

آموزش زبان و ادب فارسی

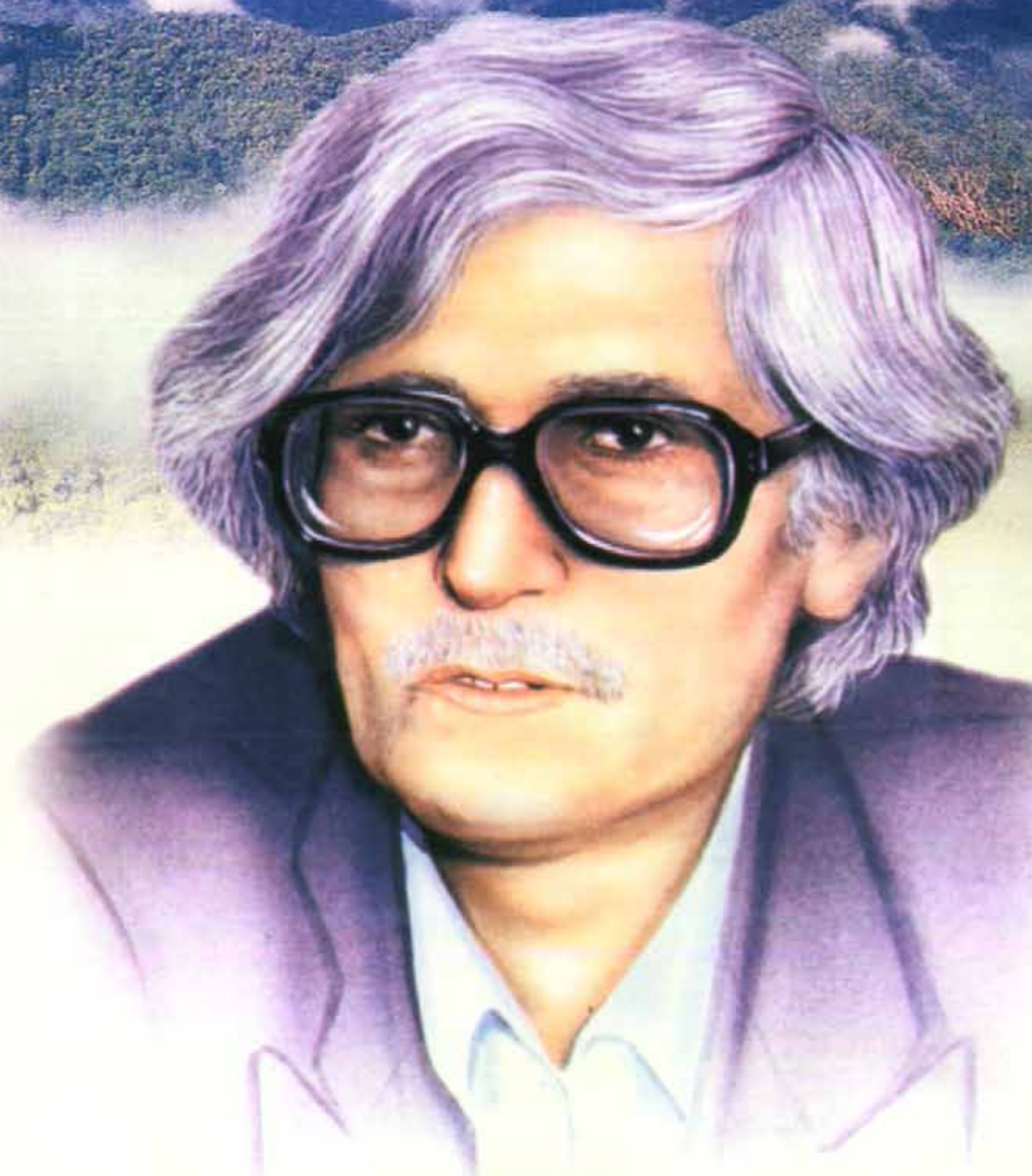
۵۰

سال سیزدهم

بهار ۱۳۷۸

بها: ۲۰۰۰ ریال

رشد





باز باران...



با دو پای کودکانه

می دویدم همچو آهو

می پریدم از سر جو

دور می گشتم ز خانه

گلچین گیلانی



آن قصر که بر چرخ همی زد پهلوی

بر درگاه او شهان نهادندی رو

دیدیم که بر کنگره اش فاخته ای

بنشسته همی گفت که کوکو کوکو

آموزش زبان و ادب فارسی

رشد

دکتر سرمحانه ۲

دکتر سائیدار و محتوای درس تاریخ ادبیات ایران و جهان ۴

دکتر ادبیات فارسی معاصر در خارج از ایران ۱۴ / دکتر محمد جعفر یاحقی

دکتر فضل مرکب ۱۵ / دکتر نفی وحیدیان کامیار

دکتر یادیاران (استاد مهرداد اوستا) ۱۸ / دکتر حسن ذوالفقاری

دکتر زبان شناسی از آغاز تا امروز ۲۲ / علامه رضا عمرانی

دکتر هم جروغی و هم آوازی موسیقایی واج آرای اکتراسیون ۳۱ / مهدی قائمیان

دکتر کاربرد الگوی دریافت مفهوم در آموزش زبان

و ادبیات فارسی ۳۶ / حسین فاسم پور مقدم

دکتر تأثیر فقه و فلسفه و کلام اسلامی بر مثنوی مولوی ۴۰ / محمدرضا گلابگری

دکتر تأملی در چند نقطه‌ی بیانی ۴۶ / دکتر جلیل نظری

دکتر راهنمای آموزش درس‌های کتاب ادبیات فارسی ۴۹ / ۲ و ۳

دکتر کتاب شناسی توصیفی زبان و

ادبیات فارسی (تاریخ ادبیات) ۵۴ / فاطمه اکبری جویندار

دکتر حروف‌های من ۶۰ / علی فرخ مهر

دکتر مصلحان شاعر ۶۲

دکتر لطایف و ظرایف ۶۳ / نوح ... عباسی

دفتر انتشارات کمک آموزشی،

این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

رشد کودک (ویژه‌ی پیش‌دبستان و دانش‌آموزان کلاس اول دبستان)

رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان دوم و سوم دبستان)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان چهارم و پنجم دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه)

و مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی،

آموزش فیزیک، آموزش شیمی،

آموزش زبان، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی،

آموزش زیست‌شناسی، آموزش جغرافیا، آموزش معارف اسلامی

(برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان

آموزش و پرورش)

آموزش زبان و ادب فارسی

وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

دفتر انتشارات کمک آموزشی

شماره‌ی پیاپی، ۵

سال تحصیلی ۷۸ - ۱۳۷۷

بهار ۱۳۷۸

مدیر مسئول، سیدمحسن گلدان‌ساز

سردبیر، دکتر محمدرضا سنگری

مدیر داخلی، دکتر حسن ذوالفقاری

ویراستار، افسانه جنتی طباطبائی

طراح گرافیک، شاهرخ خردغانی

شناسی دفتر مجله، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۱۵۸۵

تلفن امور مشتریان ۸۸۲۱۱۸

صندوق پستی مشتریان ۱۵۸۷۵/۱۳۱۱

تلفن دفتر مجله ۸۸۲۱۱۱۰، داخلی ۲۱

جای آنست (سهامی عام)



نسخه جلد: یاد یاران - استاد مهرداد اوستا

طرح جلد: شاهرخ خردغانی

مجله‌ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی توسط نشر میزان، انتشار می‌دهد. این نشر در زمینه‌ی انتشار و توزیع مجله‌ها فعالیت دارد. برای اطلاعات بیشتر و دریافت کاتالوگ، به آدرس زیر مراجعه کنید.
 آدرس: تهران، خیابان یاران، پلاک ۱۱۱، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۱۳۱۱.
 تلفن: ۸۸۲۱۱۸.
 وبسایت: www.yaran.com

سرمقاله

آمد بهار دستان، منزل سوی بستان کنیم
گرد عروسان چمن خیزد تا جولان کنیم
امروز چون زنبورها، بر آن شویم از گل به گل
تا در عسل خانه ی جهان، شش گوشه آبادان کنیم

مولوی

با این پیشنهاد بدیع مولانا چه قدر موافقت؟ بهار است و فرصتی تا چون زنبور، گل های نوشکفته را زیارت کنیم و شهدی تدارک ببینیم و شش گوشه ی جهان را آبادان سازیم.

پیشنهاد خوبی است؛ جولان در بوستان و ساختن عسل خانه ای که کام ها را بنوازد، جان ها را شیرین کند و اخم ها را بربود و لیخندها را گوشه ی لب ها پشاند.

بهار است و فصل تعطیلی اخم و کینه و کدورت؛ فصل باز کردن همه ی پنجره ها به روشنای آفتاب، به باغ های صمیمیت، به چمنزارهای دوستی و یک رنگی.

بهار است و به قول سعدی «شاد است نکتند لیل و نهار». فصل اعتدال است؛ تقسیم عادلانه ی روز و شب، طلوع و غروب عادلانه ی خورشید و در این میانه، تنها ما مانده ایم که باید «معتدل» شویم، اعتدال را تمرین کنیم و با خویش و خویشاوند و دیگران سر اعتدال بگیریم.

این رنگ و بوی طیب، این نزهت و آرایش عجیب - به تعبیر رودکی - بی چیزی نیست. اگر در عالم، هیچ چیز به بازیچه اتفاق نمی افتد، بهار نیز نه بازیچه است و نه وقت بازی. بهار همان گونه که مولانا می گوید: «فرصت آبادان ساختن شش گوشه ی جهان» و زمان عسل خانه ساختن است. بهار آمده است و کتاب طبیعت خواندنی تر شده است.

بلبل، برگ های نازه ای از کتاب گلستان را می خواند و نسیم، بوستان به بوستان، مثنوی بهار را بر شاخه های ترد و نازه می نویسد. بهار فصل خواندن و نوشتن است. جویبار بر دشت «خطی» از سبزه می کشاند و چشمه در گوش حره ها و گستره ی صحراها، کتاب شکفتن و رستن می خواند و ما، که باید با بهار، طراوت و نازگی را بر شاخه های زندگی ببابیم، چه می کنیم؟

بهار همواره بهانه ای برای سرودن و گفتن و طرب و نشاط و سرزندگی بوده است. به تعداد همه ی بهارهایی که بر زمین گذشته است، می توان قصیده هایی در وصف بهار یافت. در مقابل دشنام هایی که به پاییز و زمستان داده اند، بعید است کسی بهار را «بد» گفته باشد و مگر جز این می تواند باشد؛ هر چند پاییز نیز عزیز است و زمستان فصلی است که بهار هر چه دارد وام گرفته از آن.

اما بهار را تنها در توصیف ها و تصویرهای شاعران ندیده ایم. گیاه کوچکی که گسناخانه بوسته ی خاک را می شکافد، قطره های آبی حقیر که شجاعانه از آوند درختان بالا می روند، کرم شب تاب که آفتابک شگفت شب های بهاری است و مهاجران کوچکی که همه می بال هایشان آسمان را لبریز می کند، بهارند و این همه، کلاسی به گشردگی زمین و آسمان می سازند تا همه ی ما درس هایی نازه و بزرگ بیاموزیم و مگر خدایمان در قرآن نگفته است که مرا پروای مثال آوردن از پشه ای با کوچک تو از آن نیست. همین پشه ی کوچک و ناچیز، خود پدیده ای است بزرگ که اگر نگاه ما اوج گیرد، از همین کوچک بیگانه با اوج، چه درس ها که نمی آموزیم!

فرجام بهار، فرجام درس و کلاس است و فصل آزمون و امتحان. فصلی که مجموعه ی تلاش ها

و تکاپوی درسی در آن سنجیده می شود. هر چند این آزمون تنها سنجش دانش آموز نیست که برابند روشنی از کار معلم است. چه خوب است همه ی مادر آینه ی روشن شایع دانش آموزان، خود را نیز ببینیم و کاستی های خود و بایسته های کار خویش را روشن کنیم.

• آنان که دوران دبستان و فردا نگر نزنند، در همین پایان سال تحصیلی به آغاز می اندیشند. از هم اکنون، با شناختی که از ضعف ها و توانایی های خویش در تدریس به دست آورده اند، سالی بهتر و برتر را تدارک می بینند. با مرور دانش و روش خود، به تصحیح خویش می پردازند و روش های نو و دانشی عمیق تر و گسترده تر را جست و جو می کنند.

این فریب بزرگ، همواره معلم را تهدید می کند که پس از تدریس یک یا چند باره ی کتاب، احساس کند که دیگر به مطالعه ی مجدد آن نیاز ندارد، همه چیز را می داند و نکته ای مجهول و مغفول نمانده است اما اگر از منظری دیگر نگاه کنیم، هر دانسته را می توان به چندین زبان و شیوه گفت و در گستره ای متفاوت طرح و تحلیل کرد و خوب گفته اند که: «قَوْلَانِ شَيْءٍ وَ حُكْمٌ وَاحِدٌ».

نکته ی مهم دیگر، انتقال تجربه ها و بیان آزموده هاست. مگر بهار دامن دامن شکوفه نمی بخشد؟ مگر نسیم مهربانانه، دست محبت بر سر گل ها نمی کشد و سرود شکوفایی در گوششان زمزمه نمی کند؟ چرا ما بهاران نباشیم و چنان نکنیم که دیگران به سفره ی سخاوت ما نشینند؟ چرا از راهی که پیموده ایم و سنگلاخ ها و خطر گاه هایی که فراراه خویش شناخته ایم، باز نگوییم نا هم دلان و هم سفران تجربه ها را - به ویژه از نوع تلخ و ناگوارش - بیسانند و به ندامت دچار شوند که: «مَنْ جَرِبَ الْمُجْرِبَ، حَلَّتْ بِهِ الْبُدَامَةُ».

برای معلم، روزهای پایان بهار، با وجود انبوه ورقه هایی که باید تصحیح شود، نس گیر است اما سرآغاز فراغت ها را نوید می دهد. کم کم فرصت های آزادی برای مطالعه، هم اندیشی، نشست های جمعی با همکاران فراهم می شود. این فرصت های برکت خیز را مغفتم باید شمرد که اگر از هر کس حتی یک نکته ی تازه بشنویم، مجموعه ی نکته های راه گشا، در ارتقای کیفیت آموزش و اعتلای دانش ما مؤثر خواهد بود.

بیایم در این نشست ها، در دسرهای شیرین بیافرینیم! هر کس برای یک درس، طرح درس بنویسد، مطالعات وسیع تری انجام دهد، نکته های تازه ای را جست و جو کند و آن گاه، مکتوب عرضه دارد و این گونه، گنجینه ای ارزشمند برای بهره گیری همگان تدارک دیده شود. صد البته بازگویی شفاهی این دست مطالب نیز خالی از فایده نیست و بی تردید، نظرهای مکمل و نکته هایی که دوستان مطرح می کنند، در باروری و تقویت افغان مؤثر خواهد افتاد.

بهار است و فصل جوانه زدن، سبز شدن، رویش، جوشش و فراگیر شدن آهنگ زندگی. در رخ از این فرصت های عزیز و شنباناک که بگذرند و ما کاری نکنیم. در سال گذشته قلب ما ۳۶۷۹۲۰۰۰ بار در سینه نپید و در گوش ما گذر زمان را زمزمه کرد. مادر کنار جویبار زلال خونی که در همسایگی ناگزیر ماست، دمی نشستیم تا گذر عمر را ببینیم. شرمسار قلبمان باشیم که همواره نپید - حتی در خواب - و ما کاری در خور زحمات آن انجام ندادیم.

سال جدید آغاز شده است. آیا امسال را بارورتر از پار و بارته خواهیم ساخت؟ اگر چنین، نریکمان باد. از «محول حول و احوال» بخواهیم، سالی همه تحول و تکامل را بر ایمان رقم بزنند. سالی چنین، خجسته و میمون و مبارک باد.



در شماره ی ۴۸ رشد آموزش زبان و ادب فارسی، بخش نخست گزارش نشست استناد و صاحب نظران را درباره ی تدوین کتاب تاریخ ادبیات خواندید. در این شماره دومین بخش این گزارش و ادامه ی مباحث را بی می گیریم.

قسمت دوم

آقای دکتر خانی، مهم ترین مشکل در تدوین تاریخ ادبیات به «ادبیات معاصر» مربوط می شود و من به دلایلی معتقدم که اصلاً تاریخ ادبیات را به دوران معاصر نکشیم. آن را در هر جا که احساس می کنیم ادبیات کلاسیک پایان می پذیرد، ختم کنیم. مشکل اساسی این است که نمی توانیم برای ادبیات معاصر مرز مشخصی تعیین کنیم. به راستی آغاز ادبیات معاصر کجاست؟ حکومت رضاخان؟ انقلاب مشروطه؟ انقلاب اسلامی؟ این ابهام همیشه وجود دارد اما ادبیات معاصر از هر جا شروع شود، تا همان جا مدیون ادبیات گذشته است و مسلماً بدون تحلیلی دقیق از ادب کلاسیک نمی توان حدود و ثغور سبک ها، شیوه ها و مکاتب ادبی و شیوه های شاعری را مشخص و آن ها را بررسی کرد. کسی که تاریخ ادبیات نداند، سبک و موضوع و شیوه های ادبی را هم نمی تواند تشخیص دهد. بدیهی است که

نمی توانیم اوک سبک هندی را بخوانیم و بعد به سراغ سبک عراقی و خراسانی برویم! یعنی تحوک و تطور تاریخ ادبی ما زمینه ساز آینده ی هر دوره ای است و عوامل و علت های پیدایش شیوه و سبک بعدی را بررسی می کند و همین، خود آسادگی ذهنی دانش آموزان را در جهت شناخت فزاینده می سازد؛ بنابراین، برای ادب معاصر نیز - که هدف از تدریس آن شناختن لطف سخنی و لذت بردن دانش آموز است - باید کتابی تدوین شود که هم زمان با تاریخ ادبیات کلاسیک تدریس شود. نکته ی دیگر نیز این است که باید «ادبیات» را در «تاریخ ادبیات» تعریف کنیم که آیا صرفاً شعر است؟ متون ادبی است؟ یا همان است که در نقد ادبی مورد بررسی قرار می گیرد؟ آیا می توانیم بخشی از میراث ادبی خودمان را «ادبیات محض» قلمداد کنیم و تنها به شناخت و تدریس همان بپردازیم؟ روی سخنم بادوستانی است

را بدون ورود در حوزه های کلام و فلسفه و عرفان شناخت. حتی جریان های اجتماعی و سیاسی مؤثر بر ادبیات نیز باید شناخته شوند. مسئله ی بعدی این است که در تاریخ ادبیات جهان هم بخش کلاسیک از معاصر اهمیت بیشتری دارد. با این که من شخصاً مشتاقم که ادب معاصر حتی در دانشگاه، جدی تر مورد بحث قرار گیرد اما باید به این نکته توجه داشت که اصلاً موضوع تاریخ، موضوع «قدمت» است، موضوع «طرح شاخصه های فرهنگی - تاریخی» است؛ بنابراین و به همین دلیل هم نباید ادب معاصر در تاریخ ادبیات مطرح شود. راجع آن همین کتاب های ادبیات است که باید بخشی از آن ها را به ادب معاصر اختصاص داد و بر اساس ضرورت، این کتاب ها هر چند سال یک بار مورد تجدید نظر قرار گیرند و البته این نقطه ی ضعف نیست؛ نقطه ی قوت کتاب درسی است.

آقای محیی: در زمان تألیف کتاب تاریخ ادبیات آقای دکتر باحتی، بنده و عده ای از بزرگان گروه



ایده آن‌ها به واقعیت فکر کنیم. برنامه چیست. تفاوت واحدهای یک دانشجو اشکوار رشته‌ی ادبیات با دانش‌آموز دیگر دو درس تخصصی‌اش ۹ تا ۱۰ واحد است. این دانش‌آموز که زمان محدودی دارد، چگونه می‌تواند مواد گوناگون ادبی از قبیل آرایه‌ها، تاریخ ادبیات، املا، عروض، قافیه، مثنوی، نقد ادبی و... را بیاموزد؟ از طرفی وقتی که در اختیار داریم، بسیار اندک است و از طرفی ضروری هم می‌بینیم که دانش‌آموز این همه درس‌های گوناگون را هم بخواند. اگر زمان افزایش نیابد، تمام این برنامه‌ریزی‌ها بیهوده است. با این زحماندک، عاقلانه‌تر آن است که مجموعه‌ای به نام «زبان و ادبیات» بنویسیم که تاریخ ادبیات هم بخشی از آن باشد، بخش‌های دیگر آن «نقد ادبی»، «سبک‌شناسی»، «مثنوی ادبی» و... همگی به نوع یک جریان یا دوره‌ی تاریخی خاص مطرح شود و به طور درهم نیندیده عرضه گردد؛ چون مسئله‌ی اصلی، اشکال زبانی تاریخ ادبیات نیست؛ البته به جای خود خوب است اما طرحی که فعلاً درباره‌ی آن صحبت می‌کنیم، تنها از سر لاعلاجی است. در وضع فعلی می‌شود اجمالی از تاریخ ادبیات را هم در مقدمه‌ی کتابی که مورد نظر است بگنجانیم و بعدها تفصیل آن

دوره‌ی دبستان و راهنمایی و دبیرستان، بحث‌های موردی-البته نه با سیر تاریخی- برای دانش‌آموزان داشته‌ایم و به بهانه‌ی آوردن نمونه‌ای از آثار سخنوران، مختصر شرح حالی نیز آمده است اما حالا می‌خواهیم برای کسانی که رشته‌ی تخصصی آنان «ادبیات فارسی» است، کتابی بنویسیم. تا این جا به این نتیجه رسیدیم که گویا نمی‌توانیم بحث تاریخی را از امروز شروع کنیم و لازم است این جریان، مسیر و روند طبیعی خود را داشته باشد اما با عنایت به پیشنهاد جناب عمرانی می‌توانیم پایه‌ی اصلی تاریخ ادبیات را بر انواع ادبی و نقد و بررسی سبک‌ها و نحوالات بزرگی که در ادبیات به وقوع پیوسته است، بگذاریم و در آن روند نیز سیر تاریخی و منطقی را رعایت کنیم. به هر حال، لازم است پیش از شروع کار، مخاطبانمان را بشناسیم و هم چنان‌که آقای جوادیان اشاره کردند، کتاب را با زبان ساده و تصاویر و توضیحات اضافی بنویسیم و مطالب را نیز کاربردی کنیم و در هر بخش اطلاعاتی را بگنجانیم که به عنوان مرجع برای دانش‌آموز و دبیر کارایی داشته باشد.

آقای دکتر ذوالفقاری: اجازه بدهید بیشتر از

است ایشان بحث‌های منطقی درباره‌ی سیر تاریخ ادبیات داشته‌ایم و بالاخره به این نتیجه رسیدیم که سیر از امروز به گذشته ممکن است زبان را برای دانش‌آموز ساده و قابل فهم و موضوع را عینی کند اما ارتباط منطقی بین جریان‌های ادبی مشخص را از میان می‌برد. این کتاب با این دید نوشته شد و کتاب خوبی نیز از کار درآمد اما متأسفانه در عمل دو مشکل اساسی پیدا کرد؛ یکی ناتوانی مخاطبان کتاب؛ یعنی دانش‌آموزان رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی و دوم سنگینی زبان کتاب. از آن گذشته، در این کتاب تقسیم‌بندی عناصر تاریخی نیز مراعات شده بود. در عین این که تفکر اصلی حاکم بر کتاب اقتضا می‌کرد که نباید ضرورتاً جریان‌های ادبی را تابع جریان‌های سیاسی دانست. اگر چه تأثیر و آثارهایی نیز وجود دارد. با این مقدمات باز هم تأکید می‌کنم که این کتاب برای دانش‌آموزان این رشته زمان خیلی دارد اما برای تدریس در دانشگاه مناسب است. پس برای استفاده‌ی دبیرستانی‌ها باید تعدیل و تسهیل شود. نه این که کاملاً تغییر کند. تغییرات در حد تعدیل زبان و حذف و افزایش نمونه‌ها و فصل‌بندی مجدد کافی است.

آقای دکتر داودی: لازم است در این باره

را به صورت دیگری مطرح کنیم. راه حل موفقی که فعلاً به نظر می‌رسد، همین است.

آقای دکتر نرایی: حدود دسی و یک سال است که من در زمینه‌ی تاریخ ادبیات فعالیت می‌کنم. از زمانی که در خدمت استاد گرامی آقای دکتر صفی‌زاده عنوان دانشجویی و دست‌باز برای جمع‌آوری مواد تاریخ ادبیات فعالیت می‌کردم؛ بنابراین، شناخت کافی در این زمینه دارم و با روحیه و برخورد دانشجویان با این درس آشنا هستم. دانشجویان که محصول کار و خدمت شما هستند، همیشه هنگام برخورد با این درس نوعی آشفتگی ذهنی دارند و از آن می‌ترسند. تاریخ ادبیات برای آن‌ها مثل یک کابوس است؛ البته علت این امر آن نیست که همکاران محترم من در آموزش و پرورش وظیفه‌شان را خوب انجام نداده‌اند بلکه فکر می‌کنم این مسئله به ماهیت کتاب تاریخ ادبیات مربوط می‌شود و این نکته، که هنوز درباره‌ی خود ادبیات به تصور روشنی نرسیده‌ایم تا بتوانیم با اطمینان درباره‌ی تاریخ آن صحبت کنیم. به نظر می‌رسد این سردرگمی از یونان باستان تاکنون وجود داشته است. از گذشته تا امروز، کلمه‌ی «ادب» را در معانی گوناگون به کار برده‌ایم؛ از «ادب کردن کودک» گرفته تا «ادبیات عامیانه» و حتی «فدای ادبیات» مثل «ناسزاه» که آن‌ها نیز مربوط به «ادب یا فرهنگ عامه» دانسته‌ایم و این مشکل همه جای دنیاست. با وجود تلفیق‌های یک‌ساز از آلمان و فرانسه گرفته تا روسیه و... همه‌ی متفکران دنیا در تطبیق واژه‌ی «ادب» با محتوا دچار مشکل هستند. پس نکته‌ی مهم فعلی این است که منظور خود و محدوده‌ی ادبیات را روشن کنیم که آیا منظور ادب محض است یا نه؟ در صورت نخست، بسیاری از مفاهیم ادبیات ما از قبیل تاریخ بیهقی و شعر ناصر خسرو و بخش بزرگی از سالی و امثال آن‌ها در محدوده‌ی ادبیات نمی‌گنجد. از طرفی تنها برای اثبات اهمیت این مسئله به یک نکته اشاره می‌کنم که در آمریکا هیچ دانشجویی از دانشگاه فارغ‌التحصیل نمی‌شود مگر آن‌که تاریخ تمدن و فرهنگ آمریکا را بخواند. این به منزله‌ی اهمیت دادن به فضایی که فرهنگ و ادب است. فرهنگ و ادب ما آن اهمیت را ندارد که به دنیا شناسانده شود؛ چه رسد به دانش‌آموز خودمان که باید قدر ارزش‌های ادبی و میراث علمی خود را بداند و وظیفه‌ی خویش را مبنی بر انتقال این ارزش‌ها به نسل آینده بشناسد. در مورد

طرح کتاب، شاید مشکل اصلی این باشد که مثلاً آشنایی با جریان‌های سیاسی و اجتماعی ادوار تاریخی را در اولویت قرار دهیم یا مسائل دیگر را؟ به نظر می‌رسد که آشنایی با سیر تحول و تطور منهای آشنایی با جریان‌های سیاسی قدری دشوار است. از آن گذشته، کتابی که می‌خواهد حامل رسائلی چنین سنگین باشد، باید جاذبه داشته باشد. مطالب کتاب حاضر خوب است اما اگر سیر آن با منطق و فکر دانش‌آموز مطبق باشد و در عین حال تحلیلی و انتقادی مطرح شود، درس پر جاذبه و شیرینی خواهد بود. این کتاب ضمن برخورداری از متون زیبا و نثر جذاب باید سرشار از نمونه‌های زنده و ارزنده باشد تا دانش‌آموز با خواندن و مقایسه‌ی آن‌ها قدرت تحلیل و اظهار نظر پیدا کند. در عین حال و در نهایت باید دربردارنده‌ی مطالبی باشد که دانش‌آموز را به دفاع از ملیت، میراث‌های فرهنگی و افتخارات خود وادارد و توانایی اظهار نظر درباره‌ی آثار و شخصیت‌های ادبی را به او بدهد.

آقای دکتر مظفر بختیار: موضوع مورد بحث، سیر تاریخ ادبیات و محتوای آن است. آیا واژگون کردن این سیر منطقی است؟ شاید هم بتوان شیوه‌ی دیگری را مطرح کرد که نه این باشد و نه آن. ایرادهایی که بر سیر فعلی تاریخ ادبیات گرفته می‌شود، به جای خود اصولی است اما عکس آن چه طور؟ آیا مشکلات دیگر گون کردن این سیر به شکستن عرف و عادت بر نمی‌گردد؟ این بحث اولی‌بار در دانشگاه و در جریان زبان‌آموزی به خارج جهان که شناخت روشنی از ادب ما ندارند، مطرح شد اما تنها در این مورد نبود. این روش هم اکنون در بسیاری از نقاط دنیا مورد نظر است و نه تنها تاریخ ادبیات بلکه همه‌ی علوم را که لازمه‌ی فراگیری آن‌ها آشنایی با تاریخ است، دربر می‌گیرد. نتایج مثبتی هم از این شیوه‌ی تدریس به دست آمده است. با وجود این، همه‌ی این بحث به نوع سیاست‌گذاری ما به این درس مربوط می‌شود؛ یعنی ابتدا این امر اهمیت دارد که بدانیم چه حوزه‌ای از تاریخ ادبیات مورد نظر ماست و دانش‌آموز، باید چه چیز و چه مقدار از آن چیز را بداند. ما همین‌اکنون از کتاب موجود برای تدریس به خارج‌جهان استفاده می‌کنیم و این نثر سنجیده را برای آموزش در دانشگاه مناسب می‌دانیم اما برای دبیرستان شاید قدری تغییر باشد.

آقای ارشاد سرایی: آقای دکتر یا حتی از دعوت

شما تشکر کردند و عذر خواستند که به علت گرفتاری فوق‌العاده نتوانستند در این جلسه شرکت کنند. ضمناً وقتی درباره‌ی کتاب هم گفت و گو شد، ایشان اذعان داشتند که نثر کتاب دشوار است و باید مورد تجدید نظر قرار گیرد. البته شک نیست که اگر این کتاب با کتب پیشین در همین زمینه سنجیده شود، برتری آن کاملاً مشهود است.

آقای میر جعفری: من چند نکته را از استادان حاضر در جلسه سؤال می‌کنم؛ یکی این است که آیا اهداف مورد نظر در درس تاریخ ادبیات در کتاب حاضر موجود است یا نه؟ اگر اهداف وجود دارد، باید قدم بعدی آموزشی کردن کتاب باشد. نکته‌ی دوم این است که آیا آشنایی دانش‌آموز با این همه شخصیت‌برجسته‌ی ادبی و غیرادبی ضرورت دارد؟ شاید توقع آموختن این حجم، در ساعاتی محدود و محدود، از دانش‌آموز چندان اصولی نباشد. نکته‌ی دیگر این که با توجه به ابهام و پیچیدگی ادبیات معاصر با دست کم بخش عظیمی از آن، آیا برگرداندن سبب آموزش می‌تواند مشکلی را حل کند؟

آقای دکتر ملکی: با تشکر از همه‌ی استادان و حاضران در جلسه اجازه می‌خواهم که از این بحث یک نتیجه‌گیری و جمع‌بندی به عرض دوستان برسانم. تا این جا به این نتیجه رسیدیم که در تدوین محتوا و سازمان‌دهی کتاب به نیازهای دانش‌آموز باید بیش از همه توجه کنیم؛ گرچه در تاریخ تعلیم و تربیت بسیار دیده‌ایم که بزرگ‌سالان خود را بر خودسالان و دانش‌آموزان تحمیل کرده‌اند. بی‌شک کتاب درسی متعلق به دانش‌آموز است. آیا تا به حال از خودمان پرسیده‌ایم که اصولاً دانش‌آموز به تاریخ ادبیات نیاز دارد یا نه و آیا این درس باید مستقل از درس‌های دیگر مطرح شود یا خیر؟ آیا نمی‌شود در این مورد طراحی تلفیقی کرد؟ خلاصه‌ی آرای پیشنهاد شده چنین بود: الف: «سیر از گذشته به معاصر»؛ عیب این نظر آن است که به طور طبیعی نیاز دانش‌آموز و علاقه‌ی وی مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد؛ یعنی تاریخی بودن سیر کتاب، و فساداری جمع‌راه ساختار پیشین آن ثابت می‌کند. از سوی دیگر، بحث «از معاصر به گذشته» در دوره‌ی ابتدایی بیشتر جادارد تا دبیرستان؛ زیرا نمی‌توانیم دانش‌آموز ابتدایی را به اعماق تاریخ ببریم و باید به گذشته‌ی روان‌شناسان از اصل این جا و اکنون، تمییز کنیم؛ زیرا مخاطب ما در این سن تصور روشنی از تاریخ

ندارد! نمی‌داند ساسانیان چیست و اشکانیان کدام؛ اما می‌توانیم از خودش، پدرش و پدر بزرگش شروع کنیم و او را اندک اندک با تاریخ آشنا سازیم. در دوره‌ی دبیرستان، خودم هم این نظر را خیلی موجه نمی‌دانم؛ زیرا دانش‌آموز دبیرستان تاریخ خوانده است و می‌تواند گذشته را درک کند.

ب: مقدار و اندازه‌ی مطلب: هر تاریخ ادبیات لزومی ندارد که همه‌ی اعصار و نام همه‌ی شعرا و نویسندگان را ذکر کرد. تاریخ ادبیات باید از حالت نذکره خارج شود. به قول آقای نائی باید آن‌ها را که در گذر زمان گذرنامه‌ی معسر گرفته اند وارد تاریخ ادبیات کنیم اما برای انتخاب اهم مطالب، معیارمان چه باشد؟ آیا سبک‌ها اساس قرار گیرد؟ دوره‌های ادبی مورد نظر باشد؟ روح حاکم بر هر دوره سلاک واقع شود؟ چهره‌های شاخص محور قرار گیرند یا به قول آقای امیربخیار سفکر و بیش ادبی، اصل باشد؟ روح این نکته آن است که اصالت را به تاریخ ادبیات ندهیم بلکه تجهیز دانش‌آموز به پیش ادبی مورد نظرمان باشد یا همه‌ی این‌ها را کنار بگذاریم و آن طور که آقای عمصرانی فرمودند و در بین گفت و گوها منحصر به فرد بود، اساسی را بر «انواع ادبی» و موضوع قرار دهیم؟ یعنی آیا نمی‌شود حماسه را محور قرار داد و هر آن چه درباره‌ی حماسه مطرح است، حول آن محور مطرح کرد و پس از آن ادبیات غنایی و تعلیمی و ...؟

آقای پیشفادی: با توجه به فضا و موقعیتی که درس تاریخ ادبیات در دبیرستان دارد و من به عنوان معلم با آن آشنا هستم، می‌خواهم به عرض استادان محترم برسانم که این درس واقعا مورد علاقه‌ی بچه‌هاست؛ یعنی، وقتی می‌شنوند که مثلا سعدی برای تحصیل و کسب آگاهی رنج‌ها کشیده و سفرهای گوناگون را تحمل کرده است یا ناصر خسرو برای اثبات و گسترش عقیده‌اش چه ناملاچمانی را به جان خریده است، کشش و جاذبه‌ای در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که نمی‌توان آن را توصیف کرد اما مشکل اصلی، کمبود وقت و مشکل دوم، طرز مطرح کردن درس در کتاب است؛ یعنی کسانی که معرفی می‌شوند، به شکلی کلی، افسانه‌وار و مختصر و با زبانی دور از فهم و درک دانش‌آموز مطرح می‌گردند. معرفی باید دقیق و درست باشد؛ به عبارت دیگر، به جای معرفی ناقص این همه نویسنده و شاعر و ... می‌توان تنها چند نفر شاخص

را به خوبی و در حد کمال مطرح کرد.

آقای دکتر سنگری: بهتر است بر واقعیت‌ها بیشتر تکیه کنیم. واقعیت اول، دانش‌آموز، سطح فهم و درک و توان اوست. واقعیت دوم، ظرفی به نام زمان است و یک حقیقت هم به نام تاریخ ادبیات داریم مثل یک اقیانوس. مسئله‌ی اصلی این است که با توجه به در واقعیتی که پرسش‌م: از این اقیانوس با چه پیمانه‌ای، چه مقدار و چگونه برداریم که مورد توجه، علاقه و استفاده‌ی دانش‌آموز قرار گیرد. گرچه صرفا خواننده و مقدار اشتهای دانش‌آموز هم نمی‌تواند و نباید محور قرار بگیرد؛ زیرا ما نیز هدف‌هایی داریم و می‌خواهیم به آن‌ها برسیم، پس باید به نوعی زمینه‌سازی کنیم که بتوانیم خوراک کافی به مخاطب خود بدهیم. از طرفی همان طور که هر علمی تاریخی دارد، ادبیات هم تاریخی دارد و هر کس ملزم است گذشته‌ی خود را بشناسد و از آن برای ساختن آینده‌اش استفاده کند. پیشنهاد بنده این است که در مورد چگونگی ساختار ادبیات هر یک از حاضران محترم طرحی بدهد که مستنسی بر یک حقیقت، یک واقعیت و یک ظرفیت باشد تا همه در جلسات بعدی درباره‌ی این طرح‌ها اظهار نظر کنند.

آقای دکتر ترابی: اگر ایجاد پیش ادبی در ذهن دانش‌آموز مورد نظر باشد، سازمان‌دهی بر اساس انواع ادبی و موضوعات در بستر تاریخ، کارسازتر است. در عین این که متن کتاب و نحوه‌ی نگارش آن نیز اهمیت بسیار دارد. از نظر سیر هم باید انواع ادبی متلاحماسه، شعر غنایی و شعر تعلیمی و تعلیمی را برای دانش‌آموز تعریف کنیم و بعد به ترتیب تاریخ به پیش برویم. از نظر حجم هم باید اصول و کلیات و مسائل مهم در متن مطرح شود و بسیاری از مطالب کمکی و نمونه‌ها در حاشیه یا پیوسته بیابند تا دانش‌آموزان علاقه‌مند و محققان به آن‌ها مراجعه کنند. بدیهی است که حواشی نباید پرسیده شود.

آقای دکتر داودی: تصور می‌کنم از میان شیوه‌های مطرح شده می‌توان چنین نتیجه گرفت که توالی زمانی مطلق مورد نظر نیست. گرچه باید تاریخ ادبیات در بستر تاریخی حرکت کند ولی لازم است موضوعات بر اساس مفولات مهم و صاحبان سبک و رأی و اندیشه مطرح شوند. در عین حال، پیشنهاد جناب عمرانی را هم نمی‌شود نفی کرد؛ زیرا بر اساس پیش منطقی مطرح شده است.

جلسه‌ی دوم

آقای دکتر داودی: امیدوارم امروز بتوانیم به جمع بندی روشنی در زمینه‌ی تدوین کتاب تاریخ ادبیات برسیم و افرادی مشخص شوند و برای تألیف یا بازنویسی این کتاب اقدام کنند تا برای چاپ سال ۷۸ آماده شود. مبحث تاریخ ادبیات جهان هم موضوع دیگری است که باید به کتاب جدید افزوده شود.

آقای دکتر سنگری: در جلسه‌ی گذشته به یک پرسش به طور اساسی پاسخ داده شد و نظر همه‌ی شرکت کنندگان بالاخره بر این فرار گرفت که از همان شیوه‌ی گذشته به امروز حرکت کنیم. در این نشست هم باید به چند پرسش اساسی پاسخ بدهیم. پاسخ این پرسش‌ها سرنوشت کتاب آینده را روشن خواهد کرد. فعلا پرسش اساسی این است که هدف از تاریخ ادبیات چیست؟ چون اگر هدف روشن شود، کیفیت و کمیت و نوع کار هم مشخص خواهد شد. با توجه به این که می‌خواهیم ادبیات جهان را هم مطرح کنیم، این پرسش ابعاد گسترده تری پیدا می‌کند؛ یعنی، تاریخ ادبیات کدام بخش از جهان؟ اسپانیا؟ شوروی؟ فرانسه؟ آلمان؟ امریکای جنوبی و ...؟ اصلا ادبیات جهان را چه می‌دانیم؟ ضمناً باید این مسئله را هم در نظر بگیریم که دانش‌آموز ما تا این سن و سال، به هر حال نمونه‌هایی از تاریخ ادبیات خودش را خوانده، یا حافظ و سعدی و فردوسی و مولوی و پروین آشناست؛ چون این‌ها فرهنگ و ادب جامعه‌ی خود اوست اما با تاریخ ادبیات جهان هنوز هیچ نوع آشنایی ندارد. پس از این هم چند مسئله‌ی دیگر مثل نظر خواهی در باب برخی مباحث غیر ادبی نظیر فقه و کلام و امثال آن و نیز آمیختگی سبک شاسی و نقد در تاریخ ادبیات باید مورد اعلان نظر قرار گیرند.

آقای محبی: برای مطلوب شدن تاریخ ادبیات باید در نظر داشته باشیم که بار ذهنی مزاحم و ناممقول و غیر لازم یا بیش از حد توان به دانش‌آموز تحمیل نکنیم. اگر تنها بتوانیم آن بخش از مسائل تحلیلی و روشنگر را که به سبک‌ها می‌پردازد و اندیشه‌ها و تحول‌های فکری را در طول تاریخ نشان می‌دهد، در متن بیاوریم و در آخر هر فصل یا آخر کتاب، هر آن چه را که دانش‌آموز به عنوان یک مجمرعه‌ی قابل از جاع لازم دارد از قبیل ولادت و وفات و معدن‌خان و معاصران ذکر کنیم، بهتر است و با توجه به این نکته که دانش‌آموزان ما در بسیاری از مناطقی از

امکانات کمک درسی و حتی یک دایرةالمعارف و لغت نامه هم محروم اند، نتیجه بسیار مطلوب خواهد بود.

آقای قاسم پور: در کتاب تاریخ ادبیات خیلی از مسائل نباید می آمد. کتاب فعلی با اطناب حجیم شده است و دانش آموز هم برای یادگیری آن مشکل دارد. از طرف دیگر، به گفته ی استاد زرین کوب تاریخ ادبیات و سبک شناسی را نمی توان از حوزه ی نقد ادبی بیرون شمرد. گذشته از این، هدف از تاریخ ادبیات باید دادن بینش به دانش آموز باشد که بتواند شاعران دارای مجوز ورود به قلمرو تاریخ ادبیات را شناسد و در مورد آن ها فضاوت کند و دیگران را هم بعداً با ملاک و معیار آن ها بسنجد. مثلاً دکتر زرین کوب در کتاب «با کاروان حله» تنها بیست شاعر را معرفی کرده است. استاد یوسفی نیز در کتاب خودش «دبیدار با اهل قلم» بیست کتاب نثر و معرفی می کند؛ بنابراین، واقعاً آزمون ندارد هرچه شاعر و نویسنده داریم در متن کتاب بیآوریم. نکته ی دیگر این که اگر بتوانیم کناسی یا بخشی از کناسی را به تاریخ علوم اختصاص بدهیم، شاید نتیجه ی مثبتی داشته باشد؛ واقعاً اگر دانش آموز رشتی تجربی و ریاضی بتفقه که ما در رشته های علمی چه اندیشمندانی داشته ایم، بسیار خوب است. مثل کتابی که پیرروسو در تاریخ علم نوشته است. دیگر این که شیوه ی تدریس و تدوین کتاب را نیز بر اساس انواع چهارگانه ی ادبی پیشنهاد می کنیم؛ زیرا هم اکنون در کتاب های ادبیات این کار را انجام می دهیم. دانش آموز ما با این انواع آشناست و زمینه دارد و همین که بداند هر دوسی حتماً سراسر است و نظامی غنائی سرا و بتواند دیگران را با معیار آن ها بسنجد، مراد ما برآورده شده است. ممکن است شاعرانی هم باشند که جنبه های متعدد داشته باشند؛ دانش آموز ما باید این توانایی را کسب کند که بتواند بسنجد و ارزش واقعی هر یک را تعیین کند.

آقای دکتر ذوالفقاری: اجازه بدهید اهداف درس تاریخ ادبیات را بخوانم تا بهتر بتوانیم درباره ی آن ها صحبت کنیم: تکمیل و تعمیق آموخته های قبلی درباره ی تاریخ ادبیات، شناخت سیر تحول تاریخ ادبیات ایران و جهان تا امروز، شناخت ادوار، سبک ها و مکاتب ادبی ایران و جهان، شناخت آثار مکتوب فارسی به منظور شناخت تمدن بزرگ اسلامی ایران، آگاهی از جریانات سیاسی و

اجتماعی ادوار مختلف به منظور شناخت علل درونی و بیرونی تحولات ادبی هر دوره، آشنایی با آثار و احوال و اندیشه های شاعران و نویسندگان معروف ایران و جهان و آثار برجسته ی آنان، شناخت ارزش های ادبی و فرهنگی و هنری آثار فارسی به عنوان بخشی از میراث فرهنگی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به ادبیات غنی فارسی از طریق شناخت ادبیات، ایجاد ارتباط ادبی با گذشته های ادبی و ادبیات امروز، آشنایی با گنجینه ی عظیم دینی، فرهنگی، اخلاقی، عرفانی ایران به منظور ایجاد حس اعتماد به نفس و روحیه ی مبارزه با تهاجم فرهنگی بیگانگان، تشخیص ادبیات متعهد و غیر متعهد در هر دوره ی تاریخ ادبی ایران، امکان تطبیق ادبیات ایران و جهان و یافتن وجوه اشتراک و افتراق آن ها.

آقای تاشی: می خواهم از جناب آقای عمرانی خواهش کنم، برای بنده روشن بفرمایند که تاریخ ادبیات بر اساس انواع ادبی یعنی چه؟ چون وقتی مرحوم بهار در مجله ی دانشکده اغراض شعر فارسی را تقسیم بندی می کند، ده غرض به گفته ی خاقانی در شعر وجود داشته است که ملک الشعرای آن را به ثبت می رساند. بعدها آقای زین العابدین مؤمن در کتاب تحول شعر فارسی این را مبنا قرار می دهد و بعد از ایشان در سال ۵۰ آقای دکتر شفیعی کدکنی در مجله ی خرد و کوشش انواع ادبی را بر همان اساس می نویسد. به هر حال اغراض شعر در تاریخ ادبیات باید مطرح باشد. درباره ی نثر بعداً صحبت خواهیم کرد. نه این که چهار فصل داشته باشیم و کل تاریخ ادبیات را در همین چهار فصل بیآوریم. ضمناً علاوه بر این، باید تاریخ را نیز در نظر بگیریم و در دستور همان تاریخ، انواع یا اغراض ادبی را بررسی کنیم. این تاریخ با باید بر بنای اشخاص باشد یا آثار معروف یا سلسله های حکومتی یا مثلاً چهاربشج دوره ی کفی فائل بنویسیم و بعد در هر دوره این انواع ادبی را بررسی کنیم؛ یعنی شکل تاریخی حفظ شود ولی در شکل تاریخی لازم نیست اسم اشخاص و آثار آن ها را پشت سرهم بیآوریم بلکه باید طبق معمول همه ی کتاب های تاریخ ادبیات، یک نمای کلی از هر دوره نشان بدهیم و بعد بگوییم، مثلاً در این دوره، این چهار یا پنج موضوع چه سرنوشتی پیدا کرده اند.

آقای دکتر ذوالفقاری: با توجه به آن چه در

جلسه ی قبل عنوان شد، باید اول بینیم این دانش آموزان در سن ۱۲-۱۳ سالگی آیا واقعاً به این مقدار اطلاعات در تاریخ ادبیات نیاز دارند. برای این که راحت تر به مقصود من پی ببرید، کافی است این کتاب را با کتاب های تاریخ ادبیات بعضی دانشگاه ها و از جمله پیام نور مقایسه کنید و ببیند که اگر جزوه ها و منابع و سایر مواد کدکی را هم به آن بیفزایید، باز هم چیزی در حد کتاب تاریخ ادبیات دبیرستانی ما خواهد بود نه بیشتر؛ و من معتقدم که خیلی آسان می شود همین کتاب را به دانشگاه انتقال داد؛ با احتساب این که تاریخ ادبیات در دبیرستان ۴ واحد بیشتر نیست در حالی که همین ماده در دانشگاه حدود ۸ واحد است.

آقای عمرانی: مثل این که تقریباً برای جمع مسلم شد که این کتاب در وضعیت فعلی به کار تدریس در دوره ی دبیرستان نمی آید. بیاییم نقص های احتمالی این کتاب را بررسی کنیم؛ زیرا کشف علل نارسانی و دانستن نقص کتاب ما را در تصمیم گیری های آینده یاری خواهد کرد. مسلم است که چنین بررسی عینی می تواند ما را از بحث های محرز بی نیاز کند و در برنامه ریزی یاری مان نماید. از جمله ی مهم ترین مسائلی که ما را به تجدیدنظر در کتاب وامی دارد، حجم زیاد کتاب است. توجه داشته باشید که این نتیجه گیری از صحبت های دو جلسه ی بزرگواران حاضر است و اگر فردا بر این اساس کتابی با حجم کم تر نوشته شد، بهانه به دست عده ای ندهد که سبب انتقادها را به این سو سرآزیر فرماید. بر اساس این ششست ها می توان حجم کتاب را کم کرد ولی به عمق آن افزود. تاریخ ادبیات، گاهی هم به علت مابهت خودش - نه به دلیل قصور مؤلف - جنبه ی حقیقی دارد؛ یعنی ابیاتی از اطلاعات غیر منسجم است در طول تاریخ مکتوب ما. اعتقاد من این است که به این مجموعه، عمق و هدف و جهت داده شود یا از این کتاب، معیاری ساخته شود که اگر دانش آموز در سال های پایانی دبیرستان و سال های آغازین دانشگاه خواست به مقایسه و سنجش و نقد و نتیجه گیری دست بزند، با مطالعه ی این کتاب بتواند از عهده برآید و با آشنایی عمیق چهره های شاخص، دیگران را تیر محک بزند.

نکته ی مهم بعدی، اهداف این درس است؛ که عبارت اند از: الف) تکمیل و تعمیق آموخته ها؛

جهت کتاب باید طوری باشد که تمام آن چه را دانش آموز به طور پراکنده، این جا و آن جا خوانده، در یک مسیر روشن هدایت کنند. (ب) شناخت جریان های سیاسی برای تأثیر متقابل ادب و آن جریان که باید در تدوین کتاب ملحوظ شود. (پ) شناخت ارزش ها و آثار ادبی که خود دست کم به سه هدف اساسی تقسیم می شود: ۱- ایجاد نگرش مثبت نسبت به ادب این مرز و بوم؛ ۲- دقیقاً همکاران محترم در جریان هستند که اگر چنین بینشی ایجاد شود، چه تحول فکری عظیمی را در پی خواهد داشت. ۳- ایجاد الیاد ادبی؛ یعنی درست همان مسئله ای مهمی که سال هاست از برنامه های درسی دور افتاده و نبود آن، درس را به تکلیفی شاق و خسته کننده برای دانش آموز و کاری مکانیکی و بی کشش برای معلم تبدیل کرده است. ۴- ایجاد اعتماد به نفس؛ یعنی، مهم ترین با یکی از مهم ترین اهداف آموزش و پرورش که غفلت از آن می تواند به فاجعه بینجامد و تقویت آن شکوفایی اندیشه و فکر ایجاد کند. پس در تدوین کتاب باید این مسائل را مدنظر قرار دهیم.

آقای دکتر سنگری: به هر حال، باز هم تأکید می کنم که از واقعیت ها غافل نشویم. یک واقعیت دانش آموز است و واقعیت دیگر وقتی است که در اختیار داریم. حرف هایی که گفته می شود، بسیار عالی است اما آیا با واقعیت مطابقت می کند؟ آیا می دانید که در شرایط حاضر ما تنها ۴ واحد تاریخ ادبیات داریم؟

آقای محبی: کتاب تاریخ ادبیات موجود برای چهار سال دبیرستان یعنی ۹۴۴ ماه نوشته شده بود اما هر بار مشکلی در زمان پیش آمد و قدری از این کتاب قیچی شد تا به این جا رسید که ملاحظه می فرمایید. الان هم می فرمایند فقط چهار واحد؛ یعنی، ۳۶ ماه تبدیل شد به ۹ ماه. پس همه ی تصویرها متوجه کتاب نیست و با تعویض هم از ارزش آن کاسته نمی شود. می خواهم این موضوع را یادآوری کنم که آیا فعلاً چاره ای منحصر به فرد، تعویض کتاب است یا این که می توان همین کتاب را با قدری حذف و افزایش و پیرایش با اهداف جدید دبیرستان و منطبق با وقت تطبیق کرد و چرا که نشود؟ بنده از ابتدای تألیف در خدمت آقای دکتر باحقی بوده ام و بر اساس این تجربه می گویم که در آن زمان با دقت و وسواس کتابی تهیه شد و طی چند سال قوت ها و ضعف های خودش را نشان داد و اکنون با

شناختی که از آن داریم می توانیم تعویض کنیم. چرا دست به تألیف جدیدی بزنیم که ممکن است نتیجه هم ندهد و باز دوباره سبیل انتقادها را به این دفتر سرازیر کند؟ در حالی که کتاب حاضر، این مراحل را پشت سر گذاشته است. از همه ی این ها که بگذریم، آیا ما واقعاً باید سال به سال سطح علمی کتاب را پایین تر بیاوریم تا همه، خوب و بد نمره ی قبولی بگیرند؟ تاریخ ادبیات به خودی خود مفهومی سنگینی است و می هرگز اجنبیت آن را کم تر از درس ریاضی نمی دانم. با این ترتیب، چرا باید سطح کتاب طوری باشد که امر به عهده ای مشتبه شود که غرض فقط نمره گرفتن و نمره دادن است و لا غیر.

آقای ارشاد: مشکل اساسی این است که پس از تألیف کتاب جدید هر کس آن را نقد می کند، دفتر تألیف بدو نقد را نمی پذیرد و درست و بدون فیدر شرط از کتاب حمایت می کند اما وقتی تصمیم به تعویض کتاب گرفته می شود، همه نسبت به کتاب پیشین بی مهر می شوند و جنبه های مثبت آن را در نظر نمی گیرند. ما ساعت هاست پیرامون اهداف کتاب بحث می کنیم. می خواهم بدانم اصلاً هدف از طرح چنین بحث هایی چیست؟ آیا مؤلفان پیشین این اهداف را در نظر نگرفته اند؟ آیا واقعاً نمی دانستند چه می نویسند و بر چه اساسی می نویسند؟ آیا ما این جا جمع شده ایم تا ابتدا به ساکن بنای تاریخ ادبیات را بگذاریم؟ به نظر من پاسخ این پرسش ها دست کم برای جمع ما روشن است. پس بهتر است همان طور که آقای عمرانی فرمودند، ببینیم در این کتاب چه نقاط قوتی هست. بگذاریم این نقاط قوت باقی بمانند و اگر نقاط ضعف یا منفی در آن سراغ داریم، در پی چاره جویی برآییم و آن را اصلاح و تعدیل کنیم. به فرضی الآن دارند می گویند که در تاریخ ادبیات نقد هم باید باشد درست به خاطر دارم که این کتاب به دلیل داشتن همین زمینه مورد بی مهری همکاران ما قرار گرفت و به آن ناختند. من این کتاب را به طور مفصل نقد کرده ام و تا آن جا که اطلاع دارم، نظر مؤلف کتاب نیز همین بود که بیشتر بر مبانی نقد تکیه شود تا نام و کتبه و لقب و تاریخ تولد و وفات و امثال این ها. اگر بنا بر وضع نفس هاست، بنده می پذیرم که زبان این کتاب دشوار است و باید ساده شود و حجم آن زیاد است و باید تعدیل گردد. در هر صورت باید از تجربه ی مؤلفان گذشته درس گرفت. مسئله ای بعدی که برای من

روشن شد، نتیجه ی اجماع درباره ی سیر تاریخ ادبیات بود. در حالی که در همان جلسه ی نخست مطرح شد که در اروپا شروع کار با متون جدید است و به تدریج به سوی متون گذشته پیش می روند.

آقای محبی: اجازه بدهید این مطلب را عرض کنم که در انگلیس، تغییرات همین دو سه قرن اخیر بسیار بیشتر از تغییرات ده قرن در ادبیات ایران است؛ یعنی امروز دانشجوی انگلیسی، زبان شکسپیر را مطلقاً نمی داند و باید در دانشکده بیاموزد اما ما با متون هزار سال پیش خود هرگز بیگانه نیستیم. من از قول آدم مطلقاً می گویم که در اروپا، اوگینس میحت این مسائل نقد ادبی است؛ یعنی از خردسالی نقد داستان را به کودک می آموزند و در واقع چرخشی به دست او می دهند تا در پرتو آن حرکت کند ولی ما نقد را در سال های آخر دانشگاه می آموزیم. مسئله ی دیگر این است که هنوز هدف و شکل تاریخ ادبیات خودمان روشن نشده، داریم از تاریخ ادبیات جهان صحبت می کنیم و قصد داریم آن را هم در کنار این یکی بگذاریم.

آقای عمرانی: مسئله از این جا شروع شد که همه به اتفاق بر آن بودند که زبان کتاب مشکل است. این را از صدها تلفظ و پیام و نام و استنجاج کرده ایم. ضرورت تفسیر، حتمی می نمود. به چند نفر از دبیران خراسان مأموریت داده شد که برای بازنویسی این کتاب - نه تألیف جدید - اقدام کنند. خراسان از آن رو انتخاب شد که این کار با اجازه و راهنمایی جناب دکتر باحقی و تحت نظارت ایشان صورت گیرد. آقای ارشاد که ارتباط نزدیکی با جناب دکتر باحقی داشتند، با یکی دو نفر از دوستان این مهم را شروع کردند. بنده هم در خدمت ایشان بودم و کار بازنویسی نا اندازه ای هم انجام شد که خود جناب آقای ارشاد به دفتر تألیف تشریف آوردند و طرحی را که زمینه ی این دعوت را فراهم آورد، ارائه دادند. مقرر گردید که بر اساس طرح ایشان، از صاحب نظران دعوت به عمل آید تا با بهره گیری از تجارب آن ها در مورد اهداف، حوزه ی عملکرد، تنوع مطالب، تخصص، گستردگی، زمینه و ... صحبت شود. خودم این کتاب را شخصاً بارها تدوین کرده ام و با آن بیگانه نیستم اما گاهی مجبور شده ام جمله ها را معنی کنم. زبان این کتاب بسیار فاخر و زیباست ولی علمی نیست. ما در آموزش، به زبان علمی نیاز داریم نه زبان ادبی و هنری. آن

زبان برای این گونه مفاهد گویا نیست. زبان هنری کار اطلاع رسانی صریح را انجام نمی دهد منتها برای اهل آن، مثلاً ادیبان و دانشگاهیان خوب است. به همین دلیل، به بنده و دوستان مأموریت داده شد که زبان آن را تفسیر دهیم. از جهت موضوع نیز اگر مقرر گردد که همین کتاب بازسازی شود، با آن موافقم؛ زیرا اساس این کتاب بر نقد ادبی و شناخت سبک هاست. همان که در این نشست ها از آن به عنوان مقصد نهایی آموزش یاد شد؛ یعنی، آن چه در مدلاس اروپا می گذرد و دانش آموز آن سوری دبا منتقد توبیت می شود و سره شناس؛ اما با وضع فعلی کتاب ها و روش های تدریس ما، دانش آموز مستعد ایرانی به خودش اجازه و جرئت اظهار نظر نمی دهد. ما باید وسایلی در اختیار این دانش آموز بگذاریم تا با نقد و تحلیل علمی و روش های آن آشنا گردد اما در شکل اخیر، او کین منبع خود کتاب های درسی ماست و دوئین، شیوه ای که ما را بدان عادت داده اند و می میداریم بهترین است؛ یعنی روشی که دقیقاً با معیارهای کنکوری مطابقت می کند. این جا گویا عامل تعیین کننده، اهداف آموزشی نیست، همسو بودن با کنکور است و به همین دلیل، کتابی که بتواند از آن سوال های چهار گزینه ای بیشتری طرح کرد، موفق تر است؛ یعنی ابانی از اطلاعات؛ اما کتابی که روشمند و هدفدار باشد ولی نتواند با آن محک سنجیده شود، توفیقی ندارد. بسیاری از مطالب کتاب تاریخ ادبیات حاضر و تقریباً تمامی کتاب های تازه تألیف دبیرستانی چنین وضعیتی دارند و در نتیجه ممکن است انگ نامطلوب بودن و «عدم کارایی» بخورند. نمونه اش نقد ادبی پیش دانشگاهی است؛ این کتاب باید راهنمای معلم و دانش آموز باشد تا عملاً در کلاس، متون نثر و نظم را به باری آن نقد کند اما متأسفانه اکنون تنها «تدریس» می شود نه «فهم» و آن چه که اصل موضوع است، یعنی تفهیم و تمرین شیوه ی نقد-فدای حفظ کردن و به ذهن سپردن صرف می شود که از آن سودی عاید نمی گردد جز این که به کار امتحان بیاید. پس از نشست های گذشته، با این هدف در خدمت دوستان بزرگوارم آقای پشنادی و جناب امیربختیار این طرح را مجدداً بررسی کردیم، اهداف و زمینه و موضوع آن را مشخص کردیم و طرح را برای تقدیم به جلسه آوردیم. بر اساس این طرح، وقتی صحبت از حماسه می شود، جز بزرگان حماسه پرداز ایرانی،

می توان از ابلید و ادیسه و رامابانا و مهابهاراتا نیز سخن گفت و وقتی توبیت به ادبیات غنایی می رسد در کنار مولوی و سعدی و حافظ و نظامی و جامی و عراقی و ... می توان از همین گوی و وردزورث و الیوت و ورن و هوگو و گورکی و دانت و رولان و در ادبیات تعالیمی نیز علاوه بر این بچین و پروین اعتصامی و مولوی و ناصر خسرو و سنایی و شمس افغانی و خواجه نصیر از تولستوی و ... بر این اساس، تا اندازه ای نیز ادبیات تطبیقی دنیا و ایران به دانش آموز شناسانده خواهد شد. بدیهی است که این کار اگر چه ثقیل اما شدنی است و نتیجه ی آن را - اگر انجام شود و خوب اجرا گردد - در آینده، روشن می بینیم.

آقای دکتر داودی: در کنار همه ی این مسائل و در تأیید این که می شود کاری سزرگ انجام داد و نتیجه ای روشن گرفت، باید اضافه کنیم که دانش آموز ما - بر خلاف پشناد رایج - در این موارد چندین خالی الذهن هم نیست؛ زیرا بسیاری از همین اشخاص را که نام برد، شنیدند. از طریق کتاب های جدید تألیف، می شناسد و با آثارشان نیز آشناسند. اگر آمار تفصیلی از همه ی درس های این کتاب ها - چه در راهنمای چه دبیرستان - تهیه می شد این موضوع بیشتر مشخص می گردید. ممکن است برخی فکر کنند که زمینه ی مورد بحث بسیار گسترده تر از حد انتظار و توان دانش آموز است اما باید گفت در آموزش نباید به صرف تعدد یا گستردگی علمی؛ از آن چشم پوشید؛ مثلاً کسی که می خواهد فلسفه بخواند نباید به بهانه ی گستردگی این علم از آن دست بکشد. همه ی این کارها را می شود به زبان ساده انجام داد، اصل مسئله، آسان کردن زبان است؛ مثلاً ادیبای سوفی و رمانی فلسفی است که به زبانی بسیار ساده فلسفه را می آموزد. پس موضوع خود علم مطرح نیست؛ چگونه مطرح ساختن آن اصل است. در مورد ادبیات جهان هم بر همین متوال می شود دنیا را به بخش یا حوزه ی کلی تقسیم کرد؛ مثلاً اروپا، امریکا، خاور دور و بقیه ی جهان و بعد از هر کدام نمونه های درسی ارائه داد؛ آن هم در حد یک واحد.

آقای دکتر ذوالفقاری: با تشکر از شما و سایر همکاران، باید دقت کنیم آن چه از ادبیات جهان در این کتاب می خواهیم درج کنیم از نظر غلظت و عمق به سرنوشت خود این کتاب دچار نشود، بنابراین، موضوع حجم از هم اکنون باید در دستور کار قرار گیرد و ابعاد آن روشن باشد؛ یعنی، هر واحد درسی معادل

حدود ۱۰۰ صفحه برای دو ساعت تدریس تعیین شده است. باید با توجه به این موضوع، تقسیم بندی صورت گیرد.

آقای محبی: در مورد نمونه های ادبیات جهان که باید در کتاب بیاید و دانش آموز با آن آشنا شود، پیشنهاد این است که بر مبنای مکتب ها حرکت کنیم نه انواع ادبی. حرکت ما در تاریخ ادبیات جهان هم بر همین مبنای باشد؛ یعنی، ابتدا در مورد کلاسیسم صحبت کنیم، آفرینندگان این سبک را معرفی کنیم و بعد نمونه های آن را، بعد رمانیسم را و بعد ... لازم هم نیست که به همه ی سبک ها اشاره کنیم؛ مثلاً ممکن است دریافت مکانیسم چون دادانیسم و سوررئالیسم برای دانش آموز ما مشکل باشد؛ زیرا ظرفیت روحی و توان ذهنی بچه ها آن قدر رشد نکرده است که وارد این مسائل شوند.

آقای پشنادی: پیشنهاد من این است که برخی از همانند های مطرح شود؛ زیرا چنین مسائلی به شناخت ادبیات خود ما هم کمک می کند؛ مثلاً تدریس فردوسی (شاهنامه) و هومر (ابلیاد و ادیسه) باید هم زمان باشد؛ زیرا مقایسه ی بین این دو و مطالب خارق العاده ی هر دو مثل پاشته ی آشیل و چشم اسفندیار به ما و دانش آموز ما کمک می کند تا موضوع را بهتر تجزیه و تحلیل کنیم. در آن صورت، اعتقاد دانش آموز به فردوسی واضح تر می شود و داستان های شاهنامه را دروغ و باوه نمی داند. بلکه به این ترتیب آن ها را بدیهی تر می باید.

آقای دکتر سنگری: با وجود همه ی این حرف ها باید توجه داشت مطلب آن قدر تخصصی نشود که درک آن از دانش آموز ساخته نباشد. چون به هر حال ما کتاب را برای دوره ی دبیرستان می نویسیم نه برای دانشجوی ادبیات در سطح دانشگاه. تازه در آن جا هم نمی توانیم ادعا کنیم که برنامه ریزی ما کامل است؛ چون یقیناً دانشجوی ما هم تمام شاهنامه را نخوانده است.

آقای قاسم پور: از شیوه ی نگارش کتاب که همه بر آن توافق کردیم اگر بگذریم، می ماند مسئله ی چگونه مطرح کردن مطالب؛ مثلاً می توانیم نقد ادبی و سبک شناسی را با ظرافت و به طور غیر مستقیم وارد این کتاب بکنیم، با این هدف که دانش آموز ما وقتی فارغ التحصیل می شود، عملاً متاد باشد. می توانیم در ابتدای هر درس درآمدی بگذاریم و در آن ویژگی های دوره ی مورد نظر را مطرح کنیم و

نمونه‌ای را هم کار کنیم و راه را نشان بدهیم که مثلاً در این شعر فردوسی، این ویژگی هادیده می‌شود و پس از آن به انتخاب و گزینش بپردازیم. ما واقعاً نمی‌توانیم پانزده قرن تاریخ ادبیات را در این کتاب مختصر بگنجانیم. به همین دلیل، باید روش گزینشی را بیشتر مورد توجه قرار دهیم. در همین نشست‌ها هم می‌تواند ساختار یک درس را تدوین کرد و به عنوان نمونه ارائه داد، اهداف آموزشی را معین کرد و فعالیت آموزشی را هم در صورت تصویب و تأیید جمع گنجاند.

آقای دکتر سنگری، اجمال نظر آقای فاسم‌پور این است که کتاب فعلی محور کار قرار گیرد اما از نظر زبان و شیوه بازنگری شود.

آقای ناکی: اگر بخواهیم در یک برش از تاریخ ادبیات حرف بزنیم و کتاب بویسیم، کاری که امروز می‌فرمایند شدن است و مشکلی پیش نمی‌آید؛ یعنی همان کاری که آقایان دکتر یوسفی و دکتر زرین کوب انجام داده‌اند ولی اگر بخواهیم مسیر تحول ادبیات را بررسی کنیم، کار به این صورت نامطلوب خواهد بود؛ بنابراین، بهتر است همین کتاب را - البته بر مبنای مکتب‌های ادبی - دوباره بنویسیم و مثلاً در بخش نظم آن بیست موردی را که در «دیندار با اهل علم» و «با کاروان حله» آمده مطرح نماییم. هیچ لزومی ندارد که مثلاً از اثر اخسیکتی یا امثال وی نام ببریم یا در عصر حافظ لازم نیست مثلاً میرزا تقی میر را مطرح کنیم. البته از نظر نگرش یک ایراد هم به کتاب قبلی وارد است، یعنی وقتی این کتاب، عصر نصرالله منشی یا سعدی را مطرح می‌کند هسته‌ی مرکزی این عصرها کسانی هستند که خود مبتکر و صاحب سبک‌اند اما عصر قائم مقام چه؟ آیا خود ایشان صاحب سبک است؟ در حالی که می‌دانیم مقلد سعدی است. بنابراین، باید مصداق‌های اصلی ادبیات، یعنی شاخص‌های هر دوره مطرح شوند همراه با یک درآمد کلی بر تاریخ ادبیات؛ زیرا معتقدیم برنامه‌ی دبیرستانی برای بیان جریان کلی ادبیات گنجایش ندارد. به عنوان مثال، وقتی به فردوسی می‌رسیم، طبیعتاً باید برای معرفی زیربنایی کار وی حماسه و زمینه‌های پیدایش آن و تنی چند از حماسه سرایان را معرفی کنیم.

آقای دکتر ذوالفقاری: مناسبانه ارزش‌یابی ناقص کتاب‌ها همیشه ضایع کننده‌ی متون درسی و اهداف آن‌هاست؛ یعنی، اگر مدل‌های ذهنی

دست اندرکاران آموزش فعلی - اعم از ما و دبیر و دانش‌آموز - متحجر باشد، همه‌ی زحمات‌ها بی‌حاصل می‌شود. اوک باید برای این موضوع چاره‌ای بیندیشیم؛ بعد هم ساختار درس اوک را مشخص کنیم. مثلاً پیشنهاد می‌کنم فصول اوک کتاب، در حد یک درس اختصاص یابد به ۴ خط و زبان پیش از اسلام، خط میخی، اوستایی، پهلوی، تغییر خط و زبان در صدر اسلام، اوصاف اجتماعی و سیاسی صدراسلام، بحث زمان و مکان، شعوبه، پیش‌گامی ایرانیان در علوم، خدمات متقابل اسلام و ایران و نخستین سخن‌سرایان فارسی، در مجموع هم برای هر واحد دوازده درس، یعنی سی و شش درس برای سه نیم‌سال و دوازده درس هم برای ادبیات جهان در نیم‌سال چهارم در نظر گرفته شود. برادرانی هم که این کار را شروع کرده‌اند، طبق نظر نهایی همین شورا می‌توانند کار خودشان را ادامه بدهند و ایرادی هم ندارد که بقیه‌ی دوستان هم به آنان کمک کنند تا کار با سرعت و دقت بیشتری انجام شود. پیشنهاد می‌کنم یک ماه دیگر، یعنی یازدهم شهریورماه در همین جا جلسه‌ای داشته باشیم و این دوستان ما، آقایان ارشاد، صابری و عمرانی، یک درس را، آماده کنند و در شورا ارائه دهند و اگر تصویب شد، بقیه‌ی کار نیز بر اساس همان نمونه انجام گیرد.

آقای دکتر داودی: فراموش نفرمایید که تصویب نهایی این درس‌ها در شورا خواهد بود و از همه‌ی دوستان عضو این شورا تقاضای کنیم که مطالب را پس از آماده شدن بخوانند و با توجه به حساسیت موضوع، درباره‌ی آن اظهار نظر فرمایند. آقای محبتی هم که از ابتدا در جریان تألیف کتاب بوده است، زحمت گردآوری و تدوین مطالب تاریخ ادبیات جهان را تقبل کند. به نظر می‌رسد اگر کتاب اصلی چهارجلدی را هم با حذف و اضافاتی به عنوان کتاب راهنمای معلم چاپ کنیم، نتیجه مطلوب باشد.

آقای دکتر ذوالفقاری: کتاب حاضر ده سال پیش در شرایط ویژه‌ای نوشته شد و مسلم است که امروز شرایط ما با آن زمان فرق می‌کند. امروز پیش‌های جدیدی در تدریس ادبیات به وجود آمده و افق‌های روشن‌تری گشوده شده است. هر کوششی برای این که معلم و دانش‌آموز به مطالعات جدیدی روی بیاورند و دانش‌های پیشین خود را

نوسازند و ارزیابی کنند، ستوده است. فعلاً سازمان پژوهش‌های روال مشخصی برای تألیف ندارد. بر اساس این روال، باید سعی شود کتاب، فعالیت محور و دانش‌آموز محور باشد، زبانش آموزشی باشد، خردآزمایی‌ها کاملاً کاربردی باشند و تصاویر و راهنماهای متنوع و متناسب با مطالب همراه شود.

سومین نشست گروه بررسی و تدوین کتاب تاریخ ادبیات در تاریخ پانزدهم شهریورماه جاری با حضور اعضای شورا برگزار شد. در این نشست، آقایان ارشاد و عمرانی فصل اوک کتاب را که به عنوان نمونه بازنویسی کرده بودند، به شورا ارائه دادند. شورا پس از بررسی همه‌جانبه و ارائه‌ی نظریه‌های سازنده و اصلاحی، کلیات و منشی نمونه‌ی کتاب را تأیید و تصویب نمود و ادامه‌ی مأموریت آقایان محبتی، ارشاد، صابری و عمرانی را مورد تأیید و تأکید قرار داد و مقرر ساخت که تدوین سایر بخش‌های کتاب با عنایت به محورهای زیر ادامه یابد:

- ۱- زبان در حد دانش‌آموز دبیرستان ساده و روشن و قابل فهم گردد.
- ۲- فصل بندی و تعیین دروس کتاب مجدداً بر اساس ۱۲ درس برای هر نیم‌سال صورت گیرد.
- ۳- از تصاویر متنوع و مؤثر برای تفهیم مطالب استفاده شود.
- ۴- نقشه‌های راهنما و نقشه‌های جغرافیایی تاریخی در کتاب گنجانده شود.
- ۵- ساختار اصلی و بنیادی کتاب حفظ شود.
- ۶- تمرین‌ها و پرسش‌های کاربردی در سطوح مختلف یادگیری به کتاب افزوده شود.
- ۷- اهداف هر درس و اهداف کلی تاریخ ادبیات در نظر گرفته شود.
- ۸- کتاب با توجه به رویکرد دانش‌آموز محوری و فعالیت محور تدوین شود.
- ۹- شاعران و نویسندگان صاحب سبک و مبتکر در متن و بقیه در حاشیه قرار گیرند یا حذف شوند.
- ۱۰- بسیاری از مطالب و شواهدی که مورد نیاز دانش‌آموز است، در حاشیه بیاید یا به صورت فعالیت‌های کلاسی در متن درس گنجانده شود. دانش‌آموز با انجام این گونه فعالیت‌ها به هدف تعیین شده‌ی مورد نظر راهنمای می‌گردد.

ادبیات

فارسی معاصر در خارج از ایران

دکتر محمدجعفر یاحقی

ماوراءالنهر) سخن خواهیم گفت.

الف- ادبیات معاصر دری (افغانستان)

دری (فارسی) به تقریب، زبان مادری نیمی از مردم افغانستان است که همه‌ی مردم این دیار- با هر زبانی که دارند- آن را می‌دانند و در روابط بین‌البلاد، به مثابه‌ی زبان میانجی از آن استفاده می‌کنند. علاوه بر زبان‌ها و گویش‌های کوچک محلی، زبان پشتو هم در افغانستان، به ویژه در نواحی قندهار، پکتیا و نندهار رایج است که در برخی دوره‌ها از طرف حکام و گاه به موازات دری زبان رسمی اعلام می‌شده است. گذشته از این، در منطقه‌ی کوهستانی پامیر گویش‌ها و زبان‌های محلی دیگری نیز وجود دارد. بخشی از مردم افغانستان به فارسی و گروهی به پشتو سخن می‌گویند.

استمرار پشتو زدگی در عصر محمد ظاهر و داوود خان سبب شد که فرهنگ دری از پیشرفت بازماند و حمایت استعمار را از گسترش پشتو مسلم کرد.

به درستی نمی‌توان گفت که اصطلاح «دری» از چه زمانی در افغانستان به جای فارسی رواج پیدا کرده است. ناهمین دهه‌های اخیر، زبان رسمی مردم افغانستان «فارسی» نامیده می‌شده است. چنان که هم اکنون هم این نام مورد استعمال دارد و دری به عنوان یک نام سیاسی و رسمی در میان مردم رواج پیدا نکرده است.

اصطلاح «دری» در تاریخ ادبیات فارسی بر لهجه‌ی مشرقی ایران اطلاق شده که با استفاده از القبای عربی از دوره‌ی سامانی اشعار و نوشته‌هایی بدان زبان باقی مانده است. اصطلاح دری یا فارسی دری در همان سده‌های پیشین، جای خود را به «فارسی» داده است.

ادب و هنر از دیرباز در ایران و افغانستان منشأ و خاستگاهی واحد داشته است. تمامی جریان‌ها و مکتب‌های هنری و ادبی که بر پایه‌ی سنن دیرینه‌ی ایجاد اثر و قواعد سنتی زیباشناختی در ادب فارسی پدید آمده، در پیشینه‌ی فرهنگی دو سرزمین ایران و افغانستان امروزی به گونه‌ای مشترک و با هویتی واحد مطرح بوده است.

بعد از پیدایی نوگرایی و تجدد در ایران پس از مشروطه و گسترش سواد و کتاب خوانی و رشد نشریات و تعمیم پدیده‌های

اشاره: یکی از فصول کتاب ادبیات فارسی (۱ و ۲)، (۳ و ۴) دبیرستان ادبیات برون مرزی است. برای آشنایی بیشتر و بهتر علاقه‌مندان با وضعیت ادبیات فارسی در خارج از مرزهای ایران، از بخش ششم کتاب «چون سبوی تشنه» نوشته‌ی دکتر محمدجعفر یاحقی، پاره‌ای را برگزیده‌ایم که با هم می‌خوانیم.

حوزه‌ی گسترش زبان فارسی، که روزگاری از مدیترانه تا سند و از بین النهرین تا ماورای سبوح امتداد می‌یافت، در گذشته‌های تاریخی به تدریج محدود شد و ابتدا فلمر و آسیای صغیر خود را از دست داد و با روی کار آمدن صفویان یا اندکی پیش از آن، بر اثر کشمکش‌های سیاسی و مذهبی بخش‌های آسیای مرکزی آن جدا شد. استعمار انگلیس هم اندکی بعد، ارتباط زبان فارسی شبه‌قاره‌ی هند را با پارسی ایران قطع کرد. بیشتر از دو سده پیش، بخش‌های گسترده‌ای از فلمر و این زبان در قالب افغانستان به گونه‌ای دیگر عرصه‌ی ناخست و ناز استعمار قرار گرفت. بعدها که سرزمین کوچک تاجیکستان پدید آمد، زبان پارسی رایج در آن نواحی به نام «تاجیکی» احراز هویت کرد؛ چنان‌که پارسی افغانستان هم «دری» نامیده شد. تنها زبان رایج در فلمر و جغرافیای ایران، هم چنان «فارسی» باقی ماند و به حیات تکاملی خویش ادامه داد.

تقسیم زبان واحد فارسی به سه نام فارسی، دری و تاجیکی سبب شد که در سده‌های اخیر، به تدریج هر یک از این شاخه‌های سه‌گانه تحولات خاص خود را پشت سر بگذارد و به دلایل متعدد فرهنگی، اقلیمی، اجتماعی، سیاسی و ... در ساختار و واژگان و به ویژه در تلفظ و گونه‌های زبانی تفاوت‌هایی اندک و بسیار پیدا کند. بر این تفاوت‌ها باید بیگانگی این سرزمین‌ها با یک دیگر را هم بیفزاییم. در این میان، از تأثیر قدرت‌های بیگانه در سرنوشت زبان و فرهنگ این سه ناحیه نیز غافل نباید بود؛ برای آن که ماوراءالنهر از قرن‌ها پیش ابتدا تحت نفوذ فرهنگی اوزبک و بعد هم روسیه‌ی تزاری و دولت‌های بلشویکی درآمد و افغانستان در مسیر مظالم استعمار انگلیس قرار گرفت و از این رهگذر آسیب‌های چندی را متحمل گردید.

در این گفتار، به طور مستقل از دو جریان معاصر ادبی دری (فارسی رایج در افغانستان) و تاجیکی (فارسی رایج در

نوظهور
فرنگی، محدوده‌ی
زبان فارسی افغانستان که سا
آن زمان و مدتی پس از آن، جز به
معدودی کتاب و نشریه‌ی داخلی دسترسی
نداشت، بیشترین نیازهای فکری و فرهنگی خود
را از قلمرو زبان فارسی ایران تأمین می‌کرد. در عین حال
بیداری و تحولی همانند آن چه در ایران پیش آمده بود - بنا به
دلایلی مشابه - در سرزمین افغانستان نیز در شرف تکوین بود.

ب- ادبیات معاصر تاجیکی

تاریخ مستقل مردم تاجیک پس از تیموریان شکل می‌گیرد.
ماوراءالنهر به مرکزیت بخارا در آستانه‌ی انقلاب اکتبر تحت
نفوذ مستقیم روسیه قرار گرفت.

جنبش تجدّدگرایان از سال ۱۹۱۶ به «نهضت جوانان بخارا»
تغییر نام یافت. قبل از انقلاب اکتبر، جنبش تجدّدگرایان تنها جناح
مخالفی بود که با امیرسالاری بخارا به ستیز برخاست. در این
جنبش، اندیشه‌ورانی ترقی‌خواه به مفهوم واقعی آن وجود داشتند
که از آن میان، نام صدرالدین عینی درخشندگی بیشتری یافته است.
در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۲۹ و به دنبال کوشش‌های
کسانی مانند عینی، غفوراف و نورسون زاده تحت ضوابط اتحاد
شوروی دولت نوین تاجیکستان تشکیل شد. زبان و ادبیات ملی
این منطقه تاجیکی (فارسی) بود که در این سال‌ها به مرحله‌ی نوینی
وارد گردید. زبان تاجیکی که قبلاً از الفبای مشترک فارسی و عربی
استفاده می‌کرد، از سال ۱۹۲۸ الفبای لاتین را پذیرفت که این
الفبا خود به سال ۱۹۴۰ به الفبای کربلیک (روسی) تغییر یافت و
در این مسیر هم از زبان‌های اروپایی تأثیر گرفت و هم پیشتر از
آن، از زبان روسی عناصری را به خود پذیرفت. ادبیات تاجیک
در این دوره - یعنی از ۱۹۱۷ به بعد - در اصطلاح «ادبیات شوروی
تاجیک» نامیده می‌شود.

زبان ادبی نوین تاجیک، در مقایسه با فارسی کهنوسی
ویژگی‌هایی دارد که عموماً در سه جهت تلفظ، دستور و واژگان
مشخص می‌شود. آیه ویژه که هم زمان، طی این سده‌ی اخیر زبان
فارسی ایران نیز از زبان‌ها و فرهنگ اروپایی عناصری برگرفته و
راه خود را از ادبیات مشترک پیشین جدا کرده است. با این حال،
مشترکات فارسی و تاجیکی، به رغم این دگرسانی‌ها آن قدر زیاد
است که اساساً نمی‌توان آن دو را از هم جدا کرد و مسیر و ادبیات
جداگانه‌ای برای آن‌ها در نظر گرفت.

تحولات و دوره‌بندی‌های ادبیات تاجیک

جمهوری خودمختار تاجیکستان در ۲۸ اکتبر ۱۹۲۴ استقلال
خود را به دست آورد. صدرالدین عینی در سال ۱۹۲۵ با تألیف

گنجینه‌ی

عظیمی از ادبیات

تاجیک، در راه تحقق

خواست‌های ملت خود گام بزرگی

برداشت و ضدیت اوزبک‌ها و

ترک‌نباران این منطقه را نسبت به زبان تاجیک

(فارسی) پشت سر گذاشت که سرانجام به تشکیل

دولت جدید تاجیکستان به مفهوم نوین آن، منتهی گشت و

زبان تاجیکی (فارسی)، که بعدها تاجیکان با افتخار از آن یاد

کردند و با سرودن شعر و بدید آوردن آثار داستانی و نمایشی موفق

برای استمرار ادبیات دیرینه سال خویش کوشیدند.

ادبیات نوین تاجیک با تکیه به پشته‌های هزار ساله‌ی فارسی

و تأثیرپذیری از جریان‌های نوین ادبیات روسیه و عنایت به طبیعت

زبان از طریق روی آوردن به ادب و زبان عامه، مسیر جدیدی در

جهت ساده‌نویسی در پیش گرفت. محققان مسیر کمالی و تحول

ادبیات تاجیکی معاصر را به دوره‌ها و مراحل گوناگونی تقسیم

کرده‌اند. در این مسیر، برخی انواع ادبی مانند «نگاره» که به

توصیف حیات درونی انسان می‌پردازد، «یادداشت‌ها» که بیشتر

خاطرات نویسی محسوب می‌شود و بالاخره «خویش‌نامه» یا

حسب حال (autobiography) اهمیت و گسترش یافت و در مسیر

آن به تدریج آثار ماندگار و شگرفی مانند یادداشت‌های صدرالدین

عینی بدید آمد.

از ویژگی‌های عمده‌ی شعر در این دوره بیدل‌گرایی بارزی

است که بر ادبیات ماوراءالنهر، افغانستان و شبه‌قاره‌ی هند سایه

انداخته بود. تأثیر بیدل‌حسی در ادبیات اوزبکی آسیای میانه هم

سزاوار توجه است و به نظر می‌رسد وی بر عکس، در این عصر و

شاید در تمامی دوره‌ها کم‌ترین تأثیر را بر ادبیات فارسی ایران

بر جای گذاشته است.

تأثیر جنگ جهان‌گیر دوم، به دلیل درگیری مستقیم اتحاد

شوروی در جنگ، سبب شد که نوعی «ادبیات جنگ» ترویج شود؛

به این معنی که موضوعات جنگ در سبایش رسادات‌ها،

جان‌فشانی‌ها و تشجیع توده‌ها در برابر دشمن متجاوز و تحریک

آنان بر ضد آلمان هیتلری در کانون توجه قرار گرفت. در این مدت،

شگرد خاص ادبیات تاجیک با روی آوردن به تمثیل و سمبل و

بازآفرینی داستان‌های باستانی، از آن جمله رسم به عنوان مظهر

میهن‌پرستی و مردم‌گرایی و ضحاک به عنوان [نماد] ناپاکی و

دشمنی بارورتر می‌شد و به موازات وصف دلاوری و جان‌سازی

توده‌ها عواطف خواننده را تحت تأثیر فرار می‌داد.

ادبیات پس از دوران جنگ، در واقع دنباله‌ی ادبیات جنگ

بود و در تمام انواع ادبی اعم از شعر و نثر پیش‌رفت اما کم‌نثر

بر شعر پیشی گرفت و آثار ماندگاری در قلمرو «نگاره» که

پسندیده‌ترین گونه‌ی نثرنویسی بود - بدید آمد. در این مرحله،

صدرالدین عینی
دیگر یگانه تاز میدان
نبرد؛ با این حال، هم چنان
شخصیتی برجسته در ادبیات تاجیک
به حساب می‌آمد.

تشکیل دومین کنگره‌ی ادبیات تاجیک به
سال ۱۹۴۵، در پیشبرد ادبیات معاصر تاجیک سهم به
سزایی داشت. در این کنگره، بر نقش ادبیات به عنوان مهم‌ترین
عامل تعلیم و تعلم انسان تأکید شد و ادبیات تاجیک در خدمت
آرمان‌های خطیر جامعه‌ی شوروی قرار گرفت و در تکمیل بخشی
از پیکره‌ی ادبیات چندملیتی شوروی ایفای وظیفه کرد. ادیبانی
مانند «نیازی»، جلال اکرامی و ساتم الوغ زاده در آثار خود به
توصیف تاریخ پر شکوه جنگ پرداختند. در دوره‌ی بعد، همپن
نویسندگان انگاره‌هایی موفق پدید آوردند. از آن جمله، نوآباد اثر
الوغ زاده و شادی نوشته‌ی اکرامی در خور ذکرند.

خصیصه‌ی دیگر ادبیات پس از جنگ رشد کمی و کیفی
داستان کوتاه بود؛ به این معنی که داستان‌های تاجیکی جنبه‌های
مختلف زندگی انسان را به عنوان موضوع خود انتخاب کرد. در
شعر، ضمن گسترش درون‌مایه و تنوع قالب و ظاهر، گرایش به
سوی اشعار بلند حماسی که نزد تاجیکان محبوبیت داشت، پیدا
شد.

تورسون زاده به جهت آن که مجموعه‌های شعر خویش را به
ملت‌های ستم‌دیده‌ی آسیا اختصاص داد، در این زمینه از دیگران
مشهورتر است. به این ترتیب، شاعران کم‌کم توانستند
موضوعات شعر خود را در آن سوی مرزهای سرزمین فومی و حتی
در کلی اتحاد شوروی جست و جو کنند.

توفیقی که در این دوره به لحاظ استفاده از شیوه‌های فنی و
ساختن بیرونی آثار نصیب ادبیات تاجیکی شد و آن را از نظر
ساختار و اصول فنی پیش برد، زمینه را برای ترجمه‌ی آثار تاجیکی
به زبان‌های بیگانه و از آن جمله به زبان‌های اروپایی شرفی و حتی
انگلیسی فراهم کرد.

از خصوصیات ادبیات تاجیک در دهه‌ی ۱۹۵۰، اهمیت یافتن
هجوردازی و طنز اجتماعی است؛ هر چند که منتقدان ادبی به
این بخش رغبت چندانی نشان ندادند. از سال ۱۹۵۳ که مجله‌ی
فکاهی بخارپشنگ آغاز به انتشار کرد، زمینه برای تحولاتی خاص
در قلمرو هجویات فراهم گردید. طنز نویسی از سال ۱۹۲۶ با
انتشار مجله‌ی شیرین‌کار در سمرقند به طور جدی دنبال شده بود.

کمی بعد هم نشریه‌ی فکاهی مشفق با مطالبی طنزآلود این شیوه
را ادامه داد. از چهره‌های هجویرداز رحیم جلیل با خلق آثاری
موفق شهرت بیشتری به هم رسانید. در شعر این سال‌ها، به دنبال
تحقیقاتی که برخی ایران‌شناسان روس پیرامون زندگی و آثار
بزرگان صوفیه و برخی شخصیت‌های ادبی گذشته انجام دادند،

امکانی

فراهم آمد که ادیبان

با میراث ادبی پیشین خود

بیش و کم آشنا شوند. در این دوره

است که تأثیر اندک و بسیار ادیبان توانای

مللی دیگر از آن جمله ایران و افغانستان بر ادبیات

تاجیکستان آشکار شد. چنان که میرسعید میرشکر،

گزیده‌ی اشعار اقبال پاکستانی را در کتاب جداگانه‌ای چاپ

کرد و از این راه به ادب و فرهنگ نوین تاجیک خدمتی سزاوار

توجه انجام داد.

از پایان دهه‌ی پنجاه میلادی، گروهی از ادیبان جوان به میدان
آمدند که هم از امکانات نوین مللی دیگر و هم از سنت‌های استوار
ادیبان پیشگامی مثل لاهوتی و عینی به خوبی استفاده کردند. از
این گروه نام کسانی مثل مؤمن قناعت و به دنبال او بازار صابیر،
لایق شیرعلی، صفیه گلرخسار، گلنظر، ضیاء عبدالله و نظام
قاسم از همه بیشتر به ذهن می‌آید.

برخی رمان‌ها مانند دوازده دروازه‌ی بخارا، تخت و ازگون و
ختلان از جلال اکرامی، شوراب از رحیم جلیل، آب روشنائی از
محمی الدین خواجه یف، جای خود را به رمان‌های صمیمی‌تر و
جدیدتر از قبیل یک روز دراز بسیار دراز از اورون کهزاد، در دامن
گل‌های سرخ از ستار ترسون و ننگ و ناموس از خواجه یف
بخشید.

برای خودشناسی مللی تاجیکان، سهم الوغ زاده از همه بیشتر
و بزرگ‌تر است. بعد از او فضل‌الدین محمدی سمرقندی است
که با نوشتن رمان پلته کنجی و قصه‌های آدمیان کهنه و در آن دنیا
مناسبات انسانی و حوادث معمول زندگی و آداب و رسوم مردمی
را در عرصه‌ی قصه وارد کرد و از این راه به آموزش آداب و اخلاق
نیک پرداخت. با وجود شاعران توانا و بهره‌مند از سرچشمه‌های
چندگانه‌ی ادب و فرهنگ مانند قناعت، صابیر، شیرعلی و
حبیب‌الله فیض‌الله، به نظر می‌رسد که دوام و ادب نمایشی در
مرتب‌ی فروتری قرار می‌گیرد. با این حال، از جمله درام‌هایی که
در پیرامون موضوعات روز پدید آمدند، آثار فیض‌الله
انصاری در خور ذکر است. در زمینه‌ی موضوعات تاریخی
نمایش‌نامه‌های ساتم الوغ زاده، تیمور ملوک و علامه ادهم از
دیگران ارزشمندترند.

۱- رک: دکتر ذبیح‌الله صفا، تاریخ ادبیات در ایران، جلد اول، ابن سینا،
تهران، ۱۳۴۲، ص ۱۵۷.

۲- در مورد تفاوت‌های فارسی و تاجیکی، رک: دکتر علی‌اشرف صادقی،
دینینه‌ی تفاوت‌های فارسی تاجیکی و فارسی ایران، کیهان فرهنگی، آبان
۷۲، ص ۴۰ تا ۴۲.

۳- برای تحلیل این شعر، رک: دکتر غلامحسین یوسفی، چشمه روشن، ص

فعل مرکب

دکتر تقی وحیدیان کامیار

فعل مرکب که ۴۵ صفحه از این کتاب (۲۶۸ تا ۳۱۳) درباره‌ی توصیف هم‌زمانی آن است، اشکالات بیشتری دارد که

آن را مشروح‌تر مورد بحث قرار می‌دهیم. دکتر خانلری فعل مرکب را چنین تعریف کرده‌اند: «اطلاق فعل مرکب به این گونه کلمات از آن جهت است که از مجموع آن‌ها معنی واحدی دریافت می‌شود. هر گاه دو کلمه از این انواع که ذکر شد، دو معنی را به ذهن القا

کنند، یعنی هر یک از اجزاء، معنی مستقل و اصلی خود را حفظ کرده باشد، اطلاق فعل مرکب به آن‌ها درست نیست. اولین مثالی که ایشان برای فعل مرکب آورده‌اند، خراب ساختن است که معتقدند معنی واحدی دارد؛ یعنی از خواندن آن، دو مفهوم خراب و ساختن که با یک دیگر متضادند، به ذهن متبادر نمی‌شود.

به نظر می‌رسد مفاهیم این دو واژه متضاد نباشند. ایشان خود در صفحه‌ی ۲۷۴ همین کتاب، ساختن را معادل کردن دانسته‌اند و در صفحه‌ی ۲۹۹ گردانیدن را معادل کردن گرفته‌اند؛ یعنی ساختن = کردن = گردانیدن. به عبارت دیگر، ساختن در مثال خراب ساختن، معنی «درست کردن» نمی‌دهد بلکه مفهوم تغییر از حالتی به حالت دیگر را می‌رساند. پس به استناد نوشته‌ی خود ایشان خراب خواهم ساخت = خراب خواهم کرد = خراب خواهم گردانید و چنان که می‌بینیم، ابدأ تناقضی در کار نیست. در توضیحات بعدی، خواهیم گفت که این مثال نمی‌تواند فعل مرکب باشد. معیارهای معتبر زبان‌شناسی برای تشخیص یک واژه (اعم از مرکب یا ساده)، عبارت‌اند از:

- ۱- معیار نحوی در زمینه‌ی صرف در محور «جانشینی» ۲- معیار نحوی در محور «هم‌نشینی» ۳- معیار آوایی شامل مکتب بالقوه و تکیه ۱. آقای دکتر خانلری از هیچ‌یک از این معیارها استفاده نکرده‌اند و تنها معیار معنایی را به کار گرفته‌اند که از نظر زبان‌شناسی اعتباری ندارد و چنان که گفتیم، موجب گمراهی می‌شود. البته با همین ملاک معنایی نیز، تنها تعداد معدودی از مثال‌هایی که ایشان برای فعل مرکب آورده‌اند، در واقع فعل مرکب هستند؛ زیرا با ملاک معنایی (که مورد استناد ایشان است)، واژه‌ای مرکب است که هر جزء آن معنی خود را حفظ نکرده باشد. در صورتی که در اغلب مثال‌هایی که ایشان آورده‌اند، هر جزء معنی مستقلی دارد؛ مانند: رنج کشیدن که معنی

جزء اولش از حمت و معنی جزء دوم آن تحمل کردن است. چنان‌که ایشان خود در ص. ۲۹۰ نوشته‌اند و این تناقضی شگفت است»^۱.

اشاره:

آن چه در پی می‌آید، بخشی از نقد دکتر تقی وحیدیان کامیار بر کتاب «تاریخ زبان» اثر مرحوم دکتر پرویز نائل خانلری است. به دلیل اهمیت موضوع مورد بحث، بخشی از این مقاله را که مربوط به فعل مرکب است، با هم می‌خوانیم.

خانلری می‌گوید اگر هر یک از اجزاء فعل معنی مستقل و اصلی خود را حفظ کرده باشد، اطلاق فعل مرکب به آن درست نیست. چنان‌که گفتیم ملاک معنایی بی‌اعتبار است و اصولاً منظور از معنی مستقل و اصلی مشخص نیست. آیا وقتی می‌گوییم «باز هم همان سوگند را می‌خورد»، سوگند را می‌خورد؛ فعل مرکب است؟ چنین نیست؛ زیرا «سوگند» زمانی معنی «گورگد» داشته و امروز معنی «قسم» می‌دهد و «خورد» نیز به معنی «بباد کرد» یا «ادا کرد» به کار رفته است.

ظاهراً منظور از معنی اصلی همان است که علمای علم معانی و مباحثه گفته‌اند که این غلط است؛ زیرا بر خلاف نظر علمای معانی، معنی حقیقی هر واژه بر کاربردترین معنی آن است و بسا که این بر کاربردترین، معنی جدیدی باشد. به علاوه، این جزء همراه فعل اگر با ضوابط تشخیص مرکب از بسیط، بسیط باشد و مرکب نشده باشد، عرفی نمی‌کند که معنی آن حقیقی باشد یا مجازی. برای مثال، در لغت نامه پیش از بیست معنی برای «خوردن» آمده است. در این میان، آیا فقط «فرو دادن غذا و بلعیدن» فعل بسیط است و بقیه مرکب؟ آیا فعل جمله‌های «توب به نور خواهد خورد» و «این دکمه به لباس تو می‌خورد» و «اسید آهن را خورد» و ... فعل مرکب است؟ با استدلال خانلری «مثل زدن» نیز فعل مرکب است و حال آن که مرکب نیست؛ زیرا «زدن» در این جا به معنی «گفت و ذکر کردن» به کار رفته است (ر. ک. فرهنگ نفیسی و فرهنگ بزرگ فارسی انگلیسی جیم)، در زبان عرب نیز «زدن» به معنی گفتن است (ضرب المثل: قاله و بینه)^۲.

رفض کردن و جنگ کردن نیز مرکب نیستند؛ زیرا «کردن» در این جا به معنی «انجام دادن» است. مانند این مثال «بار دیگر همان رقص را کرده» و غیره.

از طرفی، معیار معنایی - چنان که گفتیم - معتبر نیست؛ زیرا فعلی مثل بودن در حالت استنادی (رابطه) اصلاً معنی و مفهومی ندارد. اگر استدلال معنایی را بپذیریم، در جمله‌ی «این جنگجوی سماک، چنگیزخان مغول بوده»، چنگیزخان مغول بود را باید فعل مرکب شمرد؛ زیرا بودن چنان که

گفتیم معنی ندارد.

دکتر خانلری در ص. ۲۷۰ نوشته اند که «فعل کردن در همه ی موارد تنها وظیفه ی جزء صرخی دارد. به نظر می رسد که چنین نیست؛ زیرا اولاً فعل کردن در نقش متفاوت دارد:

۱- معنی «انجام دادن» می دهد؛ مانند: «کار خوبی کردی» (یعنی انجام دادی). مثال دیگر، رعایت مسنّت بدان معناست که ما همان بکنیم که آن استادان عالی قدر می کردند. در این صورت، کردن فعل تام است.

۲- تغییر از حالتی به حالت دیگر را می رساند که در این صورت کردن فعل اسنادی است. آقای دکتر خانلری کردن و گردانیدن (گرداندن) را متعدی شدن و گذشتن می دانند (ص. ۲۹۵ و ص. ۲۹۹) اما معلوم نیست به چه دلیل شدن و گذشتن را فعل اسنادی به حساب آورده اند. برای مثال، در (علی) گرسنه شده و (علی) آگاه شد اما متعدی این دو فعل (کردن و گردانیدن) را فعل اسنادی نمی دانند. در صورتی که این دو فعل عیناً مثل شدن و گذشتن هستند؛ جز این که صورت متعدی آن ها محسوب می شوند.

همه ی معیارهای زبان شناسی تأیید می کنند که افعال گرسنه کرد و آگاه گردانید، هیچ یک مرکب نیستند:

۱- معیار صرفی: بر اساس این معیار، زمانی با یک واژه ی مرکب سر و کار داریم که نتوان واژه هایی را جانشین اجزاء (کلمات) آن کرد؛ مگر این که ساختمان واژه به هم بخورد. در مثال گرسنه کرد، به جای گرسنه می توان از واژه های حقه، خسته، بیمار و به جای کرد از واژه های گردانید، نمود و ساخت استفاده کرد.

۲- معیار نحوی: بر اساس این معیار، چون جزء اول فعل گرسنه کرد فاعیل گسترش است (یعنی می تواند واسطه بگیرد) و مرکب نیست؛ چه می توان گفت: «گرسنه تر کرد».

۳- معیار آوایی: چون میان گرسنه و کرد مکث بالقوه می توان قرار داد، پس گرسنه کرد مرکب نیست. از نظر تکیه نیز گرسنه کرد عیناً مثل گرسنه شد است. به این ترتیب، می بینیم که اولین مثال مؤلف برای فعل مرکب (خراب ساختن) نیز مرکب نیست؛ زیرا می توان آباد، خوب، بد و غیره را جانشین «خراب» نمود و کردن، نمودن و گردانیدن را به جای ساختن برگزید. به علاوه، می توان گفت خراب تر ساخت؛ از نظر آوایی نیز دو واژه است. از نظر نحوی خراب مسند است و ساخت فعل اسنادی.

از این گذشته، اگر فعل کردن را فقط فعل مرکب ساز بگیریم (ص ۲۷۰) در جمله ای مثل «این مرد فرزند بوسین دوزی بیش نبود اما همت مردانه اش او را نادرشاه کرد»، نادرشاه کرد فعل مرکب می شود. عدم تشخیص دو کاربرد متفاوت کردن و استفاده نکردن از معیارهای معتبر زبان شناسی برای شناخت واژه ی مرکب از سبب، باعث شده که کردن تنها جزئی از فعل مرکب تصور شود.

معادل های کردن نیز به همین دلایل فعل مرکب نمی سازند؛ یعنی ساختن (روان ساختن = روان کردن، ص ۲۷۴)، نمودن (نهان نمودن =

نهان کردن، ص ۲۷۵) و گردانیدن (= کردن، ص ۲۹۹).

در ص ۲۷۶ پند دادن و فرمان دادن و غیره را فعل مرکب نوشته اند اما با معیارهای زبان شناسی این افعال، مرکب نیستند؛ زیرا به جای پند می توان اجازه و وعده را جانشین کرد و به جای دادن فعلی گرفتن یا خواستن را. به علاوه، می توان گفت: «پند پدران ای را که به من داد، فراموش کردم.»

گویا دستور نویسندگان ما می پندارند که اسم معنی نمی تواند مفعول جمله فرار بگیرد؛ لذا اگر مفعول، اسم معنی باشد آن را با فعل بعدش مرکب می گیرند. در صورتی که چنین نیست. «این پند را به من داد»، همان پند را به او دادند. «به من چنین اجازه ای را بدهید».

در ص. ۲۷۸ نوشته اند: «همگسرد زدن تنها با اسم ترکیب می شود و طبعاً مانند موارد دیگر، در صورتی فعل مرکب می سازد که معنی اصلی کلمه - یعنی «ضرب» - در آن نباشد؛ مانند: مثل زدن ... نعره زدن ...»

به این سخن دو اشکال وارد است:

اولاً- معتقدند که وقتی فعل به معنی اصلی به کار نرود، فعل مرکب می سازد؛ به عبارت دیگر، به اعتقاد ایشان، در فعل مرکب، «جزء فعلی» معنی دارد (گرچه معنی غیر اصلی و مجازی) و این مناقص است با تعریفی که از فعل مرکب کرده اند که اجزاء فعل مرکب معنی مستقل ندارند. در اندوه خوردن (ص. ۲۹۰) خوردن به معنی تحمل کردن است. هم چنین در اندوه کشیدن (ص. ۲۹۰) بنا بر این، فعل مرکب نیستند.

اگر بخواهیم همه ی فعل ها و مثال هایی را که در این کتاب «تاریخ زمان» برای فعل مرکب آمده است با معیارهای زبان شناسی بررسی کنیم، کار به دراز می کشد و این جا مجال آن نیست. لذا به ذکر نکاتی دیگر می پردازیم. در ص. ۳۱۰ این کتاب، مؤلف نظر بعضی از محققان را که معتقدند میان اجزاء فعل مرکب رابطه ی نحوی وجود دارد، رد کرده اند. در صورتی که اجزاء مثال هایی که برای فعل مرکب آورده اند، با هم روابط نحوی دارند. در همین صفحه (۳۱۰) حرف زدن را مثال آورده اند که حرف نمی تواند مفعول باشد و حال آن که مفعول است.

مثال برای وقتی که «حرف» (که مفعول است) اسم جنس باشد: «حرف زدم» مانند «سیب خوردم». مثال برای وقتی که «حرف» (که مفعول است) اسم جنس باشد: «حرف زدم» مانند «سیب خوردم».

مثال برای وقتی که حرف معرفه باشد: «همان حرف را زدم» مانند «همان سیب را خوردم».

علت این که «حرف» و نظایر آن را جزو فعل مرکب می گیرند، ظاهراً این است که اصولاً اسم در حال «اسم جنس» بودن نشانه ی «را» نمی گیرد و می بینیم که در حال معرفه بودن «را» نیز می گیرد. مثال دیگر: بگذار حرفش را بزند.

دومین موردی که دکتر خانلری ذکر کرده اند، سبب کردن است و نوشته اند که اجزاء آن با هم روابط نحوی ندارند (ص. ۳۱۰). در صورتی که سفید مسند است (قبلاً دوباره ی فعل «کردن» بحث شد)؛ مانند:

دیوار سفید شد. مستدلیه مسند فعل اسنادی نقاشی دیوار را سفید کرد. مستدلیه مفعول مسند فعل اسنادی و می توان گفت سفیدتر کرد یا سیاه کرد یا بنفش نمود و غیره. اگر سفید کرد را فعل مرکب بگیریم، علاوه بر آن که کاری است غلط و بهبوده، باری است گران بر حافظه. چه در این صورت هزاران فعل مرکب خواهیم داشت؛ مانند: سبز کردن، سبز مغزپسته ای کردن، قرمز جگری کردن و ... نداشتن معیار صحیح برای تشخیص فعل مرکب و عدم دقت باعث شده که در این کتاب تناقض های عجیبی به وجود آید؛ مثلاً در ص ۲۹۳ نوشته اند که فعل بودن مرکب نمی سازد ولی در ص ۳۳۴ شایسته بودن و مستحق بودن (= شایستن) را فعل مرکب گرفته اند. هم چنین منتظر بودن و متوقع بودن (بوسیدن) را.

در ص ۲۹۳ نوشته اند که شدن از جمله فعل های اسنادی است؛ یعنی عارض شدن حالی یا صفتی را به نهاد جمله نسبت می دهد. مثل کور شدن، گرمه شدن ... اما در ص ۳۲۲ کم شدن (= کاستن) و سرد شدن (= افسردن) را فعل مرکب گرفته اند.

در ص ۲۹۳ پیدا شدن را مسند + فعل اسنادی و در ص ۳۰۸ همین مثال را فعل مرکب گرفته اند.

در ص ۲۹۶ نوشته اند که اگر گشتن، صفتی را وابسته ی نهاد کند، فعل اسنادی است نه مرکب؛ مانند: آگاه گشتن، خجل گشتن اما در ص ۳۰۸ همین دو مثال را فعل مرکب دانسته اند.

به هر حال، فعل مرکب یکی از مهم ترین مباحث دستوری فارسی است و عدم توجه به معیارهای صحیح، باعث شده که دستور نویسندگان در این مورد به میل و نظر شخصی خود عمل کنند. لذا آن چه را فعل مرکب گرفته اند، اغلب فعل است با مفعول صریح یا متمم (مفعول غیر صریح) یا مسند یا قید یا جز این ها^{۱۱}. در صورتی که معیار ساده برای تشخیص فعل مرکب فارسی این است که جزء قبل از فعل، گسترش پذیر نباشد (یعنی صفت، مضاف الیه،

قرا، عی، نکره، پسوند اتره و غیره نگیرد).^{۱۲}

پادمانت ها:

فعل بسیط _____ فعل مرکب
(کتاب) خواندن دوست داشتن

به هر حال، فعل های بسیط فارسی گرایش دارند به تجزیه شدن به یک یا بیش از یک جزء و نیز یک فعل با معنی عام تر یا معنی مجازی اما این اجزاء جز معدودی - با هم روابط نحوی دارند و مرکب نیستند و بعضی در درجات مختلف ترکیب هستند و اصولاً بهتر است آن ها را فعل های تجزیه ای بدانیم (تجزیه ی یک فعل بسیط به اجزائی) نه مرکب.

در ص ۳۱۴ در مورد عبارات فعلی نوشته اند که مفهوم صریح هیچ یک از اجزاء آن مراد نباشد یا به ذهن شنونده نیاید اما در مثال «از سر گرفتن» (ص ۳۱۷) «سر» به معنی آغاز است و گرفتن به معنی شروع کردن.

صفحات ۳۲۰ تا ۳۲۶ درباره ی فعل های ناگذر است. این قسمت نیز یک بررسی هم زمانی و توصیفی است و به زبان شناسی تاریخی مربوط نمی شود؛ چون در آن صحبتی از چگونگی نحول و علت و معلول به میان نیامده است.

در آخر همین مبحث، از فعل های ناگذر در فارسی رایج امروز سخن رفته که این بحث هم بررسی هم زمانی است و جایش در این کتاب نیست.

این ها نکته هایی بود که به نظر نگارنده ی این مسطور رسید. این اشکالات بی شک از اعتبار کتاب کاسته است. به امید این که در چاپ بعدی این کتاب تجدید نظری اساسی را شاهد باشیم.

۱۰- در جاهای دیگر این تناقض صریح تر است: ر. ک. حصص ۲۸۰، ۲۹۰ و ۲۹۲. ممکن است گفته شود که معنی نحول کردن از اکتیدن^{۱۰} از ترکیب یا جزء قبل بر می آید؛ لذا مرکب است (ص ۲۹۰). اگر این استدلال را بپذیریم، پس «سبب کشیده» به معنی سبب وزن کرده را هم باید فعل مرکب شرد.

۱۱- آقای دکتر فرشید ورد در دستور امروز سه مثال برای فعل مرکب آورده اند: فضا خوردن، در آمدن و پاک کردن (ص ۱۲)

۱۲- در انگلیسی نیز عیناً چنین است؛ یعنی اجازه در اجاره دادن مفعول می شود؛ اجازه

۱- معنی این فعل ها در عربی برابر فعل «صیر» است؛ در مثال «صیره»: حوله و غیره من خاک از صوره ای اختری (المعجم).

۲- میلانیان، هرمز؛ کلمه و مرزهای آن در زبان و خط فارسی، مجله ی دانشکده ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ی بی دهمی ۷۷.

۳- کشیدن در اندوه کشیدن، ریاضت کشیدن، رنج کشیدن نیز به معنی انجمن حاصل کردن است (ر. ک. ص ۲۹۰ همبستن کتاب).

۴- المعجم، ذیل «ضرب».

5. John Lyons: Introduction to

استاد

تهران
تالار وحدت
ظهر سه شنبه
۱۷ اردیبهشت ۱۳۷۰

استاد با موهایی نقره‌ای و بلند، صورت مهنایی و چشمان شفاف و سیاه در شورای شعر نشسته بود؛ مثل همیشه ساده و سبز، با همان لیختد همیشگی. شاعران جوان از چهار سو استاد را احاطه کرده بودند. جوانی کرمانشاهی شعر تازه‌اش را با لهجه‌ای شیرین می‌خواند و استاد او را تشویق و راهنمایی می‌کرد. یکی از جوانان از استاد خواست تا با صدای گرم و مهربانش شعری بخواند و خواند:

وفا نکردی و کردم، جفا ندیدی و دیدم
شکستی و نشکستم، بریدی و نبریدم ...
ناله‌ای حزین از عمق جانم برمی‌خاست و
صدای لرزانش گواه آن بود.

با من بگو تا کیستی، مهری بگو، ماهی بگو
خوابی؟ خیالی چیستی؟ اشکی بگو، آهی بگو
راندم چو از مهرت سخن ...

ناگهان سکوت کرد؛ دیگر نمی‌توانست سخن بگوید. فنجانی چای طلبید؛ جرعه‌ای از آن را سر کشید و آرام سر بر زمین گذاشت. و لوله‌ای به پا شد. همه به تکاپو افتاده بودند و در به در به دنبال پزشکی می‌گشتند که استاد را معاینه کند. سرانجام پزشکی را به بالینش آوردند. او پس از این که نبض استاد را گرفت، با نگاهی آرام همه را نگرست و سر به زیر انداخت؛ یعنی که استاد دیگر در بین ما نیست.

جوان کرمانشاهی اشک می‌ریخت و شعر



مهرداد اوستا

از درد سخن گفتن و از درد شنیدن با مردم بی درد ندانی که چه دردی است

استاد را زمزمه می کرد:

بیایی و پرسی کجا رفت
اوستای من هست؟ گویند نیست

بروجرد شهری کوچک در دامنه ی کوه «گروه» است که مردان بزرگی را در دامان پاک و طبیعت زیبای خود پرورده است. در یک صبح زمستانی این شهر ادب پرور میهمانی تازه داشت. محمدرضا رحمانی که بعدها به «مهرداد اوستا» شهرت یافت، در بیستم بهمن سال ۱۳۰۸ متولد شد. جد مادری او «حاج دوخا محمد» شاعری توانا و خوش قریحه بود و «رعنا» تخلص می کرد. محمدرضا در آن محیط ادبی رشد کرد و بزرگ شد دوران ابتدایی را گذراند. از همان کودکی شعر می گفت. دوازده ساله بود که به نهران آمد و در یکی از دبیرستان های شبانه ثبت نام کرد. پس از دریافت مدرک دیپلم، در سال ۱۳۲۷ به استخدام وزارت آموزش و پرورش درآمد. در همین حال، تحصیلات عالی خود را نیز ادامه داد و در سال ۱۳۳۰ از دانشکده ی معقول و مقبول دانشگاه تهران کارشناسی ارشد در رشته ی فلسفه گرفت.

او در کنار تحصیلات دانشگاهی، از محضر خصوصی استادان شعر و ادب آن عصر بی بهره نماند. خود در این باره می گوید: «بی هیچ تردید، هم چنان که حکیم داننده میرزا مهدی آشتیانی ذهن مرا با دقایق حکمت آشنا می ساخت، استادانی همانند محمد علی ناصح و کیوان مسمعی نیز در زمینه ی ادب و عرفان مدرسی، بر عهده ی ذوق و اندیشه من حقی ادا ناشدنی ثابت کردند. جز استادان نام برده، وی از محضر علامه

فروزانفر و استاد فرخ خراسانی و مهدی فرامزاده، سید کاظم عصار، ابوالحسن قزوینی، علامه دهخدا، سالک اصفهانی، پارسا نویسرکناسی، جلال الدین آشتیانی و... بهره ها برد.

در سال ۱۳۳۳ به عنوان استاد فلسفه به استخدام دانشگاه تهران درآمد. در همین سال، رساله ای در فلسفه و منطق و اخلاق نوشت. سال بعد کتاب «تحمل و اشراق» را منتشر ساخت. وی که در شمار جوان ترین استادان دانشگاه بود، در کسب مقامات معنوی آشتیانی وافر داشت. به یمن حافظه ی نیرومند و مطالعات ممتد خویش، در کنار فلسفه به شعر و ادب دیرین فارسی نیز می پرداخت. بیشترین دل مشغولی او در این ایام، شعر و ادب فارسی بوده است. او در همین زمان «دیوان مسعود سعد سلمان» را منتشر کرد.

در سال های ۳۹-۱۳۳۵ با «مبانی مونه»، فیلسوف و شرق شناس فرانسوی آشنا شد و تحصیلات تکمیلی فلسفه را نزد وی آموخت. او در عوض، عرفان مشرق زمین و آثار بزرگ آن را به مونه درس می داد.

اوستا علاوه بر ادب فارسی، ادب عرب و ادبیات جهان را مطالعه می کرد و در مواردی به آن ها تسلط داشت. او نخستین مجموعه ی شعر خود را با نام «از کاروان رفته» در سال ۱۳۳۹ منتشر کرد و با تحسین استادان و شعرشناسان رویه رو شد. دکتر زرین کوب بر این مجموعه نقدی نگاشته است. چاپ آثار بعدی استاد چون «پالیزیان»، «حماسه ی آرش»، «از امروز تا هرگز» نیز مورد استقبال و تحسین اهل شعر و ادب واقع شد.

اوستا ده سال پس از ازدواج اولش، در سال ۱۳۴۵ مجدداً ازدواج کرد. حاصل این دوازدهم ازدواج او سه دختر و یک پسر است. وی در طول عمر خود، سه بار به اروپا سفر کرد. در سفر دوم، با ژان «پل سارتر» آشنا شد و در سفر سوم با جمال زاده دیدار کرد. کتاب «نیرانا» را در سال ۱۳۵۲ به چاپ رسانید. به دلیل ذکر باره ای از مسائل و از جمله باد کرد نام امام خمینی در این کتاب، آن را توقیف کردند و نویسنده اش به مدت یک سال ممنوع القلم گردید.

اوستا در شهریور ۱۳۳۲ در کنار ملت ایران به مبارزه برخاست و مبارزات سیاسی خود را همگام با آنان جهت بخشید. او در این سال به جرم طرفداری از دکتر محمد مصدق و مخالفت با شاه دستگیر و به هفت ماه زندان محکوم شد. در جریان نهضت نیز با نوشته ها و سروده های خویش پشتیبان ای برای مبارزان بود. اوستا پس از انقلاب در جبهه های نبرد حضور می یافت و با شرکت در شب های شعر جنگ، پیروزی های رزمندگان را می ستود و پاس می داشت. او در سال ۱۳۶۰، کتاب «امام» حماسه ای دیگر را شامل مجموعه اشعاری در ستایش امام خمینی منتشر ساخت.

در این میان، چندین بار به کشورهای شبه قاره سفر کرد و در سال های آخر عمر، تدریس را از سر گرفت و در دانشکده ی هنرهای زیبا دانشگاه تهران، به تدریس تاریخ موسیقی پرداخت. همان گونه که در آغاز اشاره کردیم، سرانجام استاد در سال ۱۳۷۰ در گذشت. پس از مرگ استاد مجموعه ای دیگر از اشعارش به نام «راما» چاپ شد.

او انسانی آزاد بود. شعرش گواه آزادگی و



آزادمنشی اوست. حمایت از جنبش های آزادی خواهانه و مبارزات ظلم ستیزانه ی مبارزان فلسطینی و ویتنامی و افغانی دغدغه ی همیشگی او بود. وی در مسقطی با نام «حماسه ی رزم» خطاب به مبارزان ویتنامی در مبارزه علیه استعمار جهانی می سراید:

خواهم دمار از روزگار او برآری
این دیو را تا خاک خواری بر سرآری
تا خوک زخمی را به زانو در نیاری
یک ره نگیرد خواب در چشم نو آرام

اوستا در بیان عقابش جسور و شجاع بود. آن چه او در دفاع از قیام ۲۸ مرداد و مبارزان آزادی خواه آن هم در اوج اشتقاق شاهنشاهی می سرود، گواهی بر این مدعاست.

استاد انسانی متواضع و فروتن بود و با روح کریم و بزرگ خود حتی معاندان و بدگویان را نیز شیفته ی اخلاق خویش می ساخت.

او در همه ی کارها صادق بود و این صداقت را به دیگران نیز می آموخت. آن چه در وجود او دیده می شد، در شعرش بازتاب داشت و آن چه در شعرش می آمد، انعکاسی از شخصیت او بود.

یکی دیگر از ویژگی های بارز استاد کثرت معلومات و اندوخته های علمی و ادبی در دوران جوانی بود. چنان که در محافل و انجمن های ادبی همواره اعجاب استادان شعر و ادب را برمی انگیزت. حضور ذهن و دقت وی تا آن جا بود که هر گاه سخن از شعری به بیان می آمد، استاد آن شعر را به طور کامل می خواند. در جلسات شعرخوانی انجمن ادبی ایران که زیر نظر استاد محمدعلی ناصح اداره می شد و معمولاً با نقد و بررسی آثار همراه بود، استاد ناصح معمولاً از اوستا نظر می خواست و صاحبان آثار نظریات صائب وی را همواره به گوش جان می شنیدند.

یکی از علل این امر وسعت اطلاعات استاد بود. او درک عمیقی از اسلام داشت و فرهنگ ایران قبل و بعد از اسلام را خوب می شناخت. علاوه بر فلسفه و مکاتب فلسفی ایران و جهان که رشته ی تخصصی اش بود، از اساطیر ایران و

جهان و هم چنین مکاتب ادبی اطلاعات کافی داشت. استاد به دلیل پرشورداری از همسین گنجینه ی غنی در دوادی نظم و نثر و نقد و تحلیل خلاق و صاحب نظر بود.

اوستا شاعر دردهای مردم و خود درد آشنایی دل سوخته بود.

از درد سخن گفتن و از درد شنیدن با مردم بی درد ندانی که چه دردی است او هنر واقعی و هنرمند حقیقی را چنین وصف می کرد:

هنر به هر روزگاری اندوه بارترین فریاد انسان از ناتوانی او در مقابله با ستم هارنج ها و بیاداهایی است که بر انسان می رود. هنرمند روشن تر و محسوس تر از هر کسی دردهای انسانی را می بیند و احساس می کند و محسوس تر از هر کسی ناتوانی بی حد و مرز خود را در برابر این درد هراس انگیز ادراک می کند و شکوه این عجز و کوتاه دستی است که هنر را پدید می آورد.^{۱۴}

اوستا هنرمندانه نا واپسین لحظات زندگی به سختی زیست اما هیچ گاه رنج و خفت خواهش و نعتا را بر خود نخرید. اگر چه با اشاره ای می توانست صاحب همه چیز باشد. جان و جوهری هنرمند ایسمان اوست و «ایسمان» بزرگ ترین هنر استاد اوستا بود.

استاد شعر و سرود خود را سفرنامه ی انسان می دانست:

شعر و سرود من سفرنامه ی انسان است. از آن سوی تاریخ و از نخستین روز که آدمی دیده بر جهان باز گشود و من هم سفر و عنان در عنان زمان، که هیچ کس جو او سفر ساز نیست. وقتی شاعران جوان شعر خود را بر او عرضه می داشتند، مهربان و صمیمی آنان را می پذیرفت و تشویق می کرد. حتی اگر این شعرها ضعف ها و کاستی هایی داشت، کریمانه شاعر آنها را با صله ی کلامی یا آفرینی می نواخت و در خلال این آفرین ها و تشویق ها، معایب را نیز به لطفانی هر چه نعام تر باز می گفت.

سبک شعر

شهرت استاد اوستا را باید در قصیده سرایی و تحولی که در این قالب ایجاد کرد، جست. اگر چه غزل های شیوه و پرشور او نیز در ذهن اهل ذوق به یادگار مانده اند. علاوه بر این ها، استاد در قالب های مثنوی و رباعی نیز طبع آزمایی کرده است.

او در قصیده پیرو و استاد سبک خراسانی است؛ چنان که به استقبال برخی از قصاید متقدمان این سبک رفته است. خود در این خصوص می گوید:

ز دم کلک اوستا و سیم رایش
نازه شد شیوه ی شیوای خراسانی
ای پگانه ی هنر ای ناصر بن خسرو
که نیامد به سخن هیچ کسست ثانی
من و این طبع گهربار، تو را مانم
تو و آن درد روان گاه، مرا مانی

مابه هایی از شیوه ی خاقانی در قصاید اوستا دیده می شود؛ لیکن تعبیرهایی ویژه و گاه به گاه تکرارهایی زیبا سبک او را متمایز می سازد... ترکیب های نو و واژه های گوش نواز به قصاید او اوجی خاص می بخشید.^{۱۵}

آن چه اوستا را در قصیده در میان معاصران متمایز می سازد، تحولی است که او در قصایدش ایجاد کرد و آن این که کوشید فضای قصیده را از غزل آکنده سازد؛ یعنی زبان زخمیت و خشن آن را به زبان لطیف و نرم غزل تبدیل کند. دکشر زرین کوب درباره ی شعر او می نویسد:

«اوستا در شعر با آن که از شیوه ی استادان کهن و غالباً قصیده سرایان خراسانی و عراقی پیروی می کند، معانی تازه، دیده های تازه و افکار تازه دارد. اعتدال بین لفظ و معنی، انتخاب دقیق در بین الفاظ و تعبیرات و مخصوصاً سعی در پیدا کردن مضامین تازه، شعر او را رنگی می بخشد که در بسیاری گویندگان نسل جوان مانسند آن را نمی توان یافت...»^{۱۶}

مصداق این سخن را در قصیده ی «الا ای باد نووزی» می جویم و می یابیم:



شکفته لاله در لاله، ز هامون ها به هامون ها
چکیده زاله در زاله، ز سوسن ها به سوسن ها
الا ای باد شبگیری، بهارم را بگو از من
که ای دور از نوازش ها، مرا هر دم به خرمن ها
شکفت از خاطر هر دم، بهاری این چنین دلکش
به بادت ای بهار حسن را گوهر به مخزن ها ...
او در قصیده ی «زمستان» با مطلع:
گریست ابر و دل افسرد و جان اسیر نشست
چکید خون گلی و مرغ از صغیر نشست
احساسات لطیف و الفاظ زیبا و معانی تزلزی
را با صلابت قصیده در هم آمیخته است. چنان
که هنگام خواندن این شعر، گویی غزل می خوانی
نه قصیده. به همین اعتبار، شاید بتوان فصاید او
را «غزل قصیده» نامید.

در نتیجه ی این دگرگونی شاعر نتوانست
قصیده را از چهارچوب های معین محتوایی بیرون
آورد و مسائل تازه تری را در این قالب طرح کند.
در گذشته، قصیده همواره قالبی برای مدح و
ستایش و وصف بود در حالی که اوستا در اغلب
فصاید خویش مسائل عاطفی اجتماعی و انسانی
را با بیانی شاعرانه به تصویر می کشد. در ابیات
آغازین قصیده ی «شهیدستان آزادی» می خوانیم:

اگر یک زخمه این جنگی هنر داشت
نوایی دیگر و شوری دگر داشت
گوش بودی غمی از یاد بردی
خبر از درد ما باری اگر داشت
اگر در پرده ی انصاف راهی
زمانه یا روانی دادگر داشت
زدی در پرده، هستی را شررها
چو خورشید از زبانی شعله ور داشت ...

زبان و کلام او حتی آن جا که قصد ستایش
دارد، باز جز آن زبان و کلامی است که دیگران به
کار گرفته اند. در قصیده ی «وصف پیامبر»
می خوانیم:

نه جلوه بود نه رنگ این رواق النوان را
نه بر ستاره برآورده چرخ دامان را
نه جویبار زمان در فراختای مکان
نه پرتوی به چراغ زمانه کیهان را

نگارخانه ی تقدیر بر بنسته هنوز
برون ز پرده ی ترکیب نقش انسان را
برون خرامید از لفظ معنی و بنمود
به آفرین محمد، خدای سبحان را ...
در دیگر قصیده ی او در وصف شعر
می خوانیم:

مرغی است در این کاخ به فردوس همانند
چون زمزمه ی جنگ نواز شکر و دل بند
نایی همه جان بخش و نوایی همه دل کش
صحنی همه دل جوی و بهاری همه فرمند
چون زندگی صاعقه، یک بارقه پرواز
چون پردگی سنبله، یک رایحه لبخند
چون ابر همه آه و چو طوفان همه فریاد
چون موج همه اشک و چو گردون همه نرفند
هستی است یکی نغمه ی جادویی این مرغ
زان نغمه یکی پرده و گیش همه فرزند ...

ویژگی عمده ی شعر اوستا - چنان که در
نمونه ها می بینیم - آمیزش ذوق شعری با ذوق
فلسفی است. این گونه است که شعر او نهالطف
و احساس و تغزل نیست بلکه با این همه و در کنار
این همه، انسان را به تأمل برمی انگیزد. به همین
دلیل، در تذکرة ی شعرای ایران در معرفی اوستاد
اوستا می خوانیم:

«... در اندیشه های شاعرانه اش غالباً دقایق
فلسفی و تفکرات حکیمانه را می پروراند.»^{۱۵}
آن چه در خصوص خلفیات وی گفتیم
- شاعر زمان خود بودن، دردمندی و دردآشنایی -
در شعر او انعکاس کاملاً محسوس یافته است.
تصاویر بدیع و شاعرانه در شعر اوستا کم
نیست. کثرت تصاویر شاعرانه و حضور خلاق
تخیل، گوپای استادی و مهارت نام او در شعر
است. در منظومه ی آرش می خوانیم:

همیون می دید از شور پندار
هزاران صبح عالم تاب در من
همی دید، آسمان ها، آسمان ها
ز مشرق تا به مغرب خواب در من

جویادی خوابگون، بر چشمه ی صبح

گدو می کرد ابر مهرگانی
گدو می کرد هم چون خواب در خواب
به دامان سحر باد خزان

بسا هنگام سرزرا روز بگذشت
بسی شب نیلگون خیمه برافراشت
وز آن آوردگه، بس دور، دهقان
دوره دانه به خاک افشاند و برداشت

چو ناوک پرگشود و بال گسترده
چنان چون باز پروازی به پرواز
خروش خاست از دل ها که دیدند
نه از ناوک اثر نر ناوک انداز

به خود لرزید البرز و درآمد
به جنبش هم چو دیوی پای در بند
زمین جنبید از خشم و به هامون
فر و پیچید هرآی دماوند ...

اوستا، امثاد دو حوزه ی شعر و نثر بود. نثر
او رنگین و لطیف و پر معنی و پر مایه بود و به نثر
اوستایی شهرت یافت.

منتقدان آثارش قدرت نویسندگی وی را در
حد «رمبو» و «بودلر» ارزیابی کرده اند. دکتر
زرین کوب در نقد کتاب پالیزیان می نویسد:
«به هر حال، اثر تازه ی اوستا در عین آن که
از حیث لفظ، رنگ ادب کلاسیک فارسی را دارد
و از حیث مضمون غالباً نفوذ رمانتیک اروپایی را
عرضه می دارد، در ادب ما نازگی دارد و به
هیچ وجه معمولی، مبتذل و سطحی نیست و از
ورای آن ذوق و فریحه ای سرشار و قوی تجلی
دارد.»^{۱۶}

در نویسندگی - چنان که خود در کتاب تیرانا
اشاره می کند - از شیوه ی فاخر استاد ابوالفضل
بیهقی پیروی می کرد. نمونه هایی از نثر بخشه،
سخته، زیبا و دلایز استاد را می خوانیم:
«کاروان زمان هم چنان می گذشت ... و من،
هم چنان به پیش می پیویدم. هنگامی که بر کرانه ی



و متعهد و هنرمندی آگاه و متواضع بود. همواره از درد دردمندان دردمند بود و در خروش های مردمی خروش برمی داشت و به درستی سزاوار عنوان «شاعر زمانه» بود. ^{۱۶}

استاد خلیل ... خلیلی

شعر او آینه ی زمانی است که در آن زندگی می کند، با همه ی زیبایی ها و زشتی هایش، با همه ی دردها و رنج هایش. شعر او همانند چشمه ساری است که از کوهستانی بلند چون آبشاری خروشان می غرد و در دشت های اندیشه سرازیر می شود و جویبارها می آفریند و هماهنگ با رودهای عاطفه و احساس، سرانجام به دریای خروشان و توفان خیز اما پرگوهر نسیبیل می شود. ^{۱۷}

منوچهر آتشی

شعر او سبک با همه ی امتعاش از درگیری و اختلاط با ابعاد فکری و اقیانوس های نازه ی شعری، هم از نظر قالب و تکنیک و هم از جهت محتوا و تنفس گاه، جوهر دار، زنده، متحرک و ریشه دار است و روبه آینده. ^{۱۸}

غلامحسین عمرانی

استاد اوستا، محقق، توانا و پژوهنده ای زرف نگر بود؛ هم متعهد بود و هم متخصص. پای بند به دین و توانا در ادب، با سری پرشور و دلی دردمند و جانی آگاه. ^{۱۹}

صدیقه وسقی:

با دیدن استاد یاد گاندی

به معلمی عشق داشت. سوم به حداقل فصاحت کردن، حفظ بزرگ منشی و کرامت نفس آن عزیز بود. وجود این سه ویژگی مرا شگفتی ی او کرد. ^{۲۰}

استاد محمد رضا حکیمی

«مهرداد اوستا ادیبی فاضل و شاعری گران قدر و مهربانی عزیز بود. او روحی شاعر و جانی شیفته داشت؛ شیفته ی جاودانگی های زیبا و ارزش های متعالی.» ^{۲۱}

سید القاسم (شاعر فلسطینی)

«امت اسلامی نام مهرداد اوستا را پاس خواهد داشت.» ^{۲۲}

سید هادی خسروشاهی

«او به راستی انسانی مهربان، شاعری مردمی

دریا می گذشتم، طوفان غریب می کشید، ابرها خروش برمی داشتند ... جز اندیشه ی من، که به دیگر سو نمی گراید، همه چیز به سوی مخالف راهی که می بریدم، در حرکت بود! همه چیز، حتی زمان و من، هم چنان به پیش می پوییدم. نگاهم بی هیچ گرایشی، به سنج برافراشته ی دماوند، نگران، زنجیر می کشید. کوه، با خودکامگی و گران جانی دامن گستر بود. ننداد، هم چون رشته ی ابریشمین ناب داده بر کمر کوه می پیچید و بر چهره و بنا گوشم گذر می کرد.»

♦♦♦♦

«هنر متعالی هنری است که جاودانگی اش، هم چون درد بزرگ و پایان ناپذیر انسان، ابدی و مصادیق هر کلامش به هر دوره از دوران زندگی بشر ره یافته باشد. هنر جاودانه با طلوع نخستین بامداد خلقت به هنر مند الهام شده است.» ^{۲۳}

♦♦♦

«اگر زندگی با حقیقت برهنه و خشونت بارش بیرون از پرده ی احلام و رزقهای شیرینی تجلی کند که در چه جهنم سرابی هستیم، پیری پایان خوابی است که آن را جوانی می خوانیم و مرگ پایان همه ی خواب هاست.» ^{۲۴}

♦♦♦

اوستا از زبان دیگران

شمس آل احمد

«استاد سه ویژگی جاذب و جالب برای من داشت؛ او که این که اوستا، نه شعر می ساخت و نه شعر می گفت؛ او شعر زندگی می کرد. دوم این که اوستا





می‌افزاید. اصلاً ایشان صفا و محبت و صلحی در وجودشان بود که همه را جذب می‌کرد. اشعار وی نیز جلوه‌گاه چنین شخصیتی بود.^{۲۹}

مقالات^{۳۰}: از استاد اوستا علاوه بر آثاری که در شرح احوالش از آن‌ها یاد کردیم، مقالات بسیاری نیز به جا مانده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:
امام حماسه‌ای دیگر، کیهان هراسی، ش

۹۸۳/ به تماشای بهار: کیهان فرهنگی، سال چهارم، ش ۱-۲۸-۳۱/ تأثیر مدرنیسم در شعر فارسی، تلاش، ش ۷: ۳۸-۴۲/ تعلیم و تربیت در شعر ناصر خسرو، آموزش و پرورش، ج ۲۵، ش ۶: ۴۶-۵۱ و ج ۲۶ ش ۲/ ۸۸-۹۹/ توصیف خروس در شعر ناصر خسرو، وحید ج ۲ ش ۱۱: ۲۸-۳۲/ تیرانا، سرود با شکوه و حماسی آفرینش، اطلاعات، ۲۲ اردیبهشت ۱۳۷۱/ سخنی چند پیرامون شعر امروز، آموزش

و پرورش، ج ۳۷، ش ۱: ۲۷-۵۷/ شهربار و شبوهی سخن او، کیهان فرهنگی، سال دوم، ش ۲: ۱۱-۱۴/ صدبهر آتشین، حضور، بهمن ۱۳۷۰، ش ۲: ۲۸-۴۱/ منوچهری سانبشگر عشق، تلاش، ش ۱۰ (۱۳۴۷): ۲۲-۴۷/ نامه سرگشاده‌ی شورای شعر وزارت ارشاد، کیهان فرهنگی سال چهارم، ش ۵: ۳۹/ نقدی بر مجموعه‌ی آذرخش، کیهان فرهنگی، سال پنجم/ ش ۳: ۲۷-۴۰

یادداشت‌ها:

- ۱- در نگارش این مقاله علاوه بر مساعدت‌های آقای محمد حسین رحمانی، برادر استاد اوستا از آثار زیر بهره گرفته‌ایم:
آل احمد، شمس؛ اوستا شمر زندگی می‌کرد، رسالت (پادمان استاد اوستا)، تیر ۱۳۷۱.
امین پور، فیصل؛ ای کدامین اندوه، اطلاعات، ۲۴/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۰.
برقی، سید محمد باقر؛ سخنوران نامی معاصر ایران، قم: نشر خرم، تیرا، ضیاء الدین؛ دیباجه‌ای بر شعر تیرانا، کیهان هراسی، ش ۹۹، ۳۱/۴۷۱، ۱۳۷۰.
حاکمی، دکتر اسماعیل؛ شاعری درآشنا، کیهان هراسی، ش ۹۸۵، ۲۷/۳۳۷۱، ۱۳۷۱.
حسینی، حسن؛ پایان یک نسل- اطلاعات، ۱۹/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۰ و کیهان سال دوم، ش ۵، ۱۳۷۱.
حکیمی، محمدرضا؛ شعر و آفاق نعهد، ادبیات و نعهد در اسلام، چاپ هشتم، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۳.
حمیدی، سپهر؛ راه در یک نگاه، کیهان، ش ۳۱، ۱۴۴۷۹، ۲/۷۱، خلیخالی، سید عبدالحمید؛ تذکره‌ی شعرای معاصر ایران، کتابخانه‌ی طهوری، تهران، ۱۳۲۷.
رحمانی، محمد حسین؛ یادنامه‌ی استاد مهرداد اوستا، تاریخ و فرهنگ معاصر (ویژه‌نامه ۴)، قم، ۱۳۷۳.
رجب‌زاده، شهرام؛ نگاهی به شکوه
- سخن اوستا، سرورشن نوجوانان، سال ۴، ش ۴۰، تیر ۱۳۷۰.
رزگو، مهدی؛ استاد اوستا در یک نگاه، یادنامه.
رستگار، مهدی؛ مهرداد اوستا شاعری از تبار خائانی، جهان اسلام، ش ۲۹۳، ۱۸/۴۳۷۱، ۱۳۷۱.
زرین کوب، دکتر عبدالحسین؛ پالیزبان، راهنمای کتاب، شه‌ریور و مهر ۱۳۴۲.
سمیدی کیاسری، هادی؛ افسوس بی سخن (یادنامه‌ی استاد مهرداد اوستا) تهران، حوزه‌ی هنری سازمان تبلیغات، ۱۳۷۵.
شاهرخی، محمود؛ آن آفتاب در افق غیب، اطلاعات، ۱۹/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۰/ در دایره‌ی قسمت، کیهان هراسی، سال نهم ۱۳۷۱.
عمرانی، غلامحسین؛ استاد اوستا تاریخ و خاطره، یادنامه.
فولادوند، عزت‌الله؛ بر آستان معبد تشویش، نگاهی به قصاید اوستا، شعر، سال ۲، ش ۱۰، ۱۳۷۳.
فروه، علیرضا؛ بدیل خائانی، اطلاعات، ۱۹/۲۲۰۷۲، ۷۰.
گودرزی، بدالله؛ شاعران با سینه‌ای از باران، جمهوری اسلامی، ش ۴۳۲۹، ۲۱/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۳.
لاهوری (صفا)، حسین؛ مصاحبه، در مانم فصدیه، رسالت، تیر ۷۱.
محمودی، سهیل؛ اوستا، شاعر نوسرای روزگار ما، اطلاعات، ۱۳۴۲.
- ۸- تهران، انجمن ادبی حافظ، ۱۳۴۲، ۱۷۵ صفحه.
۹- شهید، شمس، ۱۳۴۴، ۵۲ صفحه.
۱۰- تهران، ابن‌سینا، ۱۳۲۵، ۱۱۵ صفحه.
۱۱- تهران، مؤسسه‌ی فرهنگی هنری رجا، ۱۳۷۰، ۵۷۲ صفحه.
۱۲- پالیزبان.
۱۳- حکیمی، محمدرضا، ص ۱۰۲.
۱۴- زرین کوب، دکتر عبدالحسین؛ راهنمای کتاب، ش ۶ و ۷ سال ۱۳۴۲.
۱۵- خلیخالی، سید عبدالحمید؛ ج ۲، ص ۲۵-۴۶.
۱۶- زرین کوب، عبدالحسین؛ راهنمای کتاب ش ۷ و ۸، ۱۳۴۲.
۱۷- پالیزبان صص ۹۰-۸۸.
۱۸- یادنامه، ص ۶۰.
۱۹- حکیمی، محمدرضا، ص ۷۱.
۲۰- یادنامه، ص ۶۲.
۲۱- خسروشاهی، سید هادی، یادنامه، مقدمه.
۲۲- کیهان فرهنگی، ش ۳، سال ۹، خرداد ۱۳۷۱.
۲۳- مجله‌ی تماشای، ۱۶۲، سال ۴، خرداد ۱۳۵۲.
۲۴- یادنامه، ص ۱۷۷.
۲۵- همان، ص ۲۰۵.
۲۶- جهت فهرست کامل کتاب شناسی اوستا، ر. ک: کیهان هراسی، ش ۹۸۵، ۲۷/۳۳۷۱، ۱۳۷۱.
- ۲۹- مشفق کاشانی، عباس؛ از ملک ادب حکم گذاران همه رفتند، اطلاعات، ش ۱۹۳۲۲، ۱۹/۲۲۰۷۲، ۷۰.
۳۰- مشفق کاشانی، عباس؛ با کوله‌بازی از خاطره، اطلاعات ش ۱۹۶۱۲، ۲۲/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۱.
میرشکاک، یوسفعلی؛ اوستا، پژوهش درنفاک هستی، سوره، دوره‌ی سوم، ش ۳.
نجف‌زاده، بارفروش، محمدباقر؛ تأملی در غزلیات اوستا، کیهان هراسی، ش ۹۳۹.
نیک‌طلب، بابک؛ یا باغبان عاطفه، سوره‌ی نوجوان، ش ۱۰.
هوشنگی، سید؛ نگرشی بر مفاهیم شکرایی در شعر اوستا، کیهان، ۲۲/۲۲۰۷۲، ۱۳۷۳.
۲- شعر زیر مطلع غزلی زیبا از اوستا که عارف قزوینی آن‌را استقبال کرده است:
دوش از زلف سیه یار گره وا می‌کرد رنگ انگشت خود از خون دل ما می‌کرد
۳- تیرانا.
۴- تهران، زوآر، ۱۳۳۳.
۵- تهران، زوآر، ۵۵۸ صفحه.
۶- تهران، زوآر، ۱۳۳۹، ۱۲۰، صفحه.
۷- مجله‌ی راهنمای کتاب، شماره‌های ۷ و ۸، شه‌ریور و مهر ۱۳۴۲.

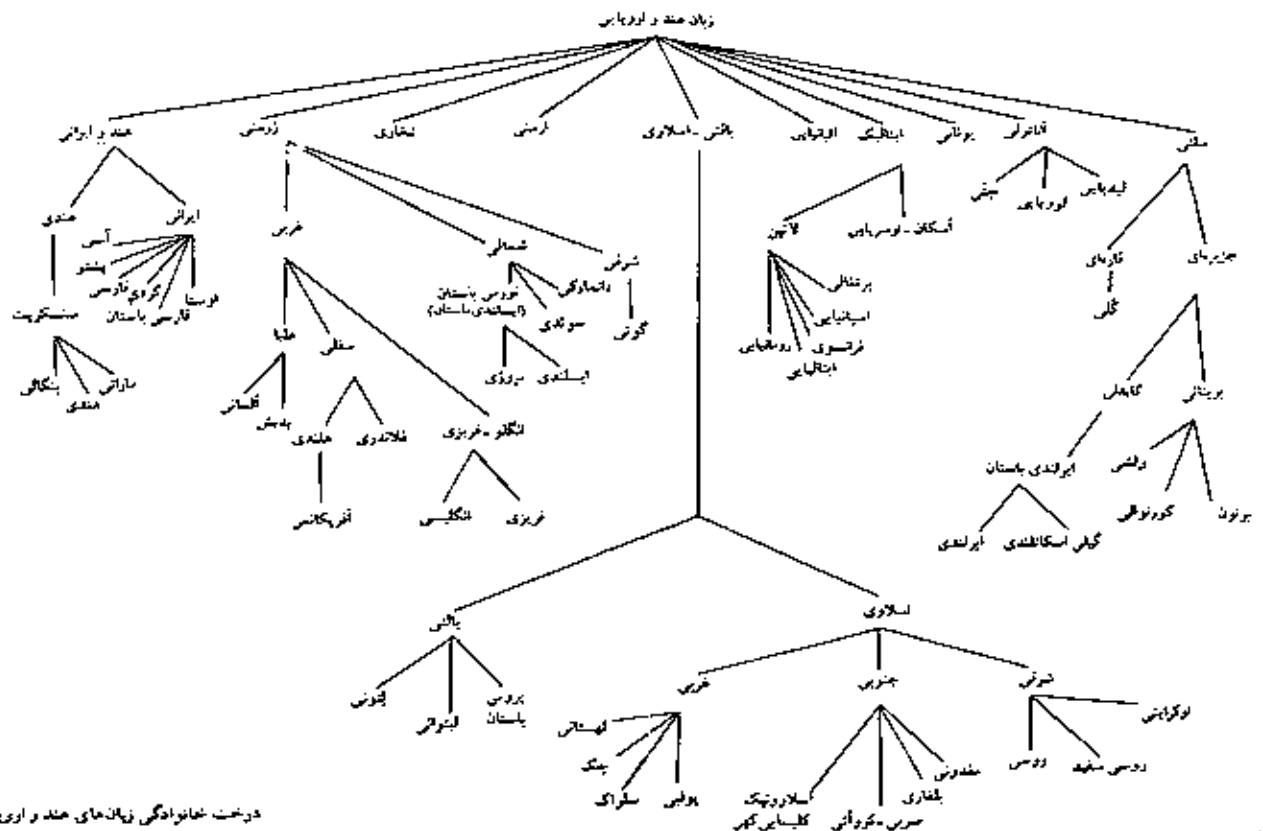
زبان‌شناسی از آغاز تا امروز

بست و به راستی که کارشگرفی را سامان بخشید. توصیف‌های دقیق و زبان‌شناسانه‌ی پانینی از زبان، انبرهی ماده‌ی خام اطلاعاتی را در اختیار اروپاییان گذاشت. در ایران نیز وضع به همین گونه بود؛ ایرانیان وقتی ندای دعوت اسلام را شنیدند و اجابت کردند و عربی را به عنوان زبان دین پذیرفتند، موقعیت و جایگاه ویژه‌ای در جهان اسلام به دست آوردند. تجربه‌ی سالیان دراز کشورداری خویش را در پی ریزی اساس حکومت اسلامی به کار انداختند و زبان قرآن را - از آن رو که هم زبان دین بود و هم زبان سیاست - عالمانه و پژوهشگرانه مورد تدقیق و موشکافی قرار دادند. دانشمندان بزرگ صرف و نحو عربی که ایرانی یا ایرانی‌تبار بودند، آن چنان که گوییم آخرین دستاوردهای زبان‌شناسی پیشرفته را در

زبان‌شناسی واقعی و علمی از زمانی آغاز شد که پای غربیان به آسیا رسید. این جادوهای بی‌پایایی از همه‌ی علوم بود؛ خروشانشان، ژرف، بی‌پهنا. گنجینه‌های سرشار و گندم‌زارانی پر بار، آماده‌ی برداشت؛ و ایمان داس و چراغ به دست آمدند و درو کردند گندم‌زاران آماده‌ی را. پای انگلیسیان که به هند باز شد، دو هزار سالی می‌شد که پانینی^۱ دستور زبان سانسکریت را تدوین کرده بود، تاسرودهای مقدس ریگ و دوا^۲ را از تغییر و تحریف حفظ کند. آن روزها خطر نابودی این سروده‌ها - که حالا دیگر بسی قدیمی می‌نمود و از زبان رایج فاصله گرفته بود - به مرحله‌ای جدی رسیده بود. پانینی آخرین حلقه‌ی درشت زنجیر دانشمندان هندی بود که کمر به حفظ ریگ ودا

غرب پس و امدار ایران است خصوصاً و امدار شرقی عموماً؛ این دین را کتمان هم نمی‌کند؛ بن مایه‌ی اصلی هر چه را که دارد، از این سر دنیا گرفته است، هم چنان که مواد خام صنعتی را؛ آن گاه آن را با فن و تجربه و دانش - که باز هم مواد خامش را از این جا گرفته است - به صورت آماده‌ی مصرف روانه‌ی بازار جهان کرده است؛ علم را، همه‌ی گونه‌های علم را، حتی زبان‌شناسی را. هنر اصلی او توصیف و تلفیق و امتزاج است و بعد، رده‌بندی و استنتاج و همین، خود یعنی علم.

غرب در زبان‌شناسی نیز چنین کرده است؛ نخستین بار بحث‌هایی بر سر زبان در آن سوی دنیا در گرفته است. این، درست؛ از زمان سقراط و افلاطون و ارسطو و حتی اندکی پیش از آنان. اما



درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی - نوشته دکتر علی‌اکبر آلوانو، ترجمه بیسی مدرسی

زبان هر قوم روح آنان و روح

آنان زبانشان است.

واژه‌ها تنها

بر چسب‌های جدا از

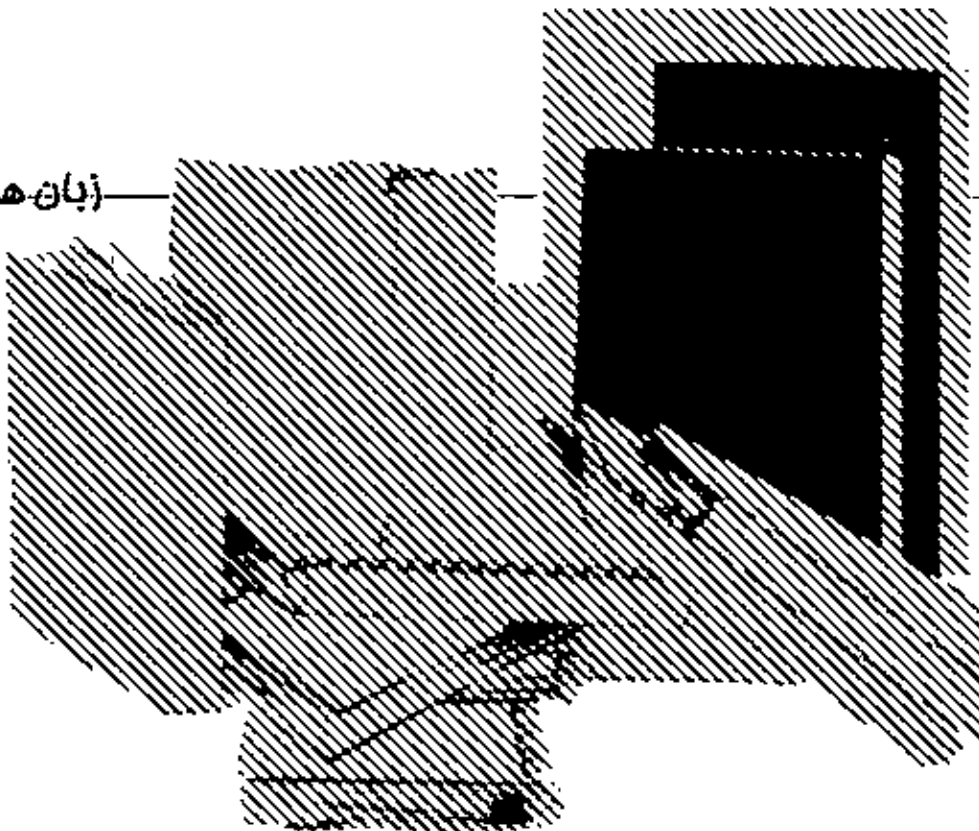
هم نیستند بلکه در

عین دلالت بر چیزی،

آن را در مقوله‌ی

مشخصی از تفکر

جای می‌دهند.



عملی جایگاه والا بی داشت، سبیل پژوهشگران به این سوی و آن سوی دنیا روان شد. پس آیند همه‌ی این موارد آن بود که محافل علمی توانستند در سایه‌ی این پژوهش‌ها، روش‌هایی بی‌پایا و کارآ برای تحلیل زبان به دست آورند و زبان‌شناسی تطبیقی را در اروپا گسترش دهند و نظریه‌های جهانی در باب زبان ارائه نمایند.

پیش از آن، دانشوران هر دیاری چسب و گریخته در باب زبان خودی و بیگانه به تناجسی رسیده بودند؛ یونانیان و در رأس آن‌ها افلاطون و سقراط بحث‌های دراز دامنی را در این باب آغاز کرده بودند؛ افلاطون زبان را جزو حمیرمایه‌ی بشر می‌دانست و پیوند میان واژه‌ها و پدیده‌ها را طبیعی؛ و در این استدلال به شمار زیادی نام‌آوا در زبان استناد می‌جست و آن‌جا که پای این استدلال چوبین می‌نمود، واژه‌های موجود را تغییر یافته‌ی واژه‌های پیشینی می‌دانست که در گذر زمان، تغییر آوایی یافته‌اند.

ارسطو، اما، برخلاف استنادش، دیگرگونه می‌پنداشت؛ وی زبان را قرارداد می‌دانست و بر آن بود که سازش افراد با یکدیگر انگیزه‌ی آفرینش واژه است و بر این نکته تکیه می‌کرد که اگر واژه

نمی‌تواند از سر تصادف باشد. ویلیام جونز این کشف را در مقاله‌ای مستدل به جهانیان اعلام کرد و باعث شد که نحواتمی کم‌نظیر در عالم زبان‌شناسی نوپای اروپا و به تبع آن تمام جهان رخ دهد.

در پرتو این کشف علمی و تعیین‌کننده، دنیای علم به مشاهده‌ی این دگرگونی‌ها نشست:

الف: بر این باور قدیمی که زبان لاتین زبانی کامل است و مشأ همه‌ی زبان‌های دیگر، خط بطلان کشیده شد. وقتی این مرکزیت فرضی که همه‌ی عوامل سعی داشتند آن را خدشه ناپذیر تلقی کنند به هم خورد، راه برای ارائه نظرهای تازه هموار گردید و دانشمندان از اسارت یک تفکر قالبی و از پیش ساخته رهایی یافتند.

ب: توجه جهانیان به زبان‌هایی غیر از لاتین - که جنبه‌ی تقدس به خود گرفته بود - معطوف گشت و امکان پژوهش‌های گسترده در حیطه‌ی زبان‌شناسی، آن‌هم در سطح جهانی، فراهم آمد.

پ: استفاده از منابع جدید در این زمینه هم چون استفاده از منابع مواد خام، برای توسعه و تجهیز مجامع دانشگاهی غرب ضرورت حیاتی پیدا کرد و چون در روش‌های پژوهشی دانشگاه‌های دنیای غرب، تحقیق عینی علمی و

اختیار دارند، به تجزیه و تحلیل علمی زبان عربی دست یازیدند و با توضیحی بی‌گیرانه و مدبرانه قواعد زبان را استخراج و تدوین کردند. این پژوهش‌ها هم چندی بعد منبع اطلاعاتی بزرگی برای زبان‌شناسان غربی قلمداد گردید. سیبویه، زمخشری و عبدالقاهر جرجانی نمونه‌های اعلای این دانشمندان ایرانی‌اند.

دیری نگذشت که پیروان نورانی نیز استخراج و تدوین قواعد زبان خویش را بر اساس یافته‌های زبان عربی آغازیدند و از آن‌جا که بیشتر این یافته‌ها در دو عضو بزرگ خانواده‌ی سامی؛ عبری و عربی یک‌سان بود، کار پژوهش و تحقیق را برای یهودیان آسان و راهشان را هموار ساخت.

مواد این پژوهش‌ها به اروپا راه یافت و نویسندگان و زبان‌شناسان اوکیه، مجموعه‌ی اطلاعات خویش را از این راه تأمین نمودند تا آن کشف بزرگ تاریخ صورت گرفت.

سال ۱۷۸۶ در تاریخ زبان‌شناسی سالی می‌نظیر بود؛ سر ویلیام جونز حقوق‌دان انگلیسی مقیم هندوستان پس از بررسی علمی و دامنه‌دار در باب زبان سانسکریت باستان به این نتیجه رسید که سانسکریت با لاتین و یونانی و چوهِ مشترک انکارناپذیر و حیرت‌آوری دلرد و این اشتراک

واژه‌های هر زبان یک کل نظام دارند؛ به طوری که هر واژه به

عنوان جزء سازنده تمامی بخش‌های ساخت زبان به شمار می‌رود.

در خمیره‌ی بشر بود، دست‌کم می‌بایست نام آواهای زبان‌های مختلف، یک‌سان به‌گفت می‌آمد. در این‌کس مکش دور و دراز، گروهی از یونانیان به ارسطو و برخی به افلاطون گرایش یافتند. گفت‌وگوها و کنکاش‌های هر دسته از پیروان، سال‌های سال اروپا را فراگرفت و فرایند آن کوشش در راه شناخت بیشتر زبان و جنس‌ی و چونی و چیستی آن بود برای آن‌که هر یک یافته‌های خویش را بر کرسی بنشاند.

پژوهش‌ها ژرف و دامنه‌دار شد. افلاطون اسم و فعل را در زنجیره‌ی زبان باز شناخت. نخست بار همو بود که کنش را فعل و کتشفه را اسم نامید. ارسطو بخش سوم‌ی بر این دو افزود و آن را حرف خواند و برای واژه نیز تعریفی ساده ارائه داد که نامندت‌ها اعتبار داشت. او هم چنین نهاد و گزاره را معرفی کرد و از این راه، زبان را به جهتی علمی کشاند.^۱

پس از افلاطون و ارسطو این جدال علمی ادامه داشت و با ظهور رواقیون و قیاسیون در صحنه‌ی شناخت زبان، باز هم مسائل بیشتری از زبان استخراج و کشف شد. از میان همین داروگیرها بود که حالت‌های اسم و مقوله‌ی مفرد و جمع باز شناخته شد و روند پیشرفت مطالب دستوری شتاب گرفت.



دگرگونی‌های ناگزیر در زبان امری نیست که نتوان از آن پیش‌گیری کرد. هیچ زبانی در دنیا از این دگرگونی‌ها در امان نیست اما اگر سنجش میان دیروز و امروز زبان دقیق و آگاهانه انجام گیرد، دگرگونی‌ها را می‌توان باز شناخت و دسته‌بندی کرد و برای هر یک دلیلی سخنه و پذیرفتنی آورد. یونانیانی که بعد از رواقیون آمدند، این مهم را در زبان خویش برعهده گرفتند.

زبان اودیسه و ایلیاد هومر مدت‌های دراز به عنوان زبانی مفدس شناخته بود ولی اینک دستخوش دگرگونی می‌گشت؛ از همین رهگذر، در زبان مفاهیمی چون «درست» و «نادرست» به وجود آمد و برای شناختن این دو از یک دیگر، اودیسه و ایلیاد اصل قرار گرفت و هر متنی که از آن پس با این دو کتاب معنی یونانیان هم‌خوانی نداشت، به دقت موشکافی می‌شد تا

تغییرات آن استخراج و دسته‌بندی گردد. این شیوه مبنای اطلاعات سودمندی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل علمی آثار هومر برای سنجش دیگر متن‌ها با آن، به بررسی علمی زبان انجامید و همین کوشش‌ها باعث آمد که دپونی سیوس تراکس^۲ دستور زبان یونانی را تدوین نماید که دست‌کم تا سیزده قرن اعتبار علمی داشت و مرجع تمام دستورهایی بود که پس از وی نوشته شد.

تراکس تراکس زبان را فراهم آمده‌ی دو عنصر اصلی دانست: واژه به عنوان کوچک‌ترین و جمله؛ مرکب از واژه‌ها به عنوان بزرگ‌ترین واحد. و آن‌گاه با دقت نظر و دبدی کارشناسانه واژه‌ها را به هشت نوع: اسم، فعل، صفت مفعولی، نشانه‌ی معرفه و نکره، ضمیر، حرف اضافه، حرف ربط و قید تقسیم کرد. این شیوه تا امروز نیز در دستورهای اغلب زبان‌های دنیا مورد توجه است.^۳



ملت‌ها نیز همانند زبان‌ها دوران‌های اوج و افول دارند. سه قرن پیش از میلاد، آغاز تسلط رومیان و افول یونانیان است. تا حضرت مسیح (ع) ظهور کند، رومیان امپراتوری عظیمی ایجاد کردند و هنوز سه چهارم قرن از ظهور آن بزرگوار نگذشته بود که سایه‌ی حکومت روم و زبان رومیان بر تمام شئون اداری، اجتماعی و بازرگانی اروپا سایه افکند. این مایع در هر ظرفی رنگ و شکل همان ظرف را به خود گرفت؛ در فرانسه به شکل زبان فرانسوی درآمد و در جای دیگر ایتالیایی، رومانیایی و اسپانیولی و ...

بین دو زبان یونانی و رومی شباهت‌های بسیاری وجود دارد و هم از آن روست که مقوله‌های دستوری زبان یونانی بسیار آسان بر زبان رومی منطبق می‌گردد. دو قرن چهارم میلادی دوئانتوس^۴ بر همین شیوه دستور زبان لاتینی را نوشت که ناده قرن پس از وی به عنوان منبعی موثق باقی ماند. این دستور با یکی دو تغییر کوچک همان دستور یونانی تراکس بود.

یونانی‌ها در بررسی زبان، نظریه‌ای شگفت داشتند؛ در نگاه آنان، زبان تنها زبان یونانی بود و دیگر هیچ. زبان‌های دیگر قابل بررسی نبودند. رومیان نیز همین اعتقاد را از آنان به ارث بردند و

تا سده‌های بعد این عقیده مانع از آن شد که زبان‌هایی جز یونانی و لاتینی مورد بررسی قرار گیرند. این اعتقاد در سده‌های میانه بر اثر آشنایی اروپاییان با زبان‌های دیگر متزلزل شد و عقیده به وجود شکل کلی زبان انسان، پیش‌نویس را ایجاد کرد. کلیه‌ی کوشش‌هایی که تا این زمان برای تدوین دستور زبان بر مبنای مفاهیم شناخته شده و در چارچوب زبان لاتین انجام و نتایج آن‌ها نوشته شده، به دستور زبان سنی^۵ معروف شده است. دستور زبان سنی بر اصولی چند استوار است؛ از آن جمله:

در سنی و نادرستی صورت‌های زبانی، اعتقاد به پاک‌ی زبان و برتری زبان نوشتار بر زبان گفتار و از همه مهم‌تر پیروی از ساخت‌های زبان لاتین که به اعتقاد آنان می‌تواند بر همه‌ی زبان‌ها منطبق باشد.

تا قرن شانزدهم و دوره‌ی رنسانس وضع بر این متوال بود. پیشرفت‌هایی در برخی زمینه‌ها، از جمله در تبیین دستور زبان نظری حاصل گردید اما تا رنسانس تحول اساسی آن بود که زبان‌های اروپایی - که از زبان لاتین گرفته شده بودند - نیز با این روش بررسی شدند و دستور زبان آن‌ها نوشته شد.



در این سوی دنیا، زبان عربی، کارشناسانه و موشکافانه تحلیل شده بود. سبب‌یو از زبان، نظریه‌های علمی به دست داد؛ شناخت سه مقوله‌ی اسم، فعل و حرف و توصیف دقیق ویژگی‌های هر یک، تعریف دقیق و عالمانه‌ی جمله - که با یافته‌های امروز زبان‌شناسی برابری می‌کند - نهاد و گزاره و شناساندن دقیق و علمی هر یک و نیز معرفی خاصه‌های آوایی واج‌ها و حذف و قلب و ابدال و ادغام - که آن‌ها نیز از اصول امروزی زبان‌شناسی است - به وسبب‌ی سبب‌یو، اوج معرفت علمی وی را نشان می‌دهد. بوعلی سینا، بزرگ‌مرد علم و ادب و فلسفه‌ی ایران، زبان‌شناسی را به صورت دانشی ژرف و گسترده درآورد. هر یک از توصیف‌هایش در زمینه‌ی تشریح اندام‌های گفتار و مخارج حروف با آخرین یافته‌های امروز قابل سنجش است و طرح آن‌ها در قرن پنجم هجری و یازدهم

زبان شیوه‌ای است که مردم بدان سخن می‌گویند و نه شیوه‌ای که این کس یا آن دیگری می‌پندارد مردم می‌باید بدان سخن بگویند.

میلادی، جایگاه وی را به عنوان یکی از بزرگ‌ترین دانشمندان زبان شناس مشخص می‌کند.^{۱۱} چین و هند نیز به موازات یک دیگر به بررسی و توصیف زبان خویش پرداختند و فرهنگ‌های لغت متعددی برای واژه‌های دو زبان نوشتند.

مجموعه‌ی این دانش‌ها وقتی پس از رنسانس به اروپا رسید، در برابر چشم آنان دنیای دیگری گشوده شد و کم‌ترین سود این تحقیقات آشنایی با زبان‌های دیگر بود که ساخت زیربنایی و رونمایی‌شان با یونانی و لاتینی تفاوت داشت و این حسن را داشت که برخلاف زبان‌های اروپایی مستقیماً از لاتین یا یونانی منشعب نشده بود و ساخت و بافتی جداگانه داشت. مسئله‌ی چاپ نیز تحولی عظیم در زبان شناسی به وجود آورد. گرچه در بدو امر این ادعا گزاف می‌نماید اما ثبت مواد گفتاری به گونه‌ای یک‌سان در سراسر یک مملکت باعث پدید آمدن زبان معیار می‌گردد که تغییرات ناگزیر، به علت پای بندی به خط، در آن بسیار کند صورت خواهد گرفت و از دیگر سو، خود، مواد چاپی فراوانی برای پژوهش‌های گسترده‌تر فراهم می‌آورد.

در اواخر قرن شانزدهم، اروپاییان بر زبان فرانسه دستور نوشتند. نتیجه‌ی این کار و کارهای مشابه دیگری که در آن زمان صورت گرفت، این دستاورد بزرگ بود که برخلاف گذشته دیگر تصور نمی‌شد که زبان‌های موجود اروپا جز لاتین و یونان باستان صورت فاسد شده یا ضایع شده‌ی زبان لاتینی است بلکه برعکس، تغییرات هر یک از دیدگاهی علمی بررسی شد و برای آن توجیه‌های منطقی ارائه گردید. روند تغییرات ثبت گردید و تا آن جا که به ریشه‌ی اصلی یعنی لاتین می‌رسید، گونه‌های مختلف واژه‌ها از راه سیر تغییرات ناگزیر تاریخی، سیاسی یا اجتماعی به نحوی عالمانه بر اساس واقعیت‌های موجود شناخته شدند. ضمناً در همین دوران بود که پروس راموس^{۱۲} روش تحلیلی خود را بر اساس واقعیات موجودی که از زبان‌های روز به دست می‌آید، بنا گذاشت نه بر پایه‌ی زبان لاتین که تا آن روز معمول بود و توضیح داد که برای شناخت

ساخت هر زبانی باید کاربرد همان زمان را مورد بررسی قرار داد. به همین دلیل ایشان به عنوان پیشرو ساخت گرابی^{۱۳} در زبان شناسی شناخته می‌شود.

قرن نوزدهم، دوران شکوفایی زبان شناسی تطبیقی^{۱۴} است. در همین قرن بود که داده‌های زبان‌های ظاهراً متفاوت اما خویشاوند در کنار هم چیده شد و زبان فرضی مادر، اندک اندک بدین طریق باز شناسی گردید و دستور زبان تطبیقی برخی از زبان‌های خویشاوند نیز نوشته شد که از آن جمله ژرمانی نخستین، یونانی نخستین، هندو ایرانی نخستین را می‌توان نام برد.

ظهور چهار زبان شناس بزرگ سده‌ی نوزدهم یعنی بوپ^{۱۵}، واسک^{۱۶}، گرم^{۱۷} و هومبولت^{۱۸} سرآغاز دوره‌ی جدیدی در تاریخ زبان شناسی است. از میان ایشان، بوپ با تعقیب و ژرف نگری در فعل و تغییرات صرفی آن در زبان‌های سانکریت، یونانی، لاتین، فارسی و ژرمانی خویشاوندی بی‌چون و چرای آن‌ها را به اثبات رساند. واسک با توجه به آواها و واج‌های این زبان‌ها به صورت‌های اولیه‌ی واژه‌ها و سیر تغییرات آن‌ها می‌پرد که بعداً این کار به وسیله‌ی گرم به شکلی علمی تر ارائه گردید. به هر حال، این قرن از لحاظ وفور پژوهش‌های زبان شناسی تا آن زمان در تاریخ بی‌نظیر است. علاوه بر این، وجود زبان شناسان موفقی چون ورنر^{۱۹}، پوت^{۲۰}، شلايختر^{۲۱}، بروگمان^{۲۲}، دلبروک^{۲۳}، دیز^{۲۴}، شلگل^{۲۵} و ... بر رونق کار این رشته از پژوهش‌های بشری افزود.

یکی از بزرگ‌ترین دستاوردهای علمی این دوره تقارنی بود که هومبولت میان زبان شناسی در زمانی^{۲۶} و زبان شناسی هم‌زمانی^{۲۷} قائل گردید و دهبگر اظهار عقیده‌ی عالمانه‌ی او بود مبنی بر این که «نوامی‌های زبانی بشر - که امری جهانی و مربوط به تمام انسان‌هاست - بدین معناست که هر موجود انسانی با استفاده از امکانات ناچیز زبانی که در اختیار می‌گیرد، قادر است امکانات نامحدود زبانی تولید کند».

بررسی گفته‌ی شلايختر یعنی «فرضیه‌ی پیدایی زبان‌های مختلف از یک ریشه‌ی واحد» که

در همین قرن ابراز شد، چنین نتیجه می‌دهد که جذای زبان‌ها از هم دیگر مثل رویش هم‌زمان با نزدیک به هم شاخه‌های یک درخت نیست بلکه این جریان با پیدایی لهجه‌ها آغاز می‌گردد و چون لهجه‌ها اندک اندک اما مداوم از یک دیگر فاصله می‌گیرند، منجر به ساختن زبان‌های جدید از همین لهجه‌ها می‌گردند.

در پایان سده‌ی نوزدهم، ظهور نودستوریان موجب ظهور اعتقاد تازه‌ای در نحس‌های زبان شناسی گردید. آنان بر این باور بودند که دیگر گونی‌های آوایی در زبان‌ها بسیار منظم است و برابر با فرایندهایی خودکار، با قوانین نهی از استنباط پیش می‌رود؛ یعنی، حتی استنباط نیز خود قاعده‌مندند. چرا که اگر جز این می‌بود، دیگر راهی برای شناخت و تشخیص روابط اشتقاقی زبان‌ها از هم وجود نمی‌داشت.

درست در همین زمان عقیده‌ی مخالفی به وسیله‌ی زبان شناسان آلمان گرا^{۲۸} اعلام شد مبنی بر این که روند دیگر گونی‌های زبانی نه خودکار است نه کور و بی‌هدف بلکه بسته به زیبایی گرای است؛ یعنی، وقتی در یک حوزه‌ی زبانی، برخی افراد به دلیل داشتن موقعیتی شایان با شهرتی در خور و امثال آن، در به کارگیری گونه‌ی خوشایندتری از زبان با واژگان رایج می‌کوشند، دیگران به دل‌خواه این نوآوری را می‌پذیرند و می‌پراکنند.

در اوایل سال‌های قرن نوزدهم دنیای زبان شناسان به باور تازه‌ای رسید که سرآغاز دیگر گونی‌هایی بنیادین بود؛ بدین معنا که با عنایت به رهنمود هومبولت توصیف زبان بر دو گونه استوار شد: هم‌زمانی و در زمانی. زبان شناسی هم‌زمانی با زبان شناسی توصیفی ساختمان (پیکره‌ی) زبان را در زمانی معین بدون تگرش به گردش تاریخی و دیگر گونی‌ها و سرچشمه‌های زبان بررسی می‌کند. در این بررسی به هیچ وجه نیازی به اطلاعات تاریخی درباره‌ی زبان نیست اما بررسی در زمانی یا زبان شناسی تاریخی^{۲۹}، دیگر گونی زبانی را در طول تاریخ مطالعه می‌کند.

و شاید اقص آن ملکات باشد.

بنیان گذار زبان شناسی نوین را باید فردینان دو سو مور^{۲۰} دانست که در این فن دگرگونی عظیمی ایجاد کرد. نام سوسور با ساخت گرامری^{۲۱} مترادف شده است. اگرچه اصطلاح ساخت گرامری حتی در حوزه ی زبان شناسی ... معانی متفاوتی دارد ... ولی این گرایش های مختلف همه لاف از یک چیز مشترک هستند. گفته ها و نگرش های انسان، دیگر پدیده های منفرد و مجزاً از هم تلفی نمی شوند بلکه در چهارچوب کلی شبکه ای از روابط مورد بررسی قرار می گیرند.^{۲۲} سوسور ریشه شناسی لغات (Philology) را از زبان شناسی جدا دانست. وی می گوید: زبان مجموعه ای از قراردادهای ضروری و اجتماعی است که به صورت گفتار ظاهر می شود. کامل ترین تعبیر سوسور از زبان آن است که آن را بازی شطرنج می سجد و معتقد است که شطرنج تعدادی از ارزش هاست که مهره ها نمایندگی آن ها هستند. ارزش مهره ها در ارتباط با یک دیگر سنجیده و درک می شود. این ارزش همراه با فاعده های ویژه، بازی شطرنج را می سازد. در برابر این مسئله شکل یا جنس مهره هیچ ارزشی ندارد چون می تواند به هر شکلی یا از هر جنسی انتخاب شود. هیچ یک از مهره های شطرنج در خارج از بازی هیچ ارزشی ندارد اما در نظام بازی این مهره ها معنا و ارزش می یابند. سوسور میان زبان و گفتار نیز فرقی می گذارد و می گوید: زبان محصول جامعه است که هر فرد سخن گو به طور طبیعی آن را فرا می گیرد در حالی که گفتار کنشی فردی است که به عمد و به خواست فرد به وجود می آید.^{۲۳}

به اعتقاد سوسور، زبان یک سمفونی است و گفتار، اجراهای متعدّد آن، که در عین یگانگی، همه ی اجراها مطابق با اصل نیستند.

کار عمده ی سوسور، تقسیم ساخت درونی زبان به دو مقوله ی اصلی یعنی روابط هم نشینی و روابط جانشینی است. روابط هم نشینی میان عناصر زبانی در زنجیره ی زبان یا در جمله ها بررسی می شود؛ بدین معنا که مثلاً در جمله ی حسن خانه می خرد، بین حسن، خانه و می خرد، رابطه ی هم نشینی وجود دارد که نتوانسته اند این چنین در زنجیره ی گفتار پشت سرهم بیایند و صورتی معنادار پدید آورند که در زبان فارسی

حاوی پیام است. در صورتی که در زنجیره ی بشقاب خانه می خرد بین بشقاب و می خرد امکان هم نشینی وجود ندارد و هم از آن روست اگر زنجیره ای ناممقول پدید می آید. به همین ترتیب، اگر عناصر را کوچک تر از این نیز در نظر بگیریم باید همین رابطه بین اعضای هم نشین وجود داشته باشد؛ مثلاً سه تکواژ می، خرد و ت د با هم رابطه ی هم نشینی دارند. در عین حال اوکین تکواژ از گروه اخیر، یعنی می، را می توان با یکی از دو نشانه ی ی و ت تعویض کرد؛ یعنی، این سه تکواژ با هم دیگر امکان جانشینی دارند و ارزش هر یک در تقابل با دیگری شناخته می شود. تکواژ شد نیز می تواند جای خود را به یکی از پنج تکواژ دیگر م، ی، بم، پد و ت ند بدهد که هیچ کدام از آن ها بدون وجود پنج عنصر دیگر ارزش معنایی پیدا نمی کنند. تکواژ خبر بر خلاف دو تکواژ دیگر به طیفی فهرست باز زبان تعلق دارد و با صدها تکواژ دیگر در تقابل است؛ از قبیل فروش، بین، نگر، ساز، یاز، کش، ... که در این بافت یا زنجیره ی زبانی می توانند جانشین آن شوند و واژه هایی مثل:

- می فروشد می بیند
- بفروشد بیند
- نفروشد نیند
- نمی فروشد نمی بیند

و ... را بسازند. این نوع رابطه ی عناصر زبانی را با یک دیگر، رابطه ی جانشینی می نامند؛ یعنی، در یک محور عمودی ممکن است صدها و هزارها عنصر وجود داشته باشد که در صورت تعادل گویند بتوانند جانشین هم دیگر شوند. به عبارت دیگر، می توان چنین پنداشت که هر واژه یا عنصر زبانی، عناصر دیگری را تداعی می کند که در موقع لزوم به جای آن می آید. این عناصر ویژگی های مشترکی دارند و در ذهن سخن گوینان با هم همراه اند و در هر موقعیت ویژه یکی از آن ها بر روی زنجیره ی اقصی کلام پدیدار می شود. در زنجیره ی نمونه ی پیشین «حسن خانه می خرد»، حسن با او، کسی، مرده ی، بیگانه ای، آشنایی، پدر بزرگ، پسر خاله ی احمد، همسایه ی روبه روی ما و ... در تقابل است و خانه با کتاب و بشقاب و لیمو شیرین و نارنگی و دودسر و انومیل و ... می خرد نیز با صدها واژه ی هم سان

در ارزش معنایی، مثل می بیند، خریده است، فروخت، خواهد بخشید و ... در تقابل است. سوسور با عنوان چنین شبکه ی روابطی که کارایی فوق العاده ای دارد، تقسیم بندی های سنتی زبان را که شامل صرف و نحو و واژگان و امثال آن ها می شود، کنار گذاشته است.

از بحث بالا یک نتیجه ی دیگر هم می توان گرفت که زبان دستگاهی دارای نظام است و در این دستگاه، نشانه ها هم از نظر معنا و هم از نظر لفظ، فلغ و یک دیگر را مشخص با محدود می کنند.



بعد از سوسور، مکتب ساخت گرایان چند شاخه ی جدید پیدا کرد که از آن میان، مکتب های پراگ، کپنهاگ و امریکایی بسیار معروف اند. مکتب پراگ از آن رو اهمیت یافت که مقبول ترین نظریه را در مورد واج شناسی ارائه داد؛ این موضوع که تحت سه عنوان «تقابل نقشی»، «مشخصه های نماینده» و «بار نقش» عنوان شد، از آن پس مفهوم واج را روشن ساخت.^{۲۴}

ضمناً نقش مشخصه های زیر زنجیری یعنی تکیه، نواخت و کشش نیز در زبان های مختلف بر اساس نظریه های ارائه شده ی مکتب پراگ بیشتر مورد توجه قرار گرفت و از این راه، نقش های عاطفی زبان نیز در کنار نقش های توصیفی قابلیت مطالعه ی عینی و عملی یافت. معروف ترین زبان شناسان این مکتب باکوسون^{۲۵} و ترویتسکوی^{۲۶} اند.

از مکتب پراگ یک شاخه با نام نقش گرامری^{۲۷} منشعب می شود که آندره مارتینه^{۲۸} زبان شناس معروف فرانسوی چهره ی شناخته و موقر آن است.



بخش مهم دیگری از مکتب ساخت گرامری، مکتب کپنهاگ^{۲۹} است و مظهر آن پلمزلف^{۳۰} که از زبان برداش ریاضی وار، دقیق و پیچیده دارد و روش او در توصیف، رفتن از کل به جزء است. با این حال، نظریه ی زبانی پلمزلف حتی از دیدگاه زبان شناسان آن چنان پیچیده می نماید که تاکنون نتوانسته است در میان آنان به قبول عام برسد؛ گرچه بر نظریه های پس از خویش تأثیر گذارده

نسبت به خودش.

آبندگان خواه ناخواه زیر نفوذ است. وی بررسی علمی زبان را تنها بر پایه ی عینیت گرای محض با ماشین وارگی قابل بررسی می داند و معتقد است که هر عنصر قابل توصیف باید از دیدگاه فیزیکی قابل اندازه گیری دقیق باشد و قابل مشاهده ی مستقیم، و گرنه شناختنی نیست. از همین رهگذر، وی اعتقاد دارد مثلاً عنصری به نام نمک طعام یعنی OLNA چون از لحاظ علمی قابل اندازه گیری و مشاهده ی مستقیم است، می تواند توصیف شود اما پدیده های مثل عشق، احساس و عاطفه چون با معیارهای دانش کنونی بشر سنجیدنی نیستند نمی توانند دقیقاً شناخته شوند.

به همین دلیل است که ملاحظات معنایی، بخش فرعی زبان هستند نه اصل آن.

بیروان بلوم فیلد که نظریه ی او را در جهات گوناگون گسترش دادند، سرانجام به این نکات رسیدند که شناخت زبان یعنی:

- توصیف صوری عناصر زبان از نکات جمله.

- توصیف ترتیب و نوالی عناصر زبانی در جمله و تعیین جایگاه ساختی آنها.

از دو قانون بالا، ساخت سلسله مراتبی جمله را می توان به دست آورد. نمونه ای از این ساخت سلسله مراتبی که توسط هاکت ارائه شد، در زبان فارسی چنین است:

بزرگ بوآزاس"، "سیراسپی بر" و بلوم فیلد" است.

از این سه سن بوآس کار خود را با تکیه بر بررسی زبان بومیان سرخ پوست امریکایی آغاز کرد و به این نتیجه رسید که وجود یا عدم پاره ای اصطلاحات یا صورت های زبانی در برخی زبان ها نشان توان و ناتوانی زبان نیست بلکه ناشی از گرایش اهل زبان است. تا آن جا که در برخی از زبان ها وقتی چیزی به نام عدد به کار نمی رود، از آن روست که مثلاً حتی چوپان، گوسفندانش را نمی شمارد بلکه آن ها را می شناسد! پس نیازی به عدد ندارد.

سیر با آشنایی گسترده ای که با زبان های مختلف داشت، روال نسبتاً متفاوتی را در زبان شناسی در پیش گرفت و به نتایج متفاوتی هم رسید؛ از آن جمله این اعتقاد که: «زبان آن چنان که می نماید و برخی بر آن تأکید دارند، امری غریزی نیست بلکه آکسای است. و دیگر این که «فکر بدون زبان هم می تواند وجود داشته باشد» و نکته ی سوم این که «در زبان برخلاف گفته های اکثر زبان شناسان، معنا اصل است و عناصر صوری سخن، ابزارهای انتقال معانیند.» بلوم فیلد از سویی روش هایی تقریباً متناقض با آن دو تن دیگر را دنبال می کند و از سویی در مقام بزرگ ترین زبان شناسی قرار می گیرد که آرای

است.



در انگلستان نیز زبان شناسی به مرحله ای رسیده که به سادگی نمی توان از آن چشم پوشید. زبان شناسی واقعی در این سرزمین با کشف ویلیام جونز آغاز شد (که شرح آن گذشت). در قرن بیستم مکتب زبان شناسی انگلیسی به پیروی از جونز و با الهام از اندیشه های سوسور به وسیله ی زبان شناس نام آوری به نام فرث^۱ گسترش یافت. فرث در بررسی های زبانی به اهمیت موقعیت و جایگاه آن در زبان شناسی تکیه ی بیشتری دارد؛ زیرا معتقد است که معنی هر گفتار، تنها در موقعیت ویژه ی آن گفتار مشخص می شود و معنای واژه نیز بر پایه ی همراهی خاصی که با واژه های دیگر دارد نمود می یابد.

نزدیک ترین زبان شناس به فرث، هیلدی^۲ انگلیسی است که نظریه ی مقوله و میزان^۳ وی شهرت جهانی یافت و در ایران نیز دکتر محمد رضا باطنی کتاب معتبر توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی را بر پایه ی این نظریه نوشت.

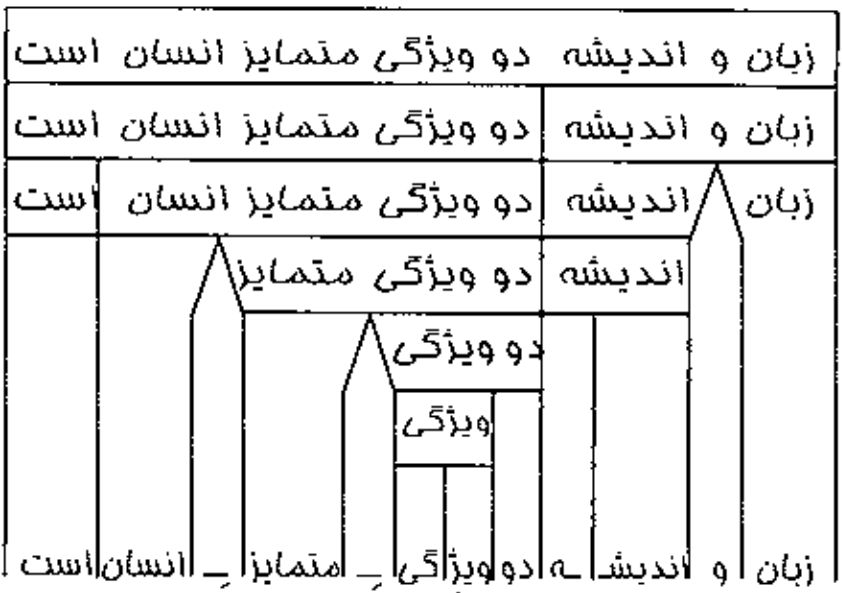
مطابق با نظریه ی هیلدی - که اساس آن مثل بیشتر نظریه های زبان شناسی از اندیشه های سوسور الهام گرفته شده است - به عناصری که از تجزیه ی محور هم نشینی زبان مشخص می گردد واحد گفته می شود. واحدهای زبان از این قرارند: نکواژ، واژه، گروه، بند و جمله. هر یک از این واحدها از یک یا چند واحد کوچک تر یعنی واحد پیش از خود ساخته می شوند و باز در ساختمان واحد بعد از خود به کار می روند. بندهایی نیز که به این ترتیب ساخته می شوند، به دو نوع آزاد و مفید تقسیم می گردند.



ساخت گرایان امریکایی

زبان شناسی در امریکا، البته با بهره گیری از تجارب زبان شناسان پیشین، در دنیای دانش به پایگاهی مقبول و موفق رسید و اساس آن نیز بر قبول بومیان زبان و انگیزه های مردم شناسانه گذارده شد.

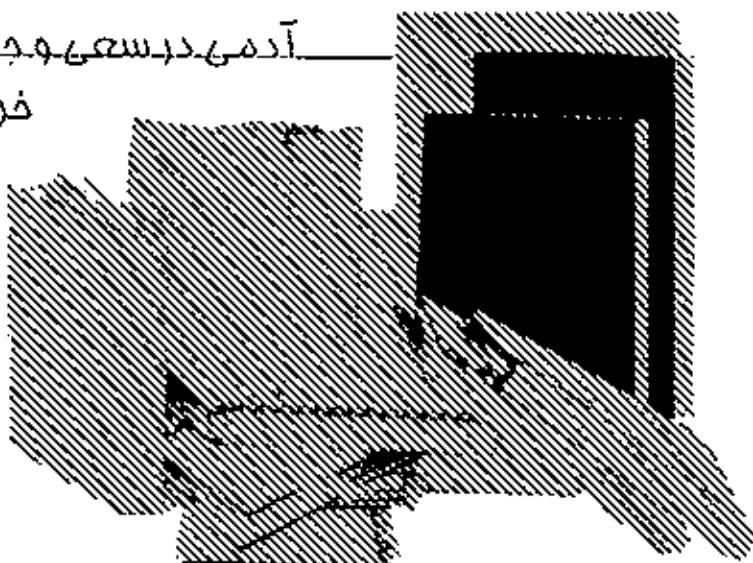
این علم در امریکا مدیون سه زبان شناس



جدول عیناً برگرفته از کتاب سیر زبان شناسی، مهدی مشکوة الذینتی، ص ۱۴۱

آدمی در سعی و جهدی که در سرتاسر تاریخ فکری اش به

فرج داده تا زبان خود را فهم کند و آن را بشناسد، گویا پیوسته می کوشیده است تا به خودشناسی بیشتری دست یابد؛ یعنی به همان فرمان گوش دل سپارد که فرا روی محمد آبولو در دلفی قرار می گرفت... که می گفت: «خود را بشناس.»



حال، در آن جا متوقف نمی ماند...^{۵۴} به همین دلیل، بخش نخست این نوشتار که گزارش گونه ای از سیر زبان شناسی و تلاش های بی رفته ی متفکران برگزیده ی بشر در راه شناخت خویش است، از طریق شناخت زبان، پایان می یابد در حالی که زبان به حرکت خود ادامه می دهد.

زبان شناسی - چه به لحاظ نظری و چه به لحاظ عملی - پدید نیامده است و آن رخداد چاپ و انتشار کتاب ساخت های نحوی اثر نوآم چمبکی^{۵۵} بود. به قول رویترز^{۵۶} باری، تاریخ نویسی چون به اوضاع معاصر خود برسد، می باید زبان در بند دست از روایت فروشوید اما تاریخ، به هر

زبان شناسان و پژوهش گرانی که سیر زبان شناسی و مطالعات مربوط به آن را در تاریخ بشری دنبال کرده اند، به این نتیجه رسیده اند که: «در سال ۱۹۵۷ جهان شاهد رخدادی بود که اکنون می توان از آن هم چون نقطه ی آغازی برای اساسی ترین و پرنفوذترین جنبش ها یاد کرد که هرگز در عالم

پانویس ها:

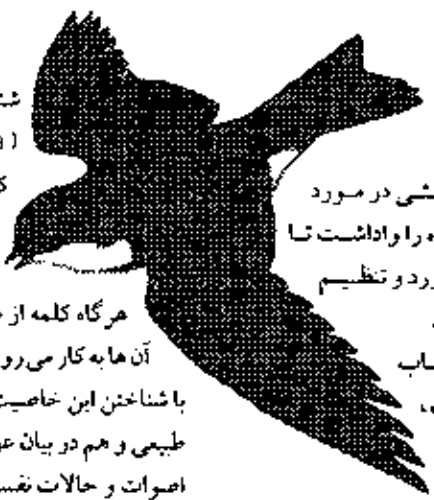
Jakobson_۲۵	Karl Brugman_۲۲	مشکوة اللذنی، همان، ص ۲۰ به بعد و نیز رویترز، همان، ص ۸۶ به بعد.	۱- Pānini سده ی سوم یا چهارم پیش از میلاد
Trubetzkoj_۲۶	Berthold Delbrück_۲۳		۲- Rig-Vedā مجموعه ی مقدس کهن ترین سرودهای دینی برهمنی
Functional Linguistics_۲۷	Friedrich Diez_۲۴	۹- Donalus (سده ی چهارم میلادی) traditional grammar_۱۰	۳- William-jones (۱۷۹۴-۱۷۴۶)
Andre Martinet_۲۸	A.W. Schlegel_۲۵	۱۱- ر. ک. مشکوة، همان، صص ۱۲-۷ نیز رویترز، همان ص ۲۱۲ به بعد	۴- onomatopoeia
Hjelmslev_۲۹	Diachronic Linguistics_۲۶		۵- برای آگاهی بیشتر ر. ک.
Firth_۴۰	Synchronic Linguistics_۲۷	۱۲- Petrus Ramus، برای آگاهی بیشتر ر. ک. رویترز، همان، ص ۲۲۳.	۶- R. H. Robins، تاریخ مختصر زبان شناسی، ترجمه ی علی محمد حق شناس، چاپ اول، ۱۳۷۰، نشر مرکز، تهران، ص ۲۷ به بعد و نیز مشکوة اللذنی، مهدی، سیر زبان شناسی، مشهد، دانشگاه فردوسی، چاپ اول، ۱۳۷۳، ص ۱۳ به بعد.
M.A.K. Halliday_۴۱	idealist/Aesthetic Linguistics_۲۸		۷- ر. ک. مشکوة اللذنی، همان، ص ۱۶ به بعد نیز، رویترز، همان، ص ۶۸ به بعد.
Category & Scale_۴۲	Linguistics	۱۳- Structuralism_۱۴	۸- برای مطالعه ی بیشتر ر. ک.
Franz Boaz_۴۳	Historical Linguistics_۲۹	۱۵- Comparative Linguistics_۱۶	
Edward Sapir_۴۴	Ferdinand de saussure_۳۰	۱۶- Rasmus K. Rask (۱۸۳۲-۱۷۸۷)	
Leonard Bloam field_۴۵	Structuralism_۳۱	۱۷- Germans J. Grimm (۱۸۴۲-۱۷۸۵)	
Charles F. Hockett_۴۶	۳۲- بر بروش، مانفرد، زبان شناسی جدید، ترجمه ی محمدرضا باطنی، انتشارات آگام، چاپ اول، ۱۳۵۵، ص ۱۵.	۱۸- W. Von Humboldt (۱۸۴۵-۱۷۶۷)	
Syntactic Structures_۴۷		۱۹- Karl Verner_۲۰	
Noam Chomsky_۴۸	۳۳- مشکوة اللذنی، همان، فصل ششم.	۲۰- August F. Pott_۲۱	
۴۹- رویترز، همان، ص ۲۷۶.	۳۴- برای آگاهی بیشتر ر. ک. رویترز، همان، ص ۲۱۷ به بعد و نیز مشکوة اللذنی، همان، ص ۹۲ به بعد و نیز مشکوة اللذنی، ساخت آوایی زبان.	۲۱- August Schleicher_۲۱	
۵۰- رویترز، همان، ص ۲۸۸.			۷- Dionysius Trax_۷
			۸- برای مطالعه ی بیشتر ر. ک.



هم حروفی و هم آوایی موسیقایی

واج آرای آلتراسیون Alteration

مهدی قائمیان - اردبیل



واج آرای

شونده از روی کلماتی که تقلید اصوات طبیعی است (onomatopoeia) می توان دریافت. در این گونه کلمات، همواره وقتی حکایت صوت های «زیر» مراد باشد، مصوت های «ه» و «و» وجود دارند؛ مانند: زرزو، جیج جیج، جیک جیک، جیرجیر و غیره. هر گاه کلمه از صوت های بی حکایت کند، مصوت های «ه» یا «و» آن ها به کار می رود؛ مانند شُر شُر، فُر فُر، خُر خُر، هو هو و جز این ها. با شناختن این خاصیت مصوت ها، می توان از آن ها هم در تقلید اصوات طبیعی و هم در بیان عواطف و معانی استفاده کرد؛ زیرا می دانیم که میان اصوات و حالات نفسانی نیز رابطه ای هست؛ مثلاً حالات وقار و ابهت و بیم و هراس و وحشت با صوت های «بم» و عواطف تند و شدید مانند شکایت و ناله و اندوه با نشاط و سرسستی و شادی با اصوات زیر تناسب بیشتری دارند؛ بنابراین، شعری که در آن مصوت های بم بیشتر به کار رفته باشد، آهنگی متین و موقر و عبرت آموز دارد. اکنون این دو بیت شعر حافظ را با توجه به نکته ی یاد شده می خوانیم:

کنون که در چمن آمد گل از عدم به وجود
بنفشه در قدم او نهاد سر به سپود
بنوش جام صبوحی به ناله ی دف و چنگ
بپوش عذیب ساقی به نغمه ی زر و عود

اما در شعری که برای القای معانی نشاط انگیز و شادی بخش به کار می رود، مصوت های زیر مناسب است؛ برای نمونه دو بیت از یک غزل دیگر حافظ را می توان ذکر کرد که مضمون آن با شعری که در بالا آورده ایم یکی است اما حالت آن، نشاط آور است:

رسید سزده که آمد بهار و سبزه دمید
وظیفه گر درسد مصروفش کل است و نید
صفیر مدغ بد آمد بها نزارب گشاست
فضان خداد به بلبل نقاب کل که کشید

این دو غزل هر دو یک وزن دارند و هر دو یک معنی را بیان می کنند اما اختلاف مصوت هایی که در کلمات آن ها وجود دارد، به هر یک لحنی دیگر داده که در شونده حالتی دیگر ایجاد می کند.

مرحوم دکتر خانلری می نویسد: «همه ی اسماء اصوات (امروز) نام آواها، که آوازهای مکرر و معتد را بیان می کنند، به حرف «ه» ختم می شوند؛ مانند: شُر شُر، کر کر، گر گر، زرزو، عرعر. حرف های ک،

در صفحه ی ده کتاب درسی نازه تالیف ادبیات فارسی ۳ و ۴ در قسمت «بیاموزیم» بخشی در مورد «واج آرای» آمده است. این بحث، نگارنده را واداشت تا یادداشت های خود را درباره ی واج آوایی، گرد آورد و تنظیم کند تا شاید برخی از همکاران جوان را به کار آید. شادروان دکتر غلامحسین یوسفی، در کتاب «چشمه ی روشن» در بررسی تحلیلی آثار شاعران، به واج آرای و نغمه ی حروف، اشاره هایی عالمانه دارد و کم تر اثری در این کتاب یافت می شود که از بعد واج آوایی (آلتراسیون) به آن توجهی نشده باشد.

در کتاب «آرایه های ادبی» سال سوم دبیرستان نیز، واج آوایی مطرح شده است. می دانیم که بیشتر کلمات به دلیل وجود مصوت ها واجد نوعی موسیقی اند. بسیاری الفاظی که هر یک معنای لغوی واحدی دارند ولی در محاوره یا کتابت و به ویژه در شعر، معنای دیگری به خود می گیرند؛ مانند: «شیر» که نام حیوانی است ولی همین لفظ، وقتی در شعر می آید در مقام استعاره، معرفت پهلوان است. شاعری که از میان انبوه الفاظ، آن هایی را برمیگزیند که احساس موسیقی را در شونده بیدار می کند، ناخودآگاه، گذشته از شعر، یک قطعه موسیقی آفریده که فی نفسه، زیباست.

عشق تو سز نوبشت من، خاک دوت بهشت من
بره دخت سز نوبشت من، راهت من رضای تو

تکرار حرف «ش» در این بیت و زنگ و طنینی که از ادای آن حاصل می شود، برای گوش آشنا با موسیقی، حکم طنین ساز سنج را در یک قطعه ی موسیقی دارد.

تا زمیقانه و می نام و نقتان خواهد بود
سز ما خاک ده پیز مغان خواهد بود

صرف نظر از معانی کلمات و مفهوم شعر، آوای این مجاهای بلند و کرونه و هماهنگی آن ها با یک دیگر و هم چنین وزن دل پذیر شعر، به شونده لذتی می بخشد که به ظاهر یا الذاذ ادبی آن ارتباطی ندارد. این، لذتی شبنداری است نه دیداری و تصفکی. بی گمان، همان است که ما از یک قطعه موسیقی لطیف ادراک می کنیم. تأثیر مصوت های زیر و بم را بر ذهن

ق در بیان صوت های منقطع به کار می روند: وق، ووق، نق، نقن، نقنق، هنق، هنق، ترق، ترق، نک، تک، و جیک، جیک. ترکیب دو حرف «نگ» حاکی از صوت های طنین دار است: ونگ، ونگ، دنگ، دنگ، جینگ، جینگ، زلنگ، زولنگ. «ل» از آوازه ی به هم خوردن آب حکایت می کند: قل و قل، دل و دل، ...

از دیدگاه زبان شناختی، تأثیرهای برخاسته از کنش و ذات زبان اگر با احساس ابراز شده تطبیق کنند، تأثیرهای طبیعی خواننده می شوند؛ مثلاً وقتی کسی می گوید: «آخ سرم» یا «وای کمرم»، تأثیر سخن مستقیماً ناشی از کنش و آوازه های «آخ» و «وای» است. پس احساس او با ذات زبان مطابقت دارد و آوازه های طبیعی احساس های ما به طور غیر مستقیم از اشکال زندگی و فعلیاتی برمی خیزد که در ذهن ما با پدیده های زبان پیوند دارند، «تأثیرهای جسمی» خواننده می شوند. وقتی حافظ می گوید:

صدای به لطف بدو آن غزال (عنا)

که صد به کوه و بیابان زده داده ای ما را

آیا تأثیر این سخن، طبیعی و تنها از رهگذر دلالت های مستقیم زبان است؟ همه می دانند که چنین نیست. اگر بیرسیم پس این تأثیر از کجا برمی خیزد؟ ادیبان پاسخ گنگی می دهند و می گویند: از هنر حافظ! اگر باز بیرسیم عناصر سازنده ی این هنر کدام اند؟ احتمالاً پاسخ قانع کننده ای نخواهیم شنید.

سبک شناسی ساختاری یا یافتن ده صدای «آ» که به طور مساوی در دو مصراع تقسیم شده اند، می تواند بخشی از تأثیر نجسیمی شعر را ظاهر سازد.

پیش از زبان شناسان و سبک شناسان، آفرینندگان، خود به طور طبیعی به این ارزش ها پی برده بودند. حافظ در مصراع «جان بی جمال جانان ذوق جانان ندارد» با دو حرف (ج) و (ن) نغمه سازی می کند.

به عقیده ی «رنه گیل»، نغمه ی چنگ مطابق با رنگ سید است که احساس سلطه و حاکمیت را می رساند. او صدای ویولن را

برابر صدای «نی» و رنگ آبی و دلالت گر شور و حال می دانست. به وی صدای شیپور هم نوای حرف «آ»، معادل رنگ سرخ و نشانه ی پیروزی بود. گیل آهنگ نی را برابر صدای حرف «تو» و بیانگر صفای بهشتی می شمرد. نوای ارغنون را معادل «آ» و دلالت گر تیرگی مغاک و افسردگی تن و جان می دانست. «بدین ترتیب، وی می خواست همانند «ادگار

آکن پو» دستورالعملی فنی برای ساختن شعری با تأثیر دل خواه، به دست دهد. این تأثیر خاص، همان است که اکنون آن را «تأثیر طبیعی» می خوانند. فرانسیس پونز می گوید: آیا هرگز واژه ای را از نزدیک دیده اید؟ واژه ای را بردارید؛ خوب بچرخانید و به حالت های گوناگون درآورد تا عین

مصداق خود شود. آن گاه می توانید آن را به دل خواه دستمالی کنید. خود پونز واژه ی «کروش» CRUCHE به معنی «کوزه» را مورد بررسی شاعرانه قرار داد و ادعا کرد که هر حرف این واژه بیانگر جایی از کوزه ی گلی است. به عقیده ی او «هیچ واژه ی دیگری، زنگ کوزه را ندارد». شاعران ما گرچه به صراحت هرگز چنین ادعاهایی نداشته اند، در عمل و آفرینندگی به این نکته ها توجه کرده اند. خیام از زنگ کوزه فراتر می رود و زبان آن را می فهمد: ناگاه یکی کوزه برآورد خروش.

استاد شفیعی کدکنی در ص ۳۱۹ کتاب ارزشمند «موسیقی شعر» در این باره می نویسد: اگر در این بیت حافظ:

چشمم از آینه داران خطا و خالفت گفت

لبم از بوسه ی ربایان بز و دوشش باد

تأمل کنیم، در می یابیم که نظام آوایی دو مصراع کاملاً متفاوت است. مجموعه ی اصوات مصراع اول، به هنگام قرائت سبب می شوند که دهان گوینده کاملاً باز بماند. هر کدام از کلمات «چشم، آینه داران، خطا، خالفت، گشت» به گونه ای ادا می شوند که دهان گوینده به تمامی باز می ماند و این بازماندن دهان، علاوه بر این که حیرت گوینده را الفا می کند، خود به لحاظ صوتی، تصویر چشمی است به گستردگی آینه ای وسیع ولی در مصراع دوم برعکس، تمام کلمات - چه به لحاظ مصوت ها و چه به لحاظ ضامات ها - حالتی دارند که دهان [هنگام ادا ی آن ها] کاملاً بسته است و لب ها روی لب ها و این، نیست مگر حالت بوسیدن. دکتر شفیعی در ادامه ی این سخن، مطالب خواندنی بسیار مفیدی آورده که مطالعه ی آن ضروری است.

بد نیست که به چگونگی تأثیر تجسمی، از دیدگاه سبک شناسی ساختاری بپردازیم؛ هر گاه پدیده ی سبکی، به خاستگاه دستگاه زبان بستگی پیدا کند، تأثیر نجسمی پدیدار می شود. پس تأثیر نجسمی زائیده ی نداعی هایی است که از ارتباط واژه ها با - روشن تر بگوییم - از ارتباط طولی هجاها با «منطقه های آشیانه های کاربردی» پدید می آیند. شاعران بزرگ ما با این منطقه ها و آشیانه ها، آشنا بوده اند. سعدی به هنگام شادمانی، از آشیانه ی کاربردی حرف «ش» واژه برمی دارد و می گوید:

شادمانی است و شهادت و شمع و شراب و شادمانی

عذمت است چندین تند که دهنستان بیژن

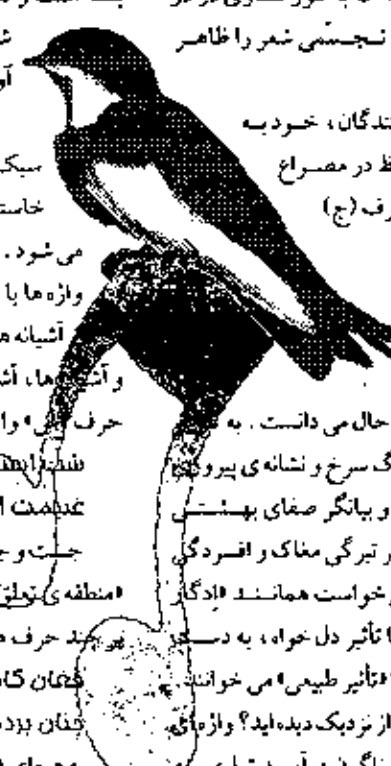
جست و جوی سعدی بارز است و همگان به راز هنر او پی می برند. «منطقه ی تعلق» حافظ، خویشتن داری بیشتری بروز می دهد. او علاوه

بر «تند» حرف هم آشیان، از نوالی هجای «تو» نیز مدد می گیرد:

فغان کاین لولیان بنوخ شیدین کار شهز آشوب

فغان بددند صدرا دل که نرکان فغان یغمارا

به هجای «تو» در لولیان شوخ شهز آشوب همراه «ان» در فغان و «این»





طنطنه‌ی عجیب حاصل از سجع و جناس که بیانگر ستایش
 گودرز در حق نبیره‌اش، بیژن دلاور، است توجه کنید:
 نو تا چنگ را باز کردی به چنگ
 فردماند از چنگ، چنگی بلندگ
 به پشتت شباهنگ بر بسته تنگ
 چه چنگی بلندگی گزازان به چنگ

شاهنامه، ج. ۵، ب. ۶۴۹

کاربرد هجاهای متناسب، در شاهنامه بی‌نهایت زیاد است و تأثیری
 اعجاز گونه بر طنین و طنطنه و غرایی کلام می‌گذارد. هجاآرایی طبعاً
 واج‌آرایی را هم در خود دارد:

بزدلید و گسندد و هورد و سیرد
 بدعت و به هژ نام نیکوی نبرد

فردوسی در بیت بالا که درباره‌ی هوشنگ است، تداوم و سیر حیات
 او را به کمک هجاهای کشیده بیان می‌کند.

کزند نو پیدا کزاند من است
 دل در دهند نو بند من است

تناسب هجاهای کشیده‌ی «زند» (دویاره) «مند، بند» و هجاهای بلند
 «من» (دویار) و «د» ۸ بار، موسیقی خاصی به وجود آورده است.

همه تا در آرزو رفته فراز
 به گس بر بندد این دراز دراز

موسیقی هجاهای آرزو، راز (درفراز) راز، باز، آشکار است. گویی خود
 «آرز» برای تأکید تکرار می‌شود.

اشباع هجاها از طریق تشدید و ایجاد کشندگی در آن‌ها، نه تنها یکی از
 ویژگی‌های زبانی عصر فردوسی بلکه هنری است که فردوسی به گونه‌ای
 آگاهانه از آن سودمی جوید. این اشباع‌ها و کشیدگی‌ها با شعر غرّاء استوار
 حماسی، سخت تناسب دارد:

زمین کوه تا کوه پر بر بود
 ریختن همه دشت پر فر بود

که تشدید و امتداد هجای «ر» در قافیه، لحن حماسی را دو چندان
 کرده است.

«بدون مبالغه، کم‌ترینی از شاهنامه از موسیقی واج‌ها خالی است»^۱.
 در ترکیب بند برجسته‌ی محنشم کاشانی، برای ایجاد لحن غم و اندوه، از
 آرایش واج‌ها و هجاها، بارها استفاده شده است. در این جا به ذکر دو بیت
 از دو بند این ترکیب بند اکتفا می‌شود:

باز این چه (سندید) عظیم است کز زمین
 در نطق صور خاسته تا عرض اعظم است؟
 «ر» ۶ بار تکرار شده است.
 روزی که شد به نیده سر آن بزرگوار

در کاین و «ان» در لولیان و «ین» در شیرین و «ان» در چنان و «ان» در چنان
 ترکان و خوان، توجه کنید که چه دل‌نوازی رقص انگیزی تولید کرده اند!
 آیا وجود ده واج «ز» در رشته‌ی نخست مسمط معروف منوچهری که
 دو سوم آن نیز به «زان» ختم می‌شود، کاملاً تصادفی است؟ فکر نمی‌کنید
 که شاعر خود آن‌ها را از منطقه‌ی نعلق خزان برگرفته است؟
 خیزید و فرازید که هنگام خزان است
 باد خنگ از جانب خوارزم وزان است...

ممکن نیست کسی بتواند بیت: «سحرگاهان نسیم آهسته خیزد/ چنان
 کز برگ گل، شبنم نریزد» را تند و پرشتاب بخواند؛ چرا که انتخاب حرف
 «س» و «ز» و نشاندن آن در کنار مصوّت «آه» و سایر حروف، لحنی جز
 آرامش و تأنی و طمأنینه بر کل شعر حاکم نکرده است. خاصیت آهنگین
 حروف و ترکیب و تلفیق کلمات، موسیقی خاصی در کلام ایجاد می‌کند
 که غالباً در القای معانی، اهمیت فراوان دارد. در شعر فارسی موارد زیادی
 وجود دارد که موسیقی خاصی کلمات، مفهوم و حالت خاصی را القا کرده
 است؛ مثلاً در شاهنامه آن جا که کاووس بر رستم خشم می‌گیرد، کلمات
 بالحنی تند و ریتمی کوتاه که القاکننده‌ی خشم است، بیان می‌شود:

که رستم که باشد که فرمان من
 کند بست و پیچد ز پیمان من؟
 اگر نیک بودی کزین پیش من
 سزانش گندمی چون نرنجی زین

در صورتی که در جای دیگر، وقتی می‌خواهد مرگ با اندوه قهرمان
 محبوب را بیان کند، لحن چنان سنگین می‌شود که گویی ناگهان فضای
 کلام را اندوهی سرد در برمی‌گیرد. کلمات با هجاهای بلند و کشیده‌نه
 تنها شور و حرکت را از کلام دور می‌سازند بلکه سکوت سنگین اندوه را
 بر آن تحمیل می‌کنند. آن جا که سر ایرج را برای پدرش، فریدون،
 می‌آورند و پدر در برابر آن قرار می‌گیرد، شاعر بالحنی پر اندوه می‌گوید:

سپه داغ دل، شاه با های و هوی
 سوی باغ ایرج نهادند روی
 فریدون سر نهاد بیور جوان
 بیامد به بر بزرگفته نوان
 همی گند روی و همی گند هوی
 همی ریخت اشک و همی خست روی

در مقایسه‌ی این دو مثال می‌توان ارزش موسیقی حروف و کلمات را
 دریافت.^۲

در شاهنامه هیچ یک از صنایع لفظی متکلفانه هم چون اعنات‌ها از
 قبیل: موشح، خبفا، رظا، واسع‌الشفین، قابض‌الشفین و غیره دیده
 نمی‌شود و موسیقی لفظی همواره در تناسب و هماهنگی کامل با مقصود
 و محتوای ابیات قرار می‌گیرد که بیشتر هجاآرایی و واج‌آرایی است. به



فهرشید سزا برهنه برآمد (کوهسار)
در ۹ بار تکرار شده است.

به صدای «آه» و «وای» مادر موسی در شعر لطف
حقه پروین اعتصامی توجه کنید:

مادر موسی چو موسی را به نیل
در فکند از گفندی ربّ جلیل

خود ز ساحل کرد با حسرت نگاه
گفت کای فرزندی خود بی گناه

کز فراموشی کند لطف فدای
چون ره زین کشیدی بی ناقدای؟

حافظ، سرآمد این هنروران است. استاد هوشنگ ابتهاج در کتاب
«حافظ به سعی سایه» در تعیین صورت منقح برخی ابیات - با توجه به این
که خود دستی توانا در شناخت موسیقی دارد و اتسی پنجاه ساله با دیوان
حافظ - معیار قاطع و اج آرای (آلتراسیون) را مورد توجه قرار می دهد.
مراجعه ی علاقه مندان به مقدمه ی عالمانه ی این نسخه بسیار ضروری و
آموزنده است. در این جا تنها به یک مورد از آن اشاره می شود:

گشاید کار مطنناخان در آن ابروی دل بند است
فدا را یک نفس بنظبن، گره بگشا ز پدیشانی

این، یکی از ابیات درخشان حافظ است که در کمال خوش آهنگی و
آراستگی لفظی و معنوی بیان شده است. همان بند و گشا و گره با در میان
آمدن ابرو، به پیشانی، مقام والایی یافته و رقص دل انگیز آواها را نیز به
تماشا گذاشته است. «گ» ۳ بار، «ب» ۴ بار، «ان» ۵ بار، «ش» ۵ بار و
«د» ۵ بار. مسعود سعد سلمان نیز در قصاید خود به بهترین نحو، از رقص
آواها و حروف برای انتقال عاطفه استفاده می کند:

آرد هوای نای مرا ناله های زار
چو ناله های زار چه آرد هوای نای

در این بیت صدای «آی» و «وای» را که از دل شاعر برمی آید،
می شنویم. ۱۳ مورد «آه همراه (ی)» و «و» الفاکنده ی حالت غم و اندوهی
سنگین است.

دکتر غلامحسین یوسفی در کتاب «چشمه ی روشن»، شعر در «هلال
احمر» سیمین بهبهانی را از این بُعد بررسی می کند که بسیار معتاد است.
مراجعه ی علاقه مندان به این بحث، بسیار مفید خواهد بود.

در قرآن مجید ارزش های زیباشناختی فراوانی وجود دارد. یکی از
وجوه بسیار مهم ارزش های قرآنی، هم حروفی و موزونی آیات الهی است.
گاه این هم حروفی به شکل موسیقی اعجاز آمیزی منجلی می گردد و این
موسیقی کاملاً متناسب است با موضوع و محتوای آیه ای که در آن از حروف
خاصی استفاده شده است. دکتر محمد مهدی فولادوند در ویژه نامه ی بحث
روزنامه ی همشهری (پنج شنبه ۶ آذر ۱۳۷۶) در این مورد می نویسد:

هم حروفی و هم آوایی موسفایی در قرآن کریم، مبحثی بسیار
طولانی [گسترده] است و شاید برای نشان دادن وجوهی از اعجاز قرآن
مجید و کمال زیبایی هایی که در صورت، شکل، حروف و کلمات آیات
وجود دارد و نیز برای کاوش در آن، بخش عظیم قرآن را بتوان سند بحث
قرار داد. چند نمونه ای که من از آن [ها] به «سمفونی های قرآنی» تعبیر
می کنم: در سوره ی قمر، آیه های ۱۰ و ۱۱ و ۱۲، مصوت «ر» در اشاره
به طوفان، حتی ریختن آب و هجوم سیل را در اذهان منصور می کند:
فَدَعَا رَبَّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فَانْتَصِرَ فَنفَخْنَا آبًا فَأَلْهَمْنَا الْوَابِغِينَ
فَتَلَوَّى السَّمَاءَ بِمَاءٍ مُّسَمَّرٍ وَ نُفِخْنَا بِالْأَرْضِ
عَبْرًا فَأَلْقَى الْمَاءَ عَلَى أَمْرِ قُدْرٍ...

سمفونی با تکرار حرف «م» بدون این که احساس نصنع به خواننده
دست دهد، به گونه ای اعجاب انگیز، لب ها را در تلفظ واژه ها باز و بسته
می کند. این آیه با این وجه عالی ادبی، در سوره ی هود، آیه ی جهل و
هشتم ملاحظه می شود: قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِنَّا وَ بَرَكَاتٍ عَلَيْكَ وَ عَلَى أُمَّرٍ
مِنَ مَعَكِ وَ أُمَّةٍ مِّنْهُنَّ لَمَّا كَفَبَتْ لِيُمْسِكُنَّ آلَافَ مِثْقَالٍ مِّنَ الْحَدِيدِ
فَلَا تَمْسِكُهُنَّ أَصَابِعُكَ وَ لَا تُؤْتِيهِنَّ أَجْرًا لَمَّا كَفَبَتْ...
سقفونی با حرف «ل» همان گونه که با شنیدن این بیت حافظ عزیز

«ملالت» و العس می کنیم:

نه من زین عملی در جهان ملولم و بس

ملالت علما هم ز علم بی عمل است (۸ بار «ل»)

در سوره ی نحل، آیه های ۶۸ و ۶۹ در این زمینه به زیبایی های
بی بدیلی برمی خوریم: «وَ أَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا
وَمِنَ الشَّجَرِ وَ مَا تَرْتَمِينَ. ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا
يَخْرُجُ مِنْ بَطُونِهِنَّ نَعْلًا مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ فَهِنَّ لَكِنَاسٌ. إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ
يَتَفَكَّرُونَ». در این دو آیه، در مجموع حرف «ل» ۱۶ بار به صورت متناوب
تکرار شده است.

در فرهنگ اصطلاحات ادبی «ذیل» جناس آوایی، جناس محرف
آمده است: نوعی از جناس است و چنان است که صامت ها در ابتدای
کلمات نزدیک به هم (با فاصله های اندک) تکرار شوند. برای نمونه،
تکرار صدای (س) در بیت زیر:

این سه کشتان سوی فوشان و آن سه کشتان با نافوشان
با بگذرد با بشکند، کشتنی در این گرداب ها

«مولوی»

و تکرار صدای «ج» در بیت:

زین سهوی نه چندین حسد، چندین خلاف و ظن بد
زان سهوی او چندان کشتش، چندان چشش، چندان عطا

«مولوی»

جناس محرف یا آوایی را در اصطلاح، «فانیه ی آغازی»
headrhyme نیز گویند. این قسم جناس به دو شکل عمده در شعر به

کار می‌رود: الف) تکرار یک صدای آغازی به دفعات و به منظور تأکید که این در اصطلاح piled alliteration یا جناس آوایی انبوه گویند. ب) تکرار چند صدای آغازین به تناوب و به منظور ایجاد نوازن که این را cross alliteration یا جناس آوایی منقطع گویند.^۶

جناس مصوت با Assonance از جلوه‌های موسیقی در شعر است و آن هم جنسی بودن حروف مصوت «صدادار» در کلمات نزدیک به هم است. این قسم تجنیس و تکرار، سبب ایجاد نوعی نغمگی در شعر می‌شود؛ مثل تکرار مصوت «آ» در مصراع: این سوکشان سوی خورشان وان سوکشان باناخوشان.

برخی onomatopoeia را با واج آوایی یا توزیع alliteration متفاوت می‌دانند. بدین معنی که در «صدا معنایی» با تکرار و هم نشینی واج با هجای خاصی، صوتی ویژه ایجاد می‌شود که در پیوند کامل با مضمون و محتواست. این نوع موسیقی عالی‌ترین و ارزشمندترین نوع موسیقی شعر است؛ زیرا از وحدت میان شکل و محتوا حکایت می‌کند و نیاز به مهارت فراوانی دارد:

چه آوای نای و چه آوای چنگ
خروشدن بوق و آوای زنگ

تکرار سه بار واج «ج» در مقاطع معین در حکم سازی چون سنج عمل می‌کند که با چنگ و زنگ همراه می‌شود. بگذریم از این که صدای دنگ دنگ را هم از قافیه می‌شومیم.

پرسنار، نعلین زین به دست
به پای ایستاده سرفاکنده بست
که واج‌های «س» افاده‌ی سکوت پرستار را می‌کند.
ولی مثلاً در بیت:

زبانش توان ستایش نداشت
روانش گمان نداشت نداشت

شاعر جدا از تکرار هجایی برای دست‌یابی به وزن، با به کارگیری جفت واژه‌های زبان/دوان/توان، گمان/ستایش، نیایش/نوعی توان دوم به وجود آورده است که در اصطلاح سنی «ترصیح» نامیده می‌شود. توازن سوم از طریق تکرار واژه‌ی «نداشت» به وجود می‌آید.

بدین ترتیب، سه گونه از قاعده افزایشی یعنی وزن، تکرار و جفت بیت مشهود است؛ افزون بر تکرار واج‌ها (۸ بار «آ» که به هر مصراع توزیع شده، ۶ بار «ش»، ۷ بار «ن») و وزن ذاتی بحر شکر و تکرار و تعدد موسیقی، مفهوم خاص در کلیت شعر وجود دارد، این تکرار و تعدد موسیقی، مفهوم خاص ذهن خواننده القا نمی‌کند؛ در حالی که در بیت:

که گر من کنم چنگ زنگی زهنگ
نیام به بخت تو به شاه دنگ

شاهنامه، ج ۳، بیت ۷۸۱۶

«پلسم نورانی در برابر پیران که او را از جنگ با رستم زنهار می‌دهد، چنین می‌لاند». هجاهای بلند و کشیده‌ی منجاس متعدد (گر، من، نم، جنگ، جنگ، هنگ، نی، رم، بخت، بر، نگ) لحن غرور و «منم زدن» را به خوبی می‌رساند. علاوه بر این، تناسب‌های موسیقایی میان جنگ، جنگی، نهنگ و ننگ ضربه‌های دنگ دنگ پیایی دارد.

کیخسرو عزم خود را به نبرد، این چنین بیان می‌کند:
به هامون مرا رفت باید کز خون
فشاندن به شمشیر بزشید خون

همان، ص ۳۳۳۱

واج‌های «ش» صدای فشاندن خون... (فش... ش... ش... ش...) را دارد.

در باره‌ی آتشی که گبو در کاسه‌ی رود برافروخته می‌خوانیم:
ز آتش سه هفته گذرشان بود
ز سف زبانه زیاد و زود

که واج «ز» می‌تواند القاکننده‌ی صدای آتش یا سوزش حاصل از آن (جز... ز... ز...) باشد.^۷

در پایان، نمونه‌ای از واج آوایی نهج البلاغه را ذکر می‌کنیم: آن‌جا که می‌فرماید: فضیح ضجیح ذی دنف من آلمها؛ در مورد عقیل است که می‌فرماید: پس آغنی برای او گذاختم و به تنش نزدیک ساختم؛ چنان فریاد برآورد که بیمار از درد: «تکرار «ض»، «ذ» و «ج» صدای ضجه را منتقل می‌کند.



پاتوشت:

۱- هفتاد سخن، شعر و هنر، دکتر پرویز نائیلی خالصری، ص ۲۱۱ و ۲۱۲، انتشارات نوس، بی‌تا.

۲- همان، ص ۲۱۳.

۳- آشنایی بر سبک شناس ساختاری، دکتر محمد تقی غیاثی، ص ۱۵.

۴- زیارات فارسی دوره‌ی پیش دانشگاهی، ص ۸۹ و ۹۰، چاپ ۱۳۷۵.

۵- آشنایی بر اندیشه و هنر فردوسی، حمید حمیدیان، ص ۲۵۲.

۶- دکتر محمد مهدی فولادوند، مترجم برجسته‌ی قرآن و ادیب زبان‌های فارسی و فرانسه، تکرار واژه‌ها در شعر فارسی، ص ۱۰۴.

۷- زبان‌شناسی به ادبیات (ج، ارگ)، کورش صفوی، نشر چشمه، تابستان ۷۲، ص ۵۵.

۸- آشنایی بر اندیشه و هنر فردوسی، حمید حمیدیان، ص ۲۵۶.

۹- نهج البلاغه، ترجمه‌ی دکتر سید جعفر شهیدی، ص ۲۵۹.

کاربرد الگوی دریافت مفهوم در آموزش زبان و ادبیات فارسی

حسین قاسم‌پور مقدم

که به ارائه‌ی این الگو همت گماشتند، بروس جویس و همکاران او (۱۹۹۲) بودند. در این جا به بررسی و تبیین الگوی اخیر (۱۹۹۲) خواهیم پرداخت.

همان‌طور که در آغاز این نوشته گفتیم، معلم در هر درس - چه آموزش زبان و چه آموزش ادب فارسی - مجموعه فعالیت‌های هدف‌داری را پیش‌بینی می‌کند و بر اساس آن‌ها به منظور تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی، به تدریس مفاهیم اساسی درس می‌پردازد. بخشی از این مفاهیم به‌طور مستقیم زیر مجموعه‌ی مفاهیم ریشه و موضوع درس هستند؛ مانند مباحث و مقولات زبان‌شناسی و دستور یا مقولات ادبی مانند غزل و استعاره. بخشی دیگر به آرمان‌ها و اهداف عالی انسانی مانند خداشناسی، خودشناسی و جهان‌شناسی مربوط می‌شوند. در هر دو حال، همواره باید مترصد آن باشیم که دانش‌آموزان به درستی مفاهیم درس را دریافت کنند. با اندکی تأمل می‌توان دریافت که ساختار درس‌های کتاب زبان فارسی با الگوی دریافت مفهوم تناسب بیشتری دارد. نمونه‌های زیر نحوه‌ی استفاده از این الگو را در تدریس و آموزش زبان و ادبیات فارسی نشان می‌دهد.

هریکه از دروس زبان و ادبیات فارسی در دوره‌های آموزشی ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی مجموعه‌ای از مفاهیم و نکات اساسی را به دانش‌آموزان عرضه می‌کند. یکی از اهداف آموزش این است که این مفاهیم به درستی و بر اساس اصول و معیارهای علمی و منطقی برای مخاطبان برنامه‌های درسی (دانش‌آموزان) تشریح و روشن شود. در واقع، درون‌مایه‌ی کتاب‌های درسی، مفاهیم، اصول و قواعد هستند که به تناسب ماهیت هر درس در قالب و شکلی خاص تنظیم و تدوین می‌شوند.

در این شماره، قصد داریم کاربرد یکی دیگر از الگوهای تدریس را در آموزش زبان و ادبیات فارسی نشان دهیم. در شماره‌های گذشته، ضمن معرفی الگوهای تدریس گانیه و سریل (Gane and Merrill) به اهمیت تأکید بر مفاهیم بنیادی در تدریس اشاره کردیم و دیدیم که چگونه صاحب‌نظران عرضه‌ی آموزش و پرورش، این موضوع را در تقویت فرایند یادگیری - یاددهی مهم و اساسی دانسته‌اند. اساس نظری الگوی دریافت مفهوم را «برونر» مطرح کرد (۱۹۵۶) اما بعدها افراد دیگری نظریات او را توسعه و تکامل بخشیدند. آخرین گروهی

درباره‌ی تفاوت‌ها و شباهت‌های این جمله‌ها حرفی بزند، نظریات و دریافت‌های درست دانش‌آموزان را تأیید می‌کند.

- از دانش‌آموزان می‌خواهد تا برای مفهوم درس (جمله‌ی سه جزئی با متمم) نمونه‌هایی ذکر کنند. همه‌ی نمونه‌ها را روی تخته می‌نویسد و از دانش‌آموزی می‌خواهد موارد نادرست را از درست تعیز دهد و علت نادرستی یا درستی آن‌ها را بیان کند.
- در پایان، دانش‌آموزان نحوه‌ی پی بردن به این مفهوم را توضیح می‌دهند و درباره‌ی ویژگی‌های مفهوم بحث و گفت‌وگو می‌کنند.

آسمان ابری است □

- معلم برای پی بردن به این که آیا دانش‌آموزان مفهوم مورد نظر او را دریافته‌اند یا نه، از آنان می‌خواهد در یک فرصت پنج دقیقه‌ای دریافت‌های خود را بیان کنند. سپس نمونه‌های دیگری ارائه می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد جمله‌هایی را که دارای مفهوم مورد نظر هستند، با «بلی» و بقیه را با «خیر» مشخص کنند.
- معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد نام مفهوم مورد نظر درس را بازگو کنند. آنان درمی‌یابند که مفهوم این درس جمله‌ی سه جزئی با متمم است. در این هنگام، معلم بدون آن که به نام مفهوم مورد نظر اشاره کند یا

- معلم جمله‌های زیر را روی تخته‌ی کلاس می‌نویسد یا در صورت امکان در برگه‌هایی نوشته در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. آن‌گاه از آنان می‌خواهد جملات را بخوانند و مفهوم مورد نظر او را با توجه به علامت‌های مثبت و منفی که در مقابل جمله‌ها می‌بینند، شناسایی کنند.
- ۱ - عتی کتاب را خواند □ / ۲ - او غذایش را خورد □ / ۳ - حسن با دشمن جنگید □
- ۴ - او از دشمن نمی‌ترسد □ / ۵ - وقتی رزمنده‌ای را می‌بینند □ / ۶ - به سبب دل‌آوری هایش به او می‌نازد □ / ۷ - عبدالله در تاریکی شب به نخلستان می‌رود □ / ۸ - نا دوست مجروحش را بیاورد □ / ۹ -

طرح شماره‌ی یک آموزش مفهوم جمله‌ی سه جزئی با متمم

● معلم چند بیت از شاهنامه‌ی فردوسی را روی تخته‌ی کلاس می‌نویسد. آن‌گاه از دانش‌آموزان می‌خواهد آن‌ها را به دقت بخوانند تا به مفهوم مورد نظر پی ببرند. دانش‌آموزی پای تخته می‌آید و بیت‌های مورد نظر را با علامت مثبت مشخص می‌کند.

چون ماه بگذشت بر دخت شاه
یکی پورش آمد چون نابنده ماه +
چو خندان شد و چهره شاداب کرد
و را نام نهمینه سهراب کرد
چو یک ماه شد، همچو یک سال بود
برش چون بر رسم زال بود +
بگیر و ببر زنده بردار کن
وزو نیز با من مگردان سخن

بشد تیز رهام با خود و گیر
همی گرد رزم اندر آمد به ابر +
به گرز گران دست برد اشکبوس
ز زمین آهین شد سپهر آبنوس +

چو رهام گشت از کشانی ستوه
پیچید زو روی و شد سوی کوه
تهنن چنین داد پاسخ که نام
چه برسی کزین پس نبینی نو کام
مرا ملامدم نام مرگ تو کرد
زمانه مرا بنگ ترگ تو کرد +

که گفت برو دست رسم بند
بنند مرا دست، چرخ بلند +
ز رسم ستوران در آن پهن دشت
زمین شش شد و آسمان گشت هشت +
گذشت از لب رود و بالا گرفت
همی ماند از کار گیتی شگفت
خروشید کای فرخ اسفندیار
هماوردت آمد، بر آرای کار +

● معلم از دانش‌آموزان می‌پرسد: آیا مفهوم مورد نظر درس را دریافت کرده‌اید؟ آن‌گاه چند دقیقه فرصت می‌دهد تا آنان دریافت‌های خود را مطرح کنند. سپس ابیات دیگری را از چند شاعر می‌خواند و آنان پس از شنیدن هر بیت نظر

خود را با گفتن «بلی» یا «خیر» اعلام می‌کنند.

● معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که نام مفهوم درس را بگویند. آن‌ها بیت‌ها را از جهات مختلف با یکدیگر مقایسه می‌کنند و به مفهوم اعراف پی می‌برند. آن‌گاه به بحث می‌پردازند و پس از ذکر نام مفهوم، دلایل خود را نیز بیان می‌کنند.

● معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد اگر می‌توانند برای مفهوم مورد نظر نمونه‌هایی از نظم یا نثر ارائه دهند. وقتی همه‌ی پاسخ‌ها روی تخته یادداشت شد، معلم یکی از دانش‌آموزان علت مثبت تلقی کردن نمونه‌های مشخص شده را توضیح می‌دهد.

● در پایان، چند نفر از دانش‌آموزان نحوه‌ی دریافت این مفهوم را شرح می‌دهند. در این میان، معلم نقش راهنما و هدایت‌گر را دارد.

طرح شماره‌ی ۴: آموزش مفهوم اعراف

راهبردهای آموزشی الگوی دریافت مفهوم

برای این که بتوانیم از این الگو به خوبی استفاده کنیم لازم است:

- ۱- قبل از ورود به کلاس و تدریس درس جدید، تعدادی نمونه برای تمرین در کلاس و نشان دادن به دانش‌آموزان در اختیار داشته باشیم.
- ۲- فرصتی فراهم کنیم تا دانش‌آموزان درباره‌ی نحوه‌ی دست‌یابی به مفاهیم صحبت کنند. در این صورت، آنان برای فهم مطالب بعدی آمادگی بیشتری خواهند داشت.
- ۳- با توجه به «الگوی پیش‌سازمان‌دهنده»^۲ می‌توان نمونه‌هایی را به دانش‌آموزان عرضه کرد که در ساخت شناختی و پردازش ذهنی آنان مؤثر بوده و در شکل‌گیری مطالب، جهت‌دار و هدفمند باشد.
- ۴- یکی از راهبردهای آموزشی برای آگاهی از چگونگی دریافت مفهوم این است که از دانش‌آموز بخواهیم برای ما بگوید که با مشاهده‌ی نمونه‌ها چه فکری به ذهنش راه یافته و بیشتر به کدام ویژگی‌های نمونه‌ها توجه داشته است؟ به چه دلیل این‌گونه فکر کرده و چه زمانی مجبور شده است فکر خود را تغییر دهد؟
- ۵- در دوره‌ی دبیرستان می‌توان از دانش‌آموزان خواست که

از این الگو بیشتر برای تدریس مفاهیم دستوری، آرایه‌های ادبی، عروض و قافیه و سبک‌شناسی می‌توان استفاده کرد. بسیاری از خودآزمایی‌های کتاب‌های ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه دانش‌آموز را به فعالیت‌های ذهنی و در نهایت، دریافت مفهوم خاص هدایت می‌کنند. بخشی از سؤالات ارزش‌یابی نیم‌سال و پایان‌سال نیز به دریافت مفهوم اختصاص دارد. حتی در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها هم شاهد این موضوع هستیم؛ بنابراین، استفاده از الگوی دریافت مفهوم در آموزش زبان و ادبیات فارسی به تناسب موضوع و محتوا پیشنهاد و توصیه می‌شود. در این الگو، دانش‌آموزان به مقایسه و مقابله‌ی مجموعه‌ای از نمونه‌ها می‌پردازند و به دنبال آن، فرضیه‌ها و حدس‌هایی در ذهن آنان جوانه می‌زند. در واقع، در این الگو سیر آموزش با روح آموزش درس زبان و ادبیات سازگاری بیشتری دارد. درک مفهوم یکی از ضروریات شناخت و تحلیل متون ادبی است. معلمان در بسیاری از دروس ادبیات - به ویژه درس‌هایی که به مفاهیم ارزشی مربوط هستند - به آموزش مفاهیم می‌پردازند اما این الگو نحوه‌ی آموزش و دریافت مفاهیم را در چهارچوبی علمی و اصولی طرح می‌کند.

فرضیه ها و حدس های خود را در گروه های چند نفری یادداشت کنند؟
فرض کنید موضوع و مفهوم آموزشی ما «اسم مشتق»^۴ باشد. در این صورت، توجه دانش آموزان را به این نمونه ها جلب می کنیم: باغ □ / پارک □ / فرزند □ / قلمدان □ / سخندان □ / کتابخانه □ / کتابدار □ / میوه □ / چهل ستون □ / مرغزار □ / پوشه □ / عروسک □ / پیام □ / دورنگار □ / بی ادب □ / و ...

سپس نمونه های زیر را ارائه می کنیم تا دانش آموزان ضمن مشخص کردن موارد مثبت و منفی فرضیه های خود را نیز بیان کنند یا بنویسند:
پدر □ / آسایش □ / دانشمند □ / درخت □ / پرند □ / خستگان □ / مداد □ / دفتر □ / خط کش □ / قلم تراش □ / باهتر □ / تراشه □ / و ... دانش آموزان ممکن است چنین فرضیه هایی را بسازند:

۱- موارد مثبت یک جزئی نیستند.

۲- از دو جزء مستقل و دارای معنی ساخته نمی شوند.

۳- از یک جزء معنی دار با یک وند بی معنی و وابسته ساخته می شوند.

۴- معنایی غیر از جزء اصلی افاده می کنند؛ مثل پوشه که غیر از پوشیدن است و از ترکیب پوش + ه ساخته شده و بر چیز خاصی اطلاق می شود.

۵- بهتر است دانش آموزان پیش از ذکر نام مفهوم، نمونه های دیگری را بیان کنند. وقتی مفهوم اساسی درس دریافت شد و معلم با پرسش هایی متنوع از ایجاد و تثبیت آن ها در ذهن دانش آموزان اطمینان یافت، می تواند به نام گذاری مفهوم یا مفاهیم بپردازد؛ مثلاً بگوید: «آن چه امروز درباره ی آن بحث و بررسی کردیم، جمله ی سه جزئی با متمم، اغراق و مشتق نامیده می شود.»

۶- آخرین راهبرد یادگیری این است که متن درس و نمونه های آن بررسی می شود. به این ترتیب، هرگاه معلم نمونه ای را از غیر کتاب درسی طرح می کند، دانش آموز قادر است مفهوم مورد نظر در آن را دریابد با چند نمونه ی هم مفهوم را از نمونه های دیگر تمیز دهد.

اصول آموزشی در الگوی دریافت مفهوم^۵

۱- عملکردی که پس از آموزش از دانش آموز انتظار می رود، در آغاز جریان آموزش بیان شود؛ مثال توانایی تشخیص و تمییز ساخت واژه های تصریفی و اشتقاقی در جمله های تعیین شده.

۲- نمونه های ارائه شده به گونه ای انتخاب شود که موارد مثبت گویای مهم ترین ویژگی های مفهوم مورد نظر و موارد منفی با آن مفهوم کاملاً نامربوط باشد؛ مثلاً وقتی می خواهیم مفهوم نوشته با نگارش ادبی را تدریس کنیم، نمونه ها را طوری انتخاب و ارائه می کنیم که نوشته های ادبی در بردارنده ی بیشترین خصوصیات نگارش ادبی بوده نوشته های غیر ادبی (علمی) کاملاً از نشانه های ادبی خالی باشند.

۳- لازم است دانش آموزان فعالیت ها و جریان های ذهنی و فکری خود را که با مفهوم مورد نظر و نحوه ی دریافت آن مرتبط است، به طور شفاهی یا کتبی بیان کنند. استفاده از کلام در یادگیری مفاهیم بسیار مؤثر

است و طبق این اصل، یادگیری مفاهیم با یادگیری مهارت های زبانی و ادبی ارتباط نزدیکی دارد.

۴- برای این که دانش آموزان مفاهیم را بهتر درک و دریافت کنند، باید نمونه ها و مثال های مثبت و منفی زیادی در اختیار آنان قرار گیرد؛ مثلاً اگر قرار است متمم قیدی یا اختیاری را آموزش دهیم، می توانیم تعدادی جمله یا بخشی از یک نوشته را که در آن متمم های قیدی با علامت مثبت و متمم های اجباری با علامت منفی مشخص شده است، در اختیار دانش آموزان بگذاریم. سپس جملات دیگری را به آنان معرفی کنیم تا مفاهیم مورد نظر را با علامت مثبت و مفاهیم نامربوط را با علامت منفی مشخص کنند؛ مثل جملات زیر:

الف- من دوستم را در خیابان دیدم و به او گفتم که فردا در مدرسه جلسه ای خواهیم داشت. در این جلسه موضوعات مهم آموزشی بررسی می شود. وقتی به او برخوردم، کتابی را از کتاب فروش می خرید.

ب- خداوند نعمت های زیادی را به انسان بخشیده است. او برای هدایت بشر پیامبرانی را به میان مردم فرستاده است تا کلام او را به مردم بگویند: پیامبر اسلام (ص) از میان مردم عادی برخاست و به پیامبری مبعوث شد. او از قریش خواست تا به خداوند یکتا ایمان آورند.

۵- مثال ها و نمونه های مفهوم به طور پی در پی و متوالی عرضه شود؛ مثلاً در آموزش مفهوم قید بی نشانه ممکن است نمونه های مثبت نشان داده شود و پس از آن نام مفهوم به کمک دانش آموزان ذکر گردد. هم چنین ممکن است نمونه های مثبت و منفی به طور هم زمان یا پی در پی به دانش آموزان نشان داده شود و به هنگام ارائه ی مثال های تازه، مثال های قبلی نیز در معرض دید دانش آموزان قرار گیرد. تحقیقات نشان می دهد که تأثیر روش سوم بیشتر از دو روش قبلی است؛ زیرا در این حالت، دانش آموز برای یادآوری مثال های پیشین به حافظه ی خود رجوع نمی کند.

۶- فرصت هایی برای پاسخ گویی دانش آموزان پیش بسنی و پاسخ های آنان تقویت گردد. معلم باید تا حد امکان از باز خورد های منفی پرهیز کند؛ زیرا باز خورد منفی باعث دل سردی و ناامیدی دانش آموز می شود و از شرکت او در بحث ها و فعالیت های کلاسی جلوگیری می کند.

۷- لازم است یادگیری مفهوم تازه ارزش یابی شود. اگر قرار باشد دانش آموز ساخت واژه های تصریفی را از ساخت واژه های اشتقاقی تشخیص دهد، باید سؤال هایی در قالب ارائه ی چند نمونه طرح شود تا دانش آموز میزان تشخیص و تعیز خود را نشان دهد و از این طریق میزان دریافت مفهوم تازه روشن گردد. مراد از دریافت مفهوم ساخت واژه ی اشتقاقی این نیست که دانش آموزان فهم خود را در قالب تعاریف ارائه دهند بلکه ضرورت دارد ساخت واژه های اشتقاقی را در نمونه های داده شده مشخص کنند و علت انتخاب آن ها را توضیح دهند.

همان طور که ملاحظه می شود این الگو در آموزش مفاهیم کاملاً مرتبط با موضوع درسی زبان فارسی (زبان شناسی، دستور، املا و نگارش) کاربرد بیشتری دارد. البته مفاهیم متون ادبی را نیز با این الگو می توان آموزش داد اما به نظر می رسد که «الگوی پیش سازمان دهنده» برای آموزش متون ادبی مناسب تر باشد.

نسیون و همکارانش (۱۹۸۶) درباره ی آموزش و یادگیری مفاهیم تحقیقاتی انجام داده اند. آنان ضمن تحقیق به مقایسه ی دو نوع آموزش پرداختند؛ در آموزش نوع اول، خود دانش آموزان مفاهیم مورد نظر را کشف می کردند و به ویژگی ها و تعاریف آن ها پی می بردند. این آموزش کاملاً با الگوی دریافت مفهوم مطابق بود. در آموزش نوع دوم، ابتدا تعاریف و توضیحات مربوط به مفهوم مورد بحث واقع می شد؛ سپس نمونه ها و مثال ها ارائه می گردیدند. دانش آموزان در هر دو روش به موقعیت هایی دست یافتند اما ثابت شد که وقتی بررسی نمونه ها بر ارائه ی تعاریف مجرد و ذهنی مقدم باشد، مطالب و مفاهیم برای مدت بیشتری در ذهن افراد باقی می ماند. هم چنین ثابت شد که نخستین نمونه های ارائه شده باید از روشن ترین نمونه های ممکن باشند تا دانش آموزان دچار ابهام و سردرگمی نشوند.^۱

مراحل تدریس در الگوی دریافت مفهوم

■ مرحله ی اول: شناسایی مفهوم

در این مرحله، مفهوم مورد نظر در قالب نمونه های مثبت با منفی

عرضه می شود. نمونه های مثبت زیر هم و نمونه های منفی زیر هم نشان داده می شود. به دانش آموزان می گویم در نمونه ها و مثال های مثبت خواص و ویژگی های مشترکی وجود دارد که باید کشف و شناسایی شوند. دانش آموزان به مقایسه و توجیه ویژگی های نمونه ها می پردازند و در نهایت، مفاهیم دریافت شده را نام گذاری و فرضیه های خود را بیان می کنند. تأیید یا عدم تأیید این فرضیه ها در مرحله ی دوم انجام می گیرد.

■ مرحله ی دوم: آزمون دریافت مفهوم

در این مرحله، دانش آموزان با تشخیص و تمیز مثال ها و نمونه های بدون نام از مفهوم تازه و ارائه ی مثال هایی دیگر از خود، میزان دریافت خویش را از مفهوم ارزیابی می کنند. در این مرحله، معلم و دانش آموزان به تأیید یا رد فرضیه ها می پردازند.

■ مرحله ی سوم: تحلیل راهبردهای تفکر

در این مرحله، نحوه ی دریافت مفهوم را تحلیل و بررسی می کنند. برخی از دانش آموزان ممکن است فرضیه های خود را از زمینه های کلی شروع کنند و به تدریج به اجزا پردازند و مفهوم را کشف و دریافت کنند (اشخاص کل نگری). برخی دیگر نیز با ساختن ساخت های محدود و جزئی شروع می کنند و در نهایت به نتیجه گیری کلی دست می یابند (اشخاص جزئی نگری یا دارای تفکر استقرایی). در هر دو حال، آنان شیوه ی تفکر خود را شرح می دهند.

مرحله ی اول	مرحله ی دوم	مرحله ی سوم
شناسایی مفهوم	آزمون دریافت مفهوم	تحلیل راهبردهای تفکر
معلم نمونه ها و مثال هایی برای مفهوم تازه ارائه می دهد.	دانش آموزان مثال ها و نمونه های دیگری را بدون طرح نام مفهوم با عنوان «بلی و خیر» تشخیص و تمیز می دهند.	دانش آموزان نحوه ی تفکر خود را توضیح می دهند.
دانش آموزان به مقایسه ی ویژگی ها و خواص در نمونه های مثبت و منفی می پردازند.	معلم بر اساس ویژگی های مفهوم تازه، فرضیه ها را تأیید، مفهوم را نام گذاری و تعاریف لازم را بیان می کند.	دانش آموزان درباره ی ویژگی های مفهوم تازه بحث می کنند.
دانش آموزان بر اساس ویژگی ها و خواص حدسی به بیان قواعد یا تعاریف می پردازند.	دانش آموزان مثال های دیگری را بیان می کنند.	دانش آموزان درباره ی نوع و تعداد فرضیه ها بحث می کنند.

مراحل تدریس در الگوی دریافت مفهوم

یادداشت ها:

- ۱- شماره های ۲۷ و ۲۸ مجله ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ص ۲۴.
- ۲- شماره ی ۲۹ مجله ی رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ص ۳۰.
- ۳- برگرفته از کتاب های ادبیات فارسی ۱ تا ۶ جدید التالیف.
- ۴- برگرفته از مباحث دستوری کتاب های زبان فارسی ۱ تا ۶ جدید التالیف.
- ۵- با الهام از اصول و روش های پیشنهادی دی جکر و کرافورد (۱۹۷۲)، مندرج در روان شناسی پرورش، دکتر علی اکبر سیف، ۱۳۷۱، ص ۲۹۹.
- ۶- الگوهای تدریس، جویری و همکاران، ترجمه ی دکتر محمد رضا بهرنگی، ۱۳۷۲، ص ۲۴۶.

تأثیر فقه و فلسفه و کلام اسلامی بر مثنوی مولوی

محمد رضا گلابگیر - شهرضا

باشد و درباره‌ی آن تحقیق کرده باشد و من بر حسب استنباط شخصی گمان نمی‌کنم که در مورد معلّم فاضل شاگرد، قصاص و دیه هر دو شرعاً متنتی باشد.^۵

در مورد حدّ و تعزیر امام یا قاضی که منجر به قتل گردد، مولوی نظری ابراز کرده که برخلاف فقه حنفی است؛ زیرا در این مورد مطابق مذهب ابوحنیفه، خون مقتول هدر است؛ یعنی دیه و خون بها بدان تعلق نمی‌گیرد؛ اما مولوی در این مسئله موافق مذهب شیعه پرداخته دیه را لازم می‌شمارد؛ و آن را بر عهده‌ی بیت‌المال می‌داند. به ابیات ذیل توجه کنید.

در حد و تعزیر قاضی هر که مُرد
نیست بر قاضی ضمان کونست خُرد
نایب حق است و سایه‌ی عدل حق
آینه‌ی هر مستحق و مستحق
کو ادب از بهر مظلومی کند
نه برای عرض و جسم و دخل خود
چون برای حق و روز آجله است
گر خطا باشد دیت بر عاقله است
عافله‌ی او کیست؟ دانی هست حق
سوی بیت‌المال بر گردان ورق

(دعوت ششم، بیت ۱۵۱۱ به بعد)

مولوی علاوه بر بیان قواعد فقهی از اصطلاحات فقهی نیز فراوان بهره برده و در بسیاری از ابیات مثنوی برای اشاره به نکات عرفانی، آن اصطلاحات را بهانه فرار داده است تا مفهوم مورد نظر خود را بیان کند؛ مثلاً «قُلْتین» به معنی دو خُم یا سیوی نسبتاً بزرگ، از اصطلاحات فقه شافعی است و در حدّ یک کر می‌باشد. آب قُلْتین در اثر تماس با نجاست نجس نمی‌شود. این حکم شرعی از این روایت مستفاد می‌گردد: «إِذَا بَلَغَ الْمَاءُ قُلْتَيْنِ لَمْ يَحْمِلِ الْخُبْثُ»^۶ اصطلاح مذکور در ابیات زیر آمده است:

فقه حنفی در شهادت، حریت شرط است.^۷

مشهور است که مولوی پیرو مذهب حنفی بوده؛ چنان که پدران و خاندان وی نیز از همین مذهب تبعیت می‌کرده‌اند. او که به مقام اجتهاد و استنباط احکام دینی نیز رسیده بوده،^۸ گاه در مثنوی نظری را بیان می‌کند که نه تنها در مذهب حنفی سابقه ندارد بلکه در سایر مذاهب نیز بدان اشاره نشده است و بیشتر با مشرب عرفانی وی مناسبت دارد. برای نمونه به ابیات ذیل که در باب دیه بیان فرموده است، توجه کنید.

آن که بهر خود زند او ضامن است
وان که بهر حق زند او آمن است
گر پدر زد مر پسر را و بر مُرد
آن پدر را خون بها باید شُرد
زان که او را بهر کار خویش زد
خدمت او هست واجب بر ولد
چون معلّم زد صبی را شد تلف
بر معلّم نیست چیزی لا تخف
کان معلّم نایب افتاد و امین
هر امین را هست حکمش هم چنین

(دعوت ششم، بیت ۱۵۱۵ به بعد)

در ابیات یاد شده، دو حکم فقهی درباره‌ی دیه آمده است: یکی دیه‌ی پدر نسبت به قتل فرزندش که باید پردازد و این حکم مورد اتفاق شیعه و سنی - اعم از شافعی و حنفی^۹ است - و دیگر دیه‌ی معلّم نسبت به قتل شاگردش که از نظر مولوی جرمی برای او محسوب نمی‌شود؛ یعنی قصاص و خون بها بر او واجب نیست و این اجتهاد خود مولوی است. مرحوم استاد همایی فرموده‌اند: «من تاکنون این فرع را در کتب متداول فقه حنفی، شافعی و شیعه نیافته‌ام و ندیده‌ام کسی متعرض آن فرع شده

مثنوی که در اصل بیان مکتب عرفانی مولوی است، اندیشه‌های فلسفی و کلامی و نظریات فقهی وی را نیز در بردارد که گاه به مناسبت نکات عرفانی، بدان‌ها اشاره کرده است. در نوشته‌ی حاضر نمونه‌هایی از تأثیرات یاد شده را بررسی می‌کنیم.

الف - فقه:

مولانا در مثنوی برای بیان حقایق عرفانی، از قواعد فقهی فراوان بهره برده است. برای نمونه، از نظر یک عارف وارسته، رهرو جویای حقیقت باید خود را از همه‌ی قید و بندهای دنیوی رهایی بخشد تا شایستگی وصول به حق را پیدا کند. مولوی برای بیان این مطلب به یک قاعده‌ی فقهی منسک می‌جوید و آن را چنین بیان می‌کند:

از عرض حَرَم گواهی حَرَشُو
که گواهی بندگان نه ارزد دو جو
در شریعت مر گواهی بنده را
نیست قدری نزد دعوی و قضا
گر هزاران بنده باشندت گواه
شرح نپذیرد گواهیشان به کاه
بنده‌ی شهوت بر نزدیک حق
از غلام و بندگان مسترق

(دعوت اول، بیت ۲۸۱۲ به بعد)

کابین به یک لفظی شود از خواجه حَر
آن زیند شیرین و میرد تلخ و مُر
بنده‌ی شهوت ندارد خود خلاص
جز به فضل ایزد و انعام خاص ...
چون گواهی بندگان مقبول نیست
عدل او باشد که بنده‌ی غول نیست

(دعوت اول، بیت ۲۸۱۲ به بعد)

در ابیات مذکور یکی از احکام فقه حنفی - یعنی منع شهادت بنده‌ی مملوک - بیان شده است؛ زیرا برخلاف فقه شیعه که شهادت بنده‌ی مملوک مورد قبول است، بر پایه‌ی



این چنین پنهان منه بر اهل حق
این خیال نوست، بر گردان ورفی
این نباشد و بر بود ای مرغ خاک
بحر فکرم را ز مرداری چه باک
نیست دُونَ الْقَلْبَيْنِ وَ حَوْضِ خَرَد
کی تواند فطره ایش از کار برده

(دفتر دوم، بیت ۲۲۰۷ به بعد)

و نیز می گوید:

نو دو قلّه نسنی بک قلّه ای
غافل از قصه ی عذاب قلّه ای

(دفتر ششم، بیت ۲۱۷۵)

از دیگر اصطلاحات فقهی که مثنوی بدان اشاره می کند، اصطلاح «تزکیه و جرح» است. تزکیه عبارت از آن است که اگر فاضی نداند گواه صدقی، فاسق یا عادل است از مدعی می خواهد که دو شاهد عادل بیاورد تا به عدالت گواه او شهادت دهند. به این عمل تعدیل نیز می گویند. تزکیه با تعدیل در برابر جرح است و جرح آن است که مدعی علیه، به فسق شاهد مدعی کند که در این صورت لازم است برای اثبات ادعای خود جرح بیاورد.

به ابیات زیر از مثنوی توجه کنید.

این صلوات و این جهاد و این صیام

هم نماند جان پنهان چنگ نام

جان چنین افعال و افرای نمود

بر محک آمر جوهر را بسود

که اعتقاد راست است اینک گواه

لیک هست اندر گواهان اشتباه

تزکیه باید گواهان را بدان

تزکیه اش صدقی که موقوفی بدان

چون گواهی تزکیه شد قبول

دونه محبوبی است اندر مول مول

(دفتر پنجم، بیت ۲۲۹ به بعد)

نیز گوید:

پس گواهی بادم بر مفلسی

نام را رحمی کند در مفلسی

نو گواهی غیر گفت و گو و رنگ
وانما تا رحم آرد شاه شنگ
کاین گواهی که ز گفت و رنگ بد
نزد آن فاضی القضاة آن جرح شد
صدق می خواهد گواه حال او
تا بناید نور او بی قال او

مولانا در شیوهی اجتهادی خویش، قیاس را به عنوان یکی از منابع فقه می پذیرد اما معتقد است که مجتهد تازمانی که درباره ی مسئله ای از نص قرآن و سنت دلیلی در دست دارد، نباید به قیاس - که یکی دیگر از منابع فقه ابوحنیفه است - مراجعه کند. او در این مورد می گوید:

مجتهد هر گه که باشد نص شناس
اندر آن صورت نیندیشد قیاس
چون نباشد نص اندر صورتی
از قیاس آن جا نباید عبرتی
نص و حی روح قدسی دان یغین
وان قیاس عقل جزوی نحت این

(دفتر سوم، بیت ۲۵۸۱ به بعد)

درباره ی تأثیر قواعد و اصطلاحات فقهی بر مثنوی مولوی به همین چند مورد اکتفا می شود؛ زیرا این بحث بسیار گسترده است و در این مقال نمی گنجد.

پ- کلام

جرجانی در تعریف علم کلام گوید:
«کلام علمی است که درباره ی ذات و صفات خدای تعالی و نیز احوال ممکنات از مبدأ و معاد مطابق قانون اسلام بحث می کند».

مولوی در مثنوی، بسیاری از مباحث علم کلام را مطرح کرده است و درباره ی آنها به بحث پرداخته و نظر خود را نیز بیان نموده است؛ مثلاً در مثنوی، گاه به شیوه ی متکلمان برای اثبات وجود خدا دلیل می آورد. البته در نظر مولانا، وصول به حق از طریق کشف و

شهود و اتصال جان محب به محبوب غایت کمال است اما اگر کسی توفیق نیابد که از این راه به جوار حق واصل گردد، باید به آثار قدرت پروردگار نظر کند. همان راهی که در قرآن مکرر بدان اشارت رفته و خداوند از بندگانش دعوت کرده است تا با نظر به جهان طبیعت - کوه و دریا و کرات آسمانی و حیوانات - درباره ی آفریدگار بیندیشند. مولوی برای بیان این مطلب به یک برهان کلامی اشاره می کند که همان راه بردن اثر به مؤثر است. در ابیات زیر این برهان به شیواترین بیان آمده است.

چون نیامی این سعادت در ضمیر
پس ز ظاهر هر دم استدلالت گیر
که اثرها بر مشاعر ظاهر است
وین اثرها از مؤثر مخیر است
هست پنهان معنی هر داری
هم چو سحر و صنعت هر جادوی
چون نظر در فعل و آثارش کنی
گر چه پنهان است اظهارش کنی
قوتی کان اندرونش مضمیر است
چون به فعل آید عیان و مظهر است
چون به آثار این همه پیدا شدت
چون نشد پیدا ز تأثیر ایزدت
نه سبب ها و اثرها مغز و پوست
چون بجوی جملگی آثار اوست

(دفتر ششم، بیت ۱۳۱۱ به بعد)

موضوع جبر و اختیار از دیگر مباحث کلامی است که در مثنوی فراوان بدان اشاره شده است. مولوی بر خلاف جمهور اشاعره که در افعال عباد قائل به جبر شده اند، طرفه ی اختیار را برگزیده است اما نه به شیوه ی «تفویض» و اختیار مطلق که گروهی از معتزله بدان باور دارند بلکه به حالتی بین جبر و تفویض؛ همان طور که شیخه ی امامیه معتقدند «لا جبر ولا تفویض بل أمر بین»



الأمرین^{۱۳} . به ابیات زیر توجه کنید .

تو ز قرآن باز خوان تفسیر بیت
گفت ایزد ما رمیت اذ رمیت
گر بهتر انیم نیر آن نی زماست
ما کمان و نیر اندازش خداست
این نه جبر این معنی جبری است
ذکر جبری برای زاری است
زاری ما شد دلیل اضطراب
خجالت ما شد دلیل اختیار

(دفتر اول، بیت ۶۱۵ به بعد)

در اصطلاح علم کلام، جبر عبارت است از استاد فعل بنده به خدا در مقابل قدر که انتساب فعل بنده به خود اوست. اشعری می گوید: «خداوند خالق اعمال عباد است و انسان در افعال خویش جز اکتساب دخالتی ندارد. به این معنی که فاعل حقیقی افعال انسان خداوند است و انسان کاسب فعلی است که خداوند آن را آفریده است»^{۱۴}.

مولوی در ابیات زیر به این نظریه اشاره می کند.

کرد ما و کرد حق هر دو بین
کرد ما را هست دان پیداست این
گر نباشد فعل خلق اندر میان
بس مگو کس را چرا کردی چنان
خلق حق اعمال ما را موجد است
فعل ما آثار خلق ایزد است

(دفتر اول، بیت ۱۴۸۰ به بعد)

بی تردید مولوی برای هر یک از دو عقیده ی جبر و اختیار دلایلی ذکر کرده است. نوجویی که می توان برای این آرای ظاهراً متناقض بیان کرد، چنین است: مولوی هنگامی که از جهان طبیعی به عالم ربوبی متوجه می شود، آن چنان مبهوت جلال و عظمت خداوند می گردد که در مقابل وجود کبریایی او موجودی را نمی بیند؛ چه رسد به این که آن موجود از خود اختیاری هم داشته

باشد.

مولوی در این حالت، جبری مسلک است اما آن گاه که از جهان بالا فرود می آید و مسئولیت ها را احساس می کند، ارسال پیامبران و انزال کتب را مشاهده می نماید و پشیمانی و شرم و حیا را می بیند، به اختیار انسان معتقد می شود^{۱۵}.

او در ابیات زیر هر دو عقیده را این گونه بیان می کند:

این معیت با حق است و جبر نیست
این نجلتی مه است این ابر نیست
در بود این جبر، جبر عامه نیست
جبر آن آماری خود گامه نیست
جبر را ایشان شناسند ای پسر
که خدا بگشادشان در دل بصر
اختیار و جبر ایشان دیگر است
قطره ها اندر صدف ها گوهر است
اختیار و جبر در تو بود خیال
چون در ایشان رفت شد نور جلال

(دفتر اول، بیت ۱۴۶۴ به بعد)

در مجموع، مولوی سه عقیده درباره ی جبر و اختیار مطرح کرده است: یکی عقیده ی «جبر» که همان نظر اشاعره است؛ دوم قدر یا «تفویض» که معتزله بدان باور دارند؛ و سوم نظریه ی اختیار است که مولوی در بیشتر اشعار خود آن را پذیرفته و بدان اذعان می کند. در میان این سه نظریه، مولانا عقیده ی جبر را از همه بی پایه تر می داند. به ابیات زیر توجه کنید.

در خرد جبر از قدر رسواتر است
زان که جبری حسن خود را منکر است
منکر حسن نیست آن مرد قدر
فعل حق حمتی نباشد ای پسر
جمله ی عالم مگر در اختیار
امر ونهی این بیار و آن میار

(دفتر پنجم، بیت ۳۰۰۹ به بعد)

یکی دیگر از موضوعات علم کلام که در مثنوی بدان اشاره شده، بحث عدل و وجود خیرات و شرور در عالم است. متکلمین بر سر این نکته اختلاف دارند که آیا اراده ی حق تعالی فقط به خیرات تعلق می گیرد یا ایجاد شرور نیز به اراده ی اوست.

اشاعره معتقدند که اراده ی خداوند بر همه ی هستی - اعم از خیر و شر - تعلق می گیرد اما امامیه و معتزله، انتساب امور قبیح را به اراده ی حق تعالی محال می دانند و می گویند: «اراده به امر قبیح خود نیز قبیح است»^{۱۶}.

حکمای اسلامی برای شرور جنبه ی وجودی قائل نیستند و آن ها را اموری عدمی می دانند که نمی توان به اراده ی حق نسبت داد؛ زیرا خداوند موجد هستی است نه عدم. حاجی سبزواری گوید:

و الشّرُّ أَعْدَمٌ فَكَمْ قَدْ ضَلَّ مَنْ
يَقُولُ بِالْإِزْدَانِ شِمَّ الْأَمْرِ مَنْ

مولوی ضمن مطرح کردن بحث عدل، شرور را اموری نسبی می داند؛ بدین معنی که نمی توان پدیده های جهان را به طور مطلق خیر یا شر دانست و آن چه شر نامیده می شود، لازمه ی نظام آفرینش است. به ابیات زیر توجه کنید.

عدل چه بود وضع اندر موضعی
ظلم چه بود وضع در ناموقعی
نیست باطل هر چه بزبان آفرید
از غضب و زحلم و ز نصح و مکید
خیر مطلق نیست زین ها هیچ چیز
شر مطلق نیست زین ها هیچ نیز
نفع و ضرر هر یکی از موضع است
علم از این رو واجب است و نافع است

(دفتر ششم، بیت ۲۵۹۶ به بعد)

نیز گوید:
زهر مار آن مار را باشد حیات
نیشش با آدمی باشد معات



خلق آب را بود دریا چو باغ
خلق خاک را بود آن مرگ و ناغ
پس بد مطلق نباشد در جهان
بد به نسبت باشد این را هم بدان

(دفتر چهارم، بیت ۶۵۰ به بعد)

مولوی در مننوی علاوه بر این
که برخی از مباحث کلامی را مطرح
می کند و درباره ی آنها به بحث
می پردازد، به بعضی از فرقه های کلامی نیز
اشاره می نماید؛ مثلاً درباره ی معتزله
می گوید:

چشم حس را هست مذهب اعتزال
دیده ی عقل است سنی در وصال
سخره ی حس اند اهل اعتزال
خویش را سنی نمایند از ضلال
هر که در حس ماند او معتزلی است
گر چه گوید سنی ام از جاهلی است
هر که بیرون شد ز حس سنی وی است
اهل پیش چشم عقل خویش پی است

(دفتر دوم، بیت ۶۱ به بعد)

از فرقه های کلامی دیگر که مولوی
از آنها نام برده، مشبه هستند. مشبه
خدا را جسم و مانند انسان تصور می کردند
و هر صفتی را که برای نوع انسان قابل
بودند، به خداوند نیز نسبت می دادند.
ناصر خسرو درباره ی این فرقه گوید:
«مر خدای را به مذهب ایشان دست راست
و دست چپ و روی و چشم و پهلو
است و خدای تعالی از جایی به
جایی شود و این همه صفات مخلوق
است و این همه برایشان لازم
گردست که ایشان مشبه اند نه
موجد»^{۱۸}

مولوی گوید:

از نوای بی نقش یا چندین صور
هم مشبه هم موجد خیره سر

که مشبه را موجد می کند
که موجد را صورت ده می زند

(دفتر دوم، بیت ۵۸-۵۷)

و در ابطال مذهب تشبیه گوید:
چون صورت بنده است بر یزدان مگو
ظن میر صورت به تشبیه مگو
در تضرع جوی در افنای خویش
کز تفکر جز صورت ناید به پیش

(دفتر ششم، بیت ۴۹-۴۷۴۸)

پ - فلسفه

مولوی بحث های فلسفی را برای وصول
به حق و درک حقایق اشیا کافی نمی داند و
حتی فیلسوفانی چون ابن سینا را در وادی
عشق و عرفان ناتوان می شمارد. چنان که
می گوید:

وان که او آن نور را بینا بود
شرح او کی کار بوینا بود

(دفتر چهارم، بیت ۵۰۶)



اما از نظر مولوی، فلسفه به کلی
باطل نیست بلکه به هر حال شیوه ای برای
شناخت حقیقت است؛ اگر چه کارایی آن در
حد عرفان و میر و سلوک معنوی
نیست.

هم چنان که هر کسی در معرفت
می کند موصوف فیی را صفت
فلسفی از نوع دیگر کرده شرح
باحثی مر گفت او را کرده جرح^{۱۹}
وان دگر در هر دو طعنه می زند
وان دگر از زرق جانی می کند

هر یک از ره این نشان ها زان دهند
تا گمان آید که ایشان زان ده اند
این حقیقت دان نه حق اند این همه
نه به کلی گمراهان اند این ره

(دفتر دوم، بیت ۲۹۲۴ به بعد)

مولوی خود با مسائل فلسفی آشنایی
داشته است. او اگر چه در برخی از ابیات
مننوی با فلسفه و فیلسوفان نمارض دارد اما به
این گفته ی ارسطو توجه داشته است که «اگر
فیلسوفی باید کرد، فیلسوفی باید کرد و اگر
فیلسوفی نباید کرد، فیلسوفی باید کرد»^{۲۰}.
بنابراین، بسیاری از اصطلاحات فلسفی را به
معنی رایج در بین فلاسفه به کار برده
است؛ مثلاً در تعریف جوهر و عرض
می گوید:

جوهر آن باشد که قائم با خود است
آن عرض باشد که فرع او شدست

(دفتر چهارم، بیت ۸۰۸)

این همان تعریفی است که فلاسفه نیز از
جوهر و عرض کرده اند.^{۲۱} اما همان گونه که
شیوه ی اوست و از هر اصطلاحی معانی
عرفانی را در نظر دارد، واژه ی جوهر و عرض
را نیز در مفهوم عرفانی به کار برده است.

لطف شیر و انگین عکس دل است
هر خوشی را آن خوش از دل حاصل است



پس بود دل جوهر و عالم عرض
سایه ی دل کی بود دل را عرض

(دفر سوم، بیت ۲۲۶۶)

نیز می گوید:

جوهر است انسان و جرخ او را عرض
جمله فرع و پایه اند و او عرض
ای علامت عقل و تدبیرات و هوش
چون چنینی خویش را ارزان فروش
خدمتت بر جمله هستی مفترض
جوهری چون نجلده خواهد از عرض

به همین ترتیب، اصطلاحات عمقوسول و نفوس و افلاک که هر کدام در فلسفه شرحی مبسوط دارند، در مثنوی کاربرد بسیار دارد و گاه همان مفاهیم فلسفی آن‌ها مورد نظر است. مولوی در ابیات زیر از اصطلاحات نفوس و عقول این گونه یاد می کند.

سال ها هم صحتی و همدمی
با عناصر داشت جسم آدمی
روح او خود از نفوس و از عقول
روح اصول خویش را کرده نکول

(دفر ششم، بیت ۲۴۵۰)

در این دو بیت، به سه مرتبه از خلقت - مطابق آن چه فلاسفه گویند - اشاره شده است.

بِالجِسمِ وَ النَّفْسِ وَ عَقْلِ ذی سَمَكٍ
وَ جِیْرَتِهِ وَ مَلَكُوتِ وَ مَلَكٍ^{۱۰}

بنابراین، اگر گاهی مولانا عقل بحثی و فلسفی را نکوهش می کند، منظور او عقل جزوی است که بساطن و شک و تردید همراه است. او در بساری عقل جزوی گوید:

عقل جزوی گاه چیره گه نگون
عقل کلی ایمن از ریب المنون
عقل جزوی آفتش وهم است و ظن
زان که در ظلمات شد او را وطن

عقل کل را گفت مازناغ النَّصْر

عقل جزوی می کند هر سو نظر

(دفر چهارم، بیت ۱۴۰۹)

اما چون نوبت به عقل کل می رسد مانند یک فیلسوف مشکایی آن را منشأ پیدایش جهان می شمارد.

این جهان یک فکرت است از عقل کل
عقل شاه آن و صورت ها رسل
حکمتی کز طبع زاہد و زخیال
حکمتی بی فیض نور ذوالجلال
حکمت دنیا فراید ظن و شک
حکمت دینی برد فوق فلک

(دفر دوم، بیت ۲۲۰۲)

او در مثنوی از بسیاری اصطلاحات فلسفی به مناسبت های مختلف استفاده می کند؛ مثلاً برای بیان بی همنایی خداوند می گوید:

نَم بگند نَم بولند او را لایق است
والد و مولود را او خالق است

هر چه جسم آمد ولادت وصف اوست
هر چه مولود است او زین سوی جوست
زان که از کون و فساد است و مهبین
حادث است و مُحَدَّثی خواهد بفرین

(دفر دوم، بیت ۱۷۲۵ به بعد)

واژه های حادث، مُحَدَّث، کون و فساد در بیت اخیر در مفاهیم فلسفی به کار رفته اند. حادث در فلسفه به دو معنی اطلاق می شود: یکی وجود چیزی بعد از عدم آن به نحو بعدیت زمانی، که آن را «حادث زمانی» می نامند.

دوم نیازمند بودن چیزی به علت، که آن را «حادث ذاتی» گویند.^{۱۱}

متکلمان عالم را حادث زمانی می دانند ولی حکما همه ی ممکنات را حادث ذاتی می شمارند. از نظر مولوی عالم و نیز نفس انسانی حادث ذاتی و قدیم زمانی است. اما وی معتقد است که بشر عادی توانایی درک از لب

و ابدیت عالم را ندارد.^{۱۲}

دی یکی می گفت عالم حادث است
فانی است این جرخ و حقیق و ارب است
فلسفی ای گفت چون دانی حدوث
حادثی ابر چون داند غیوت
ذره ای خود نیستی از انقلاب
تو چه می دانی حدوث آفتاب
کر مکی کاندر حدت باشد دغین
کی بداند آخر و بنو زمین
چیست برهان بر حدوث این بگو
ورنه خامش کن فزون گویی مجو

(دفر چهارم، بیت ۲۸۲۲ به بعد)

و نیز می گوید:

آسمان را و زمین یک سبب دان
کز درخت قدرت حق شد هیمان
نو چو کر می در میان سبب در
وز درخت و باغبانی بی خبر
پشه کی داند که این باغ از کی است
در بهاران زاد و مرگش در دی است

(دفر چهارم، بیت ۱۸۶۹ به بعد)

از دیگر اصطلاحاتی که در مثنوی مولوی بدان اشاره شده، «امر» و «خلق» است. شیخ محمد لاهیجی در شرح گلشن راز گوید: «خلق عالمی است که موجود، به ماده و مدت شده باشد؛ مثل افلاک و عناصر و موالید و این عالم را خلق و ملک و شهادت می نامند و امر عالمی است که به امر موجد، بی ماده و مدت، موجود گشته باشد؛ همچو عقول و نفوس، و این عالم امر و ملکوت و غیب می خوانند.»^{۱۳} مولوی می گوید:

خلق را طاق و طرم عاریت است
امر را طاق و طرم مهابت است

در قرآن نیز به این دو عالم اشاره شده است: «الْاٰلَٰهَ الْخَلْقِ وَ الْاَمْرَ»^{۱۴} اعراف، ۵۴. پیدایش عالم خلق تدریجی و در مراحل متعدد است «خَلَقَ السَّمٰوٰتِ وَ الْاَرْضِ فِی



سَنَّةَ أَيَّامٍ (اعراف ۵۴) اما پیدایش عالم امر، دفعی و واحد است؛ چنان که در سوره‌ی قمر می‌خوانیم: «وَمَا أَمْرُنَا إِلَّا وَاحِدَةٌ كَلَمْحٍ الْبَصِيرَةِ» امر ماجز واحد نیست، مانند بر هم زدن چشم^{۱۲}.

در فلسفه، خلق، ایجاد مسبوق به ماده و مدت است و عالم عناصر و جسمانیات را عالم خلق می‌نامند که در مقابل عالم امر و ابداع، مسبوق به ماده و مدت نیست. از نظر متکلمان «خلق» مخصوص است به افاده‌ی وجود مسبوق به عدم زمانی اما حکما در مفهوم خلق عدم زمانی را معتبر نمی‌دانند.^{۱۳}

زیرنویس‌ها:

- ۱- احکام السلطانیه، امام ابن الحسن ماوردی بغدادی، جلد ۱، صفحه ۶۵.
- ۲- شرایع الاسلام، محقق حلی ترجمه‌ی ابوالقاسم بن احمد یزدی، جلد ۴، ص ۱۸۰۷.
- ۳- مولوی‌نامه، استاد جلال‌الدین همایی، جلد ۱، ص ۲۸-۲۹.
- ۴- ر. ک. مولوی‌نامه، جلد ۱، ص ۷۴ و شرح لمعه، جلد ۱، ص ۳۱۶ و ترجمه‌ی شرایع الاسلام، جلد ۲، ص ۱۰۵۶.
- ۵- مولوی‌نامه، جلد ۱، ص ۷۱.
- ۷- شرح لمعه، جلد ۹، ص ۲۱۸.
- ۸- ر. ک. فرهنگ اصطلاحات فلسفی، کلامی و فقهی در متنی مولوی، پایان‌نامه‌ی نگارنده، کتابخانه‌ی دانشکده‌ی ادبیات و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۹- راهنمای مذهب شافعی، جلد ۱، ص ۲۰.
- ۱۰- احادیث متنوی، استاد بدیع‌الزمان فروزانفر، ص ۶۸.
- ۱۱- شرح لمعه، شهید ثانی، جلد ۳، ص ۹۰-۸۹.
- ۱۲- تعریفات جرجانی.
- ۱۳- ر. ک. اصول کافی، جلد ۱، ص ۲۲۴ و نیز مولوی‌نامه، جلد ۱، ص ۷۷.

- ۱۴- تحقیقی دو مسائل کلامی اشعری و معتزلی، دکتر اسد شیخ الاسلامی، ص ۱۰۶.
- ۱۵- تفسیر متنوی، استاد محمدتقی جعفری، جلد ۱، صفحه ۲۷۸.
- ۱۶- ر. ک. شرح باب هادی عشر، علامه حلی، شرح از فاضل مقداد، ص ۲۸.
- ۱۷- شرح غرر العرائف، حاج ملاهادی سبزواری، ص ۳.
- ۱۸- ناصر خسرو فیادبانی، جامع الحکمتین، ص ۴۳.
- ۱۹- منظور مولوی از ماحثی همه‌ی متکلمین یا نشناخته‌ی معزله‌اند (فرهنگ لغات و تعبیرات متنوی).
- ۲۰-۲۱- ر. ک. زاد المسافرین، ص ۳۰، ذیل تعریف جوهر و عرض و اصول فلسفه و روش رئالیسم، جلد ۱، پارو فی‌های استاد شهید مطهری.
- ۲۲- شرح منظومه‌ی سبزواری، شهید مطهری، جلد ۲، ص ۲۹۲.
- ۲۳- شرح منظومه، بخش الهیات بالمعنی الاخص، ص ۱۱.
- ۲۴- فرهنگ علوم عقلی، دکتر سید جعفر سجادی.
- ۲۵- ر. ک. مولوی‌نامه، جلد ۱، ص ۱۱۳.
- ۲۶- شرح گلشن راز، محمد لاهیجی، ص ۱۵.
- ۲۷- ر. ک. تفسیر المیزان، جلد ۱۵، ص ۲۰۸-۲۱۱.
- ۲۸- ر. ک. گوهر مراد، عبدالرزاق لاهیجی، ص ۱۹۰.

منابع و مأخذ:

- ۱- احادیث متنوی، بدیع‌الزمان فروزانفر، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، ۱۳۶۱.
- ۲- احکام السلطانیه، امام ابن الحسن ماوردی بغدادی، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، حوزه‌ی علمیه‌ی قم.
- ۳- اصول فلسفه و روش رئالیسم، پارو فی‌های استاد شهید مطهری، انتشارات صدرا.
- ۴- اصول کافی، نفع الاسلام کلینی، دفتر نشر فرهنگ اهل بیت، تهران.
- ۵- تحقیقی در مسائل کلامی اشعری و معتزلی، دکتر اسد شیخ الاسلامی، انتشارات امیرکبیر، تهران.

- ۱۳۶۳.
- ۶- تعریفات، سید شریف علی بن محمد جرجانی، انتشارات ناصر خسرو، تهران، ۱۳۷۰.
- ۷- تفسیر المیزان، علامه طباطبائی، ترجمه‌ی سید محمدباقر همدانی، انتشارات محمدی، چاپ چهارم، ۱۳۶۶.
- ۸- تفسیر متنوی، استاد محمدتقی جعفری، انتشارات اسلامی، چاپ دهم، تهران، ۱۳۶۲.
- ۹- جامع الحکمتین، ناصر خسرو فیادبانی، کتابخانه‌ی طهوری، چاپ دوم، ۱۳۶۳.
- ۱۰- راهنمای مذهب شافعی، سید محمد شیخ الاسلام، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم، ۱۳۶۲.
- ۱۱- زاد المسافرین، ناصر خسرو فیادبانی، انتشارات کتابروشن محمودی، ۱۳۴۱ هـ. ق.
- ۱۲- شرایع الاسلام، محقق حلی، ترجمه‌ی ابوالقاسم بن احمد یزدی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۸.
- ۱۳- شرح باب هادی عشر، علامه حلی، شرح از فاضل مقداد، به اهتمام دکتر مهدی محقق، آستان قدس، ۱۳۷۰.
- ۱۴- شرح غرر العرائف، حاج ملاهادی سبزواری، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۸.
- ۱۵- شرح گلشن راز، محمد لاهیجی، انتشارات سمدی، ۱۳۷۱.
- ۱۶- شرح لمعه، زین‌الدین عاملی معروف به شهید ثانی، دارالاحیاء التراث العربی، ۱۴۰۳، بیروت.
- ۱۷- شرح منظومه‌ی سبزواری، استاد شهید مطهری، انتشارات حکمت، چاپ دوم، ۱۴۰۴ هـ. ق.
- ۱۸- فرهنگ علوم عقلی، دکتر سید جعفر سجادی، انتشارات کتابخانه‌ی ابن سینا، تهران، ۱۳۴۱.
- ۱۹- فرهنگ لغات و تعبیرات متنوی، دکتر سید صادق گوهرین، انتشارات زوار، چاپ دوم، ۱۳۶۲.
- ۲۰- گوهر مراد، عبدالرزاق لاهیجی، به اهتمام صمد موحد، انتشارات طهوری، چاپ اول، ۱۳۶۴.
- ۲۱- مولوی‌نامه، استاد جلال‌الدین همایی، مؤسسه‌ی نشر هما، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۶۹.



دکتر جلیل نظری - شیراز

که ابوالقاسم حسن بن بشر آمدی آن را استعاره دانسته و کتاب های بیان آن را استعاره ی بالکتابه معرفی کرده اند، می گوید:

«در این بیت تشبیه مضموم وجود دارد

نه استعاره و خلط تشبیه و استعاره با هم درست نبوده است.^۱

شواهد دیگری که این اثر در باب تشبیه مضموم از قرآن کریم ارائه می دهد و توضیحانی که می آورد، همان چیزی است که امروزه درباره ی «استعاره ی بالکتابه» ذکر می شود. او در باب این آیه ی کریمه:

«ثم استوی الی السماء و هی دخان فقال لها و لإلرض ائتیا طوعاً أو کرهاً قالتا أتینا طائعتین» می نویسد: نسبت دادن قول به آسمان و زمین از باب توسع معنایی است؛ زیرا هر دو جمادند و نطق از ویژگی های انسان است نه جماد.^۲

هم او در جای دیگری گفته است که این توسع معنایی - مثلاً ذکر «بها» یا «صدا» برای «مال» یا چیزهای دیگری از این قبیل - را باید تشبیه مضموم دور از ذهن به حساب آورد نه چیز دیگر.^۳

عبدالقاهر جرجانی در کتاب «اسرار البلاغه» استعاره را نوعی مجاز به حساب آورده است.^۴ گرچه او به صراحت از استعاره ی بالکتابه سخن نگفته ولی آن جا که به تقسیم بندی انواع استعاره می پردازد، به نوعی اشاره می کند که وجود مشبه و لوازم مشبه به در آن به قصد مبالغه در امر تشبیه بوده است.

شواهدی که عبدالقاهر در این زمینه ارائه می دهد، در کتب بلاغی دوره های بعد استعاره ی بالکتابه محسوب شده اند.^۵

اولین کسی که تقسیم بندی علم بیان و به خصوص مرتبندی انواع استعاره «مشخص» می کند، «سکاکی» است. می توان ادعا کرد که آن چه در کتب بلاغی عربی و هم اکنون در

تشبیه و انواع آن از گونه های زیبای صور خیال در قلمرو ادبیات همه ی اقوام و ملل است. با مراجعه به آثار به جای مانده از پیشینیان، درمی یابیم که انسان از دیرباز، حتی در ادبیات شفاهی و بیانات عادی خود نیز از مقوله ی تشبیه استفاده می کرده است. شاید تشبیه ابتدایی ترین ابزاری بوده که انسان به کمک آن و در قالب واژگان، به تصویر اندیشه ی خویش پرداخته است.

این تصویر از آن زمان که با طرحی ساده در بافت زمان آغاز شد تا آن گاه که هم چون سایر هنرها در مسیر تکاملی افتاد و به صورت استعاره آشکار گشت، راهی دراز را پیمود و زمانی طولانی را پشت سر نهاد. سرانجام زمانی رسید که دیگر نگر از ارکان چهارگانه ی آن (مشبه، مشبه به، وجه شبه و ادات تشبیه) و ذکر یک نواختن در کلام، ضرورتی نداشت. در این جا بود که «مشبه به» - که در آغاز وسیله ای برای حضور بهتر «مشبه» بود - به تنهایی جانشین مشبه گردید و سایر ارکان را در اذهان نداعی کرد. به این ترتیب، استعاره از بطن تشبیه تولد یافت.

این که مرز استعاره و تشبیه کجاست و به عبارت دیگر، مقوله ی استعاره در کجا از تشبیه جدا می شود، مورد اختلاف علمای بلاغت است.

این آیه در کتاب «المثل السائر» می نویسد: استعاره چیزی است که در آن مستعاره (مشبه) پنهان و مستعار منه (مشبه به) نقل شده باشد.^۱

از این رو هر نوع تشبیه که مظهری از دو طرف تشبیه در آن ملاحظه شود، از مقوله ی استعاره خارج می گردد.^۲

این اثر در چندین مورد بر علمای بلاغت قبل از خویش مانند ابوهلال عسکری، غناتمی و ابوالقاسم حسن بن بشر آمدی که مقوله ی استعاره و تشبیه مضموم را خلط کرده اند، اشکال گرفته و نظر ایشان را مورد دقت دانسته است؛ مثلاً او در مورد این بیت «امر القیس»:

قتلت لها لئما تطلى بصلبه
و أرتدأ أعجازاً و ناءً بگلکلی

کتاب های فارسی ملاک تعریف و تقسیم قرار گرفته، همان چیزی است که سکاکی آن را در کتاب «مفتاح العلوم» بیان کرده است. سکاکی در تعریف استعاره با علمای قبل از خود چندان اختلافی ندارد. تقسیم بندی او کامل و دقیق است و علمای بعد از وی چیزی بر این مبحث نپزوده اند.

سکاکی استعاره را چنین تعریف می کند: نوعی مجاز است که در آن علاقه ی بین معنای مجازی و حقیقی، علاقه ی مشابهت باشد.^۳

این تعریف - یعنی استعمال مجازی با علاقه ی مشابهت - تعریفی است که امروزه تنها در باب استعاره ی مصرحه (آشکار) صدق می کند. حال آن که منظور این مقال آن است که به تعریف استعاره ی بالکتابه و شواهدی در این باب دست یابیم و ببینیم که آن چه در کتاب های بیان در این زمینه گفته و نگاشته اند، درست است یا خیر و اگر نیست، راه حل چیست؟

سکاکی بعد از تقسیم بندی انواع استعاره از دیدگاه های گوناگون - که در تمامی آن ها تنها «مشبه به» موجود است - در فصلی جداگانه از استعاره ی بالکتابه این گونه سخن می گوید:

«فصل في قد يضمّر التشبيه في التمثيل فلا يصرح بشيء من أركانه سوى المشبه ويُدل عليه بأن يثبت للمُشبه أمر يخصّ بالمشبه به فيسمى التشبيه استعارة بالكتاب أو مكنياً عنها»^۴

ملاحظه می کنید که در اولین تعریف از استعاره ی بالکتابه در «مفتاح»، آن را تشبیه مضموم به حساب آورده است.

درست است که همه‌ی انواع استعاره ریشه‌ی تشبیه دارند اما حد استعاره و تشبیه باید در نقطه‌ای مشخص شود و گرنه می‌توانیم همه‌ی انواع استعاره را نیز تشبیه بنامیم. تفتازانی در تفسیر این عبارت مفتاح می‌گوید:

«از آن جا که (در این نوع تشبیه) مشبه به امر محقق نبوده، این نوع تشبیه مضمیر را استعاره‌ی بالکنایه گفته‌اند. این صرفاً یک نام‌گذاری است که چندان مناسبتی ندارد»^{۱۰}.

شروح دیگر تلخیص نیز در توضیح و تفسیر این بیت هذلی:

وإذا العنة ألقت أظفارها
ألقت كلَّ تميمة لا تنفع

که سگاکای آن را به مثابه شاهد استعاره‌ی بالکنایه آورده است، نوشته‌اند: «چون لوازم مشبه به این تشبیه ضمنی در کلام موجود است، بهتر است آن را تشبیه به حساب آوریم نه استعاره، زیرا واژه‌ی «العنة» (مرگ) در این جا در معنی مجازی به کار نرفته است»^{۱۱}.

احمد هاشمی مؤلف کتاب معروف جواهر البلاغه که در پاره‌ای موارد هم چون ابن‌البر آرای پیشینیان را نقد و بررسی کرده است، ضمن تعریف استعاره‌ی بالکنایه و آوردن همان بیت هذلی (وإذا العنة...) و با استناد به نظر خطیب فروینی - که استعاره‌ی بالکنایه را تشبیه مضمیر به حساب می‌آورد - در استعاره بودن این مورد تردید می‌کند و می‌گوید:

«چون استعاره، استعمال لفظ در معنی غیر حقیقی است و در این مورد چنین نمی‌باشد، این نام‌گذاری (استعاره‌ی بالکنایه) درست به نظر نمی‌رسد»^{۱۲}.

مرحوم رجایی در کتاب معالم البلاغه که کوششی است برای تطبیق شواهد فارسی با معیارها و تعاریف عربی این فن، ضمن تأیید تعریف تلخیص مفتاح در باب استعاره‌ی بالکنایه می‌نویسد:

«و آن چنان است که منکلم در نفس خود چیزی را به چیزی تشبیه کند و از ارکان آن، فقط مشبه را ذکر کرده و بعضی از لوازم و خصوصیات مشبه را برای مشبه آورده تا دلالت کند بر این

تشبیه. در این جا این تشبیه مضمیر را استعاره‌ی مکنیه یا بالکنایه می‌گویند»^{۱۳}.

تعریف استعاره در کتب پیشینیان آشفته است و حد و مرز آن با تشبیه به وضوح مشخص نیست. علمای اسلامی برای این که بین استعاره و تشبیه تفاوتی قائل شده باشند، به تشبیهی استعاره گفته‌اند که از ارکان آن فقط مشبه به در کلام مذکور باشد و از این مشبه به در واقع، مشبه را ازاده می‌کنند»^{۱۴}.

بر اساس آن چه گفته شد، در می‌یابیم که بحث از استعاره و تعریف آن کاربرد مجازی و مربوط به یک واژه است اما در آن چه مصداق استعاره‌ی بالکنایه است، وضع بر این منوال نیست و هیچ کلمه‌ای نه در باب مشبه و نه در باب مشبه به و لوازم آن - در معنای مجازی استعمال نشده است؛ مثلاً در این عبارت:

مرگ چنگال خویش را گشود

که شاهد استعاره‌ی بالکنایه است^{۱۵}؛ واژه‌ی «مرگ» در همان معنی و مفهوم موضوع له خود و کلمه‌ی چنگال نیز - که موهوم استعمال مجازی بوده - در معنی حقیقی خود به کار رفته است. لفظ استاد آن به مرگ اسنادی مجازی و عاریت‌سی است^{۱۶}؛ نه چنان که کتاب‌های بیان گفته‌اند که مثلاً در بیت زیر «زمانه» استعاره‌ی کنایی است»^{۱۷}.

زمانه پنداری آزادوار داد مرا
زمانه را چون نکو بگری همه پند است
دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی

بحث تشخیص (Personification) را در کتب بلاغت و نقد شعر اسلامی بی‌سابقه نمی‌دانند؛ با این تفاوت که علمای اسلامی برای این صورت زیبای خیال اصطلاح خاصی وضع نکرده‌اند و معتقدند تعاریفی که از تشخیص و استعاره‌ی مکنیه ارائه می‌شود، قابل تطبیق خواهند بود»^{۱۸}.

از طرف دیگر، می‌بینیم بخش وسیعی از اسنادهای مجازی و شواهد مربوط بدان، همان شواهدی هستند که در بحث استعاره‌ی مکنیه و تشخیص دیده می‌شود و هیچ‌گونه وجه تمایزی

الاد تعاریف و نام‌گذاری‌های متفاوت - در مصداق ملاحظه نمی‌گردد. برای مثال، یکی از شواهد اسناد مجازی و توضیحات آن را از یکی از کتاب‌های بلاغی مشهور نقل می‌کنیم:

فزگرد مویگان چشم روز روشن کور
زبانگ مویگان گوش چرخ گردان کر

شاعر روز روشن و چرخ گردان را به انسان مانند کرده و چشم و گوش را بدان‌ها اضافه نموده است. این گونه استعاره‌ها را باید از گونه‌های مجاز عقلی شمرد؛ زیرا شاعر آن‌ها را در نفس خود ازاده نموده است. از این مقوله است بیت مسعود سعد در مدح سیف اللؤلؤ:

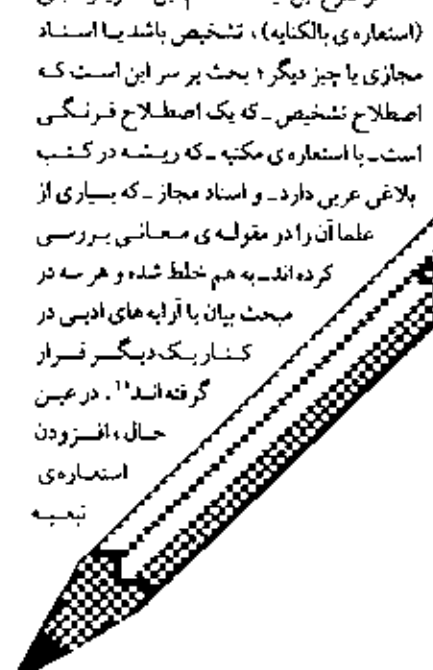
به پشت آمده شاهان، پذیره ابر و هوا
نثار کرده به پشت به جمله در و گهر

تشبیه ابر و هوا به اسنان و به پیشگاه مدح شاعر آمدن، نسبت فعل به غیر فاعل حقیقی و مجاز حکمی است»^{۱۹}.

در این جا هم می‌بینیم که این تعریف از اسناد مجازی و شواهد آن، عیناً همان چیزی است که در استعاره‌ی مکنیه و تشخیص ارائه می‌گردد. حال در نظر بگیرید که اگر این بحث علم معانی (اسناد مجازی) در مقوله‌ی بیان، در کنار تشخیص و استعاره‌ی بالکنایه فرار گیرد و شواهدی از این مقولات ارائه گردد، وجه تمایز بین آن‌ها چه خواهد بود؟

موضوع این نیست که نام این تصویر ادبی (استعاره‌ی بالکنایه)، تشخیص باشد یا اسناد مجازی یا چیز دیگر؛ بحث بر سر این است که اصطلاح تشخیص - که یک اصطلاح فرنگی است - با استعاره‌ی مکنیه - که ریشه در کتب بلاغی عربی دارد - و اسناد مجاز - که بسیاری از علما آن را در مقوله‌ی معانی بررسی کرده‌اند - به هم خلط شده و هر سه در مبحث بیان با آرایه‌های ادبی در کنار یکدیگر فرار گرفته‌اند»^{۲۰}. در عین حال، افزودن

استعاره‌ی تشبیه





که اصطلاحی بی مورد به نظر می رسد، بر پیچیدگی مسئله و خلط مطالب افزوده است.

پس معقول چنان می نماید که اگر بخواهیم مفاهیم این اصطلاحات را به عنوان نکات بلاغی و تصویرهای ادبی به دیگران - به خصوص دانش آموزان - بیاموزیم، باید از تعاریف کلیشه ای که مناسب آموزش نیستند، بپرهیزیم و در ندوین و ترویج این اصطلاحات، تجدیدنظر کنیم.

برای مثال اگر دو شواهد اسناد مجازی دقت کنیم، در می یابیم که غالباً از نوع تشخیص اسناد چنان که در بالا گفته شد، تشخیص همان استعاره ی مکنیه است.

اگر مقوله ی اسناد مجازی از نظر همگان در علم معانی مطرح می بود و به مقوله ی بیان و آرایه های ادبی وارد نمی شد، صرف نظر کردن از آن آسان بود ولی می بینیم این سه مورد، در بحث بیان در کنار هم تدریس می شوند و ایجاد اشکال می کنند و سردرگمی به وجود می آورند.

مؤلف محترم کتاب آرایه های ادبی سال سوم دبیرستان بهتر از دیگران متوجه تداخل این سه مقوله و شواهد یک نواخت آن ها شده است؛ از این رو بین استعاره و تشخیص این چنین تفاوت قائل می شود:

اوقتی مشبه به در استعاره ی بالکنایه انسان باشد، این استعاره را تشخیص می نماند. ^{۱۱} دقت ایشان در مفهوم مشترک این دو موضوع و تلاش برای تفکیک آن ها از یک دیگر و به ویژه ارائه ی شواهد خوب و کیفیت ورود و خروج به مطالب کتاب، در خور تقدیر است. باز می بینیم اسناد مجازی و استعاره ی مکنیه حد و مرز مشخص ندارند؛ به طوری که ایشان، خود متوجه این نکته شده در پایان بحث اسناد مجازی گفته اند:

«این گونه مجازها را در درس قبیل (۱۹)

استعاره ی مکنیه نامیدیم. ^{۱۲}»

ذکر این نکته که این گونه مجازها (اسناد مجازی) در درس قبل استعاره ی مکنیه نامیده شده است - درست هم همین بوده - تردیدی برای دبیران و ابهامی برای دانش آموزان فراهم می آورد و تدریس و تفهیم موضوع را دشوار می سازد. علاوه بر این، چون شواهد ارائه شده برای این دو مقوله (استعاره ی مکنیه و اسناد مجازی) را در کتاب یاد شده بنگریم، هر دو آن ها را یک سان می بینیم ^{۱۳}؛ مثلاً:

اشوق می آمد، فکر بازی می کرد. ^{۱۴} (درس ۱۹، استعاره ی بالکنایه)

شب ها ستارگان با من سخن می گویند. ^{۱۵} (درس ۲۰، اسناد مجازی)

رفع این نقیصه از کتاب های آموزش بلاغی به آسانی میسر خواهد بود. می توانیم با تعاریفی که از استعاره ی بالکنایه در کتاب های بلاغی سابق دیده می شود و تردیدهایی که در این نام گذاری و مصداق آن اظهار شده و پیشنهادهایی که ارائه گردیده است، آن را به مقوله ی تشبیه مضم کنیم و تشبیه ضمنی یا مضمر اش بنامیم و حقی هم همین است؛ زیرا بحث در استعاره ی بالکنایه، بحث از استعاره ی مفرد یعنی استعمال یک واژه در معنای مجازی آن است. حال آن که در این مورد هیچ واژه ی مفردی در معنی مجازی استعمال نشده بلکه کلمه ای (لوازم مشبه به) به کلمه ای دیگر (مشبه) اسناد داده شده است. از این گذشته، هر دو طرف تشبیه (مشبه و مشبه به) در کلام موجود است؛ با این تفاوت که طرف دوم (مشبه به) تا حدودی پوشیده و مبهم است؛ مثلاً در مورد این بیت:

فضا ز آسمان چون فروخت پر
همه عافلان کور گردند و کر

که غالب کتاب های بیان آن را شاهد در استعاره ی بالکنایه دانسته اند، می توانیم بگوییم: «قضا مشبه و پرنده مشبه به است و چون واژه های قضا و پر فروختن هر دو در مفهوم حقیقی به کار رفته اند، لذا استعاره ای در کلام موجود نیست.

اگر پیشنهاد ذکر شده را بپذیریم و استعاره ی بالکنایه را در جایگاه خودش - یعنی تشبیه - تدریس کنیم، باز هم با تداخل دو اصطلاح اسناد مجازی و تشخیص روبه رو می شویم. در این خصوص نیز راه رفع ابهام وجود دارد؛ یعنی، اگر اسناد مجازی را در علم معانی طرح کنیم، مشکلی به وجود نخواهد آمد اما اگر هر دو در بحث بیان ذکر گردند، بهتر است یکی از این دو اصطلاح را برگزینیم و از دیگری صرف نظر کنیم. از آن جا که دامنه ی اسناد مجازی از تشخیص وسیع تر است و در کتاب های بلاغی هم پیشینه ای دارد، انتخاب این اصطلاح، مناسب تر به نظر نمی رسد.

البته همان طور که مؤلف کتاب آرایه های ادبی هم گفته است، می توانیم از هر دو سخن به میان آوریم؛ منتها به جای استعاره ی بالکنایه، اسناد مجازی قرار دهیم و تشخیص را زیر مجموعه ی اسناد مجازی بدانیم؛ یعنی، اگر در اسناد مجازی صفات و ویژگی های انسان بیان شده است، آن را تشخیص بگوییم و الایمه را اسناد مجازی به حساب آوریم.

آن چه مطرح شد، نکاتی است که نگارنده طی چندین سال انس با علم بیان و تدریس آن متوجه شده و امیدوار است که محققان بزرگوار ادب فارسی با دقت و امعان نظر در این زمینه طرحی نو بیندازند و شیوه ای تازه ارائه دهند؛ شاید از این رهگذر، از بخش وسیعی از این معیارها و اصطلاحات عاریتی نجات یابیم؛ ان شاء الله.

زیر نویس ها:

۱- انتمال السائر، تألیف ابن الاثیر، ج ۶، ص ۶۰۲.	۲- همان جا، ص ۶۳.	۳- همان جا، ص ۸۸.	۴- قرآن مجید، فصلت، ۱۱.	۵- مأخذ شماره ی ۱، ص ۶۶.	۶- همان جا، ص ۶۴.	۷- اسرار البلاغه، عبدالقاهر جرحانی، چاپ استانبول، ۱۹۵۴، ص ۲۸.	۸- در اسرار البلاغه این بیت لیسبند آمده است.	۹- غداً ربح قد کفنت و قرره.		
۱۰- اصحاح بیاد الشمال رامنهما	۹- شرح مختصر المعانی (تفسیرانی)، مطبوعه ی امیر - قم، ۱۳۴۳، ص ۲۶۵.	۱۰- همان جا، ص ۲۸۸.	۱۱- همان جا، همان صفحه.	۱۲- شروع تلخیص، طبع مصر، انتشارات کتابخانه ی اسماعیلیان، قم، ص ۱۹۶.	۱۳- جواهر البلاغه، احمد عاشقی، ص ۲۰۶.	۱۴- معالم البلاغه، محمد خلیل رجائی، انتشارات دانشگاه شیراز، ص ۳۰۵.	۱۵- و. گ. - صور خیال در شعر فارسی، دکتر شفیعی کدکنی، مؤسسه ی انتشارات آگاه، ص ۱۰۸.	۱۶- زبان شناسی سخن پارسی (بیان)، میر جلال الدین کزازی، شرکت نشر مرکز (نهران)، چاپ دوم، ص ۱۶.	۱۷- مأخذ شماره ی (۹)، ص ۲۸۹.	۱۸- میزان سخن پارسی، معانی و بیان ۱ و ۲، دکتر جهانخش سوزوی، انتشارات کوشا شهر، چاپ ارگ
۱۹- مأخذ شماره ی (۱۵)، ص ۱۲۹/۱۵۶.	۲۰- اصول علم بلاغت در زبان فارسی، غلامحسین رضایزه (نوشین)، چاپ ارگ، ۱۳۶۷، ص ۷۶.	۲۱- زیورهای سخن، تألیف جهانبخش نوروزی، صفحات ۲۲۷ و ۲۸۳.	۲۲- آرایه های ادبی سال سوم دبیرستان، رشته ی علوم انسانی، مؤلف روح الله هادی، ص ۹۷ و ۹۸.	۲۳- همان جا، ص ۱۰۴.	۲۴- همان جا، درس های ۱۹ و ۲۰.					

در شب نبرد، دیوانه‌ای کاو
دل به رنگی گریزان سپرده
در دره‌ی سرد و خلوت نشسته
همچو ساقی گیاهی فسرده
می‌کند داستانی غم‌آور

اما آن چه افسانه را از شعر گذشته متمایز می‌سازد، فضا سازی، رویکرد ناز و نگاه‌های از نوع دیگر است که بعدها در سروده‌هایی چون مرغ‌آمین، قنبرس، آبی آدم‌ها، می‌تراورد مهتاب و هست شب کمال می‌یابد و به جریان‌ی نیدیل می‌شود که به نام «نیما» شعر نیمایی یا شعر نو یا آزاد شهرت می‌یابد و در ادامه، در جریان دیگر را می‌آفریند که به شعر سپید و شعر موج مشهورند.

۲- ویژگی‌های شعر نو نیمایی
شعر نو نیمایی را می‌توان از دو بعد بررسی کرد:

۱- بعد ساختار و قالب
۲- بعد محتوا و درون مایه
در بعد ساختار، ویژگی‌هایی چند، شعر نیمایی را از شعر سنتی و کلاسیک متمایز می‌سازد:

- کوتاه و بلند شدن مصراع‌ها که بنابر مقتضیات زبانی اتفاق می‌افتد.
- شناور شدن جای قافیه که به اقتضای مطلب انجام می‌پذیرد.

- تغییر در قواعد دستوری مانند حذف و به ویژه رقصان کردن ضمیرهای متصل و به زبان دیگر، تغییر محل ضمیرهای متصل؛ مانند:

باتنش گرم بیابان دراز
مرده را ماند در گورش تنگ
به دل سوخته‌ی من ماند

که به جای بن گرمش، تنش گرم و به جای گورش تنگش، گورش تنگ آمده است. در بعد محتوا و درون مایه، ویژگی‌هایی چند در شعر نیمایی دیده می‌شود:

- گریز از سنت‌های تکراری و کلیشه‌ای
به ویژه شکستن مدار استفاده از شبکه‌های

و امواجی که شرایط جدید در جامعه می‌آفریند، در نویسنده و شاعر بازتاب می‌یابد. دیگر ادبیات، ادبیات اشرافی گذشته نیست که مخاطب آن تنها خود شاعران یا اندک عناصر دربار باشد. شعر با مردم و زندگی آن‌ها پیوند یافته و از مرزهای کوجه و بازار است.

در عصر مشروطه، شعر عموماً مصریح و مستقیم و «تند و هبجانی» است و به دلیل حرکت بر مبنای «حوادث»، عمدتاً تاریخ مصرف دارد. شاعران این دوره جزئی چند مانند ملک الشعرای از معلومات و آگاهی کافی برخوردار نیستند؛ به همین دلیل، ضعف‌ها و کاستی‌هایی محسوس در سروده‌هایشان دیده می‌شود.

اندیشه‌ی تحول‌آفرینی در شعر، در این دوره، دغدغه‌ی ذهنی و دل‌مشغولی عمده‌ی شاعران است. احساس این که باید فضایی تازه را در شعر جست‌وجو کرد و مناسب با تحولات و دگرگونی‌ها، «زبانی» نو یافت، نكاپویی ملموس را در میان شاعران برمی‌انگیزد؛ نكاپویی که عمدتاً در سطح در پس و پیش کردن قافیه و بانداک تلاش‌هایی در «قالب» محصور می‌ماند و به تعبیر طنزآلود ایرج میرزا:

می‌کنم قافیه‌ها را پس و پیش
ناشوم نایفه‌ی دوره‌ی خویش

ن تلاش برای نوآوری در کار کسانی چون تقی رفعت، شمس کسمایی، لاهوتی، جعفر خاмене‌ای و میرزاده‌ی عشقی جلوه‌ی بیشتری دارد. اما آن که این بنا را در نمایی «تمام و کامل» نشان می‌دهد، علی اسفند باری مشهور به نیما یوشیج است. نیماد در سال ۱۳۰۱ منظومه‌ی افسانه‌رامی سرآید که در آن از نظرگاه قالب، وزن عروضی و تساوی مصراع‌ها را به طور کامل می‌بینیم بانداکی نوآوری در قافیه:

- عنوان متن اوّل: داروگ
- اهداف آموزشی درس:
- ۱- آشنایی با جلوه‌های مهم شعر نو
- ۲- آشنایی با نمونه‌ای از شعر نو
- ۳- آشنایی با شاعر نوپرداز (نیما یوشیج)
- ۴- ایجاد توانایی تحلیل و تفسیر شعر داروگ

• شناسنامه‌ی درس: قالب: شعر/نوع: شعر نو (نیمایی)/متن: نمادی و توصیفی/سرآینده: نیما یوشیج

- روش‌های تدریس: ۱- پرسش و پاسخ ۲- بحث و گفت‌وگو ۳- یادآوری اطلاعات قبلی ۴- استفاده از نوار صوتی ۵- استفاده از تصویر ۶- استفاده از منابع کمکی برای معرفی شعر نیما

• مفاهیم و نکات اساسی درس:

- ۱- در ادبیات دوران جدید، عوامل زیر بیش از هر چیز تأثیر گذار است:
 - تحولات سریع اجتماعی و بیداری و آگاهی مردم
 - آشنایی گسترده با ادبیات اروپایی
 - نیازهای نو و موضوعات تازه که در ساختار اجتماعی و فرهنگی ایران سابقه نداشته است.
 - ارتباطات و امکان انتقال سریع اطلاعات
 - وجود رسانه‌هایی چون روزنامه‌ها و مجلات عمومی و تخصصی
- در این فضای جدید، دو مسئله نویسندگان و شاعران را به خلق آثاری متفاوت با گذشته وامی‌دارد:
- تغییر ذائقه‌ی مردم و شاعران و نویسندگان
 - تغییر مخاطب
 - حماسیت مردم نسبت به مسائل جدید

تکراری مراعات نظیر.

- گسترش جغرافیایی مضامین و موضوعات شعری، برخلاف محدودیت موضوعات شعری به ویژه دوره‌ی مشروطه. نیما نشان داد که همه‌ی مفاهیم انسانی اعم از عرفانی، سیاسی، اجتماعی، عاطفی و حتی فلسفی را می‌توان در شعر به کار گرفت. - نگاه تازه به جهان و انسان که پیش از آن که متوجه گذشته باشد، به اکنون و آینده توجه دارد.

- بهره‌گیری از تصاویر درونی به جای

تصاویر بیرونی و انتزاعی

- بازتاب محیط طبیعی در شعر
- پیوستگی و یک پارچگی (هارمونی) در شعر

- بهره‌گیری از نماد برای توصیف و ترسیم جامعه‌ی خویش.

در ادامه‌ی شعر نیمایی، شاعرانی چند دست به ایجاد تعبیراتی در وزن شعر زدند که از همه بارزتر فروغ فرخزاد و سهراب سپهری هستند. به این نوع خروج از «وزن»، شعر آزاد می‌گویند.

۳- شعر سپید: در ادامه‌ی شعر نیمایی، جریان دیگری از شعر پدید آمد که با حفظ ویژگی‌های شعر نیمایی، وزن عروضی را به طور کلی کنار گذاشت. در شعر نیمایی و آزاد، شاعر به وزن عروضی تقلید دارد اما در شعر سپید این تقلید کنار گذاشته می‌شود. شاعران سپید سرا، با استفاده از ویژگی‌های دیگر شعر مانند قافیه و ردیف (موسیقی کناری)، تناسب‌های لفظی، ایجاز، تقدیم و تأخر، نوآوری و ترکیب‌سازی شاعرانه و دیگر شگردهای زبانی و موسیقایی، شعری می‌آفرینند که هر چند مانند شعر نیمایی موسیقی عروضی ندارد اما نوعی موسیقی محسوس آن را از تر جدا می‌کند. جریان قوی تخیلی، انسجام و آهنگ خاص، شعر سپید را از شعر شاخص و بارز و ممتاز می‌سازد. در شعر سپید، احمد شاملو بیش از دیگران درخشش و شهرت داشته و دارد و گاه به شهر سپید، شعر شاملویی نیز گفته می‌شود.

۴- شعر موج نو: این نوع شعر فاقد وزن

عروضی، قافیه و ردیف و حتی آهنگ و موسیقی شعر سپید است. آن چه این نوع شعر را از «نثر» جدا می‌سازد، داشتن زبان شعری به ویژه تشبیهات و استعاره‌های تازه است که فضای شعر را با نثر متفاوت می‌کند و به آن نوعی آهنگ می‌بخشد. شعر موج نو دارای شاخه‌هایی چون موج اول، دوم، سوم، شعر حجم، شعر ناب و ... است. احمد رضا احمدی، بدالله رژیایی و هوشنگ گلشیری از شاعران موج نو هستند. قسمت پایانی یکی از سروده‌های احمد رضا احمدی را برای نمونه می‌آوریم:

بر می‌دارم

گفتم از توست

گفتی نه، باد آورده است.

هنگام که در طنز خاکستری زمستان

زمین را تازبانه می‌زدی

خون شقایق از پوستم بر زمین ریخت

شعر موج نو، بسیار پیچیده، دشوار و

دیربابت است و به دلیل تأثیرپذیری شدید از شعر

اروپایی و فقدان زبان هم‌خوان با فرهنگ و

ادب فارسی، چندان مقبولیت و پذیرفتگی نیافته

است و بسیاری از منتقدان - به ویژه منتقدان

سستی - از اطلاق نام شعر بر آن پرهیز دارند.

شعر نیما در پاییز سال ۱۲۷۴ در یروش

مازندران دیده به جهان گشود. دوازده ساله بود

که به تهران آمد و با یادگیری زبان فرانسه در

مدرسه‌ی سن لویی و آشنایی با شاعر نامدار،

نظام و فابا دنیای شعر و شاعری و ادبیات فرانسه

آشنا شد. نخستین شعری که از نیما به چاپ

رسید، قصه‌ی «رنگ پریده» بود که در سال

۱۲۹۹ هم‌زمان با کودتای سوم امفند در قالب

مثنوی انتشار یافت. دو سال بعد، قطعه‌ی

«ای شب» را سرود که نام او را بر سر زبان‌ها

انداخت. با سرودن افسانه در سال ۱۳۰۱

بزرگ‌ترین حادثه‌ی شعری معاصر به وقوع

پیوست. نیما از سال ۱۳۰۱ تا ۱۳۱۶ دست

به‌آزمایش‌هایی گوناگون در قلمرو شعر زد و از

شعر غنایی به شعر اجتماعی روی آورد.

در شعر نیما، حضور نصاد، عناصر

طبیعت شمال، فضای اجتماعی و رنج‌های

بزرگ او از جامعه‌ی رنج‌زده و ستم‌زده، کاملاً پیداست.

۵- داروگه: یکی از سروده‌های پخته،

استوار و زیبای نیماست. در این سروده‌ی

نمادین، عناصر محیط شاعر مانند ساحل، ابر و

کومه نمادهایی هستند که جامعه و عصر شاعر و

آرزوهای بلند او را نشان می‌دهند. نیما خطاب

به داروگه، که نوعی فورباغه‌ی درختی است -

از آینده می‌پرسد. آینده‌ای که شاعر چشم به راه

آن است. آینده‌ای که در آن باران (انقلاب)

خشک‌سالی‌ها را پایان می‌بخشد، طراوت و

سرسبزی می‌آورد و جامعه‌ای را که در آستانه‌ی

فروریختن است (وجوددارنده‌های بی‌دیوار

اتاقم دارد از خشکیش می‌ترسد) و روشنی و

نشاط و سرزندگی از آن رخت برشته است (در

درون کومه‌ی تاریک من که ذره‌ای با آن نشاطی

نیست)، نجات می‌دهد. در شعر داروگه، نیما

«منتظر» است؛ انتظاری که بوی امید دارد.

همان گونه که گفته شد، در شعر نیمایی

هم وزن عروضی (با کوناه و بلند شدن

مصراع‌ها) و هم قافیه و ردیف دیده می‌شود که

این سروده از این ویژگی‌ها برخوردار است.

۷- کشت همسایه، کشور مجاور ایران،

شوروی سابق، می‌تواند باشد که شاعر در

مقایسه با جامعه‌ی ستم‌زده، عقب‌نگاه داشته

شده و محروم (خشک‌سالی) ایران، آن را آباد

و پیشرفته می‌بیند. این مفهوم را به تمام

جامعه‌های پیشرفته‌ی عصر شاعر می‌توان

گسترش داد.

۸- ساحل نزدیک، ایران است و شاعر

مردم این جامعه را سوگواری می‌بیند. شاید این

سوگواری به اعتبار فحطی زندگی و خشک‌سالی

باشد. معمولاً مردم در هنگام خشک‌سالی،

سوگواری می‌کردند، می‌گریستند و در بیابان

با پای برهنه همراه با کودکان به خواندن

نماز باران می‌پرداختند.

ساحل نزدیک، می‌تواند جغرافیای عینی

و زیستگاه شاعر هم باشد که در آن جا ابرها -

سوگواران در میان سوگواران - می‌بارند

(می‌گریند) اما آن سوئر خیری از باران نیست.

۹- کومه‌ی تاریک، مجاز جز، به کل

می‌تواند باشد. شاعر کومه‌ی خود (جامعه‌ی

خود) را بی شور و بی نور و بی نشاط می بیند. آن قدر بر این کومه (خانه ای از نی و علف) باران نباریده است که دیوار ساخته از نی آن از خشکی ترک برمی دارد و می شکند؛ مانند شکست دل یاران از فراق و دوری یاران. در این تصویر زیبا و بدیع، نی ها به دل عاشق تشبیه شده است.

۱۰- فاصد روزان ابری (داروگ)؛ در باور مردم شمال، وقتی فوریاغی درختی (داروگ) می خواند، نشانه ای آمدن باران است. نصاد داروگ می تواند هر کسی باشد که مزده ای انقلاب و دگرگونی را به نیما (شاعر) می دهد. اگر این شعر را نوعی واگویه ای درونی بدانیم، نیما خود می تواند داروگ باشد؛ یعنی، بشیر انقلاب و رهایی و این گفت و گو در درون شاعر رُخ داده باشد.

داروگ از بیخته ترین و بهترین نمونه های شعر نیما و شعر نیمایی است.

● عنوان متن دوم: باغ من

● اهداف آموزشی درس:

- ۱- آشنایی با نمونه ای از اشعار اخوان ثالث
- ۲- آشنایی با ویژگی های شعر اخوان
- ۳- آشنایی با شاعر معاصر اخوان
- ۵- ایجاد توانایی درک و تحلیل شعر باغ

من

● شناسنامه ای درس: قالب: شعر / نوع: شعر نو (نیمایی) / متن: شعر اجتماعی / سراینده: مهدی اخوان ثالث

● روش های تدریس: همانند شعر داروگ

● مفاهیم و نکات اساسی درس:

۱- مهدی اخوان ثالث در سال ۱۳۰۷ در خراسان متولد شد و در بیست سالگی به تهران آمد. نخستین مجموعه ای شعر خود را به نام «ارغنون» در سال ۱۳۳۰ منتشر کرد که در قالب های کلاسیک است. با انتشار مجموعه ای «زمستان» در سال ۱۳۳۵ توانایی خود را در فلمرو شعر نیمایی نشان داد. مجموعه ای «آخر شاهنامه» در سال ۱۳۳۸، «از این اوستا» در سال ۱۳۴۴ و «پایز در زندان» را

در سال ۱۳۴۸، «بهترین امید» و «عاشقانه ها و کبوده» را در سال ۱۳۴۸، «دوزخ اما سرده» را در سال ۱۳۵۷ و «نورای کهن بوم و بر دوست دارم» را در سال ۱۳۶۸ منتشر کرد.

اخوان جز شعر، در نقد ادبی نیز مهارت خاصی داشت. تقبضه و تقبضه سازان، بدعت ها و بدایع نیما یوشیج (بحث و تحفین درباره ای شیوه ای نو نیمایی در شعر فارسی) و عطا و لغای نیما یوشیج، نوآسایی اخوان را در طرح مسائل ادبی، نقد و آشنایی با عرصه های گوناگون ادبی نشان می دهد. اخوان را باید بزرگ ترین پیر و نیما و نیز موفق ترین شاعر شعر نیمایی دانست.

۲- ویژگی های شعر اخوان ثالث: جز سروده های کلاسیک که در آن ها توانمندی و استحکام و قدرت شاعری اخوان به خوبی مشهود است، در حوزه ای نوپردازی و ویژگی های زیر را برای شعر او می توان برشمرد:

● داشتن صلابت و سنگینی شعر شاعران خراسانی همراه با بهره گیری از واژگان کهن (باستان گرایی)

● قدرت توصیف همراه با تصویر

● داشتن لحن حماسی

● بهره گیری از نقل و روایت برای بیان مسائل اجتماعی و فلسفی

● استفاده از نمادها به ویژه نمادهای ملی و دینی ایرانی

● علاقه ای شدید به اساطیر و حماسه و فرهنگ و اندیشه ای ایران پیش از اسلام

۳- شعر باغ من از سروده های نیمایی اخوان ثالث و در بر دارنده ای بسیاری از ویژگی های بر شمرده در شعر اوست. از نظر گاه ساختار و قالب، این شعر، شعر نو نیمایی است. کوتاه و بلند شدن مصراع ها (دو مصراع «باغ بی برگی» و «داستان از صیبه های سربه گردون سای اینک خفته در نابوت پست خاک می گوید» با هم مقایسه شود) که در اوکی فاعلاتن فاع و در دومی شش فاعلاتن (جز سه هجای بلند آخر) آمده است!

تاریخ سرودن این شعر سال ۱۳۳۵ (دوران اختناق حکومت پهلوی دوم) است. شاعر گذشته از توصیف پاییز، به توصیف سرزمین

خود- ایران- پرداخته است. جان مایه ای از عرفان- نه هم چون عرفان سستی- در این شعر او دیده می شود. باغ بی برگی که ملهم از سنایی است، مفهومی عارفانه دارد. اخوان در آغاز توصیف باغ می گوید: آسمان آن را میر با پرستین نازک و نمناک خویش در سر گرفته است. هر چند می توان «ش» ضمیر متصل به آسمان را به ابر برگرداند ولی به دلیل توصیف باغ، رواست که این ضمیر به باغ برگردد. این باغ که هم ایران است، هم خود شاعر و هم پاییز، بی برگ است و خاموش و تنها.

در این باغ، سازی که نواخته می شود ساز «باران» است (باران در این باغ ضرب می گیرد و با نواختن بر زمین و شاخه ها و گیاهان مومینی می آفریند). سرود و نغمه ای که در این باغ وجود دارد، جز صدای وزش باد نیست و پیراهنی که بر تن باغ است عربانی است! اخوان می گوید: اگر برای این باغ جز این- عربانی- جامه ای باشد، باد از نارهای زر، بود این باغ را هم چون شعله (رنگ شعله) یافته است (پیراهن این باغ با برگ ها و شاخه های آن زرنار (از نارهای طلائی) است).

شاعر در بخش بعد می گوید: در این باغ چیزی برود یا نرود- در هر جا- فرقی نمی کند. وقتی باغبان یا رهگذری از این باغ نمی گذرد، رستن یا نرستن تفاوتی ندارد. این باغ نومیدان منظر بهار نیست. اگر باغ را ایران بدانیم، شاعر از آمدن بهار در این سرزمین مأیوس است. با این همه، هر چند این باغ باغبان و رهگذار ندارد و پاییز زده است، چه کسی می تواند بگوید ادعا کند که زیبا نیست؟ این باغ- ایران و پاییز- هر چند گرما ندارد و در آن نشاطی نیست اما زیباست؛ چرا که داستان از صیبه هایی دارد که وزی سر به گردون- آسمان- می سایبندند و امروز در خاک خوابیده اند (چهره ها و شخصیت های بزرگ ایران که روزگاری در این سرزمین درخشیدند، حماسه آفریدند، افتخار و عظمت به وجود آوردند و اینک در خاک خفته اند).

شاعر در آخرین تصویر با یک متناقض نما (پارادوکس)، باغ بی برگی را دارای خنده ای می داند که خون رنگ و اشک آمیز است و پادشاه

فصل‌ها، پاییز، سوار بر اسب بال‌افشان زرد (اشاره به رنگ پاییز) در آن می‌خرامد و گام می‌زند.

۴- نگاهی زیبا شناسانه به باغ من: در یک تقسیم‌بندی سه نوع توصیف در فلمرو ادبیات دیده می‌شود:

● توصیف به شیوه‌ی نقاشی (pictorial): در این نوع توصیف، شاعر یا نویسنده صحنه‌ها را توصیف می‌کند؛ به گونه‌ای که گویی خود در بیرون صحنه ایستاده و به آن چندان نزدیک نشده‌است؛ مانند توصیفات منوچهری، فرخی، عنصری و ...

● توصیف به شیوه‌ی تئاتری: در این نوع توصیف، شاعر یا نویسنده به صحنه نزدیک می‌شود، به عناصر موجود در آن نقش انسانی می‌دهد و با شخصیت بخشی به آن‌ها در تصاویر تحرک، حیات و نیش ایجاد می‌کند.

● کامل‌ترین نوع توصیف، یگانگی توصیف‌گر و صحنه‌ی توصیف است.

در این نوع سروده که در باغ من می‌توان آن را یافت، نوعی وحدت میان تصویرها و خود شاعر دیده می‌شود. جز این، وحدت و یک‌پارچگی در مجموعه‌ی توصیف نیز به چشم می‌خورد. به دیگر زبان، شاعر در پی القای احساس خویش و یگانگی کردن خود و مخاطب است. این وحدت (هارمونی) از ویژگی‌های شعر نو است. در شعر نو اجزا آن چنان با هم همراه و در هم نیپده‌اند که هم چون یک «واحد» عمل می‌کنند.

۵- باغ من با یک تصویر زیبا و بدیع و با توصیفی نواز ابر شروع می‌شود. ابر در تشبیه تازه، هم چون پوسنبنی سرد و نمناک دیده شده است.

باغ بی‌برگی نوعی متناقض‌نما (پارادوکس) است؛ چرا که باغ همیشه با برگ، مفهوم باغ می‌یابد. تصویر زیبای دیگر، نابلوی است که شاعر در مورد رنگ شاخه‌ها و برگ‌ها ساخته است. برگ‌هایی که هم چون شعله قرمز رنگ هستند و خطوط سطح آن‌ها را به تارهایی طلایی تشبیه کرده است. فرار گرفتن «تار» که به معنی نخ است در کنار «پود»،

تار و پود (نخ‌های طول و عرض پارچه) را ندای می‌کند که به این «ایهام تبار» می‌گویند. دو تصویر بدیع «پر تو گرم چشم» و «برگ لبخند» بسیار زیبا و متناسب با فضای کلی شعر - که وصف باغ است - می‌باشند.

خون اشک‌آمیز که به خنده نسبت داده شده نیز متناقض‌نما (پارادوکس)ی زیبای دیگری است. مصراع بلند داستان از شیوه‌های ... متناسب با عظمت و ارتفاعی است که شاعر برای درختان و میوه‌های آن‌ها (انسان‌های بزرگ و سر بلند تاریخ ایران) قائل است. مجموعه‌ی این ویژگی‌ها، سبب شده است که شعر باغ من یکی از درخشان‌ترین نمونه‌های شعر نیمایی قلمداد شود.

● عنوان متن سوم: انتظار

● اهداف آموزشی درس:

- ۱- آشنایی با نمونه‌ای از شعر نو
- ۲- آشنایی با ویژگی‌های شعر طاهره صفارزاده
- ۳- آشنایی با شعر انتظار و سراینده‌ی آن
- ۴- ایجاد توانایی تحلیل شعر «انتظار» اثر طاهره صفارزاده

● شناسنامه‌ی درس: قالب: شعر/نوع: شعر سپید/متن: انتظار/سراینده: طاهره صفارزاده

● روش‌های تدریس: همان متن اول و دوم

● مفاهیم و نکات اساسی درس:

۱- دکتر طاهره صفارزاده دارای دکترای ادبیات انگلیسی از آی‌وی امریکا است. او در سال ۱۳۱۵ در سیرجان به دنیا آمد. از آثار مهم او رهگذر مهتاب (۱۳۴۱)، طنبن در دلنا (۱۳۴۷)، سد و بازوان (۱۳۵۰)، سفر پنجم (۱۳۵۶)، بیعت با بیداری (۱۳۵۷) حرکت و دیروز (۱۳۵۷) را می‌توان نام برد.

صفارزاده، به دلیل آشنایی با چهره‌های بزرگ ادبی در سیر آفاقی و آمیختن این آگاهی‌ها با سیاست، مذهب، اخلاق و تاریخ فضاهای تازه‌ای را در شعر آفرید.

اشعار صفارزاده سرشار از معنویت و

اندیشه‌ی متعالی است. او توانسته است میان مذهب و شعر نو پلی استوار و مستحکم بیند. صفارزاده در نویسندگی و به ویژه ترجمه زبردست و تواناست.

۲- شعر انتظار او مایه‌های تفکر شبمی و انقلابی‌اش را نشان می‌دهد. در سال‌های دهه‌ی ۵۰، موضوع انتظار یکی از مسائل عمده‌ای بود که نویسندگان پر شور و آگاه دینی بدان می‌پرداختند. سه نویسنده‌ی بزرگ در این سال‌ها درباره‌ی انتظار حقیقی و پویا سخن گفتند و قلم زدند. اسناد شهید مرتضی مطهری، متفکر آگاه و انقلابی، دکتر علی شریعتی و نویسنده‌ی توانا و دقیق محمد رضا حکیمی هر کدام با زبان خاص خود انتظار را نوعی آمادگی، اعتراض و حرکت دانستند و بر اندیشه‌ای که انتظار را سکوت، تمکین و نشستن معنا می‌کرد، ناخند. شاعر در این سروده دقیقاً به طرح همین اندیشه می‌پردازد و در قالب شعر سپید، مفهوم انتظار را بیان می‌کند. گفتنی است که اصولاً موضوع مهدی موعود، پیش از این در ادبیات گذشته‌ی ما هرگز از این منظر (انتظار) دیده نشده است.

صفارزاده انتظار را حرکت می‌بیند و بر آن است که منتظر، متحرک است، ره‌پرو و جساده‌آشناست و همواره در سبزه بایداد.

۳- در بخشی از شعر، شاعر اشاره دارد که می‌درختی از بدر/ و می‌رسی از کعبه. بدر مفهومی ایهام‌گونه دارد: هم بدر (شب چهارده ماه) را تداعی می‌کند و هم جنگ بدر را. ضمناً روایات دلالت دارند که نهضت و انقلاب مقدس حضرت مهدی در مدت چهارده ماه کامل می‌گردد (عصر ظهور، علمی کورانی، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۵، ص ۲۷۷).

گفته شده است که تعداد سربازان امام‌زمان (هسته‌ی اولیه)، ۳۱۳ نفر است که معادل صحابه‌ی پیامبر در جنگ بدر است. امام‌زمان (عج) بر اساس روایات در مکه ظهور می‌کند و سپس به فتح سرزمین‌های دیگر می‌پردازد و سرانجام به کوفه رو می‌آورد و پایتخت حکومت او کوفه است (بحارالانوار ج

۵۲، ص ۲۱۷). شاعر به دلیل شور انقلابی و مبارزاتی که در مردم ایران می‌بیند و نیز با توجه به اختناق عصر طاغوت، کوفه (مرکز حکومت امام زمان) را همین تهران می‌بیند که امام زمان می‌آید و در آن جا (تهران) به ظلم پایان می‌دهد (با تعبیری بسیار زیبا: گشودن ذوالفقار و بستن ظلم). در روایات متعدد آمده است که امام زمان زره پیامبر بر تن و ذوالفقار علی (ع) را در کف دارد.

منتظر از عدل و عهده داده شده این حدیث مشهور پیامبر است که امام زمان می‌آید و یملا الله به الارض عدلاً و فسطاً كما ملئت جوراً و ظلماً (فضائل المهدی، علی اکبر تلاشی، انتشارات نیک معارف، ۱۳۷۳، ص ۲۹).

در پایان شعر، شاعر همه را در انتظار می‌بیند و چون در روایات گفته شده، وقتی امام زمان می‌آید که همه منتظر باشند، شاعر نوعی آمادگی در همه جا و همه گاه را اعلام می‌کند و از امام می‌خواهد که به غیبت خود خاتمه دهد.

❖ پاسخ خودآزمایی‌ها:

۱- تصویر شاعر از اتاق خود، نشانه‌ی استعداد ویرانی یا آمادگی برای فرو ریختن است.

۲- شاعر ترک خوردن تی‌های اتاق خود را بر اثر خشک سالی به دل شکسته‌ی عاشقان تشبیه می‌کند.

۳- شاعر ابر را پوستینی سرد و نمناک و باغ را تنها، ساکت، عریان، با شاخه‌ها و برگ‌هایی به رنگ شعله (زرین) معرفی کرده است.

۴- مرجع ضمیر «ش» باغ است.

۵- شاعر زیبایی باغ بی‌برگی را در میوه‌هایی می‌بیند که اینک در خاک خفته‌اند.

۶- همان طور که در متن گفته شد، جنگ بدر جنگ سرنوشت‌ساز اسلام و کفر بود با ۳۱۳ نفر صحابه که همراه پیامبر بودند.

فرمانده‌ی جنگ نیز شخص پیامبر بود. پیام مهدی (عج) نیز جنگ اسلام و کفر است با ۳۱۲

نفر که هسته‌ی اصلی قیام را تشکیل می‌دهند. فرمانده هر دو جنگ نیز «محمد» نام دارند (نام اصلی امام زمان محمد است).

۷- شعر داروگ و باغ من نیمایی و شعر انتظار سپید است.

۸- می‌توان شعر خزان منوچهری را برای نمونه ذکر کرد.

۹- نمونه‌ای از شعر انتظار:

طلوع می‌کند آن آفتاب پنهانی

ز سمت مشرق جغرافیای عرفانی

دوباره ینک دلم می‌برد، نشانه‌ی چیست؟

شنیده‌ام که می‌آید کسی به مهمانی

کسی که سبزه‌تر است از هزار بار بهار

کسی شگفت، کسی آن چنان که می‌دانی

تو از حوالی اقلیم ناکجا آباد

بیا که می‌رود این شهر رویه ویرانی

در انتظار تو، تنها چراغ خانه‌ی ماست

که روشن است در این کوچه‌های ظلمانی

کنار نام تو لنگر گرفت کشتی عشق

بیا که باد تو آرامشی است طوفانی

قصر امین پور

❖ خودآزمایی‌های نمونه:

۱- برای هر یک از شعرهای «داروگ» و «باغ من» و «انتظار» دو ویژگی بنویسید.

۲- شعر دیگری از نیما، اخوان و طاهره صفارزاده را در کلاس بخوانید.

۳- در شعر داروگ نمونه‌هایی از کاربرد نمادین را نشان دهید.

۴- با مقایسه‌ی دو شعر «داروگ» و «باغ من»، در کدام سروده نمادهای برگرفته از محیط طبیعی را بیشتر می‌توان دید؟

۵- در شعر «انتظار»، شاعر در سطر بی‌آن که در رکود نشستن باشم، به کدام تفکر نادرست اشاره دارد؟

۶- کاربرد قافیه و ردیف در کدام یک از دو سروده‌ی داروگ و باغ من چشم‌گیرتر است؟

منابع کمک برای فصل ادبیات

دوران جدید (شهر)

از صبا تا نیما،یحیی آربین پور، انتشارات

زوار، ۲ جلد، ۱۳۷۲.

عطا و لقای نیمابوشیخ، مهدی اخوان ثالث، دعاوند، ۱۳۷۱.

تعریف و تبصره و یادداشت‌های دیگر، نیمابوشیخ، امیرکبیر، ۱۳۵۰.

حرف‌های همسایه، نیما، دنیا، ۱۳۶۳.

مجموعه آثار نیما، به کوشش سیروس طاهباز، ناشر، ۱۳۶۴.

ادبیات معاصر، رشید یاسمی، روشنائی، ۱۳۱۶.

تاریخ تحلیل شعر نو، شمس لنگرودی، نشر مرکز، ۱۳۷۰.

حرم سایه‌های سبز، به کوشش مرتضی کاخی، زمستان، ۱۳۷۱.

از بهار تا شهریار، حسنعلی محمدی، انتشارات ارغنون، چاپ دوم، ۱۳۷۳.

شعر و شاعران، محمد حغوفی، انتشارات نگاه، چاپ اول، ۱۳۶۸.

صورت‌و اسباب در شعر امروز ایران، اسماعیل نوری علاء، انتشارات باامداد، ۱۳۴۸.

چشمه‌ی روشن، غلامحسین بومسی، انتشارات علمی، ۱۳۷۲.

چون سبوی تشنه، محمد جعفر باحقی، انتشارات جامی، ۱۳۷۴.

ادوار شعر فارسی از مشروطیت تا سقوط سلطنت، محمد رضا شفیع کدکنی، انتشارات نوس، ۱۳۵۹.

چشم‌انداز شعر نو فارسی، حمید زرین کوب، تهران، ۱۳۶۰.

ادبیات دوره‌ی بیداری و معاصر، محمد استعلامی، انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران، ۱۳۵۵.

شعر نو (از آغاز تا امروز)، محمد حغوفی، تهران.

از گذشته‌ی ادبی ایران، عبدالحسین زرین کوب، انتشارات بین‌المللی الهدی، تهران، ۱۳۵۷.

گزیده‌ی اشعار موسوی گرمارودی، بهاء‌الدین خرمشاهی، ۱۳۷۵.

تاریخ ادبیات

۵

فاطمه اکبری چوبدار - مشهد

تاریخ ادبیات در ایران (۵ جلد)

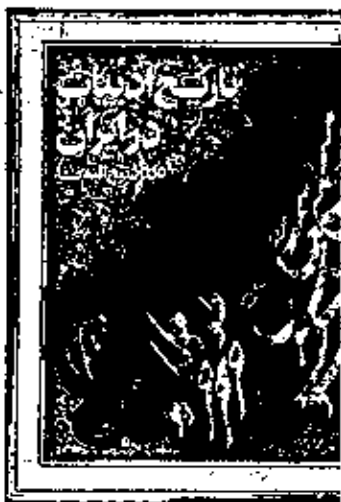
مؤلفه دکتر ذبیح‌الله صفا

نویسنده‌ی توانای عصر حاضر در این کتاب گران قدر با استفاده از مآخذ معتبر مطالب را به رشته‌ی تحریر کشیده و دوره‌های مختلف ایران را از نظر اوضاع عمومی، سیاسی، اجتماعی، دینی و سیر تکامل علوم به طور کامل توصیف کرده است. برای مثال در بحث از علوم دینی، همه‌ی دانشمندان و کتاب‌های آنان را معرفی می‌کند و اوضاع دینی را مورد بررسی قرار می‌دهد. پس از ترمیم دوزنمای اوضاع هر قرن، درباره‌ی نظم و نشر و تأثیر عوامل اجتماعی و دینی و ... بر ادبیات توضیحی در خور می‌دهد و شاعران و نویسندگان هر دوره را به تفکیک معرفی و نمونه‌ای از آثارشان را ذکر می‌کند.

این کتاب ۵ جلدی که مجلد پنجم آن خود مشتمل بر ۲ جلد جداگانه است، به ترتیب زیر منظم شده است:

۱- جلد اول، از آغاز عهد اسلامی تا عهد سلجوقی؛ جلد دوم، از میانه‌ی قرن پنجم تا آغاز قرن هفتم هجری؛ جلد سوم، از اوایل قرن هفتم تا پایان قرن هشتم هجری؛ جلد چهارم؛ از پایان قرن هشتم تا اوایل قرن دهم هجری؛ جلد پنجم، از آغاز سده‌ی دهم تا میانه‌ی سده‌ی دوازدهم هجری.

با مطالعه دوره‌ی کامل این کتاب، می‌توان از اوضاع و احوال ایران در تمام زمینه‌های ذکر شده، از آغاز عهد اسلامی تا سده‌ی دوازدهم هجری، اطلاعات بسیاری کسب کرد. در حال حاضر این تألیف بزرگ، کامل‌ترین منبع شناخت جریان‌های علمی و ادبی دوران‌های مختلف ایران قبل و بعد از اسلام است.



شعر العجم (۵ جلد)

مؤلفه علامه شبلی نعمانی

مترجم: سید محمد تقی فخر داعی گیلانی

این کتاب ۵ جلدی در دو مجلد به چاپ رسیده است. مجلد اول شامل جلد ۱ و ۲ و مجلد دوم شامل جلد‌های ۳ و ۴ و ۵ است.

شبلی نویسنده‌ی نامی و سیرز قرن حاضر هندوستان، به فلسفه و تاریخ تسلط بسیار داشت و احتیاطی او بر ادبیات معاصر چشم‌گیر بود. این مرد دانشمند در سال ۱۸۱۵ میلادی در هند متولد شد و در سال ۱۹۱۴ میلادی چشم از جهان فرو بست.

شبلی به ادبیات ایران علاقه‌ی زیاد داشت و با تحقیق و تفحص بسیار، اثری ارزنده در اختیار علاقه‌مندان شعر و ادبیات ایران قرار داد. تا آن زمان کم‌تر کسی جرئت چنین کاری را به خود داده بود. وی در این کتاب استادی خود را در نقدی و موشکافی در زمینه‌های مختلف، آشکار کرده است.

برای نمونه، درباره‌ی قصیده می‌گوید: «درینا که شاعران ایران، این قدر، این نوع سخن را از نظر دور انداخته و از آن به جای حسن استفاده، سوء استفاده کرده‌اند. در صورتی که ممکن بود، سرایندگان از این راه خدمت شایسته‌ای به جامعه و ملت خویش انجام دهند و صفات عالی و بلند و اخلاق شریفانه را در آن‌ها ایجاد کنند و ...»

مؤلف در این کتاب، بیشتر از شعرای متقدم سخن می‌راند و به طور کلی، شعر و شاعری را به سه دوره تقسیم می‌کند:

۱- دوره‌ی قدما که از حنظله آغاز و به نظامی ختم می‌شود!

۲- دوره‌ی متوسطین که از کمال اسماعیل آغاز و به جامی ختم می‌گردد.

۳- دوره‌ی متأخرین که از فغانی شروع و به کلیم منتهی می‌شود.

شبلی برای ارزش بسیاری فاضل است و می‌گوید: «کلیم این صفت را بوسی ترفی داده است. و در جای دیگر می‌گوید: «این یگانه‌ی فن، آخرین ورق صحیفه‌ی شعر و شاعری است». شبلی در مورد هر یک از شعرای نام برده، به طور مبسوط توضیح داده و دو مورد سبک شعر و مضامین شعری و جنبه‌های مختلف سروده‌های آنان، تحقیقات کامل خود را ارائه کرده است. او تمام اشعار را با دقت نقد و بررسی کرده و نقاط ضعف و قوت آن‌ها را بیان داشته و در جلد چهارم و پنجم این اثر، به بررسی شعر حقیقی و حقیقت شعر و نقد همه‌جانبه‌ی آن پرداخته است. این کتاب همواره راهنمای رهروان این راه دشوار و نیز مأخذ مستند و معتبری برای پژوهشگران است.

در مقدمه‌ی جلد چهارم کتاب درباره‌ی

ارزش و اعتبار آن می‌خوانیم که یکی از مستشرقان آلمانی در مورد سبک و روش نگارش شبلی نوشته است: از میان نویسندگان هند، شبلی تنها نویسنده‌ای است که تألیفاتش مبنای تحقیق عصر حاضر قرار گرفته و به روش علمی اروپا نگارش یافته است. ادوارد براون نیز در کتاب ارزشمند خود، تاریخ ادبیات ایران، بارها به گفته‌های وی استناد کرده است.

تاریخ ادبیات ایران مؤلف: ادوارد براون مترجم: فتح‌الله مجتبیایی

نخستین چاپ تاریخ ادبیات ادوارد براون در سال ۱۲۴۱ هـ. انتشار یافت. نویسنده‌ی این کتاب به جهت سفرهای متعددی که به ایران داشته است، به فرهنگ شرقی علاقه مند می‌شود و سپس به نوشتن چنین مجموعه‌ای دست می‌بازد. وی در دیباچه‌ی کتاب می‌گوید: «تمدن اسلام و فرهنگ ایران و عرب در نظر من پس از چندین سال و آن راستی‌هاست که در جای دیگر اظهار می‌دارد: اما اروپاییان به سبب افکار معنوی گران قدری که به زندگی معنا و ارزش می‌بخشد، ناچه پایه به ایرانیان مذبونیم.»

براون پس از تحقیقات بسیار و آموختن زبان فارسی، شروع به نوشتن تاریخ ادبیات کرد و در این باب او کتاب‌های نادر فارسی به عنوان منابع اصلی سود برد؛ از جمله: چهار مقاله‌ی عروضی، المعجم شمس قیس، لباب اللباب محمد عوفی، جهانگشای عظاملک جوینی و ... و سرانجام با علاقه‌ی تمام این کار را به انجام رسانید.

او در این کتاب، ابتدا تعاریفی از مقدمات علوم ادبی و به طور کلی ادبیات در جنبه‌ی وسیع خود به دست می‌دهد. سپس با استناد به منابع معتبر - که تعدادی از آن‌ها نام برده شد - به ذکر شرح حال بزرگان شعر و ادب می‌پردازد و از هر یک اشعاری به عنوان نمونه می‌آورد. این کتاب در چهار جلد به ترتیب زیر نوشته شده است:

جلد اول: از قدیمی‌ترین ایام تا عصر فردوسی؛ جلد دوم: از فردوسی تا سعدی؛ جلد

سوم: عصر استیلای تاتار و مغول؛ جلد چهارم: دوران‌های جدید (۱۹۲۴ م).

برای بیان ارزش این کتاب بزرگ سخن زیر را از قول مرحوم محمد قزوینی به نقل از دیباچه‌ی جلد دوم کتاب نقل می‌کنیم:

«این کتاب مهم در خصوص ادبیات، نه تنها در



اروپا در باب خود بگانه و منحصر به فرد است و هیچ‌کس از مستشرقین قبل از او، مثل آن با قریب به آن تألیف ننموده است بلکه ما بین خود فارسی‌زبانان - چنان‌که همه‌کس می‌دانند - ناکتورن هیچ کتابی با این نظم و ترتیب عجیب و با این بسط و تفصیل، حاوی این همه اطلاعات مهم نادره - که نتیجه‌ی سی، چهل سال زحمت و تتبع مؤلف است - اصلاً و ابداً به عرصه‌ی ظهور نیامده است.»

تاریخ ادبیات ایران

مؤلف: یان ریپکا

مترجم: کیخسرو کشاورزی

یان ریپکا، دانشمند و ایران‌شناس فقید چک در این اثر پژوهشی، به دگرگونی تاریخی زبان و ادبیات فارسی ناچیزی، از زمان باستان تا آغاز سده‌ی ۲۰ م. می‌پردازد. وی ابتدا تاریخ ادبیات اوستایی، فارسی باستان و فارسی میانه را به طور

مبسوط بررسی می‌کند و سپس ادبیات پارسی نو را از آغاز پیدایش تا آغاز سده‌ی ۲۰ م. از جمله دوران پیش از مغول و بعد از هجوم مغولان - به طور کامل شرح می‌دهد.

ارزش اثر در این است که مؤلف، اوضاع علمی و ادبی، دینی و اجتماعی هر دوره و بررسی می‌کند و انواع لهجه‌ها و رابطه‌ی آن‌ها را با ادبیات پارسی نو، شعر و شکل‌های مختلف آن، نشر و انواع آن مورد بررسی و پژوهش قرار می‌دهد. بررسی شرح حال شعرا، معروف و نثر نویسندگان برجسته و معرفی آثار آنان و بیان موضوع کتاب هایشان نیز مورد نظر مؤلف بوده است.

تاریخ ادبیات فارسی

مؤلف: یوگنی ادواردویچ برتلس

مترجم: سیروس ایزدی

در ایتالیا، روح رنسانس قطع ارتباط با فرهنگ اسلامی را طلب می‌کرد اما ارتباط با شرق و فرهنگ آن - به رغم ناخرسندی بسیاری از غربی‌ها - قطع نشد و افکار و اذهان بسیاری را متوجه ایران نمود. تلاقی شرق و غرب در ادبیات قومی طوایف مسیحی و اسلامی، از واقعیت یک ادبیات انسانی حکایت دارد که آن را تنها از دیدگاه تأثیر اقلیم و زبان و نژاد نمی‌توان تحلیل کرد. میراث قرون و اقوام است و البته در بین عوامل و اسباب نفوذ، نقش ترجمه اهمیت بسیار دارد. سفر سیاحتان به ایران نیز، عوامل دیگری برای علاقه‌مندی اروپاییان به فرهنگ و تاریخ ادبیات ایران است.

در این کتاب بعد از مقدمه، سرنوشت داستان‌های پهلوانی و حماسی پس از فردوسی بررسی شده و سپس ادبیات نیمه‌ی نخست سده‌ی یازدهم ترسیمی در ایران مورد ارزیابی قرار گرفته است که شامل بخش‌های زیر می‌باشد:

- ویژگی همگانی زندگی ادبی در متصرفات غزنویان، ادبیات در متصرفات فرّه‌خانیان و ادبیات سال‌های سیادت سلجوقیان
- تصرف در سده‌های یازدهم و دوازدهم ترسیمی
- کتاب حاوی اطلاعاتی ارزشمند و ترجمه‌ی

آن بسیار روان و فصیح است. بیشتر تاریخ‌ها در این کتاب «تاریخ میلادی» است، شاید به این دلیل که هم نویسنده و هم مترجم در خارج از ایران به سر می‌برده و با تاریخ میلادی بیشتر مآسوس بوده‌اند.

به طور کلی نویسنده پس از بررسی اوضاع سیاسی و اجتماعی هر دوران از نویسندگان و شعرا سخن به میان می‌آورد و اطلاعات مفیدی از آن‌ها در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد.

تاریخ ادبیات ایران (۲ جلد)

مؤلف: جمال‌الدین همایون

در این کتاب از قول نویسنده می‌خوانیم: دانشمندان گذشته‌ی ما، احیاناً اگر راجع به تاریخ ادبیات ایران همتی کرده و تألیفی ساخته‌اند، عموماً تذکره‌ی شعرا یا قدح فراتر، تذکره‌ی دانشمندان است. طرز ارائه‌ی مطالب در این اثر به طور کلی با سایر کتاب‌های مشابه، تفاوت دارد. این مطالب به ترتیب زیر در کتاب گرد هم آمده‌اند:

- ۱- از زمانه‌ی قدیمی تا انقراض ساسانیان، مشتمل بر سه دوره‌ی هخامنشی، اشکانی و ساسانی؛
- ۲- از انقراض ساسانیان تا حمله‌ی مغول؛
- ۳- از حمله‌ی مغول تا انقراض صفویه؛
- ۴- از انقراض صفویه تا عهد مشروطیت؛
- ۵- از عهد مشروطیت تا کنون.

کتاب در ابتدا تعاریفی از علوم و اصطلاحات ادبی به دست می‌دهد و از اقوال بزرگان و شاعران دیگر نیز در این زمینه استفاده می‌کند. هم‌چنین تعریف جامعی از شعر، نثر، زبان و خط زمانه‌ی قدیم ارائه می‌شود. تصاویر انواع خط در جای جای کتاب جلوه‌ای چشم‌گیر دارد. مؤلف تمام مسائل قبل از اسلام را در جلد اول بیان داشته و در جلد دوم، به شرح تاریخ ادبیات بعد از اسلام پرداخته است. سپس شرح احوال نئی چند از دانشمندان و ادبای ایرانی را بیان کرده است.

او در ابتدای کتاب پس از تعاریف کلی ادب، مفهوم تاریخ ادبیات را بیان می‌دارد و در این مورد می‌گوید: «در حقیقت، تاریخ ادبیات هر قوم‌ی تاریخ هر چیزی است که فرایح و افکار موجد آن‌ها بوده است.»

نویسنده هم‌چنین تأثیر عوامل گوناگون را بر ادبیات مورد بررسی قرار می‌دهد. از نظر او



مهم‌ترین این عوامل، محیط است. وی برای تألیف این کتاب نفیس از ۲۲۲ مآخذ معتبر بهره برده است.

تاریخ ادبیات ایران

مؤلف: دکتر رضازاده شفق

نویسنده‌ی این کتاب ابتدا، ادبیات را در حیطه‌های خط، زبان و سنگ‌نبشته‌های متعلق به قبل از ظهور اسلام در ایران معرفی می‌کند و سپس به بررسی ادبیات بعد از ظهور اسلام تا عصر فردوسی و دوره‌ی مشروطیت می‌پردازد.

او نمونه‌های خطی اوستایی و پهلوی را همراه با الفبای این زبان‌ها در کتاب آورده و متن‌ها را از روی سنگ‌نبشته‌ها به دقت ترجمه کرده است. هم‌چنین در بخش‌های بعدی کتاب، مضامین شعری شاعران را با یکدیگر مقایسه کرده و انواع شعر آن‌ها را با ظرافت خاص و حسن سلیقه آورده است. وی در بخش پایانی کتاب، به معرفی کتاب‌های مهم تاریخی و ادبی می‌پردازد. در پایان نیز، اهمیت ادبیات ایران را از جهت قدمت دو هزار و پانصد ساله‌ی آن مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. به اعتقاد نویسنده‌ی کتاب، سخن‌گویان ایران معانی نثر و لطیف فلسفی و اجتماعی و اخلاقی را به بهترین سبک‌ها بیان کرده‌اند. این معانی در هدایت افکار تأثیر به‌سزایی داشته‌اند. ادبیات ایران در عین حال، بزرگ‌ترین سند و بهترین ضامن زبان فارسی به‌شمار می‌رود.

تاریخ نظم‌ونثر در ایران و در زبان فارسی

(تا پایان قرن دهم هجری)، ۲ جلد

مؤلف: سعید نفیسی

نفیسی یکی از مردان ملک‌الشعراى بهار بود که آثارش در سال ۱۲۹۷ هـ در مجله‌ی دانشکده خوش درخشید. وی مترجم، زبان‌شناس، روزنامه‌نگار، مورخ، محقق، ادیب، منتقد و نویسنده‌ای توانا بود. او به نوشتن عشق می‌ورزید و کم‌تر روزنامه و مجله‌ای ادبی بود که مقاله‌ای از وی در آن نباشد.

تألیف این کتاب از سال ۱۳۱۱ هـ به تدریج شروع شد. مطالب کتاب ابتدا به صورت مقاله‌هایی در مسائل‌نامه‌ی «پارس» به چاپ می‌رسید. سپس مؤلف تصمیم به تکمیل مقالات و یادداشت‌های خود گرفت و در سال ۱۳۴۱ به انجام این مهم توفیق یافت.

نثر نفیسی ساده، شیوا و بی‌تکلف است. او در جلد اول و نایمه‌ی جلد دوم این کتاب به شرح حال و آثار گویندگان و نویسندگان می‌پردازد اما نمونه‌ای از آثارشان را ذکر نمی‌کند. در ابتدا در مورد بزرگان ادب توضیحاتی بیان می‌کند و سپس به نظم و نثر می‌پردازد.

در این کتاب تصاویر زیادی از مکان‌های تاریخی و قدیمی و هم‌چنین اشخاص و بزرگان ادب هم‌چون رودکی، ابوعلی سینا و ... به چشم می‌خورد. وجود این تصاویر نادر و قلم‌شونای نویسنده، خوانندگان را ترغیب می‌کند تا مطالب را همراه با نویسنده پی‌گیری کنند.

تذکره‌ی دولتشاه

مؤلف: دولتشاه سمرقندی

دولتشاه (۸۲۴-۹۰۰ هـ) از مؤلفان مشهور قرن نهم هجری است. نثر او از بیشتر نثرنویسان عهد خود بهتر و پخته‌تر است و به طور قطع و یقین، این مزیت از تنبُّح او در آثار استادان شعر و نثر ناشی می‌شود.

تذکره‌ی دولتشاه به سبب اهمیتی که دارد، همواره مورد استفاده‌ی تذکره‌نویسان بعد از او بوده و تا کنون یک بار در هند و یک بار در اروپا (نوسط پروفیسور براون) به چاپ رسیده و چندین بار در ایران تجدید چاپ شده است.

سخنان دولتشاه در قسمت‌هایی از کتاب که از روایت‌های شفاهی استفاده کرده، قابل اعتماد

تاریخ ادبیات ایران در برخی قسمت‌ها که به‌مآخذ معتبر
 نمی‌جوید، می‌توان نکات برجسته‌ای را از
 ریاضت. بنابر گفته‌ی دکتر صفای
 «الشعراء دولتشاه سمرقندی پس از
 الاالباب دومین کتاب معتبر فارسی است که
 شرح احوال شاعران به طریق نظم تاریخی فراهم
 است.

مؤلف بعد از مقدمه‌ای شیوا، به ذکر نام و
 حال چند تن از شاعران بزرگ عرب
 معلقه: فرزدق، متنبی، دعیل خزاعی و...
 پرداخته. سپس احوال ۱۵۰ تن از شاعران
 ایران، از استاد رودکی تا خواجه محمود برسه را
 شرح می‌کند. در کنار شرح احوال،
 به‌های زیبایی از شعر آنان را نیز می‌آورد.

کتاب در ۷ طبقه تنظیم شده و در خانمه‌ی
 به‌ذکر احوال اکابر و افاضل پرداخته شده
 مطالب بیشتر در قالب لفاظی ارائه شده ولی
 مستند دقیق که سره را از ناسره بازشناسد،
 برآورد مطالب سودمندی از این کتاب دریابد.

شکده‌ی آذر (۲ جلد)

تألیف: آذربیدگنی

تصحیح: حسن سادات ناصری

این کتاب در قرن دوازدهم تألیف شده و
 به آن لطیف‌خان، مختلص به «آذر» است.
 در سال ۱۱۳۴ هـ. ق. در اصفهان متولد شد و به
 ۱۱۹۵ درگذشت. وی ادیب و شاعر قرن
 دهم هجری بود و هم‌دوره‌های او، هانف و
 قی هستند که دوره‌ی بازگشت ادب را آغاز

درباره‌ی آذر جلد اول ۱۲۸۴ - ۱۳۳۲

تاریخ تحلیلی

شمس لنگرودی

کرده و بیان نهاده‌اند. مهم‌ترین اثر آذر، آشکده
 است که در آن احوال شاعران پارسی‌گوی را
 نازمان خود بازمی‌گوید. این اثر چندین بار طبع
 شده است.

سلیک الشعراء بهار در جلد سوم
 سبک‌شناسی در مورد وی می‌نویسد: «حزین و آنر
 هر دو صاحب دیوان شعرند و هر دو نیز
 یادداشت‌هایی در حوادث انقراض صفویه و
 حمله‌ی افغانان و ظهور نادر شاه نوشته‌اند که بسیار
 مفید و از لحاظ سادگی و روانی و خوش اسلوبی
 قابل توجه و شایان تمجید است.»

در این کتاب بعد از مقدمه، مؤلف به ذکر
 اطوار و شرح اشعار فصیحی متقدم پرداخته و
 فصل‌های کتاب را با توجه به اسم کتاب (آشکده)



چنین نام‌گذاری کرده است: یک شعله، سه انگور
 و یک فروغ.

در بخش «شعله» به ذکر احوال و نقل اشعار
 شاهان و شاهزادگان هر دیار و امرای عالی‌مقام
 هر مملکت، به ترتیب حروف الفبای پرداخته است.
 در فصل‌های بعدی، فصیح‌های آذربایجان،
 طبرستان، عراق عرب عجم، فارس، توران زمین
 (بلخ، خوارزم و...) و مملکت هندوستان،
 هم‌چنین زنان عالم و بزرگ این دیار را نام برده و
 شرح حال هر یک را نوشته است. هم‌چنین
 نمونه‌هایی از شعر آنان را آورده است.

اهمیت این کتاب در وهله‌ی اوک به جهت
 دقت نظر مؤلف در گردآوری مطالب می‌باشد.

در عین حال، مصحح این اثر، با دسترسی به دیوان
 شاعران، متن شعرهای تذکره را با متن دیوان‌ها
 مقابله می‌کند و تفاوت آن‌ها را در پانویس ارائه
 می‌دهد.

تذکره‌ی ریاض العارفین

مؤلف: رضاقلی خان هدایت.

رضاقلی خان هدایت، شاعر و مورخ نامی
 و مدیر و سرپرست مؤسسه‌ی علمی دارالفنون
 در سال (۱۲۱۵ هـ) در تهران متولد شد و سپس
 به مازندران رفت. وی از آغاز جوانی شاعر
 می‌سرود و «چاکر» تخلص می‌کرد ولی بعد
 تخلص «هدایت» را اختیار نمود. هدایت در دیار
 فتحعلی‌شاه لقب «ملک الشعراء» گرفت. بعد از
 درگذشت فتحعلی‌شاه، در دیار محمدشاه ابرج
 و منزلت خود را حفظ کرد و تذکره‌ی
 «ریاض العارفین» را به نام محمدشاه تألیف نمود.
 تألیفات دیگر هدایت از قبیل
 «مجمع الفصحاح» و «تذکره‌نامه» و «فرهنگ
 انجمن آرا» و غیره همه به طبع رسیده‌اند.

تذکره‌ی المحققین موسوم به «ریاض العارفین»
 حدود یک و نیم قرن پیش تألیف شده است.
 فصل‌بندی کتاب به شیوه‌ی خاصی است؛ به این
 ترتیب که بعد از مقدمه، فصول کتاب به نام
 «گلین»، پس از آن در بخش مهم به نام «روضه» و
 یک بخش به نام «فردوس» و خانمه‌ی کتاب
 با عنوان «جلده» ارائه می‌شود.

در این مآخذ، نام ۳۳۷ تن از بزرگان ادب و
 عرفان همراه با شرح حال مختصر و نمونه‌ای از آثار
 آنان آمده است.

گلین اوک در بیان حقیقت تصوف، گلین دوم
 در ذکر صفات سالکین، گلین سوم در فضیلت ذکر
 و اهل الذکر، گلین چهارم در تبیین ذکر و فکیر،
 گلین پنجم در تعریف انسان و سلسله‌ی طریقت و
 گلین ششم در ذکر اصطلاحات عارفین می‌باشد.

بخش «عظم کتاب که به دو روضه تقسیم شده،
 به این شرح است:

روضه‌ی اوک به بیان شرح حال عرفا و مشایخ
 نمونه می‌پردازد و از بایزید بسطامی آغاز و
 به مولوی و استرآبادی ختم می‌گردد.

روضه‌ی دوم به ذکر شرح حال فضلا و
 محققان (به ترتیب حروف الفبا) می‌پردازد و از

ابوعلی سینا آغاز و به یحیی لاهیجی ختم می‌شود.

در بخش فردوس، شرح احوال و اقوال جمعی از عرفا و فضلا و شعرای متأخر و معاصر آمده و در قسمت آخر که «مجلد» نام دارد، شرح احوال مؤلف و اشعار وی ارائه شده است. نویسنده‌ی کتاب در دیوان‌ها و دیگر آثار همه‌ی بزرگانی که از آنان نام می‌برد، تفحص داشته است؛ به همین دلیل، می‌توان به سخنان او استاد کرد.

از صبا تا نیما، (۲ جلد)

تاریخ ۱۵۰ سال ادب فارسی

مؤلف: یحیی آیین‌پور

این کتاب مشتمل بر شرح حال بزرگان، تصاویری از آنان، هم چنین تصاویر مجلات و روزنامه‌های ۱۵۰ سال پیش تا کنون برای پژوهشگران کتاب جامع و معتبری است.

نویسنده در پیش‌گفتار جلد اول بیان داشته است: «از شرح احوال و آثار سخنورانی که جز پیروی از قضا یا هم عصران خود کاری نکرده و در سیر تکامل ادبیات چندان مؤثر نبوده‌اند، صرف نظر کرده‌ام و تنها به ذکر احوال کسانی که در محیط ادبی و اجتماعی عصر خود و زمان آینده کم و بیش مشاثر بوده، پرداخته‌ام.»

شیوه‌ی نگارش این کتاب به این ترتیب است که ابتدا شرح حال فرد مورد نظر به طور کامل و جامع بیان می‌شود. سپس در ادامه، نمونه‌های مختلفی از آثار او ارائه می‌گردد تا خواننده با شیوه و سبک کار یک شاعر یا نویسنده آشنا شود. در این میان، نقد مؤلف نیز جایگاه خاص خود را دارد.

گنج و گنجینه، (نثر و شعر)

مؤلف: دکتر ذبیح‌الله صفا

نویسنده‌ی این کتاب تحویل و نظیر سبک شعر و نثر فارسی را در دوره‌ی هزار و یکصد ساله‌ی آن در صفحاتی محدود و حجمی اندک در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌دهد. او بابیانی عاری از تکلف و رعایت اختصار شرح حال بزرگان ادب و نمونه‌هایی از آثار آنان را آورده است.

تاریخ ادبیات ایران

(در دوره‌ی بازگشت ادبی)

مؤلف: دکتر احمد خاتمی

نویسنده‌ی این کتاب به تاریخ اوضاع سیاسی - اجتماعی ایران در دوره‌ی صفویه نگاهی تازه دارد. در بخش‌ی از کتاب، اوضاع دینی و مذهبی دوره‌های افشاریه و زندیه و قاجاریه بررسی شده و در بخش دیگر، تصوف و عرفان در دوره‌ی بازگشت، مورد بحث قرار گرفته است. در قسمت‌های دیگر کتاب، فرق و مذاهب مختلف ایران و هم چنین علوم اسلامی بررسی شده است. نویسنده در جایی دیگر از هنر و هنرمندان سخن به میان می‌آورد و حتی غالب‌های شعر دوره‌ی بازگشت و نیز شاعران این

زینهار روزگار

ای کجا، به زین سر

سیکچه آیین‌پور

عصر رایبه طور کامل معرفی می‌کند. نمونه‌های برجسته‌ی شعر شاعران نیز در زیر نام هر شاعر آمده است.

پژوهشی در نقد و نثر دوره‌ی بازگشت ادبی، تألیف: دکتر احمد خاتمی

یکی از دوره‌های تاریخ ادبیات، دوره‌ی بازگشت ادبی است که با سقوط صفویه آغاز می‌شود و تا اواخر دوره‌ی قاجار را در بر می‌گیرد. این دوره، تحولات چشم‌گیری در نظم و نثر ایجاد کرده که قابل تأمل است. نویسنده‌ی کتاب معتقد است که نثر در دوره‌ی بازگشت ادبی به توفیقات بیشتری دست یافته، اگر چه شهرت این دوره در گروه شعر شاعران است. در حقیقت،

آن چه از نظم این عصر در دست داریم، چیزی جز تقلید از شیوه و سبک پیشینیان نیست ولی نثر، به لحاظ وقوع تحولات سیاسی و اجتماعی، آشنایی با ادبیات خارجی، گشایش باب ترجمه، افتتاح صنعت چاپ و رواج روزنامه، مسیری نسبتاً موفق را طی کرده است.

در این کتاب، ابتدا به بررسی نثر و نثر نویسان این عصر و سپس شعر و شاعران پرداخته شده است. تصاویر بیشتر روزنامه‌های این دوره در جای جای کتاب دیده می‌شود.

شعر در عصر قاجار

مؤلف: دکتر مهدی حمیدی

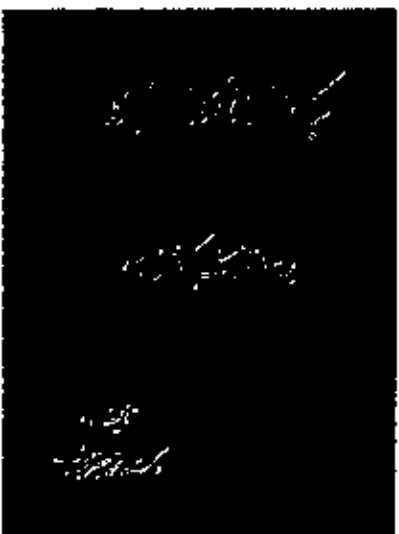
مؤلف ابتدا اوضاع زمان را از نظر اجتماعی بررسی می‌کند. سپس شرح حال بزرگان ادب را بیان کرده آثار این دوره را از جنبه‌های گوناگون مورد تفحص قرار می‌دهد.

امتیاز این دوره (عصر قاجار) از آن جهت است که در اثنای آن تغییر و تحول فاحشی و مطلوبی در نظم و نثر آشکار شده و سخن فارسی از مدلت انحطاط و خطر زوال‌رهای یافته است.

نویسنده‌ی متن، این کتاب را به دو دوره‌ی ممتاز تقسیم می‌کند:

الف - دوره‌ی اول، شامل سال‌هایی است بین ۱۱۹۳ هـ. ق یعنی سال مرگ کریم خان زند و انقراض زندیه و آغاز تسلط قاجار.

ب - دوره‌ی دوم، شامل سال‌هایی است بین ۱۳۲۲ هـ. ق تا انقراض سلسله‌ی قاجار و از آن



این کتاب احوال شاعران عصر قاجار را بر دارد و به همین دلیل، برای محققانی که طالب اطلاعاتی در مورد بزرگان این عصر هستند، مفید است.

ادبیات معاصر ایران

مؤلف: دکتر اسماعیل حاکی

نویسنده در این کتاب، پس از مقدمه در مورد انقلاب مشروطه و تأثیر آن در شعر و ادب فارسی سخن به میان آورده و توضیحات مختصری بیان کرده است. وی کتاب را از لحاظ موضوع به دو بخش تقسیم می کند:

بخش اول به شعر و شاعران دوره مشروطه اختصاص دارد؛ در این بخش شعری می آید: مشفی، عارف، نسیم شمال، مهدی اخوان ثالث ... معرفی می شوند و نمونه هایی از شعر هر یک ارائه می گردد؛ بخش دوم به نشر این دوره اختصاص یافته و به همان شکل بخش قبلی نگاشته شده است. نویسنده در مورد هر یک از نویسندگان شاعران و هم چنین آثارشان بحث و اظهار نظر می کند. در این کتاب فهرست منابع و مأخذ ذکر شده است.

سخنوران نامی معاصر ایران (جلد)

مؤلف: سید محمد باقر بروقی

در این کتاب، مؤلف به بیان شرح حال شاعران و نویسندگان معاصر می پردازد و نمونه ای از آثارشان را مطرح می کند. در کتاب حاضر، نامی شاعران و بزرگان ادب همانند فرهنگ ها، ترتیب حروف الفبا منظم شده است. این کتاب جامع ترین تذکره در باره ی شعرای معاصر ایران است.

سخنوران ایران در عصر حاضر

مؤلف: محمد اسحاق

محمد اسحاق معلم زبان و تاریخ ادبیات فارسی دارالعلوم کلکته است. او در این اثر، شرح تاریخ ادبی ایران و تحولات و انقلابات زبان فارسی می پردازد. البته دوران مورد نظری، پیش از انقلاب مشروطه به بعد است.

نویسنده ی این کتاب، شاعران این دوره را به دسته تقسیم می کند؛ اوک، کسانی که به سبک



ادبیات نوین ایران

چاپ

ادبیات نوین ایران از دیدگاه های مختلف و تأثیرات ادبی غرب در شعر نوین؛ بخش سوم، بررسی احوال برخی از شعرا و نویسندگان معاصر ایران هم چون پروین اعتصامی، نیسا و ...؛ بخش چهارم، بررسی مطبوعات ایران از سال ۱۳۲۰ تا ۱۳۱۶ هـ. بخش پنجم، «از انقلاب تا انقلاب» نام گرفته و بر اوضاع ادبی-اجتماعی ایران از انقلاب مشروط تا ظهور انقلاب اسلامی نظر داشته است.

علاوه بر کتب نام برده شده، کتاب های متعددی دیگری در زمینه ی تاریخ ادبیات به تحریر درآمده اند که اینک فهرست وار به اسامی بعضی از آن ها اشاره می شود:

- تاریخ هشت هزار سال شعر فارسی؛ مؤلف: دکتر رکن الدین همایون فرخ
- تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام؛ مؤلف: احمد تقی زلی
- چشمه ی روشن؛ مؤلف: دکتر علامت حسین یوسفی
- مدح، داغ و ننگ پر سیمای ادب فارسی (سابقه ی مدح در ایران)؛ مؤلف: دکتر نادر وزین پور
- انواع ادبی و آثار آن در زبان فارسی؛ مؤلف: دکتر حسین رزمجو
- از گذشته ی ادبی ایران؛ مؤلف: دکتر عبدالحمین زوبین کوب
- تاریخ ادبیات فارسی؛ مؤلف: هرمان اته مترجم: رضا وصالزاده شفیق
- دیداری ماهرل قلم، (۲ جلد)؛ مؤلف: دکتر غلامحسین یوسفی
- سخن و سخنوران؛ مؤلف: بدیع الزمان فروزانفر
- با کاروان حله؛ مؤلف: دکتر عبدالحمین زوبین کوب

- در بیان این مسأله لازم است از دفتر هفتگ سخنوران گردآورده ی دکتر عبدالرسول خیاب پور یاد کرد که راهنمای دست یابی به منابع مربوط به شرح حال و آثار هر یک از شاعران و نویسندگان فارسی زبان از قدیم ترین ایام تا دوران معاصر است. به مدد این کتاب، هر کس می تواند دریابد که برای کسب اطلاع در باب شاعر و نویسنده ی فارسی زبان مورد نظر خود، باید به کدام کتاب و کدام جلد و صفحه ی آن مراجعه کند.

قدما شعر می گویند. دوم، شعری که مضامین و افکار تازه را به همان شیوه و آوزان قدیم سروده اند و گروه سوم، کسانی که در نجد آوازی افراط کرده و به آوزان جدید شعر سروده اند.

مؤلف در ابتدای شرح حال هر یک از بزرگان ادب، تصویری از آنان را به چاپ رسانده است. وی از منابع متعددی سود جست تا مطالب، واقعی و مستند باشند.

ادبیات نوین ایران

درجه و تدوین: یعقوب آژند

مطالب این کتاب مجموعه ای از مطالعات دیگران در زمینه ی ادبیات نوین ایران است که توسط مترجم از این جا و آن جا جمع آوری شده و با روایی منطقی فصل بندی گردیده است. بدین ترتیب، با مطالعه ی این کتاب از دیدگاه های نویسندگان مختلف از کشورهای دنیا در زمینه ی ادبیات معاصر ایران آگاهی می یابیم.

از مؤلف این اثر در زمینه ی تاریخ و تاریخ ادبیات کتاب های بسیاری از قبیل: ادبیات ایران در زمان سلجوقیان و مغولان، تاریخ نگاری در ایران، ادبیات اسلامی هند، درآمدی بر ادبیات عرب و ... به چاپ رسیده است. این کتاب در چند بخش به بررسی ادبیات ایران می پردازد:

بخش اول، نگرش کوناسی به وضع سیاسی، اقتصادی ایران بعد از سال ۱۳۱۳ و حیات ادبی در این سال ها؛ بخش دوم، بررسی



آن شیرین، دوست من است. شعر می گوید. سروده های خودش را برای من و ماهرخ و ساغر می خواند. حرف های قشنگی می زند. من در مورد شعر، وارد نیستم اما حرف های شیرین، خیلی قشنگ است. شعر نو می گوید. خودش می گوید که این ها شعر نو است. انگار که مثل سهراب سپهری شعر می گوید! ماهرخ، از من، واردتر است و مرتب کتاب های سپهری و فروغ و شاملو را می خواند اما حیف که برای ما خیلی قیافه می گیرد. حیف که شیرین از انتقاد بدش می آید.

حیف که ساغر نمی گذارد من حرف دلم را به شیرین و ماهرخ بزنم. حیف!

چرا خانم ادبیات، سر کلاس حرف های نمی زند که رفتارهای ما اصلاح شود؟ به قول عمویم - که استاد دانشگاه تهران است - معلم ادبیات، بهتر از هر معلمی، می تواند بچه ها را تربیت کند.

من و شیرین و ساغر و ماهرخ، به تربیت درست نیاز مندیم! لبلب دانش آموز سوم دبیرستان از تهران

□ اسم من فاسم است. در سال سوم راهنمایی درس می خوانم. معلم ما دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی است. سر کلاس به جای این که به ما درس بدهد، درس می خواند. درس های دانشگاهش را! زندگی انوری، ناصر خسرو و ...

به ما می گوید: ساکت!

ما که ساکت می شویم، شروع می کند به خواندن! پس از آن که هفت خط می خواند، همان ها را که خوانده، توضیح می دهد!

باز هفت خط دیگر ... از نو هفت خط دیگر. یکی از بچه های کلاس، اسم او را گذاشته «آقای هفت خط»!

□ معنوم که حرف ما دانش آموزان را در مجله ای که مربوط به معلمان است، چاپ می کنید. معلم های عزیز می گویند و می گویند! حالا کمی هم ما بگوییم تا آن ها بشنوند. من یکی که دست معلم های خوب را می بوسم!

اما این من دست بوس هم حرف های دارم!

در یکی از شهرهای استان خوزستان درس می خوانم. دانش آموز سال آخر دبیرستان هستم. ما خودمان هم در این نظام جدید، گیج شده ایم! چه رسد به پدر و مادرهای ما!

معلمی که به ما ادبیات درس می دهد، شاعر هم هست. گویا یکی دو کتاب هم چاپ کرده! بیشتر حرف می زند و از خودش تعریف می کند. طوری حرف می زند که انگار حق و حقوق «او» را خورده اند! فقط او و بس! شاعر باید از حق و حقوق دیگران بگوید نه فقط می از خودش بگوید. اگر در شهر ما در مدارس دخترانه از دبیرهای زن استفاده می شد، خیلی خوب بود. البته ما از آن معلم شاعر، حرف یا حرکت بدی نشنیده و ندیده ایم اما احساس شاعر بودن و آن ژست های مخصوص، آن آه کشیدن ها و آن طور شعر خوانی ها کار درستی نیست! او غیر مستقیم و گاهی مستقیم به ما حالی می کند که به شاگردهای خصوصی خودم طوری درس می دهم که در کنکور، همه را می زند! یعنی همه ی تست ها را! حیف که مدرسه های غیرانتفاعی، جای مناسبی برای عبود کردن بچه پولدارها شده!

این شاعر هم بچه ها را و سوسه می کند تا از او به عنوان معلم سرخانه استفاده کنند.

چه کنم؟ وقتی با آن آه و سوز شعر می خواند، من احساس داغ و باک او را درک نمی کنم. چه کنم؟

سیرین - م از خوزستان

وقتی می‌گوییم: «آقا، دستور نمی‌خوانیم؟» باز هم جزوه‌ای را باز می‌کنند و شروع می‌کنند به خواندن! هفت خط، هفت خط برای ما، دانش‌آموزان، می‌خواند!

تاسم از اسنان مرکزی

حرفه من درباره‌ی کتابخانه‌ی مدرسه است. کدام یک از دانش‌آموزان مدرسه، به سراغ این کتاب‌های نظور و پرورزی می‌روند؟ می‌خواهم خواهش کنم که به فکر کتاب‌های مناسب برای ما نوجوانان باشید. موفع خرید کتاب برای کتابخانه‌ی مدرسه، از افراد باذوق و صاحب نظر استفاده کنید و قصدتان این نباشد که فقط قفسه‌ها پر شود. دیوان شاعران قدیم خیلی هم خوب است اما از شاعران معاصر، قفسه نویسی‌های معاصر و نمایش نامه نویسی‌های امروز هم کتاب‌هایی تهیه کنید و در قفسه‌ها بگذارید. به هر حال، به عنوان یک دانش‌آموز، نظر خودم را مطرح کردم.

علی اصغر - داز اصفهان

آقا! مدرسه‌ی راهنمایی که بودیم، معلم حرفه - منظورم معلم درس حرفه و فن است - به ما انشا درس می‌داد. وقتی می‌آمد سر کلاس، می‌گفت:

- کی میاد بخونه؟

چون کسی نبود، او هم می‌رفت سراغ بهزاد که انشائونویس کلاس ما بود.

- بهزاد بیاد بخونه.

جالب این بود که روی نخته سیاه می‌نوشت: «فایده‌ی حرفه و فن» و بعد می‌گفت:

- «من اول توضیح میدم... برای هفته‌ی دیگه درباره‌ی فایده‌ی حرفه و فن انشا بنویسید.»

- آقا، چند صفحه بنویسیم؟

- ای بابا... خوب بنویس دیگه، دو صفحه، سه صفحه...

- آقا سخته.

- چی سخته؟

- فایده‌ی حرفه و فن.

و معلم لبخندی می‌زد و می‌گفت:

- پس خیال کردی انشاس که آسون باشه؟

این از زنگ‌های انشای ما در مدرسه‌ی راهنمایی! در دبیرستان هم معلم ادبیات ما یک خط در میان می‌رود سراغ درس انشاس.

می‌گوید:

- «دستور موند! متون موند! گناه من چیه که وقت کمه؟»

مهرداد - ن از کرج

آقا معلم داریم آزاده و انسان، دانا و پرشور! اهل ری و اهل نطق نیست و از کار نمی‌دزد. یول او و نان او حلال است. هفتده سال سابقه‌ی خدمت دارد و در کنار خود، موفق است. اهل گوشه و کنایه زدن نیست. خوب درس می‌دهد و حق مطلب را خوب ادا می‌کند. آراسته است. سر کلاس از بی‌پولی و کم‌پولی و نداری گلابه نمی‌کند؛ خودش را کوچک نمی‌کند. من علاقه‌ای ندارم که در آینده معلم شوم، اما اگر می‌خواستم معلم شوم، اما اگر می‌خواستم معلم شوم، سعی می‌کردم رفتارم مثل او باشد.

چه شانس آورده او که شده معلم درس ادبیات فارسی. من تجربه‌ای ندارم. دانش‌آموزم و در شهر گل و بلبل و ادب و فرهنگ و ذوق و احساس زندگی می‌کنم و درس می‌خوانم. عقیده دارم که معلم ادبیات باید زنده و پرشور و امیدوار باشد. دنیای بزرگی را در این کتاب‌های درسی ما، جا داده‌اند. انتقال دادن این دنیای بزرگ به «بچه‌ها» کار آسان و بی‌اهمیتی نیست.

من هیجده سال سن دارم. از کلاس سوم ابتدایی تا حالا کتاب می‌خوانم و برای دل خودم، قفسه و داستانی می‌نویسم. برای من زنگ انشا، یعنی زنگ زندگی!

اگر به خانه‌ی ما بیایید، کتابخانه‌ی کوچک مرا خواهید دید که آثار بسیاری از آدم‌های بزرگ را در قفسه‌های خود جا داده‌ام!

یک روز همان معلم زنده و دانا و آزاده‌ی ادبیات فارسی، میهمان عزیز خانه‌ی ما بود. وقتی کتابخانه‌ی مرا دید، گفت:

- «کارهای تو مرا به یاد روزگار نوجوانی خودم می‌اندازد. آفرین!»

بهرام - ب از استان فارس

آقا ببخشید، من در حدی نیستم که بتوانم به مسئولان محترم و به خصوص معلمان گرامی تذکر بدهم. آن‌ها این جانب خلیل - ف از همدان را ببخشند.

می‌خواهم بگویم که در هر کلاس، شاید یکی دو نفر نتوانند متن درس را درست و بدون غلط بخوانند. چرا به روحانی و قرآن‌پسند درس، تشر یا نظم، اهمیت داده نمی‌شود؟

خلیل - ف از همدان

آقا در مجله بنویسید که ما در کازرون معلم ادبیات خیلی خوبی داریم که باید هم معلم ادبیات می‌شد. خوب درس می‌دهد؛ حرف‌های خوب می‌زند و به کار خود، خیلی علاقه دارد. ما کلاس او را دوست داریم.

زهرا - ک از کازرون

در یورشی چنین تو بمان در کنار ما
با من بگو بهار! چه همساز می شدیم؟
دیگر بیا و چشم نمای من بین
مانند آن زمان که چو گل باز می شدیم

بر کمرگاه کوه فرود می آیند
با دستانی از آتش
و پاهایی از سرب مذاب
پایبکر سبیر خروش همیشگی
مردانی به هیبت آتش
با چشمانی از حرارت مهر
و گیسوانی یافته از عشق
اینان آتشفشان جاری جان اند
از کمرگاه کوه فرا می روند

با دستانی از نور
و پاهایی از عشق
از اوج تارها
از موج تا خدا.

روییایی در باد

شکل در باد می آمد
به چشمانش شراب نور جاری بود
و رویایش
شکوه عشق آغازین آدم بود
و دستانش

سکوت تلخ را از یادها می برد
و لب هایش
نوید جاری روح مسیحا بود
فریبا بود
اما آه

رؤیا بود
فریبا بود
اما آه

میرهاشم میری متولد ۱۳۴۳ دبیر
ادبیات دبیرستان های همدان شاعری نام آشنا
در عرصه شعر انقلاب است. نخستین
مجموعه شعر وی، «ترانه های انتظار» در
سال ۱۳۶۸ به چاپ رسید. میری
سال هاست که با مطبوعات به ویژه مجله ی
رشد معلم همکاری دارد. او در سرودن



محمد حسن ملاحاجی آقایی دبیر
زبان و ادبیات فارسی شهرستان قزوین
است. نمونه هایی از آثار او را با هم
می خوانیم.

خاطرات سبز

با خاطرات چشم تو ما باز می شدیم
مدهوش آن نگاه پر از راز می شدیم
وقتی نسیم مهر وزیدن گرفته بود
در کوچه های عشق هم آواز می شدیم
آن کوچه های پر شده از بوی یاس ها
یادش به خیر باد! که همراه می شدیم
آن روزهای پر از نورهای دور
یک آسمان پرستوی پرواز می شدیم
با یادهای سبز نگاه تو می روم
اما نه آن چنان که بی راز می شدیم

ریاضی موفق تر از دیگر قالب هاست.
ریاضیات زیر از کتاب «ترانه های انتظار» وی
انتخاب شده است.

رسم کبوتران

با آن که دل رمیده بی اقبال است
از یاد تو شرح سینه مالا مال است
از بام تو چشم بر نمی گردانیم
این رسم کبوتران خونین بال است

اندازه ی آفتاب

با زمزمه ی نو آب را فهمیدم
مفهوم گل و گلاب را فهمیدم
ای روح بزرگ عشق، در سایه ی تو
اندازه ی آفتاب را فهمیدم

آرزو

گلبرگ لطیف لاله تن پوشش بود
بیدارترین ستاره چاووشش بود
وقتی که شکوفه بر تنش می روید
خورشید در آرزوی آغوشش بود

گل

در ممرکه خانه داری ای گل ای گل
صد سینه ترانه داری ای گل ای گل
با پایبکر پاره پاره بر پهنه ی خاک
از گل چه نشانه داری، ای گل ای گل؟

نفس نفس

چون آب به آتش هوس می زد دل
بی تاب به دیوار نفس می زد دل



لهایقی از بزرگان ادب فارسی

«هجرت عاشقانه»

دکتر محمدجعفر یاحقی، در باب حق شناسی و حق‌گزاری استاد دکتر غلامحسین یوسفی، نسبت به همسرش (خانم نیکو بازرگان) می‌نویسد:

از زمانی که دکتر یوسفی در سال ۱۳۵۸ به درخواست خودش بازنشسته شد، به ناگهان بار سفر نهران را بر بست و من دلیلش را نمی‌دانستم. روزی که به اتفاق همسر و فرزندانش ... عازم حرکت بودند، همه‌ی ما همکاران و دانشجویان، سر راه او آهسته گریستیم که خود او پیشاپیش گریسته دل‌ماریا به درد آورده بود. وقتی آرام‌آرام سر در گوشش گذاشتم و گفتم: شما که به خراسان این همه تعلق خاطر دارید، چرا به نهران می‌روید؟ آرام چنان که گویی را زی را با من در میان می‌نهد، گفت: همسرم بیست و چند سال به پای من صبر کرد و به خاطر من به ترک قوم و کسان خویش گفتم، اینک من می‌خواهم بقیه‌ی عمری را که مانده است، به پای او صبر کنم ...

نقل از ماهنامه‌ی کلک، شماره‌ی ۱۱-۱۲، سال ۱۳۶۹، ص ۳۵۲.

«ستایش عاشقانه، پس از کشف مجهولات»

مرحوم علامه فروزینی پس از کشف مطالب مجهول و گنگ به وجد می‌آید و عزت و دانایی، وی را سرور و شادمان می‌کند؛ چندان که وجد و سرور باطنی او از خلال نوشته‌های محققانه اش نیک مشهود است. شادمانی خاطر نکته‌یاب او در مواردی که نکته‌ی ناگفته و ناشکفته‌ای را درمی‌یافت و مشکلی را می‌گشود، با جملاتی نظیر:

«فالحمد لله علی و فتننا للوقوف علی جلیلة الامر» یا «فحمد الله ثم حمدا» ، تجلی می‌کرد.

نقل از یادداشت‌های فروزینی؛ با مقدمه‌ی ایرج افشار، جلد ۵، ص ۵۰ مقدمه

«کهنستی خلف مهستی»

فروزی بگانه دختر ایرج میرزا، ربایه، که کمابیش از استعداد و طبع پدر بهره‌مند بود، شعری برای مرحوم قوام السلطنه که دوستی و روابط خانوادگی با هم داشتند، ساخته و نزد پدر برد تا بدان نظری بیندازد و اجازه‌ی فرستادن آن را برای قوام السلطنه بگیرد. ایرج که بدین گونه کارها دل‌بسته نبود، در آغاز با این امر مخالفت کرد ولی

وارهد از حجاب بودن به شتاب
و سینه‌ی من نفس نفس می‌زد دل

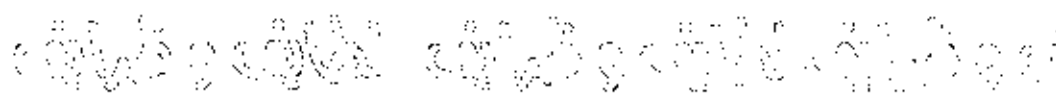
فروزی (متولد ۱۳۳۴ کردوان
برمسار) دارای مدرک کارشناسی زبان و
بیات فارسی و دبیر منطقه‌ی هفت نهران با
۲ سال سابقه‌ی تدریس است. او در قالب
مابیی و مستی طبع آزموده و بیشتر به شعر
سودگ اقبال دارد. تاکنون چند
مجموعه شعر از جمله «پرواز»، «شکل‌ها و
نمازه‌ها» از قزقلو به چاپ رسیده است.
مونه‌ای از آثار او را با هم می‌خوانیم.



«گفت و گو»

هگذر بر سر راه
دل خسته‌ی خود می‌گوید:
دل به هر خار بندی
نهار!
ه دراز است و تو را
بای پیمودن نیست
بر صفت بودن نیست
هنوردان دگر می‌آیند
شدکی می‌پایند
بر پی آمدن و رفتن ما
فانچه بر لوح زمان می‌ماند
راه و رسم سفر است
هگذر می‌گذرد».





۶- پیوسته در طلب زیادت

باشید.

به تاریخ ۲۵ اسفندماه ۱۳۲۰،

فروزانفر.

نقل از مجله‌ی دانشکده‌ی ادبی

شماره‌ی ۱، سال ۲۲، صص ۴۵۰-۴۵۱

«تا سایه‌ی مبارکت افتاد بر سرم...»

مرحوم استاد جلال‌الدین همایی نقل می‌فرمود:

«در یکی از جلسات انجمن ادبی فرهنگستان که فحول ادبی

جمله عباس اقبال و معظم السلطنه‌ی دولت و نصرالله فلسفی

بودند، ناگه‌ای علی‌اصغر حکمت وارد شد و با حاضران احوال‌پرسی

کرد. سپس به آقای فلسفی که در نکته‌پردازی مشهور بود، رو کرد

و گفت: آقای فلسفی، حال شما چه طور است؟ مرحوم فلسفی

بلادرنگ گفت: «تا سایه‌ی مبارکت افتاد بر سرم»؛ آن‌گاه اشار

معظم السلطنه‌ی دولت کرد و گفت: «دولت غلام من شد» و سپس

در برابر عباس اقبال تعظیم کرد و گفت: «و اقبال چاکرم».

نقل از مجله‌ی آی

سال هشتم، اسفندماه ۱۳۶۱

مقاله‌ی غلامحسین دولتشاهی محم

«تشویق و تصدیق جلال آل احمد»

مرحوم دکتر خانلری نقل می‌نمود: «... جلال آل احمد نخست

داستان خود را به نام «زیارت» با پست فرستاده بود (برای نش

مجله‌ی سخن). من آن را گرفتم و خواندم و به نظرم آمد که خ

است. بعد دادم هدایت (صادق) خواند؛ او هم تصدیق کرد. و ق

داستان چاپ شد، سروکله‌ی «آل احمد» پید شد. دیدم همان ش

ماست در دانشکده‌ی ادبیات. خودش به عنوان گله می‌گفت

«زیارت» را داد به یکی از استادان که بخواند. استاد گفته بود: «چ

و پرت نگو، درست را بخوان» که به کلی توی ذوقش خورده بود

نقل از مصاحبه‌ی دکتر خانلری، مجله‌ی آذ

خردادماه ۱۳۶۰

پانویس:

۱- این امر یادآور شکرگزاری و ابتهاج فلاسفه‌ی نامی ایران: ابن سینا، فخر را

صدرالدین شیرازی است هنگام حل معضلات یا دریافت مباحثی هستی.

میس رضا داد و بیت زیر را به آخر شعر دخترش که در شعر «کهنستی»

تخلص می‌کرد، افزود:

چون نخواهد «کهنستی» شد با چنین شعر و شعور

دختر من «کهنستی» خواهد شدن با این قیاس

نقل از مقاله‌ی پرویز سلطانی،

مجله‌ی سخن، دوره‌ی ششم، سال ۱۳۳۴

«عذر کوهکن پیر»

داستان ابرار ادب، مرحوم استاد مسعود فرزاد به حافظ نزد همه‌ی

اهل ادب، حدیثی مکرر است. آن مرحوم بیش از پنجاه سال برای

ندوین نسخه‌های مختلف دیوان حافظ مرارت کشیدید. نه جلد اثر

ماندگار او توسط دانشگاه شیراز به چاپ رسیده بود که استاد در سال

۱۳۵۵ به سکنه‌ی مغزی دچار و لاجرم خانه نشین شد. او سال ۱۳۶۰

در لندن در اوج غربت در گذشت. همسرش نقل می‌کرد: پس از

این که فرزاد دچار سکنه‌ی مغزی شد و قوه‌ی نطق خود را از دست

داد، دستگامی روی حنجره اش نصب کردند. او با زحمت فراوان

این رباعی را که خطاب به حافظ سروده بود، می‌خواند:

تا توان بود خدمت کردم

چون توان رفت، عذر من بپذیر

کوهکن کوه کند تا جان داشت

این زمان عذر کوه کن بپذیر

با استفاده از مقاله‌ی «مجید مهران» مجله‌ی آینده،

سال نهم، ۱۳۶۲

«کلید گنج سعادت»

دکتر سیدمحمد دبیر سیاف، نقل می‌کند: «وقتی دفتر یادبودی

به اقتضای زمان ترتیب داده بودم و گروهی از گرانمایگان ادب در آن

کلمات دل‌ویزی مرفوم داشته بودند، موجز و آموزنده ... و استاد

فروزانفر به یادگار نگاشت:

باسمه تعالی

۱- خدا را همواره ناظر بشناسید.

۲- لطیفه‌ی انسانیت را که دل است، در کار آورید.

۳- فرصت نگه دارید و بر پیشامد اعتماد نکنید.

۴- از شنیدن اندرز ننگ نندارید.

۵- نیک خوئی و خوش رویی را ترک نکنید.

فراخوان مقاله ی سومین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی

سنندج، شهریور ۱۳۷۸

به یاری خداوند بزرگ،
وزارت آموزش و پرورش با
همکاری فرهنگستان زبان و ادب فارسی و
اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان در نظر دارد
سومین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی را برای افزایش اطلاعات
و تقویت مهارت معلمان و دست یابی به شیوه های علمی-کاربردی آموزش زبان و ادب
فارسی درسندج برگزار کند. از استادان، مدرسان، دبیران، پژوهشگران، آموزگاران و صاحب نظران
دعوت می شود مقالات علمی و پژوهشی خود را درباره ی هر یک از محورهای زیر به دبیرخانه ی هیئت علمی ارسال
دارند.

شهریور ۱۳۷۸

توضیحات:

- ۱- اصل مقاله و چکیده ی آن حداکثر در ده صفحه تا پایان خرداد ۱۳۷۸
به دبیرخانه ی هیئت علمی ارسال شود.
- ۲- مقاله ی ارسالی قبلاً در جایی چاپ یا ارائه نشده باشد.
- ۳- مقاله بر یک روی کاغذ A4 و یک خط در میان و خوانا نوشته شود.
- ۴- محتوای مقاله براساس یکی از موضوعات بالا نوشته شود.
- ۵- ذکر دقیق منابع و مآخذ و بهره گیری از روش های تحقیق مناسب و
ویرایش محتوایی و فنی مقاله لازم است.
- ۶- مقاله هایی که از ابتداع و ابتکار در طرح و پرداخت موضوع برخوردار
باشند، در اولویت قرار خواهند گرفت.
- ۷- مقاله هایی که به تأیید هیئت علمی مجمع برسند، در مجموعه ی «مقالات
برگزیده» به چاپ خواهند رسید.
- ۸- مقاله ی ارسالی با توجه به محورهای مطرح شده مشخصاً برای یکی
از دوره های تحصیلی نوشته شود.
- ۹- ذکر دقیق نشانی پستی و شماره تلفن در مقاله ی ارسالی الزامی است.

نشانی هیئت علمی مجمع:

تهران، خیابان احمد قاصیر (بخارست)، پش خیابان سوم تلفن ۸۷۳۵۱۵۹-

۸۷۱۵۱۵۹ صندوق پستی ۶۳۹۴-۱۵۸۷۵

- ۱- شیوه های تدریس فارسی ابتدایی
- ۲- شیوه های تدریس فارسی راهنمایی
- ۳- روش ها و فنون تدریس ادبیات فارسی
متوسطه
- ۴- روش ها و فنون تدریس زبان فارسی
متوسطه
- ۵- روش ها و فنون تدریس آرایه های ادبی
- ۶- روش ها و فنون تدریس عروض و
قافیه
- ۷- روش ها و فنون تدریس تاریخ ادبیات
- ۸- روش ها و فنون تدریس نقد ادبی
- ۹- شیوه های بهره گیری از فن آوری
آموزش و پرورش

توجه:

در این مجمع علاوه بر ارائه ی مقاله،
جلسات سخنرانی و پاسخ به سوالات
کتبی دریافت شده تشکیل می گردد.
ضمناً در حاشیه ی مجمع نمایشگاه
کتاب، شب شعر و بازدید از مراکز
فرهنگی، زیارتی و تاریخی پیش بینی شده
است.



زندگی خالی نیست، مهربانی هست
سیب هست، ایمان هست