

روزنامه

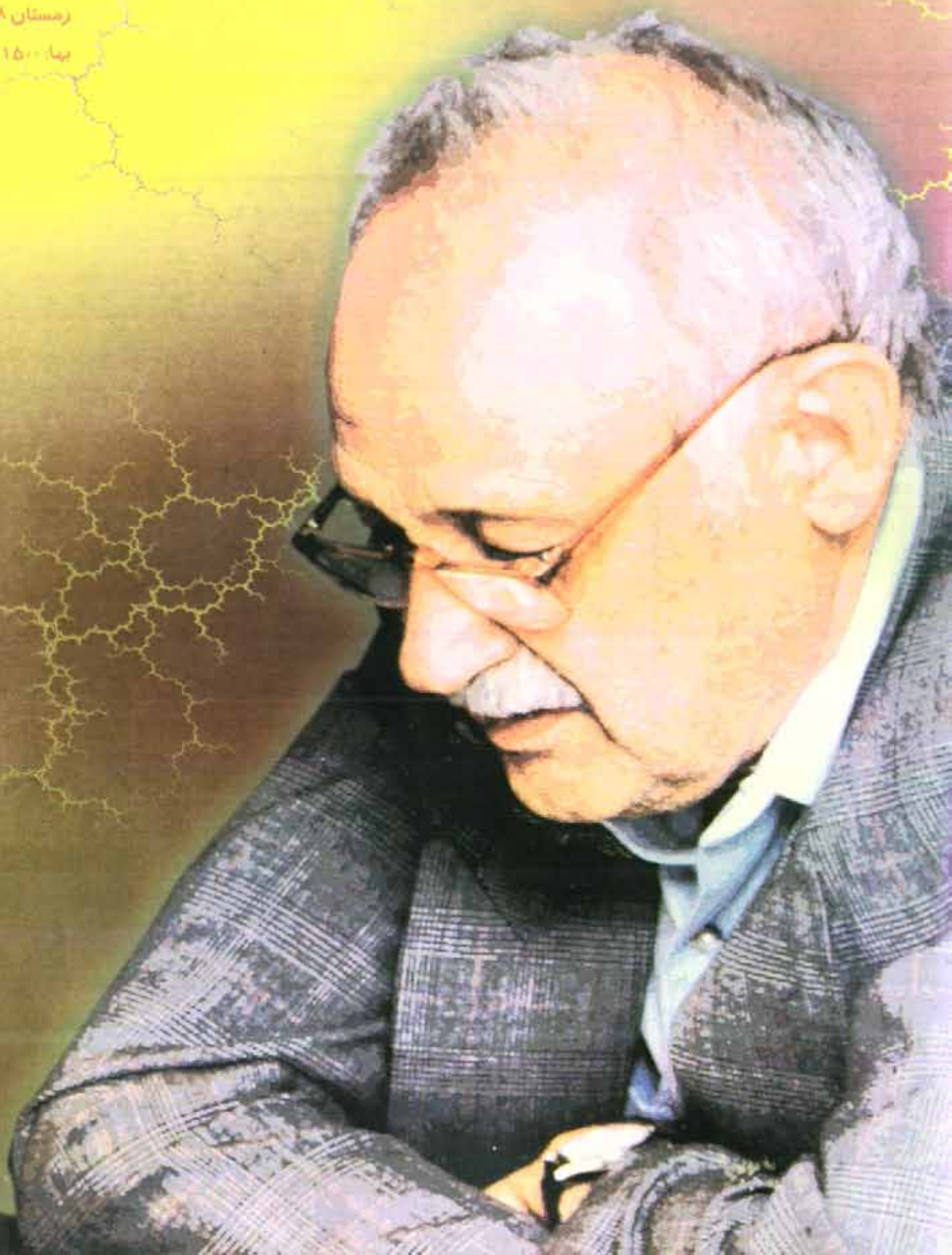
۵۳

آموزش زبان و ادب فارسی

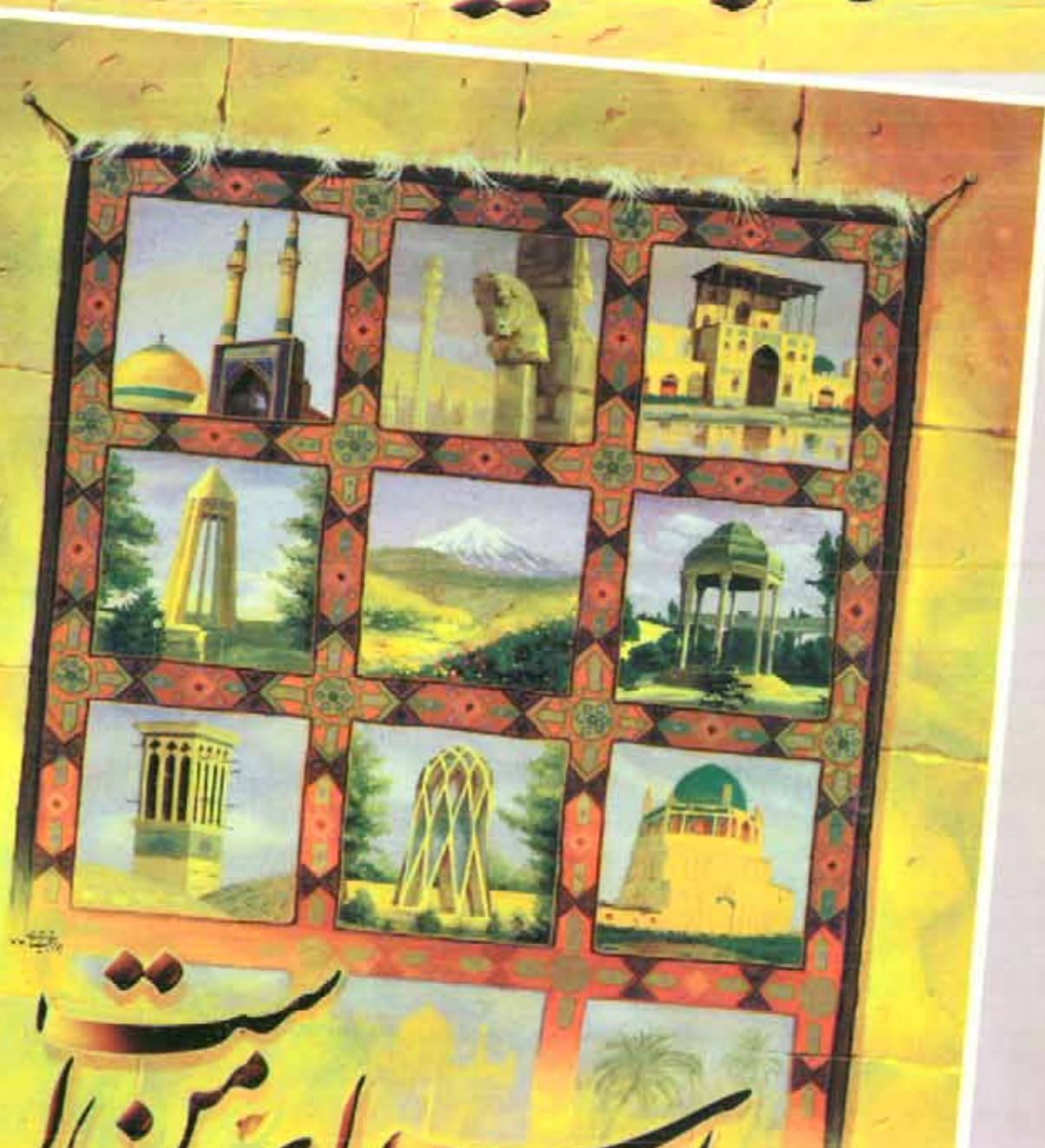
سال چهاردهم

زمستان ۱۳۷۸

بها: ۱۵۰۰ ریال



همچو جامی ایران را می من ا



همچو جامی ایران را می من ا

آموزش زبان و ادب فارسی

وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

دفتر انتشارات کمک آموزشی



سال چهاردهم (سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸) دوره‌ی انتشار: زمستان ۱۳۷۸

قابل توجه نویسندگان محترم

مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی نوشته‌ها و حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را می‌پذیرد.

• مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشد و به طور مستقیم و غیر مستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائه‌ی روش‌های مناسب تدریس هر یک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در مقطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی باشد.

• مقالات ارسالی باید با معیارهای تحقیق و پژوهش مطرح شده در کتاب‌های زبان فارسی هم خوانی داشته باشد (ارجاعات دقیق، استفاده از منابع دست‌اول، رعایت اصول تحقیق و پژوهش و ...)

• مقالات حتی الامکان حروف جبری شود یا با خط خوانا بر یک روی کاغذ A4 با فاصله‌های مناسب بین سطری، بدون خط خوردگی و آشفتگی ظاهری، با رعایت حاشیه‌ی مناسب نوشته شود.

• حجم مقالات حداکثر بیست صفحه‌ی دست‌نویس باشد.

• اگر مقاله به تصویر، طرح، نمودار و جدول نیاز دارد بشهادت یا ضمیمه گردد و محل قرار گرفتن آن‌ها در حاشیه‌ی مطلب مشخص شود.

• پنج عبارت کلیدی مهم مقاله از محتوای آن استخراج و بر روی صفحه‌ای جداگانه ضمیمه گردد.

• نثر مقاله به فارسی روان و ساده و سالم، خالی از هر گونه تکلف و تصنع یا سره‌نویسی افراطی به فارسی معیار نوشته شود و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود.

• مقاله‌های ترجمه شده یا متن اصلی هم خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باشد.

• اهداف مقاله و چکیده‌ی نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید.

• معرفی نامی کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاهه‌ی آثار وی پیوست باشد.

• هیئت تحریریه در رد، قبول، ویرایش فنی و محتوایی و کاهش حجم آزاد است.

• آرای مندرج در مقاله‌ها، عین نظر دفتر انتشارات و هیأت تحریریه نیست و مسؤولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان یا خودنویسنده یا مترجم است.

• مقالات رد شده بازگردانده نمی‌شود.

• اصل مقاله جهت بررسی به هیئت تحریریه تحویل می‌شود. از ارسال تصویر مقاله خودداری شود.

• مقالات نباید در هیچ یک از نشریات چاپ شده باشد.

دفتر انتشارات کمک آموزشی
این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

رشد کودک
(برای پیش‌دبستان و دانش‌آموزان کلاس اول)
دستان

رشد نوجوان
(برای دانش‌آموزان دوم و سوم دبستان)
رشد دانش‌آموز

رشد جوان
(برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی)
رشد جوان

و مجلات
رشد معلم، تکنولوژی آموزشی،
آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش
شیمی، آموزش زبان، آموزش
رشد دانش‌آموز، آموزش ریاضی،
آموزش و تربیت تخصصی،
آموزش جغرافیا.

آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ
(برای دبیران، آموزگاران، دانشجوین تربیت
معلم، مدیران مدارس و کادرهای آموزش و
پرورش)

• مدیر مسئول: سید محسن گل‌انداز

• سردبیر: دکتر محمد رضا سنگری

• مدیر داخلی: دکتر حسن ذوالفقاری

• ویراستار: غلامرضا عمرانی

• طراح گرافیک: شاهرخ خیره‌غانی

• نشانی دفتر مجله: صندوق پستی ۱۵۸۷۰/۱۵۸۵

• تلفن امور مشتریان: ۸۸۲۹۱۶۸

• تلفن دفتر مجله: ۸۲۹۱۱۱-۱ داخلی ۱۱۱

• چاپ: افست (سهامی عام)

فهرست شماره ۲

• زبان و فرهنگ / ۴ / دکتر امان‌الله فرانی مقدم

• یاد یاران (دکتر عبدالعصیم زین‌کوب) / ۱۲ / دکتر حسن ذوالفقاری

• کاربرد الگوی تفکر استقرایی در آموزش زبان و ... / ۱۸ / حسین قاسم‌پور مقدم

• ناگفته‌هایی درباره‌ی مقدم (قسمت دوم) / ۲۳ / غلامرضا عمرانی

• تکواژ / ۲۶ / عبدالحمید آخوندی

• میان‌وند در زبان فارسی / ۲۸ / حسن‌علی ترقی‌ارغاز

• انتظاف‌پذیری برخی اوزان شعر فارسی / ۳۲ / میرهاشم میری

• دو گذرگاه نهم / ۳۶ / علی‌اکبر شیری

• از سوگ سیاوش / ۳۹ / سید شمعان حسینی اصل

• معلمان شاعر و نویسنده / ۴۲

• روش‌هایی برای بهبود شیوه‌ی تدریس درس انشا / ۴۴ / اکرم علیرضایی

• در اقصای عالم بگشتم بی، «نویسنده‌ی شش‌سده‌ی» / ۵۲ / دکتر فاطمه کشاورز

• خاطرات سبز / ۶۰

• حرف‌های من / ۶۲ / علی‌فرخ مهر

• یاد / ۶۴

سرمقاله

این جا همیشه بهار است؛ هر روز گل های تازه ای در نگاهمان می شکفتد و باغبانان گلزار ادب و فرهنگ این سرزمین، دسته گل هایی رنگ رنگ و معطر به اناق کوچک گروه زبان و ادبیات می بخشند. مقاله ها و نوشته ها می رسند و هر چند همه ی این گل ها را نمی توان به زیارت چشم خوانندگان فرستاد اما آنچه در حصار مجله جای می گیرد رنگ و بوی و نشان از همه ی گل ها دارد. اما خوانندگان و خوانندگان در این گلزار به تماشا و بویدن همه ی گل ها - شاید نپردازند و با انتخاب و گزینش، آنچه را که می تواند زینت کلاس و درس باشد از شاخسار مجله بچینند.

از این توصیف و تصویر که بگذریم، نکته ی اساسی آن است که مجله ی آموزش رشد زبان و ادب فارسی پلی ارتباط میان هزاران دبیر فرهیخته و ادب آشنا و فهیم با دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی است. پیش تر نیز بارها به این مسئله پرداخته ایم که بایسته ترین و شایسته ترین مقالات همان هایی هستند که دبیران عزیز را در دستیابی به آفاقی وسیع تر و چشم اندازهایی گسترده تر که در کتاب های درسی هست راهبر و یاریگر باشند یا نکته ای مبهم و گرهی دغدغه آور را از کتاب های درسی بگشایند. هر چند در کنار این مقاله ها همواره کوشیده ایم که موضوعاتی فرا درسی و فرا کتاب آموزشی را نیز مطرح کنیم اما مجله ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی نقش کمک آموزشی دارد و در همین مسیر باید گام بردارد.

برخی مقالات ارسالی بسیار عالمانه و محققانه نگاشته می شوند اما چون با ساخت ها و موضوعات کتاب درسی پیوند ندارند کمتر خواننده می شوند یا آینه هایی نیستند که دبیران عزیز مشکلات و گره های کتاب درسی را در آن ها بیابند و رفع کنند.

به همین دلیل در این سرمقاله فهرستی از موضوعات مورد نیاز مجله که بر اساس ساختار و نظام خاص کتاب های درسی تدوین و فراهم آمده است تقدیم می شود تا صاحب قلممان و نویسندگان عزیز در این مسیر به یاری و همراهی و همدلی برخیزند. امید است در آینده ی نزدیک باز هم دسته گل هایی از همین رنگ و بو مجله ی ما را بهارانه کند.

✽ ویژگی مناجات ها و مناجات نامه های فارسی

✽ تحمیدیه ها (ویژگی ها، درون مایه و ساختار)

✽ مقببت در ادبیات فارسی

✽ ادبیات حماسی ایران (ویژگی ها، درون مایه و ساختار)، می توان نمونه های موجود

ادب حماسی در کتب دوره ی دبیرستان را نقد و تحلیل کرد.

✽ تطبیق و مقایسه ی سبک شناسانه ی حماسه های طبیعی و مصنوعی

✽ آفاق فکر و اندیشه در شعر سبک خراسانی (همین موضوع درباره ی سبک های عراقی،

هندی، بازگشت و... نیز مورد نیاز است.)

✽ مقایسه ی شعر سبک عراقی و سبک هندی (ابعاد فکری، ادبی، زبانی)

✽ تحلیل و تبیین ابعاد شعر دوره ی بازگشت (آفاق فکری، ادبی، زبانی)

✽ سفرنامه های فارسی در گذشته و معاصر

✽ تحلیل و بررسی نثر عصر مشروطه

- ❖ ویژگی های سبکی شعر عصر مشروطه
 - ❖ تحلیل و تبیین دو دهه شعر انقلاب اسلامی
 - ❖ ابعاد و ویژگی های شعر دهه های قبل از انقلاب اسلامی
 - ❖ بررسی ویژگی ها، درون مایه و ابعاد زیباشناسانه ی شعر شهریار، اخوان ثالث، نیما، مهرداد اوستا، موسوی گرمارودی، حمید سبزواری، علی معلم و دیگر شاعرانی که در کتاب های درسی ذکر شده اند (هریک به تفکیک و در یک مقاله)
 - ❖ تحلیل و تبیین دوره های مختلف ادبی اروپا
 - ❖ تحلیل و تبیین آثار و اندیشه ی شاعران و نویسندگان جهانی (ناگور، نولستوی، گوته، هوگو، شکسپیر و دیگر نویسندگان و شاعران مطرح شده در کتاب های درسی)
 - ❖ طنز، هجو، هزل در شعر و نثر (ویژگی ها، سیر تحول و تطوّر، چهره های شاخص).
 - ❖ هر یک از چهره ها و مفوله ها را می توان مستقلاً مطرح کرد.
 - ❖ ابعاد و اضلاع ادبیات عرفانی
 - ❖ ترجمه و دوره های ترجمه (ترجمه ی قرآن کریم، ترجمه ی متون یونانی، عبری، سریانی، ترجمه ی داستان ها در عصر مشروطه، ترجمه ی شعر و ...)
 - ❖ ادبیات داستانی کلاسیک در ایران
 - ❖ ادبیات داستانی معاصر
 - ❖ داستان نویسی در عصر انقلاب
 - ❖ ویژگی ها و عناصر داستانی در داستان های جلال آل احمد، چوبک، ساعدی، دولت آبادی، نادر ابراهیمی و ...
 - ❖ ویژگی ها و ابعاد آثار بزرگ ادبی
 - ❖ دلیل ماندگاری و جاودانگی آثار بزرگ ادبی
 - ❖ تحلیل و بررسی ادبیات پایداری در ایران، فلسطین، امریکای لاتین و ...
 - ❖ فرهنگ و هنر در ایران
 - ❖ سفرنامه های آفاقی و انفسی در ادبیات ایران
 - ❖ ادبیات دفاع مقدس
 - ❖ حسب حال نویسی در ادبیات فارسی
 - ❖ کتاب شناسی توصیفی زبان و ادبیات فارسی (ادبیات داستانی، ادبیات عرفانی، ادبیات معاصر، و ...)
- جز این موضوعات، همه ی موضوعات کتاب های زبان و ادبیات فارسی حتی گاه گشودن گره های یک متن (نظم و نثر) می تواند پاسخ گوی نیاز دبیران عزیز باشد. مفوله های زبانی و نگارشی و زبان شناسی و دستور، بلاغت (آرایه های ادبی)، تاریخ ادبیات، عروض و ... نیز نیاز بی تردید مجله است که فهرستی از موضوعات را به آینده واگذار می کنیم.
- چشم به راه فلم و همت شما نشسته ایم. و تردیدمان نیست که هرچه از دوست رسد نیکوست.



«این مقاله از دیدگاه
نگاشته شده است.»

که انسان‌ها، رویدادهای محیط زندگی شان را چگونه می‌نگرند و آنها را چگونه تحلیل و توصیف می‌کنند. به همین جهت است که انسان‌شناسان فرهنگی با بررسی زبان در جوامع گوناگون، می‌توانند درباره‌ی فرهنگ یک قوم، شیوه‌های اندیشیدن و جهان‌بینی آن، دانش بیشتری بدست آورند و به تحلیل و توصیف بهتری بپردازند.

مثالی که بیانگر تأثیر فرهنگ بر زبان است، بکار بردن القاب و عناوینی است که برخلاف آمریکایی‌ها، در زبان فارسی متداول است که هر چند با توسعه‌ی صنعت و فعالیت اقتصادی، به تدریج استعمال آنها کاهش می‌یابد و محدود می‌گردد، هنوز هم کم و بیش وجود دارد مثل: القاب و عناوین خناب مستطاب اجل اکرم، عالیجناب، دامت بقیانه، سرور گرمی، چاکر، جان‌نثار، جناب آقای و... که همه‌ی این‌ها واکنشی در برابر جامعه‌ی سنتی و نفوذ عمیق فئودالیسم و روابط اجتماعی است. لکن در جامعه‌ی غربی بویژه آمریکا، این گونه القاب مصطلح نیست و همه‌ی افراد قطع نظر از چگونگی نسبت‌ها تنها با نام و منهای کردن جنس، مخاطب قرار می‌گیرند.

نمونه‌ی دیگر تأثیر فرهنگ بر زبان، دامنه‌ی لغات مربوط به خویشاوندی است که در زبان فارسی غنی‌تر از زبان انگلیسی است. مثلاً در زبان انگلیسی برای عمو و دانی لغت Uncle، برای دختر برادر و خواهر Niece، برای پسر برادر و خواهر Nephew، برای برادر زن و برادر شوهر Brother-in-law، و برای پدر زن یا پدر شوهر Father-in-law و غیره به کار می‌رود که بطور صریح مفهوم آنها را روشن نمی‌کند. در حالی که در فارسی به دلیل اهمیت خانواده و خویشاوندی و کاربرد فراوان آن برای هر کدام از آن‌ها لغت خاص و جداگانه و حتی متعددی وجود دارد، مثلاً:

- برای مادر = مادر، مار، والد، ننه، مامان و بی‌بی و ...
- برای پدر = پدر، بابا، ابوی، پیر
- برای برادر = برادر، اخوی، برار، داداش
- و هم چنین برای مادر زن یا مادر شوهر = خواش یا خاش و برای پدر زن یا پدر شوهر = خسور
- به برادر زن = خسور بره نیز می‌گویند.
- به شوهران دو خواهر = باجناف و هم زلف.

مثال دیگر، تأثیر فرهنگ بر زبان: تمایل به فردگرایی و تمایز دادن جنس مرد از زن در زبان فارسی و انگلیسی است. چنانکه در زبان فارسی برای سوم شخص مفرد، «او» بکار می‌رود. حال آن‌که در زبان انگلیسی

هرگز به زبان آورده نشده باشد. در حالی که دستگاه‌های اخباری جانوران، تنها می‌توانند معانی ساده و محدود مانند: خطر، دشمنی، وجود غذا و نظایر آن را انتقال دهند. به گفته‌ی برتراند راسل: «یک سنگ هر قدر که بتواند با شیدانی پارس کند، باز نمی‌تواند به شما بگوید که والدینش فقیر ولی شرافتمند هستند»^۱.

۲- زبان‌هایی که این بوزینه‌های آزمایشگاهی فرا گرفته بودند (واشو و کوکو) نا اندازه‌ای خاصیت نمایی داشتند، یعنی نمادهای آنها تقلید چیزی را نشان می‌دادند که این نمادها به جای آنها نشسته بودند.

۳- هنوز جای تردید است که آیا بوزینه‌های آزمایشگاهی، جملات را به گونه‌ی ارادی ترکیب می‌کنند و یا این کار را حضپی انجام می‌دهند و طولی وار است.

۴- سرانجام این که، آموختن زبان به یک بوزینه به کوشش فراوان، آن‌هم در شرایط بسیار مصنوعی نیاز دارد حال آن‌که بچه‌های انسان، زبان را بدون آموزش و به گونه‌ای طبیعی فرا می‌گیرند^۲.

بنابراین زبان یک ویژگی خاص انسان است و حیوانات دیگر از این نعمت خدادادی محرومند و تنها وسیله‌ای است که میراث فرهنگی نسل گذشته را به آینده منتقل می‌کند، و اگر زبان از جامعه‌ی انسانی گرفته شود، جرخ اجتماع از حرکت باز می‌ایستد، جامعه‌ی انسانی از هم گسیخته می‌شود، تمدن و فرهنگ بشر نابود می‌گردد، جامعه‌ی پرتکاپو و پر جوش و خروش از هم متلاشی می‌شود و افراد آن به زندگی میلیونها سال قبل باز می‌گردند^۳.

به همین جهت یکی از موضوعاتی که مردم شناسی فرهنگی به آن می‌پردازد و به آن اهمیت می‌دهد، مطالعه‌ی زبان و زبان‌شناسی و رفتارشناسی از تکلم در متن مسایل فرهنگی است که شامل مسائلی چون: رابطه‌ی میان زبان و فرهنگ و تفکر و نقش این دو در منعکس کردن دنیای خارج و ریشه‌یابی، توصیف و تعیین زمان جدا شدن زبان‌ها از زبان مشترک و چگونگی پیدایش زبان می‌شود که اکنون به بحث مختصر درباره‌ی آن‌ها می‌پردازیم:

۲- تأثیر فرهنگ بر زبان:

در این بحثی نیست که زبان همان طور که «ورف و سایپر»^۱ گفته‌اند «زبان هسته‌ی اصلی فرهنگ را تشکیل می‌دهد»^۲. زبان، ابزار بنیادی، برای فهم رفتار بشر است و با آن می‌توان دریافت

از سه لغت (He, She, It) استفاده می‌شود.

این گونه شواهد و نمونه‌های متعدد دیگر به خوبی نشان می‌دهد که زبان، متأثر از فرهنگ جامعه است و گسترش و محدودیت لغات در هر زبان، تا اندازه‌ای زیادی، به فرهنگ آن جامعه بستگی دارد. به این معنی که آن چیزهایی که برای اعضای یک اجتماع معین اهمیت تطبیفی (با محیط طبیعی و اجتماعی) نداشته و احساس نیاز نمی‌شده ممکن است نام مشخصی برای آنها وجود نداشته باشد. برعکس آنچه که برای یک اجتماع از نظر تطبیفی بسیار اهمیت داشته، به آنها یک نام بلکه شاید چندین نام در زبان آن اجتماع داشته باشد تا تفاوت‌های ظریفی که گویندگان یک زبان در مورد آن چیز ادراک می‌کنند و احساس نیاز به تمایز آنها می‌نمایند مشخص گردند.

مثلاً: زبان «کویا» در هند جنوبی میان هفت نوع نپ خیزران تمایز قائل می‌شود، زیرانی خیزران در آن مناطق زیاد است و اعضای آن جامعه برای تطبیف خود با شرایط محیط طبیعی و احساس نیازی که به تشخیص انواع آن شده است چنین گسترشی را در زبان به وجود آورده‌اند. حال آن که برای شبنم، مه و برف واژه‌ی جداگانه‌ای وجود ندارد. زیرا مردمی که به این زبان سخن می‌گویند در یک محیط استوایی زندگی می‌کنند.^۲ یکی دیگر از شگفت‌انگیزترین مثال‌ها اسامی مختلفی است که به شتر در زبان عربی داده می‌شود؛ معروف است که در این زبان فریب به شش هزار لغت وجود دارد که به شتر اطلاق می‌شود. مثلاً اسامی انواع مختلف شتر، بر حسب کار آن‌ها عبارت است از: شتر شیرده، شتر سواری، شتر مخصوص جفت‌گیری، شتر قربانی و غیره و با اسامی نژادهای مختلف که هر یک قدرت و منزلت خاص یا منشاء جغرافیایی مختلف دارند و مانند این‌ها. هم چنین لغاتی که برای تعیین گروه‌های شتر یعنی دسته‌ی کوچک یا بزرگ تا عددی بی‌شماری به کار می‌رود و لغاتی برای بیان مقصد آن‌ها یعنی چراگاه شترها یا کاروان یا لشکر کشی شترها و مانند آن‌ها به علاوه فریب پنجاه لغت برای شتر آبستن و مراحل آبستنی و لحظه‌ای که نخستین چنین دوده می‌شود و ماده‌ی شتری که نوزادان خود را شیر می‌دهد و شتر ماده‌ای که به نوزادان خود شیر نمی‌دهد و ماده شتری که به زودی خواهد زائید و مانند آن‌ها در زبان عربی وجود دارد که همه‌ی این‌ها حاکی از اهمیت خاصی است که شتر، در فرهنگ عربی دارد.^۳

هم چنین تنوع کلماتی که اسکیموها، برای تعیین «برف» به کار می‌برند، صریحاً ناشی از احتیاج به تمیز و تشخیص میان جنبه‌های متعدد آن است. به همین جهت برای برف روی زمین، بارش برف، برفی که ذوب و پراکنده می‌شود، برف معلق، نوده و کپه‌ی برف واژه‌های جداگانه‌ای وجود دارد. در ایران نیز چندین لغت درباره‌ی برف در آذربایجان وجود دارد که در جنوب ایران یافت نمی‌شود. برعکس در جنوب چندین واژه برای نخل و خرما وجود دارد که در سایر نقاط ایران یافت نمی‌گردد.

به همین نحو «چاکچی»^۴های سیبری شمال شرقی، برای نامیدن گوزن لغات بسیاری دارند^۵. و قوم «گاری»^۶ در شمال شرقی هند (برمه) دست کم دوازده واژه برای انواع مورچه دارند.^۷

همین‌طور در زبان «گاری» (Garo) زبانی که در «برمه» رایج است برای برنج که در زبان فارسی و زبان انگلیسی فقط یک واژه وجود دارد، لغات متفاوتی از قبیل: برنج سوس دار، برنج بی سوس یا برنج پخته و برنج خام و سایر انواع و کیفیات برنج وجود دارد.^۸

خلاصه: همان‌طور که منتقدان فرضیه‌ی «نسبیت زبانی» معتقدند نوع مفهوم‌ها و ادراک‌هایی که ما می‌توانیم داشته باشیم، زیر نفوذ زبان یا زبان‌های خاصی است که ما به آن سخن می‌گوئیم و از همین رو مردمانی که به زبان‌های متفاوت سخن می‌گویند جهان را به گونه‌های متفاوت ادراک می‌کنند، زبان می‌تواند تمایزهایی را که برای مردمان یک فرهنگ اهمیت دارد منعکس کند. اما خود آفریننده‌ی چنین تمایزهایی نیست و نیز نمی‌تواند در راه ادراک این تمایزها محدودیت‌هایی برای گویندگان زبان به وجود آورد.^۹

فارسی‌زبانان با انگلیسی‌زبانان به اندازه‌ی گویندگان زبان اسکیمو و کویا و گاری و عربی و غیره تفاوت انواع برف یا نپ خیزران یا برنج و یا شتر را در می‌یابند اما چون این قبیل تفاوت‌ها در فرهنگ اقوام اخیر بیشتر اهمیت دارد تا فرهنگ فارسی و انگلوساکسون، به همین جهت در هر یک از زبان‌ها واژه‌هایی برای بیان تفاوت آن‌ها اختصاص یافته در حالی که در زبان‌های دیگر چنین نیست.

۳. تأثیر زبان بر فرهنگ

شاید زبان بیشتر از آن که منعکس کننده‌ی فراگردهای فرهنگی باشد، در واقع قالب دهنده‌ی آن‌ها است. یعنی زبان، افکار و تصورات افراد جامعه را تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، زبان همه جنبه‌های فرهنگ، از اقتصاد و خویشاوندی و زندگی خانوادگی گرفته تا علم و تکنولوژی، آداب و رسوم و سنن، طرز تفکر و اندیشه، سیاست و مذهب و ویژه‌ی هر جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و ما را قادر می‌سازد تا از هوش، گنجایش‌های عاطفی و حتی امکانات جسمانی مان بیشتر استفاده کنیم، فعالیت‌های آدم‌های گوناگون را در جهت دستیابی به هدف‌های دلخواه، هماهنگ سازیم و خود را برای سازگاری سریع و مؤثر با منقضیات جدید، آماده کنیم.

به همین جهت است که به نظر مورخان «زبان در خشان‌ترین و نزدیک‌ترین نشانه‌ی تکامل فکری انسان است» به سخن دیگر، اندیشه‌ی انسان و میزان پیشرفت و سطح تکامل آن را می‌توان به وسیله‌ی زبان اندازه گرفت.

بنابراین، زبان علاوه بر آن که وسیله‌ی ارتباط و پیوند فعالیت‌های فکری انسان است مبین اشتراک فکری گروهی مفروض از مردم نیز می‌باشد. از این رو جای شگفتی نیست که زبان به منزله‌ی کلید شناسایی

فرهنگ یک ملت است. یعنی عالی‌ترین مجموعه‌ی کامل نهادهای اجتماعی که ناکثون یوسپه‌ی انسان شکل گرفته است، تلقی می‌شود. هم چنین زبان، وسیله‌ی انتقال میراث فرهنگی از نسلی به نسل دیگر است و کودک از طریق فراگرفتن زبان است که فرهنگ جامعه‌ی خویش را می‌آموزد و در آن محصور است. یا بقول «ادوارد سایپر»^۴ «انسانها از برخی جهات زندانی زبانشان هستند». به عقیده‌ی او، نظر ما درباره‌ی واقعیت، نسخه‌ی خلاصه شده‌ی آن جهانی است که زبان ما، آن را ویرایش کرده است. به نظر او جهان واقعی، تا حد زیادی، بر پایه‌ی عادت‌های زبانی هر گروهی ناآگاهانه بنا شده است و هیچ دو زبانی را نمی‌توان یافت که چندان شبیه هم باشند که تصور شود هر دو یک واقعیت اجتماعی را، بازتاب می‌کنند. «به عبارت دیگر انسان‌ها در جوامع گوناگون از آن جهت واقعیت‌های متفاوتی را می‌بینند که به زبان‌های متفاوت سخن می‌گویند و هر زبانی واقعیت را در قالب جداگانه غالب ریزی می‌کند»^{۱۲}.

برای مثال «هویی‌ها» مانند ما زمان وقوع یک رویداد را در گذشته، حال یا آینده دقیقاً مشخص نمی‌سازند، بلکه رویدادها را بر حسب عینی یا ملموس (یعنی همه آن چیزهایی که به گونه‌ای برای آنها ملموس و محسوس و قابل درک است) و ذهنی (یعنی همه آن چیزهایی که قابل لمس و درک نیستند) مانند: آرزوها و اندیشه‌ها طبقه‌بندی می‌کنند. بدون آنکه تمایزی میان گذشته و حال قائل باشند»^{۱۳}.

از آنچه گفتیم و با توجه به نظر کلاین برگ، روی هم رفته می‌توانیم نتیجه بگیریم که زبان، فرهنگ و اندیشه کاملاً به هم مربوطند و در هم تأثیر متقابل دارند»^{۱۴}. و با تحلیل زبان هر جامعه‌ای می‌توان اطلاعات فراوانی درباره‌ی فرهنگ آن جامعه به دست آورد.

۴- زبان‌شناسی:

مطالعه‌ی زبان از دیرباز، مورد توجه بشر بوده و در میان ملل مختلف چون: یونانی‌ها و رومی‌ها و هندی‌ها، ایرانی‌ها و عرب‌ها پیش از دیگران به بررسی زبان گرایش داشته‌اند. اما زبان‌شناسی به مفهوم امروز کلمه، از قرن هیجدهم و نوزدهم آغاز گردیده و در طول کم‌تر از دو قرن ابعاد گسترده‌ای یافته و جنبه‌ی علمی تری به خود گرفته است.

۴.۱- تعریف زبان‌شناسی:

«زبان‌شناسی جدید، علمی است که با بهره‌گیری از نظریات و روش‌های علمی و دقیق به بررسی و توصیف زبان می‌پردازد. «به عبارت دیگر «زبان‌شناسی، علم مطالعه و توصیف زبان با استفاده از روش‌های علمی و دقیق است.»^{۱۵}

با توجه به تعریف بالا درمی‌یابیم که بین زبان‌شناسی به مفهوم امروزی با مطالعات زبان‌شناسی سنتی، تفاوت‌هایی وجود دارد.

در زبان‌شناسی نوین برخلاف گذشته مقصود تنها مطالعه‌ی تاریخی زبان و ریشه‌شناسی لغات (Etymology) و اشتقاق لغات و انشعاب لهجه‌ها و زبان‌های مختلف نیست. بلکه باید توجه داشت که این دو به هیچ وجه معادل یکدیگر نیستند. ریشه‌شناسی لغات، بخشی از زبان‌شناسی تاریخی و زبان‌شناسی خودشاخه‌ای از زبان‌شناسی عمومی است و شاخه‌ی اصلی و مهم زبان‌شناسی جدید، زبان‌شناسی توصیفی است.

زبان‌شناسی توصیفی، زبان را به عنوان یک دستگاه ارتباطی در یک نقطه‌ی ثابت زمان، قطع نظر از تحولات و سابقه‌ی تاریخی آن مورد مطالعه قرار می‌دهد و چنان‌که از نامش پیداست بر توصیف واقعیت تکیه می‌کند. یعنی زبان را آن چنان‌که مردم واقعاً به کار می‌برند توصیف می‌نماید.

مواد اولیه‌ی این که زبان‌شناسی توصیفی برای تحقیق خود مورد استفاده قرار می‌دهد، پدیده‌های قابل مشاهده است. یعنی زبان‌زنده‌ای که مردم جامعه عملاً برای رفع نیازمندی‌های خود در زندگی روزمره به کار می‌برند.

همین توصیفی بودن زبان‌شناسی است که به آن ارزش علمی بخشیده و آن را در ردیف علوم تجربی به معنی اعم قرار داده است»^{۱۶}. و همین امر است که از نظر انسان‌شناسی فرهنگی در مطالعه‌ی زبان‌شناسی حائز اهمیت فراوانی است، یعنی زبان‌شناسی فرهنگی در عین حال که زبان را آن چنان‌که در جامعه هست، توصیف و تجزیه و تحلیل می‌نماید، در عین حال به زبان‌شناسی تاریخی، چگونگی پیدایش و تکامل آن و تعیین زمان جدا شدن زبان‌ها از یکدیگر، ارتباط زبان با زبان‌های دیگر حوزه‌ی مورد مطالعه، نظام معنایی و ساختار زبانی (آواشناسی، صرف و نحو) و رابطه‌ی متقابل زبان و فرهنگ و زبان و تفکر و نوع لهجه و گویش نیز می‌پردازد.

۵- چگونگی پیدایش زبان:

منشاء زبان و این که کی و چگونه به وجود آمده یکی از پیچیدگی‌های دانش زبان‌شناسی امروز است. آگاهی از این که، رشد فشرخ در مغز و فراگیری زبان در انسان جدید از کی آغاز شده و نخستین صداها و کلمات کدام‌ها بودند و چگونه این صداها تشخیص داده می‌شدند و بسیاری از سؤالات دیگر، در حال حاضر یا جوابی ندارند، یا اگر دارند خیلی کلی و مبهم است.

برخی انسان‌شناسان معتقدند که انسان، هم زمان با ابزارسازی، زبان را خلق کرده است. بنظر «ادوارد هال»^{۱۷} انسان شاس آمریکایی «حدود دو میلیون و پانصد هزار سال پیش همراه با ابزارسازی، ارتباطات زبانی، به علت رابطه‌ی نزدیک بین زبان و فرهنگ، به وجود آمد. البته «هال» اشاره می‌کند که در این مورد توافق اصولی میان انسان‌شناسان وجود ندارد و ممکن است سال‌ها قبل از ساختن ابزار سنگی، یا حتی قبل از این که

زندگی در جلگه به صورت دائم درآید، ایجاد شده باشد.^{۱۱}

نظریه‌ی انسان‌شناس دیگری، حاکی از آن است که منشاء و زبان از هنگامی است که انسان نماها، جنگل‌ها را برای کشت و زرع کونامی ترک کردند و زیستن را در جلگه آغاز نمودند، می‌باشد. زیرا امدار که فرهنگی، ابزارسازی تکامل یافته و تدفین برنامه ریزی شده‌ی مردگان در این دوره به نوعی، تعقل انتزاعی و شبیه‌های ارتباطی نحوک یافته را نشان می‌دهند.^{۱۲}

درباره‌ی منشاء و چگونگی ایجاد صداها نیز فرضیه‌ات گوناگونی وجود دارد و مسأله‌ی زبان اوکیه‌ی بشر و چگونگی پیدایش تکامل آن از دیرباز مورد توجه بوده و قرن‌ها، سبب سرگردانی دانشمندان گشته است. در دوران باستان، یونانی‌ها و هندی‌ها پیش از سایر ملل به کنار مطالعه‌ی زبان علاقه مند بودند اما از نخستین کسانی که درباره‌ی زبان و رابطه‌ی میان کلمات و اشیا و پدیده‌های دنیای خارج به بحث پرداخته افلاطون است. بعد از افلاطون، ارسطو نیز اعلام می‌دارد که زبان پدیده‌ای قراردادی است که این نظریه اکنون نیز مورد قبول بیشتر زبان‌شناسان جدید نیز می‌باشد.

پس از افلاطون و ارسطو پیروان آنها مکتب رواقیون^{۱۳} و اسکندریان^{۱۴} بر سر مسأله‌ی زبان به بحث ادامه دادند.^{۱۵}

در قرون وسطی مؤسسات آموزشی گوناگونی در غرب تأسیس گردید و زبان لاتین و آموزش آن اهمیت یافت. هم چنین در این دوره مطالعه‌ی زبان‌های دیگر مانند عبری، بسیار مهم شمرده می‌شد و این اتفاق نظر وجود داشت که تمام زبان‌ها از زبان عبری زائیده شده‌اند. زبان عربی و یونانی نیز مورد توجه دانشمندان قرار گرفت و دستور زبان عربی به وسیله‌ی دانشمند ایرانی الاصل سیبویه در قرن هشتم میلادی بنام «الکتاب» به رشته تحریر درآمد. «دانه» که به بررسی «زبان‌های رومانس»^{۱۶} پرداخته و در آن مسأله‌ی خویشاوندی زبان‌های «رومانس» را مطرح کرده بویژه گویش‌های مختلف ایتالیایی را مورد بررسی قرار داده است.

در دوره‌ی رنسانس در حالی که زبان عبری به عنوان زبان کتاب مقدس اهمیت داشت، زبان‌های لاتین و یونانی نیز هم‌چنان مورد توجه دانشمندان بوده‌اند بعلاوه مطالعه‌ی زبان‌های اروپایی نیز توجه دانشمندان این دوره را به خود جلب نمود و از این رهگذر، دستور زبان‌های اسپانیایی، فرانسه، ایتالیایی و لهستانی نیز نوشته شد.

در قرن هیجدهم توجه دانشمندان به سوی مسأله‌ی خویشاوندی زبان‌های گوناگون جلب گردید.

ژان ژاک روسو و کاندیلاک^{۱۷} فیلسوفان این دوره نیز هر یک نظرانی در این مورد مطرح نموده‌اند. مسأله‌ی مبداء زبان چنان‌اهمیتی در این قرن داشت که برخی از آکادمی‌های کشورهای اروپایی برای بهترین رساله در این زمینه جوایزی تعیین نمودند. با این حال، هنوز زبان‌شناسان به مطالعه‌ی چگونگی پیدایش و تکامل زبان علاقه مند هستند و به آن می‌پردازند. هرچند که این مطالعات نتوانسته است

به طور دقیق، روشن نماید که چگونه انسان به زبان دست یافته و از چه زمانی با استفاده از علائم صوتی به برقراری ارتباط پرداخت اما مطالعاتی از این نوع خود کمک مؤثری به شناخت طبیعت زبان و چگونگی تحوّل آن در طول تاریخ کرده و نظرات گوناگون ارائه شده درباره‌ی مبداء زبان خود می‌تواند از دیدگاه‌های متفاوت مسأله‌ی پیدایش و تکامل زبان انسان را مورد توجه قرار دهد که در این جا به چند نظریه‌ی مهم که از نظر مردم‌شناسی فرهنگی و روان‌شناسی اجتماعی اهمیت دارد به طور مختصر اشاره می‌گردد.

۱-۵- نظریه‌ی مذهبیون:

در چهارچوب جهان‌بینی مذهبی، کلیه‌ی پدیده‌های جهان و از جمله زبان، ساخته‌ی دست خداوند و موهبتی الهی است؛ به عبارت دیگر خداوند زبان را به نوع انسان (و تنها به نوع انسان) ارزانی داشت. به همین لحاظ در بسیاری از کتاب‌های آسمانی، روایت‌هایی در این مورد وجود دارد.

در قرآن کریم (سوره‌ی الرّحمن و سوره‌ی بقره)^{۱۸} اشاراتی مبنی بر این که خداوند انسان را آفرید و به او زبان آموخت، وجود دارد.

در سفر پیدایش تورات نیز آمده است که خداوند تمام موجودات عالم را آفرید و آدم را بر آن داشت که آن‌ها را نام گذاری کند و از آن پس همه‌ی مخلوقات به همان نام‌هایی نامیده شدند که آدم برایشان گذاشته بود. براساس بخش دیگری از سفر پیدایش، در آغاز همه‌ی انسان‌ها به یک زبان سخن می‌گفتند و سپس خداوند زبان آن‌ها را تغییر داد تا سخن یکدیگر را نفهمند.^{۱۹}

در افسانه‌ها و روایت‌های مذهبی بسیاری از مردم دنیای باستان نیز زبان، هدیه‌ی خدایان و ساخته‌ی دست فوای ماوراءالطبیعه بوده است. مصریان قدیم بر این عقیده بوده‌اند که تات (Thoth) الهه‌ی گفتار و خالق زبان بوده است. بابلی‌ها نابو (nabu) را خالق زبان می‌دانستند و هندوان می‌بناشتند که قدرت سخن گفتن را «ساراسواتی»^{۲۰} (sarasvati) به بشر ارزانی داشته است.

در اغلب فرهنگ‌ها، مردم با کمک زبان (دعا) یا خدا سخن می‌گویند و برای کلمات یا به طور کلی زبان قدرت جادوتی قائل هستند که ریشه در تفکر مذهبی دارد.

برخی معتقدند که از طریق زبان‌هایی چون عبری، لاتین، عربی و امثال آن‌هاست که می‌توان با خداوند سخن گفت و از این روست که نورات معمولاً به عبری، فرانسوی و انگلیسی به لاتین خوانده می‌شود. در برخی فرهنگ‌ها نیز ذکر نام خداوند در اماکن و موقعیت‌هایی ممنوعیت دارد و در فرهنگ‌های دیگر نام شخصی که مرده است گفته نمی‌شود. در برخی فرهنگ‌ها افراد دارای دو نام هستند که یکی از آنها رمزی است و معتقدند هرگاه کسی به نام رمزی شخصی دست یابد، می‌تواند بر او تسلط پیدا کند و زیر فرمان خود در آورد.

به هر حال باید دانست که عفاپذیری از این دست که کم هم نیستند و برای زبان قدرتی مافوق طبیعی قائل هستند ریشه در تفکر ایده آلیستی و جهان بینی مذهبی دارند و باعث شده تا اندیشمندان زبان را از این دیدگاه مورد توجه قرار دهند و اعلام دارند که زبان ها دارای یک مبنا هستند؛ یعنی همان طور که انسان ها همه از نیل آدم هستند (بگ مبداء) زبان ها نیز همه به یک مبداء بر می گردند و از این رو نظریه ی مذهبیون را «مونوزنتیک»¹⁰ (دارای ریشه و اصل مشترک، وابسته به بگانگی مبداء انسان) می دانند اما امروزه بسیاری از دانشمندان بر این عقیده اند که انسان به طور ناگهانی و در یک نقطه ی خاص بر روی زمین ظاهر نشده است. بلکه در یک روند تکاملی طولانی به شکل انسان امروزی درآمده و نظریه ی تکاملی زبان مورد قبول است.¹¹

۵.۳. نظریه ی طبیعیون (Bow Wow-Theory)

همان طور که گفته شد، در یونان و روم باستان بر سر مسئله ی زبان میان دانشمندان اختلاف نظر وجود داشت. برخی چون افلاطون و ارسطو و بعد اسکندر یان زبان را پدیده ای قراردادی می دانستند. (این نظریه است که مورد قبول بیشتر زبان شناسان جدید نیز می باشد). و عده ای این رابطه را طبیعی می دانسته اند.¹²

دسته ی دوم که به طبیعیون معروف هستند عقیده داشته اند که وجود دسته ای از لغات در زبان ها که «نام آوا» نامیده می شوند. (مانند: گرگر، خرخر، شرشر، عوعو و غیره) نشانه ی آن است که رابطه ی میان اشیاء خارجی و کلمات رابطه ای است طبیعی و در واقع اصل و پایه ی زبان آواواژه ها می باشند یا لافل باید پذیرفت که واژه های اولیه ی زبان را این نوع کلمات تشکیل داده اند. یعنی کلماتی که از طبیعت آموخته شده است.

طرفداران این نظریه معتقدند هم چنان که کودک در مراحل آغازین یادگیری زبان، از اطرافیان خود تقلید می کند، انسان اولیه نیز در آغاز از صداهای طبیعت الهام گرفته و کلمات را ساخته است و سپس آن را نسل به نسل به آیندگان منتقل نموده است. فرانتس بوآس خاطر نشان ساخته در برخی از زبان ها از جمله در زبان چیبینوک Chinook (زبان سرخ پوستان آمریکا) و در برخی از لهجه های بانو Bantu (زبان مردم آفریقای جنوبی) ساختن لغات جدید از راه تقلید از صداهای طبیعی هنوز هم رواج بسیار دارد.¹³ در حالی که مخالفان این نظریه مدعی هستند که اگر زبان از تقلید صداهای طبیعی به وجود آمده است، حداقل باید این نوع کلمات در همه ی زبان ها به طور یکسان وجود داشته باشند.

در حالی که حتی همین نوع صداها هم در همه ی زبان ها یکی نیست به عنوان مثال صدایی که سگ تولید می کند در فارسی به صورت عوعو و یا واغ واغ، در انگلیسی با «او او» و در ترکی بصورت «هاواهاو» وجود دارد. یعنی هر زبان به صورت متفاوت این نوع صداهای طبیعی را تقلید می کند.

از سوی دیگر تعداد این نوع کلمات در زبان ها به حدی محدود است که نمی توان آن ها را پایه ی زبان دانست. بعلاوه باید توجه داشت که زبان تنها از کلمات تشکیل نشده است. و هر زبان علاوه بر گنجینه ی واژه ها دارای ساختمان ویژه ای است از معروف ترین مخالفان این نظریه باید «ماکس مولر» دانشمند و لغت شناس معروف قرن ۱۹ آلمانی را نام برد که عقیده دارد فرض این که بشر زبان خود را از تقلید آواهای حیوانات پست تر ساخته است، صحیح نیست.¹⁴

۵.۳. نظریه ی آواهای غریزی و طبیعی

(Pooh Pooh Theory) (بی نظریه ی ندائی)

این نظریه به نظریه ی طبیعیون شباهت دارد و اساس آن این است که زبان ابتدا از آواهایی که انسان در اثر شادی، خشم، درد، نرس، تعجب و هیجان سر می داده، به وجود آمده است. طرفداران این تئوری معتقدند که زبان ابتدا از اصواتی (مانند آه، آخ، وا، وای و غیره) تشکیل گردیده و در طول تاریخ بالا پیش شده است تا به شکل فعلی درآمده است.¹⁵ از جمله کسانی که طرفدار این نظریه بودند، ژان ژاک روسو می باشد او به مسئله ی مبداء زبان علاقه مند بود و در این زمینه نوشته است، که آواهای غریزی و طبیعی و حرکات اشاره ای پایه های اولیه ی زبان بشر بوده است ولی نقش آواهای غریزی در پیدایش زبان بسیار مقابل توجه نواز حرکات اشاره ای می باشد.

۵.۴. نظریه ی اشارات و حرکات (Gesture Theory)

اساس این نظریه آن است که انسان اولیه برای برقراری ارتباط با دیگران از سیستم «ایما» و اشاره با زبان حرکتی و سکناات و حرکات اعضای بدن بویژه دست ها که نقش عمده ای دارند (gesture language) استفاده می کرده است. طرفداران این نظریه معتقدند که چون دست ها در زندگی روزمره ی انسان ها پیوسته مورد استفاده قرار می گرفته اند (برای شکار، ساختن ابزار و غیره)، ناگزیر نقش ارتباطی آنها رفته رفته به دستگاه گفتاری انسان منتقل شده است. یعنی حرکات دست ها و سایر اندام ها به حرکات لب ها، زبان، آرواره و دیگر اندام های گفتار انتقال یافته است. نظریه ی زبان حرکتی که از جمله طرفداران آن، کاندیاک¹⁶ فیلسوف قرن هجدهم فرانسه نیز می باشد زیر تأثیر عضاید تجربه گرایان، معتمد است که زبان انسان در آغاز شکلی دیداری داشته و به تدریج، گفتار جای زبان اشاره را گرفته است.

در قرن ۱۹ نیز تئوری زبان اشاره به وسیله ی ویلهم وونت¹⁷، به صورت اساسی مطرح گردید و «هرمان پال» آن را مورد تأیید قرار داد و پاره، با آن که معتقد است زبان حرکات، نخستین وسیله ی تفهیم و تعاهم بوده است و برای آنکه نشان دهد چگونه به مدد حرکات و سکناات چهره و دست افکار خود را می توان به دیگران فهماند، زبان ایمانی سرخ پوستان آمریکایی و کور و لال ها را مثال می آورد،

با این همه او معتقد است دو عامل باعث شده که زبان لفظی به وجود آید:

اول آنکه هنگام کار با دست، دیگر افراد نمی توانستند افکار خود را به یکدیگر بفهمانند.

دوم؛ هنگام تار یک شدن هوا، حرکات و سکنت فایده‌ی خود را از دست می دهند.¹³

با این همه در بیشتر زبان‌ها هنوز هم انسان‌ها هنگام گفتار گاه‌گاه از حرکت دست‌ها و چشم و آبرو و سر و سایر اندام‌های بدن استفاده می‌کنند. و شاید به این لحاظ باشد که انسان امروزی هنوز این احساس را دارد که زبان گفتار قادر نیست تمام تأکیدها و احساس‌های لازم را مخابره کند و از این رو هنوز هم، هنگام گفتار از حرکات استفاده می‌کند.

۵.۵. نظریه‌ی تکاملی (Evolutionary Theory)

نظریه‌ی تکاملی که امروزه بیش از هر نظریه‌ی دیگری مورد قبول انسان‌شناسان فرهنگی، روان‌شناسان اجتماعی و زبان‌شناسان واقع شده، در حقیقت زبان را در بافت تکامل انسان و پس از تشکیل اجتماعات اولیه مورد مطالعه قرار می‌دهد و معتقد است که زبان گفتاری در انسان پس از گذشت هزاران سال و پس از آن که انسان‌نماها از جنگل بیرون آمدند و زستن در جلگه را آغاز نمودند و آموختند که روی دو پا بایستند و از دست‌ها برای به چنگ آوردن غذا، ابزارسازی و دفاع از خود استفاده کنند و به تدریج بعد از آنکه دستگاه گفتاری و مغز و سلسله اعصاب مربوط به مکانیسم گفتار انسان دچار تحولاتی شد و اجتماعات اولیه شکل گرفت، اختراع گردید.

به عبارت دیگر از نظر تکامل‌گرایانی چون: ادوارد دیارنت نابئر¹⁴، لئویس هنری مورگان¹⁵، گوردون چاپلین¹⁶، لسللی وایت¹⁶ و اخیراً «لیبرمن» زبان گفتاری در انسان مانند همه‌ی پدیده‌های اجتماعی دیگر نتیجه‌ی تکامل انسان است.

در همین رابطه «فیلیپ لیبرمن»¹⁷ زبان‌شناس آمریکایی که به تازگی تحقیقات جالبی در این زمینه انجام داده، پیدایش تکامل زبان در نوع انسان را در رابطه‌ی نزدیک با تحولاتی می‌داند که در دستگاه‌های گفتاری، شنیداری و نیز مغز و سیستم اعصاب انسان پدید آمده است.¹⁸

«ناتل خانلری» زبان‌شناس ایرانی نیز می‌نویسد «به تدریج که ذهن انسان تکامل یافت و جامعه تشکیل شد زبان به وجود آمده است. مجال است که بتوان گفت انسان به چه طریقی سخن گفتن را آغاز کرده و گفتار نخستین او چه صورتی داشته است. اما می‌توان موضوعی را مورد تحقیق و بحث قرار داد که سخن گفتن را برای بشر ممکن و میسر ساخته است. این موضوع هم مربوط به ذهن انسان و هم مربوط به اجتماع بشری است»¹⁹.

همچنین تحقیقات دیگری که از مقایسه‌ی استخوان‌های انسان‌های

«شاندرتال»¹⁸ «سینانثروپوس»¹⁹ و «پیتس کانثروپوس»²⁰ به دست آمده نشان می‌دهد، پس از آن که رفته رفته قامت این موجود راست‌تر، مغز او بزرگ‌تر، دست‌هایش کوتاه‌تر و چهره‌اش انسانی‌تر گردیده، توانسته است در ابتدا از نوعی زبان اشاره و بعدها از زبان گفتاری استفاده نماید.²¹

«پاولف» نیز زبان را دستگاهی از علائم شرطی محیط می‌داند که ابتدا شکل دیداری داشته و سپس به صورت شنیداری درآمده است. در هر دو صورت پیام‌ها پس از مخابره در مغز انسان نسبیتر و نسبیتر می‌گردیده‌اند. با پیچیده‌تر شدن سیستم علائم ارتباطی، مغز ناچار فعالیت بیشتری انجام می‌داد و برای درک پیام به نوعی، اندیشه می‌کرده است و بدین سان در یک دوره‌ی طولانی بز وزن و حجم مغز افزوده شده است.

به عبارت دیگر کار گروهی، انسان را به برقرار ساختن ارتباط با دیگران واداشت و از این طریق انسان اندیشمند گردید و به زبان دست یافت.

خلاصه: از دیدگاه تکاملی، زبان نه به وسیله‌ی انسان تنها و منفرد بلکه به وسیله‌ی انسان اجتماعی و برای ایجاد ارتباط در زندگی اجتماعی به وجود آمده و تحولات چندین هزار ساله لازم بوده تا ساختمان مغز و آرواره‌ی انسان‌نماها برای گفتار و تجزیه و تحلیل و درک پیام‌ها در ذهن آماده گردد. در اینجا دیگر زبان هدیه‌ی الهی یا تقلید از طبیعت و ندانی و ... نیست بلکه ساخته‌ی انسان اجتماعی است که با کمک هم نوعان خود به شکار، ابزارسازی و سایر کارهای گروهی می‌پرداخته است. زیرا انسان برای گذران زندگی نیازمند برقرار کردن نوعی ارتباط بوده است.

از این رو در متن روابط اجتماعی است که زبان ابتدا به صورت اشاره و سپس به صورت گفتار به وجود آمده است.

«لوریا»²² زبان‌شناس روسی، معتقد است که گفتار در هنگام کارهای گروهی، برای پیام‌رسانی به وجود آمده و از این روست که کار گروهی، ابزارسازی و زبان را از ویژگی‌های اساسی انسان به شمار می‌آورند.²³ ناتل خانلری نیز می‌نویسد: «مسلم است که زبان در اجتماع ساخته و پرداخته شده است. در همان زمان که افراد بشر احتیاج به ارتباط یافتن با یکدیگر را حس کرده‌اند، زبان به وجود آمده است. پس زبان عبارت است از ارتباط چند وجود که دارای اعضای حسی باشند و برای این ارتباط از وسایلی که طبیعت در اختیارشان گذاشته است استفاده کنند. اگر وسیله‌ی گفتار نداشته باشند، باحرکات و اگر حرکات کافی نباشد با نگاه مقصود خود را بیان می‌کنند»²⁴.

بنابراین زبان، امری کاملاً اجتماعی است که از روابط اجتماعی ناشی می‌شود. اما همین که پدید آمد، محکم‌ترین پیوندی است که اجتماعات را با هم ارتباط می‌دهد و تکاملی زبان خود نتیجه‌ی وجود و دوام جامعه است.



- 11. Herder
- 12. E. Condillac
- 13. W. Wundt
- 14. E. B. Tylor
- 15. Lewis Henry Morgan
- 16. Gordon Childe
- 17. Leslie A. White
- 18. P. Lieberman
- 19. Neanderthal
- 20. Sinanthropus
- 21. Pithecanthropus
- 22. A. Luria

۵. . . و علم آدم الانساء کلها (آیه ۳۰ سوره بقره) و سوره المرحمن ۳ (عَلَّمَهُ الْيَاقَانَ)

۵۵. ساراسوانی الهی مؤنث و همسر براهما (Brahma) خالق جهان است. ۵۵۵. برای مطالعه ی بیشتر درباره زبان و نظر علما رجوع به لغت نامه ی دهخدا، زبان، ص ۱۲۲ تا ۱۴۳ Posh Posh Theory ۵۵۵۵. فرضیه ای است که معتقد است ابتدا زبان در اثر کلمات بی معنی که از روی تعجب فردها خارج شده پدید آمده. (فرهنگ آریان پور، پنج جلدی، ص ۴۱۴۷)

دکتر سیدعلی میرعماد، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

-ویکتور تیگی، بومیونوویچ، تفکر و زبان، ترجمه دکتر بهروز عزیددشیری، انتشارات نیما، سال ۱۳۶۷.

-رابرت هال، کتتاب ریمان و زبان شناسی، ترجمه دکتر محمدرضا باطنی، امیرکبیر، سال ۱۴۷۲

-حرج بول، بررسی زبان، ترجمه دکتر اسماعیل جاویدان، دکتر حسین وثوقی، انتشارات مرکز ترجمه و نشر کتاب، سال ۱۳۷۱.

- 1. whorf and Edward Sapir
- 2. Chuckee
- 3. Garo
- 4. Edward Sapir
- 5. Edward Hall
- 6. Stoacs
- 7. Alexandrians
- 8. Romance Languages
- 9. Condillac
- 10. Monogenetic

۱۸- حسین ادیبی، زمینیه ی انسان شناسی، همان، ص ۲۱۱.
 ۱۹- حسین ادیبی، زمینیه ی انسان شناسی، همان، ص ۲۱۰ تا ۲۱۲.
 ۲۰- بیس ویلاگ، انسان شناسی فرهنگی، همان، ص ۲۲۶.
 ۲۱ و ۲۲- جین اجپون، زبان شناسی همگانی، ترجمه دکتر حسین وثوقی، انتشارات کتاب سرا، سال ۱۳۴۳، ص ۲۹، ۳۰ و ۳۱ و کتاب سیری در زبان شناسی، جان، تی، واترمن، همان، ص ۸-۱۲.
 ۲۳- جان، تی، واترمن، سیری در زبان شناسی، ترجمه فریدون ملروای، انتشارات جیبی، سال ۱۳۴۷، ص یک.

۲۴- جولیا فالدک، زبان شناسی و زبان، ترجمه خسرو غلامعلی زاده، آستان قدسی رضوی، سال ۱۳۷۱، ص ۱۲.

۲۵ و ۲۶ و ۲۷ و ۲۸- کلاین برگ، همان، ص ۶۲ و ۶۳.

۲۹- بیس ویلاگ، همان، ص ۲۳۵ و ۲۳۶.

۳۰- پرویز ناقل، خائاری، زبان شناسی و زبان فارسی، انتشارات علمی، سال ۱۳۴۷، ص ۷.

۳۱- بیس ویلاگ، همان، ص ۲۳۵ و ۲۳۶.

۳۲- امیری و ا. لوریا، مغز، ترجمه عبدالحسین عباسیان، ناشر دانش امروز، سال ۱۳۶۶، ص ۱۵۴ و ۱۶۳.

۳۳- خائاری، زبان شناسی و زبان فارسی، همان، ص ۱۱.

هم چنین برای مطالعه ی بیشتر رجوع شود:

- مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان شناسی نظری و کاربردی، تألیف

پانوشته ها:

۱- دانیل بیس، فردیلاگ (Danial Bates and Fred Plag)، انسان شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی، سال ۱۳۷۵، ص ۲۲۹ و کتاب زمینه ی روانشناسی تألیف رتیا، ل. انگینسون و دیگران، ترجمه دکتر محمدرضا باطنی و دیگران، انتشارات رشد، سال ۱۳۶۸، ص ۴۹۱.
 ۲- دانیل بیس و بلاگ، همان، ص ۴۲۹ و رتیا، ل. انگینسون، زمینیه ی روان شناسی، همان، ص ۴۸۸ و ۴۸۹.
 ۳ و ۴- بیس ویلاگ، انسان شناسی فرهنگی، همان، ص ۴۲۹ و ۴۳۰ تا ۴۳۳.

۵- محمدرضا باطنی، زبان و تفکر، انتشارات فرهنگ معاصر، سال ۱۳۶۹، ص ۲۶.

۶- دکتر حسین ادیبی، زمینیه ی انسان شناسی، انتشارات لوح، چاپ سوم سال ۱۳۵۴، ص ۲۵۵.

۷- بیس ویلاگ، همان، ص ۲۵۶-۲۵۷.

۸ و ۹- انر کلاین برگ، روانشناسی اجتماعی، ترجمه استاد دکتر علی محمد کاروان، نشر اندیشه، سال ۱۳۴۹، ص ۷۲.

۱۰- دانیل بیس ویلاگ، همان، ص ۴۵۷.

۱۱ و ۱۲- انگینسون، زمینه ی روان شناسی، همان، ص ۲۶۷.

۱۳- بیس ویلاگ، همان، ص ۴۵۸.

۱۴- کلاین برگ، روانشناسی اجتماعی، همان، ص ۷۲.

۱۵- محمدرضا باطنی، زبان و تفکر، همان، ص ۲۹.
 ۱۶ و ۱۷- بیس ویلاگ، همان، ص ۴۳۶.



دکتر عبدالمسین زرین کوب^۳

... در کلاس باز شد جوانی با سر از ته تراشیده و آرد شد. صورت جوان و هیکل میانه اش نشان می داد که اختلاف سنی چندانی با شاگردان کلاس ندارد.

بچه ها می خوانستند بدانند این هم کلاس تازه وارد کیست. چون یک سروگردن از همه بزرگ تر بود. جوان به آرامی

و با نأنی از میان دو ردیف میز گذشت و از سکویی که میز معلم در آن قرار داشت بالا رفت و پشت میز قرار گرفت. کلاس هنوز آرام نشده بود. روی صندلی نشست. چند لحظه منتظر شد تا کلاس ساکت شود. کم کم بچه ها به خودشان آمدند. فهمیدند این جوان، معلم جدیدشان است. دبیر ادبیات از دانش آموزی کتاب فارسی را گرفت. کلاس هم آرام شد؛ آرام آرام. سکوتی نعام کلاس را فرا گرفت. سکوتی سا هزاران سؤال؛ این معلم چقدر جوان است؟ چرا سرش را از ته و با تیغ تراشیده؟ مگر معلم نباید موهایی بلند و شانه زده و یا فرق باز کرده داشته باشد؟ شاید موثقی است؟ چرا، که سکوت شکست؛ اسلام. من معلم فارسی شما هستم؟ و بعد کتاب را باز کرد و شروع کرد به خواندن؛ درس اول از کتاب کلیفه و دمنه بود. چقدر زیبا و فصیح می خواند و چه عالی و عالمانه شرح می داد.

پهلو دستش ام آهسته در گوشم می گفت: «این پسر عمومی من است. اسمش عبدالحسین عبدالحسین زرین کوب». دیپلمه ی ادبیه. سائق پیش خرم آباد معلم بوده، کتاب از دستش نمی افتد. همه چی بلده؛ فرانسه، جغرافیا،

تاریخ... سرپاژه... چیز هم می نویسه... بله آن جوان با سر از ته تراشیده دکتر عبدالحسین زرین کوب، ادیب، شاعر، محقق، نویسنده، مورخ و استاد دانشگاه امروز بود. که در مهر ۱۳۲۰ درست پنجاه و هشت سالش بیش وارد کلاس شده بود. همه ی این صحنه ها یک لحظه از پیش چشم می گذشت. چشمان تری که باید آخرین بار بیکر بی جان استاد را می دید. در شهر یور گرم ۷۸. هنوز مهر نشده. اما آیا استاد منتظر مهر امسال بود؟

روزهای پایانی اسفند سال ۱۳۰۱ شمسی بود. سرمای آن سال بر جرد از هر سال دیگر سخت تر بود. اما در عوض خانه ی شیخ زرگر گرم بود. تولد عبدالحسین خانه ی کوچک شیخ را گرمابخشیده بود. عبدالحسین در بیست و هفتم این ماه و در محله ی بحر العلوم کوی صوفیان بوجود به دنیا آمد. پدرش استاد عبدالکریم عباسی معروف به شیخ زرگر مردی زهد پیشه و اهل تقوا و مؤمن بود.

به برپایی مجالس وعظ و تعزیت و دعوت از و محافظ شوق و رغبتی تمام داشت. شغل زرگری را به تشویق عمومی پیشه کرده بود اما بعدها این حرفه را به دلیل شبهه ناک بودن آن رها کرد و به امور کشاورزی مشغول شد. بعدها که شناستامه جاب شد به دلیل شغل پیشین نام خانوادگی زرین کوب را برگزید.

خاندان او از جمله عموهایش اهل علم بودند و مردم، این خاندان را به همد و پاکدامنی می شناختند. عبدالحسین در چنین خاندانی و تحت مراقبت های ویژه ی پدرش رشد کرد. کتاب خوانی های رمان و پاییز در خانواده ی

آن ها و قصه های مادر بزرگ نیز در تربیت روح و روان او نقش به سزایی داشت. روزهای کودکی در خانه و مزرعه و بازی های کودکانه در طبیعت از پی هم سپری می شد تا آن که عبدالحسین را در سال ۱۳۰۷ در مدرسه کمال نام نویسی کردند و در همین حال در مدرسه ی غیر درونی اعتضاد نیز تحصیلات ابتدایی را سپری می کرد. گرچه پدر با ادامه ی تحصیل او در مدارس متوسطه مخالف بود و بیشتر تمایل داشت فرزندش با رفتن به مدارس علمیه

راه اجدادش را پیش گیرد، به اصرار دایی و مادر و وساطت معلمان مدرسه که استعداد او را می دانستند، به مدارس متوسطه وارد شد اما به این شرط که ایام تعطیل مدرسه و اوقات بیکاری و تابستان دروس حوزوی و علوم دینی را فراگیرد و عبدالحسین که این توانایی را در خود می دید، قول مساعد داد. پس در کنار علوم جدید علوم حوزوی را در مدرسه ی بحر العلوم معروف به نوربخش ادامه داد. این مدرسه نزدیک منزلشان بود. فرصتی برایش فراهم بود که بشنوند زیربنای شخصیت آینده ی خود را، اکنون، در جوانی، بسازد.

این دانش آموز سخت کوش و نیزهوش جز علوم جدید و قدیم، قدم در راه تحقیق هم گذاشته بود. استاد دکتر شهیدی هم شهری او نقل می کند: «وقتی در همان ایام به من گفت می خواهم درباره ی تصفیه، تزکیه، تحلیله و تجلیه تحقیق کنم که همین مسأله نشان گر روح پژوهشگر او بود.» استاد در ادامه نقل می کند:



دکتر حسن ذوالفقاری

هفتاد سال ها دانش آموزان دبیرستان زبان فرانسه را فرامی گرفتند، دوستان زرین کوب می گفتند لونه تنها در ساعت های درس و فراغت به فراگرفتن فرانسه می پردازد. شب هنگام هم که در اتاق راه می رود عبارت ها و شعرها را به همین زبان زمزمه می کند.^۱

بقیة ی تحصیلاتش را در مدرسه ی خان مروی تهران و در رشته ی ادبی در سال ۱۳۱۹ به پایان برد. در تهران نیز در ادامه ی تحصیلات حوزوی شرح تجرید و هدایه ی میدی و فسمنی از امور عامه ی شفا را نزد شیخ ابوالحسن شعرانی آموخت. به حکمت و فلسفه نیز علاقه مند بود. با آثار فلاسفه ی معاصر غرب آشنایی یافت و آن ها را مطالعه کرد.

پس از گرفتن دیپلم میان رفتن به مدرسه ی افسری، حقوق و ادامه ی علوم حوزوی مردد بود. سرانجام معلمی را برگزید و همان سال برای تدریس به دبیرستان های خرم آباد لریستان رفت. خود در این باره می گوید: «از این تدریس شادای درونی خوبتر سیاسی دارم که مراد از طبعی سال هایی که

در جست و جوی شغل، بسین انتخاب کار
نیشکری، و آنچه قضاوت گری نام دارد. در فرود
بودم و سرانجام مرا به سوی معلمی راند...^۱
سال بعد به پروچر دباز گشست. وی جز
فارسی، فیزیک، هندسه، علم الحیات، تاریخ،
جغرافیا، فرانسه و فلسفه نیز تدریس می کرد.

در سال ۱۳۲۲ سازمان روشنفکران پروچر
را با همکاری دکتر محمد علی شهریار تأسیس
کرد و با احداث کتابخانه و ترتیب سخنرانی های
به آن رونق بخشید. در همین سال به نشوب یکی
از دوستان پدرش گرایش و علاقه ی شدیدی به
تصوف پیدا کرد و بسیاری از آثار صوفیه را مطالعه
کرد و با اهل خانقاه نیز نشست و خاست داشت.
دو سال بعد در رشته ی زبان و ادبیات فارسی
دانشگاه تهران پذیرفته شد در تهران ضمن اشتغال
به دبیری و تحصیل، آثار دلاسه یونان و غرب
را از طریق ترجمه های انگلیسی و فرانسه

مطالعه کرد. فرصتی نیز یافت تا زبان های
انگلیسی و فرانسه را تقویت کند و با
زبان های آلمانی و ایتالیایی آشنا
شود.

نشر آثار فقهی و مقالات وی در نشریات
ادبی آن روز از همین ایام آغاز شد. مقالات وی
اغلب در زمینه ی نقد شعر بود. کتاب «فلسفه ی
شعر» تاریخ تطور شعر و شاعری را در سال
۱۳۲۳ در پروچر چاپ کرد.

در ضمن به دلیل آشنایی با چند طلبه ی
دانشکده ی معقول و منقول نزد استادان حکمت
اشراق و کتب محی الدین ابن عربی را آموخت.
در سال ۱۳۲۶ کتاب «بنیاد شعر فارسی» اثر دار
مستر را ترجمه و همراه با تعلیقات چاپ کرد که
سال بعد به چاپ دوم رسید. در سال ۱۳۲۷
لیسانس گرفت و سال بعد دوره ی دکتری خود
را آغاز کرد. یک چند به روزنامه نگاری و
مطبوعات روی آورد. پنج سالی سردبیری
روزنامه ی جنگی مهرگان را به مدیریت محمد
درخش بر عهده داشت. در همین سال
(۱۳۲۸) دو کتاب «ادبیات فرانسه در قرون
وسطی» و «رسانس اثر شارل وردن، ل سولینه»
را ترجمه و در تهران به چاپ رسانید، این دو
کتاب را بعدها در سال ۱۳۵۷ یک جا چاپ کرد.
سال بعد نیز «مناقبیک» اثر فلپسین شاله را ترجمه
و به همراه تعلیقات در تهران منتشر ساخت.
هم زمان با تحصیل در رشته ی زبان و ادبیات

فارسی، به دلیل علاقه به ملل و نسل، کلام و
تصوف مقالاتی را در این زمینه نوشت از جمله
شرح برخی ابیات گلشن راز، نگارش خلاصه ای
از تاریخ تصوف به نام ارزش میراث صوفیه در
مجله ی یغما و چاپ برخی مباحث تاریخ کلام
در مجله ی راهنمای کتاب و آموزش و پرورش!
و این همه باعث شد که توجه استادانش را به خود
جلب نماید. چنان که در مؤسسه ی وعظ و تبلیغ
علوم اسلامی به تدریس تاریخ کلام و ادیان
پرداخت و تاریخ اسلام و تاریخ علوم اسلامی را
نیز به دعوت سید حسن نفی زاده پذیرفت و جز
آن در ترجمه و تألیف مقالات دایرةالمعارف
اسلام نیز که زیر نظر تنی زاده اداره می شد با وی
همکاری می کرد. در سال ۱۳۳۰ کتاب جنجالی
«دو قرن سکوت» را نوشت. این کتاب به
صورت سلسله مقالات در روزنامه ی هنفگی
مهرگان بین سال های ۹-۱۳۲۸ منتشر می شد.
کتاب را جامعه ی معلمین منتشر کرده بود.

کتاب سرگذشت حوادث و اوضاع
تاریخی ایران را در دو قرن اولیه ی
اسلام نشان می دهد. بعدها استاد
مطهری در کتاب ارزشمند خدمات متقابل
ایران و اسلام آن را به تفصیل نقد کرد. برخی
کج فهمان به واسطه ی همین کتاب مابه ی آزار
استاد را فراهم آوردند.

در سال ۱۳۳۴ با دکتر قمر آریان همدرس
دانشکده و همکار مجله ازدواج کرد. در همین
سال «شرح فبصده ی ترساتیه» خاقانی اثر
ولادیمیر مینورسکی را به همراه تعلیقات در
فرهنگ ایران زمین چاپ کرد. هم چنین انجمن
ادبی سه شنبه را که همه هفته با حضور ادیبان و
شاعران جوان تشکیل می شد، تأسیس کرد. این
انجمن یازده سال فعال بود. دو سال بعد با
دفاع از پایان نامه ی خود با عنوان «نقد
شعر، تاریخ و اصول آن» به دریافت
درجه ی دکتری زبان و ادبیات فارسی
نازل آمد و دانشیار دانشکده ی علوم
معقول و منقول شد و به تدریس تاریخ کلام و
فرق، تاریخ علوم و ادیان، تاریخ اسلام و تاریخ
تصوف پرداخت. چهار سال بعد به دانشکده ی
الهیات و معارف اسلامی رفت. در دانشسرای
عالی تهران نیز ادبیات و عرفان تدریس می کرد.
در سال ۱۳۳۷ «فن شعر ارسطو» را ترجمه
کرد و بنگاه ترجمه و نشر کتاب آن را منتشر



ساخت. سال بعد نیز رساله ی دکتری خود را با
اضافات و بازنویسی با عنوان «نقد ادبی» شامل
جست و جو در اصول و طرق و مباحث نقادی با
بررسی در تاریخ نقد نقادان در یک مجله به چاپ
سپرد و بعدها در سال ۱۳۵۴ تحریر تازه ای از آن
را انتشارات امیرکبیر در دو جلد چاپ کرد. این
کتاب در سال ۱۳۴۰ به نمایندگی ایران در
کنفرانس مؤنر العالم الاسلامی، المدوره
الخامسه، در بغداد به همراهی استاد فروزانفر،
دکتر ناطق زاده کرمانی شرکت کرد. به دعوت
مؤسسه ی فرانکلین جهت مطالعه و بازدید از
مؤسسات لنت نویسی در امریکا و اروپا از
آکسفورد و لاروس و بروکهاروس به همراهی
مجنی مینوی بازدید کرد. به سوی سفر کرد و
با جمالزاده و بزرگ علوی دیداری داشت.

در ایتالیا اقامتی نسبتاً طولانی
داشت و پس از آن به بیروت و
سوریه و اردن سفر کرد. در سال
۱۳۴۱ به مدت یک سال با مؤسسه ی
فرانکلین همکاری کرد. سال بعد در
بیست و ششمین کنگره ی بین المللی شرق

شناسان هند شرکت کرد و از سوی دانشگاه های
هند نیز از او دعوت شد تا در مجالس ایندوایرینکا
شرکت جوید. از پاکستان نیز دعوت هایی
در یافت کرد و بازدیدهایی طولانی از مؤسسات
علمی و دانشگاهی کراچی و لاهور و سند
داشت. سال بعد نیز در کنگره ی بین المللی علوم
تاریخی در وینتر انیش بازدید داشت. به آتن و
رم و استانبول سفر کرد و از کتابخانه های آن جا
دیدار کرد و از برخی نسخه های خطی فارسی و
عربی آنها عکس تهیه کرد. استاد در سفرهای
خود و ضمن بازدیدها و شرکت در کنفرانس ها
با تعداد زیادی از محققان و
پژوهشگران و علمای اسلامی آشنا
شد.

در سال ۱۳۴۲ پس از بازگشت به
ایران سه اثر ارزشمند خود را به طالبان علم
تقدیم کرد. کتاب «با کاروان حله» مجموعه ی
نقد ادبی شامل نقد و تحلیل آثار بیست شاعر
بزرگ ایران از رودکی تا بهار که از منابع معتبر
مطالعات ادبی به شمار می رود. این کتاب تاکنون
بارها چاپ شده است. آخرین چاپ آن با تجدید
نظر و افزودن ده شاعر معاصر در سال ۱۳۷۴
منتشر شد. با کاروان حله تحت عنوان «از

گلستان معجم به وسیله ی دکتر محمد نور محمد خان و دکتر کلثوم فاطمه سید به زبان اردو ترجمه و به سال ۱۹۸۵ در اسلام آباد پاکستان چاپ شد.

کتاب دیگر استاد «تاریخ ایران پس از اسلام» است که چاپ اوگ آن را وزارت آموزش و پرورش منتشر ساخت. و سومین، کتاب «ارزشمند» ارزش میراث صوفیه در تاریخ تصوف بود که ابتدا ذیلی انتشارات مجله ی یغما چاپ شد.

در سال ۱۳۴۵ تدریس فنون ادبی در دوره ی دکتر ی ادبیات فارسی به او واگذار شد. سال بعد «بامداد اسلام» داستان آغاز اسلام و انتشار آن تا پایان دولت اموی و «شعری دروغ شعری نقاب» شامل بحث در فنون شاعری، سبک و نقد شعر فارسی با ملاحظاتی تطبیقی و انتقادی راجع به شعر قدیم و امروز را نوشت.

سال بعد از آن برادرش خلیل در جوانی درگذشت و چندی بعد نیز پدرش در کربلا از دنیا رفت. در این سال به تدریس ادبیات در مدرسه ی عالی پاریس و نقد نمایش در دانشکده ی هنرهای دراماتیک مشغول شد. استاد از جوانی به هنر نمایش علاقه مند بود آثار نمایشنامه نویسانی چون شکسپیر، مولیر، وولفر و شیلر را خوانده و حتی دو نمایشنامه هم نوشته بود. در جوانی یکی از آنها را به نام شاهراده و کولی آماده ی نمایش کرده بود که چون مورد سوءظن شهربانی واقع شد مجبور به ترک شهر گردید.

در سال ۱۳۴۷ مسافرتی به لندن و آمریکا داشت. در آمریکا به عنوان استاد میهمان به تدریس تاریخ ایران و تاریخ تصوف مشغول گردید. این فرصتی بود تا بتواند زبان انگلیسی خود را تقویت کند و ضمناً قدری اسپانیایی فراگیرد. استاد از هر فرصتی برای فراگیری زبان های خارجی بهره می گرفت از جمله در ایام جوانی و در تهران زبان های باستانی را نزد کشیشان فراگرفت. سال بعد «کارنامه ی اسلام» را نوشت که با مقدمه ی استاد احمد آرام چاپ شد. سال ۱۳۴۹ مصادف بود با درگذشت مادرش که سخت دلپسته ی او بود.

همان سال به دانشکده ادبیات و علوم انسانی - گروه تاریخ و ادبیات - منتقل شد. کتاب «از کوچی ی رندان» درباره ی زندگی و اندیشه ی حافظ محصول

همین سال است. این کتاب زندگی حافظ را به شیوه ی درون یابی به طور منسجم و روان گونه در اختیار حافظ دوستان قرار می دهد.

در سال ۱۳۵۰ سفری به شوروی داشت. در این سفر در مجلس بزرگداشت حافظ در تاجیکستان و مسکو شرکت جست پس از بازگشت از شوروی برادر جوان دیگرش احمد درگذشت. این مرگ های ناگهانی و بی دربی روح استاد را سخت آزرده می ساخت. «یادداشت ها و اندیشه ها» که حاوی مجموعه مقالات، نقدها و اشارات اوست به کوشش و مقدمه ی عنایت ا... مجیدی در سال ۱۳۵۱ چاپ شد. در سال بعد «فرار از مدرسه» درباره ی زندگی و اندیشه ی ابو حامد غزالی به شیوه ی روان گونه نوشته شد. این اثر را انجمن آثار ملی چاپ کرد. «نه شرقی نه غربی، انسانی» که شامل مجموعه مقالات، تحقیقات، نقدها و نمایش واره های اوست توسط مؤسسه ی انتشارات امیرکبیر در همین سال منتشر شد.

در این سال او کین حمله ی قلبی به استاد دست داد و در بیمارستان جم تهران بستری گردید. سال بعد کتاب «تاریخ در ترازو» درباره ی، تاریخ نگری و تاریخ نگاری را نوشت. اصل کتاب سخنرانی برای دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد بود که به خواهش دکتر علی اکبر فیاض آن را با تفصیل بیشتر به صورت کتابی منتشر کرد. روش علمی و صمیمی کتاب آن را برای دانشجویان و دانش دوستان تاریخ کتابی ارزشمند ساخته است. در فروردین ماه همین سال سفری به ایتالیا داشت که راجع به نظامی و اسکندر نامه ی او سخن گفت. در همین سال به ویژه اتریش برای مطالعه و معالجه رهسپار شد. شهریور ماه سال بعد نیز به اسپانیا و پرتغال مسافرت کرد. در سال ۱۳۵۶ کتاب «از چیزهای دیگر» شامل مجموعه نقد، یادداشت، بررسی و نمایشواره راه چاپ سپرد. در سال ۱۳۵۷ نیز کتاب «حسجو در تصوف ایران» را نگاشت که حسجوی عمیق در تاریخ تصوف اسلامی است. دنباله ی آن با عنوان «دنباله ی حسجو در تصوف» را در سال ۱۳۶۳ منتشر ساخت.

دومین حمله ی قلبی سال بعد به استاد دست داد. و به دنبال آن مدتی طولانی در بیمارستان دانشگاه تهران بستری شد.

خرداد همان سال برای عمل جراحی عازم کلینیک ایالات اوهایو گردید. برای ادامه ی معالجه عازم لندن شد سال بعد نیز مجدداً برای معالجه به لندن عزیمت کرد.

کتاب «دموئی» در همین ایام تصنیف شد. این کتاب که در سال ۱۳۶۴ در ایران چاپ شد در دو مجلد شامل نقد و شرح تحلیلی و تطبیقی ستونی است. در سال ۱۳۶۲ کتاب «سیری در شعر فارسی» شامل بحثی انتقادی در شعر فارسی و تحویل آن با نمونه هایی از شعر شاعران و جستجویی در اقوال ادب و تذکره نویسان را منتشر ساخت.

استاد در سال ۱۳۶۳ به ایران برگشت و در دانشگاه تهران مشغول تدریس در دوره های عالی گردید. هر دوشنبه نیز مجالس ادبی را برگزار می کرد. در این سال کتاب «تاریخ مردم ایران» شامل تاریخ ایران قبل از اسلام از آغاز تا پایان ساسانیان را منتشر کرد که جلد دوم آن از پایان عهد ساسانیان تا پایان آل بویه در سال بعد منتشر گردید.

در سال بعد نیز «بحر دو کوزه» را در نقد و تفسیر قصه ها و تمثیلات ستونی نوشت. و در سال ۱۳۶۵ «دفتر ایام» را حاوی مجموعه گفتارها، اندیشه ها و جست و جویا به چاپ سپردیم مسافرتی درمانی به فرانسه و انگلستان داشت.

در سال ۱۳۶۶ برادر دیگرش دکتر حمید زرین کوب استاد دانشگاه درگذشت. مرگ برادر باعث تأثر و افسردگی شدید استاد گردید.

در سال ۱۳۶۸ به پاریس رفت تا در مجمع عمومی سردبیران تاریخ تمدن اقوام آسیای مرکزی شرکت جوید. وی به منظور اثبات عدم وابستگی سیاسی و جغرافیایی ایران در این طرح که تحت نظر یونسکو در دست انجام بود، در این مجمع شرکت می کرد.

کتاب «نفس بر آب» را به همراه جستجوی چند در باب شعر حافظ، گلشن راز، گذشته ی نثر فارسی، ادبیات تطبیقی با اندیشه ها و گفت و شنودها و خاطره در این سال ها به چاپ رسانید. در سال ۱۳۶۹ «در قلمرو وجدان» را درباره ی اخلاق، عرفان و اساطیر، بحثی در تاریخ عقاید و ادیان نوشت. در این سال مسافرتی به سوئیس و لندن به دعوت ایرانیان مقیم اروپا داشت. در این جمع در باب هنر و اندیشه ی



مولانا به ایراد سخن پرداخت.

در سال ۱۳۷۰ «هفته پلّه تا ملاقات خدا» را درباره‌ی زندگی و اندیشه و سلوک مولانا جلال الدین نوشت. این کتاب نیز به شیوه‌ای روانی و داستانی زندگی مولانا و افکار و اندیشه‌های او را تبیین می‌کند. در این سال به امریکا مسافرتی کرد و در دانشگاه واشنگتن درباره نظامی سخن راند. مسافرتی به کانادا کرد و با عنوان «خراسان در عهد نهضت‌ها» در جمع ایرانیان سخن گفت. سال بعد با دکتر محمد علی اسلامی ندوش در تهیه‌ی مقدمات ایران‌سرای فردوسی همیاری و همفکری کرد. همچنین با مؤسسه‌ی تحقیقات و پژوهش‌های اسلامی همکاری مشورتی و علمی داشت.

در این سال چهارمین برادرش رسول زرین کوب نیز درگذشت که نالَم خاطرش را فراهم ساخت. در سال بعد کتاب «پیر گنج در جستجوی ناکجاآباد» را درباره‌ی زندگی، آثار و اندیشه‌ی نظامی منتشر کرد. چند سفر به امریکا و کانادا داشت و در چند مجمع علمی شرکت جست. در سال ۱۳۷۴ نیز چند کتاب دیگرش را به اتمام رسانید؛ «آشنایی با نقد ادبی»، «روزگاران ایران» از پایان ساسانیان تا پایان تیموریان و «روزگاران دیگر» از عصر صفویه تا عصر حاضر. در این سال به آلمان سفری کرد و در کنگره‌ی مونیخ که به مناسبت بزرگداشت مولانا برگزار شد شرکت کرد. چندی نیز در بن بستری شد و جهت جراحی قلب مدتی در آن جا اقامت گزید. در این سال همکاری خود را با دایرةالمعارف بزرگ اسلامی آغاز کرد. در سال ۱۳۷۵ جز انتشار کتاب «گذشته‌ی ادبی ایران» و تنظیم و تدوین مقالات در مجموعه «حکایت همچنان باقی است»، مسافرتی به اروپا برای جراحی چشم داشت. استاد در سالهای پایان عمرش به مطالعه و طرح آثار تازه‌ای پیرامون عطار، سعدی و فردوسی مشغول بودند. انتشار کتاب «شعله‌ی طور» پیرامون زندگی، افکار و اندیشه‌های حلاج جزء آخرین کارهای علمی استاد بود.

بخشی از آثار استاد در طول سالبان و طی حوادثی مفقود شدند که آنها را هم باید بر مجموعه‌ی آثار زرین کوب افزود چون «تربیان آسمان» ۲ جلد، «اسلام در نقش فرهنگ و سیاست» درباره‌ی زندگی سید جمال الدین

اسدآبادی، «انسان الهی» درباره‌ی زندگی و شخصیت حضرت علی (ع) و «ادبیات فرانسه» در دوران کلاسیک.

جز این صدها مقاله نیز در مطبوعات کشور از وی بر جای مانده که بخشی را استاد خود در مجموعه‌های گردآوردند و بخشی دیگر هنوز جمع‌آوری نشده است.

سرانجام استاد بزرگ قرن مادر ۲۴ شهریور ۱۳۷۸ بر اثر سکه دار فانی را وداع گفت. در تشییع جنازه‌ی باشکوه او جمعیت دانشگاهی و سران کشوری حضوری چشمگیر داشتند. مجامع دانشگاهی و فرهنگی کشور پس از درگذشت او ده‌ها مجلس یادبود و بزرگداشت بر پا کردند.

با نگاهی گذرا به تعدّد، تنوع و عمق آثار دکتر زرین کوب سخت کوشی و خستگی ناپذیری وی را حتی تا آخرین لحظات عمر می‌توان دریافت. در واقع

صفت بارز و برجسته و اوّلین خصیصه‌ی استاد از آغاز جوانی تا پایان عمر این بود که هیچ گاه فلم و کتاب از دستش نمی‌افتاد. در سفر و حضر و شدت و سلامت و این تنوع و تعدّد هیچ گاه باعث کم‌رنگ شدن صیغه‌ی علمی و پژوهشی آنها نمی‌شد. اتفاقاً ویژگی اصلی پژوهش‌های وی اسنادهای بی‌شمار و دقیق به مطالب عنوان شده است. برای مثال به طور اتفاقی مقاله‌ای پجگاه صفحه‌ای از کتاب «نه شرقی نه غربی، انسانی» با عنوان ملاحظات انتقادی در باب تاریخ کمربح به ۱۲۹ منبع داخلی و خارجی اشاره شده که همگی غیر تکراری هستند. که اگر تکراری‌ها را هم بر آن بیفزاییم از جاعات چندین برابر می‌شود و این در صورتی است که مقاله در لوس آنجلس نوشته شده، جایی که منابع کامل در اختیار او نبوده است.

خصیصه‌ی مشترک تمامی آثار استاد التزام به افزودن تکلمه‌ها و مؤخره‌ها و پانوش‌ها و یادداشت‌ها و اعلام گوناگون است. این همه سندیت یک اثر را افزایش می‌دهد تا آنجا که خود می‌تواند در حکم یک منبع دست‌اول در آید.

زرین کوب دانشمندی نوجو، نوگرا و نواندیش بود. با آشنایی کم نظیر خود با فرهنگ و تمدن اسلامی و احاطه بر آن هیچ پرسشی را بی‌پاسخ نمی‌گذاشت. او با تلفیق تاریخ و ادبیات و گام نهادن در هر دو زمینه، هر



دو حوزه را به خوبی به هم نزدیک کرد. استاد به خوبی پی برده بود که بی‌آمیختن این دو مقوله نمی‌توان هیچ یک را به درستی شناخت و به تحلیل پرداخت. به همین دلیل هم تسلطی شگرف بر اجزای فرهنگ، تاریخ و ادب و عرفان این کشور داشت. در هر بخشی که قدم می‌نهاد موشکافانه به نقد و تحلیل آن بخش می‌پرداخت. خصیصه‌ی استاد در برخورد با مقوله‌ی تاریخ و ادب و عرفان سعی در بازسازی آنها بود. این خصلت را تقریباً می‌توان در تمامی آثارش دید. همین عامل باعث سلامت و انسجام کلی مطالب شده است به طوری که هنگام خواندن نوشته‌های زرین کوب هیچ ملالی دست نمی‌دهد.

امانت و صداقت در نقل و دیدی عاری از تعصب و یک سونگری بر ارزش پژوهش‌های وی می‌افزاید. بیش از در نقل تاریخ و ادب و عرفان مبتنی بر واقع‌گرایی است.

بر تمام محاسن نوشته‌های زرین کوب باید شیوه‌ی مطلوب نگارش و جذابیت و کشش نثر زبانی او را افزود. زرین کوب با آشنایی و تسلط به گستره‌ی واژگان فارسی، کلمات مناسب و متناسب را مانند زرگری ماهر انتخاب می‌کند و در جای خود می‌نشاند. گاه واژه‌هایی نو و بر ساخته و برابرهایی تازه به جای واژگان بیگانه به کار می‌برد. این ترکیب‌ها و کلمات تازه‌التری مطلوب بر خواننده می‌گذارد واژگانی نظیر درشتاک، هراسناکانه، امروریتگان، ملالینه و

استاد واژگان عامیانه را در کنار واژگان فحیم و استوار فارسی به نحوی که از حسن و ملاحظت نثر نگاهد، به کار می‌برد.

کاربرد جملات بلند می‌آن که فهم مطلب دشوار گردد و جمله خفلی باید از ویژگی‌های نثر زرین کوب است. حذف فعل به فرینه به فراوانی در نثر زرین کوب دیده می‌شود این حذف‌ها جمله را از حالت رسمی می‌اندازد. تنوع کاربرد انواع کلمات از اسم و فعل و قید و صفت نثر زرین کوب را پویا کرده است. به کارگیری واژگان در حوزه‌ی اسم و صفت و قید و فعل با توجه به بار موسیقایی آن صورت می‌گیرد چنان که نثر زرین کوب را آهنگین و خوش‌نوا می‌سازد، به طوری که نثر وی



طین خاص و آهنگ مخصوص خود را یافته است و علت آن نیز از یک سو فارسی دانی و به گزین کردن واژگان و برگزیدن مترادفات مناسب است و از سوی دیگر از حسن تألیف کلام او سرچشمه می‌گیرد.

هر جا که مجال یابد و کلام به تکلف نگراید از آرایه‌ها و صور خیال استفاده می‌کند و این استفاده اغلب در نثرهای هنری استاد است نه نوع تحقیقی آن.

همه‌ی این خصیصه‌ها باعث پویایی، تحرک و زنده بودن نثر او می‌شود کلام او مصداق بلاغت و فصاحت و انضای حال و مقام است. نثر او از هنگام شروع تا پایان، حرکت و وقار و اوج و فرودی آشکار دارد. هر جا که باید تأمل کرد لحن کلام آرام می‌گردد و سنگین، و هر جا که وصف و یادکرد گذشته‌هاست، انبوه واژگان ما را به گذشته‌ها می‌برند. اگر از امروز سخن در میان است واژگان کاملاً امروزی و نازه هستند، هنگام بحث از عرفان و تصوف و الهیات کلمات رنگی دیگر می‌گیرند.

انتخاب نام‌های تازه و زیبا از ویژگی‌های آثار اوست، نام‌هایی چون «پله پله تا ملاقات خدا»، «شعله‌ی طوره»، «حکایت همچنان باقی است»، «پیر گنجه در جستجوی ناکجاآباد» و ... که همگی گواه ذوق سرشار و دقت و وسواس و توجه او به نام‌گذاری است.

آن چه باعث حسن توجه جامعه‌ی علمی کشور به شخصیت زرین کوب گشت، جز کثرت و عمق و دقت پژوهش‌هایش رعایت اخلاق علمی بود. او آمیزه‌ای از علم و اخلاق بود. از جمله‌ی آن کسانی که درک حضور او و زندگی سرناسر بر نعرش راهنمای پژوهشگران جوان و شاگردان اوست. از معدود استادانی بود

که با دانشجویانش از سر محبت و لطف برخوردار می‌کرد. او همان اندازه برای دانشجویان حرمت قائل بود که برای بزرگان خود. در تمام عمرش لحظه‌ای غفلت نکرد و کوشید چیزی بر فرهنگ ما بیفزاید و باعث غنای آن گردد و این فرهنگ را به چند نسلی که تربیت کرد، انتقال دهد. در لاک خود فرو نرفت. حضوری فعال، مؤثر و سازنده در جامعه‌ی علمی داشت. علمی رغم تمام بی‌لطفی‌ها و بی‌حرمی‌هایی که به او شد و



علی‌رغم دعوت‌ها و اعلام نیازها هیچ‌گاه ایران را ترک نکرد. ماند و این ماندن گواه صادقی بر حقیقت و پاکی او و در عوض مایه‌ی رسوایی بدخواهان به فرهنگ دیرپای این سامان گردید.

از خصوصیات ممتاز زرین کوب یکی آن بود که هیچ حادثه‌ای هر چند هم تحمل آن دشوار، نتوانست او را از کار و تحقیق و مطالعه و تأمل بازدارد. در طول زندگی مصائب فراوانی را تحمل کرد؛ مرگ پدر و مادر و چهار برادر و بیماری‌های طولانی و طول درمان و ... هیچ‌یک نتوانست روند کار او را متوقف سازد و این نبود جز ایمان راسخ و عزم و اراده‌ی پولادین او در ساختن فرهنگ امروز ایران.

زرین کوب وارسته از تعلقات مادی و اسارت‌های گوناگون دنیایی و به‌گفته‌ی همسرش زاهدی تمام عیار بود. تمام عمرش را در سفر و حضر در راه کتاب و عزلت دو کسج کتابخانه‌های ایران و جهان و کتابخانه‌ی خویش گذراند. قناعت و خرسندی به داشته‌های خود صفت بارز او بود و همین صفت نیز باعث شد آثار فراوانی را به فرهنگ ایران اهدا نماید. خود در این باره می‌گوید: «من اگر صد بار هم به این دنیا برگردم دوست دارم همین راه را که طی کردم از سر بگیرم. از آنچه هست ناخرسندی ندارم و هرگز قبول نکرده‌ام که زندگی دیگران بهتر، آرماتی‌تر، و دلخواه‌تر از این باشد» در مقابل از جاذبه‌های قدرت طلبی، ثروت پرستی و نامجویی - چنان که رسم اهل روزگار است و اگر هم می‌خواست به خوبی برایش فراهم بود - کاملاً به دور بود.

مبلغ مختصر حقوق خود را صرف خرید کتاب و گذران زندگی کوچک خود می‌ساخت. هیچ‌کس هم ندید در زندگی استاد طی چهل سال گذشته تغییری محسوس اتفاق بیفتد. در سال‌هایی که درآمد ناچیز خود را صرف خرید کتاب یا صفحه‌ی موسیقی می‌کردم بارها اتفاق افتاده است که روزی یا هفته‌ای را با نان خالی - واقعاً خالی - یا حتی گریستگی - و تنها با آب - سر کرده‌ام و از این کمبودها هرگز دچار ناخرسندی نبودم. این راهم با فروتنی و نه با دعوی‌گری می‌توانم مایه‌ی خرسندی از بخت خویش بدانم که بی‌هیچ‌گونه تلاش خاص و تنها به انضای طبیعت خود هرگز به وسواس حرص و خشم و حسد بی‌لگام دچار

نوده‌ام ...

ساده‌زیستی و بی‌آلوسی و بی‌تکلفی ویژگی عمده‌ی استاد بود به خاطر دارم زمانی که استاد به دعوت‌های رسمی آنجانی و قمی نمی‌نهاد با یک تلفن و دعوت ساده در جمع دانش‌آموزان المپیاد ادبی شرکت جست. بی‌هیچ حشی، و این کارش سخت ما را به شگفتی واداشت و مایه‌ی دلگرمی دانش‌آموزان شد.

از کودکی به طبیعت عشق می‌ورزید و این شیفتگی به طبیعت تا پایان عمر با او بود. سفر و گردش در طبیعت را بهترین لذت‌ها می‌دانست. بارها در خاطرانش تأسف خود از اینکه نمی‌تواند با صبر و سیاحت، آن چنان که خود دوست می‌دارد برود. به خانواده‌اش عشق می‌ورزید خصوصاً به همسر فداکارش که در همه‌جا با او همراه و سنگ‌صبر پژوهش‌هایش بود. و هر جا که در آثارش فرصتی دست داده از دکتر قمر آریان همسر دانش‌دوست و فرهیخته‌اش به نیکی یاد کرده است.

پادداشت‌ها

- ۱- در نگارش این مقاله از منابع زیر بهره‌گرفتم.
 - نقش بر آب، دکتر زرین کوب، انتشارت معین، ۱۳۷۰
 - درخت معرفت، جشن نامه‌ی استاد دکتر عبدالحسین زرین کوب، به کوشش اصغر محمد خانی، تهران، علمی، ۱۳۷۶
 - ماهنامه‌ی کلک، مروردین و تیر، ۱۳۷۶ شماره‌ی ۸۸-۸۵، حکایت همچنان باقی است، دکتر زرین کوب ص ۱۴-۱۵
 - ماهنامه‌ی کتاب ماه، ویژه‌ی دکتر زرین کوب، آبان، ۱۳۷۸، شماره ۲۲
 - حکایت همچنان باقی است، دکتر زرین کوب، انتشارات علمی
 - ماهنامه‌ی بخارا، شماره‌ی ۷ مرداد و شهریور، ۱۳۷۸
- ۲- این بخش برگرفته از خاطره‌های استاد دکتر عبدالحمید آئین‌لو کتاب درخت معرفت است.
- ۳- برگ‌های زرین از دفتر زندگی استاد زرین کوب، درخت معرفت، ص ۱۰۲
- ۴- حکایت هم چنان باقی است، ص ۲۲
- ۵- جهت اطلاع از مشروح مذاکرات ر ک نامواره‌ی افشار، ج ۶
- ۶- حکایت هم چنان باقی است، ص ۱۶
- ۷- این کتاب در سال ۱۳۶۰ به دنبال جمله‌ی علامه‌ی فرهنگ‌سینز به اتاق ایشان در دانشگاه تهران معفود گردید. انسان الهی حاصل دو سال کار مداوم درباره‌ی شخصیت علی (ع) و به حقیقت کارنامه‌ی اسلام بود.
- ۸- حکایت هم چنان .. ص ۱۸
- ۹- همان همان جا



کاربرد الگوی تفکر استقرایی در آموزش زبان و ادبیات فارسی

حسین قاسم پور مقدم

باشد و دانش آموز از روی تفکر به استنتاج برسد و با تفکر به یادگیری مفاهیم درس بپردازد. یادگیری واقعی زمانی تحقق می یابد که دانش آموز به طور واقعی آموخته ها را در ذهن خود مرور کرده و آن ها را به اطلاعات و تجارب قبلی خود پیوند دهد. علمای تعلیم و تربیت از جمله جان دیویی به تجربه و نقش آن در جریان یادگیری تأکید بسیار زیادی می کنند و معتقدند که «دانش آموز موجودی فعال و کنشگر است که در محیط خود دخالت و دستکاری می کند و با محیط ارتباطی متقابل دارد. دانش آموز از طریق فعالیت های خود مفاهیم و مطالب را می آموزد و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارد، می سازد». به نظر او وظیفه ی معلم راهنمایی فکری است و باید عادت کند که تفکر را در دانش آموز تقویت کند. معلمی که مسائل را آماده و حاضر در اختیار دانش آموز می گذارد، در واقع تجزیه و تحلیل موقعیت های مسئله آفرین و کشف مسئله های مسائل را از او می گیرد.

الگوی تفکر استقرایی از سوی صاحب نظران زیادی تأکید شده است اما بیش از همه دانشمندی به نام «هیلدا نابا» درباره ی این الگو کار کرده و راهبردهای گوناگونی را پیشنهاد داده است. او معتقد است از طریق الگوی تفکر استقرایی می توان جریانات استقرایی ذهنی به ویژه توانایی طیف بندی و استفاده از محتوای آن ها را تدوین و تقویت کرد. به نظر هیلدا نابا لازم است مهارت فکر کردن از راه های مختلف آموزش داده شود. نیز ضرورت دارد شیوه ها و راهبردهای تفکر استقرایی به صورت متوالی به کار گرفته شود تا جزئی از رفتارهای درونی شده ی افراد گردد. همان طور که از نام الگو پیداست در اثر استفاده از این الگو دانش آموز و معلم در شرایطی قرار می گیرند که مفاهیم و مطالب درس یا نظم خاصی طرح می شود. ممکن است این مفاهیم به شکل فهرستی از

پیشرفت های روزافزون دانشمندان و علمای تعلیم و تربیت در امر بهینه سازی و کارآمدی فرآیند یاددهی - یادگیری ما را بر آن می دارد تا در رسالت و حرفه ی خود نگرشی عامدانه، عالمانه و عاشقانه داشته باشیم. بی توجهی یا بی اطلاعی برنامه ریزان و معلمان از سازه های مواد درسی و شیوه های انتقال اطلاعات، مهارت ها و نگرش های مثبت در دروسی همچون زبان و ادبیات فارسی سبب شده ناروند آموزش آن، بازدهی نرولی داشته باشد. یکی از نمودهای بارز آن دل بستگی شدید معلمان و مسئولان به شیوه های سنتی است؛ به نحوی که گاه تغییر در روش آموزشی به مثابه ی تغییر در اطلاعات مربوط به موضوع زبان و ادبیات تلقی می شود. این نوع تضاد که از تضاد در نگرش ها حاصل می شود، باعث شده تا معلمان در برابر تغییرات جدید مقاومت داشته باشند. در ادامه ی سلسله مباحث مربوط به الگوهای آموزش زبان و ادبیات فارسی، در این شماره الگوی تدریس تفکر استقرایی و کاربرد آن را در زبان و ادبیات فارسی تحلیل و تشریح می کنیم. سعی می شود این نوشته خود به گونه ی الگوی تفکر استقرایی تنظیم و تدوین گردد. به این سبب ترتیب منطقی آن با مضامین قبلی متفاوت است. امید که خوانندگان محترم به این نکته عنایت داشته باشند.

* مبانی نظری الگوی تفکر استقرایی

امروزه برای همه ی ما روشن است که فعال شدن جریان یادگیری و تدریس زبان و ادبیات فارسی بیش از همه به فعالیت های ذهنی و عینی دانش آموزان بستگی دارد. این فعالیت عملی نمی شود مگر زمانی که دانش آموزان در شرایطی درس زبان و ادبیات فارسی را یاد بگیرند که فکر کردن به عنوان اصلی اساسی مدنظر معلم

موضوعات باشند یا معلّم راهنمایی کند تا دانش آموزان متنی را به دلخواه انتخاب کرده و به کلاس بیاورند. معلّم با طرح سؤالاتی هدفمند آنان را به سمت اهداف درس هدایت می کند به گونه ای که آنان بدون نام گذاری بر مفاهیم، آن ها را طبقه بندی کنند. این عمل باعث می شود که ذهن دانش آموزان سیر از جزئی به کلی را دنبال کند و در پایان کلاس یا جلسه ی درس به مفاهیم مورد نظر اطمینان و آگاهی پیدا کنند.

با اندکی تأمل می توان دریافت که درس ها و موادی مثل زبان فارسی، آرایه ها، دستور و نقد ادبی را می توان با این الگو آموزش داد. زیرا در این الگوی تدریس دانش آموز در شرایطی فرار می گیرد که در نهایت مفهوم یا مفاهیم درس را با فرایندهایی مثل تمییز، تشخیص، مقایسه، استدلال، استنتاج، تحلیل و ارزیابی دریافت و فهم کند. الگوی تفکر استقرایی ما را یاری می کند که در آغاز درس از نام گذاری و ارائه ی مستقیم اصول و قوانین - مثلاً دستور - پرهیز کنیم. در حالی که در تدریس متون ادبی به سختی می توان از این الگو استفاده کرد.

کاربرد عملی الگوی تفکر استقرایی

در درس زبان فارسی:

● متن زیر را بخوانید و گروه های اسمی آن را مشخص کنید.

«خورشید با شاخه های بید مجنون احوال بررسی کرد. بعد روی کدوها خستگی در کرد و برای ثواب، به درخت های لخت سرکشیده، صبح به خیر گفت. مزده شان داد که به زودی رخت سبز عیدشان را در بر می کنند. درخت ها سر تکان دادند، انگار نق زدن که ما حمام نرفته ایم. خورشید به خنده شکفت و گفت غمتان کم. آسمان بغض می کند و بغضش که ترکید، سر و تن شما را می شوید.»

(سوشون، سیمین دانشور، با اندکی تلخیص)

□ گروه های اسمی این متن عبارت اند از: خورشید، شاخه های بید مجنون، احوال بررسی، کدوها، خستگی، ثواب، درخت های لخت، صبح به خیر، مزده، رخت سبز عیدشان، درخت ها، سر، حمام، غمتان، آسمان، بغضش، سر و تن شما.

● گروه های اسمی بالا را از لحاظ ساخت طبقه بندی کنید.

□ گروه اول: خورشید، احوال بررسی، خستگی، ثواب، مزده، سر، حمام، آسمان.

□ گروه دوم: شاخه های بید مجنون، کدوها، درخت های لخت، رخت سبز عیدشان، درخت ها، غمتان، بغضش و سر و تن شما.

□ گروه سوم: صبح به خیر.

● برای هر کدام از گروه های بالا عنوان مناسبی انتخاب کنید.

□ گروه اولی وابسته ندارند و تنها از یک واحد یا واژه تشکیل

یافته اند. (هسته)

□ گروه دوم از چند واژه تشکیل شده اند که اولین واژه اصلی و بقیه وابسته به آن هستند.

□ گروه سوم تنها یک نمونه دارد: «صبح به خیر»، جمله ی دو جزئی استثنایی بی فعل که در نمونه ی ذکر شده، نقش مفعولی گرفته و در نتیجه در آن بافت به گروه اسمی تبدیل شده است. اما در خارج از آن، گروه اسمی نیست و از شعول این بحث خارج می شود.

زمانی که دانش آموزان برای گروه های طبقه بندی شده عنوان مناسبی را انتخاب و بیان کردند به بخشی از الگوی تفکر استقرایی عمل نموده اند. باید توجه داشت که ممکن است دانش آموزان استنطاق خود را به گونه های دیگری نیز بیان کرده باشند. مهم این است که تمییز بین هسته و وابسته به درستی صورت گرفته باشد. پس از آن که دانش آموزان این طبقه بندی را انجام دادند و مفهوم مورد نظر در ذهن آنان تکوین و تثبیت پیدا نکرد، با طرح پرسش های دیگر آنان را به مراحل بالاتر تفکر استقرایی هدایت می کنیم.

● هسته ی گروه های اسمی بالا را یک بار دیگر بررسی کنید. به نظر شما چه تفاوت هایی با هم دارند؟

□ بعضی از هسته ها، یک جزء معنی دار (تکواژ) و بعضی دیگر بیش از یک تکواژ دارند بنابراین این تفاوت را می توان در گروه زیر بررسی و مشاهده کرد:

□ هسته های یک تکواژی: خورشید، ثواب، درخت، مزده، رخت، سر، حمام، غم، آسمان، بغض.

□ هسته های بیش از یک تکواژی: شاخه، احوال بررسی، خستگی، سر و تن

● هسته های گروه دوم چه تفاوتی با هم دارند؟

□ بعضی از آن ها از یک تکواژ (جزء معنادار) و یک وند به وجود آمده اند، مثل خسته + گی = خستگی و بعضی دیگر از دو تکواژ معنادار و یک وند ساخته شده اند؛ مثل احوال بررسی + ی

● به نظر شما با توجه به روابط موجود بین این تکواژها، آن ها را به چند دسته می توان تقسیم بندی کرد؟

□ هسته هایی که از یک تکواژ ساخته شده اند، اسم ساده اند، هسته هایی که از دو تکواژ معنادار تشکیل یافته اند اسم مرکب اند

مثل احوال بررسی، هسته هایی که از دو تکواژ معنادار و یک وند اشتقاقی ساخته شده اند، اسم مشتق مرکب مثل احوال بررسی

هسته هایی که از یک تکواژ معنادار و وند اشتقاقی ترکیب یافته اند اسم مشتق هستند مثل خستگی. نکته ی ظریف تر آن که هرگاه

هسته از یک تکواژ معنادار و یک وند صرفی ساخته شده باشند، دیگر اسم مشتق به شمار نمی رود بلکه همچنان به عنوان اسم ساده

قابل طرح است زیرا وندهای صرفی جزء هسته نشده اند. پس می توان نتیجه گرفت که اسم ها بر دو نوع اند: اسم ساده و اسم غیر ساده. اسم های غیر ساده نیز بر سه دسته اند: اسم های مشتقی (خستگی)، اسم های مرکب (احوال پرس) و اسم های مشتق مرکب (احوال پرس).

☐ هر هسته در گروه اسمی می تواند یکی از چهار ساخت بالارا داشته باشد. انتظار می رود دانش آموزان ضمن توجه به گروه های اسمی به هسته و نوع آن از نظر ساخت توجه داشته باشند. در مراحل پایانی استفاده از این الگو معلم از دانش آموزان می خواهد تا فهرستی از اسم های مشتق را که با وندهای مختلف ترکیب یافته اند، تهیه کرده و به نقش و اهمیت آن ها در کلمه سازی توجه کنند. ممکن است دانش آموزان بدون شناختن انواع گوناگون وندها در حین فعالیت در کلاس، حدس و گمان های خود را به صورت فرضیه هایی ارائه کنند که در هنگام بررسی و پاسخ به تمرین ها درستی یا نادرستی فرضیه های آنان روشن گردد. مثلاً ممکن است یکی از فرضیه های آنان این باشد که وندهای اشتقاقی همیشه در پایان اسم قرار می گیرد، در نتیجه در بررسی انواع اسم مواردی همچون بی ادب، ناسپاس و بخرد (بهاوش) را اسم مشتق به حساب نیاورند. وقتی از نادرستی فرضیه شان آگاهی یافتند، زمینه برای تثبیت و تعمیق مفهوم انواع اسم و اسم مشتق بیشتر فراهم می گردد. بالاخره در پایان این الگو دانش آموزان مفاهیم و اصول آموخته شده را در مثال ها یا متونی که عرضه شده، به کار می برند (کاربرد اصول و مفاهیم) این کاربرد ممکن است در حد خود آزمایی های کتاب یا سؤالات امتحانی باشد.

● انواع اسم را در متن زیر مشخص کرده و نام هریک را بنویسید.
 «اگر کسی مالی به دست آورد و در راه افزایش سرمایه غفلت ورزد، به زودی تهی دست می گردد. چنان که مصرف سرمایه اگر چه اندک اندک روی می دهد، سرانجام تمام می شود و اگر با خست، حقوق واجب بر زن و فرزند و نزدیکان را رعایت نکنند، چون درویشی است از نعمت ها محروم. با وجود اتفاقات و حوادث زمینی و آسمانی سرمایه ی جمع شده در معرض تلف و نابودی قرار می گیرد...» (بازگردانی از کلیله و دمنه)

☐ اسم ساده: کس / کسی، مال / مالی، دست، راه، غفلت، مصرف، سرمایه، تمام، خست، حقوق، زن، فرزند، نزدیکان، درویش / درویشی، نعمت، محروم، وجود، اتفاقات، حوادث، معرض، تلف

☐ اسم مشتق: زمینی، آسمانی و نابودی

☐ اسم مرکب: سرانجام، سرمایه

* مراحل تدریس در الگوی تفکر استقرایی:

به اعتقاد «هیلدا تابا» تفکر استقرایی در سه مرحله انجام می گیرد. همان طور که در کاربرد عملی آن ملاحظه کردید، در هر مرحله ذهن دانش آموز مجموعه ای از فعالیت های ممکن را انجام می دهد که ما می توانیم با توجه به عملکرد دانش آموز (گفتار و نوشتار او) متوجه این فعالیت های ذهنی شویم.

✓ مرحله ی اول: تکوین مفهوم

تکوین مفهوم مهم ترین مرحله ی تفکر استقرایی است که طی آن سه راهبرد آموزشی به اجرا در می آید:

۱- تعیین و فهرست کردن مباحث و مطالب مربوط به درس: این راهبرد آموزشی به معلم و دانش آموزان کمک می کند تا آنان فهرستی از مفهوم مورد نظر معلم را جمع آوری و به صورت یک متن یا مجموعه پیش رو داشته باشند. البته باید توجه داشت که دانش آموزان در فهرست کردن مطالب نام مفهوم را (گروه اسمی، هسته، انواع اسم) نمی دانند. به همین دلیل لازم است معلم متن مناسبی را از قبل تهیه کرده و به کلاس بیاورد یا در کلاس آنان را راهنمایی کند تا متن معینی را از کتاب درسی خود مطالعه کنند.

۲- طبقه بندی مطالب و مفاهیم درس: وقتی دانش آموزان فهرستی از مفاهیم مورد نظر را انتخاب و مطالعه کردند، معلم از آنان می خواهد تا بر اساس تشابهات با وجوه اختلاف به طبقه بندی و گروه بندی مطالب بپردازند؛ بدون آن که لازم باشد اسم آن را بدانند. ممکن است معلم پرسد که چه شباهتی بین هسته های گروه های اسمی از نظر ساخت دیده می شود. بر اساس همان موارد مشابه اسم ها را طبقه بندی می کنند.

۳- انتخاب عنوان برای مطالب طبقه بندی شده: به کمک این راهبرد آموزشی، دانش آموزان به هر یک از طبقه ها و گروه ها که قبلاً فهرست بندی کرده اند، عنوان مناسبی می دهند. از آن ها سوال می شود که هر کدام از اسم ها را چه بنامیم.

در مرحله ی اول دانش آموزان ظرفیت و توانایی ذهنی خود را از لحاظ دریافت مفهوم گسترش می دهند. مفاهیم باید طوری دریافت شود که دانش آموزان بعد از آن ها برای فهم اطلاعات جدید استفاده کنند. به عقیده ی «هیلدا تابا» الگوی تمرین تفکر استقرایی موجب بروز فعالیت هایی می شود که بازتابی از عملیات ذهنی ناآشکار است. جدول زیر ارتباط فعالیت های آشکار و عملیات ذهنی ناآشکار دانش آموزان را نشان می دهد: (جدول ۱)

✓ مرحله ی دوم: تفسیر مطالب

در این مرحله دانش آموزان به تفسیر، استنتاج و تعمیم مطالب می پردازند که در مرحله ی قبل آن ها را از طریق عملیات ذهنی ناآشکار در فعالیت های آشکار خود نشان دادند. معلم سؤال هایی

فعالیت های آشکار	عملیات ذهنی ناآشکار	سؤال های معلم
۱ - فهرست کردن مباحث ۲ - طبقه بندی مطالب ۳ - انتخاب عنوان	تشخیص و تمیز تعیین ویژگی های مشترک برای مفاهیم ذهنی دادن نظم و ترتیب به گروه های طبقه بندی شده	در گروه های اسمی متن داده شده چه ویژگی هایی می بینید؟ آیا وقت کردید؟ کدام واژه ها به هم تعلق دارند؟ کدام کلمات می توانند در یک گروه قرار گیرند؟ بر اساس چه معیارهایی؟ این گروه ها را چه می نامند؟

جدول شماره ۱ - مرحله ی اوّل الگوی تفکر استقرایی (تکوین مفهوم)

روابط) متوجه وندهای اشتقاقی و تصریفی شده باشند، به این استنباط و نتیجه گیری می رسند که هر گاه به آخر اسم ساده وند تصریفی اضافه گردد آن اسم همچنان ساده خواهد ماند در صورتی که وقتی به آخر اسم ساده، وند اشتقاقی افزوده شود، آن اسم ساده به اسم مشتق تبدیل می شود که از نظر ساخت یا اسم ساده تفاوت دارد. این استنباط در سایه ی اجرای درست راهبردهای آموزشی مرحله ی تفسیر مطالب حاصل می شود و نیازی به این نیست که خود معلم آن ها را بر زبان آورد یا آن ها را همراه با مثال توضیح دهد. (جدول ۲)

✓ مرحله ی سوم: کاربرد اصول

در هر مرحله به کارگیری راهبردها با روش های آموزشی به دانش آموزان کمک می کند تا آنان با گسترش و وسعت دادن به ظرفیت ذهنی خود به بررسی و تفسیر اطلاعات دریافتی بپردازند، نخست مفاهیم تازه ای را به وجود آورند، سپس به تفسیر آن ها اقدام کنند و بالاخره شیوه ها و راهبردهایی را برای کاربرد اصول و قواعد ایجاد شده مورد توجه قرار دهند. در مرحله ی سوم نیز همانند دو مرحله ی قبل سه راهبرد اساسی وجود دارد که با ترتیب و نظم منطقی به دنبال هم می آیند:

را طرح می کند که پاسخ به آن ها موجب ثبات دریافت های قبلی است. در این مرحله مفاهیم دریافت شده که در ذهن دانش آموز تکوین یافته است، تفسیر می شود تا دانش آموزان به عمق مطلب پی ببرند. در این مرحله نیز سه راهبرد آموزشی به اجرا درمی آید که عبارت اند از:

۱- تعیین جنبه های برجسته ی مطالب: وقتی که دانش آموزان به دسته بندی و گروه بندی کلمات در مرحله ی تکوین پرداختند، حالا می توانند به بررسی هر یک از گروه های مشخص شده بپردازند. در این بررسی تلاش می کنند جنبه های مهم انواع اسم را از لحاظ ساختمان مشخص کنند؛ مثلاً کدام یک از کلمات متن دوم به گروه اسم های ساده تعلق دارد؟ چرا؟

۲- کشف روابط علّی و معلولی: در این راهبرد آموزشی به پرسش های معلم پاسخ می دهند بر سس ها طوری است که در نهایت روابط علّت و معلولی بین انواع کلمات را جست و جو می کنند. ممکن است معلم پرسد چرا درختان در گروه اسم های ساده قرار می گیرند؛ اما درختچه جزء اسم های غیر ساده ی مشتق است؛ درحالی که هر دو اسم از دو تکواژ ساخته شده اند؟

۳- استنباط کردن: اگر دانش آموزان طی راهبرد دوم (کشف

فعالیت های آشکار	عملیات ذهنی ناآشکار	سؤال های معلم
۱- تعیین جنبه های برجسته ۲- کشف روابط ۳- استنباط کردن	تشخیص و تمیز ارتباط دادن طبقه ها به هم و تعیین روابط علّت و معلولی پی بردن به اصول و قواعد کلی مورد نظر	چرا به این گروه از اسم ها مشتق گفتید؟ چه معیارهایی دیدید؟ چه یافتید؟ چرا نوع تک کلمه با گرفتن وندهای مختلف تفاوت می کند؟ چه نتیجه ای از بحث گرفتید؟ چه مفهومی در ذهن شما شکل گرفت؟

جدول شماره ۲ - مرحله ی دوم الگوی تفکر استقرایی (تفسیر مطالب)

فعلیات های آشکار	عملیات ذهنی ناآشکار	سؤال های معلم
۱- فرضیه سازی و توضیح	تحلیل و بررسی ماهیت موضوع و اطمینان از	چه اتفاقی می افتد اگر به آخر واژه ی درخت، وند ها و
۲- توضیح و تقویت فرضیه ها	اصلی آموخته شده، تعیین روابط علی که موجب	چه اضافه شود؟
۳- تصدیق فرضیه ها	فرضیه سازی و تقویت آن ها می شود.	چرا نوع اسم ساده پس از افزودن وندها تفاوت می کند؟
	استفاده از اصول آموخته شده	چه چیزی نشان می دهد که این موضوع کاملاً درست یا غلط به شمار می رود؟

جدول شماره ی ۳- مرحله ی سوم الگوی تفکر استقرایی (کاربرد اصول)

الگوی مناسبی باشد. همان طور که در آغاز این نوشته گفته شد امروزه همه ی دست اندرکاران آموزشی به استفاده از روش های فعال تدریس علاقه مند هستند الگوی تفکر استقرایی از جمله الگوهای است که موجب یادگیری فعال می شود. این الگو برای دانش آموزان دوره ی متوسطه پیش از همه قابل استفاده است. زیرا این دانش آموزان باید انبوهی از اطلاعات را یاد گرفته و پردازش کنند. این الگو سبب می شود مطالب صغیراً و ناهمگون به یکدیگر نزدیک شده و سازه های مفهومی معناداری در ذهن افراد شکل گیرد. الگوی تفکر استقرایی به دانش آموزان کمک می کند تا اطلاعات لازم را جمع آوری کرده و از نزدیک به بررسی آن بپردازند، اطلاعات را به شکل مفاهیم سازمان دهند و دستکاری با آن مفاهیم را یاد بگیرند. دانش آموزان با استفاده ی مرتب و منظم از این الگو به توانایی خود در تکوین مفهوم کارآمد شده و بر چشم اندازهایی که با آن به اطلاعات می نگرند، می افزایند. گاهی ممکن است چنین به نظر برسد که آموزش با این الگو باعث می شود که مطالب سطحی آموخته شود اما باید دانست که استفاده ی درست از مراحل و راهبردهای آن موجب پختگی دانش آموزان در بررسی مطالب می شود. دانش آموزان به تدریج طبقه بندی طبقات را یاد می گیرند. دانش آموزانی را در نظر بگیرید که اشعار یا داستان های کوتاهی را دسته بندی کرده اند، آنان بعد می توانند مفاهیمی را بسازند که این دسته ها را به هم پیوند دهد.

باید توجه داشت که گاهی ما مجموعه ای از مطالب را به دانش آموزان می دهیم تا آنان این مطالب را دسته بندی کنند و گاهی هم به آنان کمک می کنیم تا مجموعه ی مطالب را خودشان به وجود آورده و سازمان دهند.

۱- فرضیه سازی و توضیح مطالب ناآشنا: در این شیوه از دانش آموزان خواسته می شود تا پیش گویی کنند که انواع اسم ها به چند حالت قابل رویت هستند اگر با متن جدید روبرو شدند چگونه در آن به توضیح اسم هایی بپردازند که همگی برای آنان ناآشناست. به عبارت دیگر در این شیوه دانش آموز حالت های مختلف یک اسم از نظر ساخت را پیش بینی کرده و در ذهن خود برای هر کدام فرضیه ای می سازد. مثلاً هر گاه در پایان اسم ساده علامت «ها» قرار گرفت آن واژه اسم ساده محسوب خواهد شد و به آن ساخت واژه ی تصریفی می گویند. این فرضیه به هنگام کاربرد اصول استنباط شده در مرحله ی قبل تثبیت و توضیح داده می شود.

۲- توضیح و تقویت فرضیه ها: این راهبرد آموزشی به آنان کمک می کند تا در حین مطالعه ی متون مختلف ضمن بررسی فرضیه های ساخته ی ذهن، به درستی یا نادرستی آن ها بیشتر پی ببرند. در صورت درستی فرضیه ها، آن اصل علمی و مبحث طرح شده در کلاس نیز تقویت می گردد.

۳- تصدیق و تأیید فرضیه ها: در این شیوه دانش آموزان پیش گویی ها یا فرضیه ها را در صورت درستی تأیید می کنند و در صورت نادرستی به تعیین شرایطی می پردازند که آن پیش گویی ها را تصدیق و تأیید کنند. (جدول ۴)

از آن جا که این مراحل و راهبردهای نه گانه ی آن بر بنیاد عملیات ذهنی و شناختی استوار شده است، مهم ترین کاربرد این الگو بهبود ظرفیت تفکر است. با استفاده از این الگو دانش آموزان اطلاعات زیادی را به ذهن خود وارد ساخته و پرورش می دهند. شیوه های سه گانه ی مرحله ی سوم دانش آموزان را به سیر در فراسوی مطالب داده شده ترغیب می کند و این امر موجب می گردد تا زمینه های مناسب برای افزایش تفکر خلاق فراهم شود. بنابراین تفکر استقرایی می تواند در یادگیری بسیاری از مفاهیم درس زبان فارسی (شامل زبان شناسی، دستور و به ویژه نگارش) و ادبیات فارسی (شامل نقد ادبی، سبک شناسی، عروض و قافیه و آرایه های ادبی)

منابع
 ۱- تجربه در آموزش و پرورش، جان دینی، ترجمه دکتر میر حسینی، تهران.
 ۲- الگوهای تدریس، جویس و دیگران، ترجمه ی دکتر بهرنگی، تهران، ۱۳۷۲.
 ۳- کتاب های زبان فارسی دوره ی متوسطه، ۱۳۷۸.
 ۴- راهبردها و فنون طراحی آموزشی، پولای و واینگلوت، ترجمه ی دکتر مرادش، تهران، ۱۳۷۲.

گفته‌هایی درباره‌ی متمم

تا

غلامرضا عمرانی

ح: متمم اسم:

بسیاری از اسم‌ها در زنجیره‌ی سخن به متمم نیاز دارند. متمم‌های اسم گاه آن‌چنان با اسم همراه اند که گویی جزئی از آن‌اند و بدون آن نمی‌توانند نقش خود را در زنجیره‌ی کلمه ایفا کنند. شماره‌ی اسم‌های متمم طلب بسیار زیاد است و محتاج استغصای بی‌گیر که در این مختصر نمی‌گنجد اما برای تکمیل بحث برخی از این اسم‌ها می‌آید.

فراهم آوردن وسایلی شناخت این اسم‌ها و تعیین و تشخیص حرف اضافه‌ی مخصوص آن‌ها کاری در خور اهمیت و بایسته است که معنی بلند و کاری فوق‌العاده می‌طلبد و فراهم آمدن مواد خام آن برای پژوهش‌های ژرف تر چه بسا نکته‌ها از زبان و دستور زبان می‌آموزد و گمراه می‌گشاید.

در اهمیت این جستار همان بس که بدانیم مثلاً کلمه‌ای مثل

«تفر» را در زبان فارسی امروز جز با حرف اضافه‌ی «از» نمی‌توان آورد یا «گفتن» امروزه حرف اضافه‌ی «به» می‌گیرد و حال آن‌که در گذشته حرف اضافه‌ی آن غالباً «با» بوده است.

برای مقایسه، بخشی از «سوانح امام احمد غزالی» را با هم می‌خوانیم:

«آن ملک که گلخن تابی بروی عاشق بود و وزیر «با» او گفت ... از اتفاق راه گذر ملک بر گلخن آن گدا بود و او هر روز بر راه نشسته بودی ...»

این متن اگر با همان انشای پیشین، امروزه نوشته شود و اگر حتی غرض حفظ عین متن باشد باز هم تغییرات زیر در آن اعمال خواهد شد:

«آن ملک که گلخن تابی عاشق او بود و وزیر به او گفت ... از اتفاق راه گذر ملک از/به گلخن آن گدا بود و او، هر روز صرا/در راه نشسته بودی ...»

تغییرات:

نخستین تغییر: حذف حرف اضافه‌ی عاشق، دومین تغییر: تبدیل حرف اضافه‌ی ویژه‌ی گفت؛ با «به» سومین تغییر: تبدیل حرف اضافه‌ی ویژه‌ی گذر؛ بر «» از/به

چهارمین تغییر: تبدیل حرف اضافه‌ی ویژه‌ی نشستن؛ بر «» در

این متمم‌ها نیز به فعل مربوط نمی‌شوند و به اسم همراه خود مربوط هستند. آن اسم ممکن است در جمله نقش نهادی، متممی، منفعولی ... داشته باشد.

در دوره‌های دیگر هم نمونه‌هایی از این نوع پیدا می‌شود.

پس از این یادآوری اخلاقی اشاره‌ای بکنیم به موضوعی دیگر.

برای مورخان بزرگ ما وفاداری به حقیقت امر اساسی است.

لشکرکشی‌های محمود به هندوستان را غزوات نامیده‌اند.

کارکرد بسیاری از این پدیده‌ها و روابط ناشناخته است.

میان اسم و متمم آن گاهی فاصله بسیار است و گاهی نیز یکی از آن دو در جای مورد انتظار نیامده است.

مورخ در تحوک تاریخی به نیروهای پنهان در دل اجتماع که عامل این تحوک اند، کم‌تر توجه داشت تا به جلوه‌های بیرونی این تحوک.

این مسئله با روش‌های نظری که در دستور زبان‌شناسی قابل تحقیق و نظرگیری است.

بخشی از اسم‌هایی که متمم می‌گیرند آن‌ها هستند که با معیاری آیند؛ متمم در این حالت همیشه جمع است. حرف اضافه‌ی این گروه همیشه

(از) است :

دوسه تا از آن‌ها

چهار نفر از رفا

دو سه فروند از کشتی‌ها

پنج اصله از درخت‌ها

چند نفری از دوستان

یکی دونا از باغ‌ها

شش قبضه از ننگ‌ها

برخی از اسم‌های متمم‌خواه

پاره‌ای دیگر از اسم‌ها بدون متمم هم متمم می‌گیرند؛ این متمم نیز نشانه‌ی جمع دارد؛ این گروه نیز همیشه با حرف اضافه‌ی (از) می‌آیند :

عده‌ای از

بعضی از

خیلی از

بسیاری از

کسانی از

کسی از

یکی از

بخشی از

پاره‌ای از

رقمی از

اندکی از

قدری از

مقداری از

در گروه‌های اسمی زیر (= عدد‌های کسری) وجود متمم اجباری است اما وجود حرف اضافه، اختیاری. از این رو در

صورت حذف حرف اضافه،

نقش نمای اضافه به جای آن

می‌آید و متمم نیز به شکل

مضاف الیه اسم پیش از خود

ظاهر می‌گردد :

یک چهارم از باغچه را بیل

زده‌ام سه یک چهارم باغچه ...

دو سوم از کارم تمام شده

است سه دو سوم کارم ...

یک صدم از درآمد

سرشارش را نیز خرج نمی‌کند،

یک صدم درآمد ...

بیشترین حرف اضافه‌ای که

در متمم‌های اسم مورد استفاده

قرار می‌گیرد، حرف (از) = ۳۱

درصد) و پس از آن به ترتیب (به

= ۲۹ درصد)، (با = ۱۹

درصد)، (در = ۵ درصد) و (بر

= ۴ درصد) است. حدود ۱۲

درصد بقیه‌ی اسم‌ها نیز دو

حرف اضافه دارند.

پیش از صد اسم را با حرف

اضافه‌ی مخصوص آن‌ها در این

قسمت می‌بینیم :

۲

آشنی (با)

آگاهی (از، به)

۱

ابلاغ (به)

انگاکا (به)

اجتهاد (در)

احترام (به)

احتیاج (به)

اختلاف (با)

ارتباط (با)

ازدواج (با)

استخراج (از)

استفاده (از)

استقبال (از)

اشاره (به)

اشتغال (به)

اشتهار (به)

اصابت (به)

اطاعت (از)

اطمینان (از، به)

اعتیاد (به)

اعزام (به)

اقتباس (از)

اقدام (به)

الهام (از)

انتساب (به)

انتفاع (از)

انتقال (به، از)

اندازه‌گیری (با)

انطباق (با، بر)

ایراد گرفتن (به، بر، از)

بیه

بازدید (از)

برخورداری (از)

بستگی (به)

بهره (از)

بهره‌برداری (از)

بهره‌جویی (از)

بهره‌کشی (از)

بهره‌گیری (از)

بهره‌مندی (از)

بهره‌وری (از)

به هم زدن (با)

بپ:

باسخ (به)

پرخاش (به)

بته:

تجاوز (به، از)

تحلیل (از)

تحویل (به)

ترجیح (به، بر)

ترحم (به، بر)

تشابه (با)

تشخیص (از)

تفاوت (با)

تفهیم (به)

تقسیم (به، بر)

تکیه (به، بر)

تلفین (به)

تمتع (از)

تمسک (به)

تمایل (به)

تمیز (از)

تناسب (با)

تنفر (از)

توجه (به)

توسل (به)

تولیت (بر)

بج:

جواب (به)

بج:

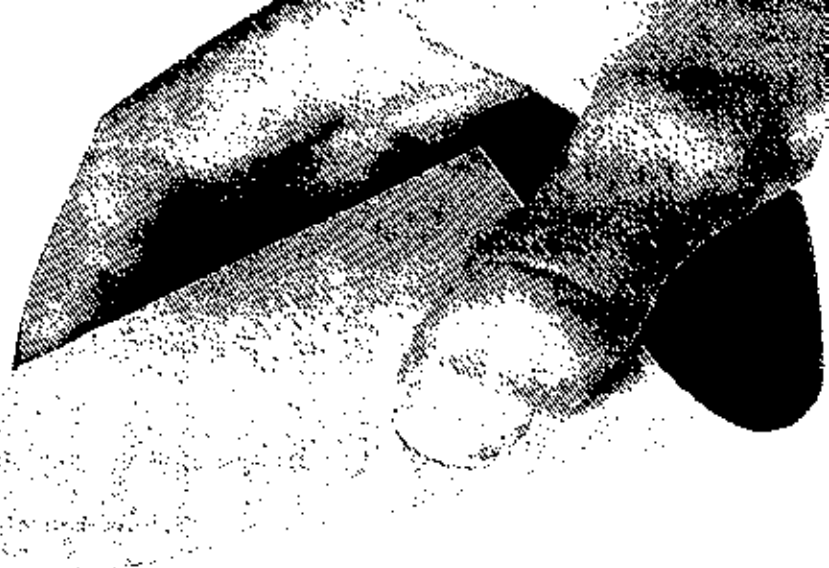
حسابیت (نسبت به)

حکومت (بر)

حاکمیت (بر)	ص:	مخالفت (با)	از، به) و مدافعه (از) و مشاهده
حمایت (از)	صرف نظر (از)	مدارا (با)	(را) و مداومت (در)
خ:	صلح (با)	مداومت (در)	
خدا حافظی (با، از)	طلاق (از)	مذاکره (با)	خ:
خواهش (از)		مرافعه (با)	نبرد (با)
		مراده (با)	نزاع (با)
	ع:	مسابقه (با)	نگاه (به)
و:	عادت (به)	مسافرت (به)	نواز (به)
دخالت (در)	عروسی (با)	مشابهت (با - به)	
دعوا (با)	عشق (به)	مشاعره (با)	و:
دعوت (به، از)	عتایت (به)	مصاحبت (با)	وابستگی (به)
دفاع (از)		مصاحبه (با)	و حنت (از)
دبدار (از، تا)	ف:	مصافحه (با)	وداع (با)
	فروق (با)	مصالحه (با)	وفا (به)
و:	فرمانروایی (بر)	مضایقه (از)	وفاداری (به)
رابطه (با)		مطابقت (با)	
ربط (به)	ق:	معامله (با)	ه:
رحمان (به، بر)	قرار (با)	مقابله (با)	همانگی (با)
رحم (به، بر)	قرض (از، به)	مقایسه (با)	صراحتی (با)
روبوسی (با)	فهر (از، با)	مکانه (با)	همکاری (با)
		ملانعات (با)	
ص:	ک:	منظور (از)	ی:
سازش (با)	کشتی (با)	مواجهه (با)	باد (از)
سپاس (از)	کمک (به)	مهارت (در)	
سپاس‌گزاری (از)	گ:	ورود در باب متفاعله ی	این اسم‌ها نیز اگر در کاربرد،
سخت‌گیری (در، نسبت به)	گذر (از، به)	عربی نیاز به صرف وقت و دقت	نقش‌نمای اضافه (= -) بگیرند،
سخن (با)	گفت‌وگو (با)	بیشتری دارد؛ گرچه تقریباً	نمی‌توانند حرف اضافه نیز بگیرند
سود (از، در)	گله (از، به)	روشن است که اغلب واژه‌های	و جمع آن دو، در کنار هم، مثل
سهم (در، از)		این باب که تناظر در آن‌ها مطرح	جمله‌های زیر، خلاف معیار
	ه:	است، حرف اضافه‌ی (با)	است:
ش:	میاسته (با)	می‌گیرند و گروه اندکی نیز که	به استنباط از او رفتیم.
شاهت (به)	منار که (با)	دقیقاً متناظر نیستند، با نقش	از مصاحبت یا شما بهره بردم.
شکایت (از، به)	مجادله (با)	نماهای «را، از، به، در» به کار	اطاعت از فرمان پدر ...
شهرت (به)	محوک (به)	می‌روند مثل مراجعه / مراجعت	احترام به پدر و مادر واجب است.
			بازدید از کارخانه ...

تک واژه

عید - ال - حید - آخوندی - بندر - ترکمن



ساخت سلسله مراتبی زبان را روی محور هم نشینی به ترتیب از واحدهای بزرگ تر به کوچک تر می توان چنین نوشت:

جمله ی مستقل ← جمله ← گروه ← واژه ← تکواژ (← هجا) ← واج

عبارت: خواندن چند صفحه از این کتاب ها چشم را خسته و ذهن را آشفته می کند. یک جمله ی مستقل است.

خواندن چند صفحه یک گروه است. خواننده و آشفته هر کدام یک واژه هستند.

جمله ی فوق شامل بیست و یک با بیست و دو تکواژ یا واژک است بسته به این که آشفته را یک یا دو تکواژ به حساب آوریم:

خوان + د + ن + پ + چند + صفحه + از + این + کتاب + ها + چشم + را + خسته + و + ذهن + را + آشف + ت + ه + (ی) + می + کن + د

خواندن شامل دو هجا است. خسته می کند پنج هجا و صفحه هم دو هجا دارد.

کتاب یک تکواژ است و پانچ واج دارد: /k/، /t/، /a/، /t/، /l/، /b/ در این جا ما موضوع بحث خود را به

تکواژ یا واژک محدود می کنیم و سعی می کنیم درباره ی تکواژ و شناخت و طبقه بندی آن مطالبی به اجمال و به زبانی ساده تر بیان کنیم.

سطوح مختلف تحلیل زبانی عبارتند از: آواشناسی - ساخت واژه - نحو و معناشناسی.

شناسایی، تجزیه و توصیف تکواژها و نیز مطالعه ی فرایند واژه سازی در حیطه ی ساخت واژه (صرف) فرار دارد که ترجمه ی واژه ی morphology می باشد.

تکواژ (morpheme) کوچک ترین واحد زبان است که دارای معنی یا نقش دستوری است. برای تشخیص تکواژها به معنی مستقل و یا نقش دستوری ویژه اش در زبان باید توجه کنیم نه به طول هجاها و یا تعداد آن ها و یا تعداد واج های یک واژه. زیرا همان طور که گفتیم در سلسله مراتبی زبان تکواژ بعد از واژه و قبل از واج (و هجا) فرار می گیرد.

واج ها که خود کوچک ترین واحد مفارقی معنی در زبان هستند و تعدادشان در هر زبانی محدود و قابل شمارش است؛ خود سازنده ی واحدهای بزرگ تری به نام تکواژ هستند. اما

در زبان فارسی تکواژهایی نیز دیده می شوند که از یک واج ساخته شده اند مثل: نفس نمای اضافه (س = e) و نیز پسوند = c در واژه ی چشمه (چشم + ه). در زبان فارسی تکواژهایی که از یک هجا ساخته شده اند کم نیستند مثل: آب - گل - خر و ... اما تکواژهایی هستند که بیش از یک هجا دارند. تکواژهای دو هجایی مثل زبان، سه هجایی انقلاب و حداکثر هجاهای یک تکواژ چهار هجا است مثل شنبلیله و یا واژه ی داخلی مثل تلویزیون.

بنابراین تعداد هجا و واج ها ملاک تشخیص تکواژ نیستند. واحد بزرگ تر از تکواژ واژه است که خود از یک یا چند تکواژ تشکیل می شود. برای مثال: کتاب یک واژه و یک تکواژ است، اما تکواژ الزاماً یک واژه نیست یعنی برخی از واژه ها بیش از یک تکواژ دارند. مثلاً واژه ی دانش از دو تکواژ ساخته شده است.

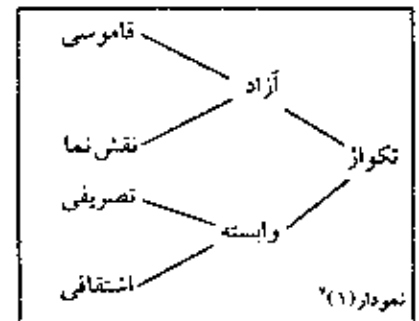
همان طوری که در کتاب زبان فارسی ۱ و ۲ سال اوک دبیرستان خوانندیم یکی از ویژگی های زبان انسان ویژگی دو ساختگی بودن یا تجزیه ی دو گانه ی (double articulation) آن است. بدین

معنی که یک عبارت را دوبار می توان تجزیه و تقطیع کرد. یک بار به اجزایی بزرگ تر که نشانه های معنی دار زبان هستند و بار دوم به اجزایی کوچک تر که نشانه های بی معنی می باشند ولی منبذ معنی هستند. واحدهای به دست آمده از تجزیه ی اول را تکواژ و واحدهای به دست آمده از تجزیه ی دوم را واج می گویند. مثلاً عبارت «من می خندم» در تجزیه ی اول به چهار تکواژ قابل تقسیم است: $م + ن + می + خند + م$ ولی همین عبارت در تجزیه ی دوم به یازده واج تقسیم می شود:

$م + ن + م + ی + خ + ن + م + ن + د + م + م$

بنابراین با توجه به آن چه که گفتیم می توان چنین نوشت که: تکواژ کوچک ترین واحد معنی دار زبان است که از تجزیه ی نخست حاصل می شود.

دسته بندی تکواژها



تکواژهای آزاد یا مستقل: بعضی از تکواژها معنی مستقل و واژگانی دارند و یا می توانند به عنوان یک عنصر مجزا در جمله وقوع بیابند و به کلمه های همسراه خود نچسبند، این گونه تکواژها را تکواژهای آزاد و مستقل می نامند و خود بر دو نوع می توانند تقسیم بشوند: الف- تکواژهای قاموسی: این نوع تکواژها خود یک واژه ی مستقل و معنی دار هستند مانند: اسم ها- صفت ها- فعل ها که معمولاً در فرهنگ لغات تنظیم و معنی شده اند. ب- تکواژهای نقش دار یا نقش نما: که دارای نقش دستوری اند و به عنوان یک عنصر به طور مجزا در داخل جمله

وقوع می یابند و برخلاف وندها به کلمه جوش نمی خورند؛ مثل پیوندها و حروف اضافه.

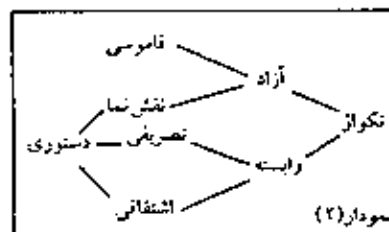
تکواژهای وابسته یا منبذ: واژه هایی که هرگز به تنهایی و مستقلاً به کار نمی روند و همیشه در ترکیب با تکواژهای مستقل ظاهر می شوند. ^۴ این تکواژها بر دو نوع اند:

الف- تکواژهای تصرفی (صرفی): این تکواژها برای ساختن کلمات جدید به کار برده نمی شوند - بلکه بیشتر برای نشان دادن این که: آیا واژه ی مورد نظر جمع است یا مفرد؟ - شناس است یا ناشناس و نیز آیا صفت برتر است یا عالی؟ و کلاً برای آماده کردن کلمه به منظور فرار گرفتن در جمله به کار می روند مانند: تر- ترین- ها و ان جمع- ی نکره (ناشناس) - شناسه ها- می- ب- در اول قمل و ...

ب- تکواژهای اشتقاقی: برای ساختن واژه های تازه و رفع کمبودهای واژگانی به کار می روند و در بعضی زبان ها تعداد آنها بیشتر از تکواژهای تصرفی است. مثلاً «دان» بن مضارع است، افزودن تکواژ اشتقاقی - ش آن را به دانش که اسم است تبدیل می کند.

هند، ی حاصل مصدر، - نده و ... از تکواژهای اشتقاقی هستند.

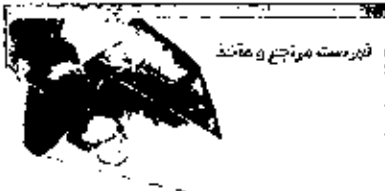
تکواژهای نقش نما و تکواژهای منبذ را «تکواژهای دستوری» (grammatical morpheme) می نامند و آن را چنین تعریف می کنند: «تکواژهایی که به گروه های محدود و بسته ی زبان تعلق دارند، چون با وجود داشتن معنی و مفهومی خاص به تنهایی به کار نمی روند و اغلب ایفا کننده ی نقش های دستوری می باشند اصطلاحاً به نام تکواژهای دستوری خوانده می شوند. ^۴



مباحث مربوطه به تکواژ به این مختصر که گفته شد محدود نمی شود و در کتاب های زبان شناسی این واحد زبانی به طور مفصل بحث و مطرح شده است. در پایان به دو نوع تکواژ دیگر با مثال اشاره می شود که از کتاب میانی زبان شناسی دکتر ابوالحسن نجفی برداشت شده است.

۱- تکواژ اختیاری. «او خانه ای را خرید.» در این جمله او (نهاد اختیاری) و را (نقش نمای مفعول) تکواژهای اختیاری هستند.

۲- تکواژ گسسته: چه نامه ای رسید! در این جا چه ... ای / ... /cc... را نیاید دو تکواژ دانست بلکه یک تکواژ است که میان اجزای آن فاصله افتاده است.



فهرست مرجع و معتمد

- ۱- همایون، همدخت، واژه نامه ی زبان شناسی، مؤسسه ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی- تهران، ۱۳۷۲
- ۲- یول جورج، بررسی زبان، ترجمه ی دکتر جلودان و دکتر وثوقی، مرکز ترجمه و نشر، ص ۱۰۲
- ۳- endliche چسبانه یا بی واژ
- ۴- هانک، جولیا، اس، زبان شناسی و زبان ترجمه ی خسرو غلام علی زاده، آستان قدس، صص ۵۲ و ۵۳
- ۵- زبان فارسی ۱ و ۲ سال اول دبیرستان، کد ۲/ ۱۰۱ ص ۳۷
- ۶- نجفی، ابوالحسن، میانی زبان شناسی، دانشگاه آزاد ایران، ص ۱۶
- ۷- یول، جورج، بررسی زبان، ص ۱۰۴
- ۸- باقری، مهتری، مقدمات زبان شناسی، دانشگاه پیام نور، ص ۲۰۷
- ۹- همان، ص ۲۰۷

علاوه بر منابع فوق از کتاب توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی از دکتر محمد رضا باطنی و نیز مجموعه ی سؤالات زبان شناسی همگانی- کارشناسی ارشد- پرازش هم استفاده شده است.

مقاله‌ی زیر، پژوهشی عالمانه درباره‌ی وندها به طور اعم و میان‌وند به طور انحصار در زبان فارسی امروز است. نویسنده بر اساس یافته‌های زبان‌شناسی مدعی نبود میان‌وند در زبان فارسی است. هیأت تحریریه ضمن ارج نهادن به پژوهش‌هایی از این دست، مقابرت مندرجات آن را با واقعیت موجود زبان فارسی توضیح داده است که در پایان نوشته، می‌خوانید:

الف. مقدمه:

ساختواژه (= صرف) به آن بخش از دستور زبان اطلاق می‌شود که ساخت واژه را مورد بررسی قرار می‌دهد. در تحلیل ساخت واژه در هر زبانی یکی از کارهای مهم پرداختن به عناصری است که به تنهایی و مستقلاً به کار نمی‌روند، بلکه مقید به وجود پایه‌ای هستند که به آن پیوندند و آن واژه را برای ایفای نقش نحوی و یا اشتقاقی آماده کنند. این عناصر را «وند» می‌نامند. بنابراین «وند» تکواژ وابسته‌ای است که به واژه می‌پیوندد و در آن تغییر معنایی پدید می‌آورد. وندها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد:

۱. وندهای اشتقاقی: که برای ساختن واژه‌های جدید به کار می‌روند؛ به عنوان مثال با افزودن پسوند (گر) به واژه‌ی (کار) واژه‌ی «کارگر» ساخته می‌شود که واژه‌ی تازه‌ای است.
 ۲. وندهای تصریفی: این وندها واژه‌ی جدید نمی‌سازند، بلکه دارای نقش نحوی هستند. مثلاً در فعل «دیدم»، پسوند (م) پسوندی تصریفی است، یعنی این پسوند نوع این واژه را - که فعل است - تغییر نداده است و تنها واژه‌ی مورد نظر را برای ایفای نقش نحوی خاصی مجهز نموده است.
- وندها را از نظر ترتیب قرار گرفتنشان به سه نوع تقسیم می‌کنند:
۱. پیشوند؛ که قبل از پایه می‌آید.
 ۲. پسوند؛ که بعد از پایه می‌آید.
 ۳. میان‌وند؛ که در درون پایه می‌آید.

در زبان فارسی درباره‌ی پیشوند و پسوند مطالعات تقریباً قابل توجهی انجام گرفته است، اما درباره‌ی میان‌وند و چگونگی آن، موضوع قدری دشوار است و آن چه که درباره‌ی میان‌وند نوشته شده است، بر اساس واقعیت‌های زبان فارسی نبوده است و فاقد روش علمی دقیقی بوده است.

در این مقاله سعی بر آن است که در پرتو یافته‌های زبان‌شناسی نگاهی دقیق‌تر به پدیده‌ی میان‌وند افکنده شود و به این پرسش پاسخ داده شود که آیا در زبان فارسی میان‌وند وجود دارد یا خیر. از این رو ابتدا میان‌وند را تعریف می‌کنیم، آنگاه نگاهی به مطالعات انجام شده درباره‌ی میان‌وند خواهیم انداخت و به نقد و بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت و در بخش آخر مقاله به نتیجه‌ی این بحث اشاره خواهیم

میان‌وند در زبان فارسی

کرد.

ب. نگاهی دقیق‌تر به میان‌وند:

چنان‌که در مقدمه‌ی این نوشتار آمد، «میان‌وند» ونده‌ای است که در درون پایه‌ی یک واژه جای می‌گیرد. برای این‌که بتوانیم درک درستی از میان‌وند داشته باشیم، مثالی از زبان سنسکریت می‌آوریم، در زبان سنسکریت واژه‌ی (vid) به معنی «دانستن» و (vindami) به معنی «من می‌دانم» می‌باشد. چنان‌که می‌بینیم در این زبان هنگامی که مصدر صرف می‌شود، پایه‌ی کلمه که (vid) است، شکافته می‌شود و -n- که

میان‌وند است در درون پایه جای می‌گیرد. نمونه‌ی دیگر از این نوع در زبان تاگالوگ که یکی از زبان‌های فیلیپین است، وجود دارد. در این زبان واژه‌ی (sulat) به معنی «نوشتن» است که پایه‌ی فعلی محسوب می‌شود. حال برای ساختن ماضی ساده و ماضی استمراری از این پایه، میان‌وندهایی به درون این پایه افزوده می‌شود، به صورت زیر:

- نوشتن: sulat
- نوشت: sumulat
- نوشته بود: sinulat

چنان‌که می‌بینیم -um- و -in- در درون پایه قرار گرفته‌اند.

ج- تحلیل‌های پیشین راجع به میان‌وند در زبان فارسی:

با بررسی منابع موجود در زمینه‌ی دستور زبان فارسی به این نتیجه می‌توان رسید که درباره‌ی میان‌وند در زبان فارسی سه دیدگاه وجود داشته است:

۱. محققانی که صراحتاً زبان فارسی را دارای میان‌وند دانسته‌اند و نمونه‌هایی را برای اثبات دیدگاه خود ذکر کرده‌اند، از آن جمله‌اند: احمدی گبوی، حسن و انوری، حسن (دستور زبان فارسی ۲)، مفرئی، مصطفی (وندهای زبان فارسی؛ ترکیب در زبان فارسی)، شریعت محمد جواد (دستور زبان فارسی) صفوی کورش (درآمدی بر زبان‌شناسی)، سلطانی گردفرامرز، علی (از کلمه تا کلام)، نمره، بدالله (The Arrangement of Segmental Phonemes in Farsi)
۲. کسانی که فقط پیشوند و پسوند را ذکر کرده‌اند و اشاره‌ای به وجود یا عدم «میان‌وند» در زبان فارسی

نکرده اند: نائل خانلری پرویز (دستور زبان فارسی)، شفائی احمد (مبانی علمی دستور زبان فارسی)، فریب عبدالعظیم و دینگران (پنج استاد) (دستور زبان فارسی)، همایونفرخ، عبدالرحیم (دستور جامع زبان فارسی)، بویل جان اندرو (Grammar of Modern Persian)، الول سائین ل. ب. (Colloquial Persian)، لمبتون آ. ک. اس (Persian grammar) راستاراگواو. م. (A short sketch of the grammar of Persian Conversation (Modern Persian grammar)، تیسدال کلایر (Persian Conversation grammar)، فیلیوت د. م. (Higher Persian grammar).

در این باره دکتر محمدجواد مشکور دیدگاهی دیگر دارند و در کتاب «دستورنامه»، در صرف و نحو زبان فارسی ذکر از میان وند نکرده اند و این چنین آورده اند: «گاهی ترکیب از دو کلمه توسط یک هالف که آن را الف و قایه گویند به دست آید؛ مانند: بناگوش، کشاکش و ...»^۱. در ادامه ی بحث به نمونه هایی که ایشان آورده اند، خواهیم پرداخت.

۳. دستور نویسان و زبان شناسانی که صراحتاً به عدم میان وند در زبان فارسی اشاره کرده اند: نکهت سمعی. م. ن. (دستور زبان معاصر دری)، کلیسی، ایران (ساخت اشتقاقی واژه در زبان فارسی)، غلامعلی زاده، خسرو (ساخت زبان فارسی)، طباطبایی، علاءالدین (فعل بیط فارسی واژه سازی).

د. بررسی واژه هایی که به نظر محققان در آنها «میان وند» وجود دارد:

در این بخش بانوجه به تعریفی که از میان وند کردیم به بررسی و تحلیل مواردی می پردازیم که در منابع مورد مراجعه ی ما به عنوان واژه هایی که دارای «میان وند» هستند، از آن ها نام برده شده است. به این منظور ابتدا واژه هایی را که دارای میان وند شمرده شده اند، می آوریم و آن گاه به تحلیل عنصری که میان وند نامیده شده است در این واژه ها خواهیم پرداخت تا روشن شود که این عناصر که در درون این واژه ها آمده اند، میان وند هستند یا خیر.

۱. واژه هایی که دارای میان وند شمرده شده اند:

رویاری، پایابای، گوناگون، لبالب، برابر، تنگاتنگ، سراسر، دمام، بناگوش، کمابیش، سراپا، سرازیر، سراسیب، راستاراست، بردآبرد، بردآبرد، گشتاگشت (= گشت زنان)، کشاکش، روارو، گیراگیر، ناماور (= نامور)، ناور (= تنومند)، جاناور (= جانور)، مباد، کناد، ذوشادوش، جوراجور، تکاپوی،

سراکوفت، پشاپشت، رنگارنگ، رنگاترنگ، غواغز، زهازه، شباروز، تکادو، نیمانیم، نصفانصف، جورواجور، دلواپس، رنگ وارنگ، گیرودار، بیچ و تاب، کم و بیش، تک و دو، چون و چرا، زد و خورد، سرتاسر، گوش ناگوش، سربه سر، خودبه خود، رنگ به رنگ، نوبه نو، نازه به نازه، شانه به شانه، پایه پایه، پی در پی، دانایی، خوش خویی، دانایان، جنگ جویان، آب جو، شیخون.

۲. میان وندهایی که به زعم مؤلفان دستورهایی فوق در نمونه ها وجود دارند، به شرح زیر است:

- الف. - ا: گوناگون، سراسر، مباد، کناد و ...
- ب. - و: جورواجور، دل واپس و ...
- ج. - و: زد و خورد و ...
- د. - ت: سرتاسر، گوش تا گوش و ...
- ه. - به: سر به سر، خودبه خود و ...
- و. - در: پی در پی و ...
- ز. - ی: دانایان، خوش خویی، شیخون و ...
- ح. - ی: آب جو و ...

همچنان که در نمونه های فوق می بینیم در هیچ کدام از نمونه های ارائه شده میان وند وندی که در درون پایه ی یک واژه بیاید وجود ندارد بلکه در اکثر موارد آنچه که میان وند نامیده شده است، دو واژه را به هم پیوند داده است. در نمونه های فوق به مواردی بر می خوریم که نیاز به توضیح بیشتری دارند:

۱. در واژه های «سر به سر، سرتاسر، پی در پی و ...» آن چه که بین واژه آمده است حروف اضافه ی «به، تا، در» است که به دلیل کثرت استعمال حالت ترکیب پیدا کرده اند.
۲. در نمونه های «زد و خورد، کم و بیش و ...» عنصری که بین دو واژه آمده است حرف عطف است.
۳. در نمونه های «دانایی، خوش خویی، دانایان، جنگ جویان» که آقای دکتر محمدجواد شریعت آن ها را دارای میان وند دانسته اند، آنچه که بین دو بخش واژه آمده است «صامت میانجی» است. این واژه ها را آوانگاری می کنیم تا روشن تر شود:

dānā + i ⇒ dānāyi / dānāʔi

xoʃxu + i ⇒ xoʃxuyi / xoʃxūʔi

dānā + ān ⇒ dānāyān

jangju + ān ⇒ jangjuyān

چنان که می بینیم در نمونه های فوق هر گاه دو مصوت در کنار

هم فرار می‌گیرند، یکی از صامت‌های میانجی «y» یا «?» بین آن دو آمده است و دو صامت را از هم جدا کرده است تا ساخت واژه مطابق با الگوی تجزایی زبان فارسی گردد.

۲. آقای دکتر یدالله نمره «ب» در «آب جو» و «ی» در شبخون را میان‌وند دانسته‌اند که این نظر نیز درست نیست. چون «ب» کسره‌ی اضافه است که به علت کثرت استعمال کم کم به صورت ترکیب درآمده است. چنین موردی را در کلمانی مثل «پدر بزرگ» و «مادر بزرگ» را می‌بینیم که به صورت «پدر بزرگ» و «مادر بزرگ» درآمده‌اند. «ی» هم که در واژه‌ی «شبخون» بین دو واژه‌ی «شب» و «خون» آمده است و نه در درون یک واژه.

هـ. خلاصه و نتیجه:

در این مقاله ابتدا با توضیحی درباره‌ی وندهای اشتقاقی و تصریفی به ترتیب قرار گرفتن وندها از لحاظ جایگاهشان در واژه پرداختیم و بعد با تعریفی از میان‌وند به تحلیل‌هایی که دستورنویسان و زبان‌شناسان ایرانی و خارجی از میان‌وند در زبان فارسی داشته‌اند، پرداختیم. آن‌گاه واژه‌هایی را که دارای میان‌وند شمرده شده بودند، ذکر کردیم و میان‌وندهای موجود در آن‌ها را - به زعم دستورنویسان و زبان‌شناسان تحلیل کردیم و مشخص گردید که هیچ کدام از آن‌ها با تعریفی که از میان‌وند شده است، مطابقت ندارد و این عناصر در واژه‌های مرکب نقش پیونددهنده‌ی دو جزء را به عهده دارند.

- | | | |
|---|---|--|
| <p>11. مفری، مصطفی، (۱۳۷۶)، وندهای زبان فارسی، فرهنگستان زبان فارسی، تهران.</p> <p>12. نائل خانلری، پرویز، (۱۳۶۳)، دستور زبان فارسی، انتشارات توس، تهران.</p> <p>13. نکبهت سعیدی، م. ن.، (۱۳۴۷)، دستور زبان معاصر دری، انتشارات پوهنجی ادبیات و علوم بشری، افغانستان.</p> <p>15. Bauer, Laurie (1988), <i>Introducing linguistic morphology</i>, Edinburgh: Edinburgh university press.</p> <p>16. Boyle, J.A. (1966), <i>Grammar of Modern Persian</i>, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.</p> <p>17. Crystal David (1985), <i>A Dictionary of Linguistics and Phonetics</i>, Basil Blackwell.</p> <p>18. Elwell-sutton, I.p. (1960), <i>Colloquial Persian</i>, Routledge, and Kegan Paul Ltd.</p> <p>19. Lambton,</p> | <p>درآمدی بر زبان شناسی، نگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران.</p> <p>۶. طباطبایی، علاءالدین، (۱۳۷۶)، فعل بسیط فارسی و واژه‌سازی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.</p> <p>۷. فالک، جولیا، (۱۳۷۱)، زبان شناسی و زبان: بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی، (ترجمه‌ی خسرو غلامعلی زاده)، مؤسسه‌ی چاپ انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.</p> <p>۸. قریب، عبدالعظیم و دیگران، (۱۳۶۳)، دستور زبان فارسی (معروف به دستور پنج استاد)، به کوشش: امیر اشرف الکتابی، سازمان انتشارات اشرفی، تهران.</p> <p>۹. کشانی، خسرو، (۱۳۷۱)، اشتقاق پسوندی در زبان فارسی معاصر، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.</p> <p>۱۰. کلیاسی، ایران، (۱۳۷۱)، ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز، مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه)، تهران.</p> <p>۱۱. مشکور، محمد جواد، (۱۳۶۶)، دستور نامه: در صرف و نحو زبان پارسی، انتشارات شرق، تهران.</p> | <p>زیونویس:
۱- کلاس، ایران، ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز، ص ۲۵.
2. Trask, R. L. <i>Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics</i>, P. 141.
۳- اطلاعات کتابشناختی کتاب‌هایی که ذکر شده است در کاتالوگ به طور کامل آورده شده است.
۴- مشکور، محمد جواد، دستور نامه، ص ۲۱۳.

«کتاب نامه»
۱. احمدی گبوی، حسن؛ اتوری، حسن، (۱۳۷۵)، دستور زبان فارسی، انتشارات طاقصی، تهران.
۲. سنطانی گردقمرزی، علی، (۱۳۵۴)، از کلمه تا کلام، مدرسه‌ی عالی ادبیات و زبان‌های خارجی، تهران.
۳. شریعت، محمد جواد، (۱۳۶۶)، دستور زبان فارسی، انتشارات اساطیر، تهران.
۴. شفاتی، احمد، (۱۳۶۳)، مبانی علمی دستور زبان فارسی، مؤسسه‌ی انتشارات توس، تهران.
۵. صفوی، کورش، (۱۳۶۰)،</p> |
|---|---|--|

آیا در فارسی میان

وند نداریم؟

مطابق تعریف های شناخته ، میان وند تکواژی است که نه پیش از واژه و نه پس از آن بلکه در میان واژه بیاید . واژه ی بسیط (= ساده) را بشکافند در محل شکافتگی جزئی از واژه ی جدید شود . محققان ، دستور نویسان و زبان شناسان در مورد آن به تفصیل سخن گفته اند . جمع آمده ی تفسیری همه ی آرای آنان را در مقاله ی حاضر خواهیم دید .

بود و نبود وندی از این دست ، به ساختواژی هر زبان ارتباط مستقیم دارد . روشن است که زبان فارسی دری در آغاز تکوین ، میان وند نداشته است و وجود واژه هایی از قبیل شکافت ، کافتن ، کاشتن ، نافتن ، بوا (= باد) ، مرصاد ، میناد ، کناد ، نشیناد که به ترتیب از شکستن ، کشتن ، کشتن ، بود ، مرصد ، میند ، گند ، نشیند با افزودن (ا) ساخته شده اند نیز - چنان که برخی پنداشته اند - مؤید وجود میان وند در زبان فارسی دری نیست به این دلیل که در این واژه ها جزئی افزوده نشده است بلکه فقط تغییر مصوت رخ داده مثلا šekoftan با تغییر مصوت ā به ā و konād به ā به konād تبدیل شده و تغییر مصوت بر این اساس ، وجود میان وند در دوره ی آغازین فارسی دری متنی است اما بعدها چه ؟

در جریان تحول زبان و نیاز روز افزون به واژه های جدید از سه طریق ترکیب ، اشتقاق و ترکیب - اشتقاق واژه های جدید ساخته شد و واژه هایی از این قبیل بای به عرصه ظهور نهادند :

گیره ، گیرش ، دستگیر ، دستگیره ، گیردار
از نظر ساختواژی تکلیف تعیین نام برخی از این واژه ها روشن است و بقیه نه ؛ یعنی اوکی و دومی از یک پایه (تکواژ آزاد) + وند ساخته شده اند که بر اساس تعام تعریف های زبان شناسانه نام آن ها مشتق است .
دستگیر نیز از دو پایه (= تکواژ آزاد) ساخته شده که باز هم بر اساس تعریف نام آن مرکب است .

دستگیره از دو پایه + وند ساخته شده که با تلفیق دو مورد نخست آن را مرکب - مشتق می نامیم .

گیردار نیز چنین ساختمانی دارد : پایه + وند + پایه که آن را نیز بر اساس تلفیق دو مورد بالا مرکب - مشتق می نامیم اما چرا و میانی گیردار را وند نامیده ایم ؟ زیرا جز این نیست و از دو حال نیز خارج نیست ؛ یا بساید آن را واژه نامید یا وند .

می دانیم که در نمونه های زیر ، واژه است :
سب و گلابی ، محمد و علی ، آن ها آمدند و برگشتند .
اما در نمونه های زیر ، چه ؟

گفت و گو ، نشست و برخاست ، دید و بازدید ، زدو خورد .
اگر هر یک از نمونه های اخیر را یک واژه بدانیم - که جز این هم نیست -

ناگزیر و میانی هر یک از آن ها جزئی از آن واژه است و جزئی از واژه ، خود نمی تواند واژه باشد بلکه هم چنان که زبان شناسان در تعریف ساختمان واژه می گویند هر جزئی از یک واژه ، تکواژ نام دارد ؛ پس نمی تواند خود ، واژه باشد و عکس قضیه نیز این است که واژه ها از یک یا چند تکواژ درست می شوند - نه از اجتماع واژه ها - از طرفی نیز حوزه ی عمل وند ، واژه سازی است نه جمله سازی و گروه سازی .

با این مفدمات در واژه ی گفت و گو (= گفتگو) نه گفت واژه است ، نه و و گفت ، و ؛ گو در خارج از این بافت می توانست واژه باشد در صورتی که در اجتماع گروه شرکت کند . با جمع بندی گفته های بالا و در واژه ی گفت و گو واژه های مشابه ، تکواژی است از نوع مفید یا وابسته و خاصیت عطفی خود را

نیز از دست داده است بنابراین واژه ی گفت و گو را نمی توان چنان که برخی پنداشته اند ترکیب عطفی به حساب آورد . دلایل رد این نام گذاری نیز در پایان نوشته خواهد آمد .

در مورد واژه های سراسر ، جور و اجور ، سر سراسر ، سر به سر ، می در می ، تخت خواب و آب جوی نیز دلایل همان است که گفتیم یعنی اگر آن ها را جز آخرین مورد (= آب جوی) یک کلمه بدانیم ، ناگزیر تکواژهای ، و ، آ ، تا ، به ، در ، ب در واژه های فوق و واژه های مشابه آن ها وند به حساب می آیند چون در ساختمان واژه به کار رفته اند و خود می توانند واژه باشند اگر چه هیچ کس عنکر آن نیست که نا ، در و به حرف اضافه بوده اند که در این بافت ، دیگر نمی توان آن ها را حرف اضافه به حساب آورد چون حرف اضافه نیز در سلسله مراتب واحدهای زبانی ، واژه است و در گروه نقش نمای گروه به حساب می آید . علاوه بر آن ، حرف اضافه دانستن این تکواژ مستلزم آن است که مثلا جزء سوم سراسر و می در می را ششم بنامیم که اساساً چنین تصویری درست نیست چون ششم در جمله مصداق می باشد نه در واژه .

تکواژهای ، در سراسر و او در جور و اجور نیز احتمالاً حرف اضافه بوده اند که تغییر شکل داده اند .

تکواژ ب در تخت خواب نیز مثل و در گفت و گو وند است گر چه خارج از آن بافت ، واژه است ؛ مثل تکواژ ب در بافت آب جوی و کیف مدرسه و امثال آن . اگر این ترکیب های اضافی نیز روزگاری به علت کثرت استعمال مستقل بلزبورگ و مادر بزرگ و تیر آهن و امثال آن چنان جوش مخورند که تبدیل به یک کلمه شوند - خواه کسری اضافه بیفتد یا نه - تکواژ میانی آن ها (= بدل به وند می شود .

بنابر آنچه گذشت ، جست و جو و گیردار را نمی توان - هم چنان که گفتیم - ترکیب عطفی به حساب آورد چون :

اوکا . گفت و شنود معطوف و مترادف و همپایه نیستند زیرا همپایگی و عطف میان جمله و گروه و واژه صادق است که می تواند نقش پذیر باشند چون هر عطف و همپایگی ای که میان عناصر سخن صورت گیرد به نقش آن ها بر می گردد .

ثالثاً : هیچ اهل زبانی اجزای چنین واژه هایی را تکبیک معنایی و نحقی نمی کند مثلاً چنین زرف ساختی در زبان فارسی برای روساخت و در این گیردار ، محمود به هندوستان لشکر کشید صادق نیست .

زرف ساخت در این گیر ، محمود به هندوستان لشکر کشید .
در این داور ، محمود به هندوستان لشکر کشید .
در صورتی که این زرف ساخت برای روساخت : محمود قلم و دفتر خرید ، درست است :

زرف ساخت محمود قلم خرید .
محمود دفتر خرید .
و این زرف ساخت نیز برای روساخت : محمود دفتر خرید و برگشت ، صحیح است :

زرف ساخت محمود دفتر خرید .
محمود برگشت .

ثالثاً : اگر رفت و آمد از کتب عطفی بنامیم ، بنا بر قرینه باید درخت خواب و راهم ترکیب اضافی بنامیم پس نفاوت درخت خواب (= درخت خواب) با دسته ی هندلی چیست ؟ در حالی که اوکی یک واژه است اما دومی نه ؟

با فرض این که نام گذاری های بالا برای رفت و آمد و تخت خواب درست باشد ، در مورد واژه هایی مثل مالامال ، سرابا ، سرنابا ، رنگ وازنگ ، پی در پی و امثال آن ها چه خواهیم کرد ؟ در صورتی که همه ی این واژه ها در وضعیت فعلی - نه در پیشینه ی تاریخی زبان - از دو پایه و یک وند درست شده اند و اطلاق نام میان وند بر وند آنان درست است و در نتیجه اطلاق اسم مرکب - مشتق بر خودشان نیز صادق .



انعطاف پذیری

میر هاشم میری - همدان

بیشتر عروضیان گذشته که منشأ وزن شعر فارسی را عروض عربی می‌دانستند و کوشیده بودند تا چهارچوب همان دستگاہ عروض عربی را بر شعر فارسی حاکم کنند و اوزان شعر فارسی را که بسیار بیشتر و متنوع‌تر از اوزان شعر عربی است، از منفرعات بحور عربی بنمایند، با طرح بحث «زحافات» و اسامی و القاب ثقیل و عجیب آن - که برای فارسی زبانان بسیار دشوارباب و دل‌رمان است - به تبیین و تحلیل اختلافاتی جایز که در اوزان اصلی حادث می‌شود، می‌پرداختند.^۱

اما در دهه های اخیر که پژوهندگان «بحور دیگر» دیدند، هم بحث در چند و چون منشأ وزن شعر فارسی رنگی دیگر یافت و هم اختلافات جایز در اوزان اصلی به شیوه‌ی علمی مورد بررسی قرار گرفت و شناسایی و طبقه بندی شد.

نخستین پژوهنده‌ای که در این راه قدم برداشت، مرحوم «دکتر پرویز نائل خالری» بود که اصطلاح «اختیارات شاعری»^۱ را هم نو باب کرد.

سپس جناب «ابوالحسن نجفی» در مقاله‌ای با همین عنوان، یعنی: «اختیارات شاعری»^۲ این مبحث را عالمانه‌تر نگریست

و با تدقیق در چند و چون جوانب آن و ذکر مثال‌های فراوان، گسترده‌تر و راه‌گشا تر به این اختیارات و حدود و ثغور و قاعده مندی آن‌ها پرداخت.

و سرانجام آقای «دکتر نفی و حسدیان کامیار» در مقاله‌ی «عروض فارسی در یک مقاله»^۳ که کمی بعد با اندکی گسترش کتاب درسی دوره‌ی دبیرستان شد، اختیارات شاعری را در دو بخش زبانی و وزنی طبقه بندی کرد و جایگاه هر یک و تفاوت‌های آن‌ها را با یکدیگر توضیح داد به این ترتیب برای دیگر پژوهندگان و نیز دست‌داران موسیقی شعر که در جست و جوی کم و کیف مبانی وزن و تغییرات جایز در اوزان شعر فارسی بودند تا از شعر لذتی در چندان ببرند، راه هموار و هموارتر شد تا در این راه هموار شده مباحث دیگری مطرح کنند و ویژگی‌های دیگری کشف نمایند. و از جمله به این مبحث پردازند که با توجه به اختیارات وزنی - که تغییراتی در وزن اصلی شعر پدید می‌آورند که گوش فارسی زبانان این تغییرات را عیب نمی‌شمارد - هر وزن منطقاً به چند صورت می‌تواند تغییر کند و شاعران فارسی گو از چند صورت آن استفاده کرده اند؟

می‌دانیم که فاعده‌ی بلند بودن هجای پایانی مصراع، این اختیار را به شاعر می‌دهد که هر کجا لازم می‌داند، در پایان مصراع‌ها هجای کوتاه یا کشیده بیاورد و این اختیار جز سنگین‌تر با سبک‌تر کردن پایان مصراع‌ها، تغییری دیگر در وزن شعر ایجاد نمی‌کند. اما سه اختیار وزنی دیگر یعنی: آوردن «فاعلاتن» به جای «فعلاتن» در رکن نخست مصراع، آوردن یک هجای بلند (-) به قرینه‌ی دو هجای کوتاه (UU) در میانه‌ی مصراع و اختیار قلب یعنی: آوردن «U-» به قرینه‌ی «U-» و بالعکس، وزن اصلی را تغییر می‌دهند و هر چه میزان استفاده از این اختیارات در مصراعی بیشتر باشد، وزن آن مصراع در مقایسه با وزن اصلی شعر بیشتر تغییر می‌کند. تا جایی که به شعرهایی بر می‌خوریم که وزن تمام مصراع‌های آن‌ها متفاوت است.

به عنوان مثال به قطعه‌ی معروف «سنایی غزنوی»^۴ که تنها سه بیت دارد و وزن اصلی آن «فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلن: UU- UU- UU- UU-» است، توجه بفرمایید که در مقایسه با وزن اصلی در هر مصراع چه تغییر یا تغییرهایی پدیدار شده است:

بیرخی اوزان شعر فارسی

ملاحظه می فرمایید که وزن هیچ مصراع دقیقاً وزن مصراع دیگری نیست و هیچ مصراعی دقیقاً به وزن اصلی نیست و شاید اگر قطعه مطول تر بود و مصراع های بیشتری داشت، به وزن های دیگری نیز بر می خوردیم. زیرا همین وزن با توجه به اختیارات وزنی که در آن حادث می شود، منطقاً به بیست و چهار صورت زیر درمی آید:



۱- فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلتن:

صورت اصلی

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۲- فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۳- فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلتن

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۴- فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۵- مفعولن فعلاتن فعلاتن فعلتن

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۶- مفعولن فعلاتن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۷- فعلاتن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۸- فعلاتن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۹- فاعلاتن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۱۰- فاعلاتن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۱۱- مفعولن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۱۲- مفعولن مفعولن فعلاتن فعلتن

۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-۰۰-

۱۳- فعلاتن فعلاتن مفعولن فعلتن

۱- نَ | کُ | دَ | دَا | نَا | مَسْ | تَی | نَ | خُ | رَدَ | عَا | قَلْ | مِی
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 فعلاتن / مفعولن / فعلاتن / فعلتن

۲- دَر | رَ | وِ | مَسْ | نِی | مَر | گِز | نَ | نَ | هَدَ | دَا | نَا | مِی
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 فاعلاتن / مفعولن / فعلاتن / فعلتن

۳- چِ | خُ | رِی | چِی | زِی | کَر | خَر | دَ | نَ | آ | چِی | ز | تَ | رَا
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 فعلاتن / مفعولن / فعلاتن / فعلتن

۴- نِی | چو | سَر | وِ | نَ | مَ | یَدَ | بَ | مَ | ثَل | سَر | وِ | چِ | نِی
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 مفعولن / فعلاتن / فعلاتن / فعلتن

۵- گَر | کُ | نِی | یَخ | شِش | گَو | یَسَلَد | کِ | مِی | کَر | دَ | نَ | او
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 فاعلاتن / مفعولن / فعلاتن / فعلتن

۶- وَر | کُ | نِی | عَر | بَ | دَ | گَو | یَسَد | کِ | وِی | کَر | دَ | مِی
 ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰
 فاعلاتن / فعلاتن / فعلاتن / فعلتن

—U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 که در عروض گذشتگان «منسرح مثنیٰ مطوی»
 مخبون مکشوف نامیده می‌شد. هشت
 مصراع از قصیده‌ی جمال‌الدین از جمله:
 «از دم نظمت فلک، نظام پروین دهد» و چهار
 مصراع از قصیده‌ی رشید یاسمی از جمله:
 «طایر گردون نورد، به یک دو روزه پرش»
 به این صورت آمده است.

۴- واقع شدن قلب در هر دو رکن
 اوک و سووم: —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 «مفاعیلن فاعلن، مفاعیلن فاعلن»
 این صورت را در گذشته «منسرح مثنیٰ
 مخبون مکشوف» می‌گفتند. از قصیده‌ی
 جمال‌الدین سیزده مصراع از جمله: «من و
 تو باری که ایم، ز شاعران جهان؟» و از
 قصیده‌ی رشید یاسمی دوازده مصراع از
 جمله: «زمین او بارور، هوای او روح بخش»
 در این صورت سروده شده است.

۵- اگر در رکن نخست به جای دو
 هجای کوتاه، یک هجای بلند بیاید و رکن
 سووم بی‌تغییر بماند، وزن به صورت
 «مفعولن فاعلن، مفعولن فاعلن»
 —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 در می‌آید.
 که در گذشته عنوان «منسرح مثنیٰ مقطوع
 مطوی مکشوف» بر پیشانی داشت. از
 قصیده‌ی جمال‌الدین سه مصراع از جمله:
 «دعوی کردی که نیست، مثل من اندر جهان»
 و از قصیده‌ی رشید یاسمی شش مصراع از
 جمله: «گاهی بر نیغ کوه، همچو عقاب
 آشکار» به همین صورت است.

۶- بی‌تغییر ماندن رکن نخست و آوردن
 یک هجای بلند به قرینه‌ی دو هجای کوتاه
 در رکن سووم، صورت «مفعولن فاعلن،
 مفعولن فاعلن»: —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 را پدید می‌آورد. که در گذشته آن را «منسرح
 مثنیٰ مطوی» مقطوع مکشوف می‌نامیدند
 قصیده‌ی جمال‌الدین تنها یک مصراع «با که

کسی ناگهان، بعد از هجری دراز» و
 قصیده‌ی رشید یاسمی هشت مصراع از
 جمله: «ابر به زیر قدم، دریا در زیر ران» را
 به این صورت دارد.

۷- آوردن یک هجای بلند به جای دو
 هجای کوتاه در رکن اوک و قلب در رکن
 سووم، وزن را به صورت «مفعولن فاعلن،
 مفاعیلن فاعلن»: —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 در می‌آورد که بیشتر «منسرح مثنیٰ مقطوع
 مخبون مکشوف» نامیده می‌شد. از قصیده‌ی
 جمال‌الدین دو مصراع از جمله: «باید کز
 ابتدا، سخن به پایان برد» و از قصیده‌ی رشید
 یاسمی پنج مصراع از جمله: «گاهی در بطن
 ابر، بسان باران نهان» چنین صورتی دارد.

۸- وقوع قلب در رکن نخست و آوردن
 یک هجای بلند به جای دو هجای کوتاه
 در رکن سووم، وزن را به صورت
 «مفاعیلن فاعلن، مفعولن فاعلن»
 —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 در می‌آورد
 که عروض پردازان پیشین آن را «منسرح مثنیٰ
 مخبون مقطوع مکشوف» گفته بودند. دو
 مصراع از قصیده‌ی جمال‌الدین از جمله:
 «هنوز گویندگان، هستند اندر عراق» و چهار
 مصراع از قصیده‌ی رشید یاسمی از جمله:
 «درخت او همچو کوه، کوهش چون
 کپکشان» به این صورت آمده است.

۹- و سرانجام اگر در هر دو رکن اوک و
 سووم، یک هجای بلند به جای دو هجای
 کوتاه بیاید، وزن به صورت «مفعولن فاعلن،
 مفعولن فاعلن»: —U—|—U—|—U—|—U—|—U—
 در می‌آید که اطلاق گذشتگان بر آن «منسرح
 مثنیٰ مقطوع مکشوف» بود. در قصیده‌ی
 جمال‌الدین به این صورت مصراع‌ی نیامده
 اما در قصیده‌ی رشید یاسمی بیست مصراع
 از جمله: «چشم سوی زمین، راهم در
 آسمان» به این صورت است.

چنانکه گفته شد به جهت محدودیت
 جایگاه این اختیارات وزنی، بسیاری از

وزن‌ها یک صورت بیشتر ندارند مانند
 «مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن» یا
 «مستعلن مستعلن مستعلن مستعلن»
 و ... اما در وزن‌هایی چون: «مفعول مفاعیل
 مفاعیل مفعولن»، «مفعول مفاعیل مفاعیل
 فعل»، «فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعل»،
 «مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن»، «مفعول
 مفاعیلن مفاعیلن»، «مفتعلن مفتعلن فاعلن»
 و ... می‌توان صورت‌هایی متفاوت مشاهده
 کرد. توجه به نکاتی از این دست و طرح آن‌ها
 در کلاس بر جذابیت کار محکم و درس
 عروض می‌افزاید.



بی‌نوشت‌ها:

- ۱- ک: شمس‌الدین محمد بن قیس داری، المعجم
 فی معایر اشعار المعجم، به تصحیح علامه قزوینی،
 چاپ سووم (تهران، زواری، ۱۳۶۰) صص ۴۷- ...
- هم‌چنین: حواجه نصرالدین توسی، معیار الانعام،
 به تصحیح دکتر جلیل تجلی (تهران، نشر جامی و نشر
 ناهید، ۱۳۶۰) صص ۵۳- ...
- ۲- ک: دکتر پرویز نائل خانلری، وزن شعر
 فارسی، چاپ سووم (تهران، بنیاد فرهنگ ایران،
 ۱۳۵۴) صص ۲۵۷- ۲۷۵
- ۳- ک: ابوالحسن نجفی، اختیارات شاعری،
 حنگ اصفهان شماره ۱۰ (ویژه‌ی شعر) تهران،
 تابستان ۱۳۵۲، صص ۱۴۷- ۱۸۹
- ۴- ک: دکتر تقی وحیدیان کامیار، عروض فارسی
 در یک مقاله، مجله‌ی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی
 مشهد، سال ۱۶، شماره‌ی اوک، صص ۱۹۷- ۲۲۸
- ۵- دیوان سنایی عربی به اهتمام استاد مدزنی
 رضوی، چاپ سووم (تهران، سنایی، ۱۳۶۲)، ص
 ۱۰۹۷
- ۶- دیوان جمال‌الدین عبدالرزاق اصفهانی، به تصحیح
 حسن وحید دستگردی، چاپ دوم (تهران، سنایی،
 ۱۳۶۲) صص ۸۵- ۸۸
- ۷- دیوان رشید یاسمی، چاپ دوم (تهران، امیرکبیر،
 ۱۳۴۲) صص ۷۵- ۷۶





هر بار که شعر «سفر به خیر» م. سرشک را می خوانسیم، چنان شیفته و مجذوب بیت بیت و واژه واژه ای آن می شویم که ورزش نسیم ملایم را بر پوست خود حس می کنیم و از شوق حرکت لیریز می گردیم.

شاعر با به کار گیری کدامین اکسیر توانسته است چنین معجون معجزه آفرینی را بیافریند که عملاً «گون» روح را از بیابان نرسیده کن می سازد و با «نسیم» به حرکت درمی آورد؟

پس شعر را یک بار دیگر با دقت بخوانیم و آن را با تأمل بیشتر مورد بررسی قرار دهیم، تا شاید بخشی از زیبایی های آن بر ایمان روشن شود.

«به کجا چنین شنابان؟»

گون از نسیم پرسید

«دل من گرفته ز این جا،

هوس سفر نداری

ز غبار این بیابان؟»

«همه آرزویم، اما

چه کنم که بسنه پایم ...»

«به کجا چنین شنابان؟»

«به هر آن کجا که باشد، به جز این سرا، سرایم»

«سفرت به خیر اما تو و دوستی، خدا را

چو از این کویر وحشت به سلامتی گذشتی،

به شکوفه ها، به بازان،

برسان سلام ما را»^۱

۱- معنی و مضمون: شعر گفت و گوئی است میان «گون»

(نماد سکون و در بند بودن) و «نسیم» (نماد حرکت و آزاد بودن)

با موضوع اصلی (تم) ارزش دادن به آزادی و آزادی و تأکید بر

حرکت و دوری از سکون و ماندگاری. چنانچه می دانسیم

«شعرهای م. سرشک غالباً رنگ اجتماعی دارد»^۲. پس شعر

بیانگر آرزوی شاعر است برای رهایی از جو خفقان سال های

۴۷ تا ۵۰ (زمان سرودن شعر)؛ تا هجرت کند «به هر آن کجا که

باشد به جز این سرا، سرایش» و از زبان «گون» حسرت خود را

به خاطر نداشتن توان سفر با زبان نمادین بیان می کند؛ همان «زبانی که تجربیات و احساسات درونی انسان را مانند تجربیات حسی توصیف می کند؛ درست مثل این که واقعه ای در دنیای مادی اشیا برایش اتفاق افتاده باشد»^۳.

البته این مضمون را شاعرانی که دغدغه های اجتماعی داشته اند به گونه های مختلف بیان کرده اند؛ مانند گفت و گوی ساحل و موج در رباعی زیر از اقبال لاهوری:

ساحل افتاده گفت گرچه بسی زیستم

هیچ نه معلوم شده آه که من چیستم؟

موج ز خود رفته ای تیز خرامید و گفت

هستم اگر می روم، گر نروم نیستم

با چهارپاره ای زیر از خود شاعر که دریا و مرداب را در مقابل هم قرار داده است:

حسرت نبرم به خواب آن مرداب

کآرام درون دشت شب خفته است

دریایم و نیست باکم از توفان

دریا، همه عمر، خوابش آشفته است

ولی «شاعر مضمونی کهنه و عادی را چنان بر زبان می آورد

که گوئی تازه و غریب است»^۴.

تقابل سکون و حرکت و نیاز به آزادی و هجرت نیازی

مربوط و مقید به یک زمان، مکان و فرهنگ خاص نیست، بلکه

مربوط به کل کائنات است - که در حوصله ی این نوشته

نمی گنجد...

۲- ساختار زبانی: زبان شعر هنر مندانه است. شاعر با

استفاده ی ملایم و مناسب از زبان باستانی مانند: «تو و دوستی،

خدا را» که شکوه و ابهت سخن را می افزاید؛ آن را به زبان

معاصر نزدیک می کند؛ مانند «برسان سلام ما را» یا «سفرت به

خیر» و این موجد ساختاری از زبان می شود که آمیزه ای است از

شکوه، شیرینی و شیوایی. چنان که «نزار قبانی» شاعر عرب

می گوید: «باید از میان زبان فصیح ادبی و زبان عامیانه، زبان



میانه‌ای را برگزید؛ زبانی که منطق و حکمت و استواری خود را از زبان فصیح و گرمی و شجاعت و پیروزی صبورانه اش را از زبان عامیانه می‌گیرد.^۵

«بی‌گمان مایه‌ی فراوانی که م. سرشک از زبان و ادب فارسی اندوخته دارد و از این حیث در میان شاعران نسل خویش و خاصه نوگرایان کم‌نظیر است و نیز انس وی با زبان دری، زبان دیرین مردم خراسان، چنین توانایی را به او ارزانی داشته است.»^۶

به همین دلیل شعر او نسیم گونه با ملایمت می‌وزد و احساس خوشایندی را در خواننده ایجاد می‌کند.

شعر با جمله‌ای پرسشی «به کجا چنین شتابان؟» آغاز می‌شود که - برخلاف زبان عادی - توضیحش در جمله‌ی بعد (مصراع بعد) می‌آید، که موجب می‌شود، صحنه‌ی گفت و گو در نظر خواننده به خوبی مجسم شود.

خلاصه سادگی و پیراستگی زبان، ویژگی‌ای است که در شعر کاملاً مشهود است و خواننده را دچار شگفتی می‌کند، که شاعر چگونه نوانست است با واژگان ساده و جمله‌های معمولی چنین هنرآفرینی کند؟

۳- **واژگان و الگوهای صوتی:** شاید راز این اعجاز را بتوان در واژه‌ها و واج‌ها جست و جو کرد. با نگاهی به شعر می‌توان واژگان کلیدی را که نشانه‌هایی برای بیان معنی و مفهوم شعر هستند در دو گروه کلی با دوبرابر معنایی متفاوت قرار داد:

۱- واژه‌های مربوط با «نسیم»: مانند: «شتابان، سفر، خیر، رساندن، گذشتن، شکوفه، باران، دوستی، سلام، سلامتی»، که می‌توان گفت واژه‌هایی با بار مثبت هستند و آزادی و خوشبختی نسیم را تداعی می‌کنند.

۲- واژه‌هایی مربوط با «گون»: مانند: «دل گرفتن، هوس، غبار، بیابان، آرزو، پای بسته، کویر، وحشت و پشش» که گرفتاری و حسرت را به یاد می‌آورد با بار معنایی منفی. گذشته از آن «اجتماع کلمات که در نهایت قدرت ترکیب و انتظام قرار دارند، به حدی که اگر کلمه‌ای جایه جا شود با تغییر

باید آن انتظام به هم می‌خورد.»^۷ مانند: ترکیب «هوس سفر»، «غبار این بیابان»، «همه آرزویم اما» که چنان در کنار هم خوش نشسته‌اند و با هم سازگاری آوایی یا معنایی دارند که بهترین نظام از واژگان را به نمایش می‌گذارند. هم چنین هم‌دوشی لفظ و معنی باعث می‌شود که لفظ از طریق دلالت طبیعی - همچون نام آواها - معنی را در ذهن خواننده تداعی کند. ترکیب «کویر وحشت» شدت آنزجار شاعر از محیط آن روزگار را بیان می‌کند و مصراع «سفرت به خیر اما...» نشانگر آرزوی محال همراه با حسرت است. و یا سازگاری صوتی میان دو واژه‌ی ترکیب «هوس سفر» و همچنین میان «سلام و سلامتی» صدای وزش نسیم را متبادر می‌کند. و واژه‌های «شکوفه» و «باران» به روشنی، شادابی و طراوت را به خاطر می‌آورند.

یکی از ویژگی‌های اصلی زبان شاعرانه که در اشعار موفق دیده می‌شود، استفاده‌ی هنرمندانه از واج‌ها و آواهایی است که به طور طبیعی و بدون واسطه بیانگر معنی هستند، همان طور که منوچهری دامغانی با استفاده از واج /خ/، /در مسقط/ «خیزید و خیز آرید که هنگام خزان است... لرزش و سرمای خزان را در خواننده و شنونده‌ی شعر ایجاد می‌کند. همچنین کنار هم قرار گرفتن واج‌های متناسب که با هم تنافر نداشته باشند، باعث روانی و خوشایندی شعر می‌شود؛ به عنوان نمونه وقتی به واژه‌های «شتابان، بیابان، خدارا، ما را، اما» در جایگاه قافیه توجه می‌کنیم می‌بینیم که مصحوت بلند /ā/ خود بخود کشدار بودن نسیم و ملایمت آن را نشان می‌دهد و خود دگتر شعبی کدکنی می‌گوید: «یکی از نقش‌های قافیه، تجسم معنی از طریق قافیه است.»^۸

کاربرد واج‌هایی با جایگاه تولید نزدیک به هم، اوج روانی در تلفظ را ایجاد می‌کند؛ مثلاً: در مصراع «به کجا چنین شتابان» همخوان‌های «ج، ش و ن (سه بار)» پیش‌کامی هستند و در مصراع: «گون از نسیم برسد» همخوان‌های «ز، س، د» دندانی هستند، که این نظم و خوش‌آهنگی و ملایمت، وزش



تسیم ملایم و مطبوع را به یاد می آورد.

موضوع دیگر «تکراره» است، که دکتر وحیدیان کامیار در اهمیت آن می گوید: «در این که چه عاملی موسیقی شعر را به وجود می آورد، جای بحث است، به نظر نگارنده این عامل فقط تکرار است از حرف (واج) گرفته تا جمله»^۱. و در این شعر بیشترین تکرار واجی مربوط به واج های /n/ ۱۷ بار، /s/ ۱۲ بار، /i/ ۱۸ بار، /m/ ۱۰ بار که واج های واژه ی «تسیم» هستند.

همچنین تکرار هجای «ین» در مبدآن ۶ مصراع که ضرب آهنگ هایی هستند برای تعالی جنبه ی موسیقایی و انسجام شعر که سه مورد از شش مورد با هجای «زین» است که یادآور سفر است و به قولی: «صورت ملفوظ واژه پژواکی است برای معنی»^۲. و تکرار «گوبا غیر ارادی» جمله ی: «به کجا چنین شتابان» که شگردی است برای عینیت بخشیدن به عواطف شدید^۳ شاعر و غبطه خوردن «گون» به حال «تسیم».

۴- قافیه و وزن: شاعر نوپرداز خود را ملزم به آوردن قافیه در پایان مصراع نمی داند، بلکه ممکن است آغاز مصراع، میان مصراع و یا پایان آن را جایگاه قافیه قرار دهد؛ مانند:

الف) قافیه ی آغازین:

قطره به جو، جو به رود و رود به شط گشت
صخره ساحل کشید شیون وز داد

اخوان: آخر شاهنامه

ب) قافیه ی میانی:

نور جاری آب
سرد تازی خاک

اخوان: آخر شاهنامه

ب) قافیه ی درون مصراع:

پس از چندین فراموشی و خاموشی
صبور بزم، ای خنیاگر بارین و پیرارین!

صدای بال قنوسان

از کتاب کوچه باغ های نساپور،

شعبی کدکنی ص ۱۵

همچنین از تکرار مصوت در درون مصراع ها نیز به عنوان قافیه بهره جسته اند مانند تکرار مصوت /u/ در شعر «از بودن و سرودن» دکتر شعبی کدکنی (م. سرشک): «از نور و شور و پویش و رویش سرشته اند»^۴



در شعر «سفر به خیر» هم از قافیه ی پایانی معمول استفاده شده است؛ مانند «شتابان، بیابان و باران»^۱ «زلیخا، اما، خدا و مارا»^۲ «پایم و سرایم» و هم از نوعی قافیه ی میانی: «چنین، زین» این، چنین، جزین، ازین» و هم قافیه ی درون مصراع مانند: «به سلامتی، گذشتی» و تناسبات با دوسنی در مصراع قبل که همچون گره هایی تار و پود شعر را به هم بافته اند.

و فاداری م. سرشک به وزن و موسیقی در این شعر کاملاً نمایان است و با وجود این که قالب شعر «نو» است، دارای وزنی کلاسیک و شام و تمام است و چون قطعه ای موسیقی، موزون و هارمونیک است.

هشت مصراع اول شعر که به منزله ی پیش درآمد این قطعه است، هر کدام از دو رکن «فعلات/ فاعلاتن» تشکیل یافته است و این موسیقی در مصراع نهم و دهم و یازدهم به اوج خود می رسد با طول مصراع هایی دقیقاً دو برابر «فعلات/ فاعلاتن/ فعلات/ فاعلاتن» و در دو مصراع آخر فرود این قطعه ی زیبای موسیقی را می بینیم که دوباره دو رکنی «فعلات/ فاعلاتن» می شود.

پادداشت ها

- (۱) شعر «سفر به خیر» از کتاب «در کوچه باغ های نساپور»، دکتر شعبی کدکنی، انتشارات توس، چاپ هفتم، صص ۱۴ و ۱۲ که در کتاب ادبیات فارسی (۲) ص ۱۶۱ آمده است.
- (۲) چشمه ی روشن، دکتر غلامحسین یوسفی، انتشارات علمی، چاپ ششم، ۱۳۷۴، ص ۷۷۹.
- (۳) مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان شناسی، مقاله ی زبان شناسی و مقوله های ادبی، محمود فضیلت، چاپ اوگ ۷۳، ص ۳۱۲.
- (۴) همان، مقاله ی زبان ادبی به عنوان نظام نشانه ها، بهزاد قادری، ص ۳۲۷، به نقل از «بوریس تو ماشنسکی» یکی از پیروان «صورت گرایی» روسی.
- (۵) همان، محمود فضیلت، ص ۳۱۲.
- (۶) غلامحسین یوسفی، ص ۷۸۴.
- (۷) موسیقی شعر، دکتر محمدرضا شعبی کدکنی، انتشارات آگاه، چاپ پنجم، ۱۳۷۶، صص ۲۳۷۲-۲۳۷۳.
- (۸) مجموعه مقالات زبان شناسی، مقاله ی برخی جنبه های زبان شناختی قافیه در شعر نو فارسی، محمدتقی طبیب، ص ۲۵۲، به نقل از کتاب موسیقی شعر.
- (۹) در ظمرو زبان، دکتر تقی وحیدیان کامیار، انتشارات محقق، چاپ اول، ۷۶، صص ۲۷ و ۲۸.
- (۱۰) همان، ص ۶۰، به نقل از برب.
- (۱۱) همان، صص ۲۱-۱۸.
- (۱۲) مجموعه مقالات زبان شناسی، محمدتقی طبیب، صص ۲۵۸-۲۵۳.



سید شهاب حسینی اصل - خوی

تا این که سیاهیانش را انجم نموده و سوگوارانه و خشمگینانه، روی به درگاه کاووس می‌نهد. و در او کین اقدام چون سودابه را مسبب مرگ سیاوش می‌شناسد، به سیستان او می‌رود و از پرده به گسوس بیرون کشید ز نخت بزرگیش در خون کشید^{۱۲}

سپس به توران لشکر می‌کشد و دیگر حشی روح جوان مردی و آزادگی رستم نیز نمی‌تواند جلودار او باشد، زیرا پای کین خواهی بزرگ در میان است و به سیاهیانش دستور می‌دهد.

«چنین کار بکسر مدارید خرد
که این کینه را خرد توان شمرد
ز دل ما همه ترس بیرون کنید

زمین را به خون رود جیبخون کنید^{۱۳}

رستم در این کین خواهی بزرگ افراسیاب را از خاک توران می‌راند. با این همه «تا آخر عمر» داغ سیاوش را در دل نمی‌میراند و همواره بر این عقیده است که بزرگ‌ترین مصیبت زندگی او و بزرگ‌ترین مصیبت ایران قتل سیاوش بوده است.^{۱۴}

می‌دانیم، زمانی که سبارش هنوز طفل خردسالی پیش بود رستم دل‌باخته‌ی او می‌شود و او را به زابل می‌برد و شخصاً به تربیت و پرورش او همت می‌گمارد. رستم در واقع استاد و مربی رزم و بزم و کمالات انسانی سیاوش است؛ اما شخصیت سیاوش چنان از زندگی رستم جدایی‌ناپذیر است که می‌توان گفت: «اگر سیاوش نبود، رستم، رستم نمی‌شد. قسمت عمده‌ی شخصیت جهان‌پهلوان رستم در کین خواهی سیاوش پرورده می‌شود، و در همین دوره است که وی از پهلوان بزرگ به انسان بزرگ ارتقا می‌یابد.»^{۱۵}

از آن پس همه ساله در یاد روز قتل سیاوش مراسم سوگ برگزار می‌شده است. در کتاب «تاریخ بخارا» به مناسبت بنای ارگ بخارا که به سیاوش منسوب است، از کشته شدن ناجوان مردانه‌ی سیاوش به فرمان افراسیاب سخن رفته است: «افراسیاب او [سیاوش] را بکشت و هم در این حصار... او را دفن کردند و مغان بخارا

دومی هفتم کتاب ادبیات فارسی (۲ و ۴) گزیده‌ای از فصل بیست و یکم و بیست و سوم رمان «سووشون» می‌باشد. رمان «سووشون» به زعم بیشتر منتقدان ادبیات داستانی، شاهکار خاتم سیمین دانشور^{۱۶} است، انتشار این رمان در سال ۱۳۴۸ شهرت و اعتبار زیادی برای ایشان فراهم آورد؛ این رمان یکی از پرخواننده‌ترین و موفق‌ترین رمان‌های است که تاکنون به زبان فارسی نوشته شده است.^{۱۷}

سیمین دانشور برای پروراندن رمان «سووشون» از اسطوره‌ی شورانگیز ایرانی، اسطوره‌ی سیاوش، الهام و تأثیر پذیرفته است.

اسطوره‌ی سیاوش از جاودانه‌ترین خاطرات ازلی ذهن و اندیشه‌ی ایرانیان است.

سیاوش در زندگی خود در برابر سه آزمائش قرار می‌گیرد: سودابه، نامادری او، باپتیارگیش طهارت او را می‌آزماید؛ پدرش، کاووس، با

خبر سریش، خردمندی او را، و افراسیاب با آتش، بزرگواری او را؛ و او از هر سه آزمائش سربلند بیرون می‌آید. این توفیق و فیروزی در آزمون‌های دشوار موجب عزت و نیک‌نامی سیاوش می‌گردد. و سرانجام سیاوش، که هم چون «لاله‌ای خونین در میان دو سنگ آسیای سودابه‌ی بی‌می و افراسیاب تورانی در اوج پاکی و معصومیت و آینده‌بینی شهید می‌شود»، باعث می‌گردد به یکی از آرمانی‌ترین چهره‌های پهلوانی-اسطوره‌ای مبدل گردد.

سیاوش در فرهنگ ایرانی نماد پاک‌ی و پاکبازی، عصمت و مظلومیت است. در متون پهلوی از او چنین یاد شده است: سیاوش کبرسان (= کاووسان) را پیدا است که در «ورجوانندی» چنان بود که به «فرکیان» کنگ دژ را به دست خویش و نیروی «اورمزد» امشاسپندان بر کمر کوه ساخت و رایانید.^{۱۸}

سیاوش از جدمندترین پهلوان شاهنامه است.^{۱۹} فردوسی او را در شاهنامه هم سنگ قهرمانان مظلومی چونان رستم، اسفندیار، سهراب و ایرج می‌داند. و او را از جمله پادشاهانی می‌پندارد که از «فرزندی» برخوردار بوده‌اند. رستم هنگام

از سوگ سیاوش (سووشون)

چه بیماری است، خدا را که در این دشت ملال

تاله‌ها آینه‌ی خون سیاوشانند

«م. سروشک»

او کین دیدارش با اسفندیار، او را به «سیاوخش» همانند می‌نماید:

«زمانی صمی جز سیاوخش^{۲۰} را

مر آن تاج دار جهان بخش را»^{۲۱}

و بر آن است که:

«ز شاهان کسی چون سیاوش نبود

چو او داد و آزاد و دانش نبود.»^{۲۲}

هنگامی که خبر کشته شدن مظلومانه‌ی

سیاوش به ایران می‌رسد، سرناسر ایران زمین را

مانم و اندوه فرامی‌گیرد^{۲۳} و فردوسی حکیم

اندوهگانه‌ترین شعرها را در سوگ سیاوش

می‌سراید^{۲۴}. و زمانی که رستم داستان غم‌انگیز قتل

سیاوش را می‌شنود، از فرط اندوه بی‌خوش

می‌گردد، و یک هفته با زابلان بر این مصیبت

سوگواری می‌کند^{۲۵}. به این گونه نخستین

سوگواری‌ها در ماتم سیاوش برگزار می‌شود.

رستم چنان از مرگ مظلومانه‌ی سیاوش

اندوهناک و خشم‌آگین می‌شود که بدون درنگ

کمر به کین خواهی سیاوش می‌بندد:

«به بزدان که تا در جهان زنده‌ام

به کین سیاوش دل‌آکنده‌ام»^{۲۶}



به این سبب آن جای را عزیز دارند. و هر سالی هر مردی آن جا بکسی خروس برده و بکشد پیش از برآمدن آفتاب روز نوروز. و مردمان بخارا را در کشتن سیبوش نوحه هاست، چنان که در همه ی ولایت ها معروف است. و مطربان آن را سرود ساخته اند و می گویند و قوالان آن را گریستن مغان خوانند.^{۱۸} و نیز در همان کتاب می خوانیم: «... مطربان آن سرودها را آکین سیبوش گویند.»^{۱۹}

هم چنین محمود کاشغری^{۲۰} در دیوان اللغات المرک می گوید:
 آفتش پرستان بخارا هر سال به محلی می روند که احتمالاً سیبوش در آن جا کشته شده است. در آن جا زاری می کنند و قربانی می کنند و خون قربانی را بر روی قبر او می پاشند و این رسم و آداب ایشان است.^{۲۱} به نظر می رسد که بعدها این رسم عزاداری، در سوگ سیبوش، «سیبوشان» نامیده شده است، که در گویش عامیانه و گفتاری، به صورت شکسته «سوروشون» تلفظ می شود.

سیمین دانشور در توضیح واژه ی «سوروشون» می گوید:
 «سوروشون به فتح سین، شکسته شده یا تلفظ محلی «سیبوشان» است. و معنای آن زاری کردن به سوگ سیبوش است. چون شیرازی ها سیبوش را به فتح واو تلفظ می کنند، بنابراین تعزیه ی سیبوش را هم سوروشون به فتح سین می گویند. اما سوروشون به ضم واو اول و فتح واو دوم هم غلط نیست»^{۲۲}، چرا که در نهران سیبوش می گویند. - به ضم هر دو واو - اما چون صحنه ی اصلی رمان در شیراز است و تعزیه را هم نامدّت ها در ممسنی و بیشتر اطراف گاه های عشایر می دادند و سوروشون را به فتح سین تلفظ می کردند، غرض خود من هم همین تلفظ است. سه بار این تعزیه را دیده ام و هر بار وقتی سر بریده ی سیبوش در تشت به حرف می آمد و می گفت: و جدا کردن رأس منبرم، بر ستم هایی که بر مردم ایران رفته است، گریسته ام.^{۲۳}

اسطوره ی کشته شدن مظلومانه ی سیبوش تأثیر زیادی بر ادبیات فارسی نهاده است و همواره یکی از تلمیحات دل نشین است که شاعران برای ایراز عواطف خویش از آن سود جسته اند:

«ای سیبوشش به دیدار، به روم از پی قال صورت روی تو یافتند همی بر دیباه»
 «فرخی»

«ساقی ز عکس نورش، گویی سیبوش است کانش پناه ساخته از بهر امنجان»
 «فرخی»

«شاه ترکان سخن مذهبیان می شنود شرمی از مظلومه ی خون سیبوشش باد»
 «حافظ»

«چه بهاری است، خدارا! که در این دشت ملال لاله ها آینه ی خون سیبوشانند»^{۲۴}
 «شعیمی کدکنی»

«هر گوشه ای از این حصار پیر، صد بیژن آزاده در بند است.»

خون سیبوش جوان در ساغر افراسیاب پیر می جوشد!
 خونی که با هر قطره اش صد صبح پیوندد است.^{۲۵}

«شعیمی کدکنی»

«من کلام آخرین را بر زبان جاری کردم هم چون خون بی منطق قربانی بر مدیج»

یا هم چون خون سیبوش.^{۲۶}
 «احمد شاملو»



در رمان سوروشون، «یوسف» - قهرمان اصلی داستان - از هم کاری با نیروهای اجنبی امتناع می ورزد و سرانجام به سرنوشتی مانند سیبوش مبتلا می گردد؛ او جان خود را بر سر مجاهدت هایش می بازد و مظلومانه به تیر غیب کشته می شود. سوگواری زری قهرمان اصلی دیگر داستان در مرگ شوهرش، «یوسف» یکی از مؤثرترین و عمیق ترین صحنه های رمان را تشکیل می دهد و یکی از بدیع ترین و زیباترین قطعانی است که به فارسی نوشته شده است.^{۲۷}

سیمین دانشور خود می گوید که در این رمان، زاری بر سیبوش - زاری بر یوسف در قطعه ی مزبور در ژرف نایش در واقع زاری بر ملت

ایران است و من در سوروشون به ایهام بر داغ های مردم ایران گریسته ام! اما در سطح، اشاره ای است مرثیه وار به جلال آل احمد و پیش بینی مرگ او.^{۲۸} سیمین دانشور در چندین جای رمان، از اسطوره ی سیبوش برای «فضاسازی» داستان بهره می جوید مثلاً در صحنه ای از رمان، از چادر نقاشی شده ای سخن می رود که یکی از نقاشی هایش این گونه توصیف می شود:

«... «ملک سهراب اشاره به نقش سر بریده ای در یک تشت پر از خون کرد. دور تا دور تشت پر از خون، لاله روییده بود و یوسف گفت: «این سیبوش است.»^{۲۹}

و یا ... «مردهایی از پشت بام ها پایین می آیند و یکی یکی تشت روی سرشان است. تشت ها را روی زمین می گذارند. در هر تشتی یک سر بریده هست که از آن خون می چکد.»^{۳۰}

و در صحنه ای از رمان به «خون سیبوشان» اشاره می شود:

«... ملک رستم گفت: «و شاهزادگان سال خون همه به کین ما خواهد جوشید، کاکا! و جامش را سر کشید و ادامه داد: «خون سیبوشان»^{۳۱}

و می دانیم که «خون سیبوشان» نام گیاهی است که از چکیدن قطرات خون سیبوش جوان بر روی زمین روییده است:
 گیاهی بر آمد، همان گه ز خون به آنجا که آن تشت شد سرنگون
 گیاه را دهم من کنوت نشان
 که خوانی همی «خون سیبوشان»^{۳۲}

البته، ممکن است «جوشیدن خون سیبوش» که در قسمت مزبور اشاره شد، در رمان برگرفته از یک باور عامیانه ی پومی باشد: «مردم دشت رزم ممسنی، بر این باورند که هر جنگی که بر روی زمین روی می دهد، به سبب جوشیدن خون سیبوش است که به زمین ریخته شده که گاه گاه این قطره خون به جوش می آید و حشش موقمی که دو نفر دعوا ی خود را طولانی کنند به آن ها می گوید: «مگر خون سیبوش به جوش آمده است.»^{۳۳}

در قسمتی از داستان، زری خواب می بیند که: «... درخت عجیبی در باغشان روییده و غلام با آب پاش کوچکی دارد خون پایی درخت می ریزد.»^{۳۴} که باز هم می تواند نشانه ی ایهام سیمین از داستان و سوگ سیبوش باشد. و این درخت، درخت آزادگی و ارزش های انسانی و درخت نیکی است، و برای آن که این درخت «از خشکیدن مصون بماند، باید گاه به گاه از خون یکی

از آراسته ترین و بی گناه ترین فرزندان آدمی آبیاری شود. تا هجوم خیل بدی دنیا را در ظلمت فرو نبرد.^{۴۳}

در صحنه‌ی دیگری از رمان که «پوسف» به راه‌ی برگشت رفته است، زری در نبود او شب‌های پر از کابوس می‌گذراند و خواب‌های آشفته می‌بیند: «... خواب دید که حاکم یوسف را با دست خودش در نور نانوایی انداخته، پوسف جزغاله شده، کورمال کورمال از نور درآمده... و زری به یاد داستان سیارش افتاد که [چگونه] سیاوش از آتش گذشته و روسفید شده...»^{۴۴}

در فصل بیست و یکم رمان سوروشون، کیفیت برگزاری مراسم سوروشون نقل شده است و چون برگزیده‌ای از این فصل در کتاب ادبیات فارسی (۳ و ۴) نیز آمده از تکرار آن در این مقاله خودداری می‌گردد.

نماد مواردی که ذکر شد، نشانگر الهام و تأثیر سیمین از اسطوره‌ی سیاوش می‌باشد.

اما آن چه درباره‌ی «شیوه‌ی نگارش» رمان به نظر می‌رسد، به اجمال می‌توان گفت که: زبان خاتم دانشور در رمان سوروشون ساده، دقیق، محکم، عاطفی و معیارگونه است. بهره‌یابی از شیوه‌هایی نظیر کاربرد زبان محاوره و استفاده از

اصطلاحات، تعابیر و کنایات عامیانه و به کارگیری رنگ محلی و بومی برای پروراندن رمان به جا و در حد اعتدال است. همه‌ی این کاریردما در راستای اغنای محتوا، پی‌رنگ و پیام رمان و به گونه‌ای است که خواننده را از درک مفهوم اصلی رمان باز نمی‌دارد و این خود، شیرینی داستان و میل خواننده را به دنبال نمودن آن می‌افزاید.

گاه نویسنده ناپلوی نقاشی رمانش را بنا استفاده از رنگ‌های مطبوع محلی رنگین می‌نماید: «درخت گیسو در نماد گرمسیر معروف است. اولگ بار که درخت گیسو را دیدم، از دور خیال کردم درخت مراد است. نزدیک که رفتم دیدم گیس‌های بافته شده به درخت آویزان کرده‌اند. گیس زن‌های جوانی که شوهرهایشان جوان مرگ شده بود.»^{۴۵}

و گاه شیوه‌ی «توصیف» را به گونه‌ای به کار می‌برد که هنگام خواندن رمان، انگار صی کنسی ناپلوی نقاشی بدیع و دل‌انگیزی را به تماشا نشسته‌ای:

«... انگار همیشه یک قطره اشک نه چشم‌های یوسف نهفته بود. مثل دو ناز سرد مرطوب. عین زمره‌های گوشواره‌های زری.»^{۴۶}

«... چه جویری راه می‌رفت. خندنگ مثل

سرو، خرامان مثل کبک، به زمین حنّ می‌گذاشت که این متم که با پاهای لطیفم تو را سرفراز می‌کنم.»^{۴۷}

«... آفتاب زودتر از مهمان‌ها رسید بود و شانه‌ی درخت‌ها را بوسیدن گرفته بود.»^{۴۸} نوشته را با ذکر توصیف دیگری از رمان که دربردارنده‌ی یکی از پیام‌های اصلی رمان نیز هست به پایان می‌برم:

«[درخت استقلال] درخت عجیبی است که قوت خود را از خاک و خون می‌گیرد. این درخت باعنائی دارد که قیافه‌اش به پیامبران می‌ماند. باغبان از میان همه‌ی درخت‌ها، عاشق همین یک درخت است. هنگام آبیاری وقتی صلا درمی‌دهد که: خون! همه‌ی مردم دور درخت فراهم می‌آیند و رگ‌های دستشان را باز می‌کنند. این درخت سایه‌ی خنک دارد. همه‌ی مردم زیرش می‌نشینند و غصه از دلشان می‌رود. مردم میوه و برگ‌هایش را خشک می‌کنند و می‌سایند و به چشم می‌کشند و غرور و امید و اعتماد به نفس در دلشان خانه می‌گیرد و بزذلی و بدگمانی و دروغ دست از سرشان برمی‌دارد و همه شان آدم‌هایی می‌شوند با تمام صفات مردی و مردانگی.»^{۴۹}

مأخذ وی نوشت‌ها:

- ۱- میرصادقی، جمال، «ادبیات داستانی، انتشارات شاعر، چ اول، ۱۳۶۶، ص ۶۴۶.
- ۲- اسلامی، نوشین، دکتر محمدعلی، داستان داستان‌ها، نشر آثار، چ پنجم ۱۳۷۴، ص ۸۷.
- ۳- مهاجرانی، سید عطاء...، حساسه‌ی فردوسی (نقد و تفسیر نامه‌ی نامور) چ اول، انتشارات اطلاعات، چ اول، ۱۳۷۲، ص ۳۰۸.
- ۴- معینی، رحیم، اساطیر و فرهنگ ایران در نوشته‌های پهلوی، انتشارات توس، چ اول، ۱۳۷۴، صص ۴۴-۴۲.
- ۵- اسلامی، نوشین، محمدعلی، زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه، نشر آثار، چ ششم، ۱۳۷۴، ص ۱۷۳.
- ۶- یکی نامور گفت از این سان بود کسی را که با فرزندان بود.
- ۷- ک: شاهنامه‌ی فردوسی، به تصحیح زول مول، جیبسی، چ سوم، ۱۳۶۴، چ دوم (داستان سیاوش) ب ۱۳۴۵.
- ۸- سیاوش، Siyavās، در اوستا به صورت سیاووش، Siyavāršan، و در پهلوی سیاوخش، Siyavāxš، آمده است. این واژه مرکب از دو جزء «سیاه» به معنای سیاه و «اوش» (در فارسی فرش) به معنای مرد گشن می‌باشد. مجسوع واژه به معنای طرف‌نده‌ی اسب سیاه است.
- ۹- ک: الف- مأخذ شماره‌ی ۲، ص ۲۸۲ ب- مأخذ شماره‌ی ۴، ص ۵۶۴ ج- فرهنگ فارسی، دکتر محمد معین.
- ۸- شاهنامه‌ی فردوسی، همان، داستان وزم رستم با اسفندیار، ب ۲۸۷۲.
- ۹- همان، چ دوم، (داستان رفتن کی خسرو به ایران زمین) ب ۵۰.
- ۱۰- همان، ب ۶۳: همه شهر ایران به مانم شده.
- ۱۱- در نزد نزدیک رستم شدند.
- ۱۲- همان، ب ۲۹ و ۲۸ و... همه دیده پر خرف و رخصاره رود.
- ۱۳- همان، ب ۲۵: همه خانه کرده‌اند و سیاه همه خاک بر سر به جای کلاه.
- ۱۴- همان، ب ۳۵: به یک هفته ما سوگ بود و ززم.
- ۱۵- به هشتم برآمد و سپیور دم.
- ۱۶- همان، ب ۷۲.
- ۱۷- همان، ب ۶۰.
- ۱۸- همان، ب ۷۰ و ۷۱.
- ۱۹- ک: مأخذ شماره‌ی ۲، ص ۸۹.
- ۲۰- همان، صص ۹۰-۸۹.
- ۲۱- الف: زرخشی، لریوکر، مصنفین جعفر، تاریخ بخارا ترجمه‌ی ابوبصر احمد بن نصر القبادی، تصحیح و تفسیر علی‌رضا رضوی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۵۱، صص ۲۲-۲۴.
- ۲۲- همان، ص ۱۱.
- ۲۳- کانتوری، محمود حسن‌بیک، دیوان اللغات اثر کی، ترجمه و تنظیم الفیاض دکتر محمد دبیرسیاهی، تهران، پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چ اول، ۱۳۷۵، صص ۷۲۷-۷۲۷، دبی واژه‌ی «نار».
- ۲۴- همان، ص ۱۰۸۷، ذیل واژه‌ی «یکد».
- ۲۵- به نظر می‌رسد، «ان» در «سیاروشان» همان نسبت باشد. به جهت مراسم سوگی که مشوب به سیاوش است.
- ۲۶- در «فرهنگ معاصر» نیز همین تلفظ ثبت شده است. «Söväšun». ر: ک: فرهنگ معاصر، رضا فرزانی‌زاده و منصور لیروت، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۶، ذیل «سوروشون».
- ۲۷- میراث ماندگار، مجموعه‌ی مصاحبه‌های سلف سوم و چهارم کیهان فرهنگ (گفت‌وگو با سیمین دانشور)، ۱۳۶۹، صص ۸۱-۷۱.
- ۲۸- شغیعی، کدکلی، محفل‌ها، آینه‌ای برای صداها، تهران انتشارات سخن، ۱۳۷۶، ص ۳۰۱.
- ۲۹- همان، ص ۱۱۵.
- ۳۰- شاملو، احمد، لبراهیم در آتش، کتاب زمان، چ پنجم، ۱۳۵۶.
- ۳۱- مأخذ شماره‌ی ۱، ص ۶۴۶.
- ۳۲- مأخذ شماره‌ی ۲، همان.
- ۳۳- دانشور، سیمین، سوروشون، انتشارات حورلوزی، ص ۴۵.
- ۳۴- همان، ص ۲۵۹ و ابیات شماره‌ی ۲۵۱۶ و ۲۵۱۷ از شاهنامه‌ی فردوسی، داستان سیاوش:
- ۳۵- یکی نشسته بهاد زوی «گری» پیچید چو گوسفانش روی جدا کرد از سو سیمین سرش همی رفت درشت خون او برش.
- ۳۶- سوروشون، همان، ص ۱۹۸.
- ۳۷- این گیاه هم چنین به نام‌های: اخرون سیاوش، مهر سیاوش، مهر سیاوشون، و برگ سیاوش نیز معروف است. برای اطلاع بیشتر در این زمینه و هم چنین باردهای بومی مردم فارس و سایر نقاط ایران در مورد این گیاه، ر: ک:
- ۳۸- فردوسی نامه (مردم و فرهنگ‌ها)، سید ابوالقاسم اسجوی شیرازی، انتشارات علمی، چ دوم، ۱۳۶۳.
- ۳۹- ابیات ۲۵۱۹ و ۲۵۲۰.
- ۴۰- اسجوی شیرازی، سید ابوالقاسم، فردوسی نامه (مردم و فرهنگ‌ها)، انتشارات علمی، چ دوم، ۱۳۶۲، ص ۲۶۱.
- ۴۱- سوروشون، ص ۲۵۲.
- ۴۲- اسلامی، نوشین، زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه، ص ۱۷۴.
- ۴۳- سوروشون، ص ۲۴۴: سیاوش سرباز ایامت بی گناهی و پاک دانیست مورد آزار مایش فرار گرفت و از میان خون آلود آتش به سلامت و شادابی عبور کرد. این آزمون در فرهنگ ایرانی به آزمائش «ازد» (Vazd) موسوم است. در مورد شیوه‌های اجرای آزمون به مأخذ یاد شده در شماره ۱۴۴ این نوشتار مراجعه فرمایید: ص ۶۳۴.
- ۴۴- سوروشون، ص ۲۷۷.
- ۴۵- همان، ص ۱۲.
- ۴۶- همان، ص ۱۸۵.
- ۴۷- همان، ص ۱۹۳.
- ۴۸- همان، ص ۲۰.



تا حسن تو در مصاف آینه نشست
در حسرت رویت دل آینه شکست
یک باغچه لبریز شمیمت دارم
بر درش صبا شد آتش از بوی تو مست
مشاقق تو آفریده ای نیست که نیست
حیرت زده ای نو دیده ای نیست که نیست
مجنون تو هر گوشه ای این شهر خراب
خنجر به جگر رسیده ای نیست که نیست



ظاهر سارایی در سال ۱۳۴۳ در
شهرستان ایلام متولد شد. وی کارشناس
ارشد زبان و ادبیات فارسی است و در مراکز
آموزشی ضمن خدمت و دبیرستان های ایلام
مشغول به تدریس است. هفده سال سابقه ی
تدریس دارد. ۱۲ سال است که سابقه ی
سرودن شعر دارد و بیشتر غزل می گوید. از
غزل های اوست:

بازان

باران بار، بارش تو آرزوی ماست
باریدنت بلاغت راز مگوی ماست
بگذار در تو تم هم تازه تر شویم
آواز های عهد ازل در گلوی ماست
خود را زلال تر به تماشا نشستیم
امشب که چشم های تو در رویه روی ماست



لحظه ی تنهاترین رویای من
جز خیالت هیچ کس با من نبود
کاش امشب محرمی در آشنا
قصه های غصه ام را می شنود
از تمام وازه های زندگی
حاصل من یک بغل احساس بود
صد غزل نذر دو چشمت کرده ام
یا گلاب و مجمر و اسپند و عود
پای هر بیتی که رنگ درد داشت
از سر آتش به پا می خواست دود

فریاد

این صداها مهیم فریاد کیست
آسمان آینه ی بیداد کیست
سالها مهتاب این جا گل نکرد
ماه، مهیم کوچه ی آباد کیست
کوج در پای اسارت مانده بود
حاطر زنجیر هامان یاد کیست
زخمی خارا است دوش چینه ها
سر و آن سو بی سبب آزاد کیست
روح شیرین سخت تنها مانده است
هست اگر فرهاد، پس فرهاد کیست
«آی آدمها که بر ساحل خوشید
بین موج این دست استمداد کیست
بر لبش نشکفته می سوزد صدا
رسم آتش» رسم بی بنیاد کیست

شمیم

با ماه بگوئید کمی صبر کنند
خورشید سر از کوجه ی شب برزنند
می روید از آسمان غیبت، مهری
کز نور خرد آفتاب را می شکند
پیغمبر گل به نام صبح آمده است
سرسارتر از پیام صبح آمده است
در لحظه ی انتظار جانکاه سحر
خورشید به احترام صبح آمده است
در سجده فلک به نام او می آید
صد آینه در سلام او می آید
از روزنه های سبز گلدسته ی عشق
آوای خوش کلام او می آید



سید محمود علوی نیا (آتش) به سال
۱۳۳۰ در کاشان متولد شد. فارغ التحصیل
دانشگاه علامه طباطبایی است و دبیر
دبیرستان های کاشان. اکنون در تهران
تدریس می کند. در انجمن های ادبی فعالیت
چشمگیری دارد. اشعارش در مطبوعات
روزگار ما چاپ می شود. در قالب های
سنتی و بیشتر غزل می گوید. از غزل های
اوست:

درد آشنا

ای نگاهت مطلع هستی درود
رفته ای؟ باشد ولی برگرد زود
این حوالی در طلوع چشم تو
با نگاهت شعرها خواهم سرود



ای انتشار آینه در طاق آسمان
تکثیر در تو آنر نو آرزوی ماست
با سبلی از ستاره سرازیر می شویم
چشم کدام وسعت آبی به سوی ماست
بغض هزار ساله ای ما را شکسته ای
باران بهار، کوچه پر از گفت گوی ماست

آبی

پشت این کوه مه آلود آسمانی آبی است
ناکجایی لا جور دی، جاودانی آبی است
جذبه ای از جنس جادو، نشه ای از نوع نور
جاده ی گام یقینم تا گمانی آبی است
پشت پرچین غروب لحظه های خاک رنگ
عقل سرخم چون شفق محور زمانی آبی است
باغ هایی از بلور و بیشه هایی از نسیم
این بهار بی خزان در بی نشانی آبی است
بعد از این سیلاب هوش و بعد از این مرداب مرگ
عذر خواه گام همان آسمانی آبی است
بی طنین واژه ها و بی حضور حرف ها
لهجی ای اندیشه ها را ترجمانی آبی است
انقلابی در سکون، آتش فشانی در درون
این حکایت در جنون، در ناگهانی آبی است



حسینی محمدی شاعر و نویسنده ی
معاصر در سال ۱۳۳۷ متولد شد. تحصیلات
خود را تا مقطع کارشناسی ارشد ادامه داد. با
دانشگاه آزاد اسلامی همکاری می کند. وی
در قالب های سنتی شعر می سراید. از جمله
آثار تحقیقی و پژوهشی وی کتاب شعر
معاصر ایران به نام از بهار تا شهریار است.
این کتاب که در دو جلد چاپ شده است
حاوی گزیده ی اشعار شاعران معاصر از
ملک الشعرای بهار تا شهریار است. در این
گزیده، بریده هایی از نوشته های منتقدان
درباره ی شعر شاعران و صاحب اثران نیز آمده
است. انتخاب ها از سر ذوق است و در
مجموع کتاب می تواند منبع کمک آموزشی
درباره ی ادبیات معاصر قرار گیرد. البته جا



دارد نویسنده ی محترم با افزودن بخش هایی
بر آن، شاعران پس از شهریار را نیز در
حوزه ی کار خود قرار دهد.

سودای غم

ای شب! به سپاهی تو سوگند
ای ناله به آهی تو سوگند
شعشیر! به تیزی زبانت
ای آب به ماهی تو سوگند
ای غنچه به رنگ سرخ گونت
ای زشت به ناهی تو سوگند
سیلاب به غرغش حیانت
ای جاده به راهی تو سوگند

سودای غمش همیشه دارم
شوق و المش همیشه دارم
او رفت و دلم شتاب دارد
سنگبت که نقش آب دارد
آهنگ وصال در سرش نی
صد نغمه اگر رباب دارد
جشمان ستم کشیده را بین
حیران و سن است و خواب دارد
ما را به خود ای امیدواری
گزر سوده کنی ثواب دارد

شاید که دلم قرار گیرد
در حسرت روی او نمیرد

ندای حق

حرفی نکوتر از الف قد یار نیست
بهرتر عاشقی به جهان هیچ کار نیست
بنوشته بود بر در داور الشمای دوست
«هر کس مریض عشق نشد رستگار نیست»
دار از برای قامت منصور کرده اند
آن کس که سست گشت یقین اهل دار نیست
گوشی که سر حق نشنیدست و نشنود
آگه ز نغمه و ز رموز سه تار نیست
هر کس به قدر درد و غم خود بزرگ شد
مردی که غم نداشت پیل کارزار نیست
صیاد دهر فتنه کند بارها ولیک
صیدی که لاغر است برای شکار نیست
آنجا که اهل حق ز سر خویش بگذرند

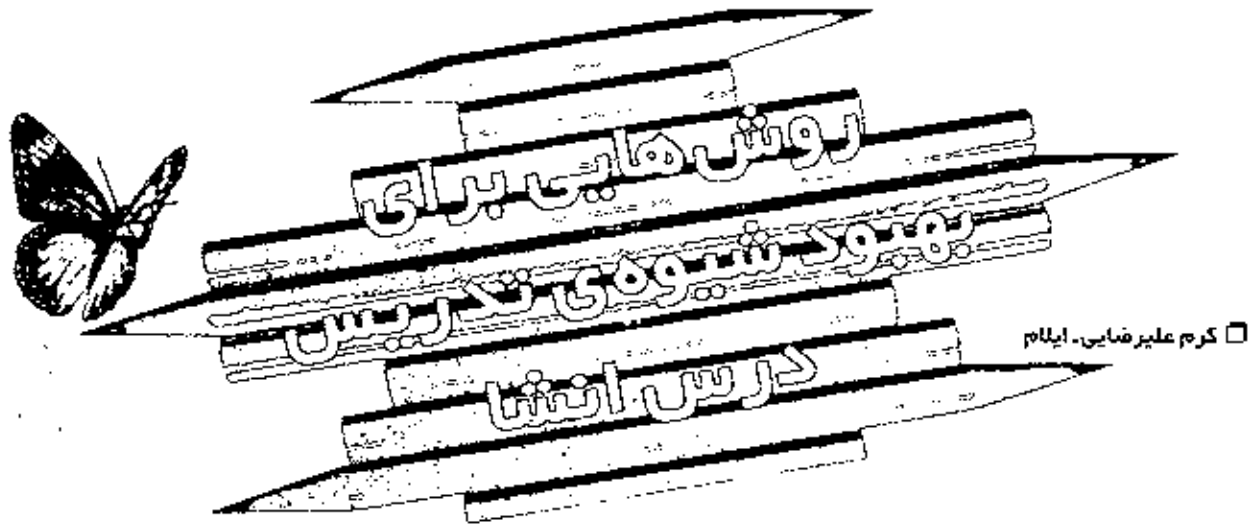


تسبیح و دلقی بهر کسی افنخار نیست
آن را که نیست آتش عشقی به سینه اش
بیگانه است با خود و وی را قرار نیست
میتاق بسته ای که کسی عهد خود وفا
عهد و وفا مجوی که در روزگار نیست
آن کوز جام عشق نوشید و مت شد
مست نپخته ایست خمارش خمارش نیست
درمان شود ز عشق همه درد ما ولی
دردی گرانتر از عطش انتظار نیست



گناه عاشقی

من گنهکارم گناهم عاشقی ست
در ره دل اشنیاهم عاشقی ست
جلوه ی خورشید ایمانم شکست
پرتو شام سیاهم عاشقی ست
ناله هایم را نمی داند کسی
سوز و ساز و درد و آهم عاشقی ست
بی پناهان را خدا باشد پناه
در شب حسرت پناهم عاشقی ست
عدل را امروز گردن می زنند
عقل و برهان و گواهم عاشقی ست
لشکر نامردمی ها جمله کرد
وای من! تنها سپاهم عاشقی ست
چشمها را بسته ام تا تنگرم
کآنچه ریزد از نگاهم عاشقی ست
بوسه مصرم به چاه افتاده ام
چاه و چاه و رسم و راهم عاشقی ست



باشد؛ یعنی در چند جلسه‌ی نخست از امور تخیلی و انتزاعی دوری جویم تا آنان را از مراحل حسنی و پدیده‌های اطراف خود به امور انتزاعی و ذهنی بکشانیم و نوعی بینش استقرایی به شاگردان القا کنیم و آنان را از موضوع ساده به موضوع مشکل هدایت نمایم.

۲- در چند جلسه‌ی اول انشا، هر ساعت یک قطعه‌ی خوب ادبی در کلاس خوانده شود و مطلب خوانده شده آن چنان گیرایی داشته باشد که دانش‌آموزان، نسبت به آن، بازتابی مثبت نشان دهند. قطعه‌های ادبی باید دارای پیام و اندیشه‌ای باشند که دانش‌آموزان بدان سوی هدایت گردند. اگر شاگردان از قطعات گفته شده در انشای خود، استفاده نمایند، سبب می‌گردد که میان مطلب آنان و مطلب به وام گرفته شده، تلاقی ایجاد گردد. این روش باعث پرورش ذهن و زبان آنان می‌شود و می‌تواند همانند آن را خلق کند. در این مورد دکتر اثرایی نژاد می‌نویسند: «از دانش‌آموزان می‌خواهیم که با دقت فراوانی به قطعه‌ای که خوانده می‌شود گوش کنند و پس از خواندن، تا آن جا که می‌توانند، عین قطعه و مقاله را بازنویسی کنند، حاصل این کار را ارزیابی می‌کنیم. الف - دانش‌آموز، برای بازنویسی، ناگزیر است که خوب گوش دهد. در این جا بهجاست گفته شود که هر چند سخنرانی فنی ارزنده و هنرمندانه است، ولیکن، هنر مستمع بودن دقیق‌تر و دشوارتر از آن است و به پرورش بیشتری نیاز دارد. دانش‌آموز باید چنان تربیت شود که بتواند هنگامی که گوینده‌ای سخن می‌گوید، گوش و هوشش با وی باشد نه چنان که خود در میان جمع و دلش جای دیگر باشد.

ب- برآیند چنین تربیت و چنان گوش دادن این خواهد بود که دقت دانش‌آموز پرورش یابد.

ج- برای این که نوشته‌اش نزدیک به اصل باشد، مطلب و عبارات را به خاطر خواهد سپرد، بدین سان حافظه هم تقویت خواهد شد.»

۳- در زنگ انشایی شود که کلاس درس از شاگردمداری خارج شود و فقط دانش‌آموز، گوینده نباشد، بلکه تربیتی اتخاذ

برای تدریس درس انشا راه حل‌های گوناگونی ارائه شده است که متأسفانه از سوی همکاران کمتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند و هر معلم بنا بر وجه به سلیقه‌ی خویش به مسأله‌ی انشا می‌نگرد. همین تعدد اندیشه‌ها و نبودن برنامه‌ای مدوّن و مشخص، باعث سردرگمی و بی‌نظمی در تدریس و نمره‌گذاری درس انشا گردیده است و معلمان، به اضطراب در کلاس خویش، همان شیوه‌ی سنتی را اعمال می‌کنند.

معلم در نخستین گام، باید دانش‌آموزان را نسبت به تمام پدیده‌های ادبی و اجتماعی، انسان‌هایی منتقد و متفکر بار آورد؛ چون یکی از راه‌های نوشتن یک انشای خوب، فکر کردن درست و منطقی است. در اینجا این سخن سقراط به ذهن متبادر می‌شود که می‌گوید: «ای مردم تا فکر و عقل قوی نگردد، نمی‌توان مسئولیت‌های اجتماعی را پذیرفت، چه با ضعف فکر نمی‌توان به کشور خدمت کرد.»

پژوهشگران امر تعلیم و تربیت راه حل‌هایی برای تدریس درس انشا پیشنهاد کرده‌اند که تلفیقی از دیدگاه‌های آنان و نگاه‌نده برای بهبود چگونگی تدریس انشا در پایه‌های مختلف نظام آموزشی ارائه می‌گردد تا چه قبول افتد و چه در نظر آید:

۱- در جلسات نخستین درس انشا، دانش‌آموزان را وادار سازیم که انشاهایی در مورد محسوسات اطراف خویش بنویسند. مثلاً از آنان خواسته شود که آنچه را در کلاس می‌بینند و با کعبه‌دهایی را که در مدرسه و یا کلاس خود احساس می‌کنند، به صورت دریافت‌هایی با دیدگاهی انتقادی و اصلاحی توصیف نمایند و پس از گذشت نیم ساعت از زنگ کلاس، شاگردان، انشاهای خود را بخوانند و معلم با دقت زیادی به مطالب آنان گوش فرا دهد و نوشته‌هایشان را در موضوع، محتوا و شیوه‌ی نگارش تصحیح کند و به دنبال آن، شاگردان نکاتی را که معلم یادآوری و تصحیح می‌نماید در دفتر خویش اعمال کنند.

بنابراین، موضوع‌هایی که در جلسات اول به دانش‌آموزان داده می‌شود، باید از امور حسنی و دریافت‌های عینی دانش‌آموزان

شود که دیگران و خود معلم در انشای او دخالت کنند و اظهار نظر نمایند و کلاس را به محیط بحث و گفتگو و تبادل اندیشه مبدل سازند تا کلاس از یکنواختی و حالت دل زدگی دور شود و شاگردان بتوانند از مطالب بکدیگر بهره مند گردند.

۴- به دانش آموزان تفهیم نماییم که اگر موضوعی برای آنان جالب توجه بوده همان جالب بودن آن اکتفا نکنند، بلکه درباره ی آن موضوع از بزرگ ترها، معلم مربوطه و با معلمان دیگر بخواهند که اگر آگاهی و اطلاعاتی در مورد آن موضوع دارند، آنان را بی نصیب نگذارند. البته راهنمایی ها و ارشادهای آنان می باید در حد گفت و گو و محاوره باشد و به دانش آموزان تأکید شود که اگر خواستند از نظریات دیگران استفاده کنند، ایده های آنان را به صورت راهنمایی و هدایتگری تلقی کنند تا بتوانند بر اندوخته های ذهنی خویش تکیه کنند و خود آفریننده ی مضمون انشای خویش باشند.

۵- معلمان ادبیات باید الگوی تربیتی و آموزشی دانش آموزان باشند و در نوشتن انشا و قطعات ادبی بر همه ی دانش آموزان اشراف داشته باشند نه این که خود، توانایی نوشتن نداشته باشند ولی از دانش آموزان انتظار آفرینش آثار ادبی داشته باشند. در این باره استاد دکتر رزمجو می نویسد: «اما معلمی که خودش اهل مطالعه نیست، و کارش را سهل می گیرد، وضع از آنچه می شنویم، بهتر نمی شود. در حالی که معلم نگارش، معلم ادبیات، باید مظهر ذوق باشد، مظهر مطالعه باشد، که:

ذات نایافته از هستی بخش

کمی تواند که شود هستی بخش

خوب با این وضع موجود معلم و شاگرد در راهی سراب گونه سرگردانند و دل خوش^{۱۰}.

معلم باید چنان به موضوعات مختلف ادبی احاطه داشته باشد که اگر شاگردی، سخنی را از کتابی استفاده نمود و شاگرد اصرار می ورزید که مطلب مورد نظر از خود اوست، معلم مربوطه با دبدی آگاهانه، متبحر و نویسنده ی آن نوشته را به دانش آموزان یادآوری کند تا شاگردان به توانایی معلمشان پی ببرند و اگر از کتاب یا منبعی استفاده نمودند، منبع مطلب مورد نظر را ذکر کنند که حسن امانت داری در آنان ایجاد گردد.

۶- برای این که کلاس درس انشا از یکنواختی خارج گردد و به بحث و تبادل نظر منجر شود، معلم، دانش آموزان را وادار سازد که هنگام خواندن انشا، هر کدام صفحه ی کاغذی روی میز گذاشته و به دقت به انشای دوستانش توجه نمایند و نکاتی که به نظر آنان می رسد، در پایان انشا به دوست خود گوشزد کنند و در این بحث و گفت و گو، معلم باید بر کار آنان نظارت داشته باشد و مطالب آن ها را اصلاح کند تا نکات مبهمی که وجود دارد، مرتفع شود.

۷- هر چند جلسه ی انشا یک بار، دانش آموزان کتابی که در دسترس دارند بررسی کرده و نظر خویش را در مورد آن بیان نمایند.

این کار چند نکته ی بارز به دنبال خواهد داشت: نخست این که دانش آموزان به مطالعه و ادار می شوند. مورد دیگر این که دانش آموزان با شیوه ی نوشتن دیگران آشنا می شوند و روش بیان نویسنده در اندیشه ی آنان اثر می کند و با مآخذشناسی کتاب آشنا می گردند.

۸- معلمان ادبیات در هر جلسه ی انشا، نکاتی را که در آیین نگارش کاربرد زیادتری دارد، به شاگردان یادآوری کنند و اگر به توضیح و تفسیر بیشتری نیاز داشتند، در همان جلسه و هنگام خواندن انشا بر روی نخته سیاه بنویسند و به آنان توضیحات لازم ارائه کنند تا عملاً دانش آموزان با کاربرد آیین نگارش آشنا شوند.

۹- چون انشا درسی است که با ذوق و استعداد و سطح هر کلاس در ارتباط است، موضوع هایی که به عنوان انشا به شاگردان داده می شود، باید با موارد بالا منطبق باشد و از حیثه ی تفکر و دریافت و ذوق دانش آموزان فراتر نرود تا آنان بشناسند آن موضوع را در قالب ذهن خویش جای دهند و آن را تجربه و تحلیل نمایند.

۱۰- به دانش آموزان تأکید شود که پس از آن که انشای خود را تدوین کردند، برای تصحیح و تنقیح آن، با صدای بلند برای خود و اهل خانواده بازخوانند تا در اصلاح و رفع عیب ها و نارسایی های آن، از افکار و دیدگاه ها و انتقادهای دیگران بهره مند شوند. چه بسیار نویسندگان بزرگی که کتاب های خود را در چند روز یا چند ماه نوشته اند ولی ماه ها و سال ها در تصحیح و بازنویسی آن ها وقت صرف نموده اند.

۱۱- برای این که ساعت انشا از حالت خشکی و یکنواختی بیرون آید، معلم در هر ساعت درس انشا با یک یا چند جلد کتاب در کلاس حاضر شود و کتاب ها را به دانش آموزان معرفی نماید و چند سطر یا قطعه ای از کتاب مورد نظر را برای شاگردان بخواند تا شور و نشاط در آنان ایجاد کند و در آینده، همگی شاگردان منتظر رسیدن ساعت درس انشا شوند. یا این که از دانش آموزانی که مایل هستند از کتاب هایی که در دسترس دارند و به آنها علاقه مند هستند و مطالب آن ها را جالب می دانند، یادداشتی بردارند و در کلاس درس مطرح نمایند تا دانش آموزان رغبت پیدا کنند.

۱۲- به دانش آموزان، انشاهای دسته جمعی یا فردی واگذار شود تا حالت تحقیق یا پژوهش درباره ی موضوع های خاصی از جمله: پیامبران، شاعران، نویسندگان یا مسائل علمی، اجتماعی، فرهنگی و غیره داشته باشد و روحیه ی پژوهشگری و تحقیق در آنان به وجود آید. اگر ما این روحیه ی پژوهشگری را در دوران پیش از دانشگاه در فکر و اندیشه ی شاگردان ایجاد نمی کنیم، در دوران دانشگاه با مشکل بی میلی و عدم رغبت در کارهای پژوهشی دانشجویان، روبه رو خواهیم شد.

۱۳- دکتر آزادی نژاد می نویسد: «لازمه ی درست اندیشیدن و اندیشه را درست و رسماً بیان کردن، ورزش و تمرین است. پس



لازم است که دانش آموز با اندیشه های درست و نوشته های زیبا خو بگیرد. بنابراین مهم ترین نقش معلم انشا این است که دانش آموزان را به این راه رهنمون گردد. برای این منظور، دانش آموزان باید در هر جلسه ی انشا، ضمن این که برای انشا تکلیفی انجام می دهند، نوشته ای نیز از کتابی، نشریه ای، مجله ای، یا ذکر مأخذ و نام نویسنده، مترجم و دیگر خصوصیات نوشته عیناً در دفتر خود بنویسند. از این رهگذر، دانش آموز به دنبال خواندن و خواندنی راه خواهد یافت و برای این که نوشته ی خوبی تهیه کند تا مورد توجه قرار گیرد، ناگزیر دو سه مقاله خواهد خواند تا یکی را برگزیند.

حاصل این کار چند چیز است:

نخست این که، بسا دیده شده است که دانش آموزی، به علت این که نوشته اش خودش را راضی و خرسند نکرده است، از بیسم دانش آموزان و احياناً ناسمخ آن ها، سرزنش معلم و حتی نمره ی بد را به جان می خورد و به بهانه ی این که نوشته یا نیاورده، از خواندن انشا، سر باز می زند و کم کم این عقده در او ریشه می گیرد که نمی تواند چیز خوبی بنویسد و نمی تواند برای دیگران چیزی بنویسد و حتی آنکه، وقتی که دانش آموز، مقاله ی خوبی را از جایی انتخاب کرده باشد، با اعتماد و اطمینان از مقبولیت نوشته، آن را می خواند و این غرور و شخصیت در او پامی گیرد که می تواند برای دیگران آموز شگر باشد. از این جنبه ی پرورشی که بگذریم، خواندن مقالاتی از این دست، به سبب آنکه لطیف و در سطحی بالاتر از نوشته های خود دانش آموزان است، از طرفی به ساعت انشاء، لطف و تنوع می بخشد، و از طرفی دیگر دانش آموز را به گشتن و جستن و برگزیدن، و دیگر سخن، به تحقیق و یادداشت کردن و سند دادن عادت می دهد.^{۱۴}

۱۴- نکته ای که تمامی نویسندگان، پژوهشگران و اندیشمندان بر آن نکیه دارند، مطالعه ی مستمر و مداوم دانش آموزان است؛ چون آشنایی با آثار نویسندگان بزرگ، باعث می شود که عبارات و جمله های جذاب و گیرای آن ها در ذهن شاگردان تأثیر بگذارد و جایگزین اندیشه های ضعیف و نادرستشان گردد، زیرا با خوب گوش کردن، خوب فهمیدن، خوب فکر کردن، خوب حرف زدن، خوب نگاه کردن، خوب پرسیدن، خوب خواندن و مطالعه ی زیاد، خواهند توانست، خوب چیز بنویسند و خوب نوشتن را به وسیله ی مطالعه ی منطقی و مداوم، که ابراری فوی و مؤثر است، تقویت کنند.

۱۵- آشنا کردن دانش آموزان با متون و اشعار شاعران پارسی گوی و آنان را ملزم نمودن به این که، اشعار نثر زیادی از شاعران را حفظ کنند تا ملکه ی ذهن آنان گردد و بتوانند به هنگام نوشتن انشا، از اشعار آنان به عنوان شاهد مثال و تأیید نظر خویش استفاده نمایند.

۱۶- دانش آموز آگاه در هر جا که موفقیت ایجاب کند در



سخن خویش با استادی و هنرمندی، به مفاهیم قرآن، نهج البلاغه، گلستان، کلیله و دمنه و... و داستان های معروف و مثل های رایج اشاره می کند و کلام خویش را به آن می آراید، زیرا حفظ کردن و به خاطر سپردن مثل ها، تمثیل ها، احادیث و سخنان دانشمندان و بزرگان و بیان این گونه کلمات و جملات کوتاه در انشا، باعث استحکام و رسایی کلام خواهد شد و سعی شود که این روش در کلاس درس انشا تعمیم داده شود تا اندیشه ی دانش آموزان تقویت گردد.

۱۷- در اغلب انشاهای دانش آموزان به بسیاری از قطعات ادبی - عاطفی برمی خوریم که طوطی وار حفظ شده اند و یا به طور مستقیم از متن اصلی کتاب مورد نظر استفاده نموده اند. برای آن که، شاگردان در مسیر درستی از وجدان علمی و ادبی قرار گیرند، معلمان باید قطعات ادبی آنان را بررسی و زیبایی های این قبیل متن ها را بیان کنند و به دانش آموزان تأکید نمایند که عیناً مطالب دیگران را منعکس نکنند، بلکه خود با تغییر در شیوه ی کلام آن ها، سخن جدیدی بیافرینند و در انشای خود به کار ببرند.

۱۸- دانش آموزان را متوجه سازیم که امر نگارش با زبان گفتاری متفاوت است. در این مورد دکتر وزین پور عقیده ی خاصی را ابراز می دارند: «در روز گاران قدیم، میان زبان گفتاری و نوشتاری تفاوت بسیاری وجود داشت و نوشتن، به ویژه انشای ادبی، در سطح تکلم و زبانی که برای سخن گفتن متداول بود، قرار نداشت، اما امروز چنین نیست و آن همه اختلاف که در زمان گذشته در این مورد برقرار بود، دیده نمی شود. همگان به زبان ساده گفت و گو می کنند و به شیوه ی ساده و روان می نویسند. دیگر، کسی به سبک گلستان سعدی و کلیله و دمنه ی بهرامشاهی، کشف المحجوب جلالی هجویری، تاریخ جهانگشای عظاملک جوینی و غیر این ها نمی نویسد و اگر ما این ذخایر گران بهای ادبی را در برنامه های درسی آموزشگاه ها قرار داده ایم برای آن نیست که روش نگارش آن ها را مورد پیروی قرار دهیم، بلکه از آن جهت است که با شاهکارهای ادبیات فارسی آشنا شویم و آن گنجینه های گران بها را پاس داریم، هر چند نثر گلستان، تاریخ بیهقی و بسیاری از کتاب های دیگر، در پاره ای از شیوه ی نگارش کتونی ساده تر و دل پذیرتر است.^{۱۵}

همکاران گرامی به دانش آموز متذکر شوند که نوشتن کلمات به صورت گفتاری در انشای آنان، درست نیست، اما در جمله هایی که عیناً از کسی نقل می شود، اشکالی ندارد که کلمه ها را به همان سیاق یعنی به صورت شکسته و عامیانه و گفتاری امروزی بنویسند.

۱۹- باید دانش آموزان را به این امر مهم آگاه کنیم که نویسندگی و نگارش در زندگی شخصی و اجتماعی آنان، نقش مؤثر و بالارزشی دارد و تمام اندوخته هایشان به انشا و چگونه نوشتن آنان برمی گردد. ضعف نگارش بدون تردید در دیدگاه مردم، بی سودای تلقی خواهد



اختیار آنان قرار می‌دهد و باید میان درس‌های فارسی و انشا پیوستگی وجود داشته باشد؛ یعنی این که دانش‌آموزان بتوانند از واژگان و اصطلاحاتی که در سال‌های گذشته خوانده‌اند، بهره‌مند گردند و توانایی آن را پیدا کنند که از ذخیره‌ی فکری خود، استفاده کنند، چون هر اندازه واژگان و اصطلاحات بیشتری در ذهن انسان به ویژه شاگردان جای گیرد، توانایی آنان در بیان اندیشه‌ها و تفکرات، بیشتر خواهد شد و می‌تواند انشایی را با محتوا و پیام کاملی بیافریند. یکی از ویژگی‌هایی که در ارتباط با کتاب‌های فارسی و متون ادبی می‌تواند در دانش‌آموزان ایجاد تحرک کند، خواندن همراه با درک صحیح و درک صحیح در جهت نوشتن خوب است و این روش در سال‌های دبستان مورد استفاده دارد و اگر دانش‌آموزان در این جهت هدایت شوند، در سال‌های آینده، کیفیت نوشتن آنان مطلوب می‌شود.

۲۶- می‌توان هر سه ماه سال تحصیلی را این گونه تقسیم‌بندی کرد که هر شاگرد در طی این سه ماه، چهار موضوع انشا را انتخاب و در موقعیت‌های مناسب ارائه نماید و برای هر موضوع، ۵ نمره منظور گردد و شاگردان به علت وقت زیادی که دارند، می‌توانند از منابع مختلفی بهره‌برند و فرصت آن را پیدا خواهند کرد که انشاهای خود را تجزیه و تحلیل کنند. در مجموع تا شروع آزمون‌های هر نوبت، شاگردان، نمره‌هایی در دفتر معلمشان خواهند داشت که جمع نمره‌های موردنظر، نمره‌ی کلاسی هر نوبت آنان محسوب می‌شود.

۲۷- یکی از موارد مهمی که در هر کلاس درس انشا باید مد نظر معلم ادبیات باشد، مسأله‌ی سخنرانی و حضور طبیعی دانش‌آموز در جمع دوستان خود است که در بسیاری از مواقع، دانش‌آموزان و حتی دانشجویان ادبیات فارسی از آن فرار می‌کنند. دکتر انزلی نژاد می‌نویسد:

«یکی از کمبودهای در‌دآور و حسرت‌باری که در بسیاری از دانش‌آموزان و در مراحل بعدی، در بزرگسالان دیده می‌شود، ناتوانی آنها در بیان اندیشه است، و اگر سخن گفتن را صورت شفاهی انشا بدانیم، بنابراین، در درس انشا، این نیز باید مورد توجه قرار گیرد که تا حد امکان، دانش‌آموزان برای گفتار حضوری و سخنرانی برای جمع، ورزش فکری بکنند. پس این نیاز هست که در هر جلسه، دانش‌آموزی، با مطالعه‌ی قبلی و استفاده از کتاب‌ها و نوشته‌ها، در موردی هر چند کوتاه، چهار یا پنج دقیقه سخنرانی کند. این برنامه اگر در نخستین جلسه‌ها با گرمی استقبال شود، بی‌شک پس از سه چهار جلسه، بسیاری از دانش‌آموزان علاقه‌مند خواهند بود که: «سخنران جلسه‌ی آینده باشند، به خصوص که معلم برای این کار ارزش نمره‌ای منظور بدارد.»^{۴۰}

اکثر دانش‌آموزان نسبت به سخنرانی در کلاس، عکس‌العمل‌های منفی داشته‌اند باید با ایجاد زمینه‌های مساعدی چون سخنرانی در کلاس درس، در پرورش حس امنیت در آنان،

شد، پس باید این آگاهی را به آنان ابلاغ کنیم تا در ثنویت و توانا ساختن توان علمی نگارش خود، اهتمام ورزند و در جهت شکوفایی آن کوشش نمایند.

۲۸- همکاران باید از یک نواختن عنوان‌های انشاها پرهیز کنند و سعی نمایند که موضوعات متعدد انتخاب کنند، چون یک نواختن انشاها، موجب خستگی و ملال دانش‌آموزان خواهد شد و با حالت بی‌حیلی به موضوعات انشا می‌نگرند و سبب ناآرامی و بی‌توجهی آنان می‌گردد.

۲۹- می‌توان به دانش‌آموزان متن برگزیده (منتخب) داد، یعنی با نظر مشورتی معلمش، یک متن آزاد انشایی انتخاب کند. نه این که در تمام موارد معلم، موضوعات انشا را پیشنهاد کند، چون موجب دلزدگی و رمندگی خواهد شد. گاهی برخی از پدیده‌ها و مسائل از دریچه‌ی دید معلم خارج است و شاگرد در خانه یا در هنگام عبور از خیابان و کوچه، موضوعی به ذهنش می‌رسد و می‌تواند درباره‌ی آن موضوع، انشایی بنویسد.

۳۰- برای آن که در این درس پر فراز و نشیب، حس کنجکاوی و بینش شاگردان ثنویت شود، نباید آنان، نسبت به پدیده‌های اطراف خویش، به ویژه طبیعت که دارای جلوه‌های گوناگون است، بی‌تفاوت باشند، بلکه نوعی ارتباط ذهنی میان خود و طبیعت برقرار سازند و دریافت‌های خود را بر روی کاغذ بیاورند و در کلاس، دریافت‌های خود را باز خوانند. این روش انگیزشی است که ذهن شاگردان را نسبت به طبیعت و محیط اطرافشان پرکار می‌کند، زیرا بسیاری از رمان‌ها و داستان‌هایی که در جهان امروز مطرح هستند از همین کنج‌کاری و جرقه‌ی ذهنی انسان‌ها ایجاد شده‌اند و هر قدر ذهن انسان در ارتباط با محیط اطراف، پرکار باشد، جهان‌شناختی انسان کامل‌تر خواهد شد.

۳۱- یکی از راه‌های آسان برای تعریف نویسنده‌گی و انشا، برگرداندن قطعات ادبی اعم از نظم و نثر به زبان ساده و روان است، (البته برای مدت زمانی محدود و در چند جلسه) که باعث تسلط آنان بر متون نظم و نثر می‌شود و شاگردان می‌توانند در مواقع ضروری از این گونه مطالب در انشای خود استفاده جویند که علاوه بر آفرینش در ذهن آنان، تمرینی برای امر نگارش خواهد شد و آنها را در بیان معنای بیت‌ها، باری خواهد کرد.

۳۲- هم‌کاران باید برای نوشتن انشا، شوق و رغبت دانش‌آموزان را برانگیزانند تا آنان در انتخاب انشا مشارکت داشته باشند و اگر احتیاج باشد، منابع و مآخذی که دانش‌آموزان می‌توانند از آنها استفاده نمایند، معرفی کنند تا شوق و ذوق آنان به نوشتن انشا برانگیخته شود.

۳۳- باید به این واقعیت توجه نمایم که درس انشا، متنوع و جدا از سایر دروس نیست بلکه هدف کلی و بارزی که در کتاب‌های فارسی و متون ادبی به چشم می‌خورد، این است که گنجینه‌ای از واژگان لازم را به تدریج و مناسب استعداد و ظرفیت شاگردان در



مراحل نگارش انشا

هر نوشته ای که دارای پیام و هدف خاصی باشد، باید مراحل و ضوابطی را طی کند تا آن پیام مورد نظر با کیفیت بهتری به گیرنده، ابلاغ شود. درس انشا از این قانون کلی جدا نیست و عواملی چند در نوشتن انشا مؤثرند که عبارتند از:

الف - آغازینه (مقدمه): آغازینه، مرحله ای از اندیشه است که خواننده با شنونده به سوی موضوع اصلی هدایت می شود و شرایط ذهنی وی برای سخن مورد نظر آماده می گردد. در درس انشا همین ویژگی مورد نظر است و باید برای بیان اندیشه و محتوای انشا، آغازینه ای برای ورود به موضوع آن وجود داشته باشد. پیش درآمد یا سرآغاز یا آغازینه در علم بدیع، «براعت استهلال» و «حسن مطلع» نامیده می شود که جزو زبورها و آرایه های معنوی کلام به شمار می رود و آن چنان است که نویسنده، در آغاز سخن خود، مطالبی دل نشین و مضامینی زیننده و متناسب آغاز می کند و ذهن خواننده را پیشاپیش با مضمون اصلی آشنا می سازد. در آغازینه نباید کلی گویی شود بلکه باید رسا و تا آن جا که ممکن است، کوتاه باشد و مستقیماً به اصل موضوع پرداخته شود، زیرا برداشت درست و دقیقی به دست نخواهد داد و برای خواننده دشوار است؛ زیرا او می خواهد که زودتر به اصل مطلب برسد و نمی خواهد که مدّت زیادی در انتظار بماند. ارزش آغازینه در آن است که مطلب مورد نظر به طور مجمل و کوتاه بیان شود و ذهن خواننده را به اصل مطلب هدایت کند.

دکتر آفران می نویسد: نگارش مقدمه، برای پیشبینان بسیار اهمیت داشته، و گذشته از کتاب ها و رساله ها و منظومه ها و مقاله ها، در نامه های رسمی و اداری و مکاتبات خصوصی نیز، نگارش مقدمه از واجبات بوده و نوشته ی بی مقدمه را به نوبت سرمانند می کرده اند.^{۴۱}

شکی نیست که اگر نوشته ای دارای آغازینه (سرآغاز) متناسب و زیبا و کوتاه باشد، دل نشین تر و بهتر جلوه می کند.

دکتر وزین پور درباره ی مقدمه می نویسد: «مقدمه، گاه شامل تعریف کلمه یا کلماتی است که موضوع سخن است یا در موضوع انشا آمده است. تعریف باید جامع و مانع باشد، یعنی آنچه را که مورد بحث است، به طور دقیق و کامل بشناساند و تنها در اطراف موضوع سخن دور بزند، نه چیزهای مشابه یا نزدیکی به موضوع، گاه مقدمه مرکب از نکاتی است برای شروع بحث و آماده کردن ذهن خواننده جهت درک مطلبی که در طی انشا مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در این صورت ممکن است، مقدار این مقدمه زیاد باشد و به تدریج خواننده را در مسیر موضوع مورد گفت و گو قرار دهد. این نوع مقدمات، در مرحله ی تفسیر لغوی یا تعریف مختصر متوقف نمی شود و خود، بخشی از متن کلام به شمار می رود و محقق است که این قبیل مقدمات، ویژه ی مطالب طولانی، مهم، علمی و استدلالی است.

گاه نویسنده در مقدمه به چند تعریف از دیگران، که جامع و

گام های مؤثری برداریم. سخنرانی، نوعی ایجاد فرصت برای اظهار نظر از سوی شاگردان است که در بروز و پرورش استعدادها و تواناییهای آنان تأثیر بسیاری دارد و خواهند توانست به این وسیله، استعدادهای خود را بروز داده و از کم رویی و احساس شرمندگی و حجب و حیای بی مورد، دوری جویند و اندیشه های خود را بی پرده بیان نمایند.

۲۸ - کوشش شود که شیوه ی روان نویسی و ساده نویسی به دانش آموز یاد داده شود، اگر واژگان مصوع و دور از ذهنی از آنان خواسته شود، پس از مدتی، انگیزه ی نوشتن را از دست می دهند و گرایش به سوی نوشتن انشا نخواهند داشت و رفته رفته جرأت نوشتن را از دست خواهند داد.

۲۹ - اشکالات مربوط به درس انشا، در واقع از همان سال های اوّل دبستان که کودکان، این درس را با جمله نویسی شروع می کنند، پدید می آید. برخی از معلمان دانسته یا نادانسته کم ترین اهمیتی برای تمرین های کتاب فارسی قائل نیستند و پس از آن که چند بار از روی درس خوانده شد، شخصاً پر مش ها را در کلاس پاسخ می دهند تا دانش آموزان در کتاب هایشان بنویسند و تمرین های مربوط به تکالیف شب های اوّل و دوم را نیز به شرح بالا انجام می دهند. اغلب دانش آموزانی که در این قبیل کلاس ها شرکت کرده اند، چون متن درس را درک نکرده اند، بدبھی است که قادر نخواهند بود، حملات محکم و زیبایی بسازند و یا برداشت های خود را از موضوع درس در چند جمله بنویسند و یا حتی بیان کنند. این دانش آموزان همان هایی هستند که در سال های بعد برای نوشتن انشا، شب هنگام به سراغ والدینشان می روند تا صبح روز بعد در کلاس نمره ی خوبی به دست آورند.^{۴۲}

۳۰ - دستیافت های علم روان شناسی تربیتی تأکید می کند که آموزش مستقیم پیام های اخلاقی و تربیتی چندان کارایی ندارد اما باید به حق انتخاب های دیگری که یک معلم انشا دارد و معمولاً به آنها بی توجه است، اشاره کرد.

اگر از فرزند یک آزاده بخواهید که انشایی بنویسد و بازگشت پدرش را برای هم کلاسی های خود، تعریف کند به نجر به ای بکر، ارزشمند و زنده دست زده اید. اما اگر از خیل دانش آموزانی که بعد از بیست و دوم بهمن ماه پنجاه و هفت به دنیا آمده اند، بخواهیم که در مورد سالگرد پیروزی انقلاب انشا بنویسند به کدام هدف دست یافته ایم؟ آبا جز این است که انشاهای نوشته شده، منعکس کننده ی تجربه ها و خاطرات والدین آن هاست یا رونویسی مطالب روزنامه ها و مجلات و کتاب ها؟^{۴۳}

۳۱ - در پایان این که، به دانش آموزان یاد دهیم که هر اندازه می توانند، بیشتر و دقیق تر ببندشند، چون همان اندازه نوشته ی آنان پسندیده تر خواهد شد. و هر چه تفکر آنان، منطقی تر و منظم تر باشد، انشای مورد نظر، برجسته تر و زیباتر خواهد بود.

مانع نیست، اشاره می‌کند و سرانجام خود، تعریف جامع و مانع به دست می‌دهد و آن را با آوردن مثال روشن می‌کند.^{۱۱}

این ندیم در سر آغاز کتاب الفهرست درباره‌ی عدم نیاز به مقدمه و دست‌یابی به موضوع اصلی می‌نویسد: «مردم تشنه‌ی به دست آوردن ناپیچند نه مقدمات، و از رسیدن به آرزو و هدف خود شاد می‌شوند، نه از تطویل و اطباب در عبارت»^{۱۲}.

ب- سبک و چگونگی نگارش انشا: مهم‌ترین بخش هر انشایی، متن و چگونگی نگارش کلامی آن است که نویسنده در این بخش، پیام و نیروی بیان خویش را به منصفه‌ی ظهور می‌نشانند و موضوع اصلی را بسط می‌دهد و به بیان و تجزیه و تحلیل آن می‌پردازد. محتوای انشا باید از فصاحت کلام برخوردار باشد، یعنی جمله‌ها، روان، رسا، خوش آهنگ و خوش آید گفته شوند و از پیچیدگی و غرابت معنوی و لفظی و کلمات نامأنوس و رعنده به دور باشند. و هر اندازه، چهره‌ی مقصود در نقاب تشبیه و خیال پوشانده شود، سخن، خیال‌انگیز و زیبا بیان گردیده است؛ زیرا در زمان ما نیز چون گذشته استفاده از نیروی تخیل و احساس برای گفتن برخی از سخنان، معمول است. به طور کلی سخن متن باید آن چنان باشد که خواننده را از هیجان لبریز و پیام اصلی را با بسط و گسترش به او منتقل نماید.

دکتر وزین پور در مورد محتوای یک نوشته می‌نویسد: «برای پدید آمدن یک اثر، باید بسیاری نکات با تسلسل منطقی در دنبال هم واقع شوند. همین «نکات» است که محتوای یک نوشته را تشکیل می‌دهد و نویسنده باید به قدر کافی درباره‌ی مضامین مطلب مورد نگارش بیندیشد و تا به دست نیامدن لاف‌آقل نمی‌از مفاهیم مقاله بنا کتاب خود، شروع به نوشتن نکند»^{۱۳}.

ج- پایانیته (نتیجه): دکتر آذران درباره‌ی حسن ختام یا پایانیته می‌نویسد: «هم چنان که در پایان غزل‌ها و قصیده‌ها، معمولاً بی‌شیراثر و دلنشین تر به عنوان «حسن ختام» یا «حسن منقطع» می‌آورند، نوشته‌ها و نامه‌ها و مقاله‌ها و خطابه‌ها را نیز باید با عبارتی دل‌نشین، با جمله و بیتی مناسب و مطلبی گیرا یا دعایی خالصانه پایان بخشید تا در ذهن خواننده یا شنونده اثری خوش برجا ماند و احیاناً ملالت و کسالت ناشی از خواندن یا شنیدن نیز از افق روحش برطرف شود. البته در مورد چگونگی پایان‌پذیری نوشته، قاعده و شیوه‌ای خاص، با دستوری مطلق وجود ندارد و بر روی هم این امر بستگی دارد به چگونگی مطلب و نوع موضوع و نیز ذوق و سلیقه و مهارت نویسنده»^{۱۴}.

نتیجه‌ای که از هر بحث گرفته می‌شود، معمولاً به صورت یک بند یا دستورالعمل یا پیشنهاد یا هشدار و غیر این‌ها در پایان آن نوشته می‌آید، گاهی نتیجه‌ی یک انشا در متن آن نهفته است و به صورت جداگانه و مشخص بیان نمی‌شود. چنان که در داستان‌های مشهور نویسندگان بزرگ هم روش کار به همین نحو است، و آن‌ها، همانند کودکان دبستانی که در پایان انشای خود، افراد کلاسی را مورد

خطاب قرار می‌دهند و بندها می‌گویند، نتیجه‌ی داستان خود را به طور آشکار و پندوار ذکر می‌کنند، این خواننده است که باید از سیر داستان نتیجه‌ی لازم را دریابد. با این همه، ناپیچی که از یک انشا، گرفته می‌شود، گاهی جنبه‌ی امری دارد و مردم با گروهی از مردم را به انجام دادن یا ندادن کاری، برنامه‌ی، طرحی و امثال این‌ها دعوت می‌کند که مثلاً باید چنین شود... باید چنان باشد... نمی‌تواند چنین نباشد؛ گاه نتیجه‌ی چیزی جز تکرار موضوع مقاله نیست که به صورت جمله‌ی خبری بوده و درستی آن به اثبات رسیده است؛ بنابراین نتیجه‌ی می‌گیریم که هر شکست، مقدمه‌ی برای یک پیروزی تازه است. گاهی هم نتیجه، پاسخ کوناهای است به موضوع مقاله که به صورت جمله‌ی پرسشی بوده است، بعضی از نتیجه‌ها هم چیزی جز خلاصه‌ی مطالب متن نیست و گاهی هم نتیجه، مطلب تازه‌ی است که از متن استنتاج می‌شود»^{۱۵}.

می‌توان گفت که: پایانیته، شیرازه و عصاره‌ی کلام است که خواننده به این وسیله، نسبت به مضمون انشا یا نوشته و هدف نهایی و کلی نویسنده‌ی آن واقف می‌شود.

چگونگی تصحیح انشا و ریزنمره‌ی آن

باتوجه به این شاگردان دارای طرز تفکر و دیدگاه‌های مختلفی هستند، تعیین معیاری برای تصحیح و ریزنمره‌ی انشا، دشوار است و تاکنون هم چهارچوبه‌ی خاصی برای تصحیح این درس ستم دیده و به گفته‌ی شادروان جلال آل احمد: «ملاط دیگر نمره‌ها»، تدوین نگشته و نمره‌گذاری انشا، هنوز هم تابع برداشت شخصی و ذهنیت معلمان است، این روش، موجب تضعیف حق دانش‌آموزان گردیده و در مواردی بیش از حق آنان داده شده است.

دکتر کرد فرامرزی می‌نویسد: تصحیح انشا، یکی از مراحل حساس در درس آیین نگارش است، دبیر، در این خصوص مانند باغبانی است که علفهای هرز را از پیرامون محصول، نابود می‌سازد و با شاخ و برگ‌های اضافی و نابجا را از درخت جدا می‌کند تا کشتزار، پر بار و میوه‌هایش خوش گوار شود...^{۱۶}

برای تصحیح درس انشا، روش‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

۱- نظام آموزشی در راستای اهمیت دادن به درس انشا، هر دوره‌ی معلمی را در مقاطع راهنمایی و متوسطه، ملزم نماید که بیش از یک یا دو درس انشا نداشته باشند، زیرا اگر دبیری، چندین ساعت درس انشا (به ویژه در کلاس‌های پرجمعیت کنونی) در برنامه‌ی او گنجانده شود، بدون گمان، مستلزم وقت زیادی است و کارایی مطلوبی دربر نخواهد داشت و درس انشا به عنوان یک رنگ تفریح تلقی می‌شود و نتیجه‌ی نامطلوب و جبران‌ناپذیری به بار می‌آورد.

۲- وزارت آموزش و پرورش برای ارتقاء بنه‌ی علمی معلمان در امر تدریس و تصحیح درس انشا، دوره‌ها و جزوه‌هایی توجیهی ترتیب دهد که نسبت به حساسیت مسأله، با دید وسیع‌تری توجیه شود و معلمان ملزم شوند که در چهارچوبه‌ی تعیین شده عمل



نماید.

۳- برخی از هم‌کاران در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی، درس انشا را مستقل از درس‌های دیگر، بررسی نمی‌کنند و دیده شده است که شاگردی که اغلب در تمام دروس، نمره‌ی بالایی دارد، نمره‌ی انشا را به پیروی از دیگر نمره‌ها در نظر می‌گیرد، یعنی درس انشا به منزله‌ی کمک‌کننده به دیگر درس‌ها تلقی می‌شود و کمبود نمره‌ی دیگر دروس را جبران می‌کند. این واقعیت سر در گم به نبودن معیار درستی برای تصحیح درس انشا بر می‌گردد و برای آن قاعده و قانون مدون و روشنی را طلب می‌کند.

۴- معلم ادبیات در هنگام خواندن انشای دانش‌آموزان در کلاس بر گه‌ای در پیش روی دانشمند و اشتباهاتی که دانش‌آموزان در هنگام خواندن انشای خود، مرتکب می‌شوند، در همان برگه بنویسد و در موقعیت‌های مناسب، به شاگردان یادآوری کند تا به اشتباه خویش پی ببرند و مورد اشتباه را رفع کنند، چون شاگردان متوجه می‌شوند که معلم به نوشته‌های آنان توجه دارد و از سویی دیگر در انشاهای بعدی، سعی می‌کنند که اشتباهات مرتکب شده را تکرار نکنند. ناگفته نماند که این شیوه‌ی خواندن و تصحیح انشا در بسیاری از مدارس ما معمول است ولی از دیدگاه استاد گردفرامری دارای عیبی است به شرح زیر:

الف- ممکن است که شکل واقعی انشا با آنچه که خواننده می‌شود، یکسان باشد و حتی مواردی دیده شده است که دانش‌آموز چیزهایی را خوانده که اصلاً نوشته بوده است و هم چنین است مواردی که کلمه‌ای غایبانه نوشته شده باشد، اما به صورت صحیح خوانده می‌شود.

ب- اشتباهات املائی به کفّی از نظر دور می‌ماند.

ج- گاهی طرح بعضی از مطالب، به دلیل جهت‌گیری خاص سیاسی یا دینی آن، در کلاس صحیح نیست، اگر دبیر، نوشته‌ای را قبلاً نخوانده باشد، ممکن است از این جهت موجب اشکال شود.

د- نقطه‌گذاری، اصولاً مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

ه- تصحیح انشا باید هماهنگ با اندوخته‌های ذهنی دانش‌آموزان باشد، یعنی این که در جلسه‌های اول نباید تمام ریزه‌کاری‌ها و اشتباه‌های آنان مرتفع گردد، بلکه به مرور و با حوصله‌ی فراوان و با توجه به دریافت‌های گذشته و کتاب آیین نگارش کنونی، انشای آنان تصحیح شود.

شیوه‌هایی که استادان فن ادبیات فارسی برای تصحیح و ریزنمره‌ی انشا، ارائه کرده‌اند، عملاً مورد استفاده قرار نمی‌گیرند و برای آن که به «عدالت نسبی» در نمره‌انشا نزدیک شویم، پیشنهادهایی در مورد بندی درس انشا می‌شود:

برای آن که تا حدودی در مورد نمره‌ی آزمون درس انشا دانش‌آموزان آجاف نشود، مواردی که در ریزنمره‌ی انشا، دخالت دارند در کنار برگ و ویژه‌ی آزمون انشا درج گردند و براساس بارم بندی مورد نظر، برگ آزمون انشا دانش‌آموز، تصحیح شود،



یعنی «چهارچوبه‌ی خاص»، «نمره خاصی» را طلب می‌کند و دیگر، معلم، احساسات و سنجش‌های شخصی خود را در نمره‌ی انشا دخالت نمی‌دهد، بلکه براساس معیارهای خواسته شده، برگ آزمون انشا را تصحیح می‌کند. اگر هر کدام از موارد تعیین شده با رفره‌ی آزمون دانش‌آموز، منطبق نباشد، در مقابل همان نمره، حق او داده خواهد شد و در پایان، نمره‌ها را جمع کرده و نمره‌ی کل برگ آزمون انشا مورد نظر، احتساب می‌شود.

بررسی نمره‌گذاری پیشنهادی درس انشا

الف- در مورد اهمیت و ارزش آغازینه (مقدمه) انشا، پیش از این گفت و گو شد و در اینجا این نکته یادآوری می‌شود که چه نوع پیش درآمدی (آغازینه) دارای نمره است و کدام آغازینه ارزشمند است؟ می‌توان گفت که مقدمه‌ای دارای نمره است که ساده و آن چنان عادی نوشته شده باشد که توجه و دقت خواننده را به دست بدهد و محیط حکم بر انشا را منعکس نماید، نه این که مقدمه‌ای ادیبانه و پراحساس نوشته شود که هیچ گونه ارتباطی با موضوع و نحوه بیان انشا نداشته باشد.

ب- اصلی که باید در هر انشایی مهم تلقی شود، نحوه‌ی بیان و چگونگی استدلال و سبک نگارش آن است. انشایی که فاقد محتوا و مضمون ارزنده، روشن و جالب و اساسی باشد، جر مشنی الفاظ بی روح نیست. بنابراین برای پدیدآمدن یک انشای خوب، باید بسیاری از نکات با پیوستگی منطقی به دنبال هم بیایند و ما از توالی منطقی و پرورش موضوع از سوی دانش‌آموز، به پیش و آگاهی او پی می‌بریم، زیرا دانش‌آموزی که بیشتر و دقیق تر و منظم تر تفکر کند، به همان اندازه، انشای او مطلوب تر خواهد شد. هم‌کاران گرامی با توجه به دیدگاه خود و نحوه‌ی بیان و پیام دانش‌آموزان یکی از موارد گفته شده (ضعیف، متوسط، خوب و عالی) را انتخاب می‌کنند و در مربع مربوطه، ضربدر می‌زنند و نمره‌ی داده شده را در مقابل آن درج خواهند کرد.

ج- در باب نتیجه‌گیری (پایانیه) در انشا، پیشتر سخن گفته شد و گفتیم که رعایت کردن آن در انشای مهم به شمار می‌رود، چون: برخی از نویسندگان، جان کلام و بهترین نکته‌ی نوشته‌ی خود را نگه می‌دارند تا در پایان سخن بیاورند و آن را پس غذای شیرینی می‌انگارند که کام خواننده را از زمانی دراز، پس از پایان خواندن، شیرین نگاه می‌دارد. چنین بندار و روشی را در هر نوشتنی نمی‌توان به کار بست، زیرا بسا نوشته‌ی که ناخوانده مانده است و خواننده هرگز به جان کلام نویسنده دست نیافته است. پایان سخن با نتیجه چیزی جدا از نوشته نیست. پژوهشی است از آنچه در سرآغاز سخن آورده‌ایم و خلاصه‌ای است از تمامی نوشته، پس جان کلام و پس غذای شیرین را هم دربر می‌گیرد.

د- در این تقسیم بندی به قول مشهور از «نمره‌ی وحی» که البته غیر واقع است، جلوگیری به عمل خواهد آمد و معیاری مشخص،



به نام خدا	
برگ ویژه‌ی آزمون درس انشا: دوره‌ی راهنمایی تحصیلی	الف - آغازیه (پیش درآمد) =
ب - روش بیان و استدلال	۲ - نمره
و چگونگی پیام انشا	صیف - ۴ = <input type="checkbox"/>
	متوسط - ۶ = <input type="checkbox"/>
	جواب - ۸ = <input type="checkbox"/>
	عالی - ۱۰ = <input type="checkbox"/>
ج - به کارگیری نشانه گذاری و دستور زبان فارسی =	۱ - نمره
د - پاکیزگی برگه و چگونگی پاک‌نویسی =	۲ - نمره
ه - رعایت املائی درست و از گان =	۲ - نمره
و - پایانه (نتیجه گیری) =	۱ - نمره
جمع نمره ها =	

به نام خدا	
برگ ویژه‌ی آزمون درس انشا: رشته‌های عمومی متوسطه	الف - آغازیه (پیش درآمد) =
ب - روش بیان و استدلال	۲ - نمره
و چگونگی پیام انشا	صیف - ۴ = <input type="checkbox"/>
	متوسط - ۸ = <input type="checkbox"/>
	جواب - ۱۰ = <input type="checkbox"/>
	عالی - ۱۲ = <input type="checkbox"/>
ج - به کارگیری نشانه گذاری و دستور زبان فارسی =	۱ - نمره
د - پاکیزگی برگه و چگونگی پاک‌نویسی =	۲ - نمره
ه - رعایت املائی درست و از گان =	۱ - نمره
و - پایانه (نتیجه گیری) =	۱ - نمره
جمع نمره ها =	

به نام خدا	
برگ ویژه‌ی آزمون درس انشا: رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی متوسطه	الف - آغازیه (پیش درآمد) =
ب - روش بیان و استدلال	۱ - نمره
و چگونگی پیام انشا	ضعیف - ۱ = <input type="checkbox"/>
	متوسط - ۲ = <input type="checkbox"/>
	جواب - ۳ = <input type="checkbox"/>
	عالی - ۴ = <input type="checkbox"/>
ج - به کارگیری نشانه گذاری و دستور زبان فارسی =	۱ - نمره
د - پاکیزگی برگه و چگونگی پاک‌نویسی =	۱ - نمره
ه - رعایت املائی درست و از گان =	۱ - نمره
و - پایانه (نتیجه گیری) =	۱ - نمره
جمع نمره ها =	

پیش روی مصحح می‌گذارد، زیرا پاسخ دانش آموز در برگ آزمون انشا مشخص است و نمره‌ی داده شده در برابر آن نیز معلوم، و معلمان، خود را مسئول می‌دانند که از این نمره گذاری بافراتر نهند و احساسات خویش را در آن دخالت ندهند و بر اساس ضابطه‌ی کلی مشخص شده، اعمال نظر فرمایند و سلیقه‌ی شخصی را کنار می‌گذارند و در این رهگذر، درس انشا چون دروس دیگر تصحیح خواهد شد و از این اصل همه‌گیر و شیوه‌ی سنتی که اکنون در مدارس ما، ساری و جاری است و نمره گذاری انشا هنوز تابع احساسات و دریافت‌های ذهنی معلمان است، دور می‌گردد.

ه - در این بخش بندی، دانش آموزان، خود را در دایره‌ی بسته‌ای به نام نمره گذاری می‌بیند و به اخبار، نمره گذاری حاشیه‌ی سمت چپ برگ آزمون خویش را (فرم‌های نمونه، پیوست این مقاله) رعایت می‌کنند زیرا نادیده گرفتن موارد نوشته شده از سوی دانش آموز به سود او نخواهد بود و این سنجش سبب می‌گردد که عدالت در نمره گذاری رعایت شود و هر دانش آموزی به طور نسبی به حق خویش برسد و نسبت به آن مسئولیت بیشتری از خویش نشان دهد.

- ۱- رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۷، صص ۶۰۵.
- ۲- همان، شماره‌ی ۱۲، ص ۶۲.
- ۳- همان مأخذ، شماره‌ی ۷، ص ۶.
- ۴- بر سمنند سخن، دکتر زرین پور، صص ۱۷-۲۰.
- ۵- رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۲، صص ۱۲-۲۳.
- ۶- همان، شماره‌ی ۷، ص ۷.
- ۷- روزنامه‌ی کیهان، شماره‌ی ۲۰۰۳۳، مقاله‌ی آقای یحیی فتح نجات.
- ۸- رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۲۲، ص ۵۸.
- ۹- آیین نگارش، دکتر آذران، ص ۱۲۷.
- ۱۰- بر سمنند سخن، صص ۴۰ و ۲۱۸.
- ۱۱- الفهرست، ابن ندیم، ص ۳.
- ۱۲- بر سمنند سخن، ص ۵۰.
- ۱۳- آیین نگارش، دکتر آذران، ص ۱۲۹.
- ۱۴- بر سمنند سخن، صص ۴۲-۴۳.

کتاب‌ها

- ۱- آذران، دکتر حسین: آیین نگارش، چاپ اوک، شرق، ۱۳۷۰.
- ۲- ابن ندیم: الفهرست، ترجمه و تحقیق از محمدرضا نجف‌د، امیر کبیر، ۱۳۶۶.
- ۳- ثروت، دکتر منصور آیین نگارش، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۶۹ (بلی کبی).
- ۴- درخشان، دکتر مهدی: درباره‌ی زبان فارسی، دانشگاه تهران، ۱۳۶۷.
- ۵- دهخدا، علی اکبر: لغت نامه، انتشارات دانشگاه تهران.
- ۶- روزنامه‌ی کیهان، شماره‌ی ۲۰۰۳۳، مهرماه، ۱۳۷۱، مقاله‌ای از آقای یحیی فتح نجات با عنوان: لزوم توجه بیشتر به مهارت‌های نوشتاری دانش آموزان در مدارس.
- ۷- معین، دکتر محمد: فرهنگ لغت معین، چاپ چهارم، امیر کبیر، ۱۳۶۴.
- ۸- نظامی عروضی: چهارمقاله، به کوشش دکتر محمد معین، امیر کبیر، ۱۳۶۶.
- ۹- آیین نگارش و خلاصه‌ی دستور زبان فارسی، ۱۳۶۴.
- ۱۰- رشد آموزش ادب فارسی، شماره‌های ۲ و ۵ و ۸ و ۱۴ و ۱۲ و ۲۴.
- ۱۱- نگارش و دستور - سال اوک ادبیات و علوم انسانی، ۱۳۶۹.
- ۱۲- آیین نگارش، سال دوم دبیرستان (عمومی)، ۱۳۶۸.
- ۱۳- زرین پور، دکتر نادر: بر سمنند سخن، انتشارات فروغی، ۱۳۷۰.

در اقصای عالم بگشتم بسی:

«خویشتن شناسی سعدی»

نوشته: دکتر فاطمه کشاورز

ترجمه: عباس امام (دانشگاه صنعت نفت)

اشاره: یکی از درس‌های کتاب ادبیات فارسی ۳ و ۴ نقد و تحلیل آثار سعدی است جز آن در کتاب‌های درسی از اشعار وی جای جای استفاده شده است. مقاله‌ی حاضر با هدف شناخت ابعاد گوناگون شخصیت سعدی نگاشته شده است در این مقاله درباره‌ی سفرهای سعدی مطالبی را می‌خوانیم. پیش‌تولیز برخی از محققان در ادامه‌ی نظریه‌ی هانری ماسه مینی بر خیالی بودن سفرهای سعدی پژوهش‌هایی ارائه داده‌اند از جمله مقالات زیر:

مگر این پنج روزه، باز خوانی مقدمه‌ی گلستان، ناصر پور پیرار، تهران نشر کارنگ، ۱۳۷۷

خراسان در خیال سعدی، خراسان پژوهی، ش ۲ سال اول ۱۳۷۷

هیئت تحریریه‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی

در زبان و ادبیات فارسی، کمتر شاعری توان هم‌اوردی با سعدی را دارا بوده است. شخصیت توانمند، استادی مسلم در شعر، تأثیر گذاری گسترده و طنز پردازی دل‌نشین سعدی تنها چند ویژگی محدود از محاسن فراوان شاعری است که این خصایل وی عموماً مورد اذعان صاحب نظران قرار گرفته‌اند. ناقدین آثار سعدی، شخصیت وی را شخصیتی منحصر به فرد و دوست داشتنی و شعر او را جادوی صحض دانسته‌اند.^۱ به علت تسلط بی‌چون و چرای وی بر سخن سرایی، هم عوام و هم خواص صاحب نظر، همگی سعدی را استاد سخن نامیده‌اند. البته به این صفات والقباب تحسین آمیز می‌توان به راحتی القاب و عناوین بسیار بیشتری را اضافه کرد، اما واقعیت این است که این گونه توضیحات فقط به کار ستودن می‌آید، و جای شگفتی است که چرا آثار نقد ادبی موجود (در

زمینه‌ی آثار سعدی) در مورد تبیین یا کتدوکاو بیشتر در چند و چون این اوصاف شگفت‌انگیز، و در عین حال مبهم، کمک چندانی به ما نمی‌کنند؟ به همین دلیل باید این پرسش را مطرح نمود که چرا شخصیت منحصر به فرد و دوست‌داشتنی سعدی موضوع دستمایه‌ی پژوهش‌های جداگانه قرار نگرفته است. در همین راستا، باید پرسید تا چه حد می‌توان شخصیت سعدی را از خلال اشعار او شناخت؟ و با دقت نر بگویم، کتدوکاو ما در آثار سعدی و تلاش ما در پی بردن به برداشت سعدی از شخصیت خود برای ما چه رهاوردی خواهد داشت؟

این مقاله را می‌توان نخستین گام در جهت انجام این کنکاش و پرداختن به این پرسش تلقی کرد. اگر بپذیریم که هدف هر گونه پژوهش زیست‌نامه‌ای به تعبیر نادل (Nadel) عبارت است از تشخیص

پیچیدگی‌های شخصیت مورد نظر و در عین حال احترام از تظاهر به حل معماهای زندگی وی، پس این نکته را نیز باید پذیرفت که از این طریق می‌توان دلایل بسیاری از پیچیدگی‌های شخصیت سعدی را به دست آورد.^۲

بر خلاف برخی از دیگر شعرا مانند باباطاهر، که میل داشت به صورتی کاملاً گم‌نام، نجسم عاشقی خودباخته و جهان وطن (و فارغ از وابستگی‌ها و دل‌بستگی جغرافیایی و فرهنگی) باشد، سعدی، از یاد کردن نام خود پروا ندارد.^۳ هم‌چنین اشاره‌ی سعدی به شخص خود مانند اشاره‌ی مولوی نیز نیست که به موجودی مبهم و بی‌قرار و دائماً در حال تغییر و تحوّل اشاره می‌کند؛ موجودی که به تعبیر خود ملای روم نه شرفی است و نه غریبی.^۴ توصیفات مولوی از شخص خود برای شناخت شخصیت واقعی و زیست‌نامه‌ای او

مشکل آفرین می‌باشند، نه تنها به دلیل کلی‌گویی خود توصیفات، بلکه هم‌چنین به علت تلاش آگاهانه‌ی شاعر برای بزرگ‌نمایی جنبه‌ی ناپابدار شخصیت خویش (و در نتیجه شخصیت کل انسان‌ها). به سخن دیگر، مشکل است بتوان مولوی را به یک زمان، مکان و یا رویداد معین محدود کرد و در آن وضعیت با نگاهی جستجوگر به بررسی شخصیت او پرداخت اما در سه برعکس مولوی، اشارات سعدی به شخصیت خویش در سرتاسر آثار وی اشاراتی روشن و مشخص و واجد حداً اکثر همخوانی است. باید گفت مجموعه‌ی اطلاعات موجود در این زمینه بسیار حیرت‌آور است. اما گردآوری این نوع اطلاعات مستلزم شناخت کامل روش‌های بیانی-سبک‌شناختی عصر سعدی و آشنایی با خصوصیات سبک مورد استفاده‌ی وی می‌باشد. اما اشارات سعدی به شخص خود را می‌توان به صورتی نو و قابل اطمینان به کار گرفت تا شخصیت پرطراوت و چالاک او را بهتر شناخت. ولی به راستی انجام این کار به چه طریقی امکان‌پذیر است.

در یک بررسی مختصر (و در واقع در تنها بررسی از این نوع) یکی از پژوهشگران فرانسوی به نام فوشه کور (Fouchecour) برای پیدا کردن اظهارات خویش‌شناسانه‌ی سعدی دو اثر عمده‌ی سعدی (یعنی بوستان و گلستان) را با دقت فراوان مورد بررسی قرار داده است.^۱ مقاله‌ی مورد نظر - با عنوان شیخ سعدی از دیدگاه خود او - در واقع مجموعه‌ای است فراگیر از خصوصیات اخلاقی سعدی به تصریح خود وی. اما بررسی دقیق‌تر مقاله نشان می‌دهد که این مقاله جزئیات چندانی در مورد

خصوصیات خاص سعدی در اختیار ما قرار نمی‌دهد. به عبارت دیگر، محاسن و فضائل خود گفته‌ی

سعدی، از سخنوری و خردورزی گرفته تا برخی دیگر از صفات مانند عشق به تحصیل علم و بی‌ربایی در رفتار به راحتی در مورد بسیاری از شاعران پیش و پس از سعدی نیز صدق می‌کنند. می‌توان گفت هرگونه احساس شگفت‌زدگی در برابر این همه زیاده‌روی در خودستایی (در شعر فارسی دوران قرون وسطی) اگر با مروری بر چهارچوب بزرگتر زمانه مورد بررسی قرار گیرد می‌تواند به راحتی تعدیل گردد. به این ترتیب اشارات خودستایانه‌ی شاعر به اعتبار و وجهه‌ی خود را می‌توان جزء قواعد پذیرفته شده‌ی شعر آن دوران تلقی نمود؛ و می‌دانیم به احتمال بسیار زیاد شاعر می‌توانست از این رهگذر، اثرگذاری راهنمایی‌های اخلاقی خود را از خلال مواعظ اخلاقی و انواع قالب‌های شعری افزایش دهد. به تعبیر غیر فنی‌تر، می‌توان گفت که ارزش حکمت‌های بیان شده در آن زمان (و نیز در حال حاضر) همگی عمدتاً در گرو پای‌بندی عملی شاعر و اعظ به مواعظ خود بوده است و به تعبیر طنزآمیز حافظ گوش فراندادن به مواعظ و اعظان غیر متعظ جزء واجبات شرعی است (که وعظ بی عملان واجب است نشنیدن).^۲ در هر صورت توجیهاات ما در مورد نقش خودستایی در این نوع اشعار شعرای ایرانی دوران قرون وسطی هر چه که باشد (که اتفاقاً همین مضمون می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای پژوهش‌های بعدی قرار گیرد) به هر حال به یقین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه‌ی فهرست خصایل و فضایل شعرای ایرانی از

زبان خود آن‌ها در بیشتر

موارد در زمینه‌ی شناخت

شخص آن‌ها چیزی عاید ما نخواهد

کرد. اما از دیدگاهی کاملاً متفاوت،

سخن ما این است که هر تلاشی برای

بررسی چگونگی برداشت شاعر از شخص

خود در چهارچوب مباحثی قرار خواهد

گرفت که اصطلاحاً آن را سرگذشت

روانشناختی (psychological biography)

نامیده‌اند. در همین راستا، پرسش اساسی

مطرح شده این است که برای دستیابی به یک

تصویر روشن سه بعدی و واقع‌نمون از

شخصیت‌های ادبی چگونه می‌توان به

بهترین وجه از آثار ادبی آنان بهره گرفت.

باید گفت چشم‌اندازهای این ره یافت بسیار

امیدوارکننده و دلگرم‌کننده است. عدم

تمایل برخی پژوهشگران قبلی به ارزش ادبی

- آفرینندگی پژوهش‌های زیست‌نامه‌ای (که

ناهمین اواخر ناقدین نه آنها را جزء انواع

ارزشمند به حساب می‌آوردند و نه در مورد

آنها نظریه پردازی می‌کردند) اینک باعث

مطرح شدن دیدگاه‌های تازه‌ای شده است.

در واقع، تلاش‌های جدید بر جنبه‌های

هنری و نقش تعیین‌کننده‌ی این نوع ادبیات

غیر داستانی (ولی در عین حال برخوردار از

نثر خلاق) تأکید دارند. به عنوان مثال،

امروزه ناقدین، علاوه بر تأکید قبلی خود بر

ماهیت واقع‌گرایانه و غیر هنری این گونه

آثار زیست‌نامه‌ای، ارزش نحوه‌ی بیان زبانی،

شیوه‌ی روایی و عناصر داستانی مورد

استفاده‌ی زیست‌نامه نویسی در بیان سرگذشت مورد نظر با در به تصویر کشیدن موضوع مورد تحقّق را تأیید کرده‌اند.^{۲۰} از جنبه‌ی دیگر نیز، تأکید بر نیاز به شناسایی یک الگو یا تصویر نگراری (که در آثار یا زندگی فرد مورد پژوهش دارای کیفیت استعاره‌ی آشکاری باشد) یک دستاورد و موفقیت بزرگ محسوب می‌شود. برخی پژوهشگران مانند نادل، وظیفه‌ی اصلی زندگی‌نامه نویسی را مشخص ساختن این گونه مضمون مجازی عمده دانسته‌اند که در مرحله‌ی بعد این مضمون مجازی می‌تواند به صورت عامل رابط و وحدت بخش کلّ زندگی فرد مورد پژوهش عمل کند. در واقع نادل آن قدر به این مضمون مجازی بها می‌دهد که حتی توصیه می‌کند زندگی‌نامه نویسی در صورت عدم توفیق در پیدا کردن یک الگوی خودجوش و اصیل در زندگی ادیب مورد پژوهش، از ذهنیت شخص خود چیزی را به زندگی فرد تحمیل کند.^{۲۱} مقاله‌ی حاضر نیز خواهد کوشید تا نشان دهد در مورد سعدی بایستی به ویژه از این گونه دیدگاه‌ها استفاده نمود تا با بهره‌گیری از این گونه مضمون مجازی عمده بتوان به کنش‌کار در شخصیت او اقدام کرد. علت اتخاذ این موضع نیز این است که در زندگی این شاعر دست کم یک الگو و مضمون عمده‌ی مشابه وجود داشته که به راحتی در زبان او (خواه به صورت حقیقی و خواه مجازی) قابل شناسایی است و این مضمون عبارت است از مضمون سفر. سعدی بخش اعظم زندگی خود را با در سفر و با به سخن سرایی در مورد سفر سپری کرد. مضمون همیشگی سفر در سرتاسر آثار سعدی نه تنها به صورت تکرار و آه‌ی سفر و مترادف‌های آن به چشم می‌خورد، بلکه اغلب اوقات در حسّاس‌ترین موقعیت‌های روانی و روحی شاعر نیز نمودار می‌گردد. سفر به عنوان مضمون مجازی فراگیر

نمایانگر خصوصیات ثابت و همیشگی انسان (سانند بردباری، خردورزی و تجربه‌اندوژی)، و به عنوان مضمون مجازی غیرفراگیر معرفت‌مسائل بسیاری (از جمله ماجراجویی، عشق زمینی و سرمستی انسان) می‌باشد ولی به هر حال در هر مورد حضور شخص سعدی در بیان ظرایف عاطفی کاملاً ملموس است. دلیل انتخاب این مضمون مجازی عمده (سفر) به عنوان کانون توجه این مقاله نیز در همین امر نهفته است، چرا که از طریق این مضمون می‌توان مجموعه‌ای گسترده و معنادار از تجارب شاعر را مورد بررسی دقیق قرار داد، و نگارنده امیدوار است بتواند طی این مقاله شخصیت سعدی و به ویژه برداشت او از شخص خود را به صورتی شایسته مورد کنش‌کار قرار دهد. در زندگی ادبی بیشتر شعرای ایرانی دوران قرون وسطی، مضمون سفر دارای آن چنان برجستگی خاصی نبوده است. در واقع می‌توان گفت در مجموع شعرای ایران در زمره‌ی مسافران نام‌آور قرار نمی‌گیرند. شعرای ایران بین سیر آفاق و سیر انفس ظاهراً بیشتر طرفدار سیر انفس بوده‌اند حتی برخی از این شعرا مانند حافظ و نظامی، آن قدر کم سفر بودند که وقتی سرانجام اقدام به مسافرت از زادگاه خود نمودند، درباره‌ی علل و نتایج سفرهای آن‌ها مردم افسانه‌ها ساختند. برخی دیگر از شعرای ایرانی از ترس جنگ و یا بعضی شورش‌ها و ناآرامی‌های اجتماعی مبادرت به ترک شهر و دیار خود می‌کردند و تعدادی نیز به دنبال پیدا کردن معدوحان مشتاق تر و دست و دل‌بازتر راه سفر در پیش می‌گرفتند، اما حتی در این گونه موارد نیز به ندرت اثری از سفرهای آن‌ها در شعرشان به چشم می‌خورد.^{۲۲} سفر حج که جزء وظایف دینی مسلمانان مستطیع می‌باشد الهام بخش شعرایی مانند ناصر خسرو و خاقانی و باعث به وجود آمدن

آثار ادبی گران سنگی مانند سفرنامه‌ی ناصر خسرو^{۲۳} و تحفة‌العراقین خاقانی^{۲۴} گردیده است، هر چند بسیاری از مسائل مطروحه در این آثار در کمتر موردی آن چنان جنبه‌ی شخصی پیدا کرده که حضور شاعر را ملموس جلوه‌گر کند، اما برعکس در مورد سعدی سفرهای دور و دراز وی این امکان را به وجود آورد تا سرگذشت‌های (واقعی و نیز تخیلی) این سفرها به درون آثار و فرآورده‌های جدی ادبی او راه یابند. سعدی از سفر و مسافرت بسیار سخن‌ها گفته و صمیمانه به سیر توأمان آفاق و انفس سفارش کرده، و علاوه بر این در موارد بسیاری جزئیات فراوانی از شخصیت مسافران را با دقت و وسواس مورد بررسی قرار داده است، و همین دقت تیزبینانه در روان‌شناسی مسافران با هدف مقاله‌ی ما همخوانی دارد. هم چنین نحوه‌ی نگرش و بیان سعدی نشان دهنده‌ی آگاهی وی از ماهیت مجازی تجربه‌ی سفر (در جاهایی که این هدف آشکارا بیان شده) و معرفت احساسات درونی شخص مسافر می‌باشد، هر چند در تمامی آثار سعدی می‌توان ارجاعات و اشاراتی به مضمون سفر پیدا کرد ولی در هیچ کدام از آثار دیگر سعدی به اندازه‌ی گلستان و بوستان به شخصیت مسافر خود نزدیک نیست.^{۲۵} ابو عبدالله مشرف الدین بن مصلح الدین معروف به سعدی، بین سال‌های ۱۲۱۳ - ۱۲۱۹ میلادی (۶۳۴ - ۶۴۰ قمری) در شیراز به دنیا آمد و حدوداً دوازده ساله بود که پدرش را از دست داد.^{۲۶} او تحصیلات خود را در شیراز شروع کرد ولی از ترس مغول‌ها و یورش‌های خوارزمشاهیان اجباراً به بغداد رفت. تذکره نویسانی مانند دولتشاه از خصوصیات افسانه‌ای و حوادث غریب بسیاری در مورد سعدی، از جمله سن بیش از صد سال او و چهارده بار سفر وی به مکه، سخن‌ها گفته‌اند.^{۲۷} اما آنچه در مورد

سعدی قطعیت دارد این است که وی در نظامیه ی بغداد تحصیل علم کرده و در حوالی سال ۱۲۲۶ میلادی (۶۴۷ قمری) عازم سفری شد که حداقل سی سال به درازا کشیده است. در بازگشت به شیراز در سال ۱۲۵۶ (۶۷۷ قمری) سعدی اقدام به تألیف بوستان و گلستان کرد.^{۱۵}

مانیز در این مقاله به مجموعه ی این سفرها (آن گونه که در آثار مذکور بازنساب یافته) خواهیم پرداخت.

تذکره نویسان در مورد حوزه ی مسافرت و مسیر سفر سعدی نظریکسانی ارائه نکرده اند. بعضی تذکره نویسان بنا بر شواهدی در گلستان و بوستان اعتقاد دارند سعدی از شرق تا هندوستان و از غرب تا آفریقا سفر کرده است.^{۱۶} برخی دیگر از پژوهشگران امکان سفر به کاشغر و سومات را (که به ترتیب در باب پنجم گلستان و باب هشتم بوستان ذکر شده اند) منتفی می دانند.

سفر سعدی به کاشغر محل تردید است چرا که در ماجرای کاشغر از آن چنان معروفیتی از سعدی در آن ناحیه سخن رفته که اثبات صحت این مدعا در آن دوره کاری است نامحتمل. ماجرای سفر وی به سومات نیز (در صورتی که آن سفر را یک سفر واقعی تصور کنیم) مشکلات جدی تری را مطرح می سازد چرا که در این داستان خواننده شاهد صحنه ای است که در آن سعدی، در مقام قهرمان اصلی داستان، مرتکب قتل یک روحانی هندو می شود. افزون بر این، سعدی ظاهراً حتی با موقعیت جغرافیایی دقیق سومات نیز آشنایی نداشته است چرا که بر اساس داستان مورد نظر، سعدی پس از فرار از سومات به هندوستان می رسد.^{۱۷} وقتی این مورخان بوستان و گلستان را عمدتاً منظومه های اخلاقی تلقی می کنند، طبیعتاً دیگر قادر نخواهند بود داستان هایی را که سعدی قهرمان آنها بوده و در عین حال در مسائلی نه چندان اخلاقی شرکت داشته،

توجیه کنند. یعنی این گونه افراد بر سر یک دوراهی قرار خواهند گرفت؛ یا بایستی این حوادث را واقعی تصور کنند و در نتیجه شخصیت ظاهراً غریب و نامأنوس سعدی را بپذیرند، و یا بایستی این نظر را بپذیرا شوند که چه بسا سعدی گه گاه با داستان سرائی و قصه پردازی پرنده ی خیال خود را به پرواز درمی آورده است.

ظاهراً ادوارد براون معتقد به دیدگاه اوک بوده و تمامی رویدادهای مذکور در بوستان و گلستان را واقعی می دانسته و در مورد به اصطلاح ضعف های اخلاقی سعدی توجیهاتی به شرح زیر ارائه کرده است: وقتی سعدی را اساساً شاعری اخلاقی بدانیم (که اغلب نیز قضیه به همین منوال است)، بایستی یادآور شد که به رغم صحت این برداشت در بسیاری از زمینه ها اخلاقیات سعدی با نظریات اخلاقی رایج و مطروح در اروپای غربی تا حدی نساوت دارد.^{۱۸} مثلاً، افرادی که معتقد به امکان داستان سرائی و قصه پردازی سعدی می باشند نیز دارای دیدگاهی به همان اندازه ناسخته هستند. این افراد، به طور مثال، این را پذیرفته اند که امکان ندارد سعدی به سومات سفر کرده باشد چرا که اگر سفر کرده بود می دانست سومات در داخل کشور هندوستان قرار داشته است.^{۱۹} و اما در مورد علت اقدام سعدی به در آمیختن حقیقت با خیال بافی، این گونه پژوهشگران بر این باورند که سعدی آن چنان در فکر حفظ ظرایف قالب بیانی بوده که از توجه به ریشه ی واقعی این گونه روایات غافل مانده است. به عنوان مثال، عباس اقبال آشتیانی معتقد است سعدی آن چنان در فید حفظ فصاحت و بلاغت و ظرایف بیانی بوده که توجه دقیق او به زیبایی قالب کلامی مانع از تشخیص و تمیز صحیح از سقیم گشته است.^{۲۰} ولی واقعیت این است که چنانچه

در دیدگاهی که

گلستان و بوستان را

منظومه های اخلاقی تلقی

می کند، اصلاحاتی مناسب صورت

گیرد، دیگر به این گونه اتهامات (یعنی بر

ناآگاهی فرضی سعدی در این زمینه)

احتیاجی نخواهد برد. نظر جلال متینی دایره

بر تلقی این دو اثر به عنوان دو نمونه از نوع

ادبی مفاهم قطعاً می تواند بیانگر ماهیت

نخیلی قصه ها و حکایات منقول در آنها

باشد.^{۲۱} و با توجه به استفاده ی سعدی از

سجع، ساختار روایتی در اثر، اهمیت

طنز گوئی و سخنوری وی در گلستان و

بوستان (و شباهت آن ها با خصوصیات

متعارف مقامات)^{۲۲} به نظر می رسد نظیر

جلال متینی شایسته ی تدقیق حدی است.^{۲۳}

البته باید توجه داشت که سعدی در مقامات

خود در مقایسه با مقامات مفاهم نویس بزرگ

ایرانی، یعنی قاضی حمیدالدین بلخی

تغییرات وسیعی را به وجود آورده است.

عینی معتقد است سعدی بدون اعمال

این گونه اصلاحات در نوع ادبی مقامه (که

اساساً با زبان فارسی سازگاری ندارد)

نمی توانست به این همه موفقیتی که وی به

آن دست یافته نائل آید.^{۲۴}

خود سعدی برای اشاره به ماهیت

نخیلی حکایات خویش، در باب اوک

گلستان از روش طنزآمیز تری استفاده کرده

است. یعنی آن جا که مسافر قهرمان داستان

(که قرار است به علت دروغ گوئی مجازات

شود) به پادشاه می گوید اگر از بنده ی خود

سخنان نغو شنیده ای، رنجیده مباش که

«جهان دیده بسیار گوید دروغ» (گلستان،

ص ۱۰۴) حکم پادشاه که مسافر عربی را به

خاطر اعتراف صادقانه وی مورد عفو فرار می دهد، به منزله‌ی هشدار طنزآمیز دیگری از سوی سعدی است که خواننده پیشتر متوجه معنای داستان باشد و به قصه باقی‌ها با گزافه‌گویی‌های گهگاهی مؤلف به دیده‌ی اغماض درنگرد. دلیل این امر نیز این است که فقط مسافر واقعی می‌داند که قبل از این که این گونه حکایات برای گوش‌های ناآشنا و بی‌تجربه‌ی جامعه‌ی شهرنشین قابل فهم شوند، حق دارد با استفاده از قوه‌ی تخیل و آفرینندگی آن‌ها را مورد بازسازی‌های گسترده قرار داده تا حوادث خسته‌کننده و طاقت‌فرسای سفرهای طولانی از حالت کسالت‌آور خود خارج شوند. این نکته همچنین هشدار است که در گلستان و بوستان هیچ چیز را به معنی ظاهری آن تصور نکنیم.^{۴۰} خواه سعدی به سومات سفر کرده باشد یا خیر، و خواه وی حکایات خود را به عمد و با استفاده از قوه‌ی تخیل خویش بر ساخته باشد یا خیر، برای منظور ما در این مقاله تمام رویدادها و حکایات بوستان و گلستان واقعی محسوب می‌شود. دلیل این امر نیز این است که ما با جنبه‌ی واقعی و تاریخی قضایا کاری نداریم بلکه هدف ما این است که ببینیم این حوادث تا چه حد به ما کمک می‌کنند تا به برداشت سعدی از مسافران (و در موارد بسیاری برداشت وی از خویشان خویش) دست یابیم. در واقع، ماجرای مسافر داستان سرما را به اوگین نقطه‌ی حساس نزدیک می‌کند: سعدی بیدرنگ خود را در زمره‌ی مسافران بی‌خانمان و رهنوردی می‌داند که شهرها را در می‌نوردند. این گونه مسافران خود را انسان‌های سرگردان و عابرین‌بی‌هدف (که دست تقدیر آنها را به طریقی کشانده است) نمی‌دانند بلکه ایشان مسافران هوشمندی هستند که مهار مسائل مربوط به خویش را در دست دارند. ایشان حساب شده حرکت می‌کنند و حضور و عدم حضور

آن‌ها نه تنها بر شهر میزبان بلکه حتی بر سرنوشت حاکم شهر نیز تأثیری عمیق بر جا می‌گذارد. به همین دلیل است که در باب اوکل بوستان، پادشاهان این گونه توصیه می‌شوند:

بزرگان، مسافر به جان پرورند
که نام نکوئی به عالم برسد
به گرده آن مملکت عنقریب
کزو خاطر آزرده آید غریب
از این روشن تر و برجسته تر باب سوم
گلستان است که در آنجا پهلوانی جوان از پدر خود کسب اجازه‌ی سفر می‌کند. پدر در پاسخ برای مسافر موفق پنج خصلت بر می‌شمرد که بقیماً دوّمین خصلت در مورد شخص سعدی صدق می‌کند:

دوم، عالمی که به منطق شیرین و قوت فصاحت و مایه‌ی بلاغت هر جا رود به خدمت او اقدام و اکرام کند.

این موضوع ما را به سمت اظهارنظر بعدی ما رهنمون می‌شود. جای شگفتی نیست که چگونه این مسافر عاقل و آسوده خاطر (که خود عامل پسندایش حوادث است) تا عمق جان در دام جذبه‌ی شدید و تقریباً جادویی سفر گرفتار می‌آید. در باب پنجم بوستان می‌خوانیم: «سفر ناگه‌م زان زمین در برود». گویی سعدی در ویرای آن همه آسودگی خاطر و عقل خود در پی سپری است که خود را در پشت آن پنهان سازد، و این سپر چیزی نیست جز گمنامی و برابری با دیگران که وی خویش را در آن گم می‌کند و این حالت از یاد رفتگی بی‌شبهت به مرگ نیست. بوستان و گلستان هر دو سرشار از تصاویر مشترک بین مسافرت و مرگ می‌باشند، تصاویری مانند «دروازه‌ی مرگ»، «کوس رحلت» و نظایر آن‌ها. البته می‌نواند به حق ادعا کرد که این گونه تصاویر از زبان تقریباً همه‌ی شعرای فارسی زبان بیان شده‌اند. اما آنچه به این تصاویر سعدی ویژگی خاص می‌دهد نه خود تصاویر بلکه

معنای مثبت و بسیار فرح‌بخشی است که جایگزین معنای معمول کوناهمی عمر می‌شود. سعدی در زندگی واقعی (و نیز در تخیل شاعرانه‌ی خویش) همواره مشتاق این است که برای مشاهده‌ی تأثیر شعر خود بر مخاطبان با ظاهری مبدل به میان آنان رود چرا که احتمالاً او نیز همانند بسیاری از افراد سرشناس و نام‌آور مایل بوده بیند مردم در غیبت او آثار وی را چگونه ارزیابی می‌کنند. در مورد نام و آوازه‌ی سعدی باید بی‌درنگ نکته‌ای را یادآور شویم؛ بسیاری از تذکره‌نویسان بر این عقیده‌اند که شهرت سعدی تماماً پس از تألیف بوستان و گلستان عاید او شده است، و بنابراین وی قطعاً در جریان سفرهای خود شخص شناخته شده‌ای نبوده است.^{۴۱} ولی باید خاطر نشان ساخت این ادعا، ادعای قانع‌کننده‌ای نیست. این که بگوئیم سعدی نا پیش از تألیف دو اثر پیش گفته غزلیاتی نسوده بوده و در عین حال به یکباره به استاد سخن تبدیل گشته است، ادعایی غریب به نظر می‌رسد. سعدی خود شخصاً و بطور مشخص نظری مخالف این ادعا دارد، یعنی آن‌جا که در دیباچه‌ی گلستان می‌گوید «ذکر جمیل سعدی که در افواه عوام افتاده وصیبت سخنش که در بسبب زمزمین رفته و فصب الجیب حدیثش که چون نیشکر می‌خورند و رقعی مشتاتش که همچو کاغذ زر می‌برند...» از این رو، بعید است شاعر این گونه ادعاها را بیپوده بیان کرده باشد چرا که مردم روزگار به راحتی می‌نواستند دروغ او را برملا کنند. علاوه بر این، شواهد موجود نشان می‌دهد که آوازه‌ی نام سعدی چندین دهه قبل از مرگ وی دست کم ناقونیه (در ترکیه امروزی) رسیده بوده است.^{۴۲} در نتیجه این فرضیه که سعدی در برخی مناطقی که بدان جا سفر کرده، از اسم و اعتباری برخوردار بوده است چندان دور از حقیقت به نظر

نمی‌رسد.

خواه سعدی در جریان سفرهای خود از شهرت قابل توجهی برخوردار بوده یا خیر، خواه ملاقات او با یکی از نصیبن‌کنندگان جوان خود در کاشغر صحت داشته باشد یا خیر، خواه مشاجره‌ی او با علمائی که در ابتدا او را نشناختند (ماجرای این داستان در باب چهارم بوستان آمده است) جنبه‌ی واقعیت داشته باشد یا تماماً زائیده‌ی فکر و خیال شخص شاعر بوده باشد، در هر حال همه‌ی این‌ها حاکی از یک نکته‌ی روشن است و آن این که از نظر سعدی بسکی از مزایای سفر این است که سفر، گشتمای فرد (و در نتیجه امکان مشاهده‌ی دیگران در عین حال عدم شناسایی خود از طرف دیگران) را امکان‌پذیر می‌سازد. علت این است که اگر وی می‌خواست می‌توانست عوام را اندکی متوجه‌ی هوش و ذکاوت و قریحه‌ی کم‌نظیر خود ساخته، سپس از آنجا رفته و مردمان را انگشت به دهان واگذارد که با خود بگویند «غیر سعدی چه کسی توانستی بود» و این دقیقاً همان وضعیت است که پس از پایان مجادله‌ی سعدی با فقهان و ترک مجلس از سوی وی روی می‌دهد:

نقیب از پی اش رفت و هر سو دوید
که مردی بدین نعت و صورت که دید؟
یکی گفت از این نوع شیرین نفس
در این شهر سعدی شناسیم و بس
بی تردید یکی از دیگر جاذبه‌های سفر
برای سعدی سختی‌های سفر بوده است، سختی‌هایی که گاه ذهنی، گاه جسمی و گاه روحی بوده است. به عنوان مثال می‌دانیم که از مسافر انتظار می‌رفته که از درگیر کردن خود در ماجراهای مضر به حال اهداف نهائی سفر احتراز کند. در عین حال، از مسافر توقع دارند که در برابر تاملایمات مردمان شهر میزبان از خود صبر و شکیبائی نشان دهد. همچنین، مسافر ناچار است در برابر گرسنگی و تشنگی طاقت فرسا و در

مقابل دیگر مشقات طبیعی قدرت جسمی خود را به گونه‌ی آزمایش بسپارد. و بدیهی است در زمان سعدی، مسافت فقط به معنای تهیه‌ی بلیط و داشتن مقصدی معین نبوده است و در واقع افرادی که خطرات سفر را درک نمی‌کردند، در بسیاری مواقع به خاطر این عدم آگاهی خود به ناچار بهای گزافی پرداخت می‌کردند، چرا که در این جهان به اصطلاح بی‌در و پیکر و پریهامو و فوع هیچ امر ناگزیری غیر محتمل نیست. گاه مسافر با اکراه دختر زشت روی دوسنی فریبکار را به زنی می‌گرفت، گاه هم سفر معتمد فرد دغل باز از آب در می‌آمد (مانند یکی از حکایت‌های باب دوم گلستان) و گاه از آن نیز بدتر، مسافر در بلادی خدای ناشناس به نهمت جاسوسی به حبس می‌افتاد و نامسافر نگون‌بخت بی‌گناهی خود را به اثبات برساند به ناچار چند صباحی را در محبسی تاریک و نمور به شب می‌رساند. و این ماجرا حکایت دو درویش خراسانی، یکی فقیر و دیگری توانگر، است که در باب سوم گلستان آمده است: «فصا را بر در شهری به نهمت جاسوسی گرفتار آمدند. هر دو را در خانه‌ای کردند و در به گل بر آوردند. «بنابر این، مسافر را نباید دست کم انگاشت. مسافر، فخرمان ماجراهایی فرجام‌ناپیدا است که در آن ماجراها، ماجراجویی تنها یکی از ضروریات بقا و جان سالم بدر بردن از مخاطرات می‌باشد، هر چند نقطه‌ی مقابل این نیز درست است. سفر ناکرده‌ها نیز همواره در اشتیاق و آرزوی نادیده‌ها هستند. به عنوان مثال جنگجوی جوان باب هفتم گلستان که پس از سال‌ها آسادگی و آموزش به علت متنعم و پرورده بودن (در مقابل جهان‌دیده‌ی سفر کرده) قادر به آرمودن مهارت‌های خود نیست و حتی زاهد دمشق (در باب دوم گلستان) بخاطر دل سپردن به آسایش و لذات زندگی شهری

تمامی

فضائل معنوی خویش را

از کف می‌دهد. در چنین

زمینه‌ای، مباحث سعدی به سفرهای

خویش معنای بیشتری پیدا می‌کند. این

جاست که می‌فهمیم چرا وی هر جا که اعلام

محل وقوع حکایت اهمیتی ندارد نیز، اقدام

به عنوان کردن محل آن می‌کند. در بوستان

و گلستان دست کم بیست و پنج مورد از این

دست حکایات وجود دارد علاوه این که

اشارات دیگری نیز به سفرهای دیگری از

سعدی به سرزمین‌های دوردست (بیا

سرزمین‌هایی که اسمشان ذکر نمی‌شود)

وجود دارد. شاید مزایای حاصل از سفر

باعث شد گاهی اوقات سعدی نیز به همان

اندازه سفر را تجویز کند که طیب داروی

تلخ را:

ز ظلمت مرس ای پسندیده دوست

که ممکن بود کاب حیوان در اوست

نه گینی پس از جنبش آرام یافت؟

نه سعدی سفر کرد تا کلام یافت؟

به رغم تأکید سعدی بر محاسن تعلیمی

سفر، ظاهراً خود وی هیچ‌گاه در پی یافتن

معلم خاصی پای در راه سفر نگذاشته بوده

است. در عوض، وی سفرهای خود را

دارای ماهیتی تعلیمی (و در عین حال متنعم

و مکمل تحصیلات مدرسه‌ای و مکتبی)

می‌دانسته است. بویژه به این مباحثات

می‌کند که وقت خود را با افراد صنوف

مختلفه و عقاید متعدده سپری کرده است.

از همین روست که در دیباچه‌ی بوستان به

حق ادعا می‌کند «ز هر خرمنی خوشه‌ای

یافتم».

در اقصای عالم بگشتم بسی

به سر بردم ایام با هر کسی

تمتع ز هر گوشه‌ای یافتم

ز هر خرمنی خوشه‌ای یافتم

چه سفرهای سعدی به قصد تحصیل علم صورت گرفته باشد و چه جز آن، در هر صورت جای تردید نیست که سفر منبع اصلی شناخت وی از روانشناسی انسان‌ها و نیز نمایانگر استعداد او در تشخیص مزایای موجود در تفاوت و تکثر می‌باشد. او از نوادر بصائر دوران بوده است. به روشنی پیداست که سعدی ترجیح می‌دهد در جهانی رنگارنگ از اختلافات و استعداد دانش‌اندوزی زندگی کند و نه در یک دنیای بی‌روح و یکدست که کورکورانه از یک سلبقه پیروی می‌کنند. حکیم فرزانه‌ای که از سفر دریای عمان برگشته و علم و دانش او ترکیبی از علوم اسلامی و غیراسلامی است (علمی که حاصل و آمیزه‌ی افکار انسان‌هایی از سرتاسر جهان می‌باشد) انسانی است که از نظر سعدی نجسم فرزندگان آرمانی می‌باشد:

ز دریای صمان برآمد کسی
سفر کرده دریا و هامون بسی
عرب دیده و ترک و ناجیک و روم
ز هر جنس در نفس پاکش علوم
جهان گشته و دانش آندوخته
سفر کرده و صحبت آموخته
همین شخصیت عمّانی باب اوگ بوستان
نزدیک‌ترین شخصیت آرمانی است که شاعر برای دستیابی به آن در کوشش بوده است. باری، آگاهی سعدی از گوناگونی موجود در جهان و پیچیدگی ذات بشر (که تجسم این اعتقاد را در همین عارف عمّانی می‌بینیم) در ارزیابی‌های سعدی از نیک و بد قضایا نیز پیداست. در بوستان و گلستان، جهان صحتی حکم‌فرمانی خیر و شر مطلق نیست؛ هیچ چیز به صورت سیاه سیاه یا سفید سفید وجود ندارد چرا که در سایه روشن همین رنگ‌ها لذت و سود وجود دارد. به عنوان مثال، سفر جزه فعلیت‌هایی است که واجد حداکثر سودمندی است اما چه بسا مسافر برای

دلایل نامناسبی پای در رکاب گزارده باشد. چه بسا درخشش تحصیل مال، مسافر را آن چنان کورسازد که او را از کشف و مشاهده‌ی جهان پیرامون خود یکسره محروم سازد. نمونه‌ی مناسب این‌گونه افراد تاجر آزمندی است در کیش که صاحب یک صد و پنجاه بار شتر امتعه و چهل بنده است و شی‌ی سعدی را به سرای خود دعوت می‌کند تا تمام شب را به شمارش امتعه‌ای که فرار است از شهرهای صیر کاروان بخرد و در شهر بعدی بفروشد با هم سپری کنند. بازرگان گویی خواب نما شده است، همه جا بوده ولی هیچ چیز ندیده، و هر چند سخت جان می‌کند تا دیگر ناچار به تحمل رنج سفر نباشد، اما (به تعبیر سعدی) او را جز مرگ درمانی نیست:

آن شنیدستم که در اقصای غور
بار سالاری بیفتاد از سنور
گفت چشم نشنگ دنیا دوست را
یا قناعت پر کند یا خاک گور
بین مسافری که در هیئت فرزانه‌ای ربّانی
از سفر بر می‌گردد و مسافری که در بازگشت
خود را در قبضه‌ی متاع مادی می‌بیند چندین
درجه وجود دارد، از مردم عوام گرفته تا مسافرین عادی، و جالب این‌جاست که مسافر معمولی نیز خود دارای ضعف‌هایی است. این مسافر نیز فکر می‌کند بیمار است، که گاه با خود فکر می‌کند تنها با جرعه‌ای از آب شهر خود درمان خواهد یافت. افزون بر این همین مسافر به لایالی گری و عدم ثبات رأی متهم می‌شوند:

سفر کردگان لایالی زینند
که پرورده‌ی ملک و دولت نیند
در باب اوگ بوستان، وزیر حمسود مسافری عاقل را شماتت می‌کند. سعدی دست کم در یک مورد (باب ششم بوستان) از محکومیت یک مسافر جانبداری می‌کند: سکونی بدست آورای بی ثبات
که بر سنگ گردان نروید نبات

بفینا یکی از اهداف سعدی از نگارش و تألیف بوستان و گلستان ارائه‌ی درس آموزشی‌های اخلاقی بوده است. اما اگر این آثار را صرفاً به عنوان درس‌های خشک اخلاقی تلقی کنیم در این صورت روح حاکم بر آن‌ها را نباه کرده‌ایم. کلید ورود به دنیای سعدی درک احساس طنزگویی همیشگی اوست. سعدی خواه آنجا که از غریبه‌هایی صحبت می‌کند که به راحتی دروغ می‌گویند، خواه آنجا که از مسافران محبوس در محبس گندآلود و بویسناک حکایت می‌کند و خواه آنجا که از ازدواج‌های بدتر از اسارت سخن می‌گوید، در همه‌ی این موارد می‌خواهد خواننده را وادار تا آماده‌ی لبخند زدن شود. این لحن طنزآمیز و کنائی در دیگر آثار سعدی نیز وجود دارد. اسکالموسکی (skalmowski) وقتی به آمیزه‌ی تصاویر پیوسته و لطیفه‌مانند غزلیات سعدی اشاره می‌کند، به احتمال بسیار قوی به همین خصلت اشاره دارد.^{۱۸} حیف است این بحث را بی‌پایان رساند و از برجسته‌ترین خصوصیت سعدی در سفر، یعنی عمل‌گرایی وی، ذکری به میان نیاورد. سعدی بخش وسیعی از توجه خود را وقف امور روزمره‌ی زندگی می‌کرده و این خصلتی است که بسیاری از بزرگان هم‌روزگار وی از آن محروم بوده‌اند. به عنوان مثال، شیخ محمود شبستری و فخرالدین عراقی به ترتیب در گلشن راز و لمعات خود را در متعالی‌ترین ژرف‌اندیشی‌های عرفانی غرق کرده‌اند، در صورتی که سعدی به «گریه فناخت آموخته» «پیر مرد برافروخته از شادی‌های جوانکان» و «شاهزاده‌ی گردن شکسته» پرداخته است. پس، جای شگفتی نیست که چرا در زندگی سعدی سیرافاق بر سیرانفس برتری یافته است. برای فردی عملگرا همچون سعدی خوشتر آن است که از خود بیرون آمده و آرمان‌ها را نه در انزوا که در پهنه‌ی جامعه



جست و جو کند. و مگر این همان سعدی نیست که در باب دوم بوستان در حکایت مردی که در سفر پسرش را گم کرده بود همین گفته را به شعر می گوید؟

یکی را پسر گم شد از راحله
شبانگه بگردید در قاضله
ز هر خیمه پرسید و هر سو شتافت
به تاریکی آن روشنائی یافت

چو آمد پسر مردم کاروان
شنیدم که می گفت باساروان
همین پدر شادمانه و متعجب می گوید:
ندانی که چون راه برده به دوست؟
هر آن کس که پیش آمدم گفتم اوست
از آن اهل دل در پی هر کس اند
که باشد که روزی به مردی رسند
برند از برای دلای بارها
خورند از برای گلی خارها

پاتوشت ها:

1. Jan Rypka, History of Persian Literature, trans. P. Van Popta - Hope (Dordrecht, Holland: D. Reidel, 1968), 250.
2. Ira Bruce Nadel, Biography Fiction. Fact and Form (New York: St Martin's press, 1984), 153.
3. Rypka, History of Persian Literature, 234.
4. Ibid., 240 - 42.
۵- شراف هنری دوفوله کور، شیخ سعدی از دیدگاه خودنو، در ذکر جمیل سعدی: مجموعه مقالات و اشعار به مناسبت هشتادمین سالگرد تولد شیخ سعدی (در سه جلد)، (تهران: کتیبه‌ی علمی-پژوهشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۶۷)، جلد سوم، صص ۱۳۱-۱۱۱
۶- حافظ، دیوان حافظ شیرازی به تصحیح محمد قزوینی و قاسم غنی (تهران، نشر طالع، ۱۳۶۳، ۱۳۸۲، در مرز دیگر آثار حافظ توجه در مورد دیدگاه‌های حذب‌نویس فرامی‌یابد زندگی نامه مانگه کتبه به:
-Gaul Poncer Mandell, Life into Art: Conversation with seven Contemporary Biographers (Fayetteville: University of Arkansas Press, 1991);
idem, Studies in Biography, ed., Daniel Aaron (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978).
7. Nadel, Biography, 151.
8. Nadel, Biography, 158
۹- یکی از شعرهای نامعلومی که حذف و از سبک چنانچه در موقوف مناسب بوده فرضی سبک‌نویس می‌باشد که در خدمت یکی از دهقانان و از طریق چندیان به غزله آمد تا مدح سلطان محمود را بگوید.
Rypka, History, 176
۱۰- ذبیح الله عفا، تاریخ ادبیات در ایران (تهران: انتشارات فردوس، ۱۳۳۶-جلد دوم ۸۹۳-۹۸۹
۱۱- همان منبع، صص ۸۲-۷۶
۱۲- در مورد ترجمه‌های مختلف انگلیسی گلستان و بوستان نگاه کنید به:
John D. Yohannan, The Poet Sadi: A persian

Humanist (New York: University press of America, 1987), 1 - 16.
در مورد نقل قول‌های برگرفته از بوستان و گلستان منبع زیر مورد استفاده قرار گرفته است: کتبات شیخ سعدی به تصحیح محمدعلی فروغی (تهران: موسسه علمی، ۱۳۳۸).
13. Rypka, History of Persian Literature, 250 - 53;
و در مورد حرایات دقیق‌تری موضوع نگاه کنید به:
_ Henri Masse, Essai Sur le poete sadi (Paris: paul Gauthner, 1919).
۱۴- جلال مینوی، مقامه‌ای مستلزم به دیوان فارسی، ایران نامه، جلد سوم (۱۳۸۵): ۷۰۶. در مورد بررسی جامع و نقادانه‌ی آثار زیستنامه‌ای مربوط به سعدی نگاه کنید به: محمد محیط طباطبائی، آنگانی در سرگذشت سعدی؟ در ذکر جمیل سعدی، جلد سوم، صص ۲۱۱-۱۸۵.
۱۵. Rypka, History of Persian Literature, 250.
۱۶- علاوه بر آثاری که همگی سبک‌های سعدی را مورد بحث قرار می‌دهد، در مورد مباحث خاص‌ترین موضوع نیز می‌توانید به منابع زیر مراجعه کنید:
John Andrew Boyte, The Chronology of sadi's Years of Travel, in Islami Wissenschaftliche Abhandlungen: Fritz Meier zum sechzigsten Geburtstag, ed. R. Gramlich, Wiesbaden: Franzsteiner verlag, 1974), 1- 8; Hasan Neshat Ansari, Did Shaykh sadi visit India? Journal of the Bihar Research Society 59 (1973): 173-86; Ahmadian Akbar, Sadi's visit to Somnat, Islamic Culture 8 (1934): 212 - 21; Edward G. Browne, A Literary History of Persia: From Firdaws to Sadi (New York: Charles Scribners sons, 1906), 528 - 26
در همین اثر اخیر، دوفوله براب این نکته را پذیرفته که سعدی از شرق تا هندوستان و از غرب تا آفریقا سفر کرده است
17. Browne, Literary History 529.
18. Ibid., 530
19. Ansari, Did Shaykh Sadi Visit India?, 185 -

86.
۲۰- عباس افشار، زمان تولد و اوایل زندگی سعدی، مجله تعلیم و تربیت (تهران: انتشارات ۱۳۱۶): ۶۴۶
۲۱- مینوی، جلال، مقامه‌ای منظوم بر بیان فارسی: ۲۰-۷۱۶.
22 - A. F. L. Beeson, al - Hamadani, al-Hadiri and the maqamat Genre, in Cambridge History of Arabic Literature: Abbasid Belles Lettres, ed., Julia Ashtiyani et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 135.
۲۳- در این باب بستی به اختصار به این نکته اشاره داشت که برای کثر گوئی‌هایی که در مورد نقش این نوع ادب در شعر فارسی صورت گرفته است مستلزم اصلاحاتی سعدی می‌باشد. به عنوان مثال، شعر مدحیه که همواره بشاهه‌ای از انحطاط اخلاقی اجتماعی و تخریب شخصیت مایه حساب می‌آمده است، امروزه در بیشتر مخطوطات جدید ثابت کرده که دارای ماهیتی بسیار پیچیده‌تر و بالعمد نیست. در مورد سعدی، برات زنجبالی طی مقاله‌ای تحلیلی این نکته را در مورد قصاید مخصوص هنر آناه که جوهر شاد دانه است، نگاه کنید به برات زنجبالی، سخنوری و زبان در فلک و سعدی؟ در ذکر جمیل سعدی، جلد دوم صص ۲۰۸-۱۹۷
۲۴- مینوی، جلال، مقامه‌ای منظوم بر بیان فارسی ۱۸-۷۱۷.
25. Ashraf Abu Turah Zia Sarder, A Time To speak: Anecdotes from Sadi Shirazi (Leicester: Islamic Foundation, 1976), 2.
26. Rypka, History of Persian Literature, 250.
27. Wojciech Skalnuwski, Notes on the Gazals of Sadi and Hafiz, orientalia lovianensia periodica 10 (1979): 273.
۵- مشخصات اصلی مقاله به این ترتیب است:
"Much Have I Roamed Through The world: In Search of Sadi's self Image. (by Fatemeh Keshavarz), in International Journal of the Middle East Studies, 26 (1994): PP. 465 - 475.
۵۵- حایر دیگر قاطعه کشاورز، استادباز زبان و ادبیات خاور در معنی زبان معاصر ادبیات‌های آسیا و خاور نزدیک در دانشگاه وادینگتون

والدین

ناظم بدختری

فهیبه را صدا زدم. مهربان بود و صمیمی، پر شوخ و فعال. سادگی و صداقتی داشت که در کمتر کسی دیده بودم. محبت داشت و محبت می خواست.

صدای گیرایش در فضا طنین انداخت:

«نامه ای به یکی از والدین خود بنویسید و ضمن تشکر از زحماتشان، ایشان را از خواسته های خود باخبر سازید».

کوتاهی جملات، خوش تراشی واژه ها، پرباری معنا به نوشته هایش جلوه ای خاص می داد و لحن خوش و دل انگیزش تأثیر آن را صد چندانی می کرد.

من و بچه ها محو شنیدن بودیم. ضمن تحسین نویسنده گی او، در دل، رابطه ی مادرش با او را می ستودم و چندان مادری را برای همه آرزو می کردم.

آخرین جملات او به گوش می رسید: «تا عمر دارم مدیون محبت شما خواهم بود. دختر کوچکتان؛ فهیبه».

بچه ها به نقد و نظر پرداختند؛ نوبت نظر دادن من رسیده بود. گفتم:

«از نظر نگارشی عالی بود. ضمناً خوش به حالت؛ چه مادر خوبی داری».

با لبخند تلخی گویه های زیبایش گود افتاد؛ آهسته نالید: «بله وقتی مادر داشتم، تمام نعمت دنیا را داشتم».

سنگه خوردم؛ غافلگیر شده بودم؛ نادانسته بر زخمش تمکک باشیده بودم. می خواستم مرهمی بر زخمش بگذارم؛ ضمن تسلیت بی مادری اش، شرح مبسوطی در اهمیت نقش پدر

دادم و گفتم یک پدر خوب می تواند تا حدودی جای خالی مادر را پر کند. کمی سبک شدم. خیال می کردم او را آرام کرده ام. نگاه های مهربانش

راه من دوخته، گویی هنوز نشه ی شنیدن بود. برای این که فکر نکنم من قصه ی بی مادری او را نفهمیده ام و به همین سادگی موضوع را فیصله

داده ام، دوباره پرسیدم: «کی مادرت از دنیا رفته؟»
گفت: «نو سال بعد از مرگ پدرم».

من مانده بودم و خجالتی مضاعف.

خاطره

احمد حسینی کلاسری - زنجان

انتخاب بود یا اجبار؟ علاقه مندی بود یا تسلیم؟ چند ماه پیش از فراغت از تحصیل

اضطراری وجودم را فرا گرفته بود با خود حدیث نفس می کردم: آیا می توانم؟ عکس العمل

آنها چه خواهد بود؟ جدی باشم یا متبسم؟

قدیمی های باتجربه ی چند پیرهن پیشتر از من پاره کرده رفتارشان چگونه خواهد بود؟

باید مواظب باشم حرکات غیر عادی از من سرتزند و ...

اینها افکاری بود که در نیمسال آخر فراغت از تحصیل در ذهنم ریشه دوانده بود و فضای اوکین روز ورود به مدرسه را همیشه در مقابل چشمانم تصویر می کرد. بالاخره روز موعود فرا رسید. پس از

گرفتن ابلاغ از اداره به سوی مدرسه رفتم. ورود من به مدرسه با زنگ تفریح دانش آموزان مصادف بود. غلغله ای برپا بود و در آن همه، صدای آقای مدیر به گوش می رسید: «کسی در کلاس نماند. همه در حیاط مدرسه باشند». من از گوشه ای به طرف آقای مدیر می رفتم. بار دیگر تکرار شد: «کسی در کلاس ... آقا باشما هم هستیم». گفتم: «جناب ...» گفت: «غلاً در حیاط مدرسه باشید». کمی جلوتر رفتم گفتم: «جناب. همکار جدید شما هستیم». با لبخندی حاکی از شرم و پس از احوال پرسی مرا به دفتر دبیران راهنمایی کرد.

دایگه

شهادتنامه - ناحیه ۲ کرمانشاه

یک ساعت بود که نگران و وحشت زده چشم به جاده دوخته و منتظر پایان راه بودم. مینی بوس آخرین سربالایی را که پشت سر گذاشت تک

خانه های اطراف ده هویدا شد. خانه ها کوتاه قد و خسته به نظر می رسیدند. دو ساعت هم سفر بودن با مرغ های پارسیمان به هم بسته و گوسفندی که

هرازگاهی عطسه ای می کرد و برمی گشت تا نیم نگاهی از سرب می تلافی به من بیاندازد و بدتر از همه برف بی پایان و جاده ای که حید و مرزش زیر

برف ها دفن شده بود، چنان بی حوصله و خسته ام کرده بود که به محض این که راننده اعلام کرد که به مقصد رسیده ایم، مدرسه اینجاست و توقف

کرد، بی توجه به اطرافم ساکنم را به دست گرفته و پا بر زمین نهادم. غافل از این که ده ها سنگ مهمان نواز ده به استقبال آمده اند و عوونکنان ورودم

را جار می زنند و به سویم خیز برمی دارند.

حداً چقدر می ترسیدم! سعی کردم بدون ولی برف ها حرکت کنم را کند می کردند. راننده مینی بوس بی توجه به موقعیت من حیوانات را پشاده

می کرد و گاهی به من که وحشت زده فریاد می زدم: «بچه ها کمک» می خندید و می گفت: «نئوس». کاریت ندارند».

صدای پسر بچه ها با فریاد من آمیخت که می گفتند: «آمدیم». و آمدند، همه ی بچه های به انتظار نشسته ام که سه ماه تمام ساعت هایی از روز

را به امید آمدن معلم ادبیات و عربی و تاریخ و جغرافیا و زبان - که من بودم - پشت پنجره ی

جاده را می پاییدند، به استقبال آمدند و سنگ ها را راندند.

اواخر آذرماه بود که به من ابلاغ تدریس در آن

مدرسه ی راهتمایی دورافتاده را دادند. دو مین

برف به زمین نشسته بود و من اوکین روز تدریس

را شروع کردم. آذر

سال ۵۶ و برف و سرمای زودرس کوه سبزی شاهو.



چه بر فی بود خدایا! و چه دل گرمی داشتند همراهانم در راهی که بعداً همه چیزم شد و امروز بعد از بیست و چند سال تدریس هنوز از گرمای دل هاشان گرمی می گیرم و سرد و گرم را از نگاه آنان تفسیر می کنم.

باهم به مدرسه رفتیم. همکار دیگرم که مدیر و معاون و دفتر دار و دبیر علوم بودند روز بیمار بود و مدرسه را دبیر بسیار جوان ریاضی اداره می کرد. وقتی وارد کلاس شدم علاوه بر ۱۴ دانش آموز پسر که از چنگ سگ ها بره ایم کرده بودند، سه دانش آموز دختر نیز در کلاس نشسته بودند؛ پرشنگ یلند و تکیده، ملوس زرد و بیمار گونه و ریحان خسته و خواب آلود. هر سه معسول بودند و هر گز آهنگ تک سرفه هاشان را که با هم هم نوبی می کردند فراموش نمی کنم. سال تمام نشده بود که پرشنگ مرد.

دو روز او کم همه شان را دور بخاری جمع می کردم و برایشان از خودم می گفتم و آنها نیز همه چیز شان را با من تقسیم می کردند: درهما، غم ها، شادی های اندک و آرزوهای بزرگشان را.

کم کم یکی شدیم و شدید آنچه باید بشویم؛ همدل و همراه. با به پا و دوش به دوش هم.

اطافی در یکی از خانه های ده اجاره کرده بودم تا روزهایی که برف سنگین جانده را می بست در ده بمانم.

همان شب اول که برای مسواک زدن از اطاق خودم که روی آغل بود به حیاط رفتم یکی از شاگردانم - نریمان - را دیدم که با دیدن من مثل سایه ای از میان تاریکی بیرون پرید و برابم شیر آب وسط حیاط را تلمبه زد.

پرسیدم: «نریمان اینجا چه می کنی؟ با صاحب خانه ام فامیلی؟» گفت: «نه، من هم اینجا مستاجر هستم؛ از دهی دور افتاده می آیم و زمستان های خانه نمی روم».

آن روز صبح متوجه شده بودم که به شدت تب دارد. یک پیراهن نخی نازک به تن داشت. گفتم: «نریمان، بیا این ژاکت مرا بپوش لباست کم است بدتر می شوی. اطاقت گرم هست؟» گفت: «آ، بله خانم اطاقم گرمه، قسم هم گرمه، سردم نیست».

زودتر از من به اطاقش رفتم و من ندانستم اطاقش کجاست. نصف شب زن صاحب خانه به اطاقم آمد و گفت: «به نریمان سر زدم که بیستم حالش چطور است دیدم که یک جوروی است خانم معلم. بیا بین».

وقتی از بله ها پایین رفتیم و در آغل را باز کرد فکر کردم احتمالاً از میان آغل دری به اطاق نریمان باز می شود. وقتی کنار تشکی که از مفداری پوشال ساخته شده بود و نریمان تب دار و بی قرار آنجا افتاده بود، نشستم، هنوز باورم نمی شد این نریمان است که بین گاوها و گوسفندا در آن آغل سیاه و محور خوابیده است و اطاق اجاره ای نریمان آنجاست.

گاری با چشم های درشتش مرا می پایید. خدای من! نریمان! این دخمه اطاق توست؟ پس همسرم درست گفته بود که در روستا چیزهایی خواهم دید که چشم هایم می بیند و مغزم باور نمی کند.

آغل اصلاً سرد نبود، بوی غلف گندیده، فضا را پر کرده بود. احساسی می کردم هر آن به فم زمین فرو می روم. نریمان در تب می سوخت و در آن ساعت شب امکان هیچ گونه کمک درمانی برای او وجود نداشت. تنها در مانگا روستا از ساعت ۵ بعد از ظهر تعطیل می شد. به سرعت دست به کار شدم و با جارنی که خاص ۲۰ سالگی است از داروهایی که در اطاقم

داشتم هر چه به نظرم لازم آمد به او خوراندم. زن صاحب خانه اجازه نمی داد نریمان را به اطاق خودم ببرم و خودش نیز این کار را نمی کرد می گفت: «مردم حرف در می آورند». دیگر از گاو و گوسفند نمی ترسیدم و با هزاران کیلومتر فاصله ی معنوی از صبح که از نرس سگ ها فریاد می زدم و قبل از آن نیز که از نرس گوسفند های همسفرم در مینی بوس دو گوشه ای کتر کرده بودم، در ساعتی که بیدار - خواب بر تشک پوشالی نریمان تکب زده و دستمال خیس بر پیشانی اش می گذاشتم، احساس می کردم گارها نیز نگران او بیدار ایستاده اند و صبح را انتظار می کشند تا پزشک نوبتی روستا بیاید و آرامشی را برای نریمان به ارمغان بیاورد.

نریمان در آن حال تقریباً بیهوشی از شدت تب هر از گاهی غلغلی می زد، نیم خیز شده نگاه دردمندش را به من می دوخت و می گفت: «دایکه بچو بخف (مادر برو بخواب).» و من او کین کلمه ای که به گویش کردی یاد گرفتم مادر بود.

دم ده های صبح بود. تمام شب را انتظار کشیده بودم صبح آن روز برادر ۱۷ ساله ام بعد از یک خونریزی شدید بینی، بینی اش را بانسان کرده و از بخش اورژانس یکی از بیمارستان ها مرخص کرده بودند. با پیراهنی خون آلود و کفش ورزشی سفید گم شده بود. ۱۲ ساعت دنبالش گشتم تا ردش را در کلابتری محل پیدا کردم که باز داشتش کرده بودند به جرم پوشیدن کفش ورزشی و لنگه های خرد بر پیراهن.

دی ماه ۵۷ بود و من بیدار - خواب جلوی پاسگاه در انتظار افسری نشسته بودم که می گفتند تصمیم گیری نهایی با اوست و ممکن است فردا بیاید باز داشتنی ها را رها کند یا بفرستد به زندان. در تاریک - روشن صبح آمد. من و سایر منتظران به طرفش رفتیم و تا اطاقش بدرقه اش کردیم خشمگین روبه رویش ایستادم و گفتم: «آخر انصاف است بیماری را که این همه خون از بدنش رفته و چند لوله باند در بینی اش فرو کرده اند و راه نفس ندارد اینطور سر یا در دخمه ای یک منری نگه داشته اید؟» صدایم بلند بود و باعث شد که چند سرباز از اطاق پشتی سرک بکشند تا صاحب صدا را ببینند.

افسر خشمگین تر از من فریاد زد: «خرابکار است، لباسش خونری است».

گفتم: «مریض است خون دماغ شده. همیشه این طور می شود». دیگران وسط حرفم دویدند و مشکل خودشان را مطرح کردند. گریه ام گرفت. خدایا اگر این اشک ها را به من نداده بودی چه می کردم؟ سربازی به سرعت خودش را به من رساند و تند و شیفته وار در گوشم گفت: «دایکه. زود، زود برو خانه،» بسیارش به من. ردش می کنم. نگاهش کردم.

«دایکه! منم نریمان چطور است که من بی اسم، از صدای شناسمت و شما با وجود آرم جلوی سینه ام نمی شناسی ام؟»

«آخر چطور شناسمت پسر؟ بچه بودی. حالا مردی هستی».

«برایم دعا کن مرد باشم و با نامردی بجنگم».

امروز از مهندسان و محققان شریف و سازنده است و همه بچه هایش دایکه صدایم می زنند.

حرف های



بدهد، نه مدرسه ی غیرانتفاعی - برود همه ی نوابغ را درس بدهد و نه فقط یک مدرسه ی نیزهوشان و فرزاتگان و از این حرفها را. بچه های این مدرسه، یعنی همین مدرسه ی ما، اگر همه عقب مانده های ذهنی هم باشند، آمدند و احترام دارند. دلمان می خواهد ادب را از معلم ادبیات بیاموزیم. غیبی دارد؟!

اگر کمتر تحقیر شویم، می توانیم طوری بزرگ شویم که قدر خوبی های او را هم بدانیم و فقط به بعضی موارد منفی او پيله نکنیم.

معلم ما جوان است اما مثل پیرها فکر می کند. پخته و از روی ندیر حرف می زند. زود احساساتی می شود. این همه صبر و حوصله به سن او نمی آید. لاغر اندام و سفید چهره است و عینک می زند. آراسته و منظم است و قیافه ی او به معلم ریاضی می خورد. ! هم جدی و هم مهربان. البته طوری درس می دهد که هنوز کسی نتوانسته سوء استفاده کند. به املا اهمیت می دهد و از کم بودن ساعت های درس ادبیات، گلایه دارد. ما را وادار می کند که به عنوان مثال، از صفحه ی یک کتاب تا صفحه ی پنجاه، کلمه هایی را پیدا کنیم که با حرف ص و یا با حرف س شروع می شوند. می گوید از روی هر کدام از این کلمه ها دوبار بنویسید! ما هم به خاطر دلسوزی ها و منظم بودن او، می گوئیم چشم و می نویسیم!

هر دانش آموز یک دفتر چهل برگی دارد، فقط برای نوشتن کلمه هایی که از نظر «املا» مهم باشند. کدام دانش آموز دبیرستانی، حاضر است مثل دبستانی ها تکلیف بنویسد؟ بچه های کلاس ما با میل و رغبت، می نویسند و نن نمی زنند! می دانیم که هدف و نیّت این معلم، خیر است و نفع ما را می خواهد. با زبان خوش حرف می زند. می داند که می خواهد چه کند. ما را سرگردان نمی کند. کاری کرده که تمام

اگر روزی معلم شوم، راه دایی احمد را خواهم رفت. سعی می کنم معلم شوم، مثل او. با خرج خودش رفت سندج. استان فارس کجا، کردستان کجا؟ دایی احمد، با ذوق و شوق رفت تا سندج. وقتی که آمد برای من و ناهید و روزبه، حرف های قشنگی داشت. خاطرات اقامت آن چند روز را نوشته بود. برای من و روزبه و ناهید خواند. خیلی قشنگ نوشته بود. از حرکت تا بازگشت، همه را نوشته بود. دایی احمد، حال و حوصله ی این جور کارها را دارد. هنوز ندیده ام و نشنیده ام که کنار خودش را دست کم بگیرد و با نوع شغل خودش را مسخره کند. طوری می گوید شادروان دکتر زرین کوب، که مقام و منزلت آن مرحوم، در ذهن من ده برابر می شود.

خوشحالم که دایی به من اجازه داده گاهی کتاب دلخواه خودم را از کتابخانه ی شخصی او امانت بگیرم. هر طور که فکر می کنم می بینم این دایی احمد ما، فقط و فقط به درد معلمی می خورد. آن هم معلمی ادبیات فارسی. روزبه و ناهید هم، حرف مرا قبول دارند. چه طور بعضی وقت ها او به من بگوید: «آفرین به خواهرزاده ی عزیزم»، و من به او بگویم: «دایی جان! آفرین به تو؟! حساب حساب، کاکا برادر.

خانم معلم ما، خیلی نیزهوشان نیزهوشان می کند!

«او! اینجا رو می شه با نیزهوشان مقایسه کرد؟»

حرف او را نوشته ام. تکیه کلام او را می نویسم.

«نگو نیزهوشان، بگو نابغه ها...»

این هم حرف خانم معلم ما بود و نه این که از قول خودم نوشته باشم. سر کلاس، یا از مدرسه ی نیزهوشان می گوید، یا حضور در فلان مدرسه ی غیرانتفاعی!

ما که بخیل نیستیم. اصلاً برودتوی مدرسه ی اعیان و اشراف درس

بیچّه های کلاس، همه ی کلمه های دشوار املائی را یاد گرفته اند. چه از نظر رسم الخط و طرز نوشتن آنها و چه از بابت معنای هر کلمه. او که کار را جدی می گیرد، مگر می شود ما کار را سرسری بگیریم؟!

نه حال آن را دارم، نه حوصله اش را. فقط به خاطر حرف مردم، می خواهم بروم دانشگاه! ای کاش بابا آن همه خرج و مخارج دانشگاه آزاد را بکجا می داد دست من! من هم می دادم پای یک بیکان دست دوم و مسافر کشی! کرج - فردیس. فردیس - کرج. اگر این طور می شد، خودم را موظف می دانستم که هر روز معلم خودم را برسانم به مدرسه ی غیرانتفاعی که هر روز می رود و درس می دهد.

چهار سال پیش، معلم ما بود. باز نشده شد. هنوز می رود مدرسه ی غیرانتفاعی درس می دهد. هنوز پیاده می رود. هنوز اتوبوس سوار می شود. هنوز معلم است. هنوز حرف های سعدی را باور دارد و تکرار می کند. هنوز نصیحت می کند. هنوز از من می پرسد تو نمی خواهی معلم شوی؟!

من هم مجبورم که به او بگویم، نه حالش را دارم و نه حوصله. فقط به خاطر حرف مردم است که می خواهم بروم دانشگاه.

یک روز خواستم به آن مرد بزرگوار بگویم آقا! حال و روز تو را که می بینم، هرگز دلم نمی خواهد بشوم معلم. آن هم معلم ادبیات فارسی که نانش توی روغن نیست و از ناچاری شده ناظم مدرسه ی غیرانتفاعی!

بابا که حرف می زند، آدم را به رویا می برد. پنجاه و هفت سال سن دارد. سی و دو سال معلم بوده. پنج سال از بازنشسته شدن او می گذرد. با فرزند کمتر به زندگی بهتر رسیده. فقط دو تا بیچّه دارد. من و خواهرم. خواهرم از دواج کرده و من در سال آخر دبیرستان درس می خوانم. من بابا را معلم شبانته ای می دانم. من دوستان بابا را آدم هایی می دانم شریف و بزرگوار. همه موسفید. آقای اختر عینک فکطور به چشم می زند. آقای منصف سمعک دارد. آقای وارسته، هنوز می رود کوه. به آقای ادیب، می گویند تبسار. هنوز شق و رقی است و با جذب. خیلی خوش کلام است. من همه ی این معلم های قدیمی را دوست دارم. هر هفته روزهای جمعه، بعد از ظهر به نوبت در خانه ی یکی، جمع می شوند. شعر می خوانند. حرف های خوب می زنند. گاهی روی یک بیت شعر، بحث و گفت و گو می کنند و من احساس می کنم هیچ نمی دانم. هر وقت نوبت به خانه ی ما می رسد، از بابا اجازه می گیرم که گوشه ای بشینم و فقط گوش کنم. هر وقت که به حرف های این چند بزرگوار گوش می دهم، به یاد معلم ادبیات سال قبل می افتم که فقط ادعا داشت و بس! باور کنید تفاوت از زمین تا آسمان است! چه بگویم که مدرک کارشناسی ارشد را از دانشگاه آزاد هم گرفته بود و هیچ!

امسال از دبیرستان فارغ التحصیل شدم اما پشت سبک کنکور ماندم! بابا و مامان نق نزدند و مرا تسلی دادند.

«ایلا جان! خودت را برای سال بعد آماده کن!»

حالا که از مدرسه دور شده ام می خواهم از زحمات و تلاش های همه ی خانم معلم ها تشکر کنم و آرزوی سلامت و بهروزی برای همه ی آنها. اما با عرض پوزش، می خواهم چند نکته را برای اطلاع خانم مدیرها، مربیان پرورشی، خانم ناظم ها و خانم معلم ها بگویم. خدا کند که این حرف تلخ من باعث دلخوری آنها نشود. اول این که چرا کتاب نمی خوانید؟ چرا مطالعه نمی کنید؟ چرا این همه در بی خبری سر می کنید؟ چرا پروین اعتصامی را هم درست نمی شناسید؟ چرا گاهی با بیچّه ها سر جنگ دارید؟ چرا کتابخانه های مدرسه ها را فقط برای دکور می خواهید و چرا محض نمونه دو دقیقه هم به نماشای روزنامه های دیواری مدرسه نمی روید؟ چرا حرف زبان و حرف دلان با هم فرق دارد؟ چرا این همه سرد و خاموش روی حوصله؟ آن چهار سال جانم به لب رسید تا تمام شد.

دوره ی راهنمایی مکافات بود. فقط یاد معلم ادبیات دوره ی راهنمایی به خیر. در زنگ های انشا، با همه ی وجود کار می کرد. می دانست باید چه کند. اهل مطالعه بود. کتاب می خواند و تظاهر نمی کرد. درستکار بود و دور از ریا و دروغ.

فقط یک بار به من گفت:

«ایلا جان! مردانه حرف می زنی! زنانه بگو!»

همین و دیگر هیچ!

یاد آن کلاس های قصه نویسی به خیر. معلمی که به ما درس می داد، خیلی آقا بود. با ذوق بود و با احساس. جدی بود و مهربان. خدا او را ساخته بود که بشود معلم درس انشا. نوشته های خودش را در کلاس برای ما می خواند. بین من و او فاصله افتاد. هرگز تصور نمی کردم او را ببینم. آن هم کجا؟ در بافت کرمان! از طرف اداره ی آموزش و پرورش، همایش اهمیت درس انشا برگزار شده بود و او یکی از سخنرانان جلسه بود. طوری حرف زد که به دل همه نشست. معلم ها درخواست کردند که او یک بار دیگر هم صحبت کند. عالی بود. احساس کردم که هنوز همان شور و حال آن روزها را دارد که برای ما کلاس قصه نویسی راه انداخته بود. آن روز که او را در بافت کرمان دیدم، سال دوم خدمت معلمی من بود و حالا در خود کرمان در سال دهم معلمی خدمت می کنم! نمی دانم حرف های مرا هم که امروز دیگر معلم هستم نه دانش آموز، در مجله و جز، حرف های بیچّه ها چاپ می کنید یا نه؟ ما معلم های استان کرمان، به همه ی بیچّه های ایران، عشق می ورزیم. همایش شهرستان ما عالی بود. مگر می شود کرمانی را از مهربانی، جدا کرد؟

در حرف های من، حرف های داغ ما دانش آموزان هم چاپ می شود یا نه؟ باید فقط تعریف و تأیید کنیم یا انتقاد کردن هم مانعی ندارد؟ انتقاد و نه لجبازی و خصومت. اگر اسم خودمان را بنویسیم، زبان و خطری ما را تهدید نمی کنند؟! بعضی از حرف های دل ما مطرح می شود.

چه خوب!

یاد و سپاس



دکتر حسین داودی کارشناس
مسئول گروه زبان و ادبیات فارسی
دفتر برنامه ریزی و تألیف به افتخار
بازنشستگی نابل گردید. ایشان در
بهمن ماه ۱۳۴۲ در شهر نهاوند
به دنیا آمد. تحصیلات ابتدایی و
متوسطه را در همان شهر به پایان برد
و با گرفتن دیپلم ادبی در امتحان
ورودی پاییز سال ۱۳۴۲ در رشته ی
زبان و ادبیات فارسی به ادامه ی
تحصیل پرداخت و از محضر

استادان و دانشمندانی همچون استاد همایی، استاد فروزانفر، دکتر محمد
معین، استاد مدرّس رضوی، دکتر سیدجعفر شهیدی، دکتر لطفعلی
صورتگر، استاد بدیع الزمّانی، دکتر خانلری و دکتر محمد خوانساری
بهره برد، همزمان با تحصیل، در بنیاد فرهنگ ایران همکاری های
پژوهشی را به سرپرستی دکتر محسن ابوالقاسم آغاز کرد و مدتی نیز با
استاد حبیب یغمایی و دکتر باستانی پاریزی، همکاری نمود.

در پاییز سال ۴۷ پس از انجام خدمت سربازی به شغل مقدّس دبیری
که پیشتر هم آن را در نهاوند تجربه کرده بود، برگشت و یازده سال به
تدریس زبان و ادبیات فارسی و دینی در عربی در اسلام آباد غرب پرداخت.
سال ۵۸ فصل جدیدی از خدمت را با پذیرفتن مسؤلیت آموزش و
پرورش سرپل ذهاب آغاز کرد و پس از تخلیه ی آن شهر در جنگ تحمیلی
همین مسؤلیت را در سنقر و کلیایی ادامه داد.

با فرا رسیدن سال ۶۰ مسؤلیت ایشان از حدّ شهر فرائر رفت و
استاد کرمانشاه را دربر گرفت و در مقام مدیریت کلّ آموزش و پرورش
استان با تجربه های تلخ و شیرین در هم آمیخت.

کارنامه ی ایشان در سال ۱۳۶۵ ورقی دیگر خورد و به عنوان مشاور
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش فصل
جدیدی آغاز شد. مدتی نگذشت که معاونت دفتر برنامه ریزی و تألیف
کتاب های درسی به ایشان محوّل گردید.

هم زمان با کاری که ارتقای
سطح علمی می طلبد، به تحصیل
در دانشگاه تهران پرداخت و در سال
۱۳۷۳ با درجه ی دکتری زبان و
ادبیات فارسی از دانشگاه تهران
فارغ التحصیل گردید و از آن پس
مسؤلیت گروه زبان و ادبیات
فارسی را در دفتر تألیف سازمان
پژوهش برعهده گرفت.

خود ایشان برنامه ریزی درسی
جدید زبان و ادبیات فارسی را که در

سال ۱۳۶۷ ابتدا از دوره ی راهنمایی آغاز شد و به دوره های دیگر نیز تسری
یافت حرکتی امیدبخش و عضویت در برنامه ریزی و اجرای آن را از
اقتضارات خویش می داند. بر همین اساس بود که کتاب های جدید
راهنمایی، دبیرستان و پیش دانشگاهی تدوین و تألیف شد و دنباله ی این
حرکت نیز، اکنون به دوره ی ابتدایی کشیده شده است. آقای دکتر داودی
در چهار سال اخیر خدمت خویش به عنوان نماینده ی آموزش و پرورش
با فرهنگستان زبان و ادب فارسی در تدوین شیوه نامه ی املائی و دستور
خط فارسی همکاری داشت. سرپرستی هیأت علمی المپیاد ادبی و نیز
دبیری مجامع علمی آموزش زبان و ادب فارسی نیز از آغاز تا اکنون
برعهده ی ایشان بود.

اما آنچه بیش از همه در کارنامه ی ایشان می درخشد همکاری در تألیف
هشت عنوان کتاب زبان و ادبیات فارسی دوره ی متوسطه است.

مقالاتی نیز درباره ی مسایل گوناگون زبانی و ادبی در مجلّات رشد
زبان و ادب فارسی از ایشان به چاپ رسیده است. ترجمه ی کامل و تنظیم
مجمد احادیث و فصوص مشنوی استاد فروزانفر از انتشارات امیرکبیر و
نیز «نجوای قلم» که اکنون انتشارات امیرکبیر زیر چاپ دارد. دو اثر دیگر
ایشان است.

توفیق بیشتر ایشان را در خدمت های علمی و ادبی آرزو مندیم.

هیأت تحریریه ی مجله ی رشد زبان و ادب فارسی

زمستان



از باد برهنه شده یکباره تن بید
وز برف گران بار شده شاخه ی مازو
در باغ از امروز دگر تا که اسمند
یک سبزه ی نور سته نیستی به لب خو
خوش زی که بهار آید امسال بهار
کیتی شود آراسته و خرم و نیکو

مؤید نابتی

برف آمد و سرکرد به هر برزن و هر کو
امسال گرامیست همی آمدن او
کیتی ز سپیدی شده چون سینه ی شهباز
گردون ز سیاهی شده چون پز پرستو
از سبزه گز آید به گلخانه کل سرخ
وز باغ خرامید به مشکو کل شب بو
منقار پر از برف کند زاغ تو کویی
کز شیر بیالوده دو لب بچه ی هندو



ای خدا این وصل را هجران مکن
سرخوشان مست را فالان مکن
(شمس تبریزی)