طرف دیگر، شخصیت دیگر این قصه، که پیروز این میدان است، علم کشتی دارد ولی زور و قدرت کشتی ندارد؛ آن وقت او

### برخی بر ادبیت پافشاری دارند و بعضی بر ادبیات، آنچه در کتاب مطرح است بیشتر ادبیات است تا ادبیت

برنده این میدان است. مجد خوفی این گنج حکمت را از سخن سعدی در باب هشتم اقتباس کرده با این عبارت «رأی بی قوت مکر و فسون است و قوت بی رأی جهل و جنون»، ولی نتوانسته است قصه خود را با ظرایف و دقایق سخنوری آراسته سازد. به سخن دیگر، نه تنها پرداخت این قصه جذابیتی ندارد بلکه بوی غرور هم از آن به مشام می‌رسد.

پیشنهاد می‌شود که کتاب محترم از کلمات قصار اندیشمندان یا کاریکلماتورها در برخی گنج‌های حکمت بهره بگیرد تا فضای فکری و روحی‌اش به سوی اندیشیدن بیشتر و امروزی‌تر و تفکر در زوایای پنهان متن، به مرحله باز تولید برسد و به سخن بارت، متنی نویسا تولید

گردد.

نکته بسیار مهم در گنج حکمت‌ها این است که وقتی عنوانی برای آن انتخاب گردد، قدرت اندیشیدن و تأمل و زمینه شکوفایی استعداد و تفکر از دانش‌آموز گرفته می‌شود؛ چون از ابتدا به خواننده، موضوع و درون‌مایه این گنج حکمت گفته شده است؛ مثلاً گنج حکمت با عنوان «به جوانمردی کوش» یا «دیوار عدل».

اگر بنیان آموزش، بر مهارت اندیشیدن، تحلیل و تعلیم به معنای علمی آن باشد، این گونه نام‌گذاری‌ها و همه‌چیز را بسته‌بندی تحویل مخاطب دادن، با مرانامه آموزش در نمی‌سازد. کتاب اگرچند اجازه بدهد دانش‌آموزان با توجه به «افق انتظار» و نیز «افق ایدئولوژیک» متن به گنج حکمت‌ها و نظایر آن بنگرند. اگر به دنبال اصل «التذاد» در متن هستیم، اجازه بدهیم خواننده پس از هزینه کرد «دیرش» به اصل «التذاد» توأم با «سودمندی» دست یابد. اصل آموزش نباید مانع خلاقیت، ابتکار و بروز استعدادها گردد. گاه در کلاس‌ها این اتفاق می‌افتد که خوانندگان متن به زوایای نامکشوفی می‌رسند که با عنوان گنج‌های حکمت یا نظایر آن، در تضاد یا در تقابل است.

مدخل بحث بعدی، «چینش مباحث دستوری» است. در کتاب هر سه پایه، چینش مباحث دستوری و زبان‌شناسی نظم مشخصی ندارد. به سخن دیگر، بین مقدم و مؤخر مطالب، رابطه علی یا پیوندی از گونه لازم و ملزوم دیده نمی‌شود. برای مثال، در پایه دوازدهم نکته دستوری درس اول، بحث حذف به «قرینه لفظی و معنوی»، و در درس دوم بحث «فعل‌های اسنادی» است و درس‌های سوم، چهارم و پنجم، خالی از مطالب تازه‌اند. در درس هفتم، جمله‌های «سه جزئی با مسند» و جملات «چهار جزئی با مفعول و مسند و نیز متمم با مسند» مطرح شده است.

درس هشتم بحث انواع «وابسته‌های وابسته» است. خودتان قضاوت کنید؛ آیا بین مطالب مزبور، رابطه‌ای منطقی و در امتداد سلسله مطالب قبل و بعد می‌بینید؟ نکته محل درنگ دیگر کتاب این است: پیش‌نیاز انواع «وابسته‌های وابسته»- که

همان وابسته‌های پیشین و پسین است - در کتاب یازدهم مطرح شده و ادامه این مطلب در پایه دوازدهم در دروس هشتم و نهم آمده است. این خلأ چگونه پرشدنی است؟ دوباره یادآوری و بعضاً توضیح مفصل برای برخی دانش‌آموزان، که مستلزم صرف انرژی و زمان مجدد است. پیشنهاد می‌شود کتاب محترم مباحث مربوط به گروه اسمی و گروه فعلی مباحث زبان‌شناسی را در امتداد هم ذکر کند تا هم یاددهی و یادگیری در پیوند با مطالب قبل و بعد باشد و هم بین مطالب ارتباط لازم و ملزومی برقرار گردد تا خلأها و فاصله‌ها از بین بروند و کتاب به نظمی استوار دست یابد.

مدخل بحث بعدی، «ادبیات و ادبیت» است. برخی بر ادبیت پافشاری دارند و بعضی بر ادبیات، آنچه در کتاب مطرح است بیشتر ادبیات است تا ادبیت. به سخن دیگر، اغلب بر «تماتیک» اصرار دارند تا «فرمیک». به عبارت دیگر، عنصر غالبشان ادبیت نیست. «خبر بر توصیف» رجحان دارد تا «توصیف بر خبر». به سخن یا کوبسن، کارکرد ارجاعی دارند تا کارکرد زیبایی‌آفرینی. برای نمونه، درس «آغازگری تنها» در پایه یازدهم بیشتر یک متن تاریخی است تا یک متن ادبی. برخی نیز خاطر‌هاند؛ مانند درس «تا غزل بعد» یا درس «جاسوسی که الاغ بود» یا «آن شب عزیز». برخی جذابیتی ندارند و آن چنان لفظ قلم و حتی خشک‌اند که دانش‌آموزان، با آن‌ها پیوندی برقرار نمی‌کنند؛ مانند درس «اولین روزی که به خاطر دارم».

مدخل بحث بعدی، «حذف مبحث واج و الگوهای هجایی» است. از چند منظر می‌توان به تحلیل این موضوع پرداخت. اگر موضوعی از کتاب حذف می‌شود، باید به این امر مهم توجه کرد که موضوعات مرتبط با آن، لطمه نینند. در کتاب بحث واج و الگوهای هجایی و حتی فرایندهای واجی حذف شده اما مبحث شکل «درست‌نویسی همزه» که در کتاب پایه یازدهم آمده و در ارتباط با موضوع یاد شده است، حذف نگردیده است. دبیران محترم در تدریس موضوع همزه و شکل درست‌نویسی آن، خواه‌ناخواه ناچارند به موضوع واج، وارد شوند. ممکن نیست که مدرس ارجمند در تدریس این نکته، از

وجود واج و مباحث پیرامونی آن سخن به میان نیاورد. به نظر می‌رسد که مبحث واج و الگوهای هجایی پیش‌نیاز مبحث شکل درست‌نویسی همزه است. با گنجاندن این موضوع در کتاب، به دانش‌آموزان یک نکته بسیار مهم زبان‌شناسی که همه مطالب زبانی بر پایه آن قابل تحلیل و تدریس‌اند، آموزش داده می‌شود. دانش‌آموز پی می‌برد که منشأ واحدهای زبانی چیست، بر چند نوع است، کارکرد آن چیست، هجا و الگوهای هجایی بر اساس چه الگویی ساخته می‌شوند، و «همزه» در مبحث واج و شکل درست‌نویسی آن چگونه با مبحث واج در پیوند است. بنابراین، بایسته است که کتاب برای این خلأ نیز چاره‌اندیشی کند.

مدخل بحث بعدی، «عدم تنوع کتاب در چینش فصول» است. در فصل‌بندی کتاب نونگاشت، از دهم تا خود دوازدهم، هیچ‌گونه تنوع و خلاقیتی در معرفی گونه ادبی جدید به چشم نمی‌آید؛ یعنی دانش‌آموزان پایه دهم دقیقاً فصول مربوط به ادبیات تعلیمی، ادبیات سفر و زندگی، ادبیات غنایی، ادبیات پایداری، ادبیات انقلاب اسلامی، ادبیات حماسی، ادبیات داستانی و ادبیات جهان را بی‌کم و کاست در دو پایه بعدی نیز خواهند آموخت. مدرس محترم نیز بر پایه همین چینش، سال‌ها باید از پس این تکرارها بگذرد. این‌گونه تقسیم‌بندی بیانگر نکات تأمل‌برانگیزی مانند این است که آیا کتاب فقط همین فصول را به رسمیت می‌شناسد؟ آیا گونه‌های ادبی همین‌هایی هستند که نام برده و در کتاب بارگذاری شده‌اند یا نه در کتاب‌هایی مانند انواع ادبی، از گونه‌های ادبی بیشتری می‌توان سراغ گرفت؟ بدیهی است به غیر از انواع ادبی مذکور در کتاب، می‌توان از گونه‌های ادبی دیگری نام برد تا هم بر تنوع کتاب و هم بر جذابیت و هم بر همه‌جانبه‌نگری آن صحنه گذاشته شود. این انواع عبارت‌اند از: ادب عرفانی، ادب نمایشی، ادب نقد و تحلیل، ادبیات معاصر (شعر) ادبیات معاصر (نثر) ادبیات ترجمه، ادبیات و توصیف، ادبیات و طنز، ادبیات و فرهنگ و هنر، ادبیات حبسیه، ادبیات عامیانه یا فولکلور، ادبیات کودک و ...

سؤال: چطور در نگارش پایه دهم، یازدهم

و حتی دوازدهم چنین اتفاقی نیفتاد؟ چرا چنین تکرارهایی در کتاب علوم و فنون و نگارش پدید نیامده؛ آن وقت ادبیات با این همه گستردگی و شمول محتوایی و شکلی، به این سرنوشت دچار شده است؟

آیا عاقلانه و علمی نیست که از دبیران محترم و دانش‌آموزان درباره فصول کتاب و نحوه چینش مطالب، اعتبارسنجی و نیازسنجی شود یا حتی اکنون این کار صورت گیرد و مشخص شود که کدام فصول مورد اقبال بیشتری است و کدام فصول برعکس، اقبال چندانی ندارند. جای خالی کدام نوع یا انواع ادبی را خالی می‌بینید؟

### نتیجه

نتایج حاصل حاکی از آن است که بهتر است کتاب مطالب و نکاتی را جایگزین مباحث تکراری کند که آموختن آن‌ها می‌تواند باعث ارتقای کارایی و جذابیت کتاب شود. بایسته است موضع مشخصی درباره جهش ضمیر گرفته شود. در چینش فصول، بازنگری گردد؛ چون ممکن است موحیات دل‌زدگی و ... را فراهم نماید. درست‌نویسی همزه، نیازمند مطرح کردن مبحث واج است؛ در غیر این صورت، برای تدریس این امر دبیر محترم به پیشینه این موضوع نیاز دارد. کتاب موضوعات دستوری را در امتداد هم و به گونه علی و معلولی یا لازم و ملزومی قرار دهد تا هر دو سوی آموزش، یعنی دبیر و دانش‌آموز، شاهد از هم گسیختگی مطالب نباشند. گنج حکمت عصاره یک اندیشه گسترده است؛ یعنی اطنابی بوده که به ایجاز تبدیل شده است. بایسته است که کتاب طرح نویی بر این کار افکند.

### منابع

۱. ایرنا ریما، مکاریک. (۱۳۸۸). دانش‌نامه نظریه‌های ادبی معاصر. مترجمان: مهران مهاجر و محمد نبوی. تهران: آگه
۲. زمانی، کریم. (۱۳۸۴). شرح جامع مثنوی معنوی. دفتر اول. تهران: اطلاعات.
۳. سعدی، مصلح‌الدین بن عبدالله. (۱۳۸۹). به تصحیح و توضیح غلامحسین بوسفی. تهران: انتشارات خوارزمی.
۴. سلدن، رامان، پیترو ویروسون. (۱۳۹۲). راهنمای نظریه ادبی معاصر. مترجم: عباس مخبر. تهران: طرح نو
۵. صفوی، کورش. (۱۳۹۱). آشنایی با زبان‌شناسی در مطالعات ادبی. تهران: انتشارات علمی.
۶. قاسم‌پور، حسین و همکاران. (۱۳۹۷). فارسی (۳) پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.



# فارسه نوگاشته دوازدهم

## نقد و تحلیل

زهره حاجی بابایی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهرستان اصفهان

### چکیده

با توجه به قرار گرفتن پایه دوازدهم به جای پیش‌دانشگاهی، ضرورت داشت در کتاب‌های درسی یک بازنگری کلی صورت گیرد و محتوایی متناسب با این پایه ارائه شود.

یکی از کتاب‌های نوگاشته‌ای که بر این اساس نگارش یافت، کتاب فارسی بود. البته نمی‌توان این محتوای آموزشی را کاملاً نو اطلاق کرد؛ زیرا برخی مطالب آن برگرفته از کتاب پایه‌های دهم و یازدهم است.

نگارنده در این مقاله با توجه به ماده‌ای که تدریس می‌کنند و در حد توان و درک خود، این کتاب را نقد و بررسی کرده است. روش بررسی چنین بوده که ابتدا در مورد مشکلات تدریس این درس از نظر محدودیت زمانی و همچنین کافی نبودن توضیحات و مثال‌های درس، برای آموزش و همچنین حذف کتاب زبان فارسی و تاریخ ادبیات مطالبی بیان شده و درباره اینکه این محدودیت زمانی مانع التذاذ ادبی دانش‌آموزان در این ساعت آموزشی می‌شود، سخن‌هایی به میان آمده است.

سپس با یک نگاه کلی، این کتاب درسی بررسی و در مورد دروس آزاد و گنج حکمت‌ها اظهار نظر شده است. گام بعدی، نقد و تحلیل درس به درس کتاب فارسی است که طی آن، معایب و محاسن هر درس از نظر محتوایی، آموزشی و ساختاری بیان گردیده است. در پایان نیز نگارنده یک جمع‌بندی کلی از تحلیل خود ارائه نموده است.

**کلیدواژه‌ها:** کتاب درسی، محتوا، فارسی دوازدهم، نما

### مقدمه

با توجه به اهمیتی که کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور دارد، صرف وقت برای تحلیل محتوای آن می‌تواند بسیاری از مشکلات آموزشی را برطرف کند. کتاب درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری به شمار می‌آید و بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب این رسانه صورت می‌پذیرد.

کتاب‌های درسی به سبب اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزشی دارند، در کانون توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش قرار گرفته‌اند. «نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و برنامه‌ی درسی آن منحصر به کتاب درسی است که در کل کشور [از آن] استفاده می‌شود» (مشایخ، ۱۳۷۵: ۱۹).

یکی از مشکلات یادگیری، نامناسب بودن محتوای آموزشی و عدم تناسب آن با توانایی درک و فهم دانش‌آموزان است. بنابراین، در تهیه کتاب درسی، فعالیت‌های یادگیری باید به گونه‌ای تنظیم شوند که با توانایی‌های دانش‌آموزان منطبق باشند، تا بتوانند الگوی رفتاری مورد نظر را در یادگیرنده به وجود آورند.

آموزش، امروز مفهوم جدیدی پیدا کرده است. مواد و وسایل آموزشی روز به روز تنوع بیشتری می‌یابند و کتاب درسی تنها یکی از آن‌ها به حساب می‌آید. کتاب درسی باید دارای ضوابط و اصول خاصی باشد تا بتواند دانش‌آموزان را به اهداف مورد نظر برساند. یکی از راه‌های کسب اطمینان از این مورد، آن است که کتاب منطبق با اهداف برنامه

درسی تهیه شده باشد. اینجاست که تحلیل محتوا ضرورت پیدا می‌کند.

مواد آموزشی عناصر اصلی فرایند یاددهی-یادگیری به شمار می‌روند. بدون آن‌ها امکان تبادل تجربه بین معلم و فراگیرنده کم است و نمی‌توان برنامه تحصیلی مورد نظر را به سادگی اجرا کرد.

برای رسیدن به اهداف آموزشی، طراحی کتاب‌ها باید با توجه به معیارها و ضوابط خاصی در تمام ابعاد متن و تصویر صورت گیرد. از طریق فن تحلیل محتوا می‌توان بسیاری از این عوامل را مشخص کرد. بنابراین، ضرورت بررسی حاضر نیز، نقش مهم تحلیل محتوا در فرایند طراحی کتاب‌ها و تأثیر مهمی است که این فن می‌تواند داشته باشد.

با توجه به رشد سریع علوم و فناوری و تغییر شتابندهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، «ضرورت دارد که کتاب‌های درسی با دقت کافی و در حد امکان، عاری از هر عیب و نقص و مطابق با اهداف تعیین شده و اصول علمی تألیف شوند» (یار محمدیان، ۱۳۸۶: ۲۷)

با توجه به اینکه بر اساس سیاست‌های جدید وزارت آموزش و پرورش در راستای تحقق اهداف سند تحول بنیادین در نظام آموزشی، پایه دوازدهم جایگزین پیش‌دانشگاهی گردیده، لازم است تغییری در محتوای آموزشی کتاب‌های درسی ایجاد شود.

در اینجا بحث بر سر این نیست که آیا

این تغییر، تأثیر مطلوب دارد و به نفع نظام آموزشی و اهداف بلندمدت آموزش و پرورش هست یا خیر. موضوع این است که هر گونه دگرگونی در اساس هر ساختاری ایجاب می‌کند که طرز نگرش‌ها و عناصر تشکیل‌دهنده آن ساختار نیز به‌طور بنیادین تغییر یابند. پس این جایگزینی می‌طلبد که محتوای آموزشی نیز متناسب با اهداف مورد نظر این تغییر باشد. چنان‌که دیدیم این اتفاق افتاد و با روی کار آمدن این پایه جدید در دوره دوم متوسطه، کتاب‌هایی با محتوای جدید تألیف شدند.

نگارش کتاب فارسی دوازدهم حاصل این تغییر ساختاری در نظام جدید آموزشی بود. حال سؤال این است که:

- آیا محتوای آموزشی این کتاب‌های نونگاشت در مسیر رفع نیاز دانش‌آموزان و اهداف آموزشی مورد نظر است؟  
- آیا متناسب با سن دانش‌آموز طراحی شده است؟

منظور این است که این محتوا خیلی آسان یا خیلی سخت نباشد؛ چون در حالت اول، محتوای درس برای دانش‌آموزان بی‌اهمیت و در حالت دوم نیز، ملال‌آور خواهد بود.

- آیا تصاویر و اشکال به کار رفته متناسب با موضوع درس است؟  
- آیا تصاویر، جذابیت لازم را برای یادگیری ایجاد می‌کند؟

- آیا کتاب‌های نونگاشت این پایه خالی از اشکال‌اند؟

و خیلی سؤال‌های دیگر که با تحلیل آن‌ها می‌توان بسیاری ابهام‌ها را برطرف کرد و به سؤال‌های دیگر پاسخ گفت.  
در اینجا، ابتدا کتاب فارسی پایه دوازدهم بررسی و تحلیل کلی می‌شود.

### نکاتی درباره کتاب فارسی پایه دوازدهم

این کتاب در ۱۶۳ صفحه و ۱۸ درس و در مجموع هشت فصل تدوین شده است (از صفحه ۱۶۴ تا آخر مربوط به واژه‌نامه، منابع و پیوست‌هاست).

با توجه به طولانی بودن برخی دروس منظوم (گذر سیاهش از آتش، خوان هشتم، سی مرغ و سیمرغ) و درس کباب غازه، لازم است زمان

تدریس این کتاب به سه ساعت در هفته افزایش یابد.

همچنین، در هر درس در قلمروهای زبانی (دستور)، ادبی (آرایه‌ها) و فکری (درک و فهم) مطالبی آموزش داده می‌شود که با

### ساعت ادبیات فارسی، یعنی زمان شکوفا کردن استعداد ادبی دانش‌آموزان و ایجاد علاقه و انگیزه در آنان برای یادگیری عاشقانه متون ادبی و واقعی زبان فاخر فارسی

توجه به زمان یک ساعت و نیم در هفته، هدف مطلوب هر درس حاصل نمی‌گردد.

ساعت ادبیات فارسی، یعنی زمان شکوفا کردن استعداد ادبی دانش‌آموزان و ایجاد علاقه و انگیزه در آنان برای یادگیری عاشقانه

متون ادبی و آموزش واقعی زبان فاخر فارسی. وقتی مجالی برای خواندن دیوان اشعار شاعران نامی نباشد و زمان اجازه ندهد که دانش‌آموز سروده خود را بخواند، چگونه می‌توان خلاقیت و ذوق ادبی دانش‌آموزان را گسترش داد.

در ضمن، به همراه هر درس ادبیات هم مطلبی با عنوان «گنج حکمت» نگاشته شده است که تدریس این بخش نیز زمان خاصی را به خود اختصاص می‌دهد.

علاوه بر این، در قسمت پایانی دروس بخشی به نام «روان‌خوانی» آمده است که هر کدام از این بخش‌ها خود یک درس محسوب می‌شود؛ البته برای دبیرانی که احساس مسئولیت می‌کنند و بر خود لازم می‌دانند که علاوه بر آموزش درست‌خوانی، نکات دستوری و ادبی را هم آموزش دهند. (با توجه به این‌که آنان باید آزمون‌های متعددی را پشت سر گذارند و با این روش، برگ برنده‌ای در دست آنان است).

بخشی به نام «دروس آزاد» نیز هست که باید در کلاس خوانده شود و مورد بحث و بررسی قرار گیرد، که آن نیز به زمان نیاز دارد. حال سؤال این است که با این زمان اندک چگونه می‌توان این بخش را تدریس کرد. (با توجه به اینکه آموزش نکات دستوری و ادبی



درس روان خوانی هم لازم است). سخن دیگر اینکه حذف کتاب زبان فارسی از این دوره کار چندان عاقلانه‌ای نبوده است، چون فرصت محدود تدریس این درس، اجازه آموزش نکات دستوری را به دبیر نمی‌دهد. همان‌طور که می‌دانیم، بخش عمده‌ای از دروس این کتاب در مورد حذف فعل و کاربرد معنایی آن‌ها، ارکان جمله، ترکیب‌های وصفی و اضافی، انواع کاربردهای «را»، نقش دستوری واژه‌ها، انواع جمله از نظر اجزاء سازنده آن‌ها و

دانش آموز همان شهر چند سال پیش و پیشینه تاریخی-ادبی و فرهنگی آن نیز همان است. پس این درس چه خلاقیتی می‌تواند در آنان ایجاد کند؟ حتی خود دانش‌آموزان مدعی هستند که هر سال محتوای نوشته خود در سال‌های قبل را، کپی می‌کنند و در کتاب سال جدید می‌نویسند و این درس برای آنان دیگر جذابیتی ندارد. آیا بهتر نیست به جای گنجاندن این درس، مطالب مفیدتری در کتاب گنجانده شود یا لاقل این

درس روان خوانی هم انواع قلمروها در نظر گرفته می‌شد، رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب‌تر میسر می‌گردید و بالاخره اینکه بهتر بود در پایان برخی دروسی که فهم آن‌ها دشوار است، بخش توضیحات اضافه می‌شد. سخن را در این بحث خاتمه می‌دهم و قضاوت را به شما، مؤلفان کتاب و دست‌اندرکاران آموزش واگذار می‌کنم.

### درس جدید کتاب فارسی دوازدهم

با توجه به اینکه درس این کتاب ترکیبی از دروس ادبیات فارسی پیش‌دانشگاهی و درس دوازدهم است، برخی درس‌های جدیدی که در آن آمده‌اند، مربوط به پایه اول و دوم و سوم نظام قدیم دوره متوسطه‌اند. این درس‌ها عبارت‌اند از: آزادی (سال اول)، کباب غاز (سال دوم) و شکر نعمت، از پاریز تا پاریس، بوی جوی مولیان (سال سوم عمومی) و سی مرغ و سیمرغ با اندکی تلخیص (سال سوم انسانی). بقیه درس، متنی هستند که قبلاً در هیچ یک از پایه‌ها آموزش داده نشده‌اند و می‌توان گفت جدیدند.

### درس فارسی دوازدهم در یک نگاه:

قبل از نقد و بررسی هر درس کتاب، لازم است با یک نگاه کلی، نکاتی که قابل تأمل به‌نظر می‌رسد، بیان شود. باید گفت با هر تحولی که در ساختار و نظام آموزش و پرورش رخ می‌دهد، اولین تغییری که با توجه به سیاست آموزش و پرورش به وقوع می‌پیوندد، تغییر محتوای آموزشی درس کتاب است اما متأسفانه تغییرات انجام شده، اساسی و بنیادی نیستند. آنچه ما تا کنون شاهد آن بوده‌ایم، بیشتر شامل جابه‌جایی درس فارسی سه پایه با هم بوده است (که در بالا ذکر شد)؛ بی‌آنکه تحولی اساسی در آن‌ها پدید آید و یا جذابیتی در آن‌ها ایجاد شود. مسئولان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی باید به این واقعیت واقف باشند که با توجه به حذف کتاب زبان فارسی (دستور زبان) از کتب درسی دبیرستان، لاقل مطالب بخش توضیحات درس باید به‌طول کامل و



وابسته‌های وابسته است که هر چند در برخی موارد، این مباحث به‌طور مختصر بیان شده است ولی کافی نیست.

در برخی موارد هم چون دانش‌آموزان اطلاعات جامعی ندارند، دبیر مجبور است قبل از پاسخ‌گویی به سؤالات قلمروهای زبانی، نکات دستوری را توضیح دهد و این یعنی عقب ماندن از اصل درس.

در مورد درس آزاد، آیا فکر نمی‌کنید که گنجاندن آن‌ها در فارسی دوازدهم، تکرار مکررات است؟ آخر قرار دادن این درس در دوره ابتدایی و راهنمایی بس نیست؟ مگر در پایه دوازدهم مورد تازه‌ای به محتوای بومی ادبیات دانش‌آموزان اضافه می‌شود؟ شهر

درس حذف شوند و فرصت بیشتری برای آموزش نکات درسی فراهم آید؟ همین درس، چند جلسه آموزشی را به خود اختصاص می‌دهند؛ چون هم دانش‌آموزان باید آن‌ها را بخوانند و هم به بحث و بررسی نیاز دارند و لازم است برخی اشکالات موجود در آن‌ها توضیح داده شود.

اشکال بعدی این است که در این کتاب، تاریخ ادبیات در نظر گرفته نشده است. آیا بهتر نیست دانش‌آموزان تا حدودی با نویسندگان و شاعران متن درس آشنا شوند؟ در این مورد فقط به آوردن نام آنان در بخش پایانی درس اکتفا شده است. نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد این است که اگر برای



جامع پاسخ‌گوی ذهن کنجکاو دانش‌آموزان باشند. در سال‌های قبل، دو ساعت از زمان آموزش به تدریس زبان فارسی اختصاص داشت؛ بنابراین دبیران این رشته مشکلی در آموزش نداشتند. اکنون با حذف این کتاب، باید برای بازدهی مطلوب آموزش این درس، زمان اختصاص یافته افزایش یابد. با کمی دقت درمی‌یابیم که بخش زیادی از کتاب فارسی دوازدهم شامل مباحث دستوری است؛ مباحثی چون واژه‌های هم‌اوا، حذف فعل با قرینه‌های لفظی و معنوی، کاربردهای مختلف معنایی فعل، تعیین اجزا و ارکان جمله، انواع ترکیب‌های وصفی و اضافی، کارکرد «را» و انواع جمله از نظر تعداد اجزا.

اشکال قابل ذکر دیگر این کتاب، در کنار هم قرار گرفتن دو درس طولانی «گذر سیاوش از آتش» (درس دوازدهم) و «خوان هشتم» (درس سیزدهم) است که موجبات خستگی دانش‌آموزان و دبیران را فراهم می‌آورند.

موضوع دیگر اینکه بهتر بود بخشی از محتوای کتاب به معرفی شاعرانی مانند عارف قزوینی، فرخی یزدی و ملوک‌الشعرای بهار اختصاص می‌یافت؛

نکته دیگر اینکه برخی از متون «گنج حکمت‌ها» ارزش ادبی چندانی ندارند؛ مطلبی درخور را به دانش‌آموزان نمی‌آموزند؛ مانند گنج حکمت‌های گمان، کلان‌تر و اولی‌تر، و مسافران. گنج حکمت‌ها بهتر است جنبه آموزشی و دانشی داشته باشند نه ادبی، داستانی و طنز. در مورد متن «تیرانا» هم باید گفت بسیار گنگ و نامفهوم است.

در مورد دروس روان‌خوانی هم چون نقش زیادی در یادگیری و طرح پرسش برای آزمون‌های پایانی ندارند، تحلیل خاصی نمی‌توان داشت.

روی هم رفته، در محتوای این دروس اشکالی به چشم نمی‌خورد. در مورد محتوای شعر خوانی‌ها، باید گفت در شعر جدید «شکوه چشمان تو» که درباره شهید حججی سروده شده است، بیت پنجم، با توجه به معنایش، قدری جای تأمل دارد.

## نقد و بررسی دروس فارسی دوازدهم

### درس اول: شکر نعمت

در این درس، دانش‌آموزان با انواع سجع، انواع «را»، جهش ضمیر، حذف فعل با دو قرینه لفظی و معنوی به شکلی روشن آشنا می‌شوند؛ چون متن، مثال‌های زیادی دارد. از طرفی هم می‌توانند ضمن آشنایی با نمونه‌های از نثر زیبای گلستان، از آن التذاد ادبی ببرند. ویژگی دیگر این درس، وجود اصطلاحات عرفانی شامل «هراقبت»، «مکاشفت» و «معاملت» است که دانش‌آموزان ضمن آموزش با آن‌ها آشنا می‌شوند.

بهتر بود در این درس به انواع نثرهای قدیم به خصوص نثر مسجع و فنی که گلستان سعدی نمونه‌ای از آن است، اشاره می‌شد، تا

این درس به شکلی منسجم و یکپارچه شکل می‌گرفت. این در حالی است که تنها در کتاب سال دهم، آن هم به اختصار و در قالب یک بیت، به آن اشاره شده است.

ای بی‌نشان محض، نشان از که جویمت؟ گم گشت در تو هر دو جهان از که جویمت؟ بهتر بود در فارسی این پایه علت اینکه در مصراع دوم جهش ضمیر وجود ندارد، توضیح داده می‌شد (به علت مفعول بودن ضمیر ت). با همین توضیح مختصر ما در پایه‌های یازدهم و دوازدهم با پرسش‌هایی مبنی بر تشخیص جهش ضمیر روبه‌رو هستیم؛ مانند سؤال چهار قلمرو زبانی درس شکر نعمت. در بیشتر کتب فارسی دوره دوم متوسطه ابیاتی



وجود دارد که در آن‌ها جهش ضمیر صورت گرفته است. با این اوصاف، آیا بهتر نبود در بخش توضیحات، بیشتر به این موضوع پرداخته می‌شد؟

حتی با توجه به انواع متنوع «را» در این درس، نه تنها در پایه دوازدهم بلکه در هیچ پایه‌ای انواع کاربرد «را» توضیح داده نشده است. چه بسا دبیران این رشته که با توجه به کوتاهی در بیان این مباحث، ارائه توضیحات

دانش‌آموزان به ویژگی‌های آن پی ببرند. مورد دیگر اینکه تصویر در نظر گرفته برای این درس چندان مرتبط و مناسب نیست.

همان‌طور که می‌دانیم، بحث جهش ضمیر از مباحثی است که باعث اختلاف نظرهایی در بین دبیران ادبیات شده است و هر کدام نظر خاصی در این زمینه دارند. اگر مؤلفان محترم الگویی ثابت و مشخص برای تشخیص آن ارائه می‌کردند، مسلماً نحوه آموزش در

اضافی در این زمینه را ضروری نمی‌دانند. این در حالی است که یکی از سوالات کنکور می‌تواند برگرفته از این مبحث باشد.

### درس دوم: مست و هوشیار

این درس به پدیده اجتماعی رشوه‌خواری از یک سو و وجود فساد در دستگاه دولتی و مسئولان حکومتی اشاره دارد. یکی از اهداف آموزشی مورد نظر در این درس، آشنایی با گونه‌ای از شعر پروین اعتصامی به نام «مناظره» است؛ مناظره‌ای که بین دو نفر و یا دو چیز صورت می‌گیرد و تا آخر ادامه می‌یابد. در اصل، پیام اصلی شعر در قالب این مناظره به مخاطب و خواننده انتقال می‌یابد. در این درس، در سؤال یک در قلمرو ادبی نوع گفت‌وگوی شعر در اصطلاح ادبی از دانش آموز پرسیده می‌شود؛ در حالی که به جای سؤال باید به آموزش «مناظره» و چگونگی تأثیر آن در مخاطب می‌پرداخت.

نکته‌های مورد نظر در این درس عبارت‌اند از:  
- بی‌توجهی به ظاهر و اهمیت دادن به عقل و فهم مورد تأکید است؛

- فساد و بی‌اخلاقی در جامعه‌ای فراگیر می‌شود که حکومتش پایبند اخلاق نباشد؛

- در دین، حرام بودن مسلم چیزی به مقدار و اندازه آن بستگی ندارد؛

- وجود رشوه‌خواری در جامعه حاکی از پایبند نبودن حکومت به قانون است.

### تحلیل فکری، اعتقادی شاعر و دیدگاه او:

پروین اعتصامی در این شعر با بیان نابسامانی‌ها و فساد موجود در جامعه، اعمال ناروای عاملان جامعه مانند والی، قاضی و محتسب را افشا می‌کند و از پدیده رشوه‌خواری پرده برمی‌دارد.

او شاعری هوشیار بوده که از نابسامانی‌های جامعه زمان خود آگاهی داشته و بدون هر گونه جهت‌گیری سیاسی، با شهامت از فساد دستگاه حکومتی انتقاد کرده و اندیشه‌هایش را بی‌پرده بیان نموده است.

از مشخصات بارز شعر پروین اعتصامی، خشنونت و دشمنی با ظلم و بی‌عدالتی و همدردی با طبقات محروم و دردکشیده جامعه است.

اگر برای این شعر تصویری در نظر گرفته

می‌شد، مسلماً جذابیت بیشتری داشت.

### درس سوم: آزادی

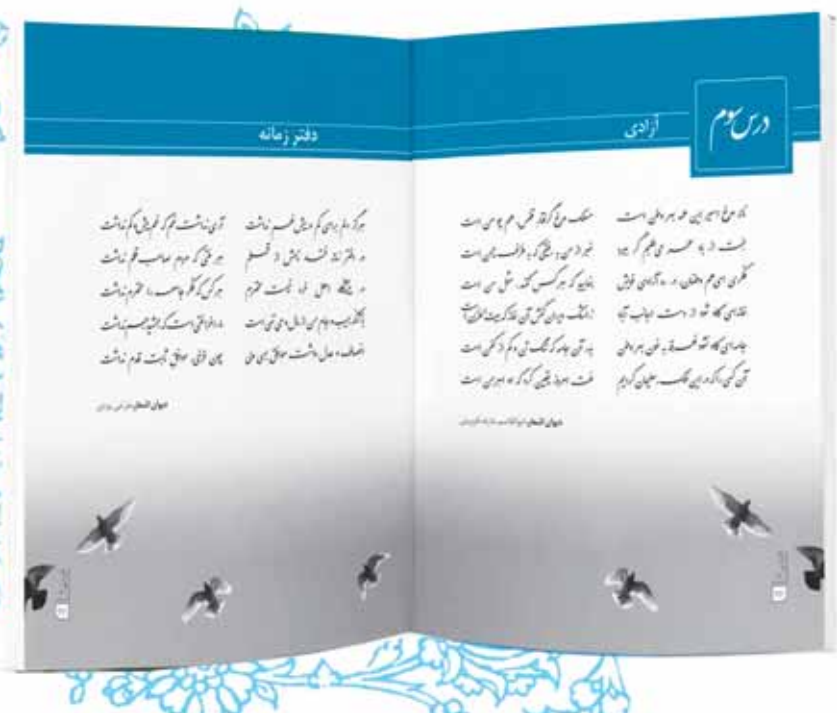
عنوان انتخاب شده برای این درس مناسب نیست و با محتوای درس همخوانی ندارد و بهتر بود به جای آن از عناوینی مانند بیگانه‌ستیزی و آزادی‌خواهی استفاده می‌شد. در این درس از عبارت «مرغ اسیر» استفاده

شعر است که وجود مسند (محترم) را در یک جمله چهار جزئی با مفعول نشان می‌دهد.

در پیشگاه اهل خرد نیست محترم

هر کس که فکر جامعه را محترم نداشت

این مسئله ایجاب می‌کند که به دانش‌آموزان بگوییم که افعال به کار رفته در این جمله‌ها، معنای دیگری دارند؛ مثلاً در جمله «مردم او را قهرمان شمرند» فعل «شمردن» به



معنای به «حساب آوردن» است نه «شمردن چیزی». چون برای دانش‌آموزان این سؤال پیش می‌آید که در جمله مسند دار نباید کار انجام شود؛ در حالی که در فعل شمردن به معنای شمردن چیزی، کاری انجام می‌گیرد. با این توضیح، ابهام آنان برطرف می‌شود، در حالی که اصلاً کتاب درباره این موضوع توضیحی نداده است.

نکته دوم در این درس، بیت اول است که به غیر از فعل به نوع دیگری از حذف - که حذف واژه در کلام است - اشاره می‌کند. اشکالی که در این درس به چشم می‌خورد این است که بهتر بود حذف واژه هم مانند حذف فعل از قبل آموزش داده می‌شد و بعد در سؤال سه قلمرو زبانی، نوع حذف سؤال می‌شد. اشکال دیگر این است که تصویر پایین آن درس،

شده که استعاره از شاعر است دلیل نمی‌شود که از تصویر پرندگان در حال پرواز در زیر آن استفاده کنند. می‌توان برای تناسب محتوا و تصویر، از تصویر آزادی‌خواهی در پشت میله‌های زندان ستم‌شاهی استفاده کرد.

در مورد این درس، باید بگوییم که گنجاندن آن در بین متون فارسی دوازدهم، چندان مطلوب نیست؛ زیرا با توجه به گروه سنی دانش‌آموزان این پایه، محتوای آن بسیار ساده به نظر می‌رسد. همچنین، بهتر بود برای معرفی غزل اجتماعی، از شعری متناسب با دوره سنی دانش‌آموزان این پایه استفاده می‌شد.

### درس (دفتر زمانه)

نکته قابل توجه در این درس، بیت سوم این

ادامه تصویر درس مستقل روبه‌روی آن است که باز با محتوای این درس تناسبی ندارد.

## درس چهارم: درس آزاد، ادبیات بومی<sup>۱</sup>

در مورد این درس در جای خود، در یک نگاه کلی توضیحاتی داده شده است.

### درس پنجم: دماوندیه

دیو سپید که در شاهنامه نماد پلیدی است، در حقیقت در بیت نخست این درس نماد شکوه و بزرگی و پاکی است. این شعر مفهومی سیاسی و اجتماعی دارد و کوه دماوند نماد انسان‌های آزادی‌خواهی است که پای در استبداد و ستم حکومت دارند ولی با عظمت خود، سایه استقامت و شرف بر سر جامعه‌انداخته‌اند.

یکی از دلایل نمادین بودن این شعر، نبودن آزادی بیان برای آزادی‌خواهان است. بنابراین، شاعر حرف دل خود و آزادی‌خواهان را در قالب نماد و کنایه بیان می‌کند. «نماد در لغت به معنی نمود، نما و نماینده در برابر (symbol) فرنگی است که از کلمه یونانی (symbolon) به معنی علامت و نشانه است. نماد شیء بی‌جان یا موجود جاندار است که هم خودش است و هم مظهر مفاهیمی فراتر از خودش» (داد، ۱۳۸۳: ۲۷).

در این شعر، شاعر به شکل زیبایی با استفاده از آرایه حسن تعلیل دماوند را مژگین روزگار می‌داند که بر دهان آسمان نواخته شده یا قلب فسرده‌ای که از شدت غم و درد ورم کرده است و برف نیز کافوری است که به عنوان مرهم روی آن قرار داده‌اند. شاعر از کوه می‌خواهد که خشم خود را بیرون بریزد تا اندکی تسکین یابد. او کوه دماوند را مانند آزادی‌خواهی ترسیم کرده که فضای پر از ظلم و خفقان جامعه، به ستوهش آورده و مردم خموش و خنثی در برابر ظلم، گریزان‌ش ساخته است. ابیات این درس نمونه‌های خوبی برای آموزش آرایه حسن تعلیل است؛ از این نظر که شاعران عارفانه سرای زبان فارسی، همان‌طور که نماد‌گرایان نیز مطرح می‌کنند، با عوالم درون سر و کار دارند و می‌خواهند به مدد واژگان و نمادها دنیای درونی را که خود

تجربه کرده‌اند، به دیگران نشان دهند. «از آنجا که آن عوالم قابل توصیف نیستند، شاعر می‌کوشد به کمک زبان نمادین (سمبولیک) آن‌ها را به خواننده القا کند» (میرصادقی، ۱۳۸۵: ۱۷).

### درس ششم (نی‌نامه)

در این درس، منظور از نی خود مولاناست که ناله سر می‌دهد و از جدایی‌ها شکوه می‌کند؛ جدایی از عالم معنا. پس به دنبال همدل غم‌گساری است که شرح این جدایی را برایش باز گوید اما انسان کاملی که چون خودش دلی سوخته و عاشق داشته باشد، نمی‌یابد.

به اعتقاد او، تنها عشق می‌تواند راز این شکوه

وقتی مجالی برای خواندن دیوان اشعار شاعران نامی نباشد و زمان اجازه ندهد که دانش آموز سروده خود را بخواند، چگونه می‌توان خلاقیت و ذوق ادبی دانش‌آموزان را گسترش داد

را دریابد و حواس ظاهری از درک آن عاجز است؛ چون عشق سلسله‌جنبان تمام هستی است.

او محرمی برای اسرار خود نمی‌یابد و تنها به وجود عشق دلخوش است و چون انسانی پخته و عارف را برای شرح عاشقی درد هجرش نمی‌یابد، سخن را به پایان می‌برد و سکوت اختیار می‌کند.

این درس نشان‌دهنده تمنای روح در بازگشت به اصل خویش یعنی عالم معناست و اینکه هر دلی از عشق بی‌نصیب باشد، روزگارش تباہ خواهد شد.

این درس از زیباترین و تأثیرگذارترین متون درس فارسی دوازدهم است که هم از بُعد

مفاهیم عرفانی و هم لحن و موسیقی جذابیت خاصی برای دانش‌آموزان دارد.

## درس هفتم: در حقیقت عشق و سودای عشق

این دو متن که در کنار هم قرار گرفته‌اند، از لحاظ موضوع با هم بسیار مرتبطند؛ زیرا در هر دو، سخن از عشق است و اینکه عشق عاملی برای رسیدن به حسن و کمال است. نیز به این نکته اشاره دارند که فقط کسی می‌تواند از عشق بهره‌برد که ترک خود کند و تمام توجه خویش را به معشوق معطوف نماید و در اصطلاح عرفان، از خود بی‌خود شود.

این عشق به قدری مورد توجه عارفان و طالبان سلوک است که دیوانگی حاصل از آن رابر تمام عقل‌ها برتری می‌دهند و معتقدند که انسانی که عاشق باشد، خودرأی و مغرور است. با دقت در جمله «عاشقی بی‌خودی و بی‌راهی است»، باید گفت منظور از «بی‌خودی» بیهودگی نیست بلکه «از خود بی‌خود شدن» و «خود را فراموش کردن» است؛ همان عاملی که تجسم عشق واقعی در انسان است.

منظور از «بی‌راهی» هم، حالت سرگردانی و تحیر حاصل از عشق است که به عاشق دست می‌دهد و نتیجه خودفراموشی اوست. چون تمام نظر عاشق به معشوق و تمام افکارش به سوی اوست، دیگر خودی برایش نمی‌ماند. با توجه به جمله «پروانه، قوت از عشق آتش می‌خورد»، می‌توان دریافت که وجود عاشق تنها با وجود معشوق زنده و پابرجاست.

این عشق است که زندگی را سرشار از امید و بودن می‌کند؛ همچنان که در جای دیگری می‌گوید: «حیات از عشق می‌شناسد و مَمات از عشق».

این درس به زیبایی هر چه تمام‌تر، ذهن دانش‌آموزان را پذیرای عشق الهی می‌کند و به او می‌آموزد که عشق بالاترین حد محبت است و می‌تواند ذات انسان را متحول سازد و اینجاست که احساسی سرشار از آرامش را در او به ودیعه می‌گذارد. این عشق نردبان تقرب به خداوند بلندمرتبه است.



## درس هشتم: از پاریز تا پاریس

این درس فقط از نظر نمونه‌های فراوانی که در مورد موضوع دستوری «وابسته‌های وابسته» دارد، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد؛ وگرنه دبیران این رشته و دانش‌آموزان چندان رغبتی به تدریس آن نشان نمی‌دهند (با توجه به نظرسنجی انجام شده از برخی دانش‌آموزان و دبیران هم‌رشته)؛ چون اصلاً از نظر موضوع و محتوا، جذابیت ندارد.

متن این درس با جمله‌بندی‌های مبهم و توصیفات نه چندان دقیق، برای دانش‌آموزان گنگ و نامفهوم است.

با توجه به شعری که در این درس آمده، نویسنده در صدد برآمده است که به ناپایداری دنیا و تعلقات آن اشاره کند ولی نتوانسته به خوبی از عهده این امر مهم برآید. چون ابتدا شرحی از زندگی خود را بیان کرده، و سپس از موضوع اصلی فاصله گرفته و وارد توصیفات از سرزمین‌های دیگر شده است. بنابراین، متن درس در بیان محتوا انسجام و نظم خوبی ندارد. به نظر می‌رسد که این درس نکته آموزنده مفیدی برای فراگیرندگان ندارد و بهتر است جایگزینی برای آن در نظر گرفته شود.

## درس نهم: کویر

این درس با توصیفات زیبا و گیرای دکتر علی شریعتی به رشته تحریر درآمده است. نویسنده کویر و آسمانش را طوری به تصویر کشیده است که خواننده را ناخودآگاه به این طبیعت بکر و زیبا می‌برد؛ طوری که گویی او نیز تمام این زیبایی‌ها را نظاره می‌کند. او با بازی با واژگان، تمایز دیدگاه مردم روستایی با مردم شهرنشین را با زیبایی اعجاب‌آوری نشان می‌دهد.

## درس دهم: فصل شکوفایی

با توجه به این شعر می‌توان گفت که نگاه معنوی سلمان هراتی به موضوعاتی اجتماعی به اوج خود رسیده و او با توجه به این دیدگاه، شعرش را با امید به آینده‌ای روشن سروده است. او با باوری که به انقلاب دارد، آینده‌ای درخشان را نوید می‌دهد. اشعار زیر اثبات این مدعاست:

دیروز اگر سوخت ای دوست، غم برگ و بار من و تو

امروز می‌آید از باغ، بوی بهار من و تو  
دیروز در غربت باغ من بودم و یک چمن داغ  
امروز خورشید در دشت، آینه‌دار من و تو  
او در این شعر، دوران انقلاب را دوران شکوفایی، رشد و زمان آگاهی می‌داند. در بیت آخر نیز از اشتیاق خود برای رسیدن به دریای خروشان انقلاب اسلامی سخن می‌گوید.

## درس یازدهم: آن شب عزیز

این درس محتوایی ساده دارد و متناسب با پایه دوازدهم نیست. از این رو، بهتر است در کتاب فارسی پایه دهم گنجانده شود و متنی با این گروه سنی در رابطه با خاطرات جنگ جایگزین آن گردد.

## درس دوازدهم: گذر سیاوش از آتش

در این داستان، سیاوش با عبور از آتش و سالم ماندن از آن بی‌گناهی‌اش را در جرمی که سودابه به او نسبت داده است، اثبات می‌کند. سرتاسر داستان نمایان‌گر پاکی و بی‌گناهی سیاوش و محبوبیتش نزد مردم است.

باید گفت داستان سیاوش با گذشته و زندگی امروز مردم پیوند خورده و این موضوع نشان‌دهنده اصالت این اسطوره و سابقه طولانی آن در زندگی مردمان این سرزمین است. شخصیت او به‌عنوان فردی که نماد پاکی و خیر مطلق است، در تاریخ و ادبیات فارسی جایگاه ویژه‌ای دارد.

در این داستان، سیاوش نماد واقعی مظلومیت در بستر تاریخ و سودابه نماد نفس ناپاک اهریمنی است. تصویری که فردوسی از اندوه و حزن ناظران در دشت حین گذر سیاوش از آتش ارائه داده، این مدعا را به خوبی اثبات می‌کند و دلیل مقبولیت آن نزد مردم است.

## درس سیزدهم: خوان هشتم

این داستان، داستان مرگ یک پهلوان است؛ پهلوانی که نماد قهرمان ملی و اسوه شجاعت و میهن‌پرستی نزد ایرانیان است. داستان، حکایت از نابرداری و نامردمی دارد. نابرداری به نام شغاد که اسیر در بند خودخواهی است

نامردانه و با توسل به تزویر، کمر به قتل برادر می‌بندد و صفحه تاریک دشمنی و نامردی را به نام خود رقم می‌زند.

فضای داستانی این شعر در فرار از محیطی موهوم و سرد به فضایی معلوم، گرم و بسته است و با جزئیات بسیاری به تصویر کشیده شده است. او خود را به درون فضایی گرم و صمیمی می‌برد؛ گویی مرد نقال مراد است و دیگران، مریدانی که بر گرد او حلقه زده‌اند. پیغام آتشین او، از تأثیر سخن و سوز و گداز درونش حکایت دارد. شاعر با آوردن نام کسانی چون سهراب و سیاوش و تختی، اوج نامردی و مرز بین جوانمردی و ناجوانمردی را ترسیم کرده است.

فضاسازی بی‌نظیر بخش پایانی، یعنی مرگ قهرمان، بسیار تأثیرگذار است به ویژه توصیف فضای عمومی چاه و مرگ رخس در داستان رستم؛ به گونه‌ای که هم حس اعجاب‌انگیزی با خواننده برقرار کرده است.

در شاهنامه، لحظه پیش و پس از افتادن رستم به درون چاه بسیار دقیق توصیف شده اما لحظه مرگ رخس و رستم بسیار کوتاه بیان گردیده است.

## درس چهاردهم: سی مرغ و سیمرغ

قبل از هر چیز باید گفت ادبیات این درس عرفانی است نه داستانی و در آن پرندگان هر کدام نماد انسان‌هایی با شخصیت‌های متفاوت‌اند. «بلبل» نمونه مردم جمال‌پرست و عاشق‌پیشه است که تنها به گل فکر می‌کند و بس. «طاووس» چون از بهشت رانده شد، همواره آرزوی بازگشت به آنجا را در سر می‌پروراند.

این پرنده نماد انسان‌هایی است که سختی‌ها را تحمل می‌کنند تا به بهشت دست یابند. «باز» هم پرنده‌ای که روی دست پادشاهان جای دارد؛ پس عطار او را نمونه مردم درباری در نظر گرفته است که به علت نزدیکی به پادشاه همیشه به دیگران فخر می‌فروشد.

## درس پانزدهم: درس آزاد، ادبیات بومی ۲

که قبلاً در مورد آن توضیح داده شد.

## درس شانزدهم: کباب غاز

این درس که اثر محمدعلی جمالزاده است، به زبان عامیانه و محاوره به نگارش در آمده است. نوع بیان درس طنز است که چون با فرهنگ کنایات و اصطلاحات عامیانه تلفیق شده، زیبایی خاصی به خود گرفته است. توصیفات این درس به قدری زیبا و روشن و دقیق است که خواننده با خواندن آن‌ها، گویی در آن مهمانی شرکت دارد و با شخصیت مصطفی از قبل آشناست. برخی از کنایات برای دانش‌آموزان ملموس و شناخته شده‌اند؛ کنایاتی مانند سال آزرگار، صابون زدن به شکم، آسمان جل، دخلی نداشتن، خاک بر سر بودن، و از تک و تا افتادن.

البته نباید فراموش کرد که نویسنده برای افزایش قدرت طنز در توصیف‌ها، به ویژه ظاهر مصطفی، بیش از حد بزرگنمایی و اغراق کرده است.

تنها عیب مهم این داستان، طولانی بودن آن است و اگر اندکی خلاصه شود، تدریس آن با لذت بیشتری همراه خواهد بود. نباید فراموش کرد که نحوه تدریس دبیر و لحن خواندن او همراه با فضا سازی لفظی‌اش، زیبایی این درس را دو چندان می‌کند.

## درس هفدهم: خنده تو

در این درس، شاعر خنده را رمز عشق، شادمانی، زندگی، سدی نیرومند در برابر مشکلات و شمشیری تیز در رویارویی با دشمنان می‌داند. به اعتقاد او، خنده از هر چیزی که ارزش مادی و دنیوی دارد، برتر است. در واقع، او خنده را عصاره واقعی زندگی دانسته است. در این شعر، شاعر اساس سروده خود را «خنده» قرار داده است و آن را تعبیر همه آرزوهای خویش می‌داند. با توجه به این دیدگاه شعری، می‌توان این شعر را یکی از دروس آموزنده و معنادار کتاب دانست.

## درس هجدهم: عشق جاودانی

در این درس، شاعر همه چیزهای زیبا را در وجود معشوق می‌بیند؛ گویی معشوق، سرچشمه همه خوبی‌ها و زیبایی‌هاست. او اعتقاد دارد که عشق پاک آدمی، هیچ‌گاه کهنه و افسرده نمی‌شود بلکه گذر زمان به آن رنگ و بویی تازه می‌بخشد؛ عشقی که گذر هر لحظه‌اش، اشتیاق او را صد چندان می‌سازد. او می‌گوید عشق همواره در دل و ذهن جاودانه است؛ هیچ لحظه‌ای از آن کهنه و قدیمی نمی‌شود و گذر عمر، هرگز ظاهر معشوق را پرموده و پیر نشان نمی‌دهد. همچنین می‌گوید که چیزی برای نوشتن

برایم باقی نمانده است و من هر توصیف زیبایی را که بتوان برای معشوق متصور شد، بیان کرده‌ام.

شاعر در این شعر با لطافتی شاعرانه، عشق واقعی را می‌ستاید و آن را جاودانه و فراموش نشدنی می‌داند؛ عشقی که به ظاهر انسان بی‌توجه است و ریشه در قلب و احساس او دارد. پس بسیار باارزش و مقدس است. این شعر از اشعار تأمل‌انگیز و زیبای کتاب به حساب می‌آید.

## نتیجه‌گیری

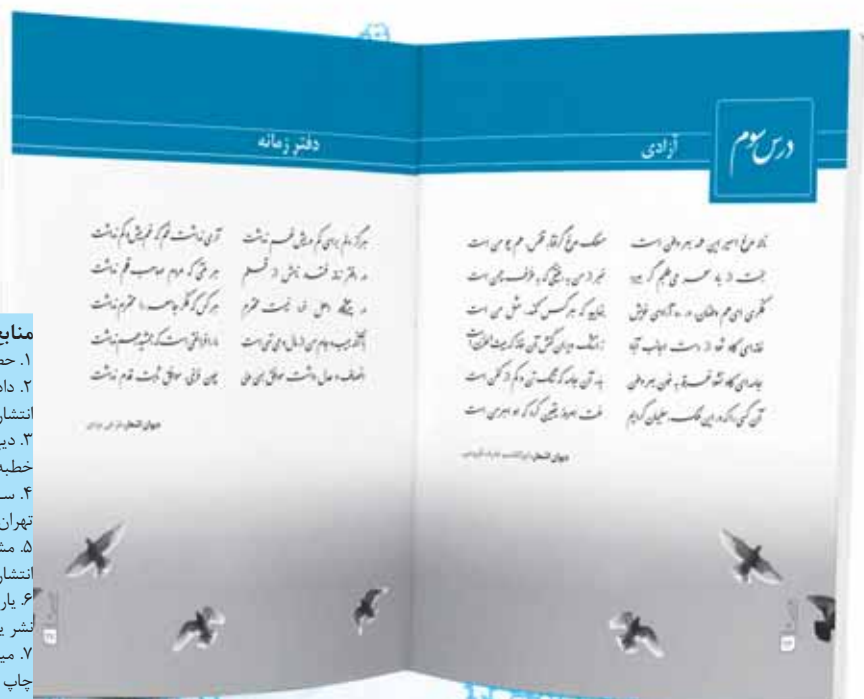
با توجه به مباحث بالا می‌توان نتیجه گرفت که کتاب درسی، مهم‌ترین رسانه آموزشی برای تبادل اطلاعات و انتقال علم است. بر این اساس، باید از نظر کیفیت و سطح محتوا به گونه‌ای باشد که در یادگیری آن هیچ ابهامی وجود نداشته باشد.

با توجه به این نکته مهم، ضرورت دارد که مسئولان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، با ظرافت و دقت نظر خاصی به تدوین و نگارش آن اقدام کنند. کتاب فارسی پایه دوازدهم اگرچه نونگارشت و جدیدالتألیف است، اشکالاتی محتوایی در آن به چشم می‌خورد که باید اصلاح شوند.

اگر از هر استان، کمیته‌ای متشکل از دبیران مجرب و مسلط به رشته ادبیات فارسی با برنامه‌ریزی دقیق و تأملی موشکافانه به نقد آن اقدام کنند، با جمع‌بندی نظرات آنان اشکالات کتاب به‌طور کامل رفع خواهد شد. دانش‌آموزان این پایه، شرکت‌کنندگان آینده کنکور سراسری هستند؛ پس به آموزش آنان باید به‌طور پایه‌ای و اساسی توجه کرد و محتوایی بی‌عیب و عاری از اشکال تحویل آن‌ها داد.

## منابع

۱. حضوری، علی. (۱۳۸۴). سیاوشان. چاپ دوم. تهران: نشر چشمه.
۲. داد، سیما (۱۳۸۳). فرهنگ اصطلاحات ادبی، چاپ دوم. تهران: انتشارات مروارید
۳. دیهیم، علی. (۱۳۸۶). یادنامه پروین اعتصامی، مقاله‌ها و خطبه‌ها. تهران: انتشارات اقبال.
۴. سلازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). فارسی ۳، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۵. شایخ، فریدون. (۱۳۷۵). فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: انتشارات مدرسه.
۶. یارمحمدیان، محمد. (۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: نشر یادواره کتاب.
۷. میرصادقی (ذوالقدر)، میمنت. (۱۳۸۵). واژه‌نامه هنر شاعری. چاپ سوم. تهران: انتشارات کتاب مهناز.



# کتاب‌فروشی (۳) پایة دوازدهم

محمد کریمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

کوروش قنبری

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

## چکیده

زبان و ادبیات هر ملتی، هویت آن ملت است. زبان فارسی پشتوانه ملی و فرهنگی و معرف تاریخ پرفراز و نشیب ایران است. این زبان در طول تاریخ در برابر ناملایمات از خود مقاومت‌ها نشان داده است. هویت‌بخشی از مدارس و با کمک کتاب‌های درسی آغاز می‌شود. بنابراین، آموزش و آشنا کردن نسل جوان با آن اهمیت بسیاری دارد و این وظیفه سنگین برعهده معلمان و کتاب‌های درسی است. کتاب‌های درسی یکی از پرمخاطب‌ترین و تأثیرگذارترین عوامل موجود در هدایت و راهبردی جوامع‌اند.

نگارندگان این مقاله با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و روش توصیفی - تحلیلی بر آن‌اند که اشکالات کتاب درسی پایة دوازدهم را از جنبه‌های مختلف و در حیطه قلمروهای زبانی، فکری، و ادبی، بررسی نمایند.

آن‌ان تلاش کرده‌اند با ارائه پیشنهادهایی به طراحان و نویسندگان کتب درسی به پیشبرد جامعه به سوی اهداف متعالی کمک کنند و دین خود را به این زبان ارجمند ادا نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات فارسی، پایة دوازدهم،

دستور زبان

## مقدمه

ای دو جهان از قلمت یک رقم

بی‌رقمت لوح دو عالم، عدم

در کف من مشعل توفیق نه  
ره به نهان‌خانه تحقیق ده

شمع زبانم سخن افروز ساز  
شام من از صبح سخن، روز ساز

(علامه همایی: ۱۳۳۹)

زبان و ادبیات هر ملتی هویت آن ملت است. بنابراین آموزش و آشنا کردن نسل جوان با آن اهمیت بسیاری دارد. در مقام اهمیت زبان چه از این مهم‌تر، که اگر انسان از زبان بی‌بهره بود، نمی‌توانست فکر کند، علمی را به دست آورد و فکر و علم خود را به دیگران منتقل سازد.

در میان همه زبان‌ها، به جرئت می‌توان گفت که زبان فارسی یکی از ارجمندترین و ارزشمندترین زبان‌هاست.

از زمان‌های خیلی دور تاکنون آثار مکتوب بسیار گران‌قدری (اسطوره‌ای، عرفانی، غنایی، تاریخی، مذهبی، و ...) به این زبان نوشته شده است. مهم‌ترین شاکله هویت فرهنگ ما ایرانیان، زبان و ادبیات فارسی است که با پیشینه هزار و چندساله‌اش میراث معنوی همه اقوام ایرانی به شمار می‌رود. آثار ادبی منظوم و منثور پارسی، زبان فارسی، علوم و فنون و تاریخ ادبیات از ارزشمندترین ذخایر و غنایم فرهنگی ما هستند

بنابراین، آموزش زبان فارسی به نسل جدید کار





آسانی نیست و به برنامه‌ریزی دقیق و زمان‌بندی درست نیاز دارد. زبان فارسی، زبان رسمی و ملی کشور است و کتاب‌های درسی به این زبان نوشته و آموزش داده می‌شوند؛ از این رو کتاب‌های درسی باید نماینده جغرافیای فرهنگی کشورمان باشند. طراحان و نویسندگان در دفتر تألیف کتب درسی وزارت

در سال‌های گذشته، کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی به صورت جداگانه بودند و هر کتاب به‌طور مستقل ساعات تدریس مختص به خود را داشت و در هر کدام مباحث خاصی طرح و بررسی می‌شد اما در کتاب‌های جدیدالتألیف، درس‌های ادبیات و زبان فارسی در یک کتاب ادغام شده‌اند و دو ساعت در هفته به تدریس آن‌ها اختصاص یافته که واقعاً سخت و دشوار است. به علاوه، اغلب حق مطلب به‌طور کامل ادا نمی‌شود و دانش‌آموزان دیگر مزه لذت ادبی را نمی‌چشند. مطالب همان مطالب دو کتاب است اما در یک کتاب. دبیر هم که نمی‌تواند مطالب را فشرده بگوید، باید برای درک و فهم همه دانش‌آموزان مطالب را باز کند، تفسیر کند و ... در سال‌های گذشته، کتاب مستقلی به نام ادبیات فارسی وجود داشت که باعث التذاذ ادبی و تغییر رفتار می‌شد. کتاب مستقل دیگری به نام زبان فارسی هم بود که در آن مباحث دستوری از ابتدا تا انتها بررسی می‌شد.

دبیر نیز در قالب درس‌های جداگانه به بررسی نکات دستوری و نگارشی می‌پرداخت و تکلیف‌ها با خودش و کتاب معلوم بود. در کتاب‌های جدیدالتألیف هنوز هیچ درسی داده نشده و یا به بهانه اینکه در سال‌های گذشته گفته شده است، در تمرین‌ها سؤالاتی آورده‌اند. دبیر با دانش‌آموز خالی‌الذهن چه کند؟ اگر بخواهد درباره مطلبی از ابتدا سخن بگوید و تدریس کند، دو جلسه وقت می‌خواهد و اگر فقط به جواب تمرین اکتفا کند، دانش‌آموز راهی جز حفظ کردن ندارد. کتاب فارسی پایه دوازدهم، تلفیقی است از کتاب‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی سال‌های گذشته.

درس‌های برگرفته از کتاب‌های ادبیات فارسی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی این کتاب عبارت‌اند از: درس اول: شکر نعمت، درس دوم: مست و هوشیار، بخشی از درس سوم آزادی، درس پنجم: دماوندیه، درس ششم: نی‌نامه، درس هشتم: از پاریز تا پاریس، درس نهم: کویر، درس دوازدهم: گذر سیاهوش از آتش، که البته چند سالی

نیز از کتاب نظام قدیم حذف شده بود، درس سیزدهم: خوان هشتم، درس چهاردهم: سی مرغ و سیم‌رغ، درس شانزدهم: کتاب غاز و بعضی از روان‌خوانی‌ها و گنج‌های حکمت.

در این کتاب بعد از ستایش (شعر زیبای ملکا ذکر تو گویم، اثر سنایی غزنوی)، درس اول با دیباچه زیبا و دشوار گلستان سعدی آغاز می‌شود؛ متنی ادبی، وزین و دشوار که برای دانش‌جویان رشته ادبیات نیز سخت و دشوار می‌نماید. بهتر نبود به جای دیباچه

### کتاب فارسی پایه دوازدهم، تلفیقی است از کتاب‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی سال‌های گذشته

آموزش و پرورش، این کتاب‌ها را برای همه پهنه فرهنگی کشور می‌نویسند و این امر مهم را مدنظر دارند که اقوام مختلف ایرانی زیر یک پرچم گرد آمده‌اند و در این کتاب‌ها باید به همه سلیقه‌ها پاسخ داده شود.

نگارندگان این مقاله بیشتر جنبه‌های علمی و ادبی این کتاب را واکاوی کرده‌اند و اینکه چه اشکالات و ایرادهایی بر آن وارد است و برای بهتر شدنش چه باید کرد.

گلستان، یکی از حکایت‌های گلستان در حوزه ادبیات تعلیمی را در این قسمت می‌گنجاندند؟

در فصل سوم (ادبیات غنایی) دو درس گنجانده شده است که هر دو از حوزه ادبیات عرفانی انتخاب شده‌اند. نویسندگان و طراحان می‌توانستند از حوزه‌های دیگر ادبیات غنایی، بعد اجتماعی آن (حبسیه مسعود سعد و غزل حافظ و طنز عبید زاکانی و مرثیه بهار) و یا از داستان‌های مثنوی، نظامی گنجوی، کشف‌الاسرار، مرصادالعباد، اسرارالتوحید، ... مثنی را انتخاب کنند.

می‌توان گفت دیگر فصول کتاب (فصل ششم، فصل هفتم و فصل هشتم) خوب‌اند و طراحان و نویسندگان کتاب از نظر محتوا و انتخاب دروس برای آن فصل‌ها موفق عمل کرده‌اند.

از ادبیات انتظار می‌رود که به ما آرامش بدهد، ما را با هویت و پیشینه ادبی مان آشنا کند و موجب التذامان شود. نویسندگان و طراحان کتاب در پیشگفتار آن به این مهم اشاره کرده‌اند و یکی از اهداف خود را «توجه به نشاط و زنده‌دلی دانش‌آموزان، التذاد ادبی از راه خواندن آثار ادبی، توجه به مهارت‌های صحیح‌خوانی و تقویت و تثبیت ارزش‌ها و باورهای ملی و دینی» (فارسی ۳، ۱۳۹۷: ۳) دانسته‌اند. حال باید پرسید: آیا کتاب درسی حاضر در این راستا موفق بوده است؟

نکته مهم دیگری که در باب کتاب درسی فارسی (۳) دوره متوسطه دوم می‌توان گفت این است که در این کتاب، جای خلاقیت و ابتکار و توجه به ادبیات عامه (فولکلور) خالی است.

### پیشینه:

چه از نظر ساختار و چه محتوا نقدهای متفاوتی بر کتاب‌های درسی نوشته می‌شود و از آنجا که مخاطب اصلی این کتاب‌ها معلم‌اند، بی‌شک خود آن‌ها از بهترین منتقدانش نیز خواهند بود. کتاب‌های جدیدالتألیف همواره مورد بیشترین نقدها قرار می‌گیرند. کتاب ادبیات فارسی دوازدهم نیز از این قاعده مستثنی نیست و هر کس دستی بر آتش داشته، در نقد آن دست به قلم شده است. شماری از این نقدها در مجلات و روزنامه‌ها به چاپ رسیده‌اند یا نویسندگان آن‌ها دست‌نوشته‌های خود را به گروه‌ها و یا وزارت‌خانه متبوع فرستاده‌اند و در نشست‌ها و سمینارها به آن پرداخته‌اند (رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره سی‌ودوم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۷).

بعضی از مقالات چاپ شده عبارت‌اند از: مقاله ویژگی‌های محتوای درسی مطلوب تاریخ ادبیات در دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی از حیدر قمری، مقاله آسیب‌شناسی درس تاریخ ادبیات از مریم سعدزاده، و نقد و بررسی کتب درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه از راضیه‌سادات شیخ‌الاسلامی.

### ۳. بحث اصلی:

#### ۳-۱. انتقادات وارد بر کتاب فارسی پایه

#### دوازدهم:

در این مقاله برخی از اشکالات کتاب فارسی پایه دوازدهم

(رشته‌های علوم تجربی و ریاضی فیزیک) را بررسی می‌کنیم. کتاب فارسی پایه دوازدهم در هشت فصل، هیجده درس، چهار شعرخوانی، چهار روان‌خوانی و هشت گنج حکمت، گردآوری و در قالب ۱۶۴ صفحه به دانش‌آموزان ارائه شده است.

سرفصل‌های این کتاب به شرح زیرند:

ستایش: لطف خدا

فصل یکم: ادبیات تعلیمی

فصل دوم: ادبیات پایداری

فصل سوم: ادبیات غنایی

فصل چهارم: ادبیات سفر و زندگی

فصل پنجم: ادبیات انقلاب اسلامی

فصل ششم: ادبیات حماسی

فصل هفتم: ادبیات داستانی

فصل هشتم: ادبیات جهان

نیایش: الهی.

هر فصل از کتاب پیش رو دربردارنده چند درس است و هر درس نیز از بخش‌های مختلفی تشکیل شده‌است. دبیر باید در جریان درس، در معرفی بخش‌های مختلف توضیحاتی بدهد. عده‌ای دوست دارند از این توضیحات یادداشت‌برداری کنند و این، روند کار را کند می‌کند و زمان گیر است.

طراحان و نویسندگان کتاب در پیشگفتار تأکید می‌کنند که دبیر باید مباحث هر درس را به تفکیک قلمروهای سه‌گانه تحلیل متن (زبانی، ادبی و فکری) معرفی و بررسی کند. حال، آیا دبیر می‌تواند برای هر درس به آموزش نکات زبانی، ادبی و فکری متون کتاب درسی، تحلیل مفاهیم ابیات و عبارات مهم در هر درس، بررسی واژگان مهم هر درس از نظر معنایی و املائی، ارائه نکات آموزشی زبان فارسی و آرایه‌های ادبی، طراحی پرسش‌های متنوع در قلمروهای زبانی، ادبی و فکری به‌صورت درس به درس و ارائه پاسخ‌های کاملاً تشریحی بپردازد و تاریخ ادبیات و مفاهیم را نیز از متن درس‌ها استخراج و بررسی کند؟ علاوه بر همه این‌ها دبیران باید آموخته‌های دانش‌آموزان را نیز بسنجند و انتظارات ۳۳ نفر دانش‌آموز کلاس و خانواده‌هایشان را برآورده سازند.

به نظر شما، آیا این کارها بر روی هر درس در یک کلاس ۳۳ نفره، با دانش‌آموزانی که از نظر بهره‌هوشی و سطح اجتماعی و درآمدی متفاوت‌اند، در یک مدرسه کم‌پرخوردار قابل اجرا هستند؟

متأسفانه، در مدارس کشور ما و همچنین در تألیف و تدوین کتاب درسی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تفاوت‌های منطقه‌ای و جغرافیایی توجه چندانی نشده است. به نظر نگارندگان این مقاله، رویکرد آموزشی موردنظر طراحان و نویسندگان محترم کتاب که در پیشگفتار بدان اشاره کرده‌اند، محقق نمی‌شود. آن‌ها فضایی ایده‌آل و مدرسه‌ای ایده‌آل را در نظر داشته‌اند یا اصلاً کلاس نرفته‌اند و با مدرسه و کلاس بیگانه‌اند. کتاب فارسی بدون توجه به علایق دانش‌آموزان طراحی شده است و از این رو دانش‌آموزان، مطالب درسی را بدون در نظر گرفتن علاقه و استعدادشان فرا می‌گیرند. آن‌ها از نظر سطح یادگیری و همچنین آموزش در سال‌های قبل

با هم متفاوت‌اند و چه بسا با چند معلم با توانایی‌های متفاوت کار کرده‌اند. بسیاری از این دانش‌آموزان به سبب بی‌توجهی در سال‌های گذشته و یا آموزش نادرست یا ناقص، درک درستی از زبان فارسی ندارند. از این رو کتاب‌های درسی و آموزشی ما باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را از سردرگمی و ابهام خارج سازد. چه بهتر بود که با اتخاذ روش‌ها و برنامه‌هایی، دانش‌آموزان می‌توانستند با توجه به علاقه و رشته خود دروسی را انتخاب کنند و در آن زمینه به مطالعه و پژوهش بپردازند.

در پیشگفتار کتاب پایه دوازدهم (فارسی ۳، ۱۳۹۷: ۷)، کتاب در هشت فصل معرفی شده است اما این سؤال به ذهن می‌آید که آیا نویسندگان و طراحان کتاب درسی جایگاهی برای معرفی ادبیات معاصر و بزرگان این عرصه در نظر گرفته‌اند یا اصلاً ادبیات معاصر را به رسمیت می‌شناسند و یا با این موضوع سلیقه‌ای برخورد کرده‌اند و آن را به‌عنوان یک گونه ادبی نادیده گرفته‌اند و فقط نمونه‌هایی از آن را در لابه‌لای هر فصل درسی گنجانده‌اند؛ در فصل اول شعر «مست و هشیار» پروین اعتصامی را آورده‌اند و در فصل دوم شعر «دماوندیه» بهار را گنجانده‌اند.

در فصل ششم «خوان هشتم» اخوان ثالث و در فصل هفتم «کباب‌غاز» جمال‌زاده را آورده‌اند.

جا داشت در فصل هفتم که عنوان «ادبیات داستانی» را بر خود دارد، پیشینه‌ای از داستان‌نویسی در ایران می‌آمد و به نام بزرگان این عرصه اشاره می‌شد، اما دریغ از یک صفحه.

### ۲-۳. بررسی اشکالات کتاب به تفکیک

#### ۱-۲-۳. آرایه‌های ادبی

یکی از مشکلات آموزش زبان فارسی در دبیرستان‌ها (رشته‌های تجربی و ریاضی) این است که در کتاب درسی آن‌ها مبحث مستقلی به نام آرایه‌های ادبی وجود ندارد اما در تمرین‌های کتاب سؤالاتی از آرایه‌های ادبی گنجانده شده است؛ سؤالاتی از مباحث بحث‌برانگیز، استعاره، تناقض و ... که لازمه فراگیری آن‌ها، تمرین، بررسی و تکرار می‌باشد که به دلیل کمبود وقت عملاً در کلاس غیر ممکن است، بتوان نمونه‌های زیادی را بررسی کرد. کتاب در دو یا چند سطر، توضیحی کوتاه و اجمالی در مورد آرایه‌های آورده و سپس سؤالاتی را طرح کرده است. گاهی نیز این سؤالات به صورت پراکنده و جدا از هم در لابه‌لای تمرین‌های برخی از درس‌ها مطرح شده‌اند. به این ترتیب، معلم می‌ماند و پرسش‌ها و انتظارات دانش‌آموزان.

برای مثال، در کتاب درسی مبحث استعاره مطرح شده است. دانش‌آموزان از دبیر می‌پرسند و دبیر نمی‌تواند سؤال آن‌ها را

بی‌جواب بگذارد. در چنین مواقعی، دبیر مجبور است در شناساندن این آرایه کمی از شیوه‌های گردآوردندگان کتاب درسی فاصله بگیرد. در کتاب درسی اسامی انواع استعاره نیامده است و دبیر مجبور می‌شود برای آموزش استعاره، تشبیه، تشخیص و مجاز را تدریس کند و آموزش این مباحث یکی، دو جلسه وقت کلاس و دبیر را می‌گیرد.

اگر تدریس نکنند، دانش‌آموز فقط جواب‌ها را حفظ خواهد کرد؛ بدون اینکه دلایل، راه‌حل‌ها و روش‌های تشخیص را بداند. متأسفانه در کتاب درسی مدرسه فقط در تمرین‌ها از این مباحث سؤالاتی مطرح شده است.

اگر دبیران زحمت‌کش تدریس نکنند، با اعتراض دانش‌آموزان و اولیا مواجه می‌شوند و اگر تدریس کنند، از برنامه درسی و مدرسه باز می‌مانند. در کل، فشار روی دبیر است، و او همیشه باید نگران زمان کم کلاس، یادگیری دانش‌آموزان، نمره آن‌ها و امتحان نهایی و کنکورشان باشد و شما بهتر می‌دانید که با دو ساعت تدریس در هفته، آموزش این مطالب بسیار دشوار و حتی غیرممکن است.

به نظر نگارندگان این مقاله بهتر بود طراحان و نویسندگان، فصلی از کتاب درسی را به آرایه‌های ادبی اختصاص می‌دادند و به‌طور مستقل به آموزش آن می‌پرداختند. در این صورت، تکلیف دانش‌آموز و دبیر معلوم بود.

#### ۲-۲-۳. تاریخ ادبیات

مسئله دیگری که از نقاط ضعف کتاب فارسی (۳) به شمار می‌آید و مورد انتقاد است حذف برخی چهره‌های ادبی و علمی، بنا به هر دلیلی، از کتاب‌های درسی است.

انتظار می‌رفت که طراحان و نویسندگان محترم کتاب درسی، برای آشنایی دانش‌آموزان این سرزمین با مفاخر ادبی‌شان حداقل در مقدمه‌ای به نام و آثار بزرگان این عرصه اشاره‌ای می‌کردند. نکته دیگری که در کتاب‌های چاپ جدید به عمد یا به سهو، مورد بی‌مهری و بی‌توجهی قرار گرفته، توضیحات پایان دروس یا پایان کتاب درباره نویسندگان و شاعران است. در کتاب‌های قدیمی تر، توضیح کوتاهی در معرفی نویسندگان و درباره آثار و سبک و تخصص او مطلبی گفته می‌شد. کتاب‌های چاپ جدید از این مزیت عاری‌اند. متأسفانه در کتاب‌های چاپ جدید، فقط به نام کتاب و نام نویسنده بسنده شده است و از همه بدتر، اعلام پایان کتاب را نیز حذف کرده‌اند.

به نظر می‌رسد جا دادن تاریخ ادبیات در کتاب‌های فارسی، برای آشنایی دانش‌آموزان با تاریخ و ادبیات کشور امری لازم و ضروری باشد. در کتاب‌های ادبیات پیشین، این مبحث کمی گسترده بود اما در کتاب‌های جدیدالتألیف، کاملاً حذف شده است. این همه

جا داشت در فصل هفتم که عنوان «ادبیات داستانی» را بر خود دارد، پیشینه‌ای از داستان‌نویسی در ایران می‌آمد و به نام بزرگان این عرصه اشاره می‌شد، اما دریغ از یک صفحه



افراط و تفریط چرا؟ یا از این طرف پشت‌بام می‌افتیم یا از آن طرف. ای کاش آثار گران‌سنگ زبان و ادبیات فارسی و شاعران و نویسندگان آن‌ها را به‌گونه‌ای معرفی می‌کردند که دانش‌آموزان آن‌ها را بشناسند. متأسفانه این حذف چنان گسترده است که حتی دانش‌آموزان رشته انسانی در کتاب علوم و فنون خود نیز چیزی نخواهند آموخت.

### ۳-۲-۳. دستور زبان فارسی:

در سال‌های گذشته، دستور زبان فارسی در کتابی مستقل می‌آمد و تدریس آن زمان مشخصی داشت و امتحان آن برای سال سوم‌ها، نهایی و کشوری بود و در کنکور سراسری نیز سهمی را به خود اختصاص داده بود اما در کتاب‌های جدید، مباحث دستوری در دل کتاب ادبیات فارسی گنجانده شده و لابه‌لای تمرین‌های پایانی هر درس به‌صورت خلاصه (در حد چند سطر) آمده است. دبیران نیز ناگزیر از تدریس آن مباحث به‌صورت کلی هستند؛ به‌طوری که تمام دو ساعت هفته صرف تدریس مبحث دستوری مطرح شده می‌شود و دیگر وقتی برای روخوانی و قلمرو ادبی، تحلیل محتوایی و ... باقی نمی‌ماند.

حذف این کتاب مستقل از برنامه درسی، لطامت جبران‌ناپذیری به آموزش دانش‌آموزان زده است؛ چرا که این مطالب از برنامه آموزشی و درسی دانش‌آموزان حذف شده اما در لابه‌لای کتاب فارسی بسیار مختصر آمده است یا در تمرین‌هایی به آن‌ها اشاره شده و قرار است همان سهم را در سؤالات کنکور داشته باشد؛ زبان از این بیشتر؟ زحمت دبیران را چند برابر کرده‌اند و زمان آموزش را نصف!

خیلی از مطالب دستوری را بدون توضیح یا با اشاره‌ای مختصر آورده‌اند؛ در نتیجه، برای تدریس آن‌ها زمان زیادی لازم است که در بودجه‌بندی جایی ندارد. دبیران گرامی برای درک و فهم دانش‌آموزان در کلاس ناگزیرند مطالب دستوری را به‌طور کامل و از پایه تدریس کنند. همچنین، برای کمک به یادگیری بهتر این مطلب می‌بایست آن‌ها را باز کنند، گسترش دهند، تمرین‌های مکمل مطرح کنند تا دانش‌آموزان مطالب را فراگیرند و قادر به پاسخ دادن به تمرین‌های کتاب باشند. از این‌رو، دبیران همیشه با کمبود زمان مواجه‌اند.

تصور کنید ... دبیران محترم در یک ساعت و ۴۵ دقیقه‌ای که در هفته به کلاس می‌روند، باید در یک کلاس سی یا سی و سه نفری، سکوت برقرار کنند، حضور و غیاب کنند، از روی درس بخوانند، تمرین‌ها را حل کنند، نکات نگارشی و ویرایشی را تذکر دهند، معنی ابیات و لغات را بگویند، مفاهیم را استخراج کنند، آرایه‌ها

را مشخص و تدریس کنند، و مباحث دستوری را آموزش دهند تا دانش‌آموزان بتوانند به تمرین‌های درس‌ها پاسخ بدهند. انصاف بدهید که انجام دادن همه این کارها در کلاس غیرممکن است؛ به چند دلیل:

۱. سطح علمی دانش‌آموزان یکسان نیست؛  
۲. سطح علمی و توانایی‌های معلمان یکسان نیست؛  
۳. توانایی‌های دانش‌آموزان در قلمروهای مختلف با یکدیگر یکسان نیست؛

۴. توانایی‌ها و تخصص دبیران و معلمان در قلمروهای مختلف شدت و ضعف دارد؛

۵. فضا و زمان کلاس اجازه چنین کاری را نمی‌دهد که شما در قلمرو زبانی به سطح واژگانی شامل لغت‌ها، روابط معنایی (ترادف، تضاد، تضمین) و املا و درست‌نویسی و واژگان متشابه بپردازید یا در قلمرو ادبی شیوه نویسنده را در به‌کارگیری سطح آوایی یا موسیقایی (صنایع بدیعی) سطح بیانی (علم بیان) و سطح بدیع معنوی بررسی کنید و یا در قلمرو فکری به ویژگی‌های فکری، اعتقادات، روحیات، ایجاد گروه‌های دانش‌آموزی و ... بپردازید.

کتاب جدید، دبیران محترم زبان و ادبیات فارسی را در تنگنای تنظیم زمان تدریس برای انتقال مفاهیم قرار می‌دهد. آموختن دستور زبان فارسی از پایه و به‌صورت اصولی (یک بار برای همیشه) امری ضروری است و متأسفانه به این صورت (پراکنده و غیراصولی) راه به هیچ‌دهی نمی‌برد. حذف این کتاب و پراکندن مطالب آن در تمرین‌ها نه تنها هیچ کمکی به آموزش آن نمی‌کند بلکه موجب پریشانی ذهن و فکر دانش‌آموزان می‌شود. در کتاب تمرین‌های مربوط به شناخت ارکان جمله و جمله چهار جزئی با متمم آمده اما کتاب هیچ تعریفی برای هیچ نقشی از ارکان جمله نیاورده است. دبیر برای تفهیم این نقش‌های دستوری، ناچار به تدریس اجزا و ارکان جمله است. زمانی که دانش‌آموز فعل جمله را نمی‌شناسد، دبیر ناگزیر از تدریس آن است؛ چرا که دیگر نقش‌ها با فعل اثبات می‌شوند و معنی پیدا می‌کنند. اگر تدریس نکنند، بدتر. دانش‌آموز همان یکی، دو مثال کتاب را حفظ می‌کند. حال اگر سؤالی در زمان دیگری بیاید، دانش‌آموز هیچ نمی‌داند؛ دستش کوتاه است و خرما بر نخیل.

دانش‌آموز تا تعریف‌ها را نداند، زمان‌ها را نشناسد، نمی‌تواند نقش‌ها را تشخیص دهد و جایگاهشان را مشخص کند و ... اگر استدلال این است که در سال‌های گذشته گفته شده است، بدانید که بیشتر دانش‌آموزان از سال‌های گذشته چیزی به یاد ندارند.

دبیران گرامی با توجه به سطح توانایی ذهنی و علمی دانش‌آموزان کلاس، مطالب و مباحث مختلف مطرح شده در کتاب درسی را تدریس می‌کنند. آموزش بسیاری از این مطالب به پیشینه ذهنی و آموزش مقدماتی نیاز دارد و گاه فضای کلاس اجازه نمی‌دهد که معلم به درس‌های سال‌های گذشته برگردد و آن‌ها را مرور کند. در تمرین‌های کتاب فعل مجهول مطرح شده است. شما بهتر از بنده می‌دانید که دانش‌آموز وقتی می‌تواند فعل مجهول را بشناسد که فعل معلوم و تمام زمان‌های آن را شناخته باشد. دانش‌آموز زمانی



می‌تواند فعل معلوم را به مجهول تبدیل کند که افعال معلوم (ماضی، مضارع، آینده) را به خوبی بشناسد و تشخیص دهد.

درست است که در سال‌های پیش دانش‌آموزان با این افعال آشنا شده‌اند اما به تمرین و تکرار نیاز دارند. این زمان‌ها و افعال با تمرین و تکرار ملکه ذهن می‌شوند و آنگاه ذهن آماده پذیرش افعال مجهول خواهد بود.

متأسفانه فاصله تعطیلات تابستانی فرصت زیادی است برای فراموش کردن مطالب درسی. بیشتر دانش‌آموزان در طول تعطیلات تابستان، حتی نیم‌نگاهی به کتاب درسی نمی‌اندازند.

در مناطق کم‌درآمد کشور، بسیاری از دانش‌آموزان تابستان‌ها به کسب درآمد مشغول می‌شوند و یا به کمک پدران و مادرانشان می‌روند و هیچ مطالعه‌ای ندارند و طبعاً، اول مهرماه با ذهنی پاک و عاری از هر مطلب درسی در کلاس درس حاضر می‌شوند. اگر معلم باشید و سابقه حضور در کلاس را داشته باشید، بر این گفتار صحنه می‌گذارید که بعد از تابستان بسیاری از دانش‌آموزان تمام راه‌حل‌های ریاضی، فیزیک و افعال زبان فارسی و ... را به بوته فراموشی سپرده‌اند. ۹۰ روز، ۱۰۰ روز، وقت بسیار خوبی است برای آموزش و یادگیری؛ از طرفی نیز زمانی کافی است برای فراموشی. دانش‌آموز خوب از این فرصت استفاده می‌کند و برخی نیز فرصت‌سوزی می‌کنند.

نکته قابل توجه دیگر این است که بعضی مطالب در دستور با نام جدید بیان شده‌اند. این نام‌گذاری‌های تازه اهمیت چندانی ندارند اما موجب تداخل در یادگیری دانش‌آموزان می‌شوند. با وجود توضیح کامل دبیران، دانش‌آموزان دچار مشکل می‌شوند. برای مثال، جهش ضمیر یا رقص ضمیر که به گفته خود مؤلفان توضیحی کوتاه برایش کافی است، در واقع مطلب مفصلی است و پیدا کردن نقش آن برای دانش‌آموزان جای بحث دارد.

### ۲-۲-۴. شعرهای حفظی:

برخی از شعرهایی که برای حفظ کردن انتخاب شده‌اند، کنش و جذابیت لازم را برای دانش‌آموزان ندارند. بهتر بود شعرهایی از شاعران معروف و با ضرب و آهنگ‌های دلنشین تر انتخاب می‌شد.

بعضی اوقات، رونویسی یا کپی‌برداری در کار دانش‌آموزان دیده می‌شود. از همه مهم‌تر، زمان کم کلاس انشا یعنی یک ساعت در هفته است که در برنامه دانش‌آموزان پایه دوازدهم هیچ جایگاهی ندارد. از سوی دیگر، انشا جزء دروس اختیاری قرار

گرفته است.

نکته اصلی که نباید فراموش شود این است که دانش‌آموزان پایه دوازدهم علاوه بر درس خواندن و امتحانات پایان ترم، دغدغه کنکور و آزمون را نیز دارند و توقع دارند که معلم در کنار این حجم مطالب درسی و کار کتاب، به پرسش‌های قرابت معنایی نیز که بخش اعظم سؤالات کنکور را تشکیل می‌دهند، بپردازد.

### نتیجه‌گیری:

کتاب‌های درسی مخاطبان خاص خود را دارند و طراحان و نویسندگان این نوع کتاب‌ها می‌باید محتوای نوشته‌هایشان را متناسب با مخاطب خود تنظیم کنند. از همه مهم‌تر، نویسندگان این نوع کتاب‌ها بهتر است از مدرسان و معلمان همان دوره‌ای باشند که کتاب برای آن نوشته می‌شوند.

از آنجا که شیوه آموزش ادبیات فارسی با علوم دیگر متفاوت است، باید زمان بیشتری به آن اختصاص داده شود. در کلاس ادبیات است که می‌شود خلاقیت‌ها را کشف کرد. پس، بایسته است که با حجم زیاد مطالب درسی، این خلاقیت‌ها را نابود نکنیم و کلاس ادبیات را به فرصتی برای بروز آن‌ها تبدیل کنیم.

حجم مطالب کتاب زیاد است و ساعات تدریس در کلاس محدود و کم. تعداد دانش‌آموزان کلاس زیاد است و دانش‌آموزان در سطح قابل قبول علمی، ادبی قرار ندارند. معلمان نیز آموزش‌های لازم را ندیده‌اند و با توجه به کتاب‌های جدید و سطح توقعات طراحان و نویسندگان کتاب به‌روز نشده‌اند و همچنان به همان شیوه‌های سنتی تدریس می‌کنند.

### منبع

۱. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). فارسی (۳) پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

# تحلیل و بررسی ساختار، محتوا و تصاویر (۳)

## کتابخانه پایه دوازدهم

صغری یوسفی اوروند

دبیر زبان و ادبیات فارسی، اداره آموزش و پرورش شهرستان اندیکا، خوزستان

ایمان مظفری بابادی

راهبر آموزشی، اداره آموزش و پرورش شهرستان اندیکا، خوزستان

### چکیده

درس فارسی در بین درس‌ها جایگاه ویژه‌ای دارد و علاوه بر آموزش، سبب پرورش روحیه انسانی و نیز شادی، نشاط، تقویت مهارت‌های ارتباطی و التذاذ ادبی می‌شود. همچنین، بستری برای یادگیری سایر مفاهیم از طریق مهارت‌های زبانی است.

بر همین اساس، نگارندگان ضمن تقدیر از مؤلفان گران قدر کتاب‌های درسی ساختار، محتوا و تصاویر کتاب فارسی پایه دوازدهم و ارتباط بین آن‌ها را بررسی کرده‌اند.

بدین ترتیب که پس از بررسی چیدمان فصل‌ها و آوردن تعریف هر فصل براساس توضیحات فارسی (۱) و طبق مؤلفه‌های داده شده، ارتباط محتوای دروس هر فصل را با عنوان فصل سنجیده‌اند. سپس، نگاهی اجمالی به تصاویر انداخته و نقاط ضعف و قوت آن‌ها را ارزیابی کرده‌اند. در پایان نیز پیشنهادهایی برای غنی‌تر شدن محتوا و ساختار کتاب داده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** فارسی ۳، ساختار، محتوا، فصل، تصاویر

### مقدمه

مقاله پیش رو، تحلیلی است بر ساختار، محتوا، تصاویر و ارتباط تصاویر با مفاهیم، رابطه اهداف با ساختار و چگونگی طبقه‌بندی فصل‌های کتاب فارسی پایه دوازدهم، که نگارندگان با توجه به درک و دریافت شخصی

از نظر پیشینه تحقیق، گفتنی است که چون این کتاب نونگاشت است، هنوز تحلیل و بررسی نشده و اگر هم تحلیلی روی آن صورت گرفته باشد، هنوز منتشر نشده است.

### ساختار فصل‌ها

فصل‌بندی کتاب، بر پایه تقسیم‌بندی انجام شده در کتاب‌های فارسی (۱) و (۲) مشتمل بر یک ستایش، هشت فصل و یک نیایش است اما فصل‌ها در کتاب مورد نظر، چینش خاصی ندارند و مبنایی برای این کار

و به روش توصیفی و مبتنی بر نقد به آن پرداخته‌اند. کتاب درسی یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین رسانه‌ها و منابع آموزشی است که تأثیری مستقیم بر تجارب یادگیری دانش‌آموزان دارد. بدیهی است هرچه کتاب منسجم‌تر، زیباتر و اصولی‌تر باشد، به همان اندازه به اهداف نزدیک‌تر خواهد بود. پس بر ماست که تمامی دانش خود را به کار بندیم تا کتابی بی‌عیب و نقص در اختیار دانش‌آموزان قرار بدهیم. یکی از اهداف این مقاله، دستیابی به این هدف مهم است.







در نظر گرفته نشده است. به گونه‌ای که از ادبیات تعلیمی وارد ادبیات پایداری، سپس غنایی، ادبیات سفر، ادبیات انقلاب، حماسی، داستانی و ادبیات جهان می‌شود؛ حال آنکه می‌توانست چینی مناسب‌تری داشته باشد. دو فصل ادبیات پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی منطبق بر هم هستند و جدا کردن آن‌ها از هم کمی نازیباست و باعث کثرت دروس با محتوای پایداری می‌شود. شایسته است که این دو فصل ادغام شوند و زیر عنوان ادبیات پایداری و انقلاب اسلامی بیایند تا از گستردگی موضوعات پایداری و پوشش قسمت عمده‌ای از محتوای کتاب جلوگیری شود؛ زیرا مخاطب این کتاب تازه‌جوانانی هستند که در مرحله مهمی از زندگی‌اند و بنابراین، باید دروس را طوری تنظیم کرد که روی خوش و شادی‌آور آن را نیز ببینند.

ایراد دیگر این است که طبقه‌بندی فصل‌ها براساس شیوه‌های یکسان نیست؛ بدین ترتیب که فصل‌بندی‌ها همه، برحسب محتواست، اما ادبیات انقلاب اسلامی براساس طبقه‌بندی تاریخی، ادبیات داستانی براساس قالب و ادبیات جهان براساس طبقه‌بندی جغرافیایی صورت گرفته است.

### محتوای فصل‌ها و ارتباط با عنوان فصل

**ادبیات تعلیمی:** شامل آثاری است که با هدف آموزش و تعلیم، موضوع‌هایی از حکمت، اخلاق، مذهب یا دانشی از معارف بشری را بیان می‌کنند.

**درس اول: شکر نعمت؛** بر هیچ کس پوشیده نیست که گلستان سعدی اثری تعلیمی است اما به همان اندازه نیز روشن است که دیباچه گلستان تحمیدیه است و اگر نخواهیم بگوییم که جنبه تعلیمی آن بی‌رنگ است، بسیار کم‌رنگ است و آوردن آن به عنوان معرف ادبیات تعلیمی کمی دور از ذهن.

**درس دوم: مست و هشیار،** این شعر نیز نمی‌تواند نماینده خوبی برای ادبیات تعلیمی باشد؛ زیرا جنبه انتقادی آن از جنبه تعلیمی‌اش قوی‌تر است و به نظر می‌آید که در انتخاب شعر پروین اعتصامی نیز باید کمی دقت کرد.

**گنج حکمت و به خصوص شعر «در مکتب**

درس سوم شامل دو درس با نام‌های آزادی و دفتر زمانه است. جنبه پایداری در غزل اول قوی‌تر است و غزل دوم تا حدودی رنگ تعلیمی و انتقادی دارد.

**درس پنجم: دماوندیه** است که انتخابی بسیار زیبا و منطبق با عنوان فصل است. گنج حکمت و روان‌خوانی نیز گرچه از نظر محتوایی زیرمجموعه ادبیات پایداری هستند، از نظر تاریخی در حوزه ادبیات انقلاب اسلامی‌اند و آوردنشان در این فصل دانش‌آموز را دچار سردرگمی می‌کند. (این یکی از دلایل پیشنهاد ادغام فصل‌هاست.)

**ادبیات غنایی:** شامل اشعار و متونی است که احساسات، عواطف شخصی، حالات عاشقانه و امید و آرزو را بیان می‌کنند. در ادبیات فارسی موضوع‌های غنایی با مفاهیمی همچون عشق، عرفان، مرثیه، مناجات و گلایه و شکایت، معمولاً در قالب‌های غزل، مثنوی و رباعی و نیز در قالب نثر نوشته می‌شود.

در این فصل از کتاب مورد بحث، دو درس با عنوان‌های نی‌نامه و در حقیقت عشق و سودای عشق آمده است که هر دو عرفانی هستند. حتی گنج حکمت نیز درون‌مایه‌ای عرفانی دارد و مفاهیم غنایی به کلی نادیده

## ادبیات انقلاب اسلامی سروده‌ها و نوشته‌هایی هستند که از سال ۱۳۵۷ تاکنون آفریده شده‌اند و درون‌مایه آن‌ها از فرهنگ اسلامی، قیام امام حسین (ع)، اندیشه‌های امام خمینی (ره) و فضای فرهنگی، معنوی و شور و نشاط انقلابی جامعه تأثیر پذیرفته است

حقایق»، نمونه‌های بارز ادبیات تعلیمی هستند و انتخاب‌ها بجا و زیباست.

**ادبیات پایداری:** شامل متونی است که نویسنده یا شاعر، تفکر آگاهی‌بخش یا انتقادی خویش درباره دادگری، عدالت‌خواهی، بیدادگری، ستم‌ستیزی، آزادی و حق‌جویی را در آن‌ها بازگو می‌کند و در حقیقت، فریاد مظلومیت آزادی‌خواهان را به گوش می‌رساند و خواننده را به ایستادگی، مبارزه و سازش‌ناپذیری در برابر ظلم فرا می‌خواند.

گرفته شده‌اند. فقط شعرخوانی تا حدودی رنگ و بوی عاشقانه دارد.

چه بهتر بود اگر به دیگر مفاهیم ادبیات غنایی نیز توجه می‌شد تا هم شناخت بهتری از این نوع ادبی به دست آید و هم شور و نشاطی در روح دانش‌آموزان ایجاد شود و آن‌ها بیشتر جذب این مفاهیم شوند. تا این حد از عرفان گفتن و جنبه‌های دیگر را نادیده گرفتن، دانش‌آموزان را افسرده و دل‌زده می‌کند.

### ادبیات سفر و زندگی: سفرنامه یا

خاطره‌نگاشت در حقیقت، بخشی از «زندگی‌نامه» است. آثاری که اشخاص با ثبت خاطرات و گزارش احوال خویش با شرح رخدادهای روزگار و افکار دیگران بر جای می‌گذارند، حسب حال یا زندگی‌نامه خوانده می‌شوند.

دروس انتخابی برای این فصل بسیار بجا و زیبا هستند. تنها نکته قابل توجه این است که هر دو متن، معاصر اما طولانی هستند و باعث خستگی دانش‌آموز می‌شوند. به‌خصوص اینکه متن روان‌خوانی نیز به نثر است؛ هر چند که بسیار زیباست.

### ادبیات انقلاب اسلامی: سروده‌ها و

نوشته‌هایی هستند که از سال ۱۳۵۷ تاکنون آفریده شده‌اند و درون‌مایه آن‌ها از فرهنگ اسلامی، قیام امام حسین (ع)، اندیشه‌های امام خمینی (ره) و فضای فرهنگی، معنوی و شور و نشاط انقلابی جامعه تأثیر پذیرفته است. این‌گونه آثار، تصویری از تحولات فکری و فرهنگی جامعه معاصر را به دست می‌دهند.

براساس تعریف ارائه شده، هم درس‌هایی که در این فصل آمده‌اند و هم گنج حکمت و روان‌خوانی کاملاً متناسب و بجا هستند. متن گنج حکمت بسیار زیباست؛ هر چند خوانش آن اندکی برای دانش‌آموزان سنگین است. از نظر محتوایی، دروس این فصل محتوای پایداری دارند.

### ادبیات حماسی: حماسه به معنای دلآوری

و شجاعت است و در اصطلاح ادبی، روایتی داستانی است از تاریخ تخیلی یک ملت، که با

قهرمانی‌ها، جنگاوری‌ها و رخدادهای خلاف عادت و شگفت در می‌آمیزد.

این فصل بهترین و بی‌نقص‌ترین فصل کتاب از نظر ارتباط مفهومی با عنوان فصل و نیز تنوع در انتخاب داستان (سیاوش) و نیز از جهت آوردن حماسه‌های کهن در کنار حماسه‌های نو، بسیار زیبا و جذاب است. شعرخوانی نیز عالی است و همخوانی کاملی با فصل دارد.

### ادبیات داستانی: همه آثار روایی را در

برمی‌گیرد؛ یعنی هر اثر روایتی خلاقانه، در

تصویر روی جلد این کتاب به سبب استفاده از کادر رنگی بالای صفحه و آوردن عنوان، در میانه صفحه متمرکز شده است و در اولین نگاه به آن، رنگ سفید بیش از شکل جلب توجه می‌کند

قلمرو ادبیات داستانی، جای می‌گیرد. ادبیات داستانی شامل قصه، داستان، داستان کوتاه و رمان است.

در حقیقت، داستان ظرفی است که نویسنده تفکرات، آرزوها و جهت‌گیری‌های فکری خویش و مفاهیم خاص خود را در آن می‌گنجاند.

همه می‌دانیم که داستان‌نویسی در زبان و ادبیات فارسی گذشته به‌صورت منظوم بوده که در اینجا هیچ صحبتی از آن نشده است و بی‌هیچ مقدمه‌ای داستان‌های منظوم آموزش داده می‌شود. گذشته از این‌ها، داستان سیمرغ از منطق الطیر عطار که یکی از منابع معتبر و شناخته شده عرفانی است، زیرفصل ادبیات داستانی آورده شده که مناسب نیست. بهتر است متونی به‌عنوان

نمونه‌های ادبیات داستانی انتخاب شوند که تا حدودی ساده، روان و جذاب باشند تا علاوه بر آموزش ادبیات داستانی، سبب التذاذ ادبی دانش‌آموزان نیز شوند.

داستان کباب غاز، داستانی زیبا و جذاب و طنزآمیز و انتخابی مناسب است.

روان‌خوانی نیز اگر چه در قالب داستان است، محتوا و درون‌مایه پایداری دارد. تعداد متون مربوط به ادبیات پایداری در فصل‌های مختلف باعث شعاری شدن مطالب و از دست رفتن جذابیت دروس می‌شود.

این نکته مهم نتیجه طبقه‌بندی نامناسب فصل‌هاست.

### ادبیات جهان: متن‌ها، شاعران یا

نویسندگانی که بیرون از جغرافیای فرهنگی ایران هستند و مسائل سرزمین‌های دیگر با موضوع‌های بشری را در جهان نشان می‌دهند.

دروس ارائه شده در این فصل، منطبق با عنوان فصل است. درست است که دانش‌آموزان در این فصل با اندیشه‌های ملل به‌صورت محدود آشنا می‌شوند اما با شخصیت‌ها آشنا نمی‌شوند. به نظر می‌آید اگر مختصری در مورد ملیت و زندگی شاعران و نویسندگان جهان به‌صورت پاورقی یا در پیوست کتاب می‌آمد، مفیدتر و به هدف نزدیک‌تر بود. صرف خواندن دو ترجمه از شاعرانی معدود، هیچ‌گاه باعث شناخت ادبیات جهان نخواهد شد.

### بررسی اجمالی تصاویر

تصویر روی جلد: جلد کتاب نقش مهمی در جلب توجه دانش‌آموزان دارد و باید در بردارنده مهم‌ترین مضامین کتاب باشد. تصویر روی جلد این کتاب به سبب استفاده از کادر رنگی بالای صفحه و آوردن عنوان، در میانه صفحه متمرکز شده است و در اولین نگاه به آن، رنگ سفید بیش از شکل جلب توجه می‌کند. چرخش رنگ در آن بسیار کند است و تصویر بدون ارتباط با سایر اجزای صفحه، وسط صفحه‌ای سفید رها شده و سفیدخوانی بر تصویر مسلط است. بین تصویر و نوشته‌های درون آن تناسب رعایت نشده است. نوشته‌ها به اندازه‌ای ریزند

که به چشم نمی‌آیند.

**تصاویر درون‌متنی:** اگرچه تصاویر نسبت به کتاب‌های پایهٔ دهم و یازدهم کیفیت نسبتاً بهتری یافته‌اند، همچنان ایرادهایی دارند که با کمی دقت نظر می‌شود آن‌ها را برطرف کرد. برای مثال، تصویر ابتدای فصل ادبیات جهان بسیار زیبا، دارای عمق و فضاست که بیننده را با خود به دور دست‌ها می‌برد. در مقابل آن، در تصاویری مانند تصویر صفحهٔ ۱۴۴ که به سبب استفاده نامتناسب از رنگ‌ها و خالی بودن فضا، تصویر روایت‌کنندهٔ پیام و حوادث داستان نیست و مخاطب به سادگی از کنار آن می‌گذرد.

در زیر به چند نمونه از تصاویری که به بازننگری نیاز دارند، اشاره می‌شود؛ تصویر صفحهٔ ۲۶ و دو غزل که در صفحات ۲۶ و ۲۷ آمده‌اند، با هم ارتباط موضوعی ندارند. پس، از تصویری که مناسب غزل آزادی (ص ۲۶) است، نباید برای دفتر زمانه (ص ۲۷) استفاده شود.

تصویر صفحهٔ ۳۰ اگرچه با موضوع درس ارتباط دارد، کاملاً غیرطبیعی و از نظر رنگ نامناسب است. به جای آن می‌توان تصویری حقیقی از جبهه آورد تا هم در تفهیم درس به دانش‌آموزان کمک کند و هم به صورت واقعی آن‌ها را با فضای جبهه و جنگ آشنا سازد.

تصویر صفحهٔ ۳۴، بسیار زیبا و بجاست اما از ناحیهٔ قله قطع شده است. از آنجا که در متن درس، مصراع «ز آهن به میان یکی کمر بند» را داریم که در آن سنگ‌های میانهٔ کوه توصیف شده است، اگر تصویری کامل از دماوند می‌آمد، هم شکوه‌مندی آن و هم سنگ‌های میانهٔ کوه بهتر نشان داده می‌شد و در تفهیم متن مؤثرتر بود.

تصویر صفحهٔ ۴۰، غیرواقعی است و به سبب رنگ تیره و کدرش، با سن دانش‌آموزان مطابقت ندارد و از نظر زیباشناختی، مخاطب را جذب حوادث نمی‌کند.

تصاویر صفحه‌های ۴۶ و ۵۲ اگرچه با متن مرتبط‌اند، به گونه‌ای برش خورده‌اند که گویی حاشیهٔ کتاب را باز کرده و تصاویر را در آن فشرده‌اند. (رنگ نامناسب و تصویر کوچک و ملال‌انگیز است).

تصویر صفحهٔ ۶۹ ربطی به محتوای متن ندارد و در آن فیگورها نیز غیرواقعی است.

تصویر صفحهٔ ۷۲ که هدف از آوردن آن کمک به آموزش است و باید به تفهیم متن کمک کند اما در اینجا متن بسیار زیباتر و کامل‌تر کویر را به تصویر کشیده است. آوردن تصویری به این شکل، تمام توصیفات زیبا و دلنشین «کویر» دکتر شریعتی را که در متن آمده است، از ذهن دانش‌آموز می‌زداید و مانع التذاذ روح آن‌ها می‌شود.

تصویر صفحهٔ ۷۸ فیگور طبیعی و صحنهٔ واقعی است اما رنگ آن طبیعی نیست.

تصویر صفحهٔ ۹۱ مرتبط با متن است اما رنگی کاملاً غیرطبیعی و کدر و اجزائی غیرواقعی دارد.

تصویر صفحهٔ ۱۰۲ زیبا و مرتبط با متن است اما رنگی نامتناسب دارد. در حماسه می‌بایست از رنگ‌های تند و گرم استفاده شود. به خصوص اینجا که تصویر آتش است و اگر با رنگ طبیعی بوده، زیبایی‌اش دوچندان می‌شد.

تصویر صفحهٔ ۱۰۸ ناموزون و زشت و با رنگ‌هایی نامتناسب است.

تصویر صفحهٔ ۱۱۷ زیبا، متناسب و مرتبط است اما کمی فشرده شده است.

تصویر صفحهٔ ۱۲۴ زیبا و متناسب است اما از آنجا که تصویری عرفانی است، باید با زمینهٔ آبی طرح شود.

تصویر صفحهٔ ۱۲۸ نامتناسب است و سبب دل‌زدگی می‌شود.

تصویر صفحهٔ ۱۳۵ کاملاً زیبا ولی تصنعی است.

تصویر صفحهٔ ۱۶۰ متناسب است اما رنگی غیرطبیعی دارد.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

فصل‌بندی و چینش فصل‌های کتاب به بازبینی نیاز دارد. تنوع در انتخاب نام برای فصول رعایت شده اما محتوای دروس زیرفصل‌ها بیشتر عرفانی و پایداری است و تنوع موضوعی ندارد. در حقیقت، عنوان فصل‌ها با محتوای آن‌ها همخوان نیست.

شکر نعمت، نی‌نامه، آفتاب جمال حق، سه مرکب، مسافر، در حقیقت عشق و سیمرغ عرفانی‌اند اما در فصل‌های مختلف کتاب

جای گرفته‌اند.

آزادی، دماوندیه، خاکریز، جاسوسی که الاغ بود، فصل شکوفایی، آن شب عزیز، شکوه چشمان تو، ارمیا و آخرین درس با محتوای پایداری‌اند. گویی کتاب در خدمت اهداف خاصی است و به نیازهای روحی و سن دانش‌آموزان توجهی ندارد. جای ادبیات غنایی در کتاب خالی است؛ در صورتی که گسترده‌ترین نوع ادبیات فارسی است.

مطالب برخی فصل‌ها بسیار طولانی است و در تقسیم‌بندی دروس تناسب حجم رعایت نشده است.

تصاویر نسبت به پایه‌های قبل، بهتر است اما هنوز هم جای کار دارد.

بهبتر است برای جلوگیری از تداخل موضوعی درس‌ها، طبقه‌بندی فصل‌ها براساس شیوهٔ واحدی انجام شود؛ مثلاً تاریخی یا محتوایی در انتخاب متن‌ها و اشعار تنوع محتوایی در نظر گرفته شود و از تصاویر و رنگ‌های طبیعی استفاده شود.

#### منبع

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). فارسی (۳) پایهٔ دوازدهم. دورهٔ دوم متوسطه. چاپ اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.





# نقد و تحلیل درس مست و هشیار

## فارسی ۳ (با توجه به عنوان اثر)

### مرضیه احمدیان

کارشناس ارشد ادبیات فارسی (دانشگاه اصفهان)،  
سرگروه و دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های شهرستان دهاقان

### چکیده

قطعه «مست و هشیار» از قطعات کم‌نظیر پروین اعتصامی است که در آن، شاعر با هنرمندی و به شیوه مناظره، مسائل اجتماعی و اخلاقی روزگار خویش را طرح و نقد کرده است. اگرچه پیش از وی عطار و به‌ویژه مولانا مناظره‌ای به همین شیوه را بین محتسب و مست آفریده‌اند، آنچه بیش از همه مناظره پروین را از سایر همانندها متمایز و برجسته می‌سازد، حاضر جوابی، نکته‌سنجی و هشیاری مست است که تأثیر کلام وی را دوچندان می‌کند.

پژوهنده در این مقاله سعی دارد با توجه به‌عنوان قطعه «مست و هشیار» در کتاب فارسی ۳ و قراین موجود در این مناظره، تناقض عمدی را که در شخصیت مست نهفته است، روشن سازد و در پایان، با بررسی زیباشناسانه متن و ذکر دلایل کافی و موجود، اثبات کند که مست همان هشیار است و عنوان «مست هشیار» برای این مناظره مناسب‌تر و با محتوای آن سازگارتر است.

**کلیدواژه‌ها:** پروین، مناظره، محتسب، مست، هشیار

### ۱. مقدمه

پروین (رخشنده) اعتصامی فرزند اعتصام‌الملک و بانو اختر فتوحی است؛ وی در ۲۵ اسفندماه سال ۱۲۸۵ ه.ق در تبریز دیده به جهان گشود. در کودکی به همراه خانواده به تهران آمد و از آنجا که از همان زمان به ادبیات فارسی علاقه وافری داشت، ضمن شاگردی در مکتب پدر - که خود از بزرگان ادب عصر خویش بود - در محافل ادبی در کنار وی حاضر می‌شد و بنابراین، از محضر بزرگانی چون ملک‌الشعراى بهار، بهره‌ها یافت. اولین تجربه‌های شعری او مربوط به دوران کودکی وی است که باعث حیرت بزرگان ادب گردید. نخستین شعرهای وی در سنین نوجوانی و در مجله بهار به چاپ رسید.

«شخصیت‌بخشی به اشیا و تسلط پروین بر موضوعات اخلاقی و حکمی از ویژگی‌های برجسته و عمده‌ای است که بعدها دست‌مایه شاعر برای خلق مناظرات جاندار و بی‌نظیری شد که اشعار او را با شاعران بزرگی چون ناصر خسرو قابل مقایسه می‌سازد» (بهار، مقدمه دیوان، ۱۳۷۱: ۲۷).

«استقلال اندیشه و شیوه طرح مسائل در قالب مناظره - به گونه‌ای که مناظرات او را از پیشینیان متمایز ساخته است - سبب گردید تا منتقدین و صاحب‌نظران، اوج شعر و کمال شاعری پروین را در مناظراتش بجویند» (دانشگر، ۱۳۷۷: ۱۸۸).

همان‌گونه که گفته شد، طرح مسائل اجتماعی و انتقادات گاه بی‌پروای پروین به مناظرات او رنگ و بوی خاصی بخشیده است. از مهم‌ترین مناظرات انتقادی وی می‌توان به مناظره‌های «مست و هشیار» و «دزد و قاضی» اشاره کرد که در آن‌ها شاعر با طراحی سؤال و جواب‌هایی حساب‌شده، اشاراتی بی‌پروا (به‌ویژه در قطعه دزد و قاضی) و گاه رندانه (مناظره مست و هشیار) به مفاسد اجتماعی عصر خویش، فقر، بی‌عدالتی، فساد مأموران حکومتی و منتسبان به دستگاه حاکم دارد.

درس دوم کتاب فارسی ۳ (صفحه ۱۹) به قطعه‌ای ده بیتی از پروین با عنوان «مست و هشیار» (قطعه ۱۸۵ دیوان اشعار) اختصاص دارد که در آن به شیوه مناظره، سؤال و جواب‌هایی رندانه و حساب‌شده بین دو شخصیت مست و محتسب رد و بدل می‌شود. در پایان نیز شاعر ضمن طرح پاره‌ای مسائل اجتماعی روزگار خود که در خلال گفت‌وگوی این دو شخصیت و به‌ویژه پاسخ‌های رندانه مست رخ می‌دهد، بی‌خبری محتسب و هشیاری مست را بر خواننده هویدا می‌سازد.

این قطعه، در بیشتر چاپ‌های دیوان پروین و اکثر آثاری که آن را نقد و بررسی کرده‌اند، با عنوان «مست و هشیار» معروف و مشهور



چند صفحه از این دیوان و مشاهده سبک متین و شیوه استوار و شیوایی بیان و لطافت معانی چنانم بفریفت که تنها این کتاب را پیشرو نهاده و هر مشغله که بود پس پشت افکندم و تمامت آن را خوانده، لذتی موفور بردم» (بهار؛ مقدمه دیوان؛ ۱۳۸۴: ۵).

«دیوان پروین با حدود پنج هزار بیت، شامل ۴۲ قصیده و ۱۶۷ مثنوی، و تمثیل و قطعه است» (دانشگر، ۱۳۷۷: ۶). «بیشتر اشعار پروین در قالب قطعه (۴۳/۴۷ درصد)، قصیده (۲۶ درصد) و مثنوی (۲۳/۶۷ درصد) است»

(حبیبی، ۱۳۹۱: ۳۵). آنچه قطعات پروین را برجسته و متمایز می‌سازد، مناظرات شگفت‌انگیز و بدیعی است که نتیجه تأملات شاعر در پدیده‌های اطراف و آشنایی او با آثار فاخر ادبیات فارسی و بزرگانی چون مولوی، سعدی و عطار است. «ابداع او در مضمون و انتخاب طرفین مناظره از اشخاص، موجودات جاندار، گل و گیاه، قدرت تجسم، سخن گفتن به شیوه‌ای متناسب و هنرمندانه از زبان هر یک، اشارات نکته‌آموز و پرمغز به اقتضای حال و بسیاری ظرایف دیگر این‌گونه اشعار او را به صورت مظاهر درخشان هنر وی درآورده است» (یوسفی، ۱۳۷۹: ۴۱۷).

روزگار پروین، مقارن با انقلاب مشروطیت (۱۳۲۴ ه.ق) و به دنبال آن انقلاب فکری جامعه و تأثیر بارز آن بر ادبیات معاصر و از آن

است. پژوهنده سعی دارد پس از بررسی زیبایی‌های ادبی اثر، عنوان مناظره و میزان انطباق آن با محتوای این قطعه را تحلیل و نقد کند و سپس با ذکر دلایل موجود در این اثر، به این نتیجه دست یابد که عنوان «مست هشیار» - همان‌گونه که استاد عبدالحسین زرین کوب در کتاب با کاروان حله (ص ۳۶۷) گفته‌اند، برای این مناظره مناسب‌تر است.

### ۱-۱. پیشینه تحقیق

قطعه مست و هشیار یکی از شاهکارهای دیوان پروین است که از همان سال‌های نخستین

چاپ و انتشار اشعار او در محافل ادبی مورد توجه بسیاری از شاعران و منتقدان ادبی قرار گرفت. در مقالات متعددی نیز این شعر از دیدگاه‌های مختلف نقد و بررسی شده، که محقق به بخشی از آن‌ها در فهرست منابع اشاره کرده اما درباره عنوان این قطعه، تاکنون تحلیل و بررسی مجزایی صورت نگرفته است.

### ۲-۱. دیوان اشعار پروین

دیوان پروین اعتصامی اولین بار با نظارت پدر ایشان، یوسف اعتصام‌الملک، و با مقدمه ملک‌الشعرا بهار در سال ۱۳۱۴ هجری شمسی به چاپ رسید. ملک‌الشعرا احساس خود را از خواندن و تتبع دیوان این شاعر گران‌سنگ چنین ابراز می‌کند: «... ملاحظه

رندانه بیان می‌کند. «شعر پروین اعتراضی است به سالوس بازی‌ها و ریاکاری‌های زمانه» (اکبری، ۱۳۸۶: ۴۴۳). به همین سبب، بخش قابل توجهی از مضامین شعری دیوان وی، مناظرات اعتراض‌آمیز، طنزهای گزنده و اعتراض به چهره‌های عوام‌فریب، منفی و مزور جامعه است. مناظره مست و هشیار یکی از این نمونه‌هاست.

## ۲. فن مناظره

«مناظره (به معنی مباحثه و مبادله) یا مکابره در اصطلاح، شعر (در قالب قصیده، قطعه یا مثنوی) و یا نثری است که به نزاع یا مباحثه دو کس یا دو چیز اختصاص دارد و در ضمن آن، هر دو طرف دلایل خود را در اثبات مراتب فضل و برتری خویش بیان می‌دارند (شریفی، ۱۳۸۸: ۱۳۵). «معمولاً، مناظره‌ها در ادبیات بیشتر زبان‌ها به شکل شعر است اما بعضی مناظره‌های منثور نیز در ادبیات فارسی وجود دارد؛ از جمله مناظره طیب و منجم (مقامه ۱۸) از مقامات حمیدی تألیف حمیدالدین ابوبکر بلخی (متوفی ۵۹۹ه.ق.)» (میرصادقی، ۱۳۷۳: ۲۵۵).

«برخی، ژرف ساخت مناظره را حماسه می‌دانند؛ زیرا در آن بین دو کس یا دو چیز بر سر برتری و فضیلت خود بر دیگری نزاع و اختلاف لفظی در می‌گیرد و هر یک با استدلالاتی خود را بر دیگری ترجیح می‌دهد و سرانجام یکی مغلوب یا مجاب می‌شود» (شمیسا؛ شریفی، ۱۳۷۶: ۵۹). و از این روست که «مناظره را پیکار نیز خوانده‌اند» (شریفی، ۱۳۸۸: ۱۳۵). با توجه به این عقیده، «طرفین مناظره دارای ویژگی‌هایی مخالف و متضاد هستند و به راحتی از یکدیگر قابل تفکیک‌اند؛ مانند مناظره ذره و خورشید، کوه و کاه، تیروکمان و گل‌وخار از پروین اعتصامی، چنار و کدو بن از ناصر خسرو و مناظره روز و شب از نزاری قهستانی» (همان: ۱۳۵). در پایان مناظره نیز همیشه نیروی حقیقت بر باطل چیره می‌شود و ناراستی و کژی محکوم به نابودی است. از این روست که روح حقیقت جو و ظلم‌ستیز پروین این شیوه را بر دیگر فنون ادبی ترجیح می‌دهد؛ به گونه‌ای که دیوان شعر خود را سرشار از تمثیل‌های حکیمانه‌ای می‌سازد که در آن تندترین و کوبنده‌ترین انتقادهای اجتماعی و سیاسی عصر خویش را در قالب سؤال و جواب‌های موشکافانه طرح می‌کند.

## ۳. نگاهی به برخی مناظره‌های انتقادی دیوان پروین

شعر و قلم پروین همواره در خدمت دفاع از مظلوم و محکوم کردن ظالمانی است که اصل حقوق انسان‌ها را در جامعه نادیده گرفته‌اند. پروین اعتصامی در اشعار خود، گاه صریح و گاه در پرده، از نظام حاکم بر جامعه انتقاد می‌کند تا از این طریق، فقر و بیدادی را که گریبان گیر طبقه محروم و رعایای ستم‌دیده است، در برابر دیدگان خواننده به تصویر کشد و او را برای ظلم‌ستیزی و پس گرفتن حقوق ضعفا و رنج‌دیدگان با خود همراه سازد. یکی از بی‌پروا ترین این قطعات اعتراض‌آمیز، مناظره «دزد و قاضی» است:

«برد دزدی را سوی قاضی، عسس

کتابستی یا نه و گریاش گرفت  
مست گشت ای دست این پرده‌ای است نقد  
گفت: منی این بستان و خیران می‌وی  
گفت: بزم بودم در قناری نیت در عوارفت  
گفت: می‌دیده‌ام راه‌های خانی بزم  
گفت: در صبح آبی قانی ز شب بیدار نیت  
گفت: تنگنات‌الای راه‌های خانی بزم  
گفت: ای دل‌دار کجا در خانه خندان نیت  
گفت: آه‌ها را گویم در بزم نجواب  
گفت: بزم بزم بزم بزم بزم بزم بزم  
گفت: دیدی به فغان و فدا و امان  
گفت: در بزم نیت بدلت بزم بزم  
گفت: آه‌ها را گویم در بزم نجواب  
گفت: ای دل‌دار کجا در خانه خندان نیت  
گفت: آه‌ها را گویم در بزم نجواب  
گفت: ای دل‌دار کجا در خانه خندان نیت

جمله شعر پروین است. این نسل از شاعران و نویسندگان که پروین نیز یکی از آنان بود، با اشعار و نوشته‌های مؤثر خود در نگاهداشت انقلاب فکری مردم می‌کوشیدند (دانشگر، ۱۳۷۷: ۳۱)؛ به همین دلیل نیز در شعر او کمتر به مضامین تغزلی بر می‌خوریم. به عبارت دیگر، عشق در دیوان پروین به معنای واقعی آن، عشقی که شعرای بزرگ بدان سر نیاز فرود آورده‌اند، عشق به حقایق و معنویات و معقولات است (بهار، مقدمه دیوان شاعر). «در شعر او عواطف بشردوستی و حمایت از مردم محروم و یتیمان و سالخورده‌گان و ستم‌دیدگان با بیانی سرشار از صمیمیت و صداقت انعکاسی چشمگیر یافته است و رنگ و ویژه طبع و ذوق وی را دارد» (یوسفی، ۱۳۷۹: ۴۱۴).

«ظلم‌ستیزی و صراحت در بیان نابسامانی‌های اجتماع از ویژگی‌های گفتار پروین است. او نه تنها با انسان‌های ظالم می‌ستیزد بلکه با ظلم و بیدادگری در هر زمان و مکان می‌جنگد» (دانشگر، ۱۳۷۷: ۷۹). «پروین فرزند عصر دروغ‌زنی‌ها و نامردمی‌هاست» (وائق عباسی؛ ۱۳۹۲: ۴۴۲) که این انتقادهای بی‌پروا را آن هم از جانب زنی شاعر برنمی‌تابد. وی نیز با آگاهی از این موضوع، بیشتر انتقادهای کوبنده خویش را به شیوه تمثیلی و گاه با طنزی



خلق بسیاری روان از پیش و پس  
گفت قاضی کاین خطاکاری چه بود؟  
دزد گفت از مردم آزاری چه سود؟  
گفت بدکردار را بد کیفر است  
گفت بدکار از منافق بهتر است  
گفت هان، برگوی شغل خویشتن  
گفت هستم همچو قاضی، راهزن»

اول که به راه اهل طریقت یا شریعت اشاره دارد، این حدس را تأیید می‌کند. پروین نه تنها در این قطعه که در بسیاری از قطعات خویش نیز از دیگران اخذ مضمون نموده است اما آنچه کار وی را ممتاز و مشخص می‌کند، شکل تصرف در مضامین و کیفیت ارائه آن‌هاست که اغلب بدیع و نادر و مخصوص خود اوست» (یاحقی، ۱۳۸۰: ۱۷۳).

(قطعه ۱۰۰ دیوان)

بدین‌گونه، پروین شیوه سؤال و جواب را بهانه‌ای برای طرح و نقد مسائل اجتماعی می‌کند تا نشان دهد که قاضی نیز مثل خود او (دزد) اهل هرگونه گناه و بدکاری است. این طرز بیان به نقد او عمق و تأثیر خاصی بخشیده است و جنبه شخصی فکر پروین را به‌طور بارزی نشان می‌دهد (زرین‌کوب، ۱۳۷۹: ۳۶۷).

«این استقلال اندیشه و کیفیت برداشت معانی به مناظرات او را اصیل و ممتاز نموده است؛ به‌گونه‌ای که از دیگر اقران آن متمایز است» (یوسفی، ۱۳۷۹: ۴۱۷). صراحت و بی‌پروایی او در بیان مفاسد اجتماعی و حمایت از ضعفا در ضمن خیال‌پردازی‌های شاعرانه و در خلال فضای عاطفی حاکم بر بیشتر قطعات او، این مناظرات انتقادی را کم‌نظیر ساخته و از پیشینیان فراتر برده است.

**خواننده از عنوان «مست و هشیار» در می‌یابد که با یک سخن ادبی به شیوه مناظره روبه‌روست. این عنوان، صاحب اثر را از ارائه هرگونه توضیح اضافی درباره کیفیت آن بی‌نیاز می‌سازد**

#### ۱-۴. بررسی زیباشناسانه مناظره مست و هشیار

دیوان پروین پر از قطعات تمثیل‌گونه و داستان‌هایی از زبان اشیاء بی‌جان، حیوانات و انسان‌ها است. «می‌توان گفت پس از مولوی، هیچ شاعر دیگری به فراوانی او تمثیل به کار نبرده است» (خالقی‌راد، ۱۳۷۵: ۴۰۰). اما پروین، شاعر نکات اخلاقی و تربیتی است. «در تمام دیوان او کلمه‌ای رکیک و غیرقابل نقل وجود ندارد» (همان). با این همه، تازگی فکر و اندیشه، اصالت شیوه‌های بیان و آرایه‌پردازی‌های لطیفی که خاص خود اوست، گواه ذوق سرشار و تخیل رنگین اوست. اگرچه پیش از وی قطعه مست و هشیار در ادبیات فارسی سابقه دارد، شیوه سؤال و جواب‌های این مناظره و پی‌ریزی هنرمندانه این حکایت، آن را از لحاظ ادبی بر آثار پیشینیان برتری داده است. در ادامه، ویژگی‌های زبانی، فکری و ادبی این اثر بررسی می‌شود.

#### ۲-۴. عنوان اثر

هر اثر ادبی مجموعه‌ای از ویژگی‌های زبانی، فکری و ادبی است که معرف دیدگاه پدیدآورنده آن است. بررسی این ویژگی‌ها، درک و فهم خواننده را درباره اثر افزایش می‌دهد و او را به مقصود و هدف غایی صاحب اثر نزدیک می‌سازد. «اولین عنصر ساختاری یک اثر که خواننده به وسیله آن با اثر ارتباط برقرار می‌کند، «عنوان» اثر است. عنوان سه نقش متفاوت بر عهده دارد: توضیح، یادآوری و ارزش‌گذاری» (قویمی، ۱۳۸۶: ۵۸). خواننده از عنوان «مست و هشیار» در می‌یابد که با یک سخن ادبی به شیوه مناظره روبه‌روست. این عنوان، صاحب اثر را از ارائه هرگونه توضیح اضافی درباره کیفیت آن بی‌نیاز می‌سازد. زیرا مخاطب به راحتی درمی‌یابد که در این مناظره گفت‌وگوی بین دو شخصیت انسانی، یکی مست و دیگری هشیار رخ داده است. همچنین، تضاد لفظی این عنوان گوشزد می‌کند که در این مناظره، آن که مست است از لحاظ فرهنگی پست‌تر و لاابد، فرد هشیار نماد ارزشمندی و والایی است. اما با خواندن اثر، خواننده در می‌یابد که اولاً دو طرف مناظره مست و محتسب شهر است و ثانیاً با توجه به مصراع پایانی قطعه (گفت هشیار بیار، اینجا کسی هشیار نیست) آن که در مقابل شخصیت مست است، هشیار نیست! ثالثاً، با توجه به حذف جمله: «محتسب

#### ۴. مناظره مست و هشیار

یکی دیگر از این مناظرات کم‌نظیر و شاهکار دیوان پروین، مناظره «مست و هشیار» است. این مناظره که در قالب

قطعه‌ای ده بیتی سروده شده، گفت‌وگوی مستی است که گرفتار محتسب شهر شده است. محتسب قصد محکوم کردن و اثبات جرم او را دارد، مصراع‌های فرد این قطعه از زبان محتسب بیان شده است و پاسخ‌های مست همگی در مصراع‌های زوج قرار دارند. در پایان مناظره، پس از رد و انکار سخنان محتسب، عجز وی و هشیار مست بر خواننده مسلم می‌گردد.

«پیش از پروین، مولوی (دفتر دوم مثنوی ابیات ۲۳۸۷-۲۳۷۵) و عطار (منطق‌الطیر ابیات ۳۰۴۳-۳۰۴۰) مناظره‌های بین مست و محتسب و تقریباً با همین مضمون دارند، اما قراین و شواهد نشان می‌دهد که منبع اصلی پروین در این مناظره، مثنوی معنوی باشد» (زرین‌کوب، ۱۳۷۹: ۳۶۷). «تکرار لفظ «تیم‌شب» در هر دو حکایت، مضمون مشترک بیت ۱۱ حکایت مثنوی (گفت مست ای محتسب بگذار و رو/ از برهنه کی توان بردن گرو) با بیت ۸ قطعه پروین (گفت از بهر غرامت جامه‌ات بیرون کنم/ گفت پوسیده است جز نقشی ز پود و تار نیست) و برخی اشارات ایهام‌گونه پروین به مسائل عرفانی نظیر ایهام نهفته در عبارت «بهره» در مصراع

گفت» از آغاز مصراع‌های زوج و «مست گفت» از تمامی مصراع‌های فرد (به غیر از بیت اول)، بر مشخص بودن هویت دو طرف مناظره تأکید می‌کند.

بنابراین، با توجه به آنچه گفته شد، عنوان «مست و هشیار» عنوان گویا و رسایی برای این مناظره نیست و بهتر است به «مست و محتسب» و یا «مست هشیار» (زرین کوب؛ ۱۳۷۹: ۳۶۷) تغییر یابد.

#### ۲-۴. ویژگی‌های زبانی و دستوری

پس از بررسی عنوان، آنچه به فهم و دریافت مفاهیم یک متن کمک می‌کند، ساختار دستوری آن است. «زبان شعری این قطعه، محکم و استوار و یادآور جزالت و استحکام سبک خراسانی است» (یاحقی؛ ۱۳۸۰: ۱۷۳). تمامی مصراع‌ها از لحاظ دستوری مستقل اند و هیچ‌گونه وابستگی دستوری بین مصراع اول و دوم بیت وجود ندارد، اما از لحاظ ساختار جملات، تفاوت‌های چشمگیری بین مصراع‌های فرد (سوالات محتسب) و مصراع‌های زوج (جواب‌های مست) دیده می‌شود. با دقت در بافت جملات مصراع‌های فرد و زوج می‌توان دریافت که:

۱. ترتیب اجزاء جملاتی که از زبان مست بیان شده‌اند، به صورت «نهاد + فعل + مفعول» آمده است؛ در حالی که در مصراع‌های فرد (گفت‌وگویی محتسب) این نظم در تمامی مصراع‌ها وجود ندارد. مثلاً در مصراع‌های سوم، چهارم، ششم، هشتم و دهم، ترتیب اجزاء جمله به هم خورده است:

– مصراع سوم: می‌باید تو را تا خانه قاضی بزم  
– مصراع چهارم: نزدیک است والی را سرای، آنجا شویم  
– مصراع ششم: دیناری بده پنهان و خود را وارهان  
– مصراع هشتم: آگه نیستی کز سر در افتادت کلاه  
– مصراع دهم: باید حد زند هشیار مردم مست را  
همچنین، حضور ویژگی‌های تاریخی زبان نظیر کاربرد حرف اضافه «به» در معنی «در» در مصراع اول (محتسب مستی به ره دید)، استعمال فعل «شویم» در معنای «رویم» و «رای فک اضافه» در مصراع چهارم، پرش ضمیر در مصراع هشتم و ترکیب وصفی مقلوب «هشیار مردم» در مصراع دهم، جملات را نامأنوس کرده است. این جابه‌جایی دستوری و نشانه‌های تاریخی و غیرمستعمل زبان در گفت‌وگویی محتسب از سویی و نظم حاکم بر جملات مست از سوی دیگر، بیانگر پرباشانی فکری محتسب و هشیاری مست هنگام بیان این جملات است و از کجا معلوم، آن که بی‌خبر از خویش است محتسب نباشد؟

#### ۲-۴. ویژگی‌های ادبی ۲-۴-۱. قافیه و ردیف

«اگر دو غزل یا دو قصیده را که در یک وزن و یک موضوع اما با دو قافیه متفاوت سروده شده‌اند با یکدیگر بخوانیم، تأثیر شعرا با یکدیگر متفاوت خواهد بود و این اختلاف تأثیر، از اختلاف قافیه‌هاست» (شفیعی کدکنی؛ ۱۳۷۹: ۶۴). قافیه و ردیف علاوه بر تکمیل موسیقی، تأثیر کلام شاعر را دوچندان می‌کند. «شاعران

هنرمند همواره می‌کوشیده‌اند که قافیه را از کلماتی انتخاب کنند که در شعر تشخیص و امتیازی دارند و یک کلمه ساده نیستند» (همان: ۷۲). چنان که در قطعه پروین «برجسته بودن واژه هشیار» نزد شاعر سبب شده است که وی تمامی واژه‌های قافیه را به گونه‌ای انتخاب کند که پایان هر بیت تداعی‌کننده این واژه و معانی مختلف اخلاقی یا عرفانی آن در ذهن مخاطب باشد. انتخاب واژگان «افسار، هموار، بیدار، خمار، بدکار، دینار، تار، عار، بسیار و هشیار» در جایگاه قافیه، علاوه بر تداعی واژه هشیار، به دلیل وجود مصوت بلند «آ» در پایان تمامی آن‌ها، باعث خیزش موسیقی در پایان هر مصراع می‌شود. مصورت‌های «آ» و «ک» که در زبان فارسی جزء واکه‌های درخشان محسوب می‌شوند، صداها بلند و هیاهو و همهمه را القا می‌کنند. بدین ترتیب، این واکه القاگر گفت‌وگو و مناظره دو فرد با صدای بلندند» (قویمی؛ ۱۳۸۶: ۶۳) تمام واژه‌های قافیه - به دلیل حضور در مصراع‌های زوج - از زبان مست بیان می‌شوند و با توجه به محتوای انتقادی قطعه، القاگر فریاد اعتراض مست نسبت به وضع جامعه و آگاهی او از مشکلات و عوام‌فریبی و تزویر عمال حکومتی‌اند. تأیید این سخن، تغییر رویه کلام مست با محتسب است؛ در بیت اول او را دوست (نشان‌دهنده صلح و آرامش) و در بیت نهم بیهوده‌گو (بیانگر خشم و نفرت) خطاب می‌کند و بدین‌گونه، ماهیت محتسب بی‌خبر از همه‌جا و غافل از همه چیز را برملا می‌سازد.

#### ۲-۴-۲. آرایه‌های ادبی

«یکی از ویژگی‌های سبک شعری پروین این است که در دیوان او آرایه‌های بدیعی به طرز طبیعی و روان در اشعارش راه یافته است» (اکبری؛ ۱۳۸۶: ۴۰۲). توصیف‌های او ساده و روان و در خدمت نمایش واقعیت‌های اجتماعی‌اند. در این قطعه نیز، دغدغه فکری شاعر افزایش تأثیر سخن و بیان عمیق کم‌وکاستی‌هاست. از این‌رو، آرایه‌ها نیز پیش از آنکه در خدمت زیبایی ظاهر اثر باشند، منعکس‌کننده معانی موردنظر شاعرند. مهم‌ترین آرایه‌های ادبی به کار رفته در این قطعه را می‌توان چنین برشمرد:

«محتسب مستی به ره دید و گریباتش گرفت  
مست گفت ای دوست این پیراهن است افسار نیست»  
– «به راه بودن» در مصراع اول مفهومی ایهام‌گونه دارد: در مسیر بودن و به‌گونه‌ای نیز اشاره به راه اهل عرفان دارد/ مصراع دوم مفهومی کنایه‌آمیز دارد و منظور مست این است که من انسانم و حیوان نیستم. این تشخیص خود از حیوان و قوه تمیز در کلام مست در همان بیت نخستین و اولین جمله شخصیت مست این نکته را یادآوری می‌کند که یکی از طرفین این مناظره مستی هشیار است.

«گفت مستی، زان سبب افتان و خیزان می‌روی  
گفت جرم راه رفتن نیست، ره هموار نیست»  
– در مصراع اول، محتسب علت کج‌روی مست را مستی وی می‌داند. این استدلال را مست در مصراع دوم با مفهومی کنایه‌آمیز رد می‌کند: علت کج‌روی می‌تواند ناهمواری راه - اشاره‌ای ایهام‌گونه

به وضع موجود جامعه - باشد.

«گفت می‌باید تو را تا خانه قاضی برم

گفت رو صبح آی قاضی نیم شب بیدار نیست»

- تضاد نیم شب و صبح / تکرار واژه قاضی / واج آرایبی مصوت بلند «آ»:

«گفت: نزدیک است والی را سرای، آنجا شویم

گفت والی از کجا در خانه خمار نیست»

- تکرار واژه والی / واج آرایبی مصوت بلند «آ»:

«گفت تا داروغه را گوئیم در مسجد بخواب

گفت مسجد خوابگاه مردم بدکار نیست

- تکرار واژه مسجد / اشتقاق بین واژگان خواب و خوابگاه / تلمیح به آیات تحریم شراب و منع از ورود به مسجد هنگام مستی، که نشان از آگاهی نسبی مستی

از مسائل اعتقادی و شرعی دارد.

«گفت دیناری بده پنهان و خود را وارهان

گفت کار شرع کارِ درهم و دینار نیست»

- در مصراع اول، دیناری پنهان دادن کنایه از پرداخت رشوه / درهم و دینار تناسب دارد / تکرار واژه دینار / واج آرایبی مصوت بلند «آ»:

«گفت از بهر غرامت جامهات بیرون کنم

گفت پوشیده است جز نقشی ز پود و تار نیست»

- تناسب بین جامه، پود و تار / نقشی ز پود و تار داشتن کنایه از نهایت پوشیدگی و اشاره به وضع نابسامان معیشتی مردم؛ هماهنگی بین واژگان غرامت و جامهات پوشیده است که نوعی موسیقی

درونی را پدید آورده است.

«گفت: آگه نیستی کز سر در افتادت کلاه

گفت در سر عقل باید، بی کلاهی عار نیست»

- تناسب بین سر و کلاه در مصراع اول و سر و عقل در مصراع دوم / کلاه نماد بزرگی است اما در مصراع دوم با رد این نظر، مست، داشتن عقل را نشانه بزرگی

می‌داند نه کلاه را / مصراع دوم به صورت مثل درآمده است. / واج آرایبی مصوت بلند «آ»:

«گفت می بسیار خوردی زان چنین بیخود شدی

گفت ای بیهوده‌گو، حرف کم و بسیار نیست»

- تکرار واژه بسیار / تضاد بین کم و بسیار / مصراع دوم مفهوم کنایی دارد: گناه گناه است کم و زیاد ندارد؛

در این بیت نیز همانند بیت دوم، استدلال ضعیف و غیرمنطقی محتسب با هشیاری مست رد می‌شود.

«گفت باید حد زند هشیار مردم مست را

گفت هشیاری بیار، اینجا کسی هشیار نیست»

- تکرار واژه هشیار / تضاد بین هشیار و مست / در مصراع دوم مست با تعریض به محتسب گوشزد

می‌کند که تو نیز مستی اما به گونه‌ای دیگر؛ من مست هشیارم و تو مست باده. این بیت یادآور غزل

معروف مولانا و به‌ویژه این بیت آن است:

«در شهر یکی کس را هشیار نمی‌بینم

هر یک بتر از دیگر، شوریده و دیوانه»

(شمیسا، گزیده غزلیات مولانا؛ ۱۳۷۸: ۲۷۲)

با توجه به آنچه گفته شد و از مجموع آرایه‌های ابیات می‌توان نتیجه گرفت:

۱. بیشترین آرایه‌ها در مصراع دوم هر بیت و در کلام مست قرار گرفته‌اند.

۲. از بین تمامی آرایه‌های ذکر شده، دو آرایه تکرار و واج آرایبی مصوت «آ» بیشترین سهم را در

آرایه‌پردازی‌های این شعر دارند. همان‌گونه که قبلاً توضیح داده شد، کاربرد واژگانی که دارای مصوت بلند «آ» و «ت» هستند، فریاد بلند و اعتراض آمیز را

تداعی می‌کنند اما استفاده مکرر از آرایه تکرار، نشانه هشیاری مست و دقت او به سخنان محتسب است.

مست در جواب‌های خود عیناً از واژگان سؤالات محتسب استفاده می‌کند. بدین‌گونه، پروین نشانه‌ای

دیگر از هشیاری مست را به خواننده گوشزد می‌کند تا بیراهه نرود و طنز رندانه کلام او را دریابد.

## ۵. نتیجه‌گیری

از مجموع آنچه گفته شد، می‌توان دریافت که پروین شخصیت مست را با صبغه‌های عرفانی خلق کرده

و به تصویر کشیده و بنابراین، مستی وی مستی عارفانه و از سر هشیاری است. نظم و ترتیب اجزاء

جملات گفت‌وگوی مست، آرایه‌پردازی‌های نهفته در کلام وی، بیان کنایه‌آمیز و پاسخ‌های رندانه او و

مهم‌تر از همه، مشخص بودن هویت دو طرف مناظره (محتسب و مست) و اشارات گاه و بی‌گاه پروین به

مستی و بی‌خبری محتسب (گفت هشیاری بیار، اینجا کسی هشیار نیست) نشان می‌دهد که در این

مناظره، محتسب با مستی هشیار روبه‌روست و در حقیقت، آن که مست و ناآگاه است، خود وی است.

بنابراین، عنوان «محتسب و مست» و یا «مست هشیار» برای این مناظره مناسب‌تر و با محتوای آن

سازگارتر است.

## منابع

۱. اکبری، منوچهر. (۱۳۸۶). مجموعه مقالات نکوداشت پروین اعتصامی. تهران: خانه کتاب.
۲. \_\_\_\_\_ (۱۳۹۲).
- پروین پژوهی (مجموعه مقالات یکصدمین سال تولد پروین) چاپ دوم. تهران: خانه کتاب. صفحات ۴۲۵-۴۴۶. مقاله «طنز و اعتراض در شعر پروین» (عبدالله واثق عباسی) به نقل از سلیمانی، فرامرز.
- پارووتر از بهار: بی‌تا. تهران: دنیای مادر.
۳. اعتصامی، پروین. (۱۳۸۴). دیوان اشعار، با مقدمه ملک‌الشعرا بهار. تهران: چاپ سوم.
۴. چاووش اکبری، رحیم. (۱۳۸۶). زندگی و شعر پروین اعتصامی، حکیم بانوی شعر، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. حبیبی، لعبت. (۱۳۹۱). پروین بانوی حکیم ادب فارسی. مجله رشد ادب فارسی. شماره ۲ زمستان. صفحه ۳۷.
۶. خالقی‌راد، حسین. (۱۳۷۵). قطعه و قطعه‌سرایي در شعر فارسی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۷. دانشگر، احمد. (۱۳۷۷). پروین اعتصامی، شاعره‌ای از تبار روشنی‌ها. چاپ دوم. تهران: انتشارات حافظ نوین.
۸. زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۷۹). با کاروان حله. چاپ دوازدهم. تهران: انتشارات علمی.
۹. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۹). انواع ادبی. چاپ هفتم. تهران: انتشارات فردوس.
۱۰. \_\_\_\_\_ (۱۳۷۸). گزیده غزلیات مولوی. تهران: نشر و پژوهش دادر.
۱۱. شریفی، محمد. (۱۳۸۸). فرهنگ ادبیات فارسی. چاپ سوم. تهران: فرهنگ نشر نو انتشارات معین.
۱۲. شفیع‌ی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۷۶). موسیقی شعر. چاپ پنجم. تهران: نشر آگاه.
۱۳. شهیدی، سیدجعفر. (۱۳۸۲). شرح مثنوی شریف، دفتر دوم. چاپ چهارم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۴. عطار. (۱۳۷۴). منطق‌الطیر. به اهتمام و تصحیح سیدصادق گوهرین. چاپ دهم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۵. قویمی، مهوش و دیگران. (۱۳۸۶). بررسی یکی از اشعار پروین اعتصامی بر اساس نظریه‌های ساختاری. پژوهش‌های زبان‌های خارجی. شماره ۳۸. تابستان. صفحات ۵۷ تا ۶۸.
۱۶. گروه مؤلفان. (۱۳۷۹). فارسی ۳ (کد ۱۱۲۲۰۱). چاپ اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۷. میرصادقی، میمنت. (۱۳۷۶). واژه‌نامه هنر شاعری. چاپ دوم. تهران: کتاب مهنار.
۱۸. یاحقی، محمدجعفر. (۱۳۸۰). جویبار لحظه‌ها. چاپ سوم. تهران: جامی.
۱۹. یوسفی، غلامحسین. (۱۳۷۹). چشمه روشن. چاپ نهم. تهران: انتشارات علمی.



# فارسی دوازدهم

نگاهی به نکته‌ای در

سارازار جیرهنده

دکترای زبان و ادبیات فارسی و دبیر مدارس تنکابن

## اشاره

در کتاب فارسی دوازدهم، درس «کویر» سؤال سوم قلمرو فکری این است:

«مضمون کلی هر سروده زیر از سهراب سپهری با کدام بخش از متن درس ارتباط دارد؟»

الف- در کف‌ها، کاسه زیبایی/ بر لب‌ها، تلخی دانایی/ شهر تو در جای دگر/ ره می بر با پای دگر»

به نظر می‌رسد با توجه به جهان‌بینی سهراب و نشانه‌ها و رمزهایی که او در شعر خود به کار می‌برد و کنار هم نهادن و جست‌وجوی ارتباطی میان شعر سهراب با بخش یا بخش‌هایی از متن درس «کویر»، پرسش مناسبی طرح نشده باشد.

آنچه موجب اختلاف فضای شعر سهراب و متن شریعتی می‌شود دو ترکیب «تلخی دانایی» و «شهر تو» است که به ترتیب هر یک توضیح داده خواهد شد.

## مفهوم دانایی در شعر سهراب

علم و دانایی در ادب و فرهنگ هر ملتی قابل ستایش و تقدیر است. لذا اذهان، بیشتر به حس آمیزی «شیرینی دانایی» عادت دارد تا به تلخی آن. از یاد نبرده‌ایم حکایت آن حاکمی که در طلب درختی که میوه‌اش عمر جاوید می‌بخشد، راهی هندوستان می‌شود و می‌شنود که:

«این درخت علم باشد در علیم» (مولوی، دفتر دوم، ۱۳۶۹: ۳۷۴)

حکایات و اشعاری که در تمجید علم و دانش‌اند، در شعر و ادب گذشته ما چنان بسامد بالایی دارند که نیازی به بیان آن‌ها نیست، اما در مقابل این پنداشت که با منطق و چهارچوب عقلی سازگار است، گاه در بستر احساس و عرفان و فضاهای غیرواقع، ذم دانش و تلخی دانایی و کنار گذاشتن درس و مدرسه مطرح است. ردپای این نوع نگاه به دانش را در ادب کهن نیز می‌توان یافت؛ چنان که حافظ می‌گوید:

«بشوی اوراق اگر هم درس مایی

که علم عشق در دفتر نباشد» (حافظ، ۱۳۹۰: ۱۱۷)

و یا توصیه مولانا در شعر «نحوی و کشتیبان»، کنار نهادن دانش‌های

آموختنی غرور آور و تمسک به چیزی ژرف‌تر از آن است:

«محو می‌باید نه نحو اینجا بدان

گر تو محوی، بی‌خطر در آب ران»

(مولوی، دفتر اول، ۱۳۶۹: ۱۴۵)

پیش‌تر از این‌ها اولین تلخی دانش را شاید آدم و حوا در اسطوره ادیان تجربه کرده باشند؛ زیرا درباره درخت ممنوعه سیب مطرح در بهشت معتقدند که این، همان درختی است که خاصیت آگاهی‌بخشی و دانایی و شناخت داشت و موجب شد آدم، عارف نیک و بد شود (یاحقی، ۱۳۸۶: ۲۹) و با هیوط در زمین، بهشت و سعادت ابدی را از دست بدهد.

اما در شعر معاصر، سهراب سپهری با چاشنی عرفان شرق مرسوم به عرفان ذن و عرفان سنتی ایران به مفهوم «تلخی دانایی» و آفت دچار شدن به دانش در نمونه‌های متعددی اشاره دارد. البته راه او در این زمینه، جدا از حافظ و مولاناست. فلسفه سهراب در این زمینه برمی‌گردد به فلسفه نگاه تازه؛ نمونه‌هایی از شعر سهراب در این زمینه چنین است:

کار ما شاید این است/ که در افسون گل سرخ شناور باشیم/ پشت دانایی اردو بز نیم (سپهری، ۱۳۷۰: ۲۹۸)

سهراب توصیه می‌کند که پشت دانایی اردو بز نیم نه در محوطه آن. سفارش به فاصله‌گیری از دانش در این نمونه آشکار است.

در «ما هیچ، ما، نگاه» با جمله‌ای تأکیدی به این فلسفه خود، قوام بیشتری می‌دهد:

«باید کتاب را بست» (همان: ۴۲۸)

نیز می‌گوید:

باغ ما، در طرف سایه دانایی بود/ باغ ما، جای گره خوردن احساس و گیاه/ باغ ما، نقطه برخورد نگاه و قفس و آینه بود/ باغ ما، شاید قوسی از دایره سبزه سعادت بود/ میوه کمال خدا را آن روز، می‌جویدم در خواب/ آب، بی‌فلسفه می‌خوردم/ توت، بی‌دانش می‌چیدم/ تا اناری ترکی برمی‌داشت، دست فواره خواهش می‌شد (همان: ۲۷۵)

در این شعر که درباره مرگ پدر شاعر است، سهراب، مرگ پدر را به زمان حاکمیت صفا و پاکی نسبت می‌دهد. در عصر «سایه دانایی» یعنی روزگاری که دانش در سایه بود نه در درخشش خود، یعنی روزگار کناره‌گیری دانایی و رواج صفا و سادگی و تازگی، روزگاری که آب بدون هیچ فلسفه‌ای خورده و توت بی هیچ دانشی چیده می‌شد. مگر نه این است که دانش، ما را گرفتار «عقل استدلالی و سبب اندیش» (شمیسا: ۶۵) می‌کند و خوشبختی و رهایی را از ما می‌گیرد؟ در این نمونه‌ها، منظور سهراب از دانش «پیش‌داوری‌ها و دانش موروثی» (شمیسا، ۱۳۹۲: ۲۱) است که موجب قضاوت در انسان می‌شود. این نوع دانش در عرفان سهراب، نه تنها پیش‌برنده نیست بلکه موجب می‌شود حقایق زیر باورهای پوسیده و اندیشه‌های دیگران پنهان بماند و تازگی از قلمرو فکر آدمی رخت بریند.

روح عارف که «در جهت تازه‌اشیا جاری است» (سپهری، ۱۳۷۰: ۲۲۸) ضرورت نگاه بی‌واسطه و ناآموخته را به همه چیز توصیه می‌کند. «آشنایی‌زدایی» و پرهیز از انگاشت‌ها و پنداشت‌های دیگران در نمونه‌های زیر نیز آشکار است:

واژه‌ها را باید شست / واژه باید خود باد، واژه باید خود باران باشد» (همان: ۲۹۲)  
 نام را باز ستانیم از ابر، از چنار، از پشه، از تابستان (همان: ۲۹۸)  
 صبح‌ها وقتی خورشید در می‌آید، متولد بشویم» (همان)

پس اگر انسان از چنین دانشی بهره‌برد، «همه چیز را گویی برای نخستین بار می‌بیند» (حسینی، ۱۳۷۹: ۱۳)، در نهایت سادگی و خلوص زندگی می‌کند و سراسر

کشف و هیجان و شگفتی و شادی می‌شود ولی «غبار عادت» که از دیگران به ما رسیده، «مانع از درک حقیقت هستی می‌شود» (باحقی، ۱۳۸۷: ۲۳۷). حتی به مرگ هم باید با نگاهی شسته از غبار دانش نگاه کرد تا طلایی بودن آن را دید:

غبار عادت پیوسته در مسیر تماشاست / همیشه با نفس تازه باید رفت / و فوت باید کرد / که پاک شود صورت طلایی مرگ (سپهری، ۱۳۷۰: ۳۱۴)

آشوری یک معنای علم را عادت یا همان نگاه عادت و انگاره‌های موروثی دیگران می‌داند و می‌گوید: «عادت هر زمان صورتی و نامی به خود می‌گیرد و حتی نام آن می‌تواند علم باشد.» (آشوری، ۱۳۷۱: ۲۵).

این در حالی است که درس «کوپر» متنی با مضمون ستایش علم و دانش و حکمت دارد و در آن از بزرگان دانش نظری، چون ملا هادی سبزواری نام برده شده که گویای دانشی مدرسی و آشنا با اذهان است:

«صحبت مزینان بود. نزدیک هشتاد سال پیش، مردی فیلسوف و فقیه که در حوزه درس ملا هادی اسرار - آخرین فیلسوف از سلسله

حکمای بزرگ اسلام - مقامی بلند و شخصیتی نمایان داشت، به این ده آمد تا عمر را به تنهایی بگذراند. بعد از حکیم اسرار، همه چشم‌ها به او بود که حوزه حکمت را او گرم و چراغ علم و فلسفه و کلام را او که جانشین شایسته وی بود، روشن نگاه دارد.»

بنابراین ترکیب «تلخی دانایی» در شعر سهراب و ترکیب‌های «گرم کردن حوزه حکمت و چراغ علم و فلسفه و کلام» در متن شریعتی، دو عالم جداگانه را به ذهن متبادر می‌کنند.

### مفهوم شهر در شعر سهراب

شهر در شعر سهراب، شهری رمزی است؛ آرمان شهر و ناکجاآباد است. وقتی سهراب از آن سخن می‌گوید، ذهنش از فضاهای رئالیستی خالی است لذا از توصیفات شخصی چون «وسعت بی‌واژه» (همان: ۳۹۳) و «هیچستان» (همان: ۳۶۰)

بهره می‌گیرد. نشانی آن، فضاهای رمانتیکی چون پشت دریاها و کوه‌ها و درختان است:

- پشت دریاها، شهری ست / که در آن پنجره‌ها رو به تجلی باز است / بام‌ها، جای کبوترهایی است، که به فواره هوش بشری می‌نگرند / دست هر کودک ده ساله شهر، شاخه معرفتی است (همان: ۳۶۵)

- باید امشب بروم! / باید امشب چمدانی را / که به اندازه پیراهن تنهایی من جا دارد / بردارم و به سمتی بروم / که درختان حماسی پیداست / رو به آن وسعت بی‌واژه که همواره مرا می‌خواند (همان: ۳۹۲)

- به سراغ من اگر می‌آید / پشت هیچستانم / پشت هیچستان جایی است / پشت هیچستان رگ‌های هوا، پُر قاصدهایی است / که خبر

می‌آرند، از گل‌واشده دورترین بوته خاک / روی شن‌ها هم، نقش‌های سم اسبان سواران ظریفی ست که صبح / به سر تپه معراج شقایق رفتند (همان: ۳۶۰)

شهر سهراب، شهری سوررئالیستی است؛ شهری بی‌بُعد و فارغ از زمان و مکان.

با چنین فضایی که فلسفه خاص خود را دارد، چگونه می‌توان مفهوم رئالیستی جغرافیایی آشنایی چون مزینان را مرتبط دانست؟

### منابع

۱. آشوری، داریوش. (۱۳۷۱). پیامی در راه. تهران: طهوری.
۲. بلخی، مولانا جلال‌الدین محمد. (۱۳۶۹). مثنوی معنوی. تهران: طالع.
۳. حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۹۰). دیوان حافظ. تهران: نشر آسمان خیال.
۴. حسینی، صالح. (۱۳۷۹). نیلوفر خاموش (نظری به شعر سهراب سپهری). تهران: نیلوفر.
۵. سپهری، سهراب. (۱۳۷۰). هشت کتاب. تهران: طهوری.
۶. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۰). نگاهی به سپهری. تهران: مروارید.
۷. یاحقی، محمدجعفر. (۱۳۷۸). جویبار لحظه‌ها (جریان‌های ادبی معاصر ایران). تهران: جامی.
۸. \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۶). فرهنگ اساطیر و داستان‌واره‌ها. تهران: فرهنگ معاصر.

# انواع «را»

## در کتاب فارسی ۳

ناهید اشرفی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تبریز  
دبیر زبان و ادبیات فارسی سنندج

### چکیده

مبحث «را» و کاربرد آن در متون ادبی از جمله مواردی است که در کتب متعدد دستور زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته اما اختلاف نظر و یا سکوت اغلب دستورنویسان موجب سردرگمی و تشبث آرای دبیران ادبیات درباره آن شده است. در تحلیل قلمرو زبانی متون کلاسیک، خواسته یا ناخواسته باید کارکرد تاریخی بعضی واژه‌ها و مفاهیم را پیش چشم داشته باشیم. اغلب دانش‌آموزان با کارکرد ساده و امروزی «را» آشنایی دارند ولی این برای تحلیل زبانی متون کلاسیک کارگشا نیست. انواع «را» در کتب دستور جدید نیز با رویکردهای زبان‌شناسانه و مثال‌های ساده، که کاربرد امروزی این واژه را نشان می‌دهند، مورد بررسی قرار گرفته اما در کارگاه‌های متن‌پژوهی کتاب‌های فارسی، بعضی کارکردهای تاریخی «را» مطرح شده است که جای تأمل دارد.

در مقاله حاضر، ابتدا کارکردهای «را» از دیدگاه دستورنویسان سنتی و جدید بررسی می‌شود. سپس، ضرورت اشاره به دیدگاه‌های دستوری مطرح‌شده مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. محور اصلی مقاله بررسی کارکرد «را» در قلمرو زبانی کارگاه متن‌پژوهی درس ششم کتاب فارسی ۳ و چالش‌های تشخیص آن از رهگذر نظریات دستورنویسان با ارائه نمونه‌های دیگر از متون ادبی در زبان فارسی است.

**کلیدواژه‌ها:** حروف اضافه، انواع «را»، کارکرد دستوری، حرف نشانه

### مقدمه

در کتب دستور زبان فارسی سنتی، بحث «را» و کارکردهایش به نوعی مطرح شده اما نوع آن در بعضی متن‌ها همواره ناشناخته باقی مانده است. در مبحث حروف زبان فارسی، هیچ کدام از حروف به اندازه «را» کارکردهای متفاوت ندارد. در این گفتار فقط حرف «را» و انواع کاربردهایش از گذشته تا به امروز بررسی می‌شود تا با نشان دادن چالش‌های این مبحث، اهمیت توجه به چگونگی طرح سؤال در تحلیل زبانی برای دانش‌آموزان مورد بازنگری قرار گیرد.

### طرح مسئله

یکی از مباحث درخور تأمل در کتب فارسی، مطرح شدن کاربردهای «را» در تحلیل زبانی متون است. در قلمرو زبانی کارگاه متن‌پژوهی درس چهاردهم کتاب فارسی ۱ از دانش‌آموزان خواسته است درباره کاربرد کلمه «را» در بیت زیر توضیح دهند.

«هدیه‌ها می‌داد هر درویش را  
تا بیابد نطق مرغ خویش را»

(مولوی)

وقتی دانش‌آموز با چنین مقوله‌ای برخورد می‌کند، متوجه می‌شود که «را» جز اینکه نشان مفعول است، کاربردهای دیگری نیز دارد؛ در مصراع اول این بیت، «را» در معنای «به» حرف اضافه و نشان متمم، و در مصراع دوم نشان مفعول صریح است و تشخیص آن، چندان دشوار نیست اما در کارگاه متن‌پژوهی درس ششم فارسی ۳، کارکرد «را» در

بیت زیر از دانش‌آموز خواسته شده است:

«سر من از ناله من دور نیست

لیک چشم و گوش را آن نور نیست»

(مولوی)

این سؤال در کنار تغییر معنای فعل «نیست» در مصراع دوم، دو کاربرد متفاوت از «را» را به ذهن می‌آورد:

الف. «نیست» در معنای «ندارد»، که طبق نظریه دستورنویسان هرگاه فعل «است و بود» همراه با «را» به کار رود، «را» معنای «داشتن» می‌دهد و نوع آن، «رای مالکیت یا «رای» تغییر فعل است.

شاید توجه به معنا در اینجا راه‌گشا باشد؛ به معنای روان بیت با کاربرد ذکر شده، دقت کنید:

«راز من از سوز و ناله‌ام جدا نیست اما چشم و گوش ظاهری قدرت درک این راز را ندارد.»

ب. «نیست» در معنای «وجود نداشتن» و «را» به معنای حرف اضافه «برای»؛ در این صورت «را» نشان متمم است. اکنون به معنای روان بیت با توجه به این کاربرد، دقت کنید:





خطیب رهبر در کتاب «حروف اضافه و ربط» برای «را» هفده معنی برشمرده است که معانی مورد نظر اکثر دستورنویسان را در بر می گیرد

### پیشینه تاریخی واژه «را»

تکواژ «را» همان diyār است که در کتیبه‌های فرس قدیم در مفهوم «به‌خاطر» و «به سبب» به کار رفته است. صورت اصلی این واژه dār است که در حالت متمم دری به صورت diyār صرف می‌شود و در فارسی در یک دگرگونی آوایی به «رای» yār تغییر شکل داده است (باقری، ۱۳۹۰: ۱۶۸). yār در فارسی میانه نیز در معانی «به سبب»، «درباره»، «در مورد» و «برای» به کار رفته است. این تلفظ در برخی لهجه‌های زبان کردی با همین معنا و کاربرد فعال است.

مثال: رای چه؟ (rāy çe)

این واژه که در گذر زمان با کاهش آوایی، حذف و تغییر و کاهش معنایی روبه‌رو بوده، در نقش‌های مختلف و به معنی «علت» ظاهر شده است اما در حال حاضر «را» در مفهوم «برای» کاربردی ندارد. در فارسی امروز

«راز من از سوز و ناله‌ام جدا نیست، اما قدرت درک این راز برای چشم و گوش ظاهری وجود ندارد.» همان‌طور که می‌بینیم، در هر کاربرد نسبت به اینکه نوع «را» را حرف اضافه و نشان متمم یا «رای» مالکیت بدانیم، نقش دستوری گروه‌های اسمی متفاوت خواهد بود. البته این دوگانگی منحصر به این بیت نیست بلکه در بیت هشتم و چهاردهم‌نی‌نامه همین مسئله مطرح است.

«تن زجان و جان ز تن مستور نیست

لیک کس را دید جان دستور نیست»

«محرم این هوش جز بیهوش نیست

مر زبان را مشتری جز گوش نیست»

بنابراین، در طرح سؤالات قلمرو زبانی باید به اختلاف نظر دستورنویسان و کارکردهای متفاوت یک مقوله توجه بیشتری شود.

در نی‌نامه و دیگر دروس کتاب فارسی ۳ کارکردهای مختلف «را» دیده می‌شود و همین بیت اکثر همکاران را دچار شک می‌کند، چه رسد به دانش‌آموزان! در اینجا این سؤال مطرح می‌شود: آیا اساساً طرح چنین سؤالی بدون هیچ توضیح یا پیش‌زمینه‌ای درست است؟

جالب اینکه مؤلفان در راهنمای تدریس کتاب فارسی ۳ در این باره سکوت اختیار کرده‌اند. آیا این بدان معنا نیست که خود مؤلفان در مورد کارکرد «را» در این بیت اتفاق نظر نداشته‌اند؟

نکته دیگر اینکه در کتب فارسی جدید تألیف به نکات دستوری در حوزه قلمرو زبانی اشاراتی شده است. در بررسی نکات نمی‌توان به نتیجه دقیقی در این باره رسید که آیا مباحث دستوری مطرح شده بر مبنای دستور زبان جدید است یا اساساً دستور تاریخی مدنظر است؟

برای مثال، مطرح شدن این سؤالات درباره کارکرد «را» مربوط به دستور تاریخی است و در کتب فارسی به این کارکردها اشاره نشده؛ پس اگر طرح مباحث دستور تاریخی مورد نیاز نیست، چرا از آن‌ها سؤال طرح می‌شود؟

همین دوگانگی تدریس را برای همکاران پیچیده کرده و دانش‌آموزان را دچار تناقض نموده است. از یک‌سو، همکاران نمی‌دانند آیا باید تمام متون را از لحاظ دستوری بررسی کنند و تمامی کارکردها و نظریه‌های مطرح شده درباره یک مقوله دستوری را توضیح دهند و از سوی دیگر دانش‌آموزان نمی‌دانند کدام مباحث برای یادگیری و نتیجه‌گیری مطلوب ضروری است.

فرشیدورد با  
مطرح کردن  
«را» به عنوان  
حرف نشانه  
مخالف است و  
آن را در تمامی  
کاربردهایش  
نوعی حرف  
اضافه به حساب  
می آورد

«را» در بیان سبب و علت تنها در ترکیبات این کلمه با حرف‌های اضافه دیگر باقی مانده است.

چرا = چه + را

برای = به + رای +

زیرا = از + ای + را

از برای = از + به + رای +

زیرا که = از + ای + را + که

## کارکردهای «را» در کتب دستور زبان فارسی

تمامی دستورنویسان از «را» به عنوان حرف نشانه مفعول نام می‌برند و این تنها کارکردی است که در زبان فارسی معیار امروز کاربرد شایع دارد. در کتاب‌های دستوری به کارکردهای دیگر این واژه نیز اشاره شده است. خانلری بعضی از این کاربردها را به گویش‌های محلی منسوب کرده - مثل «را» نشانه نهاد - و بعضی کاربردها را عام دانسته است؛ مثل «را» نشان مفعول (خانلری، ۱۳۸۷: ۳۸۴).

مهری باقری در بحث مفعول و پیشینه رابطه مفعولی می‌گوید:

«رابطه مفعولی در فارسی باستان با افزوده شدن لاحق‌های صرفی به پایان اسم نشان داده می‌شد. در دوره میانه با از بین رفتن سیستم صرف اسمی، حالت مفعولی واژه یا از روی رابطه هم‌نشینی واژه‌ها بر روی زنجیر گفتار و ساخت جمله مشخص می‌شد و یا تکواژ «رای» بدین منظور به کار می‌رفت. در فارسی جدید نیز برای نشان دادن حالت مفعولی از «را» استفاده می‌کنند و آن را نشانه مفعول یا مفعول صریح می‌خوانند. تکواژ «را» علاوه بر وظیفه گرامری خود در دستگاه زبان دارای معنی و مفهوم خاصی است. این کلمه «سبب»، «علت» و «توجه» معنی می‌دهد» (باقری، ۱۳۹۰: ۱۶۸).

دیگر کاربردهای «را» جز نشان مفعول:

## الف. رای نهادی

کاربرد «را» بعد از نهاد جمله (رای فاعلی) «این کاربرد، خاص یک یا چند گویش محلی بوده که در بعضی متون دیده می‌شود» (خانلری، ۱۳۸۷: ۳۸۵). مهین صدیقیان نیز در مقاله‌ای با عنوان «پژوهشی در دستور زبان فارسی «را» نشانه نهاد (فاعل)» چگونگی این نوع کاربرد را تبیین نموده‌اند و به نقل قولی از پرویز خانلری اشاره می‌کنند که «امروزه مردم کرمان بعد از فاعل «را» استعمال می‌کنند» (صدیقیان، ۱۳۵۴: ۲۴۹). البته این کاربرد از ویژگی‌های نثر سبک خراسانی است و در متونی چون تاریخ بلعمی، تاریخ

سیستان، سمک عیار و... مشاهده می‌شود.

مثال: «هر گروهی را فوج فوج بر او همی گذشتند» (تاریخ بلعمی)

## ب. «را» حرف اضافه و نشان متمم

در بعضی کتب دستور، «را» به طور کلی نشانه مفعول بی‌واسطه یا باواسطه است. خیام‌پور در این باره می‌گوید: «این حرف در قدیم کمتر در مفعول صریح به کار برده می‌شده و بیشتر استعمال آن به عنوان حرف اضافه بوده است در معنی «به»، «از»، «برای» و غیر آن‌ها» (خیام‌پور، ۱۳۸۲: ۱۲۸). خطیب رهبر در کتاب «حروف اضافه و ربط» برای «را» هفده معنی برشمرده است که معانی مورد نظر اکثر دستورنویسان را دربرمی‌گیرد. با بررسی این موارد درمی‌یابیم که «را» در چهارده معنی کاربرد حرف اضافه و نشان متمم دارد. پس می‌توان گفت اگر «را» در معانی زیر به کار برود، حرف اضافه و نشان متمم یا مفعول با واسطه است.

۱. را در معنی اختصاص

مثال: «بدو گفت پردخته کن سر ز باد/ که جز مرگ را کس ز مادر نژاد» (فردوسی)

۲. استعانت و واسطه

مثال: «خواجه را بیهده گرفته نشد/ راه مردان و مهتران و ردان» (فرخی سیستانی)

(خواجه را: به واسطه خواجه)

۳. تعلیل

«گفتم وفا را تا قلعت رویم و چون وی را آنجا رسانند، باز گردیم» (تاریخی بیهقی، ۱۳۸۰: ۷۴).

۴. توضیح

«بر سپهر کارگاهی هست قادر عزم تو/ چیره دستی را عطارد، تیز پای را قمر» (مسعود سعد سلمان)

۵. مترادف «از»

«قضا را طبیب اندر آن شب بمرد/ چهل سال از این رفت و زنده ست گرد» (سعدی)

۶. مترادف «به»

«ز درد و غم و رنج دل دور بود/ بدی را تن دیو رنجور بود» (فردوسی)

۷. مترادف «بای» قسم

«عماری دار لیلی را که مهد ماه در حکم است/ خدا را در دل اندازش که بر مجنون گذار آرد» (حافظ)

۸. مترادف «با»

«نهان داشتن راز، اهل ریت را مشارکت است در زلت» (نصرالله منشی، ۱۳۷۶: ۱۱۴).

۹. مترادف «بر»

«شیخ گفت: او حکم کرد ما را... ما حکم کردیم او را...» (محمدبن منور، ۱۳۹۳: ۱۸۹).

بر خانلری، مشکوةالدینی و صادقی نیز به این کاربرد در زبان ادبی امروز اشاره داشته‌اند.

هر چند اغلب دستورنویسان به این کاربرد در زبان فارسی هیچ اشاره‌ای نداشته‌اند، به نظر می‌رسد این کارکرد را با «را» در معنای تخصیص و تملیک یکی دانسته‌اند.

### ث. «را»ی زائد

برخی از دستورنویسان «را» را از جمله حروف زائد در ساختار دستور

۱۰. مترادف «تا» برای نهایت غایت و ظرفیت  
«و آفتاب زرد را چنان شد که گفתי هرگز مسکن آدمیان نبوده است» (بیهقی، ۱۳۸۰: ۲۲۹)

۱۱. مترادف «در» برای ظرفیت  
«حروف عقل بشمارم که مسطور است اشیا را / کتاب نفس بر خوانم که باشد نسخه‌ای در جان» (ناصر خسرو)

۱۲. مترادف «دربارۀ»  
«این عامل مگر آن ضیاع را حجتی داشت، گفت: این ضیاع او نیست؛ حالش به درگاه باز نمایم» (نظام‌الملک، ۱۳۲۰: ۸۶).

۱۳. مترادف «دربرابر»  
«سوم پیراهن صبر پوشیده‌ام که محنت را هیچ چیزی چون صبر نیست» (بیهقی، ۱۳۸۰: ۳۳۶).

۱۴. مترادف «تزد، پیش»  
«شیخ ابوالعباس گفت: ما را معهود نبوده است» (محمدبن منور، ۱۳۹۳: ۲۴۲).

این موارد معانی مختلف «را» به‌عنوان حرف اضافه و نشان متمم در متون ادبی است. دستورنویسان دیگر نیز چون شریعت، مشکور، و فرشیدورد همین معانی را با اندکی جابه‌جایی بازگو کرده‌اند. ابوالقاسمی «را»ی حرف اضافه را پس‌واژه برای متمم می‌داند (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵: ۸۹).

فرشیدورد با مطرح کردن «را» به‌عنوان حرف نشانه مخالف است و آن را در تمامی کاربردهایش نوعی حرف اضافه به حساب می‌آورد.

«برخی از دستورنویسان کسره اضافه و «را» را حرف نشانه گرفته‌اند؛ در حالی که این دو عنصر حرف اضافه‌اند و اصولاً همۀ حروف، اعم از حرف اضافه و ربط و ندا و تفسیر، کلمات نشانه و نقش‌نما هستند و این امر اختصاص به کسره و «را» و حرف ندا، ندارد» (فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۴۴۸).

### پ. «را»ی فک اضافه

دستورنویسان، کاربردی از «را» که مضاف‌الیه را از مضاف جدا می‌کند و باعث می‌شود مضاف‌الیه پیش از مضاف بیاید، «رای فک اضافه» می‌نامند. خانلری در این باره می‌گوید: «را در بیان تعلق که معنی اصلی آن است در متون این دوره بسیار متداول است و به جای اضافه ملکی یا تخصیصی به کار می‌رود. در این حال، همیشه مضاف‌الیه پیش از مضاف می‌آید» (خانلری، ۱۳۸۷: ۳۹۲). مثال:

«گفت نزدیک است والی را سرای آنجا شویم  
گفت والی از کجا در خانه خمار نیست؟»  
(پروین اعتصامی)

### ت. «را»ی تغییر فعل یا «را»ی مالکیت

هر گاه فعل‌های مصدر «بودن و استن» با حرف «را» در جمله همراه شوند، در معنا، معادل فعل «داشتن» است که در دوره‌های گذشته کاربردی عام داشته است اما امروزه در سبک ادبی کاربرد دارد. علاوه



تاریخی برشمرده‌اند. مشکور و

شریعت هر دو به این کاربرد اشاره داشته‌اند.

مثال: «من نیز اگرچه ناشکیم / روزی دو برای مصلحت را» (سعدی)  
خانلری این کاربرد را چنین توضیح داده است: «در مقامی که «را» در بیان سبب و علت به کار می‌رود، گاهی برای تقویت مفهوم علت کلمات دیگری که دارای همین معنی است به جمله افزوده می‌شود» (خانلری، ۱۳۸۷: ۳۹۷).

مثال: «نبید چند مراد مستی را / که سیر گشتم ازین زیرکی و هشیاری» (تمهیدات ۱۵)

### کاربرد «را» در دستور گشتاری

مشکوةالدینی در کتاب «دستور زبان بر پایه نظریه گشتاری» (۱۳۷۰) همراهی نشانه «را» با گروه‌های اسمی را در موارد متعدد بررسی کرده است.

از این دیدگاه نشانه «را» با چهار نوع گروه اسمی همراهی می‌کند که عبارت‌اند از:



الف. «را» همراه گروه اسمی در جایگاه مفعول صریح  
 ب. «را» همراه گروه اسمی در جایگاه پایه فعل مرکب با عنصر فعل متعدی  
 مثال: «فرب مردم حيله گر را نبايد خورد» (فعل مرکب: فرب خوردن، فرب کسی را خوردن)  
 البته مطابق دستور ساختاری، مرکب به حساب آوردن این افعال نادرست است و این کاربرد زیرمجموعه مورد الف است.  
 پ. «را» همراه گروه اسمی در جایگاه قید زمان و مکان  
 مثال: «بيشتر دانش آموزان از خانه تا مدرسه را پياده مي روند.»  
 «او ساعتی را در کنار ساحل قدم زد.»  
 ت. «را» همراه با گروه اسمی در جایگاه نهاد با فعل «بودن»  
 مثال: «هر کاری را پایانی است.»

توضیح این نکته لازم است که هر جمله با روستاخت «گروه اسمی + را + گروه اسمی + بودن» از لحاظ معنی برابر روستاخت «گروه اسمی + گروه اسمی + داشتن» است. این ساخت بیشتر در سبک ادبی به کار می رود (مشکوٰۃ الدینی، ۱۳۷۰: ۱۸۸).

علی اشرف صادقی نیز در مقاله‌ای با عنوان «کاربرد را در زبان فارسی امروز» به این موارد اشاره نموده است.  
 در نظریات جدید زبان شناسی «را» را نشانه حالت معرفی کرده‌اند. قمشی به نقل از راسخ مهند «را» را نشانه حالت می داند که به گروه‌های اسمی اعطا می شود که ویژگی کلامی از پیش انگاشته شده را دارا باشند (راسخ مهند، ۱۳۸۸: ۶۳). دبیر مقدم (۱۳۶۹) در تحلیلی متفاوت «را» را نشانه مبتدای ثانویه می داند اما در مقاله دیگری می گوید: «در توصیف «را» در فارسی امروز اتکا به نقش دستوری آن به منزله نقش نمای صدرنشین مفعول ها، یعنی مفعول صریح، اجتناب ناپذیر است» (دبیر مقدم، ۱۳۸۳: ۱۲۴).

در پایان، باید توجه داشت برای مطرح کردن مباحث دستوری، ضرورت دارد نگاهی فراگیر به چالش‌ها و کاربردهای آن‌ها داشته باشیم.

## نتیجه گیری

۱. در تحلیل قلمرو زبانی متون کلاسیک خواسته یا ناخواسته باید کارکرد تاریخی بعضی واژه‌ها و مفاهیم را پیش چشم داشته باشیم.
۲. گاهی در یک بیت یا عبارت «را» می تواند دو کاربرد دستوری متفاوت داشته باشد.
۳. تکواژ «را» در کتیبه‌های فرس قدیم در مفهوم «به خاطر» و «به سبب» به کار رفته است.
۴. تلفظ و کاربرد کهن «رای» در برخی لهجه‌های زبان کردی با کاربرد و معنای تاریخی این واژه، امروزه فعال است.
۵. تکواژ «را» طی ادوار با تحول آوایی و معنایی روبه‌رو بوده است.
۶. در فارسی امروز، «را» در بیان سبب و علت تنها در ترکیبات این کلمه با حرف‌های اضافه دیگر باقی مانده است.
۷. مهم‌ترین کاربردهای «را» در متون فارسی علاوه بر نشان مفعول عبارت‌اند از: رای نهادی، رای حرف اضافه، رای مالکیت، رای زائد.
۸. «را» در جایگاه حرف اضافه و نشان متمم در بردارنده معانی

مختلف است و گاه تشخیص آن برای مخاطب امروزی پیچیده می شود.

۹. به نظر می‌رسد دستورنویسان کارکرد «را»ی مالکیت را با «را» در معنای تخصیص و تملیک یکی دانسته‌اند که این نکته باعث اختلاف نظرهایی در تشخیص نقش‌های دستوری می شود.

۱۰. «را» در فارسی امروز با نقش دستوری مفعول پیوند خورده است.

۱۱. در کتاب‌های درسی برای مطرح کردن مباحث دستوری، ضرورت دارد که نگاهی فراگیر به چالش‌ها و کاربردهای آن‌ها داشته باشیم.

## پی نوشت

### 1. Presupposed

## منابع

۱. ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۵). دستور تاریخی زبان فارسی. تهران: انتشارات سمت.
۲. احمدی گیوی، حسن؛ انوری، حسن. (۱۳۷۹). دستور زبان فارسی ۱. تهران: انتشارات فاطمی.
۳. انوری، حسن؛ احمدی گیوی، حسن. (۱۳۸۰). دستور زبان فارسی ۲. تهران: فاطمی.
۴. باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۲). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. تهران: امیرکبیر.
۵. باقری، مه‌ری. (۱۳۹۰). تاریخ زبان فارسی. تهران: نشر قطره.
۶. بیهقی، محمدبن حسین. (۱۳۸۰). تاریخ بیهقی. تصحیح علی اکبر فیاض. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
۷. حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۷۰). دیوان اشعار. تصحیح محمد قزوینی و قاسم غنی. تهران: نگاه.
۸. خلیفه‌رهر، خلیل. (۱۳۶۷). دستور زبان فارسی؛ حروف اضافه و ربط. تهران: نشر سعدی.
۹. خیامپور، عبدالرسول. (۱۳۸۲). دستور زبان فارسی. تبریز: ستوده.
۱۰. دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۳). زبان فارسی و نظریه‌های زبانی: در جست‌وجوی چارچوبی برای تدوین دستور جامع زبان فارسی، دستور. سال اول. شماره ۱. صص ۹۳-۱۲.
۱۱. راسخ مهند، محمد. (۱۳۸۸). گفتارهایی در نحو، تهران: نشر مرکز.
۱۲. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). فارسی (۱ و ۲). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۳. \_\_\_\_\_ (۱۳۹۷). راهنمای معلم فارسی ۳. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۴. سعدسلیمان، مسعود. (۱۳۱۸). دیوان اشعار. به تصحیح رشید یاسمی. تهران: ؟؟؟؟
۱۵. سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۶۳). کلیات سعدی، تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: نشر سخن.
۱۶. شریعت، محمدرضا. (۱۳۷۲). دستور زبان فارسی. تهران: اساطیر.
۱۷. صادقی، علی‌اشرف. (۱۳۴۹). را در زبان فارسی امروز. مجله دانشکده ادبیات تبریز. سال ۲۲. ش ۹۴. صص ۹ تا ۲۲.
۱۸. صدیقیان، مهین. (۱۳۵۴). پژوهشی در دستور زبان فارسی (را حرف نشانه نهاد مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی تهران. سال ۲۲، ش ۳ و ۴. صص ۳۴۵ تا ۳۵۱).
۱۹. فرخی سیستانی. (۱۳۷۴). دیوان اشعار. به تصحیح محمددبیر سیاقی. تهران: انتشارات زوار.
۲۰. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). شاهنامه. پیرایش جلال خالقی مطلق. تهران: نشر سخن.
۲۱. فرشیدورد، خسرو. (۱۳۸۲). دستور مفصل امروز. تهران: نشر سخن.
۲۲. قبادیانی، ناصر خسرو. (۱۳۸۲). جمله و تحول آن در زبان فارسی. تهران: امیرکبیر.
۲۳. قبادیانی، ناصر خسرو. (۱۳۷۵). دیوان اشعار ناصر خسرو. به تصحیح مجتبی مینوی و مهدی محقق. تهران: دانشگاه تهران.
۲۴. محمدبن منور. (۱۳۹۳). اسرار التوحید فی مقامات شیخ ابوسعیدالباخری. به تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: آگه.
۲۵. منشی، نصرالله. (۱۳۷۶). کلیله و دمنه به تصحیح مجتبی مینوی. تهران: امیرکبیر.
۲۶. مشکور، محمدجواد. (۱۳۵۰). دستور نامه. تهران: مؤسسه مطبوعاتی شرق.
۲۷. مشکوٰۃ الدینی، مهدی. (۱۳۷۰). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتار مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
۲۸. مولانا، جلال‌الدین. (۱۳۸۲). مثنوی معنوی. به تصحیح نیکلسون. تهران: امیرکبیر.
۲۹. نائل خلاری، پرویز. (۱۳۸۷). تاریخ زبان فارسی. ۳ جلد. تهران: نشر نو.
۳۰. \_\_\_\_\_ (۲۵۳۵). دستور زبان فارسی. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
۳۱. نظام‌الملک، محمد. (۱۳۲۰). سیاست‌نامه، تصحیح عباس اقبال. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

# بررسی انواع ایهام تناسب

## در کتاب فارسی ۳

دکتر رقیه مقدم

دکتر حسن ابراهیم‌زاد

کارشناسان و سرگروه‌های زبان و ادب فارسی آذربایجان غربی

### چکیده

ایهام یکی از شگردهای زیبای زبانی در ادبیات است که در آن شاعر یا نویسنده در سخن خود از واژه، عبارت یا جمله‌ای بهره می‌گیرد که خود آن به تنهایی و همچنین در ارتباط با سایر اجزا و ارکان جمله معانی مختلفی را به ذهن خواننده متبادر می‌کند. در این مقاله سعی شده است که انواع مختلف ایهام تناسب در کتاب فارسی ۳ نشان داده شود.

**کلیدواژه‌ها:** ایهام، تناسب، ترادف، تبادر، تضاد، استخدام

### مقدمه:

با بررسی کتاب‌های بلاغی، در می‌یابیم که در بعضی از آن‌ها از جمله «ترجمان البلاغه» اثر رادویانی بحث ایهام مطرح نشده است. تعریف وطواط هم در حدائق السحراز ایهام، بیش‌تر به تعریف ایهام تناسب نزدیک است. اولین کسی که مبحث ایهام تناسب، ایهام تضاد و استخدام را مطرح کرد، فندرسکی در کتاب «رسالة بیان بدیع» بود. سال‌ها بعد، علامه همایی در کتاب «فنون بلاغات و صناعات ادبی» خود درباره ایهام، ایهام تناسب و استخدام سخن گفت.

ایهام نوعی ایجاز قصر و از زیبایی‌های زبانی در سخن است که می‌تواند چند معنی مختلف را در قالب واژه و عبارت و جمله در ذهن تداعی کند؛ در حالی که در ظاهر کلام فقط یک واژه یا عبارت حضور دارد. سیروس شمیسا می‌نویسد: «کلمه‌ای که در کلام حداقل به دو معنی به کار رفته باشد» (شمیسا، ۱۳۸۳: ۱۲۵) «هر دو معنی نهایتاً با هم عمل می‌کنند و اثر روانی و زیبایی‌شناسانه ایهام هم در این توجه خواننده به هر دو معنی است» (همان: ۱۲۴) اما ایهام همیشه در یک لفظ نیست. گاهی در یک جمله و گاهی با وصل و فصل خواندن دو مصراع یا دو جمله یا یک جمله، معنی بیت عوض می‌شود.

ایهام از جمله ویژگی‌های ادبی مورد استفاده بسیاری از شاعران زبان و ادبیات فارسی است و به خصوص، ویژگی سبک ادبی حافظ محسوب می‌شود. هر شاعری که به هر دلیلی صراحت لهجه نداشته،

به این سبک ادبی روی آورده است. در درس هشتم فارسی ۳ پاسخ خودارزیابی سه در قلمرو فکری، بیتی از حافظ آمده است که در آن ایهام لطیفی مشاهده می‌شود. در واقع، شاعر با بهره‌گیری از ایهام سخن خود را پوشیده بیان کرده است:

**راستی خاتم فیروزه بواسحاقی**

**خوش درخشید ولی دولت مستعجل بود**

هنگامی که حافظ به جرم دوستی با ابوالاسحاق به دست امیر مبارزالدین گرفتار می‌شود، با ارائه این دلیل که فیروزه بواسحاقی، فیروزه مشهوری است و ربطی به ابوالاسحاق اینجوی ندارد، از چنگال مرگ‌رهایی می‌یابد. احتیاط و دو پهلو بودن سخن حافظ سبب می‌شود که او هم حق دوستی خود را نسبت به شاه مقتول به جا آورده و هم راه گریزی برای خود بگذارد.

**گفت: «می‌باید تو را تا خانه قاضی برم»**

**گفت: «رو صبح آی، قاضی نیمه‌شب بیدار نیست»**

ص ۱۹ فارسی درس دوم

بیدار ایهام دارد؛ یکی در معنی «هوشیار» و دیگری در معنی «کسی که خواب نیست».

**زاهد ظاهر پرست از حال ما آگاه نیست**

**در حق ما هر چه گوید جای هیچ اکراه نیست**

ص ۲۰ فارسی ۳ قلمرو زبانی

در حق ایهام دارد؛ یکی در معنی «در مورد ما» و دیگری «در مورد خدای ما» معنی می‌شود.

ایهام تناسب را به توجه به کاربرد فزاینده آن و زیبایی ویژه‌ای که به کلام می‌بخشد، می‌توان به صورت مجزا بررسی کرد و انواع مختلف ایهام را زیر مجموعه آن قرار داد.

### ایهام تناسب

در ایهام تناسب کلمه‌ای در شعر یا نثر به کار می‌رود و معنی دور کلمه با سایر کلمات داخل بیت تناسب دارد. جلال‌الدین همایی درباره ایهام تناسب می‌نویسد: «آن است که الفاظ جمله در آن

معنی که مراد گوینده است با یکدیگر متناسب نباشد اما در معنی دیگر تناسب داشته باشد» (همایی، ۱۳۶۱: ۲۷۶).

مانند:

**«لب و دندان سنایی همه توحید تو گوید  
مگر از آتش دوزخ بودش روی رهایی  
(سنایی، ستایش ص ۱۰)**

مگر به معنای «شاید» و نیز «امید» است. روی در معنی «امکان» است و در معنی «چهره» با کلمات لب و دندان ایهام تناسب دارد. همچنین در معنی فلز با آتش ایهام تناسب دارد.

**گر در سرت هوای وصال است حافظا  
باید که خاک درگه اهل هنر شوی  
(ص ۲۳ فارسی ۳، شعرخوانی)**

هوا در اینجا به معنی «میل» و «آرزو» است اما با «باد» به سبب اینکه یکی از عناصر اربعه است، ایهام تناسب دارد.

### ۱. ایهام ترادف یا ترجمه:

گاهی کلمه‌ای دو یا چند معنی دارد و در شعر، مترادف یا ترجمه آن در معنی غایب که مراد شاعر نیست، آمده است. این گونه کلمات امکان دارد هر دو فارسی یا عربی، یا اینکه یکی فارسی و دیگری عربی باشد. نخستین بار شمس‌العلماء محمدحسین گرگانی در «ابدع البدایع» از ایهام ترجمه نوشت: «ایهام ترجمه آن است که در کلام الفاضلی می‌آورند که در لغت دیگر ترجمه لفظ سابق باشد و متکلم معنی دیگر خواسته باشد» (گرگانی، ۱۳۷۷: ۱۲۰). ایهام ترادف از ایهام تناسب هنری تر است.

**با محتسبیم عیب مگوئید که او نیز**

**پیوسته چو ما در طلب عیش مدام است**

(ص ۲۱ بخش خودارزیابی قلمرو ادبی)

«مدام» ایهام دارد؛ یکی در معنی «پیوسته» و دیگری در معنی «شراب». همچنین در بیت معنی پیوسته برای کلمه مدام ذکر شده که ایهام ترجمه است. ایهام ترجمه را در فارسی ۲ درس هفدهم هم مشاهده می‌کنیم:

**روستایی که با صدرش، با سینه‌اش**

**از شرافت خاک و کرامت انسان بودن دفاع کرد**

که در اینجا معنی «صدر» در داخل بیت «سینه» آمده است و با هم ایهام ترجمه می‌سازند.

### ۲. ایهام تبادر

واژه‌ای در کلام است که کلمه‌ای دیگر را به ذهن متبادر می‌کند. جهان‌دوست سبزی‌پور در مقاله‌ای ایهام تبادر را به چهار دسته تقسیم می‌کند و می‌گوید: «واژه و ترکیب‌هایی که یادآور واژه‌های هم‌نویسه و یا هم‌تلفظ یا مرکب و بسیط و یا با کم و زیاد بودن یک حرف یا بییتی که بیت دیگری را به کمک تناسب و پیوندهای کلامی با سایر کلمات متن، به ذهن می‌آورد و یادآور واژه یا ترکیب یا بییتی هم‌نویسه و یا هم‌تلفظ و غیرهم‌معنا با خود می‌شود» (سبزی‌پور، ۱۳۸۹: ۱۳۰).

**ای مهربان‌تر از برگ در بوسه‌های باران  
بیداری ستاره، در چشم جویباران**

در این بیت از شفیعی کدکنی در شعرخوانی ص ۵۷ فارسی ۳ می‌توان در واژه «چشم» ایهام تبادر را یافت که در هم‌نشینی سایر کلمات بیت، «چشمه» را به یاد می‌آورد.

**همه از بهر تو سرگشته و فرمان‌بردار**

**شرط انصاف نباشد که تو فرمان‌بری**

در درس یکم ص ۱۲ «سرگشته» کلمه «گماشته» را به ذهن متبادر می‌کند که با «فرمان‌بردار» تناسب دارد.

**یک قصه بیش نیست غم عشق و این عجب  
کز هر زبان که می‌شنوم نامکرر است**

(ص ۱۵۶ فارسی ۳، قلمرو فکری)

«قصه» در این بیت با توجه به غم، کلمه «غصه» را به ذهن متبادر می‌کند و به نوعی ایهام تبادر دارد. حتی می‌توان کلمه «کر» را از «نامکرر» با توجه به شنیدن در نظر گرفت.

**وجه خدا اگر شودت منظر نظر**

**زین پس شکی نماند که صاحب‌خبر شوی**

(ص ۲۳ فارسی ۳)

منظر در اینجا به معنی نظرگاه است اما با توجه به معنی «نظر»، «چشم» و «وجه» در معنی دور چهره، معنی چهره و سیما را به ذهن متبادر می‌کند و ایهام تبادر دارد. «وجه» در اینجا به معنی رضایت خدا و یا به قولی ذات خداست اما در معنی «چهره» با «نظر» در معنی «چشم» ایهام تناسب دارد.

### ۳. ایهام تضاد:

اگر کلمه دارای دو معنی باشد که در معنی دور خود با سایر کلمات بیت تضاد داشته باشد، ایهام تضاد شکل می‌گیرد. در کتاب «بدیع ساده در ادب فارسی» می‌خوانیم: «دو لفظ به کار می‌برند که یکی از آن دو لفظ دو معنی داشته باشد و یکی از آن دو معنی که فعلاً مقصود نیست، با معنای لفظ دیگر متضاد باشد» (حسن‌زاده، ۱۳۸۳: ۶۱).

**در نیابد حال پخته هیچ خام**

**پس سخن کوتاه باید، والسلام**

ص ۴۷ فارسی ۳ درس ششم که خام در معنی بی‌تجربه است ولی با کلمه پخته در بیت تضاد دارد.

### ۴. ایهام استخدام:

عبارت از آن است که واژه‌ای را در نظم و نثر به کار ببرند که دو معنا داشته باشد و در یک معنا با برخی از واژه‌ها و در معنای دیگر با برخی دیگر از واژه‌ها در کلام متناسب باشد. استخدام را دو نوع دانسته‌اند: الف. «لفظی دارای چند معنی باشد و آن را طوری در نظم و نثر بیاورند که با یک جمله یک معنی و با جمله دیگر معنی دیگری داشته باشد» (شمیسا، ۱۳۸۳: ۱۲۵). فرق آن با ایهام این است که در ایهام اگر یکی از معانی ایهامی را در نظر بگیریم، جمله معنی می‌شود؛ هرچند قسمتی از تلاش شاعر ضایع می‌گردد، ولی



## نتیجه‌گیری

ایهام و به‌ویژه ایهام تناسب از آرایه‌های معنوی است که سبب زیبایی معنای می‌شود. ایهام تناسب انواع مختلفی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان ایهام ترجمه، ایهام تبادر، ایهام تضاد، ایهام کنایه، ایهام ساختاری و استخدام را نام برد. در فارسی ۳ برای انواع مختلف ایهام تناسب نمونه‌هایی وجود دارد.

در استخدام باید هم‌زمان، معانی مختلف کلمه در بیت لحاظ شود و گرنه بیت بی‌معنی می‌گردد. گاهی اوقات آن لفظ، اسم و گاهی فعل یا مصدر است. هنگامی که معانی مختلف استخدام در جمله ذکر می‌شود، به‌نظر می‌رسد که جملات منطقی نیستند.

### ملکا ذکر تو گویم که تو پاکی و خدایی

### نروم جز به همان ره که توام راهنمایی

که در «تو ام راهنمایی» استخدام وجود دارد؛ یکی به معنی «تو راهنمای من هستی» و دیگری «تو راه را به من نشان می‌دهی» (ص ۱۰ فارسی ۳ ستایش).

## ۵. ایهام کنایی:

نوعی ایهام است که در سبک هندی به اوج می‌رسد و چنان است که شاعر کنایه یا ضرب‌المثل را در یک مصراع می‌آورد که معنای کنایی آن مدنظر است اما در مصراع دیگر، کلماتی وجود دارد که اگر معنای کنایه را لحاظ نکنیم و به معنی ظاهری توجه کنیم، این شیوه بیان نه تنها بی‌معنی نخواهد بود بلکه دارای زیبایی نیز هست.

### گفت آگه نیستی کز سر در افتادت کلاه

### گفت در سر عقل باید، بی‌کلاهی عار نیست

(ص ۱۹ فارسی ۳ درس دوم)

افتادن کلاه از سر ایهام کنایی دارد؛ در معنی ظاهری، همان افتادن کلاه از سر است و در معنی دور به معنی از دست دادن اعتبار می‌باشد.

### یک دم غریق بحر خدا شو گمان مبر

### کز آب هفت بحر به یک موی تر شوی

(ص ۲۳ فارسی ۳، شعرخوانی)

که در اینجا «تر شدن» به معنی گرفتار آلودگی و گناه شدن است و «تر» در عین حال با کلمات غریق و بحر تناسب دارد.

### دست از مس وجود چو مردان ره بشوی

### تا کیمیای عشق بیابی و زر شوی

(ص ۲۲ فارسی ۳، شعرخوانی)

«زر» دارای دو معنی است؛ در معنی فلز طلا شدن، با کلمه مس تناسب دارد و در معنی کنایی، مقام بلند یافتن است.

## ۶. ایهام ساختاری:

در این نوع ایهام در یک مصراع یا بیت، با تکیه کردن بر یک کلمه یا با وصل و فصل خواندن مصراع یا بیت و یا با تغییر نقش‌های دستوری کلمات، حداقل با دو معنی متفاوت مواجه خواهیم بود.

### هرگز دلم برای کم و بیش غم نداشت

### آری نداشت غم که غم بیش و کم نداشت

ص ۲۷ فارسی ۳ درس سوم

در این بیت، «غم بیش و کم داشتن» دارای ایهام ساختاری است؛ یکی به معنی غم بیش و کم را داشتن و دیگری اینکه خود غم بیش و کم ندارد. با گذاشتن ویرگول بعد از غم دوم در مصراع دوم معنی متفاوت می‌شود.



### منابع

۱. حسن‌زاده، شهریار. (۱۳۸۳). بدیع ساده در ادب فارسی. چاپ اول. خوی: قراقوش.
۲. سبزه‌علی‌پور، جهان‌دوست. (۱۳۸۹). مجله بوستان ادب دانشگاه شیراز. سال دوم، شماره چهارم. پیاپی ۶، صص ۱۲۷ تا ۱۴۶.
۳. شمیسا، سیروس. (۱۳۷۸). نگاهی تازه به بدیع. چ دهم. انتشارات فردوس.
۴. گرگانی، شمس‌العلماء محمدحسین. (۱۳۷۷). ابداع البدایع. به اهتمام حسین جعفری. چاپ اول. تهران: احراز.
۵. همایی، جلال‌الدین. (۱۳۶۱). فنون بلاغات و صناعات ادبی. چ چهارم. تهران: توس.

# تأثیر آوا و سیما

## در القای معنا

### ریحانه صادقی

دبیر آموزشگاه‌های استعداد‌های درخشان (دوره اول متوسطه) ناحیه ۲ اصفهان و دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه حکیم سبزواری

### چکیده

در پژوهش حاضر، تأثیر صوری و لفظی واج‌ها و آواها بر القای معانی در برخی ابیات منظومه «کودکی از جنس نارنجک» سروده محمد گودرزی دهریزی بررسی می‌شود. بخش‌هایی از این منظومه در کتاب درسی فارسی پایه نهم با عنوان «آرشی دیگر» به نگارش درآمده است. شاعر در این منظومه علاوه بر توجه به معنا و محتوا در نشر ارزش‌های دفاع مقدس، به ساختار و صورت نیز توجه نشان داده و در برخی ابیات از طریق کاربرد واج‌ها، معنا را به‌نحوی بارز و مؤثر به مخاطب القا کرده است.

او به‌عنوان راوی، از زاویه دید دانای کل و از طریق توصیف رفتار و عمل رزمنده نوجوان، به کمک واج‌ها و حروف، میدان رزم و دلاوری‌های رزمنده نوجوان را توصیف می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** کودکی از جنس نارنجک، آوا - معنایی، سیما -

معنایی، ساختار زبانی، تکرار

### ۱. مقدمه

شعر را از نظر مخاطب به چهار گروه «خردسال»، «کودک» و «نوجوان» و «بزرگسال» تقسیم کرده‌اند.

شعر گروه سنی نوجوان به لحاظ ویژگی‌های روحی - روانی، حد وسط شعر کودک و بزرگسال است. از نظر ماهیت ادبی بین شعر کودک و نوجوان و بزرگسال، گذشته از برخی محدودیت‌ها، تفاوت

چندانی وجود ندارد. محدودیت‌های ناشی از مخاطب، که با ساده‌نویسی همراه است، نباید مانع حذف عناصر زیبایی‌شناسانه شود. همه عناصر زیبایی‌شناسانه و تخیل‌آفرین در شعر کودک و نوجوان با رعایت برخی ضرورت‌ها و محدودیت‌ها کاربرد دارند (ر.ک. گودرزی دهریزی، ۱۳۸۸: ۵۷). از آنجا که پژوهش حاضر به بررسی شعری اختصاص دارد که در کتاب درسی گروه نوجوانان قرار گرفته است ضرورت دارد با بیان زیبایی‌های اثر، زمینه برای ایجاد انگیزه و

علاقه در این قشر جامعه، به‌ویژه دانش‌آموزان، نسبت به درک متون ادبی و گسترش درون‌مایه آن فراهم آید.

### ۲. محتوای کلی منظومه

منظومه «کودکی از جنس نارنجک» سروده «محمد گودرزی دهریزی» ۲۰۲ سطر شعری دارد که بخش‌هایی از آن (۷۴ سطر شعری) با عنوان «آرشی دیگر» در کتاب فارسی پایه نهم متوسطه اول (درس دهم، صفحه ۷۹) مذکور است. «این سروده که «استقبالی» از منظومه «ظهر روز دهم» از «قیصر امین‌پور» (۱۳۸۶ - ۱۳۳۸) است، «به لحاظ مضمون و روایی بودن و نیز برخی ساختارها، هم‌سویی‌هایی مستقیم و غیرمستقیمی هم با شعر «آرش کمان‌گیر» اثر «سیاوش کسرای» (۱۳۷۴ - ۱۳۰۵) دارد» (ر.ک. نوپهار، ۱۳۸۷: ۳۹). پیکره شعر نشان می‌دهد که از ترکیبی آزاد برخوردار است. این منظومه که در قالب شعر نو (نیمایی) است، در آغازین مصرع بر وزن «فاعلاتن/فاعلاتن، فع» در بحر رمل است. پایه وزن در سراسر شعر حفظ می‌شود ولی در میانه شعر به مصراع‌هایی برمی‌خوریم که اوزان بلندتر یا کوتاه‌تری دارند. در مجموع، کمترین طول مصراع‌های این شعر برابر است با «فاعلاتن/فع» (تن ت تن/تن/تن). در بیشتر مصراع‌ها پایه «فاعلاتن» دو بار و در برخی سه یا چهاربار تکرار می‌شود. بدین ترتیب، شاعر طول مصراع را در سراسر شعر کم و زیاد می‌کند. گذشته از وزن، طرز قرارگیری قافیه‌ها نیز در این شعر ثابت نیست؛ گاه قافیه دو یا چند مصراع به‌طور پیاپی ذکر می‌شود و یا آنکه این شیوه با فاصله به کار می‌رود (ر.ک. امانی طهرانی و دیگران، ۱۳۹۶: ۹۸).

گودرزی دهریزی تلاش کرده است که با توصیف گوشه‌هایی از صحنه‌های جنگ ایران و عراق، حقایق پنهان جبهه حق علیه باطل را به مخاطب القا کند. ساختار لفظ و زبان ادبی و موسیقایی و جلوه واج‌ها و آواها نشان‌دهنده معانی خاصی است و تصویر جنگ را به روشنی به ذهن مخاطب القا می‌کند.





## ۱-۲. تکرار واج، واژه، جمله

تکرار واج‌ها علاوه بر ایجاد موسیقی درونی شعر، القاگر معانی و پدیده‌ها و تصاویر، احساسات و اندیشه‌هاست (ر.ک. قویمی، ۱۳۸۳: ۶). پیروان مکتب نمادگرایی (symbolism) بر این باورند که با مداد احساس و تخیل می‌توانند حالات روحی را با موسیقی کلمات و با آهنگ و رنگ و هیجان تصویر کنند (ر.ک. سیدحسینی، ۱۳۹۱/۲: ۵۵۱). در اینجا شعر را از این دریچه مشاهده و بررسی می‌کنیم.

جنگ جنگی نابرابر بود/ جنگ جنگی فوق باور بود

از همان آغاز، خواننده با چهار مرتبه تکرار واژه **جنگ**

مواجه می‌شود که یادآور دو جبهه متقابل و ستیز

میان خوب و بد است. از سویی نیز بیانگر بینش

گوینده نسبت به جماعتی است که متجاوزند

و نبردی نابرابر و ناجوانمردانه را بر گروهی

دیگر تحمیل می‌کنند. شاعر با آوردن این دو

مصراع ترجیعی در بخش‌های مختلف منظومه،

مفاهیمی چون «مظلومیت، بی‌عدالتی، خشونت»

را به مخاطب القا می‌کند. این تکرارها برای آن است که

خواننده با توجه به ابتدای شعر، انتهای آن را درک کند و به عبارت

دیگر، سرنخ را تا انتهای شعر داشته باشد و آن را به فراموشی

نسپارد. از سویی، تداعی‌گر شرایط جنگی نابرابر و پرمشقت نیز

هست.

شاعر با توسل به هنر تکرار واج‌ها و واژه‌ها بی‌آنکه به توصیف یا شرح

دقیق میدان رزم نیاز داشته باشد، می‌تواند تصاویر ذهنی یا اندیشه‌های

موردنظر را قابل لمس کند یا آن‌ها را در ذهن خواننده بیدار سازد.

بنابراین، باید گفت همخوان‌ها و واژه‌ها هر دو در القای معانی متن

مؤثرند. شاعر در بخش دیگر سخن با تکرار «... را نمی‌دیدند» در

جایگاه ردیف، در پنج مصراع پیاپی مفهوم «کوردلی» را که در وصف

دشمنان به کار برده است، توضیح می‌دهد و تبیین می‌کند:

دشمنان کوردل املا/ در دلش خورشید ایمان را نمی‌دیدند/

تیغ آتش خیز «دستان» را نمی‌دیدند/ در نگاهش خشم و آتش را

نمی‌دیدند/ بر کمانش تیر «آرش» را نمی‌دیدند/ در رگش خون

«سیاوش» را نمی‌دیدند

## ۲-۲. تکرار واج‌ها و همخوان‌های القاگر

از رهگذر نظام موسیقایی درونی، تکرار واج‌ها القاگر آواست و

همین مطلب موجب برجستگی زبان و رستاخیز کلمات می‌شود.

ذکر زیبایی‌های ساختاری و لفظی زبان در کلاس درس، علاوه بر

تمرکزبخشی بر متن، شور و نشاطی خاص در فراگیرندگان ایجاد

می‌کند و متون ادبی را در نظر آنان دلکش و جذاب می‌سازد. این

امر موجب دقت‌نظر و تعمق بیشتر نوجوان در خوانش و درک

زیبایی‌شناسانه متن می‌شود و در نتیجه او را به سرور و التذاذ ادبی

سوق می‌دهد.

کیسه‌های خاکی و خونی/ خط مرزی را جدا می‌کرد  
دشمن بد عهد بی‌انصاف/ با هجوم بی‌امان خود/ مرزها را جابه‌جا  
می‌کرد

گوینده، پیامی را از طریق تکرار واج‌ها به خواننده منتقل می‌کند. بسامد وقوع همخوان «ی» القاگر نجوای آهسته، صداهای نازک و سروصدای تیز است (ر.ک. قویمی، ۱۳۸۳: ۲۷). واج «ی» به خوبی بیانگر این نکته است که گویی رزمندگان در محیط پراشوب و سخت قرار دارند و پیچ‌پیچ میانشان برقرار است.

پس از آن، واج انسدادی «ب» در مصراع‌های ششم تا هشتم معنارسان است. هر گاه در تولید آوا، دو اندام گویایی لب چنان در تماس با هم قرار گیرند که مجرای گفتار برای مدتی کاملاً مسدود شود و جریان هوا منقطع گردد، شیوه انسدادی حاصل می‌شود که آن را انفجاری و بندشی نیز نام نهاده‌اند؛

مثل «ب» و «پ» (ر.ک. حق‌شناس، ۱۳۹۳: ۵۳).

«م» و «ب» از همخوان‌های دولبی است. واج

«م» بیانگر ناخشنودی و عدم رضایت است (ر.ک.

قویمی، ۱۳۸۳: ۴۹). گویی سخنور، اندوهگینانه

بر آن است که روایتی را از سر شکوه و شکایت

برای مخاطب حکایت کند؛ روایت از دشمنی که

عهد و انصاف ندارد و سرمست از غرور و شادی، بی‌امان و

متجاوزانه پیشروی می‌کند و مرزها را در هم می‌شکند.

تکرار واج «آ» و توجه به تصویر این حرف، حرکت و ایستایی

دشمن و هجوم او را القا می‌کند. واژه‌های درخشانی چون «آ» برای

بیان صداهای بلند، هیاهو، همهمه، شکستن و تکه‌تکه شدن اشیاء،

فروریختن و قهقهه است (ر.ک. قویمی، ۱۳۸۳: ۳۱). می‌بینیم که

صحنه نبرد از همان آغاز بر تجاوز گروهی بر گروه دیگر بنا می‌شود.

## ۳-۲. تکرار همخوان‌های القاگر «خ»

برخی واج‌ها چون مصوت‌های بلند و کوتاه کاملاً گوش‌نواز و

موسیقایی هستند. پس از آن، صامت (همخوان)‌ها نیز خوش‌آهنگ‌اند.

ناخوش‌ترین حرف فارسی «خ» است که به گفته ابن‌سینا در کتاب

مخارج‌الحروف صدای آن از کشیدن ریگی بر پوست خشک حاصل

می‌شود. با این حال، باید دانست که زیبایی تکرار حرف در شعر

براساس اصل وحدت در کثرت است. براین پایه، تکرار حرف «خ»

نیز خالی از زیبایی نخواهد بود (ر.ک. وحیدیان کامیار، ۱۳۸۷: ۲۲).

کاربرد این واج در مصراع‌های مذکور و نیز تکرار واژه (جنگ) (خون)

تأثیر بیشتر حال و هوای جبهه و جنگ را دارد؛ بدین معنا که «خ»

با خاک و خون و ترسیم آن فضای خاک‌آلود که گرد و غبار را به

حلق فرو می‌فرستد و صدای نفس رزمندگان و مردمی را که در این

فضا به سختی نفس می‌کشند. گویی آن‌ها با تکرار **خخخ** ... مانع

ورود خاک به دهان خود می‌شوند. در واقع، چون خاک در حلق

کسی فرو رود چنین واجی از دهان او خارج می‌شود تا از ورود گرد

و خاک به حلق جلوگیری کند. براین پایه، نوعی آوا - معنایی را به

ذهن متبادر می‌کند و ذهن مخاطب متن با رنج‌ها و دشواری‌های

فضا مواجه می‌شود.







آوا - معنایی یا صدا - معنایی نمودار همسویی واج‌ها و واژه‌هاست؛ یعنی واج‌ها با آوای خود ذهن و ضمیر خواننده را به سویی می‌برند که واژه‌ها با معنای خود. آوا - معنایی آن است که «آهنگ و آوای برخاسته از سخن با حال و هوای معنایی، عاطفی و تصویری آن همخوان باشد و چه بسا آن را فریاد آورد» (ر.ک. راستگو، ۱۳۸۲: ۲۰۴). همین موضوع در جهت برجستگی زبان و شگردهای القای معانی به مخاطب کمک می‌کند و از همین روی، «به دلیل القای نوعی معنی ثانوی می‌تواند ابزار شعرآفرینی نیز به حساب آید» (صفوی، ۱۳۸۰، ج ۲: ۳۷).

است و این واژه «نارنجیدن» را فرا یاد می‌آورد. در نهایت چنین فرایندی، لطافت و عطوفت کودک به خشونت و صلابت یک رزمنده در میدان رزم تبدیل می‌شود. شگرد دیگر در هم‌نشینی الفاظ روی زنجیره گفتار در واج «چ» نمایان می‌شود. رسم‌الخط حرف «چ» نیز ترسیمی از «چ» را به خاطر می‌آورد. همین نکات است که در ادراک معنای متن و جهت‌گیری پیام در ترغیب مخاطب برای فهم آن مؤثر واقع می‌شود و زیبایی متن را دو چندان می‌کند.

## ۲-۴-۲. سیمای دست و دشت و تل

لحظه‌ای دیگر/ از تمام تانک‌ها تنها/ تلی از خاکستر خاموش/ ماند روی دست‌های دشت اگر به تفاوت دو واژه «دست» و «دشت» دقت کنیم، به تصویری نو از صحنه انهدام تانک‌ها و ماندن توده و تلی از خاکستر برمی‌خوریم. می‌دانیم که دو کلمه مذکور «جناس خط» دارند. با توجه به آرایه «جناس خط» یا «جناس تصحیف»

که در آن دو رکن در نوشتن و از نظر خطی (صرف نظر از نقطه) یکسان و از نظر تلفظ و خواندن نابرابرند (ر.ک. وحیدیان کامیار، ۱۳۸۷: ۲۸)؛ (و نیز ر.ک. تجلیل، ۱۳۷۱: ۴۸)

شاعر با توسل به هنر تکرار واج‌ها و واژه‌ها بی‌آنکه به توصیف یا شرح دقیق میدان رزم نیاز داشته باشد، می‌تواند تصاویر ذهنی یا اندیشه‌های مورد نظر را قابل لمس کند یا آن‌ها را در ذهن خواننده بیدار سازد

## ۲-۴-۲. گونه‌های سیما - معنایی

گاه شاعر افزون بر القای معنا به وسیله واج‌ها یا واژگان، با شکل نوشتاری سخن نیز حال و هوای متن را با سیمای نوشتاری همگام و منطبق می‌کند و از این رهگذر، بدان برجستگی و دل‌پذیری بیشتری می‌بخشد. این گونه هم‌خوانی و همگامی سیمای املائی و حال و هوای معنایی سخن را سیما - معنایی می‌نامند. سیما - معنایی انواع گوناگونی دارد: از شکل و شمایل املائی واج‌ها گرفته تا چگونگی نوشتن واج‌های یک واژه یا واژه‌های یک عبارت (ر.ک. راستگو، ۱۳۸۲: ۲۱۱).

## ۲-۴-۱. سیمای «ی، ج، ن»

خون میان سنگر آزادگان جوشید/ مثل یک موج خروشان شد/ کودکی از دامن این موج بیرون جست/ از کمند آرزوها رست/ چشم او در چشم دشمن بود/ دست او در دست نارنجک در این نمونه، سخن از کودکی است که از دامن دریای مواج رزمندگان در برابر دشمن به پا می‌خیزد. اگر با ژرف‌نگری به چینش واج‌های این واژگان دقت کنیم، آشکار می‌شود که تصاویری که از واج «و» و همخوان‌های «ی، ج، ن» متداعی می‌شود، با سیمای موج‌برانگیز دریای مواج و خروش و جوشش آب هماهنگی تمام دارد:

## ج ن ی

شاعر آگاهانه یا ناخودآگاه، با کاربرد این واج‌ها کودکی شجاع و بی‌باک را بر دامن موج خروشان ترسیم می‌کند و نشان می‌دهد که با جسارت تمام در برابر دشمن می‌ایستد؛ در حالی که در دستانش نارنجک دارد. آنچه در این سخنان، تأمل‌برانگیز است تناسب واژگان «کودک، دامن، چشم، دست» با یکدیگر و در بردارنده عواطفی است که او را به مادر پیوند می‌دهد، اما در اینجا کودک به جای آنکه از دامن گرم مادر برخیزد و یا چشم در چشم پرمهر او بدوزد و دست نازک کودکانه خویش را به دستان نرم مادر بسپارد، به نوعی دیگر تصویر می‌شود؛ دستان او در دست «نارنجک»

باید گفت زمانی که تل خاکستر انباشته می‌شود، توده‌ای به وجود می‌آید (مثلاً به این شکل «●●» شبیه سه نقطه). حال این تل و توده خاکستر روی «دست» قرار می‌گیرد و «دشت» می‌شود. خواننده، روی دست، سیمای تلی از خاکستر را نیز می‌بیند و بدین صورت، سیما - معنایی در این عبارت شکل می‌گیرد و تصویر در تسهیل معنا یاری‌رسان است. بدین گونه، معلم می‌تواند در سایه بازنمایی ساختار و الفاظ، اندیشه‌های شاعر را برای دانش‌آموزان بیش از پیش قابل لمس کند و به تصویر بکشد.

## ۲-۵. گونه‌های ساخت - معنایی

به جز آوا - معنایی و سیما - معنایی، گاه گونه‌های دیگر از همخوانی نیز در حال و هوای معنایی و درونی سخن با ساخت و بافت برونی آن دیده می‌شود که بدان ساخت - معنایی می‌گوییم. «این گونه معنایی آنجاست که سخن از واج‌ها و واژه‌هایی ساخت و بافت یافته باشد که پیامد آن به گونه‌ای با حال و هوای معنایی و تصویری سخن همگامی و هم‌خوانی داشته باشد» (راستگو، ۱۳۸۲: ۲۱۲). برای مثال، اگر هنگام خواندن بیت زیر از «حافظ» به حالت لب و دهان بنگریم، خواهیم دید که مصراع اول از واج‌ها و واژه‌هایی



ساخت و بافت یافته است که هنگام خواندنشان هم دهان باز می‌ماند و هم چندبار گشادگی بیشتری می‌یابد؛ درست همانند چشمی که چون با حسرت و حیرت به چیزی خیره شود، باز می‌ماند و گشاده می‌گردد. حالا اگر مصراع دوم را که از بوسه سخن می‌گوید با همین هدف بخوانیم، خواهیم دید که ازواج‌ها واژه‌هایی فراهم آمده که هنگام خواندن ناگزیر لب‌ها بیشتر بسته می‌شود و حالت بوسه به خود می‌گیرد (ر.ک. راستگو، ۱۳۸۲: ۲۱۳). در منظومه مورد بحث نیز می‌توان گونه‌هایی از ساخت معنایی را باز جست.

## ۲-۵-۱. ساخت - معنایی «ی»، «ن»، «م»

چشم‌ها از این و آن پرسان؛ «کیست این کودک؟/ او چه می‌خواهد از این میدان؟/ صحنه جانبازی است اینجا؟/ یا زمین بازی است اینجا؟»

شاعر در این مصراع‌ها رویارویی یک نوجوان را در برابر خیل دشمن به نمایش می‌گذارد. دشمن از رجزخوانی نوجوان رزمنده شگفت‌زده می‌شود و با لحنی معترضانه و تمسخرآمیز، خنده‌زنان نارضایتی خود را از این امر بروز می‌دهد. همخوان‌های خیشومی «م-ن» بیانگر این معناست.

در این مصراع‌ها، به واج‌های «ن، م» از آن روی که هنگام تلفظ آن‌ها هوا از راه بینی خارج می‌شود، در زبان فارسی همخوان خیشومی گفته‌اند. این واج‌ها غالباً صدایی شبیه نق‌نق آهسته را که بیانگر ناخشنودی و عدم رضایت است، القا می‌کنند (ر.ک. قویمی، ۱۳۸۳: ۴۹).

صدای نجوای آهسته دشمنان با یکدیگر درباره علت حضور کودک در میدان جنگ با نوعی تعجب همراه است. بهره‌گیری از آرایه تجاهل‌العارف و اعتراض به حضور نوجوانی در میدان رزم و نبرد به جای میدان بزم و بازی درک مؤثری از متن به خواننده می‌دهد. پرسش (به‌وسیله چشم‌ها) از هم (به جای زبان‌ها) و کاربرد حس‌آمیزی لطیف و دل‌نشین در متن، معنای دیگری را نیز القا می‌کند و آن حیرتی غافل‌گیرانه از نوع مبارزه نوجوان است. از سوی دیگر، به سخره گرفتن رفتار کودک و ناچیز دانستن عمل وی را نیز در بردارد. بنابراین، شاعر در ادامه سخن می‌گوید:

دشمنان کوردل تنها/ کودک ما را یکی دیدند/ کودکی دیدند/ طفل ناز و کوچکی دیدند/ هلهله کردند و خندیدند  
بسامد زیاد واج «i/e» (یا) به لحاظ ساخت و تلفظ با معنا و محتوا هم رابطه‌ای درونی دارد.

در هنگام تلفظ و تولید آوای «ای» لب‌ها از هم جدا می‌مانند؛ باز و گشاده می‌شوند و در نتیجه، دندان‌ها نمایان می‌گردند. با کمی تأمل در الفاظ متن می‌توان حالت لب‌ها و چهره دشمن را در خندیدن از طریق واج‌ها و واژه‌ها دریافت. تلفظ «ای» حالت خندیدن دشمن و نمایان شدن دندان، و نیش زدن و طنز در جملات و عبارات را به خاطر می‌آورد. این شگرد زبانی موجب برجستگی و زیبایی سخن می‌شود و همخوانی ساخت با معنا را در پی دارد.

ناگهان تکبیر پروا کرد/ در میان آتش و باروت غوغا کرد/ کودکی از

جنس نارنجک/ در دهان تانک‌ها افتاد .../

جنس کودک از نارنجک است. این سخن، هماهنگی کودک و نارنجک را بیان می‌کند و با یکی شدن، گویی کودک همان نارنجک است که موجب ویرانی و نابودی و شکست صفوف دشمن می‌شود، اما از جنس نارنجکی که فریاد بلند تکبیر را به همراه دارد؛ دشمن را نابود می‌کند و روحش به پرواز درمی‌آید. هماهنگی صدای «تکبیر» و الله‌اکبر با صدای «تک تیر» و آتش و باروت و درهم تنیده شدن اصوات در این بخش فضای زیبایی در متن ایجاد کرده است.

## ۳. نتیجه

در این مقاله، بخشی از منظومه «کودکی از جنس نارنجک» سروده محمد گودرزی دهریزی با عنوان «آرشی دیگر» متناسب با درس دهم کتاب فارسی پایه نهم را توصیف و تحلیل کردیم و بیان نمودیم که ساختار صوری واژگان و الفاظ به‌ویژه واج‌ها و تکرار آن در متن اگر نیک و هنری به کار رود، تا چه اندازه می‌تواند در القای مفاهیم و محسوس نمودن صحنه نبرد و حالات روحی و روانی اشخاص مؤثر باشد. شعر کودک و نوجوان یکی از ابزارهای مهم و تأثیرگذار در شکل‌پذیری شخصیت کودکان و پیوند آنان با واقعیات زندگی است. توجه به ساختار و فرم کلمات در کنار محتوا، به‌خصوص در اشعار دفاع مقدس، می‌تواند رستاخیزی در جان و نهاد مخاطب برپا کند و چه بسا راه‌گشای مخاطب در فهم بهتر و درک عمیق حماسه پرافتخار کشورش باشد.

بنابراین، معلم قادر است در سایه بازنمایی ساختار و الفاظ، اندیشه‌های شاعر را برای دانش‌آموزان بیش از پیش قابل لمس کند و به تصویر بکشد.

## منابع

۱. امانی طهرانی، محمود و دیگران (اعضای شورای برنامه‌ریزی). (۱۳۹۶). فارسی و نگارش ویژه مدارس استعدادی درخشان پایه نهم دوره اول متوسطه (کد ۱۳۱/۲). چاپ دوم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
۲. چنگیزی، علیرضا و دیگران (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی). (۱۳۹۷). فارسی پایه نهم دوره اول متوسطه (کد ۱۳۱). چاپ چهارم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
۳. حق‌شناس، علی محمد. (۱۳۹۲). آواشناسی (فونتیک). چاپ چهاردهم، تهران: آگاه.
۴. راستگو، سید محمد. (۱۳۸۲). هنر سخن‌آرایی (فن بدیع). چاپ اول، تهران: سمت.
۵. سیدحسینی، رضا. (۱۳۹۱). مکتب‌های ادبی. دوره دو جلدی، چاپ شانزدهم، تهران: نگاه.
۶. صفوی، کورش. (۱۳۸۰). از زبان‌شناسی به ادبیات. جلد دوم، چاپ اول، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
۷. قویمی، مهوش. (۱۳۸۳). آوا و القا (رهیافتی به شعر اخوان ثالث). تهران: هرمس.
۸. کاکایی، عبدالجبار. (۱۳۷۶). نگاهی به شعر معاصر ایران (آوازه‌های نسل سرخ). چاپ اول، تهران: عروج.
۹. گودرزی دهریزی، محمد. (۱۳۹۰). کودکی از جنس نارنجک. چاپ سوم، تهران: روزگار.
۱۰. گودرزی دهریزی، محمد. (۱۳۸۸). «عیار فنی تصویرسازی و تخیل آفرینی در اشعار نوجوانانه قیصر امین‌پور». کتاب ماه کودک و نوجوان. اسفند، شماره ۱۴۹.
۱۱. حیدریان کامیار، تقی. (۱۳۸۷). بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی. چاپ سوم، تهران: سمت.

# بررسی معانی واژه «بازی» در شاهنامه فردوسی

بهمن‌علامی

دبیر زبان و ادبیات فارسی دبیرستان‌های اصفهان

چکیده

فردوسی به‌عنوان سومین ادیب برتر تاریخ جهان (پس از هومر و شکسپیر) برگزیده شد<sup>۱</sup> (ریاحی، ۱۳۸۹: ۴۵). یکی از مهم‌ترین جنبه‌های تحقیقی در شاهنامه، موضوع لغت‌شناسی و پرداختن به ساختار و معنای واژگان است. در طول تاریخ معاصر، عده زیادی از دانشمندان بزرگ ادبیات درباره ضبط کلمات و معانی آن‌ها بحث‌های درازدامنی انجام داده‌اند و این موضوع هنوز هم ادامه دارد. ناگفته نماند که ادیبان سنتی ایران از گذشته تا امروز اعتقاد راسخ دارند که نخستین و مهم‌ترین گام برای فهم یک متن کهن، آشنایی با معنای صحیح لغات و البته تسلط بر دستور زبان آن متن است.

این دانش نیز مانند دیگر دانش‌های ادبی ریشه در علوم قرآنی دارد. دانشی که در قدیم با عنوان فقه‌اللغه ایجاد شد و نیز بحث‌هایی که دربارهٔ وجوه و نظائر در میان مفسرین و متوغلین قرآن شکل گرفت، ادیبان را که خود ابتدا علوم قرآنی می‌آموختند، بدین سوی رهنمون کرد که دربارهٔ ثبت و ضبط شکل کلمات و معانی مختلف هر کلمه بحث و بررسی کنند. بدین ترتیب، ذهن دانشمندان مسلمان نسبت به کشف معانی مختلف کلمات یا تأمل دربارهٔ آن‌ها خوگر شده بود و این روند همچنان در میان دانشمندان ادبیات با قدرت ادامه دارد. البته روند یاد شده در غرب نیز وجود داشته است و دارد. به هر حال، ادیبان و زبان‌شناسان و اهل لغت هر ملت و تمدنی علاقه دارند که دربارهٔ گذشتهٔ واژگان و سیر تطور آن‌ها تحقیق کنند و از این‌رو، دانش‌هایی مانند فیلولوژی و ترمینولوژی در غرب (ظاهراً آن‌ها نیز با تأمل در متون مقدس خود به این بحث متمایل شدند) شکل گرفت.

در این مقاله سعی بر این است که معانی مختلف کلمهٔ «بازی» در یکی از مهم‌ترین متون ادبیات ایران بررسی شود. کتاب

پرداختن به معانی کلمات از مهم‌ترین بخش‌های درک و دریافت متن است. این زمینه نزد قدما و دانشمندان جدید از چنان اهمیتی برخوردار بوده که دانشی با عنوان «فقه‌اللغه» یا فیلولوژی در این زمینه ایجاد شده است. متون کهن گنجینهٔ ارزشمندی از واژگان و معانی آن‌هاست. در این میان، شاهنامه با توجه به قدمت بهره‌گیری از منابعی قدیم‌تر و حجم زیادش منبعی بسیار نفیس برای موضوع لغت‌شناسی محسوب می‌شود. در این مقاله، معانی مختلف واژهٔ مشهور و متداول «بازی» در شاهنامهٔ فردوسی بررسی می‌گردد. در این راستا، ابتدا شواهد شعری و ابیات استخراج و سپس دسته‌بندی شد. نتایج بررسی نشان داد که فردوسی واژهٔ «بازی» را به چهار معنای نیرنگ و فریب، سهل انگاشتن و به شوخی گرفتن، بوجی و بازیچه‌گی، و بازی و سرگرمی آورده است. معنای اخیر خود شامل دو نوع بازی و سرگرمی کودکان و بازی بزرگسالان می‌شود که دارای دو کارکرد متفاوت‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** شاهنامهٔ فردوسی، «بازی»، لغت‌شناسی، معانی چهارگانهٔ «بازی»

## ۱. مقدمه

شاهنامهٔ فردوسی از ارزشمندترین کتب زبان فارسی است که هر ایرانی علاقه‌مند به فرهنگ و سنت‌های دیرینه را مجذوب خویش می‌کند. این کتاب سترگ، علاوه بر اینکه سند فرهنگ و هویت ماست و در احیای پیشینهٔ فرهنگی و غرور ملی ایرانیان جایگاه بی‌بدیلی دارد، از حیث تحقیقات ادبی نیز دارای جایگاهی ممتاز است. «در اهمیت شاهنامه و فردوسی همین بس که در جشنی که در سال ۱۳۵۵ به مناسبت هزارمین سال سرایش شاهنامه با حضور خاورشناسان بنام و ادیبان سرشناس ایرانی برگزار شد،





آن‌ها براساس سیر تاریخی ذکر و مرتب شده باشد، در زبان فارسی محسوس است. <sup>۲</sup> در عموم فرهنگ‌های لغت، بی‌توجه به ترتیب قدمت و حدوث معنا برای یک کلمه، صرفاً معانی مستعمل آن واژه در زبان فارسی مطرح شده است. برای مثال، در لغت‌نامه دهخدا که هنوز جامع‌ترین فرهنگ لغت فارسی به فارسی است، سه معنا قید شده است: «هر کار که مایه سرگرمی باشد. رفتار کودکانه و غیر جدی برای سرگرمی، کار تفریحی، لعب؛ مزاح؛ و سهل انگاشتن و به شوخی گرفتن» (لغت‌نامه، ذیل «بازی»).

کلمه «بازی» معانی دیگری نیز دارد؛ مانند نیرنگ، ورزش، اعتیاد به رفتار یا حیوانی (مثل کفتر بازی و ماشین‌بازی). از اسم «بازی» فعل‌های «بازی کردن» و «باختن» نیز در زبان فارسی ساخته شده است. باختن گاهی به صورت فعل ساده می‌آید و به معنای شکست خوردن و مغلوب شدن در مسابقه و بازی است، اما در متون کهن در موارد زیادی به صورت ترکیبی و در قالب یک فعل مرکب آمده است. جان باختن، سر باختن، خرقه باختن و نرد باختن از جمله این افعال پرشمارند.

## ۱.۲ «بازی» در شاهنامه

براساس یادداشت‌های ما از شاهنامه و تأیید نرم‌افزارهای واژه‌یابی مانند «درج» و «گنج‌سور»، واژه «بازی» ۶۳ بار در شاهنامه فردوسی آمده است. البته فریتز ولف در کتاب مشهور «فرهنگ شاهنامه»، تعداد دفعات تکرار این کلمه را ۹۲ بار دانسته است (ولف، ۱۳۷۷: ۱۰۸). در دقت علمی ولف کمتر می‌توان شک کرد اما اختلاف دو عدد از آنجا ناشی می‌شود که ولف کلمات مرکبی را که «بازی» به‌عنوان بخش دوم آن‌ها به کار رفته نیز در شمار آورده است، که این کلمات در تحقیق ما نمی‌گنجد.

بخشی از دفعات تکرار این کلمه مربوط به داستان گُو و طلخند می‌شود. در ضمن وقایع پادشاهی نوشین‌روان در شاهنامه، سخن از داستان دو شهزاده هندی به نام‌های یاد شده به میان می‌آید. گُو بر اثر زیاده‌خواهی و طمع در پادشاهی، برادرش را می‌کشد. سپس پشیمان می‌شود و به فکر فرو می‌رود که چگونه خبر مرگ او را به مادرش بدهد. پس، تختة شطرنجی می‌چیند و با شبیه‌سازی نبرد خود با برادر، موضوع را به اطلاع همگان می‌رساند. این داستان در منابع قدیم‌تر از شاهنامه نیز آمده است.<sup>۳</sup> در شاهنامه فردوسی، بازی به چندین معنا آمده است. در ادامه، هر معنا در بخش جداگانه‌ای توضیح داده خواهد شد.

## الف. سرگرمی و ورزش

بخش بزرگی از بسامد کلمات شاهنامه به این قسم معنایی اختصاص دارد؛ چنان‌که از ۶۳ بار تکرار این واژه، ۳۵ بار مربوط به ورزش و سرگرمی است. موضوع بازی و نشاط حاصل از آن، علاوه بر آنکه از بدیهیات زندگی انسانی است، در شریعت نیز مستحسن دانسته شده است؛ چنان‌که درباره پیامبر اسلام (ص) آمده است که فرموده‌اند: «به بازی و سرگرمی بپردازید؛ زیرا من دوست

عظیم شاهنامه، که در چاپ‌های مختلف معتبر و نامعتبر سی شصت‌هزار بیت دارد، گنجینه بزرگی از واژگان پارسی را تشکیل می‌دهد و از حیث مطالعات لغوی بسیار اهمیت دارد. با توجه به فیش‌های استخراج شده درباره واژه مزبور، می‌توان گفت که فردوسی کلمه «بازی» را در معانی متنوعی به کار برده است. در ادامه، این موضوع به تفصیل بررسی می‌شود.

## هدف تحقیق

هدف از این پژوهش، پرداختن به معنایی یکی از واژگان مهم زبان فارسی در شاهنامه فردوسی است. واژه «بازی» و مصدر «باختن» که از روی آن ساخته شده است، در زبان فارسی بسامد بالایی دارند. معمولاً امروزه به معنایی متنوع کلمه بازی در قدیم توجه نمی‌شود. این غفلت در هنگام مطالعه متنی کهن همچون شاهنامه موجب درک نادرست مخاطب از متن می‌شود. بنابراین، در مقاله حاضر نویسنده سعی دارد با شناساندن کاربردهای معنایی مختلف «بازی» در شاهنامه، تنوع معنایی این کلمه و توجه مخاطب به این تنوع را یادآور شود.

## ۲.۱ روش تحقیق

این مقاله از نوع کتابخانه‌ای و اسنادی است و با رویکرد تحلیلی - توصیفی نوشته شده است. ابتدا شواهد شعری از واژه «بازی» و «باختن» در شاهنامه جمع‌آوری شد و سپس، هر یک از معنایی بازی در بخشی جداگانه بررسی گردید. سعی نویسنده بر این بوده است که برای هر قسم معنایی، شواهدی از متون هم‌روزگار شاهنامه یا دیگر متون متقدم بیاورد. البته، مقاله شامل مقدمه‌ای مجمل درباره دانش لغت‌شناسی، معنایی و «نظائر» کلمات و نیز ریشه و گستره معنایی واژه «بازی» است.

## ۳.۱ پیشینه تحقیق

به رغم پژوهش‌های بسیار زیادی که درباره شاهنامه و لغات آن صورت گرفته، تاکنون هیچ‌گونه تحقیقی در باب معنایی کلمه «بازی» در حماسه ملی انجام نشده است. صرفاً علی‌رواقی ضمن مقاله‌ای با نام «باز هم شاهنامه را چگونه باید خواند» (نامه انجمن، ۱۳۸۳، ۱۳)، هنگام بحث از ترکیب «دین‌خرم» در شاهنامه، دو سه صفحه‌ای را به معنایی واژه «بازی» در شاهنامه و متون دیگر اختصاص داده است. طرفه آنکه، اساساً هیچ پژوهش مستقل و جامعی درباره معنایی این واژه در زبان و ادب فارسی وجود ندارد و مقاله پیش رو نخستین مطالعه در این‌باره است. نبود سابقه پژوهش درباره این واژه مهم البته عجیب است و نشان می‌دهد که به‌رغم مطالعات فراوان واژه‌شناختی، چه اندازه تحقیق انجام نشده در این زمینه وجود دارد.

## ۲. متن

متأسفانه نبود یک فرهنگ تاریخی که در آن کلمات و معنایی



ندارم در دین شما سخت‌گیری و خشونت دیده شود» (مجلسی، ۱۳۷۵:۲۱).

گویا اصل کلمه بازی نیز ناظر به معنای سرگرمی و نشاط است. ملک‌الشعرای بهار در این‌باره می‌نویسد: «کلمه بازی که در اصل پهلوی واژیک است، در متون پهلوی جزء کلمات نامطلوب و لغو - چنان‌که بعد از اسلام متداول گردیده - نبوده بلکه در ردیف خنیا و در عداد سایر تفریحات عمومی و مجاز استعمال می‌شده است... در عصر شاهنشاهی ساسانیان، هر تفریح و تماشا و صنعتی را که شایان توجه باشد، بازی می‌گفته‌اند» (بهار، ۱۳۱۳:۶۴۳). بازی احتمالاً هم‌عمر بشر است و انسان به‌طور غریزی از ابتدای آفرینش در پی فراهم آوردن اسباب نشاط و سرگرمی بوده است؛ چنان‌که در کشفیات بسیار کهن جیرفت که قدمتی شش‌هزار ساله دارند، صفحه بازی‌ای کشف شده (ر.ک: نیوتون، ۱۳۸۶:۷۸-۸۳) و قریب به یقین، اسباب دیگری نیز برای بازی در کار بوده است. بازی به معنای سرگرمی و نشاط در متون کهن نیز آمده است: تا شب آنجا نشاط و بازی کرد عودسازی و عطرسازی کرد

(نظامی، ۱۳۸۹:۱۴۸)

قشیری نیز می‌نویسد: «ابراهیم اطروش گوید به بغداد نزدیک معروف کرخی نشسته بودم. به دجله قومی جوانان بگذشتند به زورقی، و دف همی زدند و شراب همی خوردند و بازی همی کردند. معروف را گفتند کی نبینی آشکارا معصیت همی کنند. دعا کن بر ایشان. دست برداشت که یارب، چنان‌که ایشان [را] در دنیا شاد کرده‌ای، ایشان را در آخرت شادی ده» (قشیری، ۱۳۷۴:۲۰۶). چنان‌که رواقی متذکر شده، این کلمه به معنای نشاط و سرگرمی در شاهنامه نیز آمده است (رواقی، ۱۳۸۳:۲۷-۲۶). البته رواقی به معنای بازی بزرگسالان اشاره کرده؛ در حالی که این واژه به همان معنای بازی کودکان هم آمده است.

در ادامه، باید این توضیح را افزود که بازی و سرگرمی در شاهنامه به دو حالت مطرح شده است: بازی‌های کودکانه، و بازی‌های پهلوانان و درباریان. حالت نخست، امر بدیهی است که هر انسانی بخشی از دوران خردی خویش را با بازی سپری می‌کند. در اوج تراژدی داستان رستم و سهراب، آنگاه که پسر جوان به دست پدر زخمی عمیق بر می‌دارد، به رستم می‌گوید:

بدو گفت کاین بر من از من رسید  
زمانه به دست تو دادم کلید  
تو زین بی‌گناهی که این گوژپشت  
مرا برکشید و به بازی بکنشت  
به بازی به کوی‌اند همسال من  
به خاک اندر آمد چنین یال من

(فردوسی، ۱۳۶۹:۱۸۸)

اما این بخش ساده موضوع است. نکته مهم در بازی‌های بزرگسالان در شاهنامه مستتر است. توضیح اینکه در شاهنامه مکرراً با این مفهوم مواجه می‌شویم که شاهان و پهلوانان به بازی می‌پردازند.

در اینجا نیز باید به دو وجه متفاوت نگاه کرد. گاهی این بازی‌ها به معنای بزم و خوش‌گذرانی محض و بی‌انگیز عیاشی افرادند؛ چنان‌که فردوسی درباره بهرام گور می‌گوید که او ملک و مملکت را رها کرده بود و به خوش‌گذرانی و نشاط و شکار می‌پرداخت و از همه این مفاهیم با عنوان «بازی» یاد می‌کند. بهرام گور در آستانه ۳۸ سالگی درمی‌یابد که زمان نشاط تا ۴۰ سالگی است و دو سال دیگر فرصت کامرانی دارد؛ لذا تصمیم می‌گیرد:

همی بزم و بازی کنم تا دو سال  
چو لختی شکست اندر آید به یال  
شوم بیش یزدان بیوشم پلاس  
نباشم ز گفتار او ناسپاس

(همو، ۱۳۸۴:۶/۵۰۵)

و این‌گونه است که حکومتش رو به زوال می‌رود. اما مهم‌ترین مسئله درباره بازی بزرگسالان این است که این کار در شاهنامه یکی از ارکان رفتاری پهلوانان محسوب می‌شود. در اینجا، بازی در راستای اظهار قدرت بدنی و نشان دادن توانمندی‌های جسمانی پهلوانان است. این موضوعی است که تاکنون کمتر بدان پرداخته شده است. برای مثال، در داستان سیاوش می‌بینیم که سپاهیان سیاوش در توران با پهلوانان گزیده تورانی بازی چوگان ترتیب می‌دهند:

سیاوش ز ایوان به میدان گذشت  
به بازی همی گرد میدان گذشت  
چو گرسیوز آمد بینداخت گوی  
سپهبد پس گوی بنهاد روی  
چو او گوی در زخم چوگان گرفت  
هماورد او خاک میدان گرفت  
ز چوگان او گوی شد ناپدید  
تو گفستی سپهرش همی برکشید

(همو، ۱۳۶۹:۲/۳۲۳)

نیز اردشیر در هنگام مرگ اندرهای فراوانی به اطرافیان می‌دهد. از جمله، می‌گوید:

به روزی که روی شکار آیدت  
چو یوز درنده به کار آیدت  
دو بازی به هم در نباید زدن  
می و بزم و نخجیر و بیرون شدن

(همان، ۱۳۸۴:۶/۳۴۷)

دیگر نکته‌ای که در تکمیل این بحث باید افزود، این است که بازی کردن معمولاً به صورت جمعی انجام می‌شده و نیز همراه با شادخواری و بزم وقوع می‌یافته است؛ چنان‌که در داستان سیاوش مشاهده شد یا در دو بیت اخیر مندرج است. شادخواری از کارهای پسندیده دین زردشتی بوده است و پیروان این دین غم و غصه را آفریده اهریمن می‌دانستند (بویس، ۱۳۷۴:۵۵/۱) و بنابراین، بر شادی و شادمانی و شادخواری تأکید داشتند.



## ب. بازیچه و پوچی

پوچی و بیهودگی نیز از دیگر معانی واژه «بازی» است که به متون قدیم، از جمله شاهنامه، راه یافته است. اصولاً این کلمه در حوزه تعلیم و موعظه می‌گنجد و در مواردی بیان شده که شاعر یا نویسنده خواسته است بی‌اعتباری و پوچی و بیهودگی دنیا و مافیها را به مخاطبانش یادآور شود. این مفهوم بر اثر تذکر و تأکید قرآن نزد شاعران مسلمان رواج و به آثار ایشان راه یافته است. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَ لَهْوٌ» (حدید/ ۲۰) یا «وَدَّرَ الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَهُمْ لَعِبًا وَ لَهْوًا وَ عَرَّضُوا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا...» (انعام/ ۷۰). در این آیات، دنیا به لعب و لهو مانده شده است. حق تعالی گفت: «اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَ لَهْوٌ وَ زِينَةٌ وَ تَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَ تَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَ الْأَوْلَادِ» بدانید که زندگانی دنیا بازی و مشغولی و آرایش و تفاخر و تکاثر در مال‌ها و فرزندان است (غزالی، ۱۳۸۶: ۴/۵۳۸).

همین موضوع در ادبیات فارسی و نیز شاهنامه وارد شده است. شاعران برای اینکه زندگی دنیوی را رد کنند و بر پارسایی و معنویت خویش تأکید نمایند، ادعا می‌کنند که در جهان به لهو و بازی نپرداخته‌اند:

به بازی نبردم جهان را به سر  
که شغلی دگر بود جز خواب و خور  
(نظامی، ۱۳۸۴: ۸۷)

یا:  
جهان در چشم دانا هست بازی  
نباشد هیچ بازی را درازی  
(گرگانی، ۱۳۶۹: ۱۳۷)

گاهی این مفهوم با کلمه «بازیچه» می‌آید:  
بازیچه شمر، گردش این گنبد بازیچ  
گر طفل نئی سغبه بازیچه چرایی؟

(خاقانی، ۱۳۸۲: ۲۳۸)  
در شاهنامه گرچه کلمه «بازیچه» نیامده، واژه بازی چندین بار به معنای لعب آمده است. حکیم طوس در ابتدای کتاب سترگ خویش و در «گفتار اندر ستایش پیغامبر» زنهار می‌دهد که:

نگر تا نداری به بازی جهان  
نه برگردی از نیک‌پی هم‌رهان  
(فردوسی، ۱۳۶۶: ۱۱/۱)

مشهورتر از بیت پیشین، بیتی است که در بخش «گفتار اندر آفرینش مردم» وجود دارد. در اینجا فردوسی با زبانی حکیمانه و در جایگاه یک معلم اخلاق و دلسوز جامعه اعلام می‌دارد:  
نخستینت فطرت، پسینت شمار  
تو مر خویشتن را به بازی مدار

(همان: ۷)  
حکیم طوس در این بیت فاش می‌گوید که انسان به‌عنوان آفریده‌ای ارزشمند نباید خویشتن را به بازی و لهو و لعب دچار

کند و ایام شریف عمر را بدین طریق بگذراند. فردوسی شاعری بسیار خردگرا و دانا و بصیر است و به همین سبب از معدود شعرای قدیم است که به «حکیم» بودن موصوف شده است. گریزهای اخلاقی و تعلیمی در پیش و حین و پس داستان‌ها بسیار دلنشین است و بر مخاطب شیرین می‌نماید. با وجود این، فردوسی تنها در همین دو بیت واژه «بازی» را به معنای لهو و لعب و مترادف مفهوم بیهودگی آورده است و صرفاً در این دو بیت به معنای دینی «بازی» و آیات قرآن توجه دارد.

## ج. نیرنگ و فریب

یک معنای بسیار متفاوت برای بازی نیز از دیرباز در ادب فارسی وجود داشته است. گاهی این واژه به معنای نیرنگ و فریب و مکر و رنگ و حيله به کار می‌رود. درباره چرایی وجود چنین معنایی برای این واژه اطلاعاتی وجود ندارد. شاید چون گاهی افراد در بازی‌ها مکر و حيله به کار می‌برده‌اند تا به پیروزی برسند، این معنا مجازاً تولید شده و در طول زمان جزء معنای این واژه قرار گرفته است.

نکته دیگر اینکه «بازی» در این معنا بیشتر از جانب تقدیر صورت می‌گیرد. مسلمانان متشرع که نمی‌توانستند به خداوند شکایت برند، فلک و آسمان و تقدیر را در این میانه مقصر می‌دانستند تا هم به نوعی عقده‌گشایی و شکایت کنند و هم به بی‌ادبی به مقام الوهیت متصف نشوند؛ چنان‌که مثلاً مسعود سعد سلمان در زندان

نای می‌گوید:

بستد از من سپهر هر چه بداد  
نیک شد با زمانه سربه‌سرم

(مسعود سعد سلمان، ۱۳۶۲: ۱۸۰)  
این مفهوم دیرسال که بازی به معنای فریب است و از جانب فلک صورت می‌گیرد، در متون قدیم تکرار شده است. در خسرو و شیرین، در داستان «دیدن خسروشیرین را در چشمه» در وصف پادشاه ایران آمده است:

حسابی برگرفت از روی تدبیر  
نبود آگه ز بازی‌های تقدیر

(نظامی، ۱۳۸۹: ۹۲)  
این کاربرد معنایی برای واژه «بازی» در شاهنامه نیز ۱۸ بار تکرار شده که قابل توجه است. فردوسی در داستان کاموس کشانی می‌گوید:

که تا چون نمایند به ما چرخ مهر  
چه بازی کند پیرگشته سپهر

(فردوسی، ۱۳۷۱: ۱۹۱)  
حکیم توس در ابتدای داستان سام نیز می‌گوید:



نگه کن که مر سام را روزگار  
چه بازی نمود ای پسر، گوش دار

(فردوسی، ۱۳۶۶:۱۶۵)

البته گاهی نیز بازی و فریب از جانب دشمن صورت می‌گیرد؛ چنان که در جنگ دوازده رخ کهرم و اندریمان، دو سردار تورانی، دربارهٔ سربازان ایرانی با هم چنین می‌گویند:

بباید فرستاد تا هر که هست  
سرانشان به خنجر ببرند پست  
چه بازی کند پاسبان روز جنگ  
برین نامداران شود کار، تنگ

(فردوسی، ۱۳۷۳:۱۹۱)

به هر حال، کید و نیرنگ جزء محاسن جنگجویان محسوب می‌شد و در کارزار امری مستحسن به‌شمار می‌رفت. بنابراین، بعید نیست که سرداری تورانی در پی خنثی کردن نیرنگ‌سازی ایرانیان برآید.

آمده است. شاهنامه، به‌عنوان یک متن حماسی، بستر اغراق‌ها و کارهای محال و ناشدنی از سوی پهلوانان است. در اینجا رفتارهای محیرالعقولی مشاهده می‌شود. در ضمن این رفتارها شاهد رجزخوانی‌ها و تبادل سخنان درشت از سوی خصمان علیه یکدیگر هستیم. حماسه‌ای بدین شکوهمندی جایگاه مسخرگان و مسخرگی نیست و سخنان جدی از جانب شاعر یا گردان بیان می‌شود. ضمناً، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، فردوسی حکیم است و سخنان حکیمانه و گریزهای اخلاقی و تعلیمی مکرراً در حماسه ملی دیده می‌شود. به این دو علت، فردوسی بارها در شاهنامه برای آنکه مخاطب موضوعی را خوار و بی‌ارزش نپندارد، نهیب می‌زند که نباید آن موضوع را به شوخی گرفت یا سهل انگاشت.

جالب اینکه گزاره «تو این را به بازی مدار» بارها در متون کهن دیده شده است. این نکته نشان می‌دهد که عبارت فوق یک گزاره دستوری رایج در میان قدما بوده است:

نگر تا این سخن بازی نداری

که بازی نیست با شیر شکاری

(گرگانی، ۱۳۶۹:۵۳)

یا:

این دم از عالم عشق است، به بازی مشمر  
گر به بازی شمری، قیمت خود می‌شکنی  
(عطار نیشابوری، ۱۳۶۲:۱۹۲)

در سطرهای پیشین به «مخاطبان» فردوسی و شاهنامه اشاره شد. البته فردوسی از جانب شخص خود سخن نمی‌گوید بلکه در میانهٔ روایت قرار می‌گیرد و از زبان پهلوانان و شاهان به موضوعی اشاره می‌کند. یک بار، وقتی فرستادهٔ فریدون به یمن می‌رسد تا سه دختر پادشاه آن سرزمین را برای سه پسر فریدون برگزیند،

شاه یمن با مشاوران خویش رأی می‌زند. در خلال رایزنی، اعلام می‌دارد که رد کردن درخواست فریدون کاری بس دشوار است و نباید به سادگی به چنین اقدامی دست زد:

کسی کو بود شهریار زمین  
نه بازی‌ست با او سگالید کین

(فردوسی، ۱۳۶۶:۹۴)

پیش از نبرد رستم و اسفندیار، پشوتن که برادر پهلوان و دانای اسفندیار است، نزد او می‌رود و متذکر می‌شود:

سوار جهان، پور داستان سام  
به بازی سر اندر نیارد به دام

(همو، ۱۳۷۵:۳۱۰)

نیز بعد از مرگ اسفندیار، فرزند دلاور او، بهمن، قصد کین‌خواهی پدر می‌کند. فرامرز، پسر رستم، نزد سپاهیان می‌رود و اعلام می‌دارد که عمومیم، زواره، پس از مرگ اسفندیار چنین موضوعی را پیش‌بینی کرده و به پدرم، رستم، گفته بود. این بیت‌ها از زبان

## د. سهل انگاشتن و به شوخی گرفتن

گاهی نیز «بازی» به معنای به شوخی گرفتن و کوچک پنداشتن امری جدی

فردوسی شاعری بسیار  
خردگرا و دانا و بصیر  
است و به همین سبب  
از معدود شعرای قدیم  
است که به «حکیم»  
بودن موصوف شده است



فرامرز خطاب به سپاهیان ایران گفته می‌شود:

بدان نامداران زبان برگشاد

ز گفت زواره بسی کرد یاد

که پیش پدرم آن جهان دیده مرد

همی گفت و لبها پر از باد سرد

که بهمین ز ما کین اسفندیار

بخواهد، تو این را به بازی مدار

(همان: ۴۷۴)

مطلب آخر آنکه «بازی» در این کاربرد معنایی، علاوه بر همراهی با فعل نفی، به صورت هشدار و زنه‌ار مطرح می‌شود. گوینده این کلمات همواره به طرف مقابلش هشدار می‌دهد که این موضوع را سرسری نگیرد.

### ۳. نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب مندرج باید گفت که فردوسی در شاهنامه بارها از واژه «بازی» استفاده کرده است. او این واژه‌ها را در معانی متعددی به کار برده است که به قرار زیرند:

- نیرنگ و فریب؛ با مطالعه موارد استعمال «بازی» در شاهنامه، این نتیجه حاصل می‌شود که بسامد استفاده از این واژه به معنای فریب و نیرنگ بسیار است؛ به طوری که از ۶۳ مورد استعمال «بازی»، ۱۸ مورد آن به این کاربرد معنایی اختصاص دارد.

- سهل‌انگاشتن و به شوخی گرفتن؛ در شاهنامه واژه «بازی» ۸ بار به معنای به شوخی گرفتن و سهل‌انگاشتن آمده است. البته حکیم توس در این کاربرد، کلمه یادشده را با فعل منفی به کار می‌برد و به مخاطبانش متذکر می‌شود که نباید نکته مورد اشاره او را سبک و خوار بیندارند. موارد استعمال این معنا همواره از زبان شخصیت‌های روایت‌ها بیان می‌شود. با توجه به موضوع شاهنامه، که حماسه و نبرد است، و نیز حکمت فردوسی، که همیشه در بزنگاه‌های داستان‌ها قصد آگاه ساختن و تعلیم مخاطبان را دارد، این معنا کاملاً قابل درک و بجاست.

- پوچی و بازیچگی؛ در این کاربرد معنایی، فردوسی تحت‌تأثیر مستقیم آموزه‌های اسلامی و مشخصاً آیاتی از قرآن است که بر پوچی دنیا تأکید دارند. جالب توجه آنکه در متن عظیم شاهنامه تنها دو بار این کاربرد معنایی مشاهده می‌شود که آن هم در صفحات نخستین حماسه ملی و هنگامی است که حکیم توس به مخاطبانش پند و تعلیم می‌دهد و هنوز وارد مبحث حماسه نشده است.

- بازی؛ این بخش شامل دو قسمت است: نخست به بازی کودکانه و سرگرمی‌های این گروه اشاره می‌شود اما قسمت مهم‌تر به بازی‌های شاهان و پهلوانان اشاره دارد. نکته قسمت اخیر این است که بازی بخشی از زندگی پهلوانان و جزء هنرهای ایشان محسوب می‌شود. به همین سبب، مکرراً (۳۵ بار) در شاهنامه از بازی به معنای فعالیت ورزشی گردان و گنداوران سخن به میان می‌آید. دیگر نکته مهم این بخش آن است که بازی با بزم و نشاط همراه است و این دو لازم و ملزوم یکدیگرند.

### پی‌نوشت‌ها

۱. چه بسا اگر فارسی قدرت سیاسی و اقتصادی زبان‌های غربی را داشت و شاهنامه به زبان‌های مختلف ترجمه شده بود، رتبه فردوسی بالاتر از هومر و شکسپیر می‌بود.
۲. البته اخیراً فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی طرح بزرگی را با نام «پیکره زبان فارسی» ارائه کرده که در آن شواهد هر واژه در متون مختلف جمع‌آوری شده است. برخلاف اعلام قبلی فرهنگستان، افسوس که این طرح به صورت برخط (آنلاین) و رایگان در سایت فرهنگستان قرار نگرفت و دسترسی به آن، امروزه جزء امور محال شده است.
۳. در این باره بنگرید به مقاله «گونه‌ای از بازی شطرنج در شاهنامه فردوسی و سنجش آن با انواع دیگر»، صص ۱۰۲ تا ۱۰۷.

### منابع

۱. قران کریم
۲. بویس، مری. (۱۳۷۴). تاریخ کیش زرتشت. ج ۱. ترجمه همایون صنعتی‌زاده، تهران: توس.
۳. بهار، محمدتقی. (۱۳۱۳). بازی‌های ایرانی. تعلیم‌وتربیت. ش ۴. صص ۶۴۱-۶۴۷.
۴. خاقانی‌شروانی، افضل‌الدین بدیل. (۱۳۸۲). دیوان. به تصحیح ضیاءالدین سجادی. تهران: زوار.
۵. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۶۲). لغت‌نامه. تهران: دانشگاه تهران.
۶. رواقی، علی. (۱۳۸۳). باز هم شاهنامه را چگونه باید خواند. نامه انجمن. ش ۱۳. صص ۵۳-۴.
۷. ریاحی، محمدامین (گردآورنده). (۱۳۸۹). هزاره فردوسی، مجموعه مقالات دانشمندان ایران و ایران‌شناسان جهان به مناسبت هزارمین سالروز تولد فردوسی. تهران: دانشگاه تهران.
۸. عطار نیشابوری، فریدالدین محمد. (۱۳۶۲). دیوان به تصحیح تقی تفضلی. تهران: زوار.
۹. غزالی، محمد. (۱۳۸۶). احیاء علوم دین. ج ۴. ترجمه مؤیدالدین خوارزمی. به تصحیح حسن خدیوچم. تهران: علمی و فرهنگی.
۱۰. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۶۶). شاهنامه. دفتر ۱. به تصحیح جلال خالقی مطلق. نیویورک: بیلبیوتیکا پرسیکا.
۱۱. \_\_\_\_\_ . (۱۳۶۹). شاهنامه، دفتر ۲. به تصحیح جلال خالقی مطلق. نیویورک و کالیفرنیا: بنیاد میراث ایران.
۱۲. \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۱). شاهنامه، دفتر ۳. به تصحیح جلال خالقی مطلق. نیویورک و کالیفرنیا: بنیاد میراث ایران.
۱۳. \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۳). شاهنامه، دفتر ۴. به تصحیح جلال خالقی مطلق. نیویورک و کالیفرنیا: بنیاد میراث ایران.
۱۴. \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۵). شاهنامه، دفتر ۵. به تصحیح جلال خالقی مطلق. نیویورک و کالیفرنیا: مزدا و بنیاد میراث ایران.
۱۵. \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۴). شاهنامه، دفتر ۶. به تصحیح جلال خالقی مطلق و محمود امیدسالار. نیویورک: بنیاد میراث ایران.
۱۶. قشیری، ابوالقاسم. (۱۳۷۴). رساله قشیریه. به تصحیح بدیع‌الزمان فروزانفر. تهران: علمی و فرهنگی.
۱۷. گرگانی، فخرالدین اسعد. (۱۳۶۹). ویس و رامین. به تصحیح محمد روشن. تهران: صدای معاصر.
۱۸. گلی، احمد و رضائی، مهدی. (۱۳۹۴). گونه‌ای از بازی شطرنج در شاهنامه فردوسی و سنجش آن با انواع دیگر. آینه میراث. ش ۵۶. صص ۱۰-۱۲.
۱۹. مجلسی، محمدباقر. (۱۳۷۵). بحارالانوار. تهران: بی‌نا.
۲۰. مسعود سعد سلمان. (۱۳۶۴). دیوان. به تصحیح مهدی نوریان. تهران: کمال.
۲۱. نظامی، الیاس. (۱۳۸۴). شرف‌نامه. به تصحیح حسن وحیددستگردی. به کوشش سعید حمیدیان. تهران: قطره.
۲۲. \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۹). هفت‌پیکر، به تصحیح حسن وحیددستگردی. به کوشش سعید حمیدیان، تهران: قطره.
۲۳. \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۹). خسرو و شیرین، به تصحیح حسن وحیددستگردی. به کوشش سعید حمیدیان، تهران: قطره.
۲۴. نیوتون، جن. (۱۳۸۶). صفحه‌های بازی در آثار کشف‌شده جیرفت. ترجمه آذین خشنودشریعتی. آینه خیال. ش ۲. صص ۸۳-۷۸.
۲۵. ولف، فریتس. (۱۳۷۷). فرهنگ شاهنامه. تهران: اساطیر.

# حسنک وزیر

بررسی عملکرد  
سیاسی، اجتماعی  
و فرهنگی

مازیار شهبازی

کارشناس ارشد ادبیات فارسی و دبیر مدارس نمونه دولتی و  
استعدادهای درخشان شهرستان مرودشت فارس

## چکیده

تشکیلات حکومتی غزنویان، که اساس آن ریشه در سازمان دیوانی سامانی داشت، از گسترده‌ترین تشکیلات حکومتی قرون نخستین اسلامی است. در رأس تشکیلات دیوانی که شامل دیوان‌های متعددی از جمله دیوان استیفا، دیوان عرض و دیوان رسالت بود، دیوان وزارت سایر دیوان‌ها را تحت فرمان داشت. مسئولیت این دیوان بر عهده وزیر بود. دیوان وزارت پس از سلطان رکن اصلی حکومت غزنوی بود. این حکومت ترک تبار در دوره اول فرمانروایی خود از وزیران کاردان و با درایتی برخوردار بود که عملکرد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آنان تأثیر قابل توجهی در روند حکومت‌داری غزنویان داشته است. با بررسی متون به جا مانده، به‌ویژه کتاب‌های تراجم احوال، می‌توان به عملکردهای مختلف این وزیران پی برد. یکی از وزیران مقتدر غزنویان، «حسنک وزیر» است که ابوالفضل بیهقی در خلال تاریخ سترگ خود اندکی او را به ما شناسانده است. در این جستار برآنیم که عملکرد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی این وزیر نامدار را بررسی کنیم.

**کلیدواژه‌ها:** حسنک وزیر، غزنویان، وزارت، بیهقی

## مقدمه

بی‌تردید، هر یک از حکومت‌های مقتدر در طول تاریخ از وزیران مطرح و کارگزاری برخوردار بوده و دوره‌های طلایی خود را با داشتن چنین وزیری سپری نموده‌اند. به

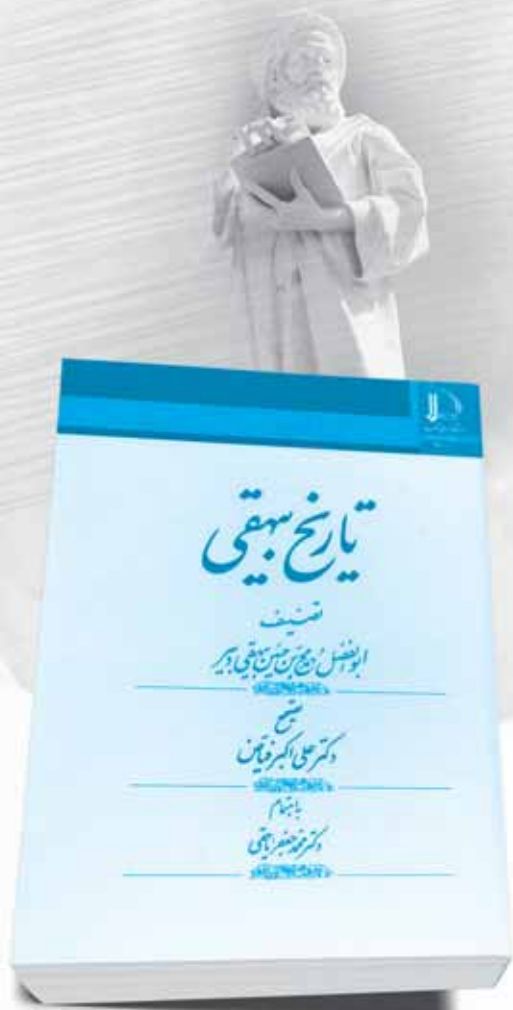
بیان دیگر، اوج شکوفایی یک دولت علاوه بر اینکه به زمامداری یک پادشاه یا سلطان توانا بستگی داشته نیز منوط به داشتن وزیران کاردان بود، که بارزترین نمونه آن شکوفایی و اقتدار دولت سلجوقی در زمان وزارت خواجه نظام‌الملک طوسی است. در دوره غزنویان نیز به وزیری برخورد می‌کنیم که با وجود آن‌ها دولت غزنه از لحاظ اقتدار و فتوحات و کشورگشایی، بهترین زمان خود را طی کرده است. چنان‌که پیش از این گفته شد، حکومت غزنوی به دو دوره مشخص تقسیم شده است که دوره اول، یعنی تانبرد دندانقان، سلسله غزنویان مطرح‌ترین و توانمندترین دولت آن زمان بوده است. در این دوره شاهد وزیری شناخته شده و مقتدریم.

خواجه ابوعلی الحسن بن محمد العباس ملقب به سید الکفاه و معروف به حسنک، از خاندان محتشم میکالیان نیشابور بود. وی از ۴۱۶ تا ۴۲۱ هجری وزارت سلطان محمود را برعهده داشته است. پدرش، محمد، در زمانی که سلطان محمود از طرف سامانیان به سپهسالاری خراسان برگزیده شد و در نیشابور ساکن بود، به او پیوست «و به معاشرت و منادمت او مخصوص شد» اما در جوانی درگذشت و در نتیجه سرپرستی پسرش حسن را زعیم و ادیب مشهور، ابونصر احمد میکالی که رئیس وقت نیشابور بود؛ بر عهده گرفت و به تربیت او پرداخت (جرفادقانی، ۱۳۸۲: ۳۹۸). این ابونصر احمد میکالی دو پسر تقریباً هم‌سال حسن

داشت، به نام ابوالفضل و ابوابراهیم که هر دو در فضل و ادب و شعر سرآمد اقران بودند؛ به‌ویژه ابوالفضل، که شاعری توانا و مشهور بود و به دو زبان فارسی و عربی شعر می‌سرود (جرفادقانی، ۱۳۸۲: ۲۵۸؛ تاریخ بیهقی، بی‌تا، ۱۱۷). به هر حال، حسن در خانواده‌ای ادیب و فاضل پرورش یافت تا اینکه شهرت و آوازه لیاقتش به سلطان محمود در غزنه رسید و او وی را به مجلس خود فراخواند (جرفادقانی، ۱۳۸۲: ۳۹۸) و ظاهراً از آن زمان به حسنک شهرت یافت (عیلی، ۱۳۶۴: ۱۸۷).

بالاخره، در سال ۴۰۴ هجری که بوبکر محمشاد (رئیس فرقه طاری کرامیه و رئیس نیشابور) از ریاست شهر معزول و منزوی گردید، حسنک از طرف سلطان محمود به جانشینی وی روانه نیشابور و رئیس آن شهر شد (جرفادقانی، ۱۳۸۲: ۳۹۸). وی در مدتی که زعامت این شهر را بر عهده داشت، کارهای مثبتی انجام داد که از جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: مجالسی برای اختلاف مذاهب و تنازع در کسب مناصب باقی نماند، اهل فتنه و صاحبان بدعت سر در گریبان کشیدند، گیرندگان مال ضعفا را بازداشت کرد و آنچه در ایام فتنه از مردم رشوه گرفته بودند بازپس گرفت، بین بیوه‌زنان و صاحبان جاه و نعمت برابری و انصاف ظاهر گشت و محتسبی امین در میان بازاریان قرار داد، سر بازاریان را پوشاند تا بازاریان از گرد و خاک و بارش باران آزار و اذیت نبینند و در





کل، «کار نیشابور در عهد ریاست او نظامی هر چه تمام‌تر گرفت» (همان: ۴۰۱-۳۹۹). البته برخی ستمگری‌ها را نیز در نیشابور به او نسبت می‌دهند که مصادرهٔ اموال پسران ابونصر احمد از جملهٔ آن‌هاست. باسورث احتمال می‌دهد که این اقدام حسنک به دنبال کینهٔ خانوادگی‌ای بوده که میان دو شاخهٔ خاندان میکالی وجود داشته است (۱۳۸۴: ۱۸۶).

از مناصب پیش از وزارت حسنک، صاحب بریدی سیستان بود. حسنک به دستور محمود به سیستان آمد و عزیز فوشنجی را آنجا نصب و بومصور خوافی را عزل کرد (تاریخ سیستان، ۱۳۸۱: ۳۳۷).

یکی از بحث برانگیزترین وقایع زندگی حسنک پیش از انتصاب به وزارت در سال ۴۱۴ هجری روی داد که وی سرپرست حجاج خراسان بود. وی در این سفر روانهٔ حج شد اما از بغداد، که مرکز خلافت بود، عبور نکرد و در راه بازگشت نیز از راه شام عازم خراسان شد. در این سفر به دیدن خلیفهٔ فاطمی، الظاهر علوی مصری، رفت و او به حسنک خلعت‌های گرانبها داد. همین امر سبب اتهام قرمطیگری به حسنک شد که شرح آن پس از این بیاید.

در سال ۴۱۶ هجری، سلطان محمود پس از سفر ماوراءالنهر و دیدار با قدرخان به غزنه رفت و حسن میمندی را از وزارت عزل کرد و راهی فتح سومنات هند شد. در سال ۴۱۷ هجری، پس از بازگشت از سفر سومنات در باب منصب وزارت شورایی را تشکیل داد که متشکل بود از ارسلان جاذب، علی خویشاوند، بلگاتکین و بکتغدی. در این شورا سلطان محمود نظر آن‌ها را خواست تا ببینند چه کسی برای شغل وزارت شایسته است. در این میان، نام چند تن از جمله ابوالحسن سیاری، طاهر مستوفی، ابوالحسن عقیلی، حسنک و احمد عبدالصمد به سلطان پیشنهاد شد.

سلطان پس از تأمل در اسامی، بر هر یک ایرادی گرفت؛ بدین‌گونه: «ابوالحسن سیاری نیک است و کافی است اما ردا و عمامهٔ او را دوست ندارم. طاهر مستوفی مردی امین است و معتمد، اما نسبه کار است و من شتاب‌زده‌ام و کار زود خواهم.

ابوالحسن عقیلی مردی یک لخت (مستبد و یک دنده) و روستایی طبع است، و حسنک بس جوان است و هر چند عادت ما نیک دریافته است اما در هیچ دیوان شاگردی نکرده است. خواجه احمد عبدالصمد را ستود و لایق شمرد و کدخدای آلتون‌تاش خوارزمشاه است و با دادن وزارت ولایت خوارزم بی‌مدبر و پریشان شود.» بالاخره، رأی سلطان بر حسنک قرار گرفت؛ گرچه می‌ترسید مردمان بگویند که «محمود از چندین خدمتکاران پیر کسی شایسته نبود تا کار به جوان می‌بایست داد» (عقیلی، ۱۳۶۴: ۱۹۱-۱۹۰). به هر حال، روز بعد از انتخاب، خلعتی فاخر به او پوشاندند که در هیچ روزگار به هیچ وزیر نداده بودند و منصب وزارت را به او ارزانی داشتند.

در اینکه چرا محمود از میان آن همه مردان پیر و باتجربه، حسنک جوان و خام را به وزارت برداشته، باید گفت که «حسنک دست‌پروردهٔ محمود و خامی به ناز برآمده و بی‌سیاست بود که در زمان خود کامگی و پیری و حسادت محمود- که مردان با هیبت و قدرت را نمی‌توانست دید- بهتر از هر کسی مناسب داشت تا ردا و فرمایشی وزارت در بر کند اما از اختیارات وزارت سهمی نبرد» (سیدی، ۱۳۷۱: ۲۵۹).

حسنک در زمان وزارت خود رسم‌هایی را بنا کرد. ما از کم و کیف این رسم‌ها اطلاعی نداریم اما بنا به گفتهٔ بیهقی، امیر مسعود بعد از اینکه به تخت نشست آن‌ها را نپسندید و دستور به ابطال آن‌ها داد (بیهقی، ۱۳۷۱: ۴۲).

در منابع برجای مانده، در باب شخصیت، منش و عملکردهای مختلف دوران وزارت حسنک آن چنان که باید و شاید مطلب خاصی بیان نشده اما از خلال تاریخ بیهقی که ذکر بر دار کردن حسنک را به زیبایی تمام به تصویر کشیده است، می‌توان اندکی از خصوصیات و عملکردهای سیاسی و اجتماعی این وزیر محتشم غزنویان را دریافت.

چنان‌که پیش از این اشاره شد، یکی از مهم‌ترین رویدادهای زندگی حسنک سفر بحث‌انگیز وی به حج بود که منجر به اتهام قرمطیگری به او و سپس اعدام وی شد.

شایان ذکر است که اصولاً قرمطیگری، تهمت رایج آن عصر بود و به هر کس که به نوعی مزاحم حکومت بود، برچسب قرمطی می‌زدند. قرامطه به معنای خاص آن، در کتب تاریخ به پیروان جنبش‌هایی گفته می‌شد که در نیمهٔ دوم قرن سوم یا کمی پیش از آن در قسمت سفلائی بین‌النهرین، سواحل بحرین و یمن و سوریه برای سرنگونی خلفای عباسی و به‌عنوان حمایت از خلافت آل‌علی و در دعوت به یکی از ائمهٔ علوم- که نام او پنهان نگاه داشته می‌شد- فعالیت داشتند (مصاحب، ۱۳۷۷: ذیل قرمطی).

اما قرامطه به معنای عام‌تر به پیروان اسماعیلیه و خلفای فاطمی مصر گفته می‌شود و این از آن جهت بود که قرمطیان گاه در تبلیغات خود مردم را به امامت محمدبن اسماعیل بن جعفر می‌خواندند.

فاطمیان نیز سلسله‌ای شیعی بودند که از سال ۲۹۷ تا ۵۶۷ هجری ابتدا در آفریقای

شمالی و سپس در مصر حکومت کردند. یکی از راه‌های تبلیغات آنان، اعطای هدایا و خلعت‌های فراوان بود؛ از جمله این خلعت‌ها خلعتی بود که به حسنک بخشید و همین باعث خشم خلیفه عباسی شد.

دو اتهام به حسنک وارد ساختند و بر مبنای آن‌ها او را بر دار کردند؛ یکی این بود که وی قرمطی است و دیگر اینکه از خلیفه فاطمی مصر خلعت گرفته است. ماجرا این است که حسنک در زمان سلطان محمود به حج می‌رود. در راه بازگشت، حاجیانی را که همراه خود داشت از قلمرو فاطمیان می‌گذراند و خلعتی را که خلیفه مصر نزد او می‌فرستد، قبول می‌کند. حسنک در این سفر از رفتن به بغداد و دست‌بوسی خلیفه بغداد غفلت می‌ورزد و این گستاخی امیرالمؤمنین را بر خشم می‌آورد و به محمود دستور می‌دهد که حسنک قرمطی را بازداشت کند ولی محمود زیر بار نمی‌رود و اینکه خلیفه حسنک را قرمطی خوانده است، بسیار آزرده می‌شود. «و آخر... قرار بر آن گرفت که آن خلعت که حسنک استه شده بود و آن طوایف که نزدیک امیر محمود فرستاده بود آن مصریان با رسول به بغداد فرستد تا بسوزند» (بیهقی، ۱۳۷۱: ۲۲۸).

باید توجه داشت که حمایت‌های محمود غزنوی از حسنک در برابر خلیفه بسیار قدرتمندانه و گستاخانه است؛ به طوری که با پشتیبانی از حسنک می‌گوید: «اگر وی قرمطی است، من هم قرمطی باشم» (همان: ۲۲۷) اما با تمام حمایت‌های سلطان در اولین فرصت مناسب بعد از مرگ محمود غزنوی، با طرح بهانه‌های داغ تکفیر مذهبی و سیاسی بر پیشانی حسنک می‌زنند و او را از سر راه برمی‌دارند. این واقعه در زمان سلطنت مسعود غزنوی روی می‌دهد.

علاوه بر این دو اتهام اصلی، از میان کتاب تاریخ بیهقی می‌توان به اتهامات دیگر حسنک پی برد. اتهام سوم بنا به گفته بیهقی این است که حسنک با بی‌باکی و تهور در زمان پادشاهی امیر محمود و امیر محمد پاس حرمت امیر مسعود غزنوی را نگاه نمی‌داشت و به او بی‌اعتنایی می‌کرد و به اتکالی تقرب به سلطان، پسر او را می‌آزرد. این آزار و بی‌احترامی به امیر مسعود حتی

در زمان بازداشت وی نیز در قالب پیغامی صورت گرفت که «آنچه من کنم، به فرمان خداوند خود (سلطان محمود) می‌کنم. اگر وقتی تخت ملک به تو رسد، حسنک را بر دار باید کرد». این غرور و تهور وزیر و سعایت حاسدان دربار سرانجام کار او را به تباهی کشید.

اتهام چهارم حسنک این است که در جلسه محاکمه، صراحتاً به شیعه بودن خود اعتراف می‌کند و نشان می‌دهد که توانسته

### حسنک وزیر که خود در دوره سلطنت محمود غزنوی از جاه و جلال فراوانی برخوردار بود، در دوره سلطنت مسعود غزنوی به دلیل سعایت و چاپلوسی درباریان در مظان اتهام قرار گرفت و او را توطئه بر دار کردن او را عملی کردند

است با تقیه و کتمان عقیده‌اش سال‌ها در کنار سلطانی وزارت کند که به قول خودش انگشت در کرده و قرمطی می‌جوید. حسنک در این جلسه چون خود را بر حق می‌داند، به امام حسین (ع) متوسل می‌شود و با پیروی از ایشان مرگ در راه عقیده را شهادت می‌داند و می‌گوید: «اگر امروز اجل رسیده است، کس باز نتواند داشت که بر دار کشند یا جز دار، که بزرگ‌تر از حسین علی نی‌ام.» (همان: ۲۳۰).

اتهام پنجم که به حسنک نسبت می‌دادند این بود که وی دست به اموال مسلمین دراز کرده و آب و زمین زراعتی آنان، از جمله برخی از میکالیان، را به زور غصب کرده است. چنان‌که قاضی امام صاعد، که خود از میکالیان بود، به محض ورود امیر مسعود به نیشابور به خدمت وی می‌رود و بعد از

سلام و درود از حسنک شکایت می‌کند و از مسعود می‌خواهد که دست او را از اموال میکالیان کوتاه کند و رسم‌های حسنی نو را براندازد. بیهقی در پایان داستان حسنک وزیر می‌نویسد: «این است حسنک و روزگارش و اگر آب و زمین مسلمانان به غصب بستند نه زمین ماند و نه آب و چندان غلام و ضیاع و اسباب و زر و سیم و نعمت هیچ سود نداشت» (همان: ۲۳۴).

اتهام ششم که به حسنک وارد شد، پیروی از فرمان محمود مبنی بر حمایت از ولیعهدی امیر محمد بود. به سخنی دیگر، او از گروه پدربان بود که پسران پس از به قدرت رسیدن به شیوه‌های گوناگون آن‌ها را فرو گرفتند. «و حال حسنک دیگر بود، که بر هوای امیر محمد نگاهداشت دل و فرمان محمود، این خداوند زاده را بیازرد و چیزها کرد و گفت که اکفا آن را احتمال نکنند تا به پادشاهان چه رسد... و چاکران و بندگان را زبان باید نگاه داشت با خداوندان، که محال است روباهان را با شیران چخیدن...» (همان: ۲۲۳).

امیر مسعود با این اتهامات تدبیر بر دار کردن حسنک را در پیش گرفت. وی با تشکیل جلسه عمومی به توطئه خود ادامه می‌دهد و ضمن مصادره اموال، قضاوت و مزگیان و معدلان را وا می‌دارد که گواهی دهند وی اموالش را به طوع و رغبت به امیر فروخته است. بالاخره، فرمای روز جلسه، حسنک را بر کران مصلاهی شهر بلخ به پای دار آوردند. امیر مسعود برای فریفتن مردم و اینکه بگوید حکم اعدام حسنک از طرف خلیفه عباسی صادر شده است، دستور داد دو پیک آراسته را مخفیانه به خارج شهر بفرستند تا با جامه‌های پیکان وارد شهر شوند و در ملاء عام بگویند که از سوی خلیفه بغداد حکم اعدام حسنک را آورده‌اند تا کسی جرئت اعتراض و شورش نداشته باشد.

کیفیت این واقعه تأسف‌آور و جریان قتل این وزیر محتشم را بهتر است به قلم شیوا و خواندنی ابوالفضل بیهقی بخوانیم که این صحنه حزن‌انگیز را همچون تابلویی زیبا به تصویر کشیده است:

«و حسنک را به پای دار آوردند. نغود بالله

من قضاء السوء، و دو پیک را ایستانیده بودند، که از بغداد آمده‌اند و حسنک را فرمودند که جامه بیرون کنش. وی دست اندر زیر کرد و آزار بند استوار کرد و پایچه‌های آزار را بیست و جبه و پیراهن بکشید و دور انداخت با دستار، و برهنه با آزار بایستاد و دست‌ها در هم زده، تنی چون سیم سپید و رویی چون صد هزار نگار. و همه خلق به درد می‌گریستند. خودی روی پوش آهنی بیاوردند عمداً تنگ، چنان که روی و سرش را نپوشیدی، و آواز دادند که سر و رویش را بیوشید تا از سنگ تباه نشود که سرش را به بغداد خواهیم فرستاد نزدیک خلیفه، و حسنک را همچنان می‌داشتند و او لب می‌جنبانید و چیزی می‌خواند. خودی فراخ‌تر آوردند و درین میان احمد جامه‌دار بیامد سوار و روی به حسنک کرد و پیغامی گفت که خداوند سلطان می‌گوید: این آرزوی توست که خواسته بودی که چون پادشاه شوی، ما را بر دار کن. ما بر تو رحمت خواستیم کرد اما امیرالمؤمنین نیشته است که تو فرمطی شده‌ای، و به فرمان او بر دار می‌کنند. حسنک البته هیچ پاسخ نداد.

پس از آن، خود فراخ‌تر که آورده بودند سر و روی او را بیوشانیدند. پس آواز دادند او را که بدو. دم نزد و از ایشان نیندیشید. هر کس گفتند: شرم ندارید مرد را که می‌بکشید، به دو برید؟ و خواست شوری بزرگ به پای شود. سواران سوی عامه تاختند و آن شور بنشانند و حسنک را سوی دار بردند و به جایگاه رسانیدند، بر مرکبی که هرگز ننشسته بود، و جلادش استوار بیست و رسن‌ها فرود آمد، و آواز دادند که سنگ دهید. هیچ کس دست به سنگ نمی‌کرد و همه به زار می‌گریستند، خاصه نشاپوریان. پس، مشتی رند را سیم دادند تا سنگ زنند، و مرد خود مرده بود که جلادش رسن به گلو افکنده بود و خفه کرده» (همان: ۲۳۴-۲۳۳).

و بدین ترتیب، حسنک را با آن سواپق و تجارب به هلاکت می‌رسانند و در پایان، بیهقی خود به صراحت به مکر و حيلة توطئه‌چینان اشاره می‌کند: «لو رفت و این قوم که این مکر ساخته بودند نیز برفتند و

این افسانه‌ای است با بسیار عبرت» (همان: ۲۳۴).

در تاریخ کشور ایران تعدادی از خاندان‌های ایرانی به علم‌دوستی و ادب‌پروری شهرت دارند. یکی از این خاندان‌ها خاندان میکالی بودند که در آن افرادی اهل علم و دانش یافت می‌شد. در میان ایشان، ما به تعداد زیادی ادیب، شاعر و عالم و وزیر برمی‌خوریم و این تعلق خاطر به علم و ادب در وجود آنان سرشته شده بوده است. حسنک وزیر که برخاسته از این خاندان بود، همانند ایشان فردی فاضل و دانش‌دوست بود و اهمیت بسیار او از مفاضاتی که با دانشمند قرن پنجم، ابومنصور ثعالبی و سایر علمای این عصر داشته به خوبی پیداست. او بسیار مورد احترام ادیبان و شاعران بود، به طوری که با مرگ وی ادیب فاضلی همچون بونصر مشکان سخت اندوهناک شد و روزهاش را نگشود (بیهقی، ۱۳۷۱: ۲۳۶).

حسنک نیز مانند سلطان خویش، توجه و عنایت خاصی به شعرا داشت و با آنکه بزرگان به سختی می‌توانستند در محضرش حضور یابند، در به روی شاعری چون فرخی سیستانی همیشه باز بود:

هر گز به در گهش نرسیدم که حاجبش  
صد تازگی نکرد و نگفت اندرون گذر  
(فرخی سیستانی، ۱۳۷۱: ۱۴۹)

این شاعر توانای دربار غزنه که از طرفداران حسنک بوده است، در دیوان اشعارش شش قصیده در مدح او دارد و او با کفایت‌ترین وزیر در اداره امور مملکتی می‌داند:

کار جهان به دست یکی کاردان سپرد  
تا زو جهان همه خورنق شد و سریر  
چون او نبوده‌اند اگر چند آمدند  
چندین هزار مهتر و چندین هزار میر  
چونان که چون ملک، ملکی نیست در  
جهان

همچون وزیر او به جهان نیست یک وزیر  
(همان: ۱۸۹)

گرچه در دیوان عنصری، ملک‌الشعراى دربار محمود، هیچ قصیده‌ای در مدح حسنک نیامده است اما بعید می‌نماید که این شاعر توانا در مدح وی شعری نسروده باشد. «شاید بتوان گفت آن قسمت از اشعاری که عنصری در مدح حسنک سروده، توسط

خود او معدوم شده باشد؛ زیرا جانب‌داری و مدح‌کردن شخصی که به جرم فرمطیگری در آستانه نابودی قرار داشت، نمی‌توانست کار عاقلانه‌ای باشد» (شفق، ۱۳۸۹: ۸۳).

به هر حال، حسنک وزیر را می‌توان از وزیران فرهنگ‌دوست و شاعرپرور به‌شمار آورد که حتی شخصی چون بوسهل زوزنی، که دشمن سرسخت او بوده، روزی او را مدح کرده است و خود حسنک اذعان کرده «که این خواجه مرا شعر گفته است» (بیهقی، ۱۳۷۱: ۲۳۰).

### حاصل سخن:

با توجه به مستندات باقی‌مانده، می‌توان اندکی به عملکرد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی حسنک وزیر پی برد اما به دلیل استبداد سلطان غزنوی وزیران نقش تعیین‌کننده‌ای در اداره امور نداشته‌اند. حسنک وزیر که خود در دوره سلطنت محمود غزنوی از جاه و جلال فراوانی برخوردار بود، در دوره سلطنت مسعود غزنوی به دلیل سعایت و چاپلوسی درباریان در مظان اتهام قرار گرفت و توطئه بر دار کردن او را عملی کردند.

### منابع

۱. ابن فندق، ابوالحسن علی بن زید بیهقی. (بی‌تا). تاریخ بیهقی. به تصحیح و تعلیق احمد بهمنیار، تهران: کتاب‌فروشی فروغی.
۲. باسورث، ادmond کلیفورد. (۱۳۸۴). تاریخ غزنویان. ترجمه حسن انوشه، تهران: امیرکبیر.
۳. بیهقی، ابوالفضل. (۱۳۷۰). تاریخ بیهقی. به تصحیح علی اکبر فیاض، تهران: نشر علم.
۴. ———. (۱۳۸۹). تاریخ بیهقی. به تصحیح محمد جعفر یاققی، مهدی سیدی، تهران: انتشارات سخن.
۵. تاریخ سیستان. به تصحیح ملک‌الشعراى بهار، تهران: انتشارات معین.
۶. جعفرآدقانی، ابوالشرف ناصر بن نصر. (۱۳۸۲). تاریخ یمینی. به تصحیح جعفر شعار. تهران: علمی و فرهنگی.
۷. سیدی، مهدی. (۱۳۷۱). سراینده کاخ نظم بلند. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۸. شفق، اسماعیل و سمیرا جهان رمضان. (۱۳۸۹). «سیمای حسنک در متون ادبی و تاریخی دوره غزنوی»، فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، شماره هیجدهم، ۶۳-۹۲.
۹. عقیلی، سیف‌الدین حاجی، (۱۳۶۴). آثارالوزراء. به تصحیح میر جلال‌الدین حسین ارموی. تهران: اطلاعات.
۱۰. فرخی سیستانی، ابوالحسن علی بن بلوغ. (۱۳۷۱). دیوان حکیم فرخی سیستانی. به کوشش محمد دبیر سیاقی. تهران: انتشارات زوار.
۱۱. مصاحب، غلامحسین. (۱۳۷۷). دایرةالمعارف فارسی. تهران: انتشارات امیرکبیر



# آسیب‌شناسی بلاغت سنتی

دکتر زهرا مددی

دبیر زبان و ادبیات فارسی ناحیه یک تبریز

## چکیده

هر علم معیار و روش خاصی دارد که آن علم را بدان می‌سنجند و بررسی می‌کنند. معیار سنجش زیبایی سخن در ادبیات فارسی هم بلاغت فارسی است. بلاغت کلام موجب انبساط حال یا انقباض خاطر شنونده یا خواننده می‌شود؛ به طوری که آن‌ها را بر اموری که گوینده بخواهد، یا تحریض می‌کند و یا از مقصودی باز می‌دارد. پس لازمه کلام مؤثر، فصاحت و بلاغت آن است و فصاحت کلام در صورتی مؤثر است که مفردات آن خالی از عیوب فصاحت باشد. برخی سخنوران متأخر به تاسی از قوانین فصاحت و بلاغت ادبیات عرب تنایع اضافات و کثرت تکرار و ... را از معایب کلام و محل فصاحت دانسته‌اند ولی بعضی از صاحبان فن بلاغت معاصر با توجه به متفاوت بودن قواعد بلاغت فارسی با بلاغت عربی معتقدند که موارد یاد شده نه تنها عامل محل فصاحت کلام نیستند بلکه از عوامل مؤثر در بلاغت فارسی به شمار می‌روند. در این مقاله، ضمن بررسی عیوب بلاغت سنتی از منظر نقش زبان، رعایت اقتضای حال، عربی‌زدگی مفرد و قیاس با بلاغت فارسی و تفاوت معیارهای بلاغت فارسی در چهار مدخل با ذکر مثال و شواهد، غفلت از بافت، درک بلاغیان سنتی از تخیل، عدم تحقیق در متون ادبی، مدرسی شدن علم بلاغت، عدم توجه به تکیه و لحن سخن را، تحلیل و توصیف می‌کنیم.

**کلیدواژه‌ها:** معانی، بلاغت سنتی، آسیب‌شناسی، شعر کهن فارسی

## ۱. مقدمه

گویا تصور بیشتر بلاغت‌پژوهان سنتی ما بر این بوده است که مؤلف، شاعر و داستان‌نویس یا فرستنده، دانای کل است و باید مطالب مورد نظر خود را به گونه‌ای تنظیم کند که هر چه راحت‌تر دل و جان مخاطبان را برآید؛ به بیان دیگر، مخاطب و خواننده یا گیرنده در این جریان تعاملی ارتباطی، کلاً تأثیرپذیرنده است و

فقط پدیدآورنده است که نقش تأثیرگذاری دارد؛ در حالی که ارتباط زبانی، عمل و امری دوسویه است که گوینده و شنونده، نویسنده و خواننده، شاعر و مخاطبان، هر دو در یک رابطه تعاملی با هم پیوند می‌خورند و اگر هر کدام از دو سوی این ارتباط، شرایط لازم را احراز نکنند این عمل به طور کامل صورت نمی‌گیرد. در این مقاله، بحث چنین آغاز می‌گردد که آسیب‌های بلاغت سنتی از منظرهای مختلف چه می‌تواند باشد. با طرح این پرسش و به چالش کشیدن آن می‌توان قیاسی با بلاغت امروزی نیز داشت.

بلاغت در مفهوم قدیمی و سنتی آن گفت‌وگوی متکلم با مخاطب به اقتضای اطلاعات وی نیست. قدما بلاغت را «کیفیت مطابقت کلام با مقتضای حال خطاب» تعریف می‌کردند. بنابراین، کلام بلیغ کلامی بود که متکلم آن را متناسب با حال مخاطب بیان می‌کرد و متکلم بلیغ نیز به متکلمی گفته می‌شد که به سبب کسب ملکه‌ای نفسانی، بر تألیف کلام مطابق با مقتضای حال مخاطب قادر باشد. منظور از مقتضای حال یا اعتبار مناسب، طرز بیان خاصی بود که سخن به آن طرز ایراد می‌شد و ایراد کلام به صورت اطناب، ایجاز یا مساوات مطابقت کلام با مقتضای حال بود (هاشمی، ۱۳۹۸: ۳۴ - ۳۲).

در این مقاله، ضمن آسیب‌شناسی بلاغت سنتی از منظرهای مختلف نظیر نقش زبان در بلاغت، رعایت اقتضای حال، تنایع اضافات، با یاری جستن از برخی سفارش‌ها و شگردهای سخن‌سرایان بلیغی چون سعدی، حافظ، مولوی، بیهقی و عنصرالمعالی، با نظری نوتر بدین موضوع می‌نگریم و آن را با بلاغت نو مقایسه می‌کنیم.

بلاغت از قرن ششم با تحول ذوق ادبی و دگرذیسی تخیل و خلاقیت ادبی همسو نشد. برای تدوین نظام بلاغی کارآمد باید نگاه به علم بلاغت و روش‌ها و انتظارات ما از آن تغییر یابد.

دیدگاه‌های نظریه‌ی ادبی جدید گرچه تحولاتی در مبانی زیبایی‌شناسی و معناشناسی ادبی به وجود آورده است، هنوز

ابزارهای دقیق برای مطالعه مستقیم و دقیق بخش‌هایی از متون معناگرا را در دسترس ندارد. اکنون باید به سراغ شگردهای بلاغی رفت که در دانش‌های زبان‌شناسی، معناشناسی، سبک‌شناسی و مکاتب نقد ادبی نیز مطرح‌اند تا از این طریق دانش بلاغت حیات خود را باز یابد و پیوندش با مطالعات نقد ادبی استوارتر شود.

## ۲. پیشینه تحقیق

تاکنون تحقیقات گوناگونی درباره بلاغت فارسی انجام شده و هر کس از منظری به آن نگریسته است.

پورنامداریان (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «بلاغت مخاطب و گفت‌وگوی با متن» می‌گوید: «هر سخن گفتنی به شرط حضور سه عامل اصلی متکلم، مخاطب، پیام ایجاد می‌شود و ادامه پیدا می‌کند. در گذشته، ارتباط متکلم و مخاطب به سبب محدودیت باسوادان و عدم امکان تکثیر متن، شنیداری بود. در دوران معاصر به سبب افزونی باسوادان و امکان تکثیر اثر، این ارتباط نوشتاری شده است. نویسنده، متن را در غیاب خوانندگانی که از اطلاعات و احوال آنان آگاهی ندارد، تولید می‌کند و خواننده در غیاب نویسنده و اغلب بدون اطلاع از دانش و احوال او اثر را مطالعه می‌کند.

در اغلب کتاب‌های تاریخ ادبیات، دوره‌بندی اساسی‌ترین پایه بخش‌بندی و فصل‌بندی است. دوره‌بندی در علوم ادبی مانند بلاغت نیز روایی و کاربرد یافته است؛ از جمله شوقی ضیف تاریخ بلاغت عربی اسلامی را به ادواری تقسیم کرده است.

سارلی و سعادت درخشان (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «دوره‌بندی تاریخ دانش بلاغت فارسی» تلاش کرده‌اند طرحی برای دوره‌بندی تاریخ بلاغت فارسی پیشنهاد دهند.

در این نوشته، آنان چهار دوره متفاوت را باز شناخته‌اند: ۱. دوره بومی‌سازی (از قرن پنجم تا هفتم هجری) که دوره آغازین بلاغت فارسی است و سه کتاب مهم ترجمان‌البلاغه، حدائق‌السر فی دقایق‌الشعر و المعجم فی معاییر اشعار العجم را در برمی‌گیرد؛ ۲. دوره شرح و تقلید (از قرن هشتم تا پیش از دوره معاصر) که عصر شرح‌نویسی بر کتاب‌های دوره بومی‌سازی است؛ ۳. دوره هندی‌گرایی (مقارن با رواج سبک هندی) که در آن فارسی‌نویسان هند و سبک هندی می‌کوشند سخن فارسی را به میزان نظام بلاغی برگرفته از هندی برسنجند؛ ۴. دوره بلاغت مدرسی (دوره معاصر) که متأخرتر است و کتاب‌های درسی بلاغت فارسی را شامل می‌شود» (سارلی و سعادت درخشان، ۱۳۸۹: ۷).

بوذری (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «نظریه انکار مجاز در بلاغت اسلامی» می‌گوید: «علم بلاغت در زبان عربی و فارسی از ایدئولوژی اسلامی تأثیر فراوانی پذیرفته است. سرآغاز بسیاری از مطالعات

بلاغی، مجادلات ایدئولوژیک بوده است. بسیاری از نویسندگان تاریخ بلاغت از ابتدا به تقسیم دلالت‌های زبان به حقیقی و مجازی اشاره کرده‌اند اما یادآور نشده‌اند که در تطور بلاغت اسلامی برخی نظریه‌پردازان از اصل، منکر کارکرد مجازی زبان بوده‌اند» (بوذری، ۱۳۹۰: ۷).

## ۳. فرضیه تحقیق

بلاغت سنتی برای تفسیر ظرایف و ظرفیت‌های شعر و ادبیات در حال تحوی معاصر، قابلیت کافی ندارد.

## ۴. نقش زبان در بلاغت

پرواضح است که در نقش ادبی زبان، فقط باید جنبه‌های زیبایی‌شناسانه آن مورد توجه قرار گیرد اما علمای بلاغت، به‌ویژه در بخش معانی، به دلیل درک نکردن این موضوع، حوزه زبان و ادب را خلط و این فن را انباشته از مسائلی کرده‌اند که به هنر و ادبیات ارتباطی ندارد. در میان متأخران و متقدمان ادب میرجلال‌الدین کزازی، آن هم به نحوی گذرا، به این نکته متعرض شده است. وی می‌نویسد: «بسیارند کسانی که چون از زیبایی‌شناسی سخن ناآگاه‌اند، زبان را در هم می‌آمیزند و آن دو را از یکدیگر باز نمی‌شناسند. آنان به خامی، می‌انگارند که چون با زبان آشنایند و آن را به کار می‌گیرند، آشنای ادب نیز هستند. برای شناخت ادب، دانستن زبان بایسته است اما تنها به زبان‌دانی نمی‌توان بسنده کرد. ادب زبانی است که پرورده شده است، سرشت زیبایی‌شناختی یافته است. هنرمند از آن برای راه بردن به آرمان‌های هنری خویش و آفرینش زیبایی سود جسته است.

ادب از زبان آغاز می‌گیرد و برمی‌خیزد اما در آن نمی‌ماند؛ به فراتر از آن می‌رسد (کزازی، ۱۳۷۳: ۱۵).

## ۵. رعایت مقتضای حال

از بیشتر تعاریفی که بلاغت پژوهان سنتی ما از رعایت مقتضای حال و کلام بلیغ ارائه داده‌اند، دریافت می‌شود؛ از جمله صاحب «جواهرالبلاغه» در تعریف کلام بلیغ نوشته است: «و الکلام البلیغ: هو الذی یصوره المتکلم بصورة تناسب احوال المخاطبین» (هاشمی، ۳۳: ۳۳)؛ یعنی کلام بلیغ و رسا، سخنی است که متکلم آن را به شیوه‌ای که «متناسب با حال مخاطبان» است، صورت می‌بندد.

اگر بلاغت برای شاعر کلاسیک این بود که به ملاحظه حال مخاطب گاه به اطنا و گاه به ایجاز سخن گوید، برای شاعر امروز رعایت حال مخاطبی که وی را نمی‌شناسد، معنای خود را از دست می‌دهد و با حذف نشانه‌ها، خواننده را آزاد می‌گذارد تا او شعر را به گونه‌ای تفسیر کند تا خود و خوانندگان بپذیرند. پس اگر در

شعر بلیغ شعری است  
که تفسیر پذیر باشد  
و تفسیرهای متعدد  
را برتابد و مفسر یا  
خواننده بلیغ خواننده‌ای  
است که موافق‌ترین  
تفسیر را با منطق و  
ساختار شعر به دست  
دهد

اوضاع سیاسی و اجتماعی قدیم و سنت شعری، بلاغت به متکلم مربوط می‌شد، در شعر امروز، بلاغت به مخاطب محول می‌شود تا به گونه‌ای با متن گفت‌وگو و آن را تفسیر کند که به مقتضای حال خود و حال مخاطبان دیگری باشد که کم‌وبیش افق مشترک تجربی و علمی داشته باشند. بنابراین، ما با متکلم بلیغ سروکار نداریم و خواننده بلیغ جای او را گرفته است. اگر قدما بلاغت را در چشم‌انداز خود از بلاغت، صفت کلام و متکلم می‌دانستند، امروز به سبب خارج شدن معنا از اختیار متکلم و واگذار شدن آن به خواننده یا مخاطب، بلاغت صفت کلام و مخاطب یا شعر و خواننده است. شعر بلیغ شعری است که تفسیرپذیر باشد و تفسیرهای متعدد را برتابد و مفسر یا خواننده بلیغ خواننده‌ای است که موافق‌ترین تفسیر را با منطق و ساختار شعر به دست دهد. این تحول را نیما با شیوه بیان خود ایجاد کرد و از این راه شیوه بیان مولوی و حافظ را که تحت‌تأثیر شعر کلاسیک غیرعرفانی از آن غفلت کرده بودیم، به ما شناساندند. این تجدد که پیوند آن با سنت، پایه‌هایش را استوار ساخته بود و از غلتیدن در ابتذال محافظت‌ش کرده بود، به وسیله تنی چند از پیروان نیما دنبال شد و کم‌وبیش بر دیگر شاعران و خوانندگان تأثیر گذاشت؛ تا آنجا که سبب شد بعضی در قرائت شعر مولوی و حافظ نیز شیوه‌های تازه غیر از شیوه سنتی - که مبتنی بر توضیح مفردات و نوشتن شعر به نثر بود - اتخاذ کنند و امکان تفسیرپذیری آن‌ها را که از آن غفلت شده بود، گذشته از میزان رد و قبول آن، بیازمایند.

نکته دیگری که در رابطه با مسئله رعایت مقتضای حال در آثار بلاغی سنتی قابل طرح و توجه است، این است که بین مخاطبان «خطابه» و مخاطبان «متون ادبی» تقسیم‌بندی خاصی صورت نگرفته و تعاریف، اغلب به گونه‌ای است که گویا هر دو جنبه را در برمی‌گیرد؛ در حالی که طبیعتاً باید این دو حوزه از هم جدا شوند: «اقتضای حالی که در خطابه مطرح است با اقتضای حالی که در ادب و علم معانی معروف و آشناست، کمی تفاوت دارد (طاهری، ۱۳۸۲: ۸۷).

اما از نکات دیگری که رعایت آن‌ها تأثیر سخن را افزایش می‌دهد و می‌توان آن‌ها را در مقوله «رعایت مقتضای حال» قرار داد، موضوع «چگونه گفتن و نوشتن»، «کی گفتن» و «کجا گفتن» است که نقادان سخن به آن‌ها بسیار توجه داشته‌اند.

## ۶. عربی‌زدگی مفرط و قیاس با بلاغت فارسی

اکثر رساله‌های بلاغی به زبان فارسی، به‌ویژه بخش معانی آن‌ها، ترجمه‌ای است تمام و کمال از کتب عربی، و در اغلب موارد حتی شاهد مثال‌ها نیز عربی است، اما عربی‌زدگی این رسالات به همین جا ختم نمی‌شود و بسیار عمیق‌تر از این است. نخست اینکه سخن‌شناسان فارسی‌زبان که دست به تألیف در باب علم معانی زده‌اند، از این نکته غافل بوده‌اند که این فن در دامن زبان و ادب عربی نضج یافته و رشد و نمو کرده و حامل اختصاصات نحوی آن زبان است؛ بنابراین، نمی‌تواند در تحلیل آثار زبانی و ادبی فارسی، کارایی لازم را از خود نشان دهد و به دلیل همین غفلت ویرانگر،

ابواب و فصول چندی از نوشته‌های خود را به مطالبی اختصاص داده‌اند که با زبان فارسی ارتباطی ندارد؛ مثلاً صاحب «درالادب» در تعریف مسندالبیه می‌گوید: «مبتدایی که برای او خبر باشد و یا فاعل و نایب فاعل و یا در انوارالبلاغه در باب وصل و فصل آمده است که هرگاه جمله‌ای بعد از جمله‌ای آید، اگر جمله اول در محل اعراب باشد یعنی خبر، مبتدا یا حال یا صفت و مانند آن واقع شود، اگر در این هنگام قصد شرکت جمله دوم در حکم اعراب جمله اول باشد، آن را بر جمله اول عطف می‌کنند».

## ادامه مطلب در وبگاه

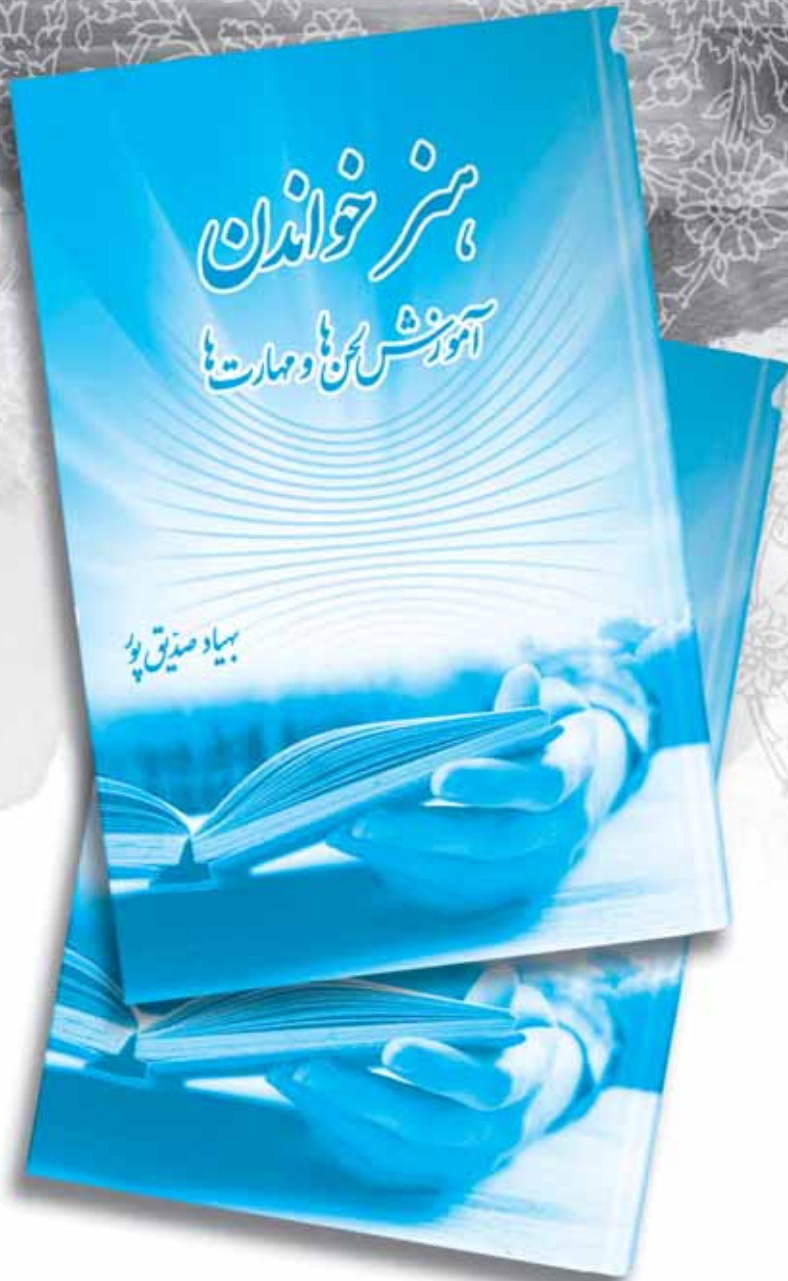
### منابع

۱. آرزو، سراج‌الدین علی‌خان (۱۳۸۷)، عطیه کبرای موهبت عظمی، به تصحیح سیروس شمیسا، تهران: فردوس.
۲. احمد سلطانی، منیره (۱۳۸۴)، درباره معانی و بیان، تهران.
۳. الهاشمی، احمد (بی‌تا)، جواهر البلاغه فی المعانی و البیان، بیروت: لبنان.
۴. بوذری، امیر (۱۳۹۰)، نظریه انکار مجاز در بلاغت اسلامی، نشریه نقد ادبی، شماره ۱۴، صص ۲۹-۷.
۵. پورنامداریان، تقی (۱۳۸۷)، بلاغت مخاطب و گفت‌وگوی با متن، نشریه نقد ادبی، شماره ۱، صص ۳۷-۱۱.
۶. سارلی، ناصرقلی و سعادت درخشان، فاطمه (۱۳۸۹)، دوره‌بندی تاریخ دانش بلاغت فارسی، نشریه نقد ادبی، شماره ۱۰، صص ۳۳-۷.
۷. دیوان حافظ.
۸. دیباجه گلستان سعدی.
۹. مولوی، دیوان شمس (غزلیات).
۱۰. کزازی، جلال‌الدین (۱۳۷۰)، زیباشناسی سخن پارسی، تهران: چاپ سعدی.
۱۱. خطیب قزوینی، محمدبن عبدالرحمن (۱۴۰۰ ق. / ۱۹۸۰ م.)، الاضاح فی علوم البلاغه، شرح و تعلیق عبدالمنعم خفاجی، بیروت، منشورات دارالکتب اللبانی.
۱۲. شمیسا، سیروس (۱۳۷۳)، معانی، تهران: نشر میترا.
۱۳. شهرکی کلهر، اکبر (۱۳۸۸)، بلاغت به زبان ساده، رشت: رخسار صبح.
۱۴. صفای ذبیح‌الله (۱۳۶)، آیین سخن، تهران: نوبهار.
۱۵. فتوحی، محمود (۱۳۸۶)، نگاهی انتقادی به مبانی نظری و روش‌های بلاغت سنتی، نشریه متن‌پژوهی، شماره ۳، صص ۳۷-۹.
۱۶. علوی‌مقدم، محمد (۱۳۷۲)، در قلمرو بلاغت، مشهد: انتشارات قدس رضوی.
۱۷. علوی‌مقدم، محمد و اشرف‌زاده، رضا (۱۳۷۹)، معانی و بیان، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب.
۱۸. قاسمی، رضا (۱۳۸۷)، معانی و بیان تطبیقی، تهران: فردوس.
۱۹. شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۶۶)، صور خیال در شعر فارسی، تهران: آگاه.
۲۰. زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۱)، نقد ادبی، تهران: امیرکبیر.
۲۱. فرای، نورتروپ (۱۳۷۷)، تحلیل نقد، ترجمه صالح حسینی، تهران: نیلوفر.
۲۲. دیچز، دیوید (۱۳۶۴)، شیوه‌های نقد ادبی، ترجمه غلامحسین یوسفی و محمدتقی صدیقیانی، تهران: علمی.
۲۳. فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹)، گفت‌مان و تحلیل متسن، گروه مترجمان، ویرایش مهرا مهاجر و محمد نبوی، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

### پوزش و اعتذار:

مقاله «بررسی علاقه‌مندی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه ناحیه ۱ رشت به زبان و ادبیات فارسی» که چکیده آن در صفحه ۹۱ مجله شماره ۱۲۶ چاپ شد نوشته آقای محمدرضا میرزایی دانشجوی کارشناسی ارشد و دبیر زبان و ادب فارسی از دانشگاه گیلان است که اسمشان در شماره قبل از قلم افتاده بود.





هنر خواندن (آموزش لحن‌ها و مهارت‌ها) به قلم بهیاد صدیق‌پور حاوی رهنمودها و راهکارهایی برای خواندن خوب متون نظم و نثر است. این کتاب در پنج فصل شامل مقدمات خواندن، مبانی خواندن، لحن خواندن، انواع خواندن و سواد خواندن تدوین شده و مطالب آن پاسخی است به سه پرسش چرا بخوانیم، چه بخوانیم و چگونه بخوانیم، که به خوبی به مخاطبان می‌گوید خواندن چه ضرورتی دارد، چه کتاب‌هایی ارزش مطالعه دارند و روش‌های مطالعه صحیح چیست.

این کتاب را انتشارات تیرگان در ۱۰۰۰ نسخه و ۱۷۰ صفحه در سال ۱۳۹۷ به چاپ دوم رسانده است. قیمت کتاب ۲۴۰۰۰ تومان و تلفن ناشر ۸۸۸۱۳۰۵۹ است.

# جایگزین مناسب برای حمله حیدر

حمیده بازگیر

دبیر ادبیات دبیرستان های خرم آباد

## چکیده

در قلمرو ادبی ملت‌ها نوعی شعر وجود دارد که به آن منظومه حماسی می‌گویند. ادب فارسی نیز از دیرباز انواعی از آن را به خود دیده که یکی از معروف‌ترین آن‌ها «حمله حیدری» سروده باذل مشهدی است. ابیاتی از این منظومه در فارسی یازدهم آمده است. انتظار می‌رفت با تغییر کتاب‌ها این شعر به سبب جذاب نبودن موضوع آن و ایرادهای وزنی و زبانی‌اش از مباحث درسی حذف شود.

نگارنده پس از تحلیل ابیات شعر یادشده، بر این باور است که داستان «خود انداختن خصم بر روی علی(ع)» از مثنوی مولوی، جایگزین بسیار مناسبی برای این درس است؛ زیرا این شعر علاوه بر تأثیرگذاری و استحکام زبانی، دانش‌آموزان را با نوع دیگری از حماسه - که قهرمان آن انسان کامل است - آشنا می‌سازد.

**کلیدواژه‌ها:** حماسه، فارسی یازدهم، حمله حیدری و انسان کامل

در ادبیات ملل، نوعی شعر و داستان شفاهی و مدون وجود دارد که بیانگر عواطف و احساسات ملی و قومی آن‌هاست. به این آثار که معمولاً به نظم سروده شده‌اند، منظومه‌های حماسی می‌گویند. «این نوع شعر که بیشتر به دوران کودکی و ابتدایی عصر تکوین ملت‌ها تعلق دارد... به هیچ‌وجه ساخته و پرداخته ذهن شاعر نیست و در آن عوامل و عناصر فوق طبیعی و غیرعادی نیز به چشم می‌خورد. بنابراین، مسائل دینی

نیز می‌تواند موضوع حماسه قرار گیرد» (فرشیدورد، ۱۳۶۳: ۴۷).

ادب فارسی نیز از این ویژگی به دور نبوده و همواره بخش بزرگی از آن به ادبیات حماسی

داستان «خود انداختن خصم بر روی علی(ع)» از مثنوی مولوی، جایگزین بسیار مناسبی برای این درس است؛ زیرا این شعر علاوه بر تأثیرگذاری و استحکام زبانی، دانش‌آموزان را با نوع دیگری از حماسه - که قهرمان آن انسان کامل است - آشنا می‌سازد

اختصاص یافته است. در طول تاریخ و به موازات تحولات اجتماعی، سیاسی و تاریخی منظومه‌هایی خلق شده‌اند که ارزش ادبی آن‌ها را نمی‌توان نادیده گرفت.

یکی از معروف‌ترین این منظومه‌ها «حمله حیدری» اثر باذل مشهدی است که «در بحر متقارب به توصیف وقایع صدر اسلام و خصوصاً دلآوری‌های حضرت علی بن ابی طالب(ع) پرداخته است. این

کتاب معروف‌ترین حماسه پارسی درباره مولاست و چنان فراگیر شد که شغلی به نام «حمله‌خوانی» تا همین قرن پیش، میان مردم رواج داشت» (کاشفی خوانساری، ۱۳۸۱: ۶۱). ماجراهای کتاب تا پایان خلافت عثمان را دربر می‌گیرد. اما با مرگ باذل ناتمام می‌ماند.

درس حمله حیدری که در کتاب فارسی پایه یازدهم گنجانده شده است، نگارنده را بر آن داشت که به تحلیل ابیات آن بپردازد و نکاتی را یادآوری کند.

موضوع این درس توصیف صحنه نبرد امام علی(ع) با پهلوان دیگر (عمرو بن عبدود) است؛ به این ترتیب که عمرو به دنبال حریفی است تا با او بجنگد. هیچ‌کس در آن میدان یارای نبرد با عمرو را ندارد. پیامبر(ص) هر بار که به لشکریان نظر می‌اندازد، در می‌یابد که تنها امام علی(ع) خواهان نبرد با آن جنگجوست. در نهایت، با اذن پیامبر دو پهلوان با هم نبرد می‌کنند و پس از جنگی طولانی عمرو به دست امام علی(ع) کشته می‌شود.

در این میان، نکته بسیار درخور تأمل، ترسیم چهره‌های خشن و خشمگین از امام علی(ع) است. نظر به اینکه پیشوایان دینی ما هرگز آغازگر جنگ و خواهان آن نبوده‌اند، در این اشعار امام علی(ع) وقتی به عمرو می‌گوید که ریختن خون تو برای من از ملک روی زمین بهتر است، شخصی است که گویی تشنه انتقام و خون‌ریزی است.

دویدند از کین دل سوی هم

در صلح بستند بر روی هم به کار گرفتن ترکیب «کین دل» به خوبی بیانگر خشم و عصبانیت هر دو طرف نبرد است که اگر آن را به امام علی (ع) نسبت دهیم، گویی نبرد برای خاموش کردن خشم و کینه شخصی ایشان صورت گرفته است. از طرفی، لحن قهرمانان در میدان نبرد بازتاب خلق و خوی و تداعی کننده اندیشه و افکار آن هاست و گویی کشته شدن هر یک از آن دو از نمونه مرگ‌های شهادت طلبانه نیست که قهرمان، آگاهانه آن را انتخاب کند و چراغی فرا راه آیندگان قرار دهد. تصویری که ابیات شعر از امام علی (ع) ارائه می‌دهد، با قهرمان حماسه نیز فاصله دارد. «قهرمان حماسه از خصوصیت‌های فوق طبیعی برخوردار است و دارای نیروی جسمانی و نیز درونی و معنوی فوق بشری می‌باشد» (رستگارفاسایی، ۱۳۸۰: ۱۵۰).

چنین قهرمانی هرگز براساس هوای نفس و کینه‌های شخصی نمی‌جنگد و همواره برای باورها و اعتقاداتش اولویت قائل است. در صورتی که در این ابیات نه تنها تصویری فوق بشری از امام علی (ع) نمی‌بینیم بلکه صحنه حادثه نیز از جهان زمینی فراتر نمی‌رود: ز بس گرد از آن رزمگه برده‌مید تن هر دو شد از نظر ناپدید زره لخت‌لخت و قبا چاک چاک سر و روی مردان پر از گرد و خاک

(فارسی یازدهم: ۱۰۸)

شاعر حتی در انتخاب واژگان برای توصیف قهرمانان نیز بجا عمل نکرده است. برای بیان بزرگی یک شخص باید عناصر سازنده تصویر او بزرگ و با عظمت باشند تا این لحن تکریم آمیز به خواننده نیز منتقل شود. استفاده از عباراتی نظیر سپهر نبرد، آهنین کوه، ژنده فیل و ازدها است؛ حال آنکه در وصف امام علی (ع) از صفاتی که از وی جدایی ناپذیرند استفاده می‌کند. این واژگان هرگز نمی‌توانند بیانگر شجاعت و دل‌آوری‌های امام در میدان‌های نبرد باشند. مثلاً در بیت بیستم:

شجاع غضنفر، وصی نبی

نهنگ یم قدرت حق، علی

لغات «شجاع» و «جان‌نشین» برای وصف قهرمان میدان مناسب نیستند. لغات

«غضنفر» و «نهنگ» نیز بار معنایی حماسی ندارند. حتی بهتر بود این بیت حذف می‌شد؛ زیرا امروزه و در گفتار عوام لغت «غضنفر» بیشتر جنبه طنز دارد تا حماسی. دانش‌آموزان هم که با فضای مجازی رابطه‌شان گرم‌تر است تا با آثار حماسی مثل شاهنامه، ناخودآگاه با شنیدن این لغت لبخندی بر لبشان می‌نشیند و طنزهای مربوط به غضنفر در ذهنشان تداعی می‌شود و به قول معروف، «سرکنگبین صفرامی‌افزاید».

مسئله قابل تأمل دیگر در مورد این درس، مطرح کردن داستان «خود انداختن خصم بر روی علی (ع)» در قلمرو فکری است. اگر این داستان به‌عنوان متن اصلی درس در نظر گرفته می‌شد، در پیچه جدیدی درباره حماسه به روی دانش‌آموزان گشوده می‌شد. مگر نه

### برای بیان بزرگی یک شخص باید عناصر سازنده تصویر او بزرگ و با عظمت باشند تا این لحن تکریم آمیز به خواننده نیز منتقل شود

این است که جهاد اکبر همان جهاد با نفس است و قهرمان واقعی کسی است که در برابر آن پیروز می‌شود؛ این شعر علاوه بر محتوای والا و جذابیت بیشتری نیز برخوردار است. قهرمان آن امام علی (ع) است و مولانا انسان کامل را در ضمن ترسیم شخصیت و رفتار ایشان به خوبی توصیف می‌کند. این انسان از خویشتن خویش تهی شده و خداست که در وجود او زندگی می‌کند و دستش، گوشش و زبانش می‌شود. «چون بگوید که با خدا یکی است، گفته‌اش موجه است؛ زیرا این او نیست که سخن می‌گوید بلکه خداست که به زبان او سخن می‌گوید.» (پورنامداریان، ۱۳۸۵: ۲۹۶). وقتی دشمن بی‌ادب آب دهان به صورت مبارک امام علی (ع) می‌اندازد، ایشان در لحظه

از بیکار با او دست می‌کشند و می‌فرمایند:

شیر حقم نیستم شیر هوا

فعل من بر دین من باشد گوا

ما رمیت اذ رمیتم در حراب

من چو تیغم و آن زنده آفتاب

رخت خود را من ز ره برداشتم

غیر حق را من عدم انگاشتم

(مولانا، ص ۱۳۷۴: ۱۶۳)

چنین انسانی چگونه می‌تواند پذیرای خشم و خشونت باشد؟ حال آنکه همه شرایط انتقام گرفتن از آن فرد نادان مهیا بوده است.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به مطالبی که گفته شد و ابیاتی که تجزیه و تحلیل گردید، انتخاب داستان مثنوی مولانا برای متن اصلی قطعاً تأثیرگذاری بیشتری خواهد داشت؛ زیرا علاوه بر ماجرای جالب آن، چهره واقعی پیشوایان دینی نیز در این شعر نمایان‌تر است. نکته بسیار مهم‌تر این است که دانش‌آموزان تاکنون تنها با حماسه‌هایی آشنا شده‌اند که دو قهرمان آن دو انسان‌اند که قصد کشتن یکدیگر را دارند؛ حال آنکه در این داستان با نوعی حماسه جدید مواجه می‌شوند که حول انسان کامل می‌چرخد.

اگر در حماسه تلاش دائمی قهرمان جنگیدن با ضدقهرمان است، در عرفان نیز پیوسته روح و نفس در نبردند و جدال میان نیک‌سرشتی و دیوسیرتی قابل تأمل است. به این ترتیب، اساس تمام آثار حماسی (ملی، دینی، عرفانی و...) بر اصالت نقش قهرمان است. در همه آنان پهلوانانی هستند که با پا نهادن در راهی پر خون، می‌خواهند خط بطلان بر تمام دسیسه‌های نفس شیطانی بکشند.

### منابع

۱. پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۵). داستان پیامبران در کلیات شمس. ج اول. چ سوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲. رستگارفاسایی، منصور. (۱۳۸۰). انواع شعر فارسی. چ دوم. شیراز: نوید شیراز.
۳. فرشیدورد، خسرو. (۱۳۶۳). درباره ادبیات و نقد ادبی. ج اول. چ اول. تهران: امیرکبیر.
۴. کاشفی‌خوانساری، سیدعلی. (۱۳۸۱). حیدرنامه. چ اول. تهران: موعود.
۵. محمدیان، بهرام و دیگران. (۱۳۹۶). فارسی (۲). چ اول. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۶. مولوی، جلال‌الدین. (۱۳۷۴). مثنوی معنوی. به کوشش رینولدالین نیکلسون. چ هفتم. تهران: بهاباد.



# بَدِیعِ لَفْظِی

شبنم سائلی

دبیر ادبیات دبیرستان سمیه

## چکیده

آن را به عنوان ابزاری کنشگر در جهت رشد و شکوفایی ادبیات فارسی به کار برد. در این مقاله به طبقه‌بندی، تحلیل و بررسی ابعاد گوناگون بدیع لفظی می‌پردازیم تا جایگاه واقعی آن شناسانده شود.

## ۲. اهمیت و ضرورت تحقیق

از آنجا که کتب بلاغی ما از زمان تکوین تا چندین سال اخیر روند رو به رشد چندانی نداشته و کتاب‌هایی که نوشته شده‌اند بیشتر تحت تأثیر کتاب‌های بلاغت عربی بوده‌اند، طبقه‌بندی درستی در حوزه تفکیک صنایع لفظی از صنایع معنوی به عمل نیامده است. چنان‌که رادویانی، اولین نویسنده کتاب بلاغی به زبان فارسی، در مقدمه این کتاب به این نکته مهم اشاره دارد. «عامه باب‌های این کتاب [ترجمان‌البلاغه] را بر ترتیب فصول محاسن‌الکلام کی خواجه امام نصر بن الحسن - رضی الله عنه - نهاده است، تخریح کردم و از تفسیر وی مثال گرفتم» (رادویانی، ۱۳۶۲: ۴). بر همین اساس، به سبب تفاوت‌هایی که ممکن است در مباحث بلاغی بین دو زبان فارسی و عربی وجود داشته باشد، برخی مباحث بلاغی به‌ویژه در زمینه صنایع لفظی جلوه می‌نمایند و همچنین با توجه به مکاتب جدید زبان‌شناسی که ادبیات را بر پایه زبان بررسی می‌کنند، چه بسا که مدخل‌های جدیدی وارد عرصه بلاغت فارسی شوند. البته این امر تا به حال از نگاه بلاغیون مخفی مانده است. بنابراین، تقسیم‌بندی درستی که بتواند گویای صنایع لفظی باشد تا فراگیرندگان با مطالعه انواع آن‌ها بتوانند مصادیقشان را تشخیص دهند، بسیار ضروری به نظر می‌رسد. در این مقاله سعی ما بر این است که با توجه به کتب و مقالاتی که درباره بدیع نوشته شده‌اند، این تقسیم‌بندی را انجام دهیم و به نقد بگذاریم.

در این مقاله که به شیوه توصیفی - تحلیلی و به روش کتابخانه‌ای و سندپژوهی تهیه و تنظیم شده، اثبات گردید که طبقه‌بندی بدیع به لفظی و معنوی با درنگ فراوان مورد توجه بلاغیون قرار گرفته است. به دلیل ارائه نشدن تعریفی دقیق از صنایع لفظی، بر تعداد صنایع بی‌فایده بسیار افزوده شده و همین امر موجب آشفتگی‌های فراوانی در این عرصه گردیده است. نیز ثابت شده است که بدیع لفظی در درجه نخست به موسیقی کلام مربوط می‌شود که براساس آن تکرار آواها اعم از صامت، مصوت، هجا و ... است که در کتاب‌های بدیعی فارسی تنها با مبنا قرار دادن حروف الفبا تعریف گردیده‌اند و ارزش هنری آن‌ها ناشناخته مانده است. البته با بهره‌گیری از معیارهای علم زبان‌شناسی و آواشناسی و صوت‌شناسی می‌توان به طبقه‌بندی جدیدی از صنایع لفظی، که ارزش موسیقایی دارند، دست زد.

**کلیدواژه‌ها:** بلاغت، بدیع، صنایع لفظی

## الف. مقدمه

### ۱. بیان مسئله

می‌توان گفت که به رغم پژوهش‌های متنوعی که در سال‌های اخیر در عرصه بلاغت فارسی انجام گرفته، بیشتر به بدیع معنوی پرداخته شده است تا بدیع لفظی، و لذا جایگاه بدیع لفظی هنوز ناشناخته مانده است؛ حال آنکه شناخت بدیع لفظی مانند سایر شاخه‌های علوم بلاغی بسیار مهم است و اهمیت خاصی دارد و جای خالی آن به شدت احساس می‌شود. اگر قبول داشته باشیم که مهم‌ترین عاملی که سبب آشنایی‌زدایی شعر می‌شود موسیقی آن است، باید قبول داشته باشیم که بدیع لفظی یکی از مهم‌ترین ابزارهای موسیقایی زبان است و لذا می‌توان با نقد و تحلیل عالمانه عناصر موسیقایی، که به بدیع لفظی مربوط‌اند،

## پیشینه پژوهش

کاردگر (۱۳۸۶) در مقاله‌نگاهی به طبقه‌بندی صنایع بدیعی همراه با نقد و تحلیل صنایع لفظی می‌نویسد که در بلاغت عربی برای نخستین بار مباحث علم بدیع در کتاب مفتاح‌العلوم سکاکی (وفات: ۶۲۶ هـ. ق) از مباحث معانی و بیان جدا شده و صنایع بدیعی به دو دسته لفظی و معنوی تقسیم شده‌اند. این شیوه در المصباح ابن مالک (ف ۶۸۶ هـ. ق) و تلخیص و ایضاح خطیب قزوینی (ف ۷۳۹ هـ. ق) ادامه یافته و سرانجام در کتب مختصر و مطول تفتازانی (ف ۷۹۱ هـ. ق) به کمال رسیده است (کاردگر، ۱۳۸۶: ۱۴۷) و لذا قرن هفتم و هشتم را می‌توان قرون

کنزالفوائد شهاب، معیار جمالی شمس فخری، دقایق‌الشعر تاج‌الحلاوی، حقایق‌الحدایق شرف‌الدین رازی و سرانجام بدایع‌الافکار واعظ کاشفی سبزواری. به این ترتیب، می‌توان گفت، آمیختگی و امتزاج مباحثی بلاغی و بدیعی در این کتاب‌ها اعم از عروض و قافیه و نقد ادبی و انواع و قالب‌های شعر و سرقات شعری، آن‌ها را به کشکولی تبدیل کرده است که هیچ نظم و نسقی در تقسیم‌بندی مطالبش دیده نمی‌شود. برای اثبات

# فهرست مباحث ترجمان‌البلاغه

این مدعا، کافی است به فهرست مباحث ترجمان‌البلاغه به‌عنوان اساس و پایه کتب این دوره نگاهی بیندازیم. پس، بی‌توجهی به طبقه‌بندی صنایع بدیعی از ویژگی‌های بارز این دوره است.

## دوره دوم

از زمان تألیف کتاب بدایع‌الصنایع (۸۹۸ هـ. ق) تا عصر قاجار و زمان تألیف کتاب «مدارج‌البلاغه» اثر رضاقلی‌خان هدایت (ف ۱۲۸۸ هـ. ق) را در برمی‌گیرد و مرحله نفوذ و تأثیر بی‌چون و چرای کتب عربی، به‌ویژه مفتاح‌العلوم سکاکی و تلخیص و ایضاح خطیب و مختصر و مطول تفتازانی در کتب بلاغی فارسی است. با رسمی شدن مذهب شیعه در آغاز قرن دهم، علمای عرب‌زبان بر مراکز فرهنگی تسلط یافتند که خود عامل مهمی در عربی‌گرایی علمای بلاغت است؛ به طوری که می‌توان گفت همین توجه به کتب بلاغی عربی در قرن هفتم موجب شد که کسانی به فکر تفکیک مباحث بلاغی و تقسیم‌بندی صنایع بیفتند. در این راستا کتاب «بدایع‌الصنایع» را می‌توان حلقه واسطه مرحله اول به دوم دانست. گرچه در این کتاب نیز بنا به سنت تألیف کتب بلاغی به روش سنتی است و مباحث بلاغی چندان از هم تفکیک نشده‌اند، برای نخستین بار تقسیم‌بندی صنایع بدیعی به وجه آشکاری قابل ملاحظه است.

اثر برجسته‌ای که این دوره را از دوره قبل جدا می‌کند، کتاب

تفکیک علوم بلاغی و طبقه‌بندی صنایع بدیعی در زبان عربی دانست.

در زبان فارسی تفکیک علوم بلاغی و طبقه‌بندی صنایع به لفظی و معنوی بسیار کند بوده است و مراحل آن را می‌توان به قرار زیر خلاصه کرد:

## دوره اول

با تألیف «ترجمان‌البلاغه» اثر رادویانی در قرن پنجم شروع می‌شود و تا زمان تألیف کتاب «بدایع‌الصنایع» اثر برهان‌الدین عطاءالله محمود حسینی (ف ۹۱۹ هـ. ق) ادامه می‌یابد که اوج دوره آشنفگی مباحث بلاغی و بی‌توجهی به طبقه‌بندی صنایع بدیعی است.

در این مرحله، هنوز رد پای کتبی چون بدیع ابن معتر (ف ۲۹۶ هـ. ق) و محاسن‌الکلام مرغینانی، که مباحث علوم بلاغی در آن‌ها در هم آمیخته‌اند، به چشم می‌خورد.

بیشترین کتب بلاغی فارسی هم در این دوره نوشته شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به کتاب‌های زیر اشاره کرد:

حدائق‌السحر رشیدالدین وطواط، المعجم شمس قیس رازی،

«انوارالبلاغه» از محمدهادی بن محمد صالح مازندرانی از آثار قرن یازدهم هجری قمری است. «فن سوم» این کتاب به علم بدیع اختصاص یافته و مؤلف آن صنایع را به پنج باب به شرح زیر تقسیم کرده است:

باب اول: در بیان محسنات معنویه؛ باب دوم: در بیان محسنات لفظیه؛ باب سوم: در بیان محسنات خطیه؛ باب چهارم: در بیان سرقات شعریه؛ باب پنجم: در بیان اقتباس و تضمین و عقد و حل و تلمیح و حسن ابتدا و تخلص و انتها.

تفکیک و جدا کردن صنایع خطی چون موصل و مقطع و همچنین سرقات شعری و اقتباس و تضمین و ... از دیگر صنایع، نشان می‌دهد که مؤلف از درهم آمیختگی صنایع آگاهی پیدا کرده است. طبقه‌بندی او نیز از صنایع، جامع نیست اما سرآغاز و طلیعه‌ای

شمس‌العلمای گرگانی که آن را می‌توان از نخستین فرهنگ‌های اصطلاحات بلاغی به شمار آورد، کتاب «دره نجفی» (از نجفقلی میرزا (آقا سردار) که در سال (۱۳۳۰ هـ. ق) تألیف گردید و نخستین گام‌ها در مسیر نقدنویسی در بدیع به شمار می‌رود و کتاب «هنجار گفتار» اثر نصرالله تقوی (تألیف ۱۳۱۷ ش).

«دسته دوم شامل کتاب‌هایی است که با توجه به تکرار و بسامد استعمال صنایع در نظم و نثر، مشابهت‌های صنایع از جهت لفظی و معنایی و سرانجام به تفکیک صناعی که در حیطه دانش‌های دیگری چون معانی و بیان و عروض و نقد شعر و ... مطرح می‌گردند، پرداختند» (کاردرگر، ۱۳۸۶: ۱۵۱) که از میان آن‌ها می‌توان به کتبی چون «نقدالشعر» اثر نعمت‌الله ذکائی بیضائی، «نگاهی تازه به بدیع» از سیروس شمیسا (تألیف ۱۳۶۷) و «عروسان سخن» از هوشمند اسفندیارپور (سال تألیف ۱۳۸۲ ش) اشاره کرد. وجه مشترک کتب اخیر این است که مؤلفان کتاب‌های مذکور به تقسیم‌بندی روشمند صنایع به دو دسته لفظی و معنوی پایبند بوده‌اند و به همین سبب این دوره را می‌توان از موفق‌ترین ادوار علم بدیع به حساب آورد؛ به طوری که هر یک از این کتب می‌تواند باب تألیفات ارزشمندی را در حوزه بدیع به روی علاقه‌مندان بگشاید. موضوع مورد مطالعه، مرحله چهارمی نیز دارد که با تألیف کتاب‌هایی چون «هنر سخن‌آرایی فن بدیع» از سیدمحمد راستگو (تألیف ۱۳۷۹) شکل می‌گیرد.

در این مرحله، علاوه بر تقسیم‌بندی دقیق صنایع به لفظی و معنوی، پایه‌های نوتری برای دسته‌بندی این صنایع ارائه شده است. از آنجا که در این مقاله، هدف فقط معرفی و تحلیل صنایع لفظی است، صرفاً به بررسی صنایع لفظی می‌پردازیم.

### صنایع لفظی

به‌طور کلی، می‌توان گفت صنایع لفظی صناعی هستند که موسیقی کلام را برجسته می‌کنند و در حقیقت، پل بین زیبایی‌شناسی و زبان‌شناسی به حساب می‌آیند. بخشی از بدیع لفظی مربوط به تکرار حروف و آواهاست که در زبان‌شناسی کاربرد دارد. از پیشینیان، عبدالقاهر جرجانی و از متأخرین، رومن یاکوبسن به این مهم پی برده‌اند. البته آبرکرومی<sup>۱</sup> نیز به هنگام بحث درباره تفاوت نظم و نثر از ابزارهای آواشناختی بهره می‌گیرد و معتقد است که در نظم، نوعی قاعده‌مندی در هجاها وجود دارد ولی نثر تابع قواعد مذکور نیست (صفوی، ۱۳۹۰: ۶۱). حیدری می‌نویسد: «بدیع لفظی که دانش سنتی زبان فارسی برای مطالعه موسیقی کلام است، در گذار زمان، حیاتی منفک از دانش زبان‌شناسی و آواشناسی داشته است. از این‌رو، بسیاری از آرایه‌های حروفی فاقد هنجارهای علمی و ارزش‌های هنری هستند» (حیدری، ۱۳۹۵: ۸۰).

«در مقام تمثیل، صنایع لفظی مطرح در ادب فارسی را می‌توان همان «زائوم» نزد صورت‌گرایان یا فرمالیست‌های روس دانست. اینان هیچ تعریفی از «زائوم» به دست نمی‌دهند ولی پیداست که مقصود از زائوم، حالت تشخیصی سحرآمیز کلمه است که معنی

در این زمینه محسوب می‌شود و راه را برای طبقه‌بندی منظم‌تر و بسامان‌تر باز می‌کند. بر این اساس، این کتاب نقطه عطفی در نگارش کتب بدیعی به شمار می‌رود؛ به طوری که میرزا ابوطالب فندرسکی (ف ۱۱۰۰ هـ. ق) در رساله «بیان بدیع» اسلوب انوارالبلاغه را در پیش می‌گیرد و حتی تا روزگار ما بلاغیونی چو همایی در نوشتن کتاب «فنون بلاغت و صناعات ادب» (تألیف ۱۳۳۹ ش)، محمدخلیل رجایی در «معالم البلاغه» و آهنی در «معانی بیان» و عبدالحسین ناشر در «دررالادب» و حسام‌العلماء آق‌اولی (تألیف ۱۳۷۳ ش) و سرانجام میرجلال‌الدین کزازی در کتاب «بدیع (زیبایی‌شناسی سخن پارسی)» راه گذشتگان را در پیش گرفته‌اند. البته در این راستا کتاب همایی و کزازی با آثار سایر مؤلفان تفاوت‌هایی دارد و این دو در تقسیم‌بندی صنایع تلاش‌های چشمگیری کرده‌اند.

### دوره سوم

از زمان تألیف «مدارج البلاغه» اثر رضاقلی‌خان هدایت آغاز شده است و تا امروز ادامه دارد. در این دوره کتاب‌های زیر تألیف شده‌اند:

«ابدع‌البدایع» (تألیف ۱۳۲۸ ق) اثر حاج محمدحسین



جدیدی را در فضای زبان به وجود می‌آورد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۱: ۱۳۹).

به عقیده صورت‌گرایان در زائوم اصوات همیشه از معنی گسترده‌ترند.

«ما عقیده داریم که در شعر کلمه از معنایش پهناورتر است. کلمه (و اصواتی که آن را به وجود می‌آورند) تنها نه یک معنی مختصر یا منطقی بلکه فراتر از همه این‌هاست» (کروچه، به نقل از همان).

بنابراین، صورت‌گرایان روس معتقدند که هیچ حرفی فارغ از نقش نیست و هر مصوت و صامت و هر کدام از مورفیم‌ها و فونیم‌ها جایگاه مخصوص به خود را دارند و نقشی بازی می‌کنند. حال پرسش این است که در بدیع لفظی چه صنایعی را می‌شود «صنعت» اطلاق کرد. بی‌گمان در میان انبوه صنایع بدیعی، که در

کتاب متأخرین تا حدود ۲۲۰ نوع شمرده شده است فقط عده معدودی پویا و زیبا و زنده‌اند؛ بقیه یا سست و ناتندرست و یا زشت‌اند یا از مقوله سرگرمی‌های ایام بیکاری هستند که جز بازیچه‌ی کودکان کوی نمی‌توان بر آن‌ها نامی نهاد؛ مثلاً چه ظرافت و حسنی دارد که شاعری شعری بگوید که کلمات آن به ترتیب اولی بی‌نقطه، دومی با نقطه، سومی بی نقطه و چهارمی با نقطه باشد یا حروف هر بیت را با ابیات دیگر اگر جمع کنیم، اسم کسی استخراج شود، و یا تمام کلمات از حروفی باشند که نقطه در بالا یا زیر آن‌ها قرار گیرد، و از این مقوله کارهایی که حاصل دوران بیکاری و انحطاط جوامع است.

به ضرس قاطع می‌توان گفت که وقت آن فرا رسیده که با استفاده از امکاناتی که دانش‌های جدید، مخصوصاً زبان‌شناسی جدید، در اختیار نسل حاضر نهاده‌اند، ذهن جویندگان و دوستداران ادب فارسی را از بار سنگین تکلف‌ها و کوشش‌های بیهوده و بی‌حاصل آسوده کنیم. یک بار دیگر با دیدی انتقادی و به قصد روشمند و سامانمند کردن، واقعیت هنری کتب بدیعی را روشن سازیم تا با کشف واقعیت‌های هنری و بررسی عمیق نام‌های عجیب و غریب و نامفهوم و پرطول و تفصیل - که نمی‌توان عنوان صنعت بر آن‌ها نهاد - نقد و تحلیل کنیم و صنایعی را که علل تحرک و پویایی و سبب موسیقی زبان است، از صنایع غیرمفید و تکراری و مبتذل جدا کنیم. اصولاً در بحث از بدیع لفظی یک کفه ترازو همیشه به جانب موسیقی است و موسیقی عنصری است که عالم و عامی به آن توجه دارند. حتی کودکان نیز آگاه یا ناآگاه دل به موسیقی می‌سپارند.

برخوردار بوده است. به نظر می‌رسد که نخستین کسی که تعریف نسبتاً جامعی از بدیع لفظی ارائه نموده، سکاکی در کتاب «مفتاح‌العلوم» است که از «وجوه تحسین کلام» سخن به میان آورده است. او می‌نویسد: «و هی [صنایع لفظی] قسمان؛ قسم يرجع الی المعنی و قسم يرجع الی اللفظ» (سکاکی، بی‌تا: ۱۷۹). البته تفتازانی هم همین تعریف سکاکی را به صورت کلی و با ذکر «وجوه تحسین» تکرار می‌کند (تفتازانی، ۱۴۱۶ هـ. ق: ۴۱۷) که تعریفی کلی و مبهم است و معلوم نیست مراد

آنان از «تحسین» چه بوده است. در کتب بدیعی فارسی، نخستین تعریفی که از صنایع لفظی ارائه گردیده و به نظر می‌رسد که نسبت به تعاریف قبلی

## در بحث از بدیع لفظی یک کفه ترازو همیشه به جانب موسیقی است و موسیقی عنصری است که عالم و عامی به آن توجه دارند

ابهام کمتر و انسجام بیشتری هم دارد، تعریف صاحب «بدایع‌الصنایع» است. این تعریف نیز اگرچه تحت‌تأثیر بلاغت عربی ارائه گردیده، نکاتی دارد که ثابت می‌کند مؤلف به نارسایی تعاریف قبلی پی برده و در جهت اصلاح آن‌ها برآمده و لذا چنین تعریفی را ارائه نموده است:

«بدان که اصل در محسنات لفظیه آن است که الفاظ را تابع معنی سازند، بلکه اصل در جمله محسنات آن است که کلام بر وجهی ادا یابد که در انفعال معنی و لطافت آن و احکام ترکیب و سلامت آن اختلالی پدید نیاید. نه آنکه در تحسین و تزیین الفاظ کوشند و چشم از حال اختلاف معنی بپوشند یا آنکه معنی خاص گویند و طریق حسن ادا نیابند» (حسینی، ۱۳۸۴: ۹۵). این تعریف البته با توجه به زمان مؤلف - که اواخر عصر تیموری و اوج افراط‌گرایی در صنایع بدیعی است - قابل تأمل است. مؤلف با آگاهی تمام، عمده‌ترین عیب صنایع لفظی را که همان بی‌توجهی به معنی یا عدم تعادل در معنی و لفظ باشد، تشخیص داده است. بعد از آن، هر تعریفی که ارائه شده، بازگشتی از روی عجز به تعاریف اولیه است؛ تا اینکه در روزگار ما سیروس شمیسا تعریفی جامع و مانع از آن به دست داده است. شمیسا در کتاب «نگاهی تازه به بدیع» می‌نویسد: «به ابزاری که جنبه لفظی دارند و موسیقی کلام را از نظر روابط آوایی به وجود می‌آورند و یا افزون می‌کنند، صنعت لفظی گویند» (شمیسا، ۱۳۸۶: ۱۳).

### ادامه مطالب در وبگاه

I. D. Abercrombie

پی‌نوشت

### تعریف صنایع لفظی

حال ببینیم مؤلفان کتب بدیع در کتاب‌های بدیع چه تعریفی از صنایع لفظی ارائه نموده‌اند و کدام‌یک از این تعاریف از جامعیت

# فهمی‌سینان و گفت و گو با خانم

دکتر علی اکبر کمالی نهاد

عضو هیئت تحریریه مجله

در این شماره نشریه رشد، به سراغ خانم فهیمه حسینیان، سرگروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی استان سمنان رفته‌ایم؛ در آغاز گفت‌وگو، از ایشان می‌خواهیم که تعریف خود را از معلم موفق بیان کنند.

به عقیده من، هر معلمی به همان میزانی که به اهداف متعالی آموزش و پرورش نزدیک شده باشد، موفق است. قطعاً پرورش دانش‌آموزان خلاق، پرنرزی، متکی به نفس و آراسته به اخلاق انسانی، هدف و مقصود آموزش و پرورش است. در این راه علاقه به کار، خستگی‌ناپذیری، دانش توأم با مهارت، آشنایی با برخی علوم روان‌شناسی و تلاش بی‌وقفه برای رسیدن به اهداف عالی از یک معلم، فردی موفق می‌سازد.

●● به نظر شما ویژگی‌های بایسته دبیر ادبیات چیست؟

●● از آنجا که هدف از آموزش ادبیات، گذشته از آشنایی دانش‌آموز با آثار فاخر ادب فارسی و حظ و لذت ادبی، آموزش نیکی، اصول اعتقادی و فرهنگی و ملی و تغییر مثبت رفتار از طریق آثار ادبی زاینده فرهنگ ایرانی است معلم ادبیات لازم است ضمن آگاهی از دانش‌های ادبی و اهداف عالی متون فاخر و تلاش برای بسط اندیشه‌های مندرج در این متون، از لطافت ادبی برخوردار باشد، شیوه‌های

کارآمد و مطلوب تدریس این متون را بداند و به‌طور مستمر میزان موفقیت خود در محقق کردن دو عنصر لذت و سودمندی را از بازخورد دانش‌آموزان بسنجد.

درس پژوهی فرایندی است که فرصت هم‌اندیشی، نقد و اصلاح و یادگیری و یاددهی را در اختیار معلم می‌گذارد؛ بنابراین، سعی می‌کنم در فرصت‌های مناسب از این فرایند استفاده کنم

شاید تدریس موفق در ادبیات بیش از هر درس دیگری به مطالعه مستمر معلم نیاز داشته باشد؛ زیرا دریای ادبیات بسیار گسترده‌تر از آن است که معلم ادبیات خود را بی‌نیاز از رویارویی با امواج زاینده آن بداند.

●● شما در تدریس چه روش‌های بدیعی داشته‌اید؟

●● من هر یک از عناوین درسی ادبیات را به روشی تدریس می‌کنم؛ مثلاً در تدریس متون و اشعار کهن بیشتر روش تدریس معکوس را به کار می‌گیرم و از دانش‌آموزان می‌خواهم که قبل از تدریس، معانی لغات را یاد بگیرند. گاهی نیز جلسه پیش از تدریس خوانش متن یا شعر را برگزار می‌کنم.

گاهی پیش از تدریس متون و اشعار داستانی، تمام یا قسمتی از داستان را به شیوه قصه‌گویی با هدف ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان می‌گویم. در تدریس مفهوم ابیات و عبارات نیز تقریباً همیشه از شیوه‌های پرسش و پاسخ و بارش مغزی استفاده می‌کنم.

برخی درس‌های نگارش را هم به کمک بازی‌های فکری در کلاس درس می‌دهم. از خوانش و مطالعه کتاب از سوی دانش‌آموزان و بازگو کردن خلاصه کتاب نیز برای دستیابی به اهداف نگارش بهره می‌گیرم.

علاوه بر همه این‌ها، معتقدم که درس پژوهی فرایندی است که فرصت هم‌اندیشی، نقد و اصلاح و یادگیری و یاددهی را در اختیار معلم می‌گذارد؛ بنابراین، سعی می‌کنم در فرصت‌های

مناسب از این فرایند استفاده کنم. اگر چه درس پژوهی یک شیوه خاص تدریس نیست، به موفقیت در امر تدریس برای مجری و دست‌اندرکاران بسیار کمک می‌کند. از روش تدریس مشارکتی هم با مشارکت دانش‌آموزان گاهی بهره برده‌ام. به‌طور کلی، برای هیچ موقعیتی روش خاص واحدی را در نظر ندارم. سعی می‌کنم رویکرد و روش آموزش را با توجه به در نظر گرفتن موقعیت، مخاطب و محتوا تعیین کنم.

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

●● جدیدترین خاطره من مربوط به کلاس نگارش است. دانش‌آموزی اندوه ناشی از واقعه غم‌انگیز مرگ مادرش را با چنان مهارتی توصیف کرده بود که من تصمیم گرفتم از طریق عوامل اجرایی دبیرستان برای کمک به بهبود وضعیت روحی - روانی دانش‌آموز اقدام کنم اما همکاران اجرایی گفتند که چنین اتفاقی از اصل و اساس نیفتاده بلکه تأثیر قدرت قلم دانش‌آموز است.

### ●● مهم‌ترین شاخصه‌ها، محاسن و معایب کتاب‌های درسی را ذکر کنید.

●● از مهم‌ترین شاخصه‌های کتاب‌های درسی جدید می‌توان به تازگی و نبودن متون، تنوع و تکثر و شمول مطالب اشاره کرد.

متون متنوع و جدید کتاب‌ها فرصت تازه‌ای در اختیار معلم و دانش‌آموز می‌گذارند تا ضمن آشنایی با آثار فاخر دیگری از گنجینه ادب فارسی، دستاوردی تازه از لذت و سودمندی داشته باشد. نیز کتاب نگارش فرصتی طلایی و ویژه برای دانش‌آموز و معلم فراهم می‌کند تا به درک تازه‌ای از مفاهیم مربوط به قلمرو ادبیات، نویسندگی، تعامل، اخلاق شهروندی، خلاقیت و ... برسند. در عین حال، از آنجا که هر اثر و تجربه تازه میدان آزمایش هنر تدوین‌کنندگان

است، با وجود همه زحمات، برخی از متون برای دانش‌آموزان دلچسب نیست که البته تفاوت سلیق می‌تواند موجب بروز این مشکل باشد. همچنین، در برخی دروس فارسی سؤالات کارگاه‌های متن پژوهی، همه آموخته‌های مربوط به سه قلمرو را نمی‌سنجد. توجه کم به ادبیات معاصر و در نظر نگرفتن چینش مطالب از آسان به مشکل از دیگر معایب این کتاب‌ها می‌تواند باشد. اساسی‌ترین مشکل، حجم زیاد مطالب کتاب‌های فارسی، به‌ویژه در کتاب فارسی پایه دوازدهم است که باید در فرصتی کوتاه تدریس شود.

### ●● نظر شما درباره مجله رشد

#### زبان و ادب فارسی چیست؟

●● حضور استادان به‌نام ادبیات فارسی این مجله را وزین و پر قدر ساخته است. از طرفی، اینکه بیشتر این استادان در تألیف کتب درسی ادبیات هم نقش داشته‌اند، کمک شایانی به تبیین موضوع‌های ادبی درسی و غیردرسی کرده است. ضمن اینکه بستر مناسبی برای نقد و تحلیل موضوعات درسی از طرف معلمان این دروس فراهم کرده است. ای کاش همه استان‌ها فرصت آشنایی معلمان ادبیات را با این مجله فراهم کنند.

### ●● یکی از آثار شاخص خود را

#### معرفی کنید.

●● من تاکنون غیر از پایان‌نامه چند مقاله برای شرکت در همایش‌ها ارائه داده‌ام اما از میان آن‌ها مقاله‌ای در حوزه گویش‌شناسی را که در آن ارتباط دو گویش از استان سمنان با گویش پهلوی و فارسی باستان مقایسه می‌شود و آن را به همایش بین‌المللی گویش‌شناسی دانشگاه سمنان ارائه کرده‌ام. می‌توانم به‌عنوان اثر شاخص خود نام ببرم.





# تاریخ دستورنویسی

## در جهان، زبان عربی و فارسی

رضا کریمی لاریمی

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دبیر دبیرستان‌های جویبار

دکتر حسین پارسایی

مدرس دانشگاه آزاد قائمشهر

### چکیده

در این مقاله به بررسی و تبیین تدوین تاریخ دستور زبان فارسی در جهان، زبان عربی و فارسی پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** زبان فارسی، دستور، تاریخچه دستورنویسی

### مقدمه

«زبان فارسی از خانواده زبان‌های ایرانی و زبان‌های ایرانی از خانواده زبان‌های هند و ایرانی است. زبان‌های هند و ایرانی نیز از شاخه‌های زبان‌های هند و اروپایی است. زبان‌های هند و اروپایی یکی از خانواده‌های مهم زبان بشری است که شاخه‌های گوناگون آن در سراسر اروپا و در قسمت پهناوری از آسیا و آمریکا و اقیانوسیه و آفریقای جنوبی پراکنده شده است.»

(انوری، ۱۳۸۵: ۲)

آموختن دستور هر زبان آگاهی علمی به آن زبان است. این آگاهی منشأ بسیاری از عملکردهای درست زبانی است؛ عملکردهایی از قبیل استفاده مناسب و منطقی از زبان به‌عنوان ابزار سازمان‌دهنده فکر و ذهن، آموزش درست زبان‌های بیگانه و توفیق در برقراری ارتباط گفتاری و نوشتاری، و مسلماً آنکه زبان را بهتر می‌شناسد بهتر می‌تواند از آن استفاده کند.

«ابتدا تعریفی از دستور زبان فارسی ارائه می‌کنیم که در اکثر کتب دستور آن را تقریباً یکسان تعریف نموده‌اند، از جمله: دستور زبان فارسی قواعدی است که بدان درست گفتن و درست نوشتن را بیاموزند» (پنج استاد، ۱۳۷۰: ۱۱).

«اما قدیمی‌ترین مللی که متوجه دستور زبان گردیده‌اند، مصریان و سومریان (در قرن پنجم قبل از میلاد) هستند. سپس یهودیان به آن توجه نموده‌اند، چنان که در کتاب تورات مطالبی راجع به اشتقاق

کلمات موجود است و همچنین چینیان دستور زبان داشته‌اند. ولی همه این‌ها اقدامات ابتدایی بوده و شکل نظری و مکمل دستور زبان از هند است که پانصد سال قبل از میلاد به زبان سانسکریت تدوین شده است» (خیامپور، ۱۳۷۳: ۱۲).

شاید بتوان گفت اولین روشی که برای بررسی زبان به کار برده شد، روش توصیفی بود. یکی از مهم‌ترین دلایل توجه به مطالعات زبانی وجود سرودها و قطعات مذهبی و سعی در حفظ گونه صحیح این قطعات و مطالب و احتراز از خطا و لغزش در تلفظ این قبیل مطالب بود. قدیمی‌ترین دستور زبانی که به این شیوه تنظیم شد، دستوری است که توسط پانینی دستورنویس مشهور هندی در اواخر قرن چهارم پیش از میلاد برای صحیح خواندن سرودهای ودا به رشته تحریر درآمد. دستور پانینی که شاید کهن‌ترین بررسی توصیفی از زبان سانسکریت باشد اساس مطالعات بعدی زبان سانسکریت قرار گرفت.

یکی دیگر از اقوامی که از زمان‌های گذشته به بررسی زبان پرداختند، یونانیان بودند که واضع دستور زبان در مغرب زمین هستند و دیدگاه آنان متفاوت از هندیان بود، زیرا یونانیان از زمان افلاطون، به این دانش نیز از دریچه فلسفه نگریسته و در پی شناخت و منشأ و ماهیت و چیستی زبان برآمدند و این مسئله که آیا دلالت الفاظ بر معانی عقلی و طبیعی است یا بر حسب مواضع و قرارداد، مورد بحث و فحص آنان قرار گرفت و فیلسوفان یونان در مباحثات خود می‌کوشیدند تا قوانین منطقی را بر قواعد زبان منطبق کنند.

افلاطون (Plato) معتقد بود که بین شیئی و کلمه‌ای که برای نامیدن آن به کار می‌رود رابطه‌ای منطقی وجود دارد. به سخن دیگر بین کلمه و مابازای خارجی آن می‌توان ارتباطی منطقی جست.

ب) اختراع چاپ که در قرن پانزدهم صورت گرفت در تحول بررسی‌های زبانی نقش مؤثری داشت.  
ج) ترجمه کتاب مقدس به زبان‌های دیگر و چاپ آن.  
تا اینکه در سال ۱۶۰۶ «گوشار» فرانسوی در فرهنگ ریشه‌شناسی

قدیمی‌ترین نوشته یونانی که اشاراتی در این موارد دارد، یکی از مکالمات افلاطون به نام «کراتیلوس» است.

دستوری را که ارسطو در قرن چهارم قبل از میلاد نوشته است و مباحثی درباره کیفیت و ماهیت زبان دارد و نظریه ارسطو درباره وصفی و قراردادی بودن عناصر زبانی تا امروز مورد تأیید اغلب زبان‌شناسان است. وی مابین دستور زبان و منطق ارتباط کاملی برقرار کرد. ارسطو این دستور را به زبان یونانی نوشته است که زبان رسمی آن‌ها بود و او اجزای کلام را به اسم، فعل و حروف تقسیم کرد و تقسیمات زبانی او سال‌های مدیدی الگوی دستورنویسی برای زبان‌های غرب و نیز برای زبان عربی و فارسی قرار گرفت.

«یونانیان اسم و صفت را از یکدیگر جدا نکرده بودند. بعدها اروپائیان به پیروی از مسلمین آن‌ها را از یکدیگر جدا کردند. ولی علمای هند از قدیم این کار را کرده بودند. «دونی دو تراس» در قرن اول قبل از میلاد نخستین کسی است که در کتاب خود به نام Artgrammatical دستور زبان را علم مستقل تلقی کرد. «یولونیوس دیسکول» در قرن دوم میلادی نحو را از صرف کاملاً جدا ساخت» (خیامپور، ۱۳۷۳: ۱۲).

البته رواقیان به چهار حالت اسم یعنی فاعلی، اضافی، مفعولی و مفعول‌البهی پی بردند. در زمینه زبان، نخستین دستور زبان یونانی در حدود سال ۱۵۰ پیش از میلاد به وسیله «دیونوس سیوس تراکیایی» نوشته شد. این محقق اجزای کلام را به هشت قسمت (اسم، صفت، فعل، ضمیر، قید، حرف اضافه، حرف تعریف و حرف ربط) تقسیم کرد. این روش دستورنگاری و تقسیم هشت‌گانه «دیونوس» نیز مانند نوشته‌های هندی‌ها سرمشق محققان بعدی قرار گرفت. زبان‌شناسان دستور زبان‌هایی را که معمولاً به این شیوه تدوین شده‌اند، «دستورهای سنتی» می‌نامند.

اما رومیان گرچه نسبت به این علم از خود علاقه نشان داده‌اند ولی در این باب ابتکاری نداشته و فقط اصطلاحات یونانیان را به لاتینی ترجمه کرده‌اند و نخستین کتاب دستور شناخته شده زبان لاتینی به نام «دستور زبان لاتین» در قرن اول پیش از میلاد توسط «وارو» در بیست‌وشش جلد تألیف شد.

یکی دیگر از دستورنویسان نام‌آور رومی «یلیوس دو ناتوس» در قرن چهارم میلادی کتاب معروف خود را در زمینه دستور زبان به نام «فن ضمیر» منتشر کرد. این کتاب از چنان اهمیتی برخوردار بود که در قرون وسطی نیز تدریس می‌شد.

در آغاز قرن ششم میلادی مفصل‌ترین کتاب دستور زبان به نام «مقولات گرامری» توسط «پریسکیانوس» در بیست جلد انتشار یافت که هجده جلد آن درباره صرف و دو جلد آن درباره نحو بود. این کتاب در قرون وسطی از معتبرترین و جامع‌ترین دستورهای زبان لاتین به شمار می‌رفت.

باید توجه داشت که اغلب مطالعات زبانی تا زمان قرون وسطی محدود و اختصاصی بود اما تحول در مطالعات زبانی دستخوش چند عامل بود که عبارت‌اند از:

الف) انتشار مسیحیت و مأموریت مبلغان مسیحی که موجب شد در نقاط مختلف پراکنده شوند.

خود به بررسی ریشه‌های لغات در زبان‌های مختلف پرداخت و در این دوره، یعنی رنسانس، بعضی از اندیشمندان فرانسوی دستور زبان‌هایی را نوشتند. در قرن هفدهم عده‌ای از دانشمندان زبان را بازتاب اندیشه و خرد آدمی دانستند و چنین استدلال می‌کردند که چون شالوده تفکر و خرد آدمی همگانی است، ناچار مقولات زبان نیز شالوده‌ای همگانی و عقلانی دارد.

تداوم این طرز تفکر و استدلال در میان دستورنویسان آن زمان



موجب تدوین «دستورهای همگانی» شد. معروف‌ترین نوشته از این دست، کتاب دستور «پورت رویال» است که در سال ۱۶۶۰ منتشر شد. این کتاب عمومی مستدل، که بیش از دویست سال در سراسر جهان غرب یکی از کتب درسی معتبر در زمینه دستور زبان بود، بالاخره در قرن هجدهم منتشر شد و تألیف دستورهای همگانی رواج یافت و در قرن بیستم باعث تحول و گشتار آن در زبان نوین گردید. «در آخر قرن هجدهم حادثه مهمی در تاریخ دستور زبان رخ داد، یعنی سانسکریت کشف شد و طولی نکشید که گرامر تاریخی و مقایسه‌ای جانشین گرامر عمومی گردید. در اوایل قرن نوزدهم یک دانشمند آلمانی به اسم «آده لونک» کتاب دستوری نوشت و در مقدمه آن تذکر داد که برای نوشتن دستور زبان دو راه است: یکی آنکه اصول قدما مراعات و مطابق معمول آنان نوشته شود و دیگر آنکه دستورنویس به رعایت این اصول مقید نباشد و مسائل را شخصاً مورد تحقیق قرار دهد» (خیامپور، ۱۳۷۲: ۱۲).

البته با کارهایی که ویلیام جونز انگلیسی درباره رابطه و خویشاوندی زبان‌ها کرد و نظریه قاطعی در این زمینه داد؛ بحث درباره هم‌ریشه و هم‌خانواده بودن برخی از زبان‌ها نیازمند تحولات آن زبان‌ها از صورت قدیم به صورت جدید بود که بررسی تاریخی زبان رواج یافت و دستورهای تاریخی سنجشی جای خود را به دستورهای همگانی داد. تا اینکه در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم «آنتوان می‌یر» در زمینه صرف و نحو تاریخی زبان‌های یونانی، لاتینی، ارمنی، ایرلندی و ژرمنی تحقیقاتی انجام داد و رساله‌ای نوشت. او از نخستین کسانی بوده که کتاب جامعی درباره دستور زبان فارسی باستان تألیف کرده است. وی کتاب دیگری به نام «روش تطبیقی در دستور تاریخی» را تألیف نمود.

از این به بعد توجه دستورنویسان بیشتر به واقعیات عینی زبان معطوف شد و تحقیقات خود را بیشتر درباره زبان‌های زنده دنیا متوجه می‌نمودند و طرفداران این مکتب‌ها را «نودستوریان» می‌نامیدند.

### تاریخچه دستور زبان عربی

«در میان مسلمین نخستین کسی که به دستور زبان توجه پیدا کرد، ابوالاسود دؤلی بود که اساس علم نحو را از حضرت علی (ع) آموخت و اصول آن را طرح‌ریزی کرد. در چرایی توجه به این فن گویند که وی از راهی می‌گذشت دید شخصی این آیه را خواند «ان الله بری من المشرکین و رسوله» و کلمه رسول را مجرور ساخت، این بود که به فکر تدوین نحو افتاد تا از این گونه خطاها جلوگیری شود» (خیامپور، ۱۳۷۲: ۱۳-۱۲).

«پس از ابوالاسود نوبت به «خلیل بن احمد فراهیدی» (متوفی در قرن دوم هجری) رسید و در این زمان به این فن نیاز بیشتری بود، زیرا عرب در نتیجه آمیزش با ملل دیگر، اغلب در اعراب کلمات به خطا می‌افتادند. خلیل به تهذیب آن پرداخت و باب‌های آن را تکمیل کرد. نیز شاگرد وی «سیبویه»، که اصلاً ایرانی بود، فروغ آن را کامل کرد و دلایل و شواهد فراوانی برای آن‌ها آورد و کتابی نوشت که امروز به اسم «الکتاب» معروف است و هنوز مهم‌ترین مرجع علم نحو به‌شمار می‌رود.

پس از سیبویه، «زجاج» (متوفی در سال ۳۱۱) و شاگرد وی «ابوعلی فارسی» (متوفی به سال ۳۷۷) به پیروی او کتاب‌هایی در این فن نوشتند. بعدها میان علمای بصره و کوفه اختلاف شد و هر یک ناگزیر شدند برای اثبات مدعای خود دلایل بیشتری بیاورند.

از این رو کتاب‌هایی که در علم نحو نوشته شد، اطناب پیدا کرد ولی بعد علمایی آمدند و بسیاری از این کتاب‌ها را تلخیص کردند، یعنی ضمن حفظ تمام مطالب، آن‌ها را به عبارات کوتاه‌تری نوشتند، مانند ابن مالک در کتاب «التسهیل»، زمخشری در کتاب «المفصل»، ابن حاجب در مقدمه خود و گاهی هم آن‌ها را به نظم درآوردند، مانند ابن معطی و ابن مالک.

«خلاصه آنکه صرف و نحو عربی در دنیای اسلام سخت رواج یافت و بعد نیز عده‌ای آمدند تا کار گذشتگان را دنبال کنند و در این فن به تألیف یا شرح و تعلیق بر تألیفات متقدمین پرداختند، مانند نجم‌الائمه رضی آبادی در شرح شافیه و کافیه ابن حاجب، جمال‌الدین ابن هشام به نام المغنی فی الاعراب، جلال‌الدین عبدالرحمن سیوطی شرح الفیه ابن مالک، عبدالرحمن جامی شرح کافیه ابن حاجب به نام فوائد ضیائیه و شیخ بهایی عاملی یک دوره کامل نحو را در کتاب فوائد صمدیه نگاشت. البته ناگفته نماند که علم صرف را در زبان عرب «معاض هراز» تدوین کرد» (همان: ۱۳).

### دستورنویسی در زبان فارسی

اما در ایران و در زبان فارسی باید اذعان کرد که نسبت به دستور زبان چندان توجهی نشده است و اگر از بعضی تألیفات، که اغلب در هندوستان پدید آمده‌اند و از پاره‌ای مسائل دستوری که برخی فرهنگ‌نویسان در مقدمه فرهنگ‌ها (مانند فرهنگ انجمن آرای ناصری، برهان قاطع، برهان جامع و ... که تألیف آن‌ها هم از زمان ما چندان دور نیست) نوشته‌اند، قطع نظر شود اقدام به تدوین و تألیف دستور زبان فارسی به معنی حقیقی خود بسیار تازه است. کتاب‌هایی هم که در این باب نوشته شده‌اند اغلب به تقلید از صرف و نحو عربی یا اقتباس از زبان‌های اروپایی بوده است.

اما اگر به عقب برگردیم در قرون گذشته جسته و گریخته بحث‌هایی در کتاب‌ها و آثار گذشتگان ما درباره دستور انجام گرفته است. مثلاً در قرن هفتم کتاب «المعجم فی معاییر اشعار العجم» که در سه بخش عروض، قافیه و نقد شعر نوشته شده اولین کتابی است که درباره صرف و اشتقاق کلمات توسط «شمس قیس رازی» بحث شده است. بعد از او در قرن هشتم «ابوحیان نحوی» کتابی نوشته است به نام «منطق الخرس فی لسان الفرس» که مطالبی از دستور را مطرح کرد. تا اینکه در قرن یازدهم در مقدمه فرهنگ‌ها از جمله «فرهنگ جهانگیری» جمال‌الدین حسین انجوی شیرازی، «برهان قاطع» خلف تبریزی و «انجمن آرای ناصری» از رضالقی خان هدایت در قرن سیزدهم مباحثی از دستور را مطرح نمودند.

البته کتاب‌هایی چون «قواعد صرف و نحو فارسی» از عبدالکریم ابوالقاسم ایروانی و «صرف و نحو فارسی» از محمدکریم کرمانی تألیف شدند و بعداً در قرن چهاردهم کتاب «لسان العجم» از میرزا حسن طالقانی تألیف شد. وی کلمه را در دستور خویش به سه قسم اسم،





## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

**رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

### مجله‌های دانش‌آموزی

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

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد بهرگان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی
- رشد مدرسه زندگی ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

### مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

فعل و حرف تقسیم کرد و از نظر او فعل ماضی پنج قسم بیان شد:

۱. ماضی محدود (ماضی ساده یا مطلق)

۲. ماضی مؤخر (ماضی نقلی)

۳. ماضی سابق (ماضی بعید)

۴. ماضی اسبق (ماضی ابعد)

۵. ماضی مستمر (ماضی استمراری)

فعال مضارع را نیز در سه نوع بیان کرد:

۱. مضارع مخلوط (مضارع اخباری)

۲. مضارع قریب مثل: فعل می‌خواهم بگویم

۳. مضارع بعید (آینده) مثل: خواهیم گفت

دستورنویس بعدی، «میرزا حبیب اصفهانی» است. وی اولین کسی است که واژه «دستور» را به کار برد. میرزا حبیب کتاب «دستور سخن» و «دبستان سخن» را در این زمینه نوشت و کلمات را به ده قسمت تقسیم کرد:

۱. اسم

۲. صفت (اعداد را در قسمت صفات بررسی می‌کند که شامل:

۱. اصلی ۲. کسری ۳. ترتیبی ۴. توزیعی ۵. مجموعی است) ۳. ضمیر

۴. فعل ۵. کنایات ۶. فروع فعل ۷. متعلقات فعل ۸. حروف ۹. ادوات

۱۰. اصوات.

برای اولین بار میرزا حبیب دستور فارسی را از صرف و نحو عربی جدا کرد تا اینکه «عبدالعظیم قریب» کتاب «دستور زبان فارسی» را برای دبیرستان‌ها نوشت که در سه دوره بود. او تقریباً نظریات میرزا حبیب را پذیرفته بود و بعد از آن محمد امین ادیب طوسی «دستور نوین» و عبدالرحیم همایون فرخ «دستور فرخ» و پنج تن از استادان دانشگاه تهران (استاد رشید یاسمی، ملک الشعرای بهار، بدیع‌الزمان فروزان‌فر، عبدالعظیم قریب و جلال‌الدین همایی) کتاب «دستور زبان پنج استاد» را نگاشتند.

بعد از این‌ها تحقیقات دکتر پرویز ناتل خانلری در دستور زبان اهمیت یافت. او اولین بار واژه «نهاد» را در دستور امروزی مطرح کرد و بعد از او، دستور مطرح، «دستور زبان فارسی دکتر عبدالرسول خیام‌پور» است که در زمان خودش دستور بی‌نظیر و کاملی بود. از آن پس دستورهای جدیدی مثل دستور باطنی، مشکوٰۃ‌الدینی، وحیدیان کامیار، انوری و احمدی گیوی درباره دستور زبان فارسی به نگارش درآمد.

### منابع

۱. ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۴)، تاریخ زبان فارسی، چاپ ششم، تهران: سمت.
۲. انوری، حسن و احمدی گیوی، حسن (۱۳۸۵)، دستور زبان فارسی (۲)، ویرایش سوم، چ اول، تهران: انتشارات فاطمی.
۳. باقری، مه‌ری (۱۳۷۸)، مقدمات زبان‌شناسی، چاپ سوم، تهران: نشر قطره.
۴. پنج استاد (۱۳۷۰)، دستور زبان فارسی، چاپ دوم، تهران: انتشارات اشراقی.
۵. خیام‌پور، عبدالرسول (۱۳۷۲)، دستور زبان فارسی، چاپ هشتم، کتاب فروشی تهران.
۶. فرشیدورد، خسرو (۱۳۴۸)، دستور امروز، تهران: صفی‌علی‌شاه.
۷. ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۵)، دستور زبان فارسی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
۸. وحیدیان کامیار، تقی و عمرانی، غلامرضا (۱۳۸۴)، دستور زبان فارسی (۱)، چ هفتم، تهران: سمت.





سلامتی کرد. یک هفته بعد، دو ونسنزو در باشگاه مشغول صرف ناهار بود که یکی از مدیران عالی‌رتبه انجمن گلف‌بازان به میز او نزدیک شد و گفت: «هفته گذشته مسئولان پارکینگ به من اطلاع دادند که شما پس از بردن مسابقه با زنی صحبت کرده‌اید. خواستم بگویم که او یک کلاه بردار است.» دو ونسنزو پرسید: «یعنی مریضی یا مرگ هیچ بچه‌ای در میان نبوده است؟» مرد گفت: «بله، همین‌طور است.» دو ونسنزو گفت: «این بهترین خبری است که در این هفته شنیده‌ام.»

### چوپان و مسافر

مردی کاهل‌نماز به مسافرت رفته بود. هنگام اذان ظهر در یکی از جاده‌های بیرون شهر، چوپانی را مشغول نماز خواندن و گوسفندانش را مشغول چرا روی تپه‌ای دید. از دیدن این صحنه لذت برد. خودش را به چوپان رساند. وقتی نماز مرد چوپان به پایان رسید، از او پرسید: «چه چیز سبب شده تا نمازت را به موقع بخوانی؟» چوپان جواب داد: «وقتی برای گوسفندانم نی می‌زنم، آن‌ها بلافاصله گرد من جمع می‌شوند. وقت اذان هم فکر می‌کنم خدا مرا صدا می‌زند و اگر به سمتش نروم، از گوسفندانم هم کمترم.»

### بهای یک لیوان شیر

پسرکی فقیر برای گذران زندگی و تأمین مخارج تحصیلش دست‌فروشی می‌کرد؛ از این خانه به آن خانه می‌رفت تا شاید بتواند پولی به دست آورد. روزی در حالی که تنها یک سکه<sup>۵</sup> اسنتی برایش باقی مانده بود و به شدت احساس گرسنگی می‌کرد، در خانه‌ای را زد و مقداری غذا تقاضا کرد. جوانی در را باز کرد. پسرک که دستپاچه شده بود، به جای غذا، فقط یک لیوان آب درخواست کرد. جوان که متوجه گرسنگی پسرک شده بود، به جای آب برایش یک لیوان بزرگ شیر آورد. پسر شیر را نوشید و گفت: «چقدر باید به شما بپردازم؟» او پاسخ داد: «چیزی نباید بپردازم. نیکی ما به ازایی ندارد.» سال‌ها بعد، آن شخص به شدت بیمار شد. پزشکان محلی از درمان بیماری‌اش اظهار عجز کردند و او را برای ادامه معالجات به شهر فرستادند تا در بیمارستانی مجهز، درمان شود. پزشکی حاذق به نام هوارد کلی برای

بررسی وضعیت و درمان بیمار فراخوانده شد؛ او را تحت درمان قرار داد و هنگامی که متوجه شد از چه شهری به آنجا آمده است، او را شناخت. در روز مرخص شدن بیمار از بیمارستان، هزینه درمان او برای تأیید نزد دکتر کلی فرستاده شد. دکتر گوشه صورت حساب چیزی نوشت و آن را درون پاکتی گذاشت و برای او فرستاد. آن شخص که از باز کردن پاکت و دیدن مبلغ صورت‌حساب واهمه داشت، سرانجام پاکت را باز کرد. روی قبض نوشته شده بود: «مبلغ این صورت‌حساب قبلاً با یک لیوان شیر پرداخت شده است!»



# چندرباع

محمد جواد فلاحي

دبیر ادبیات و سرگروه آموزشی دبیران ادبیات فارسی در  
شهرستان مرودشت

# زوال خودپرستی

منیر السادات هزبر

خشکید درخت‌های کوهستان‌ها

پژمرد گیاهان تمام صحرا

یک دسته کلاغ بدصدا قیچی کرد

از گوشه آسمانمان «باران» را

افسوس ... غمی بزرگ در جان داریم

از کهنه درخت باغمان، نان داریم

ای عشق دعای شاخه‌ها، شخصی نیست

ما حسرت باریدن باران داریم

ای کاش همیشه آشکارا باشی

ای عشق، اجازه هست اینجا باشی

من با تو همیشه یک‌دل و یک‌رنگم

از رنگ ریا دور شوم تا باشی

استادی و لطف تو مدد شد در کار

تا قاب شوم، تکیه زخم بر دیوار

از سبزی باغ آمده‌ام در این قاب

مدیون توام! هنرور خاتم‌کار!

خوشبختی‌ام این بس است و شاکر از آن،

قابی شده‌ام نشسته بر این دیوار

از دار رها کردم و در قابم بُرد

سرنجۀ مهربان آن خاتم‌کار

در مَشق کلام او فقط مَن مَن بود

هر کس که مقابلش رسید الکن بود

بازی زبان‌درازی‌اش حرف نداشت

می‌گفت: «رفیقتم» ولی دشمن بود

لب بست، سکوت کرد، افتاد زمین

با خش خش خسته‌ای به آهنگ حزین

غارنگر برگ‌ها، خزان خون ریز

بر لشکر برگ سبز می‌تاخت، همین!

می‌خواهم از افروختن‌هایم بگویم

شرحی ز تاب سوختن‌هایم بگویم

می‌خواهم از دشت وسیع مهربانی

می‌خواهم از آموختن‌هایم بگویم

هر گز نمی‌نالم ز رنج خستگی‌ها

آغاز دیگر دارد این دل‌بستگی‌ها

من شمع بودم سوختم شب تا سحرگه

صبح سمن بویم شد این پیوستگی‌ها

آرام جان من تلاش پرثمر بود

برجان ناآسوده زین خویم شرر بود

اما چه شیرین لحظه‌هایی داشتم من

وقتی که از تاریکی جهلم حذر بود

آموزگاری را به جان و دل سپردم

با شوق و ایمان دست‌هایشان را فشردم

وادی به وادی با کلامی عاشقانه

اندیشه‌هایشان را ز خامی‌ها ستردم

از خواب غفلت بارها دیدم پریدند

از باغ دانایی چه گل‌هایی که چیدند

با هر کلام تازه از گنج سخن‌ها

تا قله‌های شوق دیدم پرکشیدند

و اینک من و این جلوه‌های پاک هستی

دریادلی از من، وز آن‌ها شور و مستی

صیقل زدم آیینم را با صداقت

مفهوم عشق است این، زوال خودپرستی

# در وصف امام رضا (ع)

محمود جهان‌دیده

کارشناس ارشد و دبیر بازنشستهٔ زبان و ادب فارسی

زائران حرمت، در حرمت مهمان‌اند  
به تمنای تو عشاق، غزل خوانان‌اند  
گوهر مهر ولا در صدف جان دارند  
زان گریزنده ز هر اهرمن و شیطان‌اند  
از نقاب «من» و «ما» پرده برانداخته‌اند  
همه پروانه‌صفت دور تو سرگردان‌اند  
نزد دریای جمال تو نهان، هشت بهشت  
هفت دوزخ ز پی رحمت تو ریحان‌اند  
بوی پیراهن حسن تو شد اکسیر دلم  
عاشقان، دل به خراسان تو می‌گردانند  
تا که از نفس بداندیش گریزان باشند  
در تولای تو در امن ز هر طوفان‌اند  
آسمان بر قدم گنبد سبزت به سجود  
کهکشان‌ها به طواف حرم جانان‌اند  
خضر راهی تو رضا، راهی رضوانم کن  
زائران حرمت معتکف رضوان‌اند  
ای «جهان‌دیده» دخیلان همه در امن رضا  
آهوان‌اند که دل بستهٔ این دامان‌اند

محمد تقی جعفری تفضل

دبیر ادبیات فارسی متوسطهٔ دوم درگزین همدان

از گلبرگ‌های رنگی  
که لای کتاب خشک می‌کردی  
از لقمه‌های نان و پنیرت  
که هر زنگ تفریح  
همکلاسی‌های گرسنه را سیر می‌کرد  
و از تیر و کمان خجالتی‌ات  
که هیچ پرنده‌ای را نشانه نمی‌رفت  
معلوم بود شاعر می‌شوی!

# خاستمان واژه

محمد قاسمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی و دبیر زبان و ادبیات فارسی مرکز استعدادهای درخشان علامه طباطبایی شهرستان بناب

## چکیده

کارکرد اساسی جناس، افزایش موسیقی کلام است که طبق تعریف علمای بلاغت، در سطح کلمات یا جملات، مابین واژه‌ها واقع می‌شود. توجه به ساختمان واژه‌هایی که آرایه جناس را می‌سازند ضروری است. نباید قسمتی از واژه غیر ساده را با واژه ساده یا غیرساده‌ای جناس قرار داد؛ چون جناس بین واژه‌هاست.

**کلیدواژه‌ها:** آرایه‌های ادبی، بدیع، صنایع لفظی، جناس، ساختمان واژه

ما مجاز نیستیم  
جزئی از واژه  
غیر ساده را  
جدا کنیم تا با  
کلمه‌ای دیگر  
جناس تشکیل  
دهد

## مقدمه

جناس از آرایه‌های لفظی کلام است که در رنگ‌آمیزی و افزایش موسیقی آن نقش بسزایی دارد. در کتب بلاغی که به زبان عربی و فارسی نوشته شده‌اند، تعاریف گوناگونی از جناس یافت می‌شود. ابن اثیر گوید: «أَنَّ التَّجْنِيسَ عَرَبٌ شَاذَخَةٌ فِي وَجْهِ الْكَلَامِ ... وَ إِنَّمَا سُمِّيَ هَذَا النُّوعَ مِنَ الْكَلَامِ مَجَانِسًا لِأَنَّ حُرُوفَ الْفَاظِ يَكُونُ تَرْكِيبُهَا مِنْ جِنْسٍ وَاحِدٍ وَ حَقِيقَةُ أَنْ يَكُونَ اللَّفْظُ وَاحِدًا وَ الْمَعْنَى مُخْتَلَفًا وَ عَلَيَّ عَذَا فَإِنَّهُ هُوَ اللَّفْظُ الْمَشْتَرِكُ وَ مَاعِدَاهُ فَلَيْسَ مِنَ التَّجْنِيسِ الْحَقِيقِيِّ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنَّهُ قَدْ خَرَجَ فِي ذَلِكَ مَا يُسَمَّى تَجْنِيسًا» (ابن اثیر، بی‌تا: ۲۴۶/۱).

در کتب بلاغی فارسی نیز همان مطالب کتب بلاغی عربی تکرار شده و از جمله، در «ترجمان البلاغه» اثر رادویانی که نخستین کتاب بلاغت فارسی است، آمده است: «مجانس از الفاظ نامی بود گردنده میان چیزهایی مختلف به معنی، چون بیتی بود بدو اندر دو یا سه لفظ به حروف و اعراب و نقط یکسان گردنده هر لفظی از آن لفظ‌های به میان چیزهای مختلف به معنی، آن بیت را مجانس خوانند» (رادویانی، ۱۳۶۱: ۱۱). معاصران نیز تعاریفی نزدیک به تعاریف سنتی از جناس به دست داده‌اند؛ چنان که تقی وحیدیان کامیار آورده است: «جناس آن است که در سخن واژه‌هایی بیاید که لفظاً یکسان یا مشابه باشند و در معنا متفاوت» (۱۳۷۹: ۳۰). در کتاب آرایه‌های ادبی سال سوم متوسطه (دوره دوم) نیز جناس «یکسانی و همسانی دو یا چند واژه است در واج‌های سازنده با اختلاف معنی» (هادی، ۱۳۹۱: ۱۰۹). سپس جناس به دو نوع تام و ناقص (حرکتی، اختلافی و افزایشی) تقسیم شده است (همان: ۱۲۰ - ۱۱۱).

## راز زیبایی جناس

با وجود تقسیم صنعت جناس به انواع متنوع، کمتر کسی از گذشتگان به جنبه هنری و زیبایی‌شناسانه جناس توجه داشته است. وحیدیان کامیار در کتاب





**\* رکن اول: اسم ساده؛ رکن دوم: قسمتی از اسم مرکب**

تأمل کنان در خطا و صواب  
به از زاخایان حاضر جواب

(پارسانسب و همکاران، ۱۳۹۱: ۶۷)  
به جمشید بر، تیره گون گشت روز  
همی کاست زو فر گیتی فروز  
(همان: ۱۳)

**منابع**

۱. ابن اثیر، ضیاء الدین.  
(بی تا). *المثل السائر فی ادب الکاتب*.  
به کوشش محمد  
محیی الدین عبدالحمید.  
بیروت.

۲. پارسانسب، محمد  
و همکاران. (۱۳۹۱).

*زبان و ادبیات فارسی (عمومی) دوره*

*پیش دانشگاهی*. چاپ  
هیجدهم. تهران: شرکت  
چاپ و نشر کتاب‌های  
درسی ایران.  
۳. .... (۱۳۹۳).

*ادبیات فارسی دوره*  
*پیش دانشگاهی*. چاپ

بیستم. تهران: شرکت  
چاپ و نشر کتاب‌های  
درسی ایران.

۴. رادویانی، محمدبن  
عمر. (۱۳۶۱).

*ترجمان البلاغه*. به  
کوشش احمد آتش.  
چاپ دوم. تهران:  
اساطیر.

۵. وحیدیان کامیار،  
تقی. (۱۳۷۹). *بدیع از*

*دیدگاه زیباشناسی*.  
چاپ اول. تهران:  
دوستان.

۶. هادی، روح‌الله.  
(۱۳۹۱). *آرایه‌های*

*ادبی*. تهران: شرکت  
چاپ و نشر کتاب‌های  
درسی ایران.

**\* رکن اول: اسم ساده؛ رکن دوم: پیشوند فعل**

از در درآمدی و من از خود به در شدم  
گویی کزین جهان به جهان دگر شدم

(همان: ۳۲)  
**\* رکن اول: اسم ساده؛ رکن دوم: قسمت فعل پیشوندی**

پرویز کنون گم شد زان گمشده کمتر گو  
زرین تره کو بر خوان؟ رو کم تزکوا برخوان

(پارسانسب و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۲)  
**\* رکن اول: اسم ساده؛ رکن دوم: قسمتی از اسم مشتق - مرکب**

سینه خواهم شرحه شرحه از فراق  
تا بگویم شرح درد اشتیاق

(پارسانسب و همکاران، ۱۳۹۱: ۲)  
همه تعاریف موجود درباره جناس و انواع آن در سه  
موضوع زیر مشترک‌اند و بر آن‌ها تأکید دارند:

۱. وجود حروف هم‌جنس در کلمات متجانس؛  
۲. اختلاف معنایی دو کلمه متجانس؛  
۳. اینکه ارکان جناس واژه‌های مستقل‌اند نه تکواژ.

پس، ما مجاز نیستیم جزئی از واژه غیر ساده را جدا  
کنیم تا با کلمه‌ای دیگر جناس تشکیل دهد. این  
نوع هماهنگی واج‌ها در افزایش موسیقی کلام مؤثر  
است ولی طبق تعریف جناس در همه کتب بلاغی  
قدیم و جدید عرب و عجم، ارکان جناس (به غیر از  
جناس مرکب) واژه‌هایی ساده‌اند؛ مگر اینکه بخواهیم  
تعریف جدیدی از جناس بدهیم تا بتوانیم تکواژهای  
غیرمستقل را ارکان جناس قرار دهیم.

**نتیجه‌گیری**

با توجه به تعریف جناس - همسانی کامل یا ناقص  
واج‌های دو یا چند واژه با اختلاف معنی - جناس در  
سطح کلمات، در بین واژه‌ها ایجاد می‌شود. بنابراین،  
مجاز نیستیم یکی از تکواژهای واژه غیر ساده را با واژه  
ساده یا غیرساده‌ای جناس محسوب کنیم.

«بدیع از دیدگاه زیبایی‌شناسی» صنایع بدیعی را  
از این منظر بررسی کرده و زیبایی جناس را در  
سه امر دانسته است: ۱. تداعی معانی، ۲. کشف  
ابهام شگفت‌انگیز، ۳. غرابت واژه‌های شگفت‌انگیز  
(صفحه ۳۱). مسلم است علاوه بر موارد فوق، نقش  
جناس در افزایش موسیقی کلام در نظم و نثر  
انکارناشدنی است. در شعر، جناس در کنار عواملی  
چون وزن، قافیه و ردیف به غنای موسیقی موجود  
می‌افزاید. جناس در متون حماسی بیشتر دیده  
می‌شود و شاید یکی از علل آن، ضرورت ایجاد و  
افزایش موسیقی کلام باشد.

**ساختمان واژه‌های متجانس**

مطابق تعریف و امثال کتب بلاغی، به غیر از جناس  
مرکب در سایر انواع جناس، ارکان از نظر ساختمان  
واژه‌ها ساده‌اند. با وجود اینکه دانش‌آموزان در  
درس زبان فارسی با ساختمان اسم‌ها (ساده،  
مرکب، مشتق و مشتق - مرکب) و افعال (ساده،  
مرکب و پیشوندی) آشنا شده‌اند، برخی از کتب  
کمک‌آموزشی و همکاران در تعیین جناس و انواع  
آن به ساختمان واژه‌ها توجه نمی‌کنند و تکواژ یک  
کلمه غیرساده را با کلمه مستقل یا غیرمستقل  
دیگری جناس در نظر می‌گیرند، که نادرست است.  
در ادامه، نمونه‌هایی از تلقی‌های نادرست در کتب  
درسی آمده است.

## آموزشی - تحلیلی

### شیوه‌های نوین تدریس درس انشا

(روش بدیعه‌پردازی)

اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر، دانشجوی دکتری زبان دانشگاه ارومیه و ادب فارسی و سرگروه ادبیات فارسی آذربایجان غربی  
نیر میوه‌فروشان، دبیر زبان و ادب فارسی دبیرستان‌های ارومیه

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بیان یکی از روش‌های نوین و فعال آموزش انشا یعنی «بدیعه‌پردازی» به رشته‌تحریر درآمده است. در بخش مقدمه، اهمیت موضوع «نوشتن» به اختصار بیان شده و سپس، کاربرد و راهبردها و اصول آموزش روش بدیعه‌پردازی و مراحل شش‌گانه آن با مثال‌های متنوع و عینی برای استفاده دبیران محترم مطرح گردیده است. پایان‌بخش مقاله نیز نتیجه‌گیری و بازگویی اهمیت مقاله به همراه پیشنهادهاست.

این مقاله به روش کتابخانه‌ای و فیش‌برداری از کتب معتبر و دست اول تهیه شده و نگارندگان در آن کوشیده‌اند با ارائه نشانی دقیق منابع مورد استفاده در قسمت پی‌نوشت‌ها و فهرست منابع و مأخذ، جانب امانت را رعایت کنند.

**کلیدواژه‌ها:** بدیعه‌پردازی، قوه خلاقیت، راهبردها و اصول آموزش، مراحل تدریس روش بدیعه‌پردازی

## آموزشی - تحلیلی

### گنج فریدون

### واژه‌ای فوت شده در فرهنگ‌ها

اکبر حیدریان، کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

#### چکیده

فرهنگ‌های لغت منابع جامعی برای کسب اطلاعات جهت درک بهتر و فهم دقیق‌تر متون بازمانده ادبیات فارسی هستند اما گاهی در متون، به واژه‌ها و اصطلاحاتی برمی‌خوریم که با مراجعه به فرهنگ‌ها نیز نمی‌توانیم آن‌ها را درک کنیم. در این جستار، یکی از همان واژه‌هایی را بررسی می‌کنیم که معنای دقیق آن در فرهنگ‌ها نیامده است و در نتیجه فهم دقیق و درست متون حاوی آن‌ها با اخلال مواجه می‌شود. گنج فریدون احتمالاً همان گنجی است که فریدون پس از شکست ضحاک و دستیابی به گنج‌ها و دَفینه‌های وی به دست آورده است.

**کلیدواژه‌ها:** گنج فریدون، فرهنگ، لغت‌نامه، شاهنامه، ضحاک

## آموزشی - تحلیلی

### بررسی نقش اسطوره در داستان‌های

### کودک و نوجوان با تأکید بر اسطوره دیو و پری

طاهره حمیدی، دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه  
محمود فیروزی مقدم، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه  
اندیشه قدیریان، استادیار دانشگاه فردوسی مشهد  
عباس خیرآبادی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه

#### چکیده

دیو و پری از مهم‌ترین شخصیت‌های اسطوره‌های هستند که قبل از وارد شدن به ادبیات معاصر، سیری دوگانه را پشت سر گذاشته‌اند و گاه به‌عنوان موجوداتی مقدس و قابل پرستش و گاه به‌عنوان موجوداتی موهوم و اغواگر شناخته شده‌اند. حضور موجودات اسطوره‌ای مانند دیو و پری به جذابیت داستان‌های کودک و نوجوان می‌افزاید و به نویسندگان این حوزه کمک می‌کند که داستان خود را به گذشته ارتباط دهند و فانتزی آثار خویش را که مورد نیاز این نسل است، افزایش دهند. چهره دیو و پری در داستان‌های کودک و نوجوان دوگانه است؛ در داستان‌های کودک این دو موجود چهره‌ای کاملاً مثبت دارند و نویسندگان این آثار آن‌ها را موجوداتی لطیف معرفی کرده‌اند اما در داستان‌های نوجوان، نویسندگان سعی دارند علاوه بر نشان دادن چهره نیک دیو و پری، با نگاهی به اساطیر، چهره خبیث و اغواگر این موجودات اسطوره‌ای را هم نشان دهند.

**کلیدواژه‌ها:** اسطوره، دیو، پری، داستان کودک، داستان نوجوان

## آموزشی - تحلیلی

### بررسی تصویرآفرینی اشعار قیصر امین‌پور

### در کتاب‌های درسی و نقش آن در اثرگذاری بر مخاطب

### کودک و نوجوان

عذرا بابالویی، دانشجوی کارشناس ارشد پژوهش هنر و دبیر هنر شهریار  
دکتر حمید قاسم‌زادگان جهرمی، مدرس و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

#### چکیده

موضوع این مقاله، بررسی تصویرآفرینی آثار ادبی قیصر امین‌پور در کتاب‌های درسی و نقش آن در اثرگذاری بر مخاطب کودک و نوجوان است. علت انتخاب اشعار امین‌پور این است که او به‌عنوان یکی از شاعران نوپرداز بعد از انقلاب اسلامی، اهتمام



## سیده لیلا اسدی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

### چکیده

دعا بخش محدودی از ادبیات فارسی را تشکیل می‌دهد. گرچه از نظر کیفیت و محتوا به سبب وجود مخاطبی چون خداوند، خواسته‌ها و نیازها عمیق و متعالی می‌شوند و به تبع آن، الفاظ نیز قداست می‌یابند، از نظر کمیت میدان عمل تنگ است و دعا مظلوفی است که در هر ظرفی نمی‌گنجد. بی‌شک هر اثر ادبی بخشی از مطالب و محتوای علمی، فلسفی، کلامی، دینی، عرفانی و ... را در خود جای داده است اما تنها در قلمرو مفاهیم دینی و عرفانی و گاه ادبی است که می‌بینیم ادعیه به نگارش در می‌آیند. این مقاله به گزیده‌هایی از این نوع در مثنوی معنوی و آیات و احادیث اختصاص داده شده است.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات، عرفان، مولوی، دعا

### آموزشی - تحلیلی

#### شالوده‌شکنی داستان ضحاک

عبدالله لطیف‌پور

دکترای زبان و ادبیات فارسی  
دبیر ادبیات دبیرستان‌های سقز

### چکیده

داستان ضحاک از داستان‌های مهم و در عین حال چالش‌برانگیز بخش اساطیری شاهنامه فردوسی است. در این داستان، تقابلی آشکار بین دو نیروی خیر و شر وجود دارد و طبق قرائت معمول، در قطب خیر، کاوه و فریدون قرار دارند و در قطب شر، ضحاک و ضحاکیان. تاکنون از داستان ضحاک خوانش‌های متفاوتی صورت گرفته است که بعضی از آن‌ها با قرائت رایج نسبت معکوس دارند.

ابهامی که این خوانش‌های مختلف درباره‌ی قصه ضحاک ایجاد کرده‌اند، سبب نوعی سردرگمی برای خوانندگان شده است. برای رفع این ابهام‌ها و سرگشتگی‌ها باید بیشتر درباره‌ی این داستان مهم، تحقیق و تدبر نمود و این مقاله نیز در جهت دستیابی به چنین هدفی است.

در این مقاله که به روش تحلیلی فراهم آمده، سعی شده است ضمن بررسی مدعای هر گروه، به جوانب دیگری از این قصه پرداخته شود و حد و حدودها و امکان شالوده‌شکنی از متن داستان ضحاک هم براساس نظریه شالوده‌شکنی (ژاک دریدا) ارزیابی گردد.

**کلیدواژه‌ها:** شاهنامه، ضحاک، کاوه آهنگر، شالوده‌شکنی

### آموزشی - تحلیلی

#### راه‌های ترویج فرهنگ مطالعه و گفت‌وگو

ویژه‌ای به تصویرآفرینی در اشعارش داشته است.

امین‌پور با توجه به آشنایی‌اش با هنرهای تجسمی، درک زیباشناسی بالایی داشته و با استفاده از واژه‌های نو، سعی در ایجاد تصویرهای ذهنی با مفاهیم مختلف نموده است که این مهم در مخاطب ایجاد انگیزه می‌کند. البته با مطالعه تصویرسازی اشعار او در کتاب‌های درسی در می‌یابیم که با این مسئله مهم سهل‌انگارانه برخورد شده و تصویرگر به آن توجه نکرده است. هدف اصلی این مقاله، تلنگری به تصویرسازان کتاب‌های درسی و گشودن مسیری نو در زمینه اهمیت دادن به تصاویر کتب درسی و آشنایی با آثار ادبی قیصر امین‌پور و کاربرد اشعار ایشان در کتاب‌های درسی است. این تحقیق برگرفته از پایان‌نامه نگارنده به راهنمایی دکتر حمید قاسم‌زادگان جهرمی است.

**کلیدواژه‌ها:** قیصر امین‌پور، شعر، تصویرسازی

### آموزشی - تحلیلی

#### «سه‌گانی»، قالبی نو اما کهن

یعقوب فولادی، دانشجوی دکتری زبان و ادب فارسی دانشگاه سیستان و بلوچستان و دبیر ادبیات شبانکاره دشتستان بوشهر

### چکیده

از شمار فراوان قالب‌های شعر فارسی، فرم بیرونی برخی از آن‌ها بسیار بلند است؛ مانند «مثنوی» و «چهارپاره» که هیچ محدودیتی در تعداد ادبیات و طولانی شدن آن‌ها نیست؛ بعضی از آن‌ها قالبی متوسط و در بعضی موارد بلند دارند؛ مثل «غزل»، «قطعه» و «قصیده». قالب‌های دیگری نیز هستند که فرم بیرونی آن‌ها کوتاه است؛ همچون «رباعی» و «دوبیتی». از بُعد دیگر که به قالب‌های گوناگون شعر فارسی نگاه می‌کنیم، عمر بعضی از آن‌ها را تا دوران باستان می‌توانیم دنبال کنیم (مانند دوبیتی)؛ برخی زاده قرون پس از اسلام‌اند (مانند غزل) و برخی هم دیرزمانی نیست که سر برآورده‌اند (همچون شعر سپید). در این نوشته، قالب کوتاه سه‌گانی را که چند سالی پیش از تولد آن نمی‌گذرد، بررسی می‌کنیم و نشان می‌دهیم اگرچه قالبی جدید است، ردپایش را در ادب فارسی می‌توان دنبال کرد و حتی به ایران دوران ساسانی رساند. دیگر اینکه این فرم می‌تواند قالبی موفق برای شعر امروز باشد.

**کلیدواژه‌ها:** قالب‌های شعر فارسی، شعر کوتاه، شعر معاصر، سه‌گانی

### آموزشی - تحلیلی

#### هرکه این آتش ندارد

نیست باد

(دعا در مثنوی معنوی)



## در کلاس نگارش با رویکرد تحلیل برنامه درسی

### ملیکا داوری

سرگروه ادبیات ملایر

#### چکیده

امروزه کتاب‌خوانی و میزان گرایش به مطالعه یکی از شاخص‌های توسعه به شمار می‌آید. مطالعه به معنای «نگریستن به هر چیزی برای واقف شدن به آن و تأمل، اندیشه، نظر و دقت» و «نگریستن در چیزی برای وقوف بر اهل آن» آمده است. «به عبارت دیگر، مطالعه یعنی خواندن کتاب و نوشته‌ای و فهمیدن آن».

مطالعه به‌طور کلی به دو دسته تقسیم می‌شود:

۱. مطالعه درسی و منابع درسی؛ ۲. مطالعه منابع غیردرسی مانند مجلات، روزنامه‌ها و کتب غیردرسی.

عوامل تأثیرگذار بر وضعیت نامطلوب مطالعه در ایران متعدد است که از آن جمله می‌توان به خانواده، مدرسه، اجتماع و بی‌انگیزی در مطالعه اشاره کرد. جز این، بی‌توجهی به زنگ انشا، کتاب‌خوانی، گفت‌وگو و نقد از مهم‌ترین عوامل وضعیت نامطلوب مطالعه در مدرسه به حساب می‌آیند.

انشا در لغت به «معنای خلق کردن و آفریدن» است و زنگ انشا می‌تواند قدرت اندیشه و فعال شدن خلاقیت و توان روبرویی با مشکلات واقعی فرادهای زندگی را برای دانش‌آموزان محقق سازد.

البته احیای زنگ انشا و توجه به آن مستلزم بازنگری ساختاری، اساسی و بنیادین است. در این راستا می‌توان به آموزش معلمان، تغییر دیدگاه سنتی به زنگ انشا، تلفیق و هماهنگی بیشتر و بهتر بین درس ادبیات و انشا، تغییر کتب موجود، تدوین کتب جدید با موضوعات و ساختاری متناسب با نیاز دانش‌آموزان و جامعه امروزی، تجهیز کتابخانه‌های مدارس، تشکیل کتابخانه‌های اهدایی در هر درس توسط دانش‌آموزان و اهدای بن کتاب به مناسبت‌های مختلف اشاره کرد.

البته این عوامل، انگیزه دانش‌آموزان و میزان مطالعه آنان را افزایش می‌دهد. بدین وسیله، زنگ انشا حیاتی دوباره می‌یابد و بخشی از فواید آن، که همانا تقویت مهارت نوشتن در دانش‌آموزان، تخلیه فشار روانی آنان و ارائه آموزش غیرمستقیم است، در مدارس ما جلوه و نمودی دیگر می‌یابد.

**کلیدواژه‌ها:** مطالعه، انشا، دانش‌آموزان

#### آموزشی - تحلیلی

### حس آمیزی در اشعار کلیم کاشانی

#### شکوه برادران

مدرس دانشگاه فرهنگیان و دبیر ادبیات دبیرستان‌های اراک

#### چکیده

حس آمیزی از شگردهای بلاغی و هنری بیان، سخن زیبا و دلنشین است.

این آرایه که گاه در حوزه دستگاه بلاغی و گاه در حوزه مسائل زبانی و دستوری قرار می‌گیرد، یکی از عوامل مهم زیبایی، آشنایی‌زدایی و توجه برانگیزی در شعر محسوب می‌شود.

در این جستار که با هدف شناختن و تبیین هر چه بهتر ویژگی‌های شعر سبک هندی صورت پذیرفته، با فرض بر اینکه حس آمیزی از عوامل مهم دخیل در زیبایی و حسن تأثیر اشعار کلیم است، تلاش گردیده است تا به شیوه توصیفی - تحلیلی بدین پرسش اساسی پاسخ داده شود که کاربرد حس آمیزی در اشعار شاعر یاد شده مبنی بر چه اصولی است. بدین منظور، حس آمیزی در دو شکل بلاغی و دستوری در اشعار این شاعر بررسی شد. نتیجه این جستار ضمن آنکه نشان از تنوع در ساختار و کاربرد حس آمیزی در اشعار کلیم دارد، مشخص می‌سازد که حس آمیزی یکی از اصولی است که جزء ارکان خیال در اشعار این شاعر است و در حسن تأثیر این اشعار نقش مهمی دارد.

**کلیدواژه‌ها:** حس آمیزی، کلیم کاشانی، حواس پنج‌گانه، سبک هندی

#### آموزشی - تحلیلی

### ادبیات میراث من

### نقدی بر وضعیت زبان و ادبیات فارسی در

### نظام آموزشی کشور

#### سیده لیلا اسدی

دبیر ادبیات دبیرستان‌های خلخال

#### چکیده

سال‌هاست که ما از فارسی‌ندانی جوانان خود و بی‌توجهی آنان به زبان و ادبیات و فرهنگ غنی کشور خویش گله و شکایت داریم. در راه تدریس زبان و ادبیات فارسی مشکلات متعدد و ریشه‌داری وجود دارد که باید آن‌ها را یک به یک مطرح و بررسی کرد و برای هر یک راه‌چاره‌ای جداگانه یافت؛ زیرا هر مشکلی راه‌حلی بخصوص دارد. شیوه ما در این مقاله به این صورت است که ابتدا مقدمه‌ای درباره ارزش و اهمیت زبان و ادبیات فارسی در فرهنگ جهانی و در فرهنگ کشورمان ایران مطرح می‌شود. سپس، مسئله اساسی بیان می‌گردد. آن‌گاه، تعدادی از موانع و مشکلات موجود در زمینه تدریس زبان و ادبیات فارسی شناسایی می‌شوند و برای هر کدام از این چالش‌ها و موانع راه‌حلی‌هایی ارائه می‌گردد. در پایان نیز نتیجه‌گیری نهایی صورت می‌گیرد. امید است این نوشته حاوی راه‌حلی‌هایی هر چند اندک برای مشکلات موجود در زمینه تدریس زبان و ادبیات فارسی باشد.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات فارسی، میراث فرهنگی، نظام آموزشی

## آموزشی - تحلیلی تحلیل حماسه

### در کتاب‌های ادبیات دبیرستان با رویکرد تحلیل برنامه‌درسی

ملیکا داوری

سرگروه ادبیات ملایر

#### چکیده

عصر حاضر، عصر تفکر و اندیشه و تقابل معنویت و مادیت است و انسان بیش از هر عصر دیگری به الگوپذیری مناسب نیاز دارد. در عصر فناوری که فرزندان این مرز و بوم از هر طرف مورد تهاجم فرهنگی قرار گرفته‌اند تا از خود بیگانه شوند و فرهنگ غنی خویش را به فراموشی بسپارند و مقلد و فریفته فرهنگ پوچ غرب گردند، جایگاه و فرصتی مناسب‌تر از مدرسه و کتاب‌های درسی و به‌ویژه ادبیات برای آشنایی درست، اساسی و منطقی با فرهنگ غنی اسلامی - ایرانی و نمونه‌های فاخر زبان و ادب پارسی در برابر این «تهاجم فرهنگی» وجود ندارد.

آشنایی با ادبیات حماسی و نمونه‌های جذاب شاهنامه و رستم به عنوان یک الگوی آرمانی کتاب‌های ادبیات هر سه پایه، شیوه‌ای برای تحقق این اهداف است.

شمار آثار مرتبط با ادبیات حماسی در کتاب‌های ادبیات دوره دوم متوسطه از اهمیت دادن مؤلفان محترم کتاب به این موضوع حکایت دارد اما از لحاظ کیفی، بازنگری، اصلاحات و تغییراتی در انتخاب نمونه‌های شاهنامه و ابیات آن، توضیحات، قلمرو فکری و زبانی و گونه‌شناسی ضروری به نظر می‌رسد.

تدوین کتاب‌های درسی در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی‌های درسی اهمیت بسزایی دارد. نقد منصفانه این کتاب‌ها در یادگیری و فهم و درک و به روز شدن مطالب آن‌ها نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** کتاب درسی، دوره دوم متوسطه، ادبیات حماسی، شاهنامه فردوسی

## آموزشی - تحلیلی

### مبحث اسم در دستور زبان فارسی

حسن ابراهیم‌زاد، رقیه مقدم

کارشناسان و سرگروه‌های آموزشی زبان و ادب فارسی  
آذربایجان غربی

#### چکیده

یکی از مقوله‌های دستوری «اسم» است؛ یعنی کلمه‌ای که از آن برای نامیدن انسان یا حیوان یا شیء، و نیز زمان و مکان

استفاده می‌شود. در این مختصر سعی شده است که براساس کتاب‌های دستور معتبر اسم تعریف شود و اقسام و ساختمان آن مورد بررسی قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** اسم، اقسام اسم، ساخت اسم، حالات اسم

## آموزشی - تحلیلی

### خطی که نمی‌شناسیم، خطی که می‌نویسیم

هادی کرمی

دبیر ادبیات دبیرستان‌های همدان

#### چکیده

اساس الفبای فارسی با الفبای خط عربی یکی است اما الفبای فارسی ویژگی‌هایی دارد که آن را از خطوط عربی متمایز می‌سازد. چهار حرف «چ، پ، گ، ژ» مختص الفبای فارسی هستند و واج‌های مشابه آن‌ها در عربی استاندارد وجود ندارد. علاوه بر این، شکل بعضی از نویسه‌های خط فارسی با نویسه عربی آن‌ها متفاوت است؛ مثلاً «ک» فارسی در حالت پایانی تنها با سرکج نوشته می‌شود؛ در حالی که «ک» عربی در این دو حالت، بدون سرکج است و یا حرف «ی» در عربی با دو نقطه همراه است که در زیر «ی» قرار می‌گیرند. علاوه بر این‌ها، تفاوت‌های جزئی دیگری هم وجود دارد.

در الفبای فارسی و عربی بعضی مصوت‌ها معمولاً نوشته نمی‌شوند که این مسئله ممکن است موجب بروز ابهاماتی در فهم کلمه یا جمله شود. برای اکثر این مصوت‌ها علائمی اختیاری به این الفبا اضافه می‌شود که معروف‌ترین آن‌ها فتحه یا زبر (-)، کسره یا زیر (-) و ضمه یا پیش (-) هستند. ایرانیان در سده‌های نخستین اسلامی به خط‌های مانوی و پهلوی می‌نوشتند. در همین حال، ایرانیان مسلمان نظیر یزید فارسی تلاش کردند شیوه نوشتن قرآن را که به خط نبطی بود و در آن ابهامات زیادی وجود داشت، بهبود بخشند. در خط سریانی یا کوفی حروف بدون نقطه نوشته می‌شدند و مصوت‌های کوتاه و برخی مصوت‌های بلند مانند «ا» نوشته نمی‌شدند. از آن‌رو که قرآن به زبان عربی بود، عرب‌ها در خواندن آن مشکلی نداشتند، ولی ایرانیان نمی‌توانستند آن را بخوانند.

این مقاله به روش توصیفی بوده و مطالب آن به روش کتابخانه‌ای جمع‌آوری شده است.

**کلیدواژه‌ها:** خط فارسی، خط عربی، نشانه‌های زبانی

## آموزشی - تحلیلی

### بخشی در سبک‌شناسی زبان شناختی

هنجارگریزی در اشعار مهدی اخوان ثالث

کرمعلی قدمیاری



استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه

### حسن نوروزی

دانشجوی دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی، گرایش حماسی دانشکده زبان و ادبیات فارسی دانشگاه ارومیه

### چکیده

هنجارگرایی، شکستن قواعد حاکم بر زبان است. شاعر یا نویسنده با انحراف اصولی از قواعد زبانی، رستاخیز واژه، عبارت و مفهوم را پدید می‌آورد و اثر و گونه ادبی خود را سبک و اسلوبی تازه می‌بخشد و گاه، تا آنجا پیش می‌رود که خود سبک خاصی را در شعر و ادب به وجود می‌آورد. اگر شاعر یا نویسنده لایه‌های گوناگون زبان را بفهمد، می‌تواند با هنجارگرایی یا برجسته‌سازی، مفاهیم و تصاویر جدیدی ارائه کند و بدین گونه، ایماژ یا تصویرسازی اثرش را نیز بهبود بخشد و در نهایت با ارائه مفهومی جدید منظور گوینده را زیباتر، جهت‌دار و غایتمند کند.

شاعران و نویسندگانی که در تاریخ ادب فارسی، نوع یا انوعی از هنجارگرایی داشته‌اند، همیشه صاحب سبک بوده‌اند و این مورد بر غنا و ماندگاری این گونه شاعران و نویسندگان در طول تاریخ ادب فارسی افزوده است. هنجارگرایی شاعر یا نویسنده در تأثیرگذاری وی بر شاعران بعدی و آثارشان نیز، مؤثر بوده است. واکاوی زیبایی‌های شعر چنین ادیبانی، لطافت‌های شعر و ادب را برای خواننده بیشتر آشکار خواهد کرد. در این راستا، با بررسی هنجارگرایی در آثار مهدی اخوان ثالث می‌خواهیم گوشه‌هایی از هنر و خلاقیت وی را در عرصه شعر و شاعری نشان دهیم.

**کلیدواژه‌ها:** هنجارگرایی، برجسته‌سازی، اخوان ثالث، زبان معیار

### آموزشی - تحلیلی

### مجابات در ادبیات فارسی

#### فاطمه جعفری کلیبر

مدرس دانشگاه فرهنگیان تبریز و دکتری و دبیر ادبیات فارسی دبیرستان‌های تبریز

### چکیده

تقلید از آثار ممتاز ادبی در ادوار مختلف در میان ملت‌ها وجود دارد. یکی از اشکال تقلید از آثار مشهور گذشتگان، تقلید طنزآمیز است که نقیضه‌پردازی، نقد جدلی یا مجابات گفته می‌شود و در ادبیات غرب به «بارودی» و در ادب عربی به «نقیضه» معروف است و آن، تقلید ظریف و هنرمندانه از شاهکارهای ادبی است. تقلیدهای طنزآمیز لطیفی از ادبیات سعدی، حافظ و فردوسی را از زبان مردم می‌شنویم که جالب و در نوع خود هنرمندانه‌اند و شاید برای برخی سؤال‌برانگیز باشند. این نوع ادبی اغراض متفاوتی دارد. در نوشتار حاضر

ضمن اینکه تعدادی از نقیضه‌های زیبا و رایج در میان مردم جمع‌آوری گردیده، به برخی از کارکردهای آن‌ها نیز اشاره شده است.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات فارسی، نقیضه، پارودی، مجابات، تقلید، طنز

### آموزشی - تحلیلی

### بررسی جایگاه اخلاق از منظر شاهنامه بر اساس کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه (از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷)

#### زهرآ قربانی پور

### چکیده

در این نوشتار، تلاش شده است که براساس تمام پژوهش‌های حوزه فردوسی‌شناسی که از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷ در میدانگاه رویکرد دینی نگاشته شده‌اند، جایگاه اخلاق بررسی شود. به بیان دیگر، هدف این نوشتار، تبیین و تحلیل پژوهش‌های حوزه فردوسی‌شناسی و بررسی نشانه‌های اسلام، به‌ویژه جایگاه اخلاق در شاهنامه است تا در جای‌جای این اثر سترگ ردیابی از اسلام، قرآن و احادیث نمایانده شود.

**کلیدواژه‌ها:** اخلاق، فردوسی، پژوهش‌های فردوسی‌شناسی

### آموزشی - تحلیلی

### محورهای اخلاقی در دو داستان رزم‌نامه و غم‌نامه

#### مهرداد روشن‌زاده

کارشناسی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان بوشهر

### چکیده

اخلاق، از والاترین گرایش‌های آدمی است که شکوه و عظمت را در عالی‌ترین شکل آن آشکار می‌کند؛ زیرا در سایه اخلاق، شخصیت حقیقی انسان‌ها شناخته می‌شود. هدف این تحقیق، استخراج نگره‌های اخلاقی - اعتقادی در شاهنامه فردوسی است. توجه شاعر به مقوله اخلاق، عمدتاً با ژرفای اندیشه و سلوک عرفانی وی و پیوستگی روحی او با آموزه‌های قرآنی ارتباط مستقیم دارد. حکیم توس، اخلاقیات را با تأثیر از اصول انسانی، مطالب آموزنده و عبرت‌آموز اجتماعی در آثار خود، به گونه‌ای ژرف انعکاس داده و براین اساس، اثر مزبور بیش از حد معمول مقبول طبع مردم صاحب نظر است. پژوهش حاضر نگره‌های اخلاقی در داستان رزم‌نامه و غم‌نامه فردوسی را بررسی می‌کند و نشان می‌دهد که میان این عناصر، رابطه و پیوند گسست‌ناپذیری وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** فردوسی، محور اخلاقی، رزم‌نامه، غم‌نامه



# حافظ

۲۰  
مهرماه  
روز بزرگداشت  
غزلسرای بزرگ ایران

به حُسن خلق و وفا کس به یار ما نرسد  
اگر چه حُسن فروشان به جلوه آمده اند  
به حق صحبت دیرین که هیچ محرم راز  
هزار نقد به بازار کائنات آرند  
در بیغ قافلده امن کاچنجان رفتند  
هزار نقش برآید ز کلهک ضُغ و یکی  
دلاز طغن حودان منج و واثق باش  
چنان بزی که اگر خاک ره شوی کس را  
بوخت حافظ و ترسم که شرح قصه او  
تو را در این سخن انکار کار ما نرسد  
کسی به حُسن و ملاحهت به یار ما نرسد  
به یاریای همت حق گزار ما نرسد  
یکلی به سکه صاحب عیار ما نرسد  
که گردشان به هوای دیار ما نرسد  
به دلپذیری نقش سخا ما نرسد  
که بد به خاطر امیدوار ما نرسد  
غبار خاطر می از بگزار ما نرسد  
به بمع پادشاه کامکار ما نرسد



يا ايها الذين آمنوا اطيعوا الله و اطيعوا الرسول و اولى الامر منكم

(نساء/ ۵۹)

ای کسانی که ایمان آورده‌اید، خدا را اطاعت کنید و  
پیامبر و اولیای امر خود را نیز اطاعت کنید

رسول الله  
محمد بن عبدالله  
ص

ميلاد حضرت رسول اکرم (ص) و امام صادق (ع)  
هفته وحدت و روز اخلاق و مهرورزی مبارک باد