

# آموزش زبان و ادب فارسی

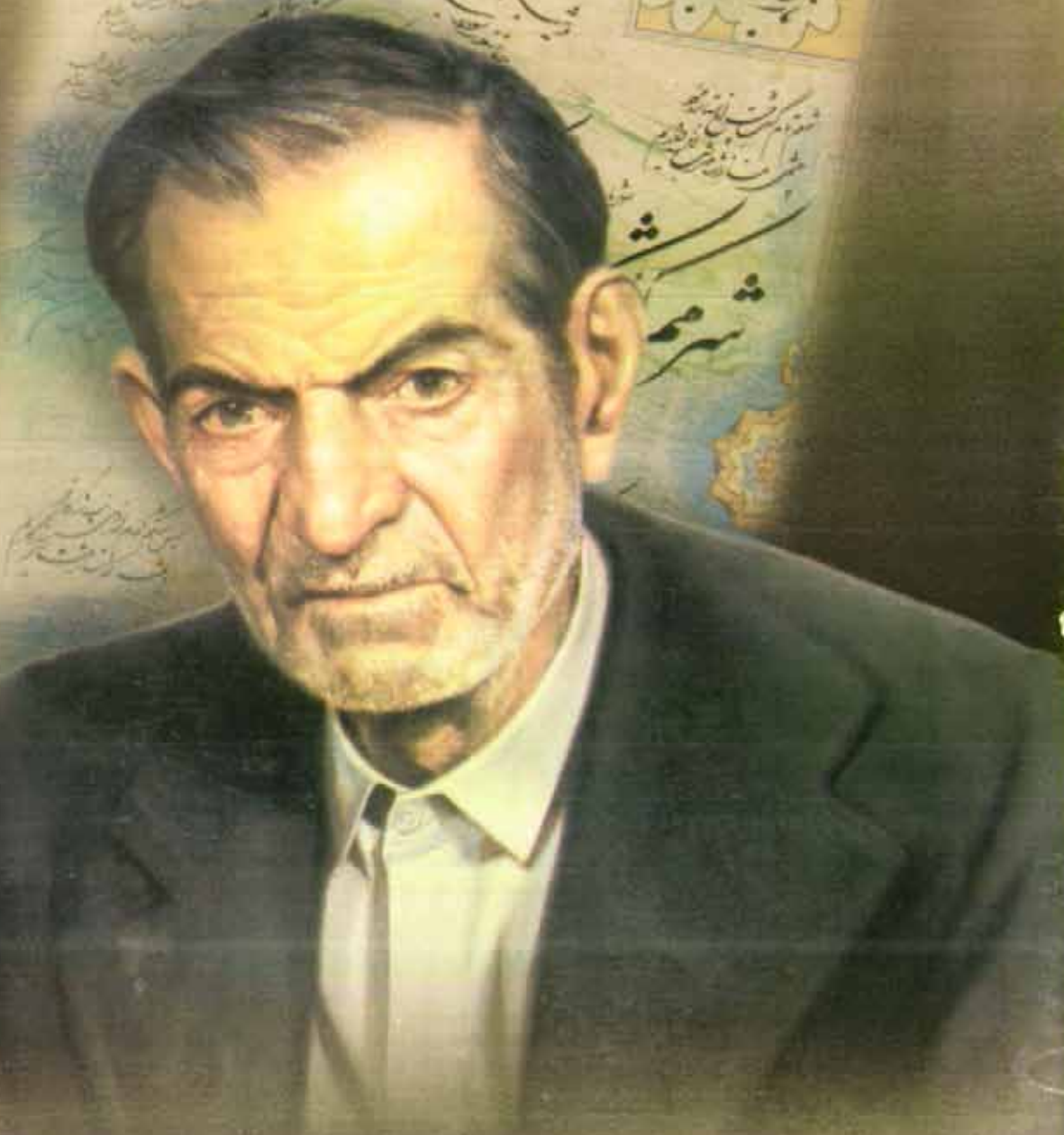
۴۷

رشد

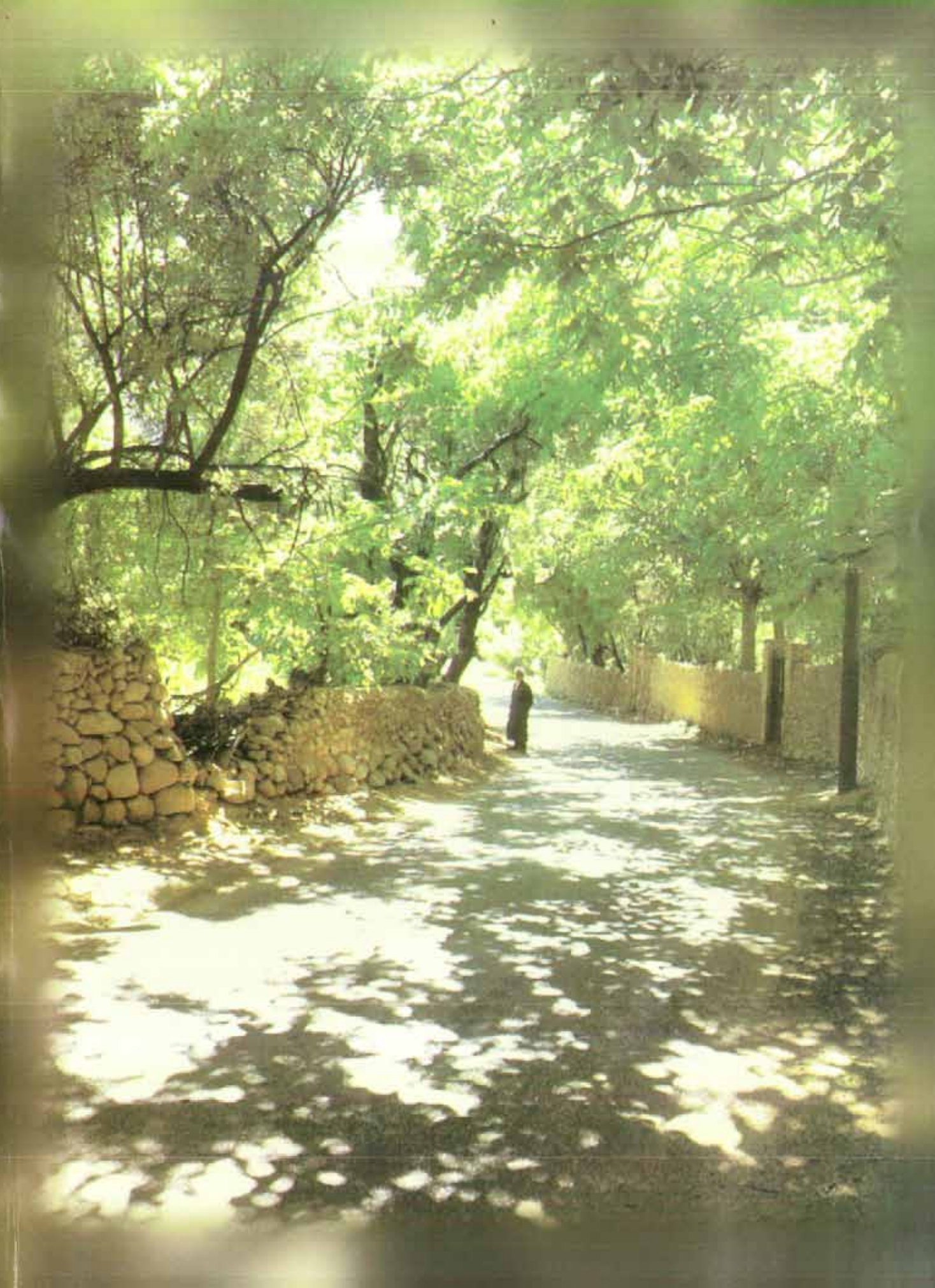
سال دوازدهم

تابستان ۱۳۷۷

بها: ۲۰۰۰ ریال







# آموزش زبان و ادب فارسی

کتاب سرمقاله ۲

کتاب یاد یاران - استاد شهیدار ۳ / دکتر حسن ذوالفقاری

کتاب کاربرد الگوی گانه در آموزش زبان و ادبیات فارسی ۱۲ / حسین قاسم پور مقدم

کتاب گزارش ۱۷

کتاب نگاهی به سبک شعر و طرز گویندگی پروین ۱۸ / فتح الله عباسی

کتاب حکایت باقی - شامل نقد و پیشنهاد در آموزش فارسی ۲۲ / محمد تقی راد شهیدی

کتاب نگاهی به موقعیت کنونی ادبیات فارسی ۲۶ / محمد مہار

کتاب اراندی پیشنهادهای کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش ... ۲۹ / علی نمکی

کتاب عناصر مؤثر در آموزش زبان و ادبیات فارسی ۳۲ / ابراهیم نخستین

کتاب اراندی پیشنهادهای کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش ... ۳۶ / احمد مہماندوست

کتاب بررسی نقش آموزش زبان فارسی در تعیین فرهنگ ... ۴۲ / حمید محمدخانی

کتاب «است» از کجا آمده است ۴۷ / غلامرضا عمرانی

کتاب کتاب شناسی توصیفی زبان و ادبیات فارسی ۵۶

کتاب فنون، طرفه مرغی در هیبت آتش ۶۵ / عزیز شبانی

کتاب کودک در شاهنامه ۶۶ / منیر پور نعمت رودسری

کتاب یمامه سرزمین زرقاد و زرقاد ۷۵ / دکتر مریم حسینی

کتاب معنای همار ۷۲

کتاب دقایق دستور در تاریخ ۷۴ / حسین آفرینند

کتاب نگاهی به متک الملک فضل (نظامی گنجی‌ای) از زاویه دیگر ۷۸ / محمود باقر بسند

کتاب آرایش آرایه‌ها - نقدی بر کتاب آرایه‌های ادبی ۸۱ / علی گراوند

کتاب لطایف و ظرایف ۸۶

کتاب خاطرات سبز ۸۹

کتاب معرفی کتاب ۹۲

کتاب نظر خواهی از خوانندگان ۹۶

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان)

رشد نو آموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان)

رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی)

رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)

مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی،

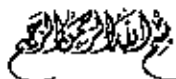
آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش کشاورزی،

آموزش زبان، آموزش راهنمایی، آموزش ریاضی،

آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا، آموزش معارف اسلامی

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

کارشناسان آموزش و پرورش)



وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی



دفتر انتشارات کمک آموزشی

شماره مسلسل، ۱۷

سال تحصیلی ۷۷ - ۱۳۷۱

نایستان ۱۳۷۷

مدیر مسئول: سیدمصطفی گلداغاساز

سرمدیر: دکتر محمد رضا سنگری

مدیر داخلی: دکتر حسن ذوالفقاری

ویراستار: افسانه حاجتی طباطبایی

طراح کرافتیک: شاهرخ خره‌فانی

نشانی دفتر مطبعه صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۱۵۸۸

تلفن امور مشتریان: ۰۹ - ۸۸۲۱۱۲ داخلی ۴۲

تلفن دفتر مجله: ۰۸۲۱۲۱۱ - داخلی ۴۴

تلفن مرکز توزیع: ۲۲۲۵۱۱۰

چاپ: افست (سهلای علم)



شرح جلد: یاد یاران - استاد شهیدار

طرح جلد: شاهرخ خره‌فانی

در مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی به صورت خاص و اختصاصی به بررسی و نقد و تحلیل آثار ادبی و علمی در زمینه زبان و ادب فارسی پرداخته می‌شود. این مجله با هدف ارتقای سطح علمی و پژوهشی در این زمینه تأسیس شده است. در این مجله به بررسی و نقد و تحلیل آثار ادبی و علمی در زمینه زبان و ادب فارسی پرداخته می‌شود. این مجله با هدف ارتقای سطح علمی و پژوهشی در این زمینه تأسیس شده است. در این مجله به بررسی و نقد و تحلیل آثار ادبی و علمی در زمینه زبان و ادب فارسی پرداخته می‌شود. این مجله با هدف ارتقای سطح علمی و پژوهشی در این زمینه تأسیس شده است.



شهر پارسایان پارسی گو، دیار خوب خویان و خوب گویانی که به تعبیر خواجه ی راز، بخشندگان عمرند، میزبان دومین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی است. فرصتی است تا «شهریاران» عرصه ی آموزش زبان و ادب فارسی، گفتنی ها را بگویند و گوش های نیوشده جرعه جرعه زلال حیات بخش کلامشان را بنوشند و در آوندهای نشته ی نظام آموزشی جاری سازند.

زبان و ادب پارسی، آینه ی اندیشه های بلند و زیبا و اقیانوس کران ناپیدای معانی لطیف و بدیع است با دیرینه ی شکوهمند بیش از یک هزاره تجربه های زرف درونی و بیرونی.

هر آن کس بر ساحل اسین اقیانوس قدم زند، چشم اندازهای تازه نگاهش را خواهد نواخت و موج در موج گوهر در دامان خواهد یافت. درست است که پژوهش های ارجمند و یافته های گران سنگ محققان در قلمرو زبان و ادب فارسی، دست کم در پنجاه سال اخیر، ستودنی و چشم گیر بوده اما فقدان مطالعات و پژوهش های بایسته در حوزه ی شیوه ها و روش های آموزش به همان نسبت نایاب و اندک و فراموش شده است. راستی متون حماسی را چگونه باید آموزش داد؟ برای ورود به متون حماسی کدام مقدمات و تمهیدات لازم است؟ روش ها و ابزار آموزش کدام اند؟ چگونه می توان از مجموعه ی مهارت های زبانی در آموزش حماسه و متون حماسه بهره گرفت؟ مرز آموزش و تفاوت های آموزش در حوزه ی آثار و متون حماسی با غنائی کدام است؟ در نقد و تحلیل متون حماسی به کدام جنبه ها و ابعاد باید توجه داشت؟ برای تقویت درک و فهم متون عرفانی، حماسی، تعلیمی و نمایشی چه باید کرد؟ راه کارهای عملی در تقویت مهارت گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن کدام است؟ چه باید کرد تا بخش های «تعطیل» وجود دانش آموز فعال شود و تنها چشم باز یا نیمه باز دانش آموز در حدقه نچرخد بلکه در کلاس «زبان» نیز، از «فرصت لال» بگذرد و به «موقعیت فعال» برسد.

چه باید کرد تا کلاس ادبیات «زنده» باشد و دانش آموزان لوحه های سفید یا خاکستری رنگی نباشند که در شرایط ناگیر و واقع شوند و معلم بر آن ها بنویسد بی آن که خود نیز کم از آن که دست و پایی بزنند؟

راستی آیا انشا فقط نوشتن است؟ اگر دانش آموز بیاید و آن چه را می خواهد بنویسد بگوید، انشا نیست؟ آیا «گفتن» را به قلمرو بسته و ممنوعه ی «انشا» نباید وارد کرد؟ آیا گفتن خود مقدمه ی نوشتن نیست؟

می بینیم چه پرسش های بزرگ و بی شماری پیش روی ماست. حقیقت آن است که ما بیشتر گفته ایم «چه» بگوییم اما «چگونه» بگوییم غریب و مظلوم مانده است. به دیگر زبان، از «دانش» گفته ایم اما از «روش» کم تر گفته ایم و خوب می دانیم اگر حیات بخش ترین ماده در «ظرف» مناسب ریخته نشود تپا می شود یا امکان عرضه کردن آن از کف می رود.

مجمع آموزش زبان و ادب فارسی، فرصت مغتنمی است تا این پرسش‌ها را پاسخی بیابیم. تردیدی نیست که از «تجربه‌ها» به سادگی نباید گذشت. چه بسیار معلمان و دبیران فرهیخته و فرزانه‌ای که در گذرگاه سال‌ها کار و ابتکار به «پافته‌های» ارزشمندی چنگ انداخته و از دریای زندگی معلمان‌های خویش گوهرها دارند تا بر دیگران ببارند و کجا مناسب‌تر از این جاست تا بگویند و بشنوند و محک تجربه به میان آورند.

نخستین مجمع در شیراز بود و هر چند تجربه‌ی آغازین، فراتر از آن چه تصور می‌رفت، اقبال و استقبال یافت. در آن جا همشهریان مهربان و صمیمی حافظ و سعدی، با همه‌ی توان مهمانان را نواختند و مناسب‌ترین شرایط را ساختند و پرداختند تا سالکان وادی ادب، محضر همکاران و استادان را دریابند و با «فزادی» در خور راهی ولایت و کلاس فردای خویش شوند. اسامی ماییم و تبریز و همدلی و مهمان‌نوازی آشنایان روح بزرگ شهریار. شاعر غزل‌های صمیمی و روح‌نواز و آسمانی و مگر می‌توان در دیاری که «علی‌ای همای رحمت» بر آن سایه گسترده است و سایه سار «حیدر بابا» مهمانان را پناه می‌دهد، چشم به راه مجمعی بارور و سازنده و زاینده نبود؟ استقبال فزاینده‌ی مقالات ارسالی، ثبت نام دبیران و معلمان و علاقه‌مندان زبان و ادب که فراتر از ظرفیت متعارف سالن‌های موجود است، نشانه و آیت مجمعی عزیز و بزرگ است و امید که این «حسن روز افزون» در سال‌های آتی دل‌ریاثر و یوسف‌گونه‌تر جلوه کند.

انتظار طبیعی آن است که در این مجمع تنها به شنیدن مقالات و سخنرانی‌ها یا مطالعه‌ی جزوه‌ها و کتاب‌ها بسنده نشود. فرصتی است تا هر کس را که می‌تواند گرهی بگشاید، راهی بنماید، تجربه‌ای را بازگوید و... بیابیم که هزاران این شاخسار فراوان‌اند و نغمه‌ها گوناگون و دروغ است که همه بیابند و مرغان در تسبیح و نغمه سرایی شوند و ما خاموش!

در تیریز سفره‌ی سخاوت تجربه‌هایمان را بگشاییم و یک دیگر را به میهمانی «دانش و روش» ببریم.

بگذاریم در مجال اندک و گذرایی که فراهم می‌شود، ره‌نوشه‌های بزرگ بدرقه‌ی فردایمان شود و در ضیافت ادب و فرهنگ، در جوار مقبره‌الشعرا و هزاران یاد که در سینه‌ی سترگ تبریز است، ما نیز آشنایی از معنا و تجربه به قلب خویش بگشاییم و خود را شکوفا و بارور بینیم. تیریز پیش‌فراول همه‌ی حرکت‌های بزرگ از مشروطه تا انقلاب مقدس اسلامی بوده و اینک پیش‌فراولان زبان و ادب را میزبان است. در این خاک که عطر ادبیات و شهادت و ایمان جای‌جایش را طراوت و لطافت و عظمت بخشیده، «فرصت دریافت‌های بزرگ» است و چنین یاد که در پایان ناگزیر مجمع تبریز، دل‌ها «مجمع‌آموخته‌ها و اندوخته‌های بزرگ» گردد.





# استاد سید محمد حسین شهریار

دکتر حسن ذوالفقاری

غزل‌های زیادی در دیوان او اشاره به این  
واقعه دارد:

برو ای تُرک که ترک تو مستحکم کردم  
حقیقت از آن عصر که در پای تو من ستر کردم  
عهد و پیمان تو به ما و وفا با دیگران  
ساده دل من که قسم‌های نویناور کردم  
نو شدی همسر اقیابار و من از یار و دیار  
گشتم آواره و ترک نسر و همسر کردم...

او کین مجموعه‌ی شعرش در سال  
۱۳۱۰ به چاپ رسید و تاریخ نخستین چاپ  
دیوانش سال ۱۳۲۸ و با مقدمه‌ی  
ملک الشعرای بهار و سعید نفیسی و پژمان  
بختیار بود. بهار در مقدمه‌ی همین چاپ  
شهریار را نه تنها افتخار ایران بلکه افتخار  
عالم شرق می‌خواند. شهریار با غزل‌های  
حافظ وار خود در همان سال‌های جوانی  
شگفتی همگان را برانگیخت. او در همین  
سال به استخدام اداره‌ی ثبت املاک در آمد  
و دو سال به نیشابور رفت. این سفر فرصتی

مقدمت را با خواندن گلستان و الضحیّه  
نصاب نزد پدر دانشمندش طی کرد و در تبریز  
نیز دوران ابتدایی و متوسطه را در مدارس  
متحده و قیوضات به پایان برد. ادبیات عرب  
را در مدرسه‌ی «طالبیه» و فرانسه را نزد  
استادان میرزا فرا گرفت. او کین اشعارش را  
در همین سال‌ها سرود و برخی از آن‌ها را در  
مجله‌ی «ادب» با تخلص «بهجت» چاپ  
کرد.

در اسفندماه سال ۱۲۹۹ به انزلی  
عمویش به تهران آمد و در مدرسه‌ی  
دارالفنون ثبت نام کرد. در همین سال، با  
تغالی به دیوان حافظ تخلص خود را به  
شهریار تغییر داد. پس از اتمام تحصیل در  
دارالفنون به اصرار پدر وارد مدرسه‌ی عالی  
طب شد. این ایام مصداق بود با آغاز عشق  
و شیفتگی شهریار. هفت سال بعد در حالی  
که بیش از سه ماه به پایان امتحان دکتری طب  
بافی نمانده بود، به دلیل ناکامی در عشق و  
بحران شدید روحی ترک تحصیل کرد.

پیر مرد تنها در اتاق نشسته است؛ با  
موهایی پریشان، چهره‌ای مهتابی و  
رنگ پریده، چشمان کم فروغ و گود افتاده و  
بدنی نحیف و استخوانی، پالتوی  
خاکستری‌اش را بر خود پیچیده است. در  
چهره‌اش جای پای غم تلخی دیده می‌شود.  
چشمش به نقطه‌ای خیره می‌ماند. چند قطره  
اشک از گونه‌هایش می‌غلند و آرام آرام زمزمه  
می‌کند:

چو ابرویت نجمیدی به کام گوشه نشینی  
برو که چون من و چشمت به گوشه‌ها نشینی  
چو دل به زلف تو بسنم، به خود قرار ندیدم  
برو که چون سر زلفت به خود قرار نشینی  
به جان تو که دگر جان به جای تو نگزینم  
که تا تو باشی و غیری به جای من نگزینی  
ز باغ حسن تو هرگز گلی به کام نجیدم  
بروز گلبن حسنت گلی به کام نجینی...

سال ۱۲۸۵ خورشیدی است. دره‌های  
سرسبز خشکتاب تبریز مثل سال‌های پیش پر  
طراوت و زنده‌اند. گاوها پرشیر و چشمه‌ها  
پر آب‌اند و کوه حیدریا با بلند و استوار  
ایستاده است.

محمد حسین در این سال بر نعمت در  
خانه‌ی «حاجی میرآقا» از سادات خشکتاب  
متولد شد. حاجی میرآقا از وکلای میرزا  
دادگستری تبریز، هم نفس ستارخان و  
باقرخان و وکیل عالیه در استیفاء آذربایجان  
بود و مادرش -کوکب خانم- نیز زنی متدین  
و نیکوکار که شهریار در دامن پر مهر او  
پرورده شد.

کودکی محمد حسین در گیرودار انقلاب  
آذربایجان در رومشای «ششگنول آباد» و  
«قیش قرشاق» و خشکتاب گذشت.



## شرح شعور انگیز عشق شهربار در غزل می پیچد و سلیم سه تار



فرهنگ روز ۱۶ اسفند روز شهربار نامیده شد. در این سال از مقام شهربار تجلیل به عمل آمد. در سال ۱۳۴۸ درجه ی استادی افتخاری دانشگاه تبریز به او اعطا شد. در سال ۱۳۵۱ به مدت چهار سال مجدداً ساکن تهران شد. در این مدت همسر خود را از دست داد. پس از آن به تبریز بازگشت و انزوا گزید.

پس از انقلاب اسلامی شهربار با مردم هم صدا و هم گام شد و اشعاری را به انقلاب و رهبری تقدیم کرد. او در وصف عظمت رزمندگان و دفاع مقدس اشعاری نغز و حماسی سروده است.

در سال ۱۳۶۳ کنگره ی بزرگداشت استاد سید محمد حسین شهربار به مناسبت هشتادمین سالگرد تولد او در تالار وحدت دانشگاه تبریز برپا شد و با استقبال گرم مردم و شاعران و ادیبان کشور مواجه گردید.

دوران بیماری شهربار از سال ۱۳۶۶ آغاز شد و او جهت درمان به تهران انتقال یافت اما سرانجام در ساعت ۶/۴۵ دقیقه ی بامداد روز ۱۳۷۶/۶/۲۷ در بیمارستان مهر تهران درگذشت. پیکر پاک او به تبریز منتقل و در مقبره الشمرادفن گردید. آن روز در تمام خطه ی آذربایجان عزای عمومی اعلام شد. شهربار روحی وارسته داشت و در کمال استغنا و سادگی می زیست. آرام و ملایم اما حساس و مهربان بود و به سرعت تحت تاثیر واقع می شد. مرگ دوستان او را سخت آزرده بخاطر می کرد.

شیفه ی طبیعت، خصوصاً طبیعت روستایی بود. برخی او را شاعر زوستان لقب داده اند. بهترین آثار او خصوصاً شعر فولکلوریک حیدر بابا به شدت از طبیعت

سال بعد (۱۳۲۱) این آرزوی شهربار محقق شد و در تهران با نیما دیدار کرد و در مرغ بهشتی راه او نقدیم نمود.

در همین سال ها دریچه ی تازه ای به دنیای فکر و اندیشه ی شهربار باز شد. پس از حوادث ناگواری که از عشق پر شاعر گذشته بود، او از عشق صورت به عشق معنی و عالم عرفان روی آورد. این دوره از زندگی شهربار دوره ی تولد و بلوغ غزل های عارفانه ی اوست. در همین سال، شهربار به تصویب نخست وزیر وقت از خدمت دولت معاف شد. در سال ۱۳۳۱ مادرش را از دست داد. سال بعد به تبریز بازگشت و سرپرستی خانواده اش را بر عهده گرفت. همان سال در ۴۸ سالگی بنایکی از خویشاوندانش ازدواج کرد که حاصل آن سه فرزند بود. در سال ۱۳۳۵ به علت تنگی معیشت دوباره به کار در بانک کشاورزی پرداخت و سرانجام در سال ۱۳۴۴ بازنشسته شد. در سال ۱۳۳۷ به پیشنهاد وزارت

بود تا با کمال الملک آشنا شود. مشنوی زیارت کمال الملک حاصل این سفر است. در سال ۱۳۱۲ به مشهد منتقل شد و در آن جا با محمود فرخ، گلشن آزادی، میرزا رضاخان عقیلی و برخی دیگر از ادبای آن سامان آشنا شد و در انجمن ادبی شاهپور شرکت جست.

مشنوی «بامداد عید» یادگار همین ایام است. در سال ۱۳۱۳ پدرش درگذشت و در قم دفن شد؛ «بابا بمرد و خانه ی ماهم خراب شده». او ناچار بود زندگی خانواده ی خود و برادرش را که به تازگی در گذشته بود، تأمین کند. این مسئله با توجه به استغنا ی روحی شهربار دشواری هایی را برایش به وجود آورد. شهربار در سال ۱۳۱۴ به تهران بازگشت. ابتدا در شهرداری و بهداری و سپس در بانک کشاورزی مشغول به کار شد. سه سال بعد به بابل سفری کرد و با امیری فیروزکوهی آشنا شد. او در این سفر قصد دیدار نیما را داشت اما موفق نشد. سه



متأثرند. دکتر منوچهر مرتضوی درباره‌ی او گفته است: «خداوند او را نقاش آفریده بود و تصادفاً سر از شاعری به در آورد.»<sup>۹</sup>

صفای ذهن و عظمت روح و اخلاق ستوده‌اش اعجاب برانگیز بود. در زمان جنگ بارها و بارها هدایایی را که به او تقدیم شده بود، به خانواده‌های شهدا و جبهه‌های جنگ بخشید. حتی بخشی از حقوق ناچیز بازنشستگی‌اش را نیز به جبهه‌ها اختصاص داده بود.

کم‌تر عصبانی می‌شد و کینه‌ی کسی را به دل نمی‌گرفت. اهل نظاهر نبود. به مظاهر دنیوی و مقام‌هایی که به او می‌دادند، اعتنایی نداشت. شب زنده‌دار بود؛ تا پاسی از شب بیدار می‌ماند و به عبادت، خواندن قرآن، سرودن شعر و مطالعه می‌پرداخت. ده روز قبل از ماه رمضان به رغم ناتوانی جسمانی به استقبال این ماه عزیز می‌رفت.

حافظه‌ای قوی داشت که تا آخرین لحظات عمرش نیز کاستی نگرفت و سستی نیافت. به موسیقی علاقه‌مند بود و خود سه‌تار می‌نواخت. در اوقات فراغت - غالباً - خط می‌نوشت. قرآنی را نیز به خط خود به یادگار گذاشته است. به قرآن و دیوان حافظ عشق می‌ورزید. او شناختی عمیق از قرآن داشت. شهریار معتقد بود که شعر باید به سمت حق و حقیقت برود؛ شاعر باید از تمام آلودگی‌ها مبرا باشد و در همه حال به شعر بپردازد. باید در اندیشه‌ی ارزش‌های ابدی انسانی باشد و به ارزش‌های موقتی و قسعی نهد. به اعتقاد او شعر هنری است جهانی که مرز و سرحد نمی‌شناسد.<sup>۱۰</sup>

## □ ویژگی‌های شعر شهریار

### ۱- زبان و بیان

شهریار با زبان گرم و روان و صمیمی و

نرم و هموار و دل‌نشین خود اعجاز می‌کند. برخی از اشعار او مصداق کامل سهیل محنت هستند.

آن بید کنار جاده‌ی ده  
آیا که پس از منتر گفد کرد  
هر برگی از آن زبان دل بود  
یا من چه فسانه‌ها که سر کرد  
او ماند و جوان عاشق از ده  
شب همزه کاروان سفر کرد  
از یار و دیار فخر کرده

به دلیل همین ویژگی شهریار می‌توانست عواطف، تخیلات و اندیشه‌های خود را به زبان مردم و در قالب شعر بازگو کند؛ از این رو شعر او مانوس و مؤثر است. حسن قبول غزلیات شورانگیز شهریار و رواج و شهرت آن نزد مردم به همین دلیل است.

□ بخشی از اشعار شهریار به دلیل همین سادگی و روانی به مکالمات روزمره نزدیک می‌شود. اگر چه ناقدان شعر شهریار شهادت او را در به کارگیری واژه‌های عامیانه ستوده‌اند اما گاه این امر از ارزش شعر او کاسته است.

لغات، اصطلاحات و واژگانی چون: آژگار، آس و پیاس، اردنگ، از دماغ در آوردن، از سر واکردن، اکبیری، الوگرفتن، بامبول، بنجل، به رخ کشیدن، بی‌قواره، پایچ، پدر صلواتی، نار و سار، چشم دریده، خاک بر سر، خل، داد و قال، دکه، دل و دماغ، دوز و کلک، روده درازی، زیرمیله، سیاسوخته، سنگول، فوت و فن، قلمبیده، گنده، متلک و ... در شعر او بسیار دیده می‌شود.<sup>۱۱</sup>

● یا خلق می‌خوری و با ما نلرتلو  
تریان هر چه بجه‌ی خوب سرش بشو

● ●

سر و بلند من که به دادم نمی‌رسی  
دستم اگر رسد به خدا می‌رسانمت

● ●

بدت گوهر خود نا به زر و سیم فروخت  
پدر عشق بسوزد که درآمد پدرم

● ●

□ در بیان شهریار نوگرایی و خلاق نابلوهای شاعرانه‌ی زیبا چشم گیر است. وی چون نظامی در آفرینش‌های بدیع و لطیف و زیبا دستی دارد:

ریزش زخمه رشک باران بود  
نغمه چوین رقص جویباران بود  
رفص انگشت‌ها به دسته‌ی نار  
رشک پاهای آهوان تار  
طره مشکین طراز سودایی  
چهره مهمانی و تماشایی ...

(مثنوی تار جان)

● ●

شب تاریک و به جنگل غوغاست  
همه سو و لوله و واویلاست  
چون زنده باد بر اشجار نهیب  
زاید از واهمه اشکال مویب  
موی آتیه زن زنگی شب  
موج خیز آید و دریای غضب  
پنجه‌ی دیو نماید هر برگ  
هر درخت آبی از حمله‌ی مرگ  
سیل از آن دور برسد چون شیر  
شیر سستی که باشد زنجیر ...

(مثنوی افسانه‌ی شب)

● ●

□ شهریار از آرایه‌های ادبی در کمال مهارت بی‌هیچ تکلف و تصنع بهره گرفته است تا به تصاویر شعری خود غنای بیشتری بخشد:

تا روی روز در خم زلف شب افتاد





یک آسمان زبدیه‌ی من کوکب اوفناید  
(دیوان، ج ۱، ص ۱۷)

••

به دست تیر و کمان آمدم به پیشه‌ی عشق  
شکار شیر نگاه نو ای غزال شدم  
(دیوان، ج ۱، ص ۵۴)

••

مژه سوزن رفو کن، نخ او ز تار مو کن  
که هنوز وصله‌ی دل دو سه بخیه کار دارد  
(دیوان، ج ۱، ص ۱۳۴)

تصاویر زنده و تازه و طبیعی قطعه‌ی  
مومیایی او نیز زیباست:

فهو خانه سوت و کور / زانوی سکوت  
گرفته در بغل / در خمار مزمز خود چرنکی /  
پنجره، خمیازه کش / در خمار یک غزل، یک  
پنجه ساز / چشم کاشی‌های ابلق، خوابناک /  
از شکاف در به هر جان کنده‌ی است / باز  
چشمک می زند / یک درخت بید مجنون سر  
به زیر / زل زده در جوی آب، اندیشه ناک ...  
□ شهریار در توصیف شاعری نفسا  
است؛ وقتی می گوید:

الفی رنگی دریاچه‌ی چشمان نورا  
اختران غرق نماشا که چه چشم انداز است

□ طبیعت در شعر شهریار حضوری  
فعال، جدی، زنده و محسوس دارد. او در  
منظومه‌های خود طبیعت و مظاهر آن را به  
خوبی به وصف می کشد؛ جنگل، کوه،  
سپیده، مهتاب، آبشار، شب و ...  
از سرود آبشار اوست:

چون خواب نوشین باد دارم ماهتابی  
روشن تر از روز سپید کامکاران  
بیلاق بود و آبشار و جنگل و کوه  
دنیای شب از پرتومه، نور باران  
لطف هوا چندان که گفنی الفی داشت  
خاموشی شب با خروش آبشاران

در گوش دل افسانه‌ی آفاق می گفت  
دلکش سرود آبشار از کوهساران  
آویخته گل از فراز شاخ گلبن  
چونان که از گوش هروسان گوشواران  
برداشته از شاخساران لحن داوود  
هر سو هزار آوا هزاران در هزاران ...

توصیف‌های طبیعی شهریار در  
منظومه‌ی حیدربابا از زیبایی و لطف بسیار  
برخوردارند:

حیدربابا، به هنگام رعد و برق،  
خروشیدن و روان شدن سیلاب‌ها  
و صف بستن و نظاره‌ی دختران بر آن،  
سلام باد بر شوکتان و ایلتان

یکی از جلوه‌های طبیعت‌گرایی، توجه  
به روستا و شعر روستایی در دیوان شهریار  
است. شهریار را به واسطه‌ی حیدربابا و  
سهندیه و چند قطعه‌ی دیگر می توان شاعر  
روستا نامید. او به خوبی از عهده‌ی توصیف  
پاکی روستا و مردمان آن برآمده است. در  
حیدربابا از زندگی مردم روستا، پیکار آنان  
با طبیعت، آداب و رسوم، فرهنگ و ...  
سخن می گوید. کم تر شاعری در ادبیات  
معاصر به جریان زندگی روستایی این چنین  
دقیق، واقعی و زیبا نگریسته است.<sup>۲</sup>

حیدربابا آن گاه که مردسی نمکله به راه می افتد  
و دخترها فتیله‌ی روشنایی و حسای سرور  
می فروشند

و داماد از پشت بام، سب سیزی را در پای عروس  
بر زمین می گوید

به یاد آرز که هنوز چشم من به دنبال دختران نوست  
و چه ناله‌های جان سوزی که در ساز عاشق‌های  
معلی نهفته و نگفته دارم ...

کلیات، ج ۲، ص ۲۷  
قطعه‌ی «سرود آبشار» شهریار، تابلویی  
زیبا و زنده از طبیعت است و به وصف

دختری روستایی هنگام آب کردن کوزه  
می پردازد. تازگی موضوع، ذوق و تخیل  
شاعرانه، تنوع تصویرها، موزونی و حسن  
ترکیب کلمات بر انسجام و یک پارچگی شعر  
افزوده است.<sup>۳</sup>

با این همه، شعر شهریار از سهوها و  
لغزش‌هایی چند خالی نیست. به اعتقاد  
عبدالعلی دستغیب<sup>۴</sup> برخی از این لغزش‌ها  
عبارت‌اند از: سهل انگاری لغظی،  
یک نواخت نبودن ابیات یک منظومه، حذف  
فعل بی قرینه، کاربرد برخی ترکیببات و  
اصطلاحات مست.

پدرت گوهر خود را به زر و سیم فروخت  
پدر عشق بسوزد که دو آمد پدرم

••

دگران خوشگل یک عضو نوسرنا با خوب

گلچین نشدن اشعار به هنگام چاپ،  
سبب بروز برخی کاستی‌ها و  
ناهماهنگی‌هایی در دیوان شهریار شده  
است. جا دارد به همت ادیبی شعردان و  
شهریار شناس پنج جلد دیوان او در  
مجموعه‌ای متفحّ جمع آوری و چاپ گردد.

## ۲- قالب و فرم

غزل دریاچه‌ی شناخت شهریار است.  
شهریار غزل را انتخاب نکرد بلکه این زندگی  
او بود که شهریار را به سوی غزل کشانید.<sup>۵</sup>  
غزل شهریار زبان دل و وسیله‌ی بیان احساس  
اوست. علاوه بر آن چه در خصوص زبان و  
بیان گفته شد و آن چه از فکر و اندیشه‌ی او  
گفته می شود، عاطفه، صداقت، احساس  
عمیق، رعایت موسیقی درونی و بیرونی و  
معنوی شعر، هم چنین درک و دریافت  
صحيح از زمان، غزل شهریار را در روزگار  
ما ممتاز ساخته است. وجود قریب چهار صد



صبح فردا دو دست کوچیک طفل  
برگ ها را به شاخه ها می بست

(دیوان، ج ۳، ص ۳۷۸)

شهریار در کنار قالب های سستی به شعر  
نو و نوپردازی نیز توجه داشت. وی در  
مقایسه با هم عصرانش شعر نیما را بیشتر و  
پیش تر شناخت و مدافع روش نیما شد و حتی  
خود اشعاری در قالب نیمایی سرود. شاید  
ارادت نوپردازی چون، فریدون مشیری،  
اخوان ثالث، سیمین بهبهانی، دکتر شفیعی  
کدکنی (م. سرشک) و هوشنگ ابتهاج و  
تمایل آنان به حشر و نشر با وی به همین دلیل  
بود.

شهریار تئوری های شعر را خوب  
می شناخت. آن چه او در کتاب «مکتب  
شهریار» نوشته گواه این شناخت است. از  
اشعار نیمایی مشهور شهریار می توان به «پیام  
اینتشین» اشاره کرد. او در این شعر از  
اینتشین می خواهد تا نبوغ خود را برای التیام  
زخم انسان به کار گیرد. شعر دو مرغ بهشتی  
حاوی تصورات و رؤیاهای شاعر در قالب  
یک گفت و گوی نخیلی و پر خوردار از پیش  
عرفانی است.<sup>۱۱</sup>

در شعر «مومیایی» که دنباله ی دو مرغ  
بهشتی است، شاعر از روزنه ی شعر به  
واقعیت های زندگی می نگرد.

علاوه بر اشعار فارسی، شهریار اشعاری  
نیز به زبان ترکی سروده است. از مشهورترین  
این شعرها «حیدربابا به سلام» شاهکار  
جاویدان شهریار است. این منظومه یادآور  
خاطرات دوران کودکی شاعر است. این  
منظومه از محبوب ترین آثار شهریار نزد آذری  
زبان هاست و تاکنون ده ها بار چاپ است.  
دکتر مهدی روشن ضمیر در مقدمه ی  
حیدربابا این گونه می نویسد:

«آقای شهریار، این شعر شما به قدری

شهریار: سرخوش آنان که سرخیره به خمخانه زدند  
سر کشیدند خم و پای به پیمانه زدند  
حافظ: دوش دیدم که ملائک در میخانه زدند  
گل آدم پسر شدند و به پیمانه زدند

\*\*\*

شهریار: مملعمان یارب کجا رفتند و باران را چه شد  
دشمنی کی غالب آمد، دستداران را چه شد  
حافظ: باری اندر کس نمی بینیم باران را چه شد  
دوستی کی آخر آمد، دستداران را چه شد

شهریار جز غزل، مثنوی های پر شور و  
زیبایی نیز سروده است؛ از جمله منظومه ی  
تخت جمشید که مرکب از چهار تابلو است.  
وی در این شعر وضع فعلی، ساختن،  
سوختن و یک روز جشن را نشان می دهد.  
این شعر هنرمندانه در کمال زیبایی است.  
شاعر در این شعر به مقایسه ی گذشته ی پر  
افتخار این اثر تاریخی با وضع کنونی آن  
می پردازد<sup>۱۲</sup>:

کبت این جا که دگرگون نشود  
سنگ باید که دلش خون نشود

از میان قطعات او می توان به قطعه ی  
کودک و خزان اشاره کرد که از داستان  
«آخرین برگ» «اوهنری» الهام گرفته است.  
این قطعه در عین کوناهی تأثیر گذار است اگر  
چه به اصل داستان نمی رسد<sup>۱۳</sup>:

مادری بود و دختر و پسری

پسرک از می محبت مست

دختر از غصه ی پدر مسلول

پدرش نازده رفته بود از دست

یک شب آمده با کتابه، طیب

گفت با مادر این نخواهد دست

صبری ای باغبان که برگ امید

خواهد از شاخه ی حیات گسست

پسر این حال را مگر دریافت

بنگر این جا چه ماهه رفت هست

غزل در کلیات دیوان شهریار گواه استعداد و  
نبوغ شهریار در غزل سرایی است. غزل  
شهریار دو دوره دارد: اوک دوره ی شوق و  
شبیفتگی و عشق که در این غزل ها سوز و  
صداقت متبلور است. دوم دوره ی انزوای  
شاعر در تبریز است که از آن شور کاسنه  
می شود و به عرفان گرایش پیدا می کند.<sup>۱۴</sup>  
از غزلیات پر شور و جاودان و  
شاهکارهای شعری او می توان به «مناجات»  
اشاره کرد:

علی ای همای رحمت نوچه آبی خدارا

که به ما سوا فکندی همه سایه ی ما را<sup>۱۵</sup>

و هم غزل عارفانه ی «علی و شب» که از  
غزل های معروف شهریار در وصف علی (ع)  
است.

عبایات غیبی و الهامات الهی از وری این  
اشعار پیداست. غزل «هذبان دل» به گفته ی  
نیما از اشعار «گرم و بهترین شعر شهریار  
است... آن قدر صاف و صیقلی شده  
احساسات شاعر را دربردارد که مثل آینه ای  
است که به دست مردم داده تا کدام یک از  
آن ها با چشم روشن بین خود، بتوانند خود  
را در آن ببینند»<sup>۱۶</sup>. غزل «سه نار من» نیز از  
غزل های مشهور اوست که زبان دل و حسب  
حال زندگی او نیز هست.

شهریار در غزل از حافظ تأثیر پذیرفته و  
فکر حافظ را با زبان فارسی امروز آمیخته و  
آن را در کمال استادی به کار گرفته است.  
شهریار عاشق اشعار آسمانی حافظ بوده چنان  
که اغلب غزلیات خوارج را استقبال کرده  
است:<sup>۱۷</sup>

شهریار: تا جلوه کرد ظلمت سافی به جام ما

در جام لاله ریخت می لعل قام ما

حافظ: سافی به نور یاده بر افروز جام ما

مغرب بگو که کار جهان شد به کام ما

\*\*\*



رقت انگیز است که تصور نمی کنم کسی آن را بخواند و صد بار نگوید.

یکی دیگر از شاهکارهای شهریار به زبان ترکی «سهندیه» است که در قالب مازا نو سروده شده و شامل ۲۴۰ مصراع است. این اثر تحت تأثیر شاعر آذربایجانی متخلص به سهند گفته شده است. سهند نیز هم چون نیما در شهریار تأثیر به سزایی داشت.

### ۳- اندیشه و محتوا

شعر فارسی همواره با عرفان پیوستگی داشته است. شعر شهریار نیز از تجربیات عرفانی او لبریز است و مضامینی چون ترک دنیا، بیهوده شمردن زندگانی، توجه به آخرت و ... در غزل های او دیده می شود. از جمله در غزل های «حاتم درویشان»، «باده ی حسرت»، «کارگاه آدم سازی»، «دروغ ای دنیا»، «راز و نیاز»، و اشعاری دیگر:

به زیر پای من آفتاب می لغزند و می لولند  
نمی دانم به دروغ یا به سبوی تو می آیم

\*\*\*

منصور زنده باد که در پای دار گفت:

آسان گذر زجان که جهان پایدار نیست

بخشی از اشعار شهریار را مضامین اجتماعی، مذهبی و ملی تشکیل می دهد. این اشعار به مناسبت های خاصی چون اعیاد، وفیات، جنگ، تعجید از روزندگان، وضع نابه سامان فرهنگی، یاد کرد گذشته ی ایران و ... سروده شده است. از جمله ی این اشعار می توان به شب و علی، به پیشگاه آذربایجان، تخت جمشید، کودک قرن طلا و ماتم پدر اشاره کرد.

انقلاب اسلامی از موضوعانی است که شهریار بخشی از اشعار خود را به آن

اختصاص داده است. اشعار نغز و ناب او در وصف امام خمینی، انقلاب اسلامی، حرکت های مردمی و ... از این جمله اند.

□ غم گرایی (نوستالژی) از ویژگی های برخی از غزل های شهریار است. آندوهی که در چین و شکن چهره ی او پنهان است، در جای جای شعر او سایه وار رخ می نمایاند. در غزل هایی چون «نی محزون»، «اقبال من»، «بگذار بمیرم»، «هجران کشیده ام»، «فغان دل» و ... این غم پنهان را می توان دید:

نیره گون شد کویک بخت همایون فال من  
واژگون گشت از سپهر واژگون اقبال من

\*\*\*

روزگار این سان که خواهد بی کسی و تنها مرا  
سایه هم ترسم نیاید دیگر از دنبال من

\*\*\*

شهری به نو بار است و من غم زده باید  
در شهر نویی بار و پرستار بمیرم

\*\*\*

تو تشنه ی غزل شهریار من به که بگویم  
که شعر تر تراود برون ز طبع حزینی

\*\*\*

دیگر از ویژگی های محتوایی شعر

شهریار سوز و رقت در شعر اوست. این رقت عمدتاً ناشی از عشق او به معشوقه ی بی وفایش است که در غزل هایی چون «حالا چرا»، «نی محزون»، «سه تار من»، «جلوه ی جلال»، «طوطی خوش لهجه»، «نیما غم دل گو»، «وحشی شکار» نمایان می شود.

احساسات و عواطف شخصی او در این دسته از غزلیات مشاهده می شود:

تا کسی در انتظار گذاری به زاری ام

بازای بعد از این همه چشم انتظاری ام

دیشب به یاد زلف تو در پرده های راز  
جان سوز بود شرح سیه روزگاری ام  
سوز درون او گاه شکل و فوغ گویی<sup>۱۱</sup>  
بیدا می کند:

تو چنین خانه کن و دل شکن ای باد خزان  
گر خود انصاف کنی مستحق نفرین  
در هر حال غلبان احساسات و عواطف  
درونی شاعر باعث آفرینش اشعار جاودانی  
شده است. عواطف رفیق شهریار را در  
اشعار «ای وای مادرم»، «کودک و خزان»،  
«بهشت گمشده»، «صبامی میرد» و  
«حیدر بابا» و بسیاری دیگر از اشعار او به  
وضوح می توان دریافت.

### ۴- تخیل

تخیل شهریار در استقلال سبک و ممتاز بودن شیوه ی او نقش عمده ای دارد. این تخیل حد و مرزی نمی شناسد و تخیل فوی مولانا، حافظ، سنایی و سعدی را فریاد می آورد.

در ابیات آغازین «زیارت کمال الملک»  
با اسنادی تمام می سراید:

قد کشیده، گشاده پیشانی

گیسوان مجمع پریشانی

چشم چون ترگش بشکفته

ترگس دیگرش فرو خفته

در سبوی نهفته دریایی

یا به کنجی خزیده دنبایی

\*\*\*

مرغان خیال و وحشی من

تنها که شدم برون بریزند

در باضجه ی شکفته ی شعر

با شوق و شمعف به جست و خیزند

نامی شنوند صونی از دور

برگشته چو باد می گریزند

در خلوت حجره ی دماغم



### شهریار از نگاه دیگران :

□ ملک الشعر ا بهار :

شهریار نه تنها افتخار ایران بلکه افتخار عالم شرق است.

□ مرنضی کیوان :

شهریار بزرگ ترین و هنرمندترین شاعر معاصر ایران و تنها شاعر واقعی و حساسی است که می توان او را افتخار ادبیات قرن اخیر ایران دانست. (مجله ی گل های رنگارنگ، سال ۱۳، دوره ی دوم، ش ۲، دی ۱۳۲۲، ص ۱۰۵)

□ نیما یوشیج :

باید بگویم شهریار تنها شاعری است که من در ایران دیدم. طبع ظریف شهریار چنان باخته ی شعر است که بارها به من گفته است: اصل ایده است، ایده به منزله ی جان است. (درباره ی شعر و شاعری، ص ۲۶۷)

□ استاد احمد نرجانی زاده :

شاعر شیرین، شهریار، یکی از چهره های روشن و دل گشای جهان فن و ادب و شعر او یکی از مظاهر جمال و زیبایی شعر و هنر است.

□ پژمان بختیاری :

زبان دل پذیر این شاعر پر است از دقیق ترین افکار عاشقانه و حاوی زیباترین لطایف شاعرانه. شهریار به تمام معنی شاعر است.

(مقدمه ی دیوان شهریار، چاپ اول)

□ سمید نفیسی :

راستی حق او راست که با سخنان دلکش خود، دل های آشفته را نیز درمان بخشید و هم پزشک تن و هم طبیب روان باشد. (مقدمه ی دیوان)

□ محمد حقوقی :

شهریار نخستین شاعری بود که در دوران معاصر، به عنوان یک غزل سرای حرفه ای شهرت خاص و عام یافت. (ادبیات معاصر، ص ۶۹)

□ مهرداد اوستا :

شهریار با این که از آوازه و نامی استثنایی بهره ور است، یکی از ناشناخته ترین شاعران معاصر پارسی است. (کیهان فرهنگی، سال اول، ش ۲، اردیبهشت ۱۳۶۳، ص ۱۱)

□ دکتر منوچهر مرتضوی :

بنده شهریار را نه تنها بزرگ ترین شاعر معاصر ایران بلکه آخرین قله ی رفیع شعر سنتی و شعر کلاسیک فارسی و بزرگ ترین شاعر ترکی گوی قلمرو شعر ترکی می دانم. (یادیاران، ص ۳، دکتر مهدی روشن ضمیر)

□ محمد پروین گنابادی :

شهریار یکی از مفاخر غزل فارسی است؛ چرا که علی رغم آذری بودن زبان مادری اش بزرگ ترین خدمت را در زمینه ی احیای شعر ایران انجام داده است و با سروده های بدیع و لحن معجزه ماندش، غزل پارسی را که بعد از صائب کم کم می رفت تا بمیرد، به اوج رسانده. (بنیاد، سال اول، شماره ۵، مرداد ۵۶، ص ۳۶، محمد)

□ نصرت رحمانی :

شهریار تک شاعری است که به دلیل احاطه ی کاملش به زبان رخنه ی عجیبی در توده ی مردم داشت. او نقطه ی پابان غزل سازی ماست. (مجله ی







روشنفکر، ش ۷۲۸، دی ۴۶، ص ۲۶)

نقاشی نزدیک است، شهریار است. رنگ و چشم انداز در غزلیاتش محسوس است و دیده می شود. (درباره ی هنر و ادبیات، ص ۲۸)

□ آیت الله خامنه ای:

درخشان ترین هنر شهریار آن است که وظیفه ی تاریخی خود را شناخت و با همه ی وجود و با کمال خلوص به آن عمل کرد.

□ محمد علی سپانلو:

از غزل سرایانی که غزلش خبیلی به

یادداشت ها:

۱- در نگارش این مقاله از منابع زیر استفاده شده است:

- آزاد، یعقوب، ادبیات نوین ایران از انقلاب اسلامی تا انقلاب مشروطیت، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۳
- انخوان ثالث، مهدی، خاطراتی از شهریار، بدعت ها و بدایع نیما پوشیچ، ص ۱-۲۰
- اوستا، مهرداد، کیهان فرهنگی (شهریار و شیوه ی سخن او)، سال اول، ش ۲، اردیبهشت ۶۳، صص ۱۱-۱۴
- براهنی، رضا، جلاد در مس، تهران، مرغ آمین، ۱۳۷۱
- برهانی، مهدی، مثنوی های شهریار، آینده، سال ۱۵، ش ۹۶، شهریور ۶۸، صص ۶۲۶-۶۳۰
- بهجت تبریزی، شهزاد، گامی در راستای شهریار شناسی، صص ۲۴-۲۰

- بیگدلی، غلامحسین، نشریه ی دانشکده ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، سال هیجدهم، ش ۳، پاییز ۲۵، ص ۳۱۹
- پورنجاتی، حسین، دو مرغ بهشتی، کیهان فرهنگی، سال سوم، ش ۱۲، اسفند ۶۵، صص ۲۹-۲۳
- ترابی، علی اکبر، جامعه شناسی ادبیات و مثلث هنر، اطلاعات علمی، سال ۵۰، ش ۱۵، مهر ۱۳۶۹، ش ۱۱۲، صص ۲۶-۳۸
- حقوقی، محمد، ادبیات معاصر، (غزل شهریار)، صص ۶۹-۷۱
- روشن ضمیر، مهدی، روز شهریار، صص ۲۸-۳۴
- ، یاد یاران، تهران، مستوفی، ۱۳۷۱، صص ۲۴۲-۲۵۷
- سینتا، ساسان، استادان موسیقی شهریار، ادیبستان، ش ۳۸، بهمن ۷۱، صص ۲۷-۳۲
- شهریار، سید محمد حسین، دیوان شعر (کلیات ۲ ج)، تهران، انتشارات

زین

- ، دیوان شعر (کلیات ۵ جلد)، تبریز، سعدی، ۱۳۴۶
- علیزاده، جمشید، به همین سادگی و زیبایی (یادنامه)، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۴
- علی محمدی، ابوالفضل، فرهنگ اصطلاحات عامیانه در شعر شهریار، سازمان چاپ و نشر هادی، چاپ ۷۱
- کیوان، مرتضی، گل های رنگارنگ، سال ۱۳، دوره ی سوم ش ۲، دی ۱۳۴۴، صص ۱۰۵-۱۰۸، ش ۳، بهمن ۱۳۴۴، صص ۱۸۵-۱۸۷
- نظفی، حمید، هنر شهریار، وارلیق، سال ۶، ش ۳ و ۴، خرداد ۱۳۶۳

- نیک اندیش، بیوک، خاطرات شهریار با دیگران، تهران، سهیل، ۱۳۷۰
- یوسفی، غلامحسین، چشمه ی روشن، تهران، علمی، پاییز ۶۹
- ۲- دومین و سومین جلد دیوانش در سال ۱۳۳۵ و چهارمین و پنجمین آن در تابستان ۱۳۴۶ به چاپ رسید. اشعار شهریار در سال ۱۳۴۰ به زبان انگلیسی و ده سال بعد به زبان فرانسه ترجمه شد. حیدر بابایه ی او نیز در سال ۱۳۲۹ سروده شد و پروفسور احمد آتش آن را به همراه زندگی نامه ی شهریار و گزیده ی اشعارش در ترکیه منتشر ساخت. ۲
- ۳- ترجمه ی: آقا اژدای، توفیق میر داغلبیدی، «حیدر بابایه سلام» ترجمه ی دکتر بهروز ثروت، بند ۲۸

۴- به نقل از زیرنویس ص ۱۵، سلام بر حیدر بابا، ترجمه ی بهرور ثروتیان

۵- برهانی، رضا، مجله ی فردوسی، شماره ی ۶۹۴، ۱۷ آذر ۱۳۴۳

۶- ر. ک. علی محمدی، ابوالفضل، اصطلاحات عامیانه در شعر شهریار

۷- ر. ک. ترابی، محمد علی، اطلاعات علمی، مهر ۶۹، ش ۱۱۲، صص ۲۶-۲۸

- ۸- یوسفی، غلامحسین، چشمه ی روشن، صص ۶۲۵ و ۶۴۲
- ۹- دستغیب، عبدالعلی، پیام نوین، سال ۳۹، شماره ی ۵، ص ۷۱
- ۱۰- حقوقی، محمد، ادبیات معاصر، ص ۶۱
- ۱۱- منیری، فریدون، مجله ی تماشا، سال ۵، ش ۲۱۶، خرداد ۱۳۵۴، ص ۴۲

۱۲- این شعر در بخش تحمیدیه و مناجات کتاب ادبیات فارسی ۳ و ۴ نظام جدید (جدید التألیف) آمده است.

۱۳- درباره ی شعر و شاعری، ص ۴۶۷

۱۴- دیوان، انتشارات زرین، ج ۲، صص ۸۱۱ تا ۹۱۱

۱۵- روشن ضمیر، مهدی، روز شهریار، خیال و حقیقت، صص ۲۴-۲۸

۱۶- درودیان، ولی...، در جستجوی سرچشمه های الهام شاعران، صص ۵۰-۴۷

۱۷- پورنجاتی، حسین، دو مرغ بهشتی، کیهان فرهنگی، سال سوم، ش ۱۲، اسفند ۶۵، صص ۲۳-۲۹

۱۸- وقوع گویی یا شیوه ی بیان حال، وصف عواطف و احساسات واقعی و بیان جزئیات عشق و رویدادهای عاشقانه ی عادی که گاه با گلّه و شکایت همراه می شود. به افراط در وقوع گویی «واسوخت» می گویند.

# کاربرد الگوی گانبه در آموزش زبان و ادبیات فارسی

حسین قاسم پور مقدم

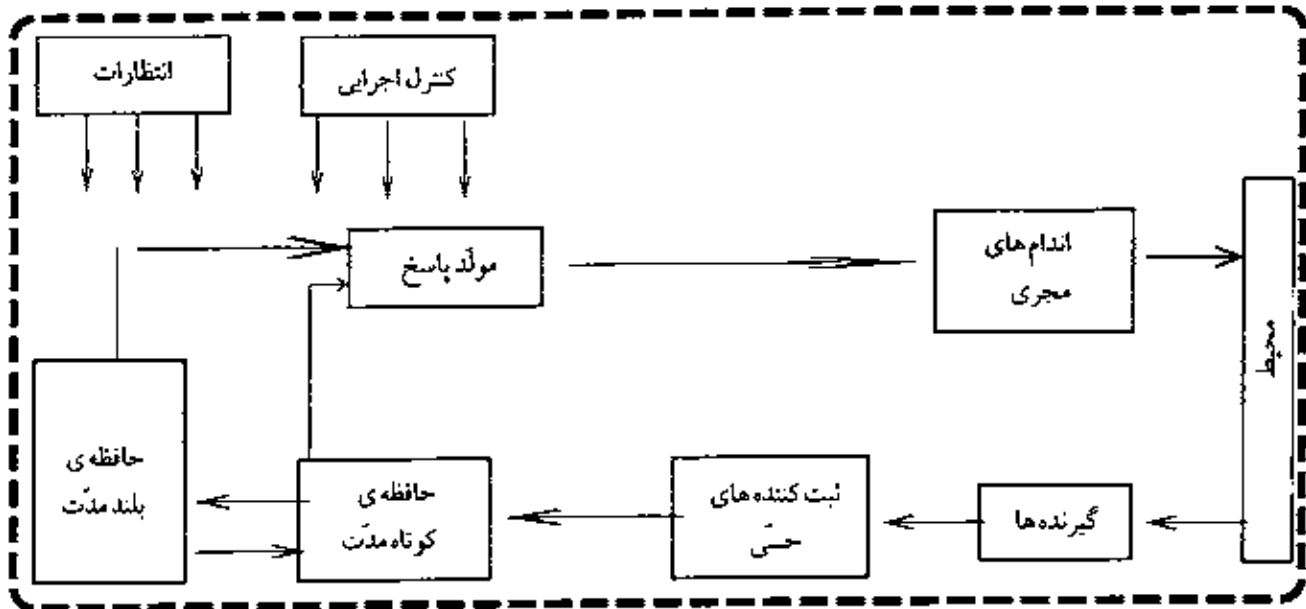
در شماره های ۲۵ و ۲۶ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ضمن معرفی دو الگوی «عمومی تدریس» و «طرح درس روزانه» به نحوه ی طبقه بندی اهداف در حیطه های عاطفی و شناختی و چگونگی تقویت مهارت های زبانی و ادبی پرداختیم. الگوهای یاد شده به خوبی نشان دادند که چه چیزی و به چه مقدار باید آموزش داده شود؛ مثلاً وقتی دانش آموز ویژگی های شعر غنایی را در یک غزل حافظ بیان می کند، آموخته های او در سطح کاربرد و تجزیه و تحلیل فرار دارد. در این شماره می خواهیم طراحی آموزشی در «درس زبان و ادبیات فارسی را از زاویه ای دیگر بررسی کنیم. در الگوهای قبلی، یادگیری بر مبنای اصول و معیارهای روان شناسان رفتارگر ابیان گذاشته شده بود. در آن الگوها، هدف اصلی این بود که انتظارات آموزشی را طوری طبقه بندی کنیم که دانش آموز بر همان مبنای پاسخ گوی درس باشد اما الگوی گانبه بیش از همه در باره ی چگونگی آموزش و یادگیری اهداف توضیح

می دهد. بهتر است بحث خود را با چند مثال شروع کنیم. شعرا برای پرسش های زیر چه پاسخی دارید؟

- ۱- دانش آموز نوشتن یک متن علمی یا ادبی را چگونه یاد می گیرد؟
- ۲- برای یادگیری و فهم قاعده ی جمله های چند جزئی چه شرایطی لازم است؟
- ۳- دانش آموز اطلاعات و حقایق مانند ویژگی های شعر مقاومت را چگونه یاد می گیرد؟
- ۴- دانش آموز برای حل مسائل مختلف طرح شده در کتاب زبان و ادبیات فارسی، چگونه راه حل پیدا می کند؟
- ۵- برای یادگیری ارزش های اجتماعی مانند احترام به والدین، وطن دوستی، استفاده ی مناسب از مهارت های زبانی و ... چه شرایطی لازم است؟

در این مقاله ضمن بررسی پاسخ پرسش های بالا، الگوی گانبه و همکارانش را بررسی می کنیم و کاربرد آن را در آموزش درس زبان و ادبیات فارسی نشان می دهیم. هر یک از این پرسش ها به عملکردهایی منجر می شوند که می تواند از اهداف مهم این درس باشد. با کمی دقت درمی یابیم که هیچ کدام از این عملکردها از نظر نحوه ی یادگیری شبیه به هم نیستند. به نظر شما تفاوت در چگونگی یادگیری، یعنی چه؟ یادگیری تنها نشان دادن پاسخ یا عکس العمل در برابر محرک های بیرونی نیست بلکه بر اساس یافته های جدید روان شناسی شناختی، یادگیری حاصل فعل و انفعالات و پردازشی است که بر روی اطلاعات وارد شده به ذهن صورت می گیرد؛ بنابراین، لازم است برای آموزش بیش از تدریس اهمیت قائل شویم؛ زیرا در آموزش، کلیه ی عوامل و شرایط درونی و بیرونی که بر یادگیری دانش آموز تأثیر می گذارد، توصیف می شوند؛ درحالی که در تدریس تنها شرایط و عواملی توصیف می شوند که معلم آن ها را پیش بینی می کند و به کار می برد.

سری به کلام زبان و ادبیات فارسی می زنیم: معلم از دانش آموزان می خواهد شعر «صدای پای آب» اثر سهراب سپهری را حفظ کنند، پاسخ خود آزمایی ها را بنویسند، برخی از واژه ها و اصطلاحات کتاب ادبیات را به خاطر بسپارند، ارتباط موجود بین ادبیات بیرون مرزی و ادبیات جهان را دریابند، درباره ی یادگیری مفید درس فکر کنند، متون نظم و نثر مختلف را بررسی و ارزش های حاکم بر آن ها را انتخاب کنند و ... معلم این انتظارات آموزشی را طرح می کند اما معمولاً درباره ی روش انجام این کارها توضیح نمی دهد. موضوع اصلی الگوی گانبه این است که نحوه ی یادگیری را با توجه به شرایط درونی و بیرونی تشریح کند. این الگو قبلاً از هر چیز مدل پردازش اطلاعات را در ذهن به تدریس زیر تدریس می کند:



مدل پردازش اطلاعات در ذهن

### مدل پردازش اطلاعات در ذهن

ابتدا محرک گیرنده های حسی را فعال می کند؛ سپس، اثر محرک به عنوان اطلاعات به دستگاه عصبی مرکزی انتقال می یابد. اطلاعات در یکی از ثبت کننده های حسی ثبت می شود و پس از آن به الگوهای قابل شناسایی تبدیل می گردد و به حافظه ی کوتاه مدت وارد می شود. در این جا تغییراتی ایجاد می شود که به آن ها ادراک انتخابی می گویند؛ مثلاً علایم دیداری چاپ شده بر روی یک صفحه هنگامی که در حافظه ی کوتاه مدت ذخیره می گردند، به یک مصراع

یا یک جمله با یک قطعه ی ادبی تبدیل می شوند. اطلاعاتی که فرار است به خاطر سپرده شوند، طی فرایندی به نام رمز گذاری معنایی به شکلی تبدیل می گردند تا به حافظه ی بلند مدت وارد شوند. اطلاعات موجود در حافظه ی بلند مدت هنگامی که رمز خوانی می شوند، معنی دار هستند. مقدار زیادی از این اطلاعات به شکل قضایا ذخیره می گردند؛ مانند هر جمله دارای نهاد و گزاره است. با فرایند بازایی، اطلاعات به حافظه ی کوتاه مدت بازگردانده

می شوند. چنین به نظر می رسد که این گونه مواد بازایی شده می توانند بایک دیگر ترکیب شوند و انواع جدیدی از یادگیری را به وجود آورند. اطلاعات بازایی شده از حافظه ی کوتاه مدت به مولد پاسخ منتقل می شوند و به عمل تبدیل می گردند. پیام اندام های مجری را فعال

می سازد و عملکردی را تولید می کند که وقوع آن در محیط قبایل مشاهده است. در همه ی این مراحل، اطلاعات پردازش می شود و یادگیری صورت می گیرد. با توجه به مدل پردازش اطلاعات در ذهن، فرایندهای ادراک انتخابی، رمز گذاری معنایی، بازایی، تولید پاسخ و عملکرد را شرایط درونی می نامند. در مقابل شرایط درونی، به مجموعه ای از عوامل، وقایع و رویدادهایی که در ایجاد فرایندهای درونی تأثیر می گذارند، شرایط بیرونی گفته می شود؛ بنابراین، بسته به نوع اطلاعات ورودی به ذهن، فعل و انفعالات و پردازش ذهن

مقاومت است؛ به عنوان نمونه، برای نوشتن نامه ی دوستانه که یک مهارت عملی است، فرد باید مراحل را پشت سر هم در ذهن خود بازبایی و حاضر کند؛ در حالی که در یادگیری قاعده ی تشخیص متمم اجباری و متمم اختیاری که یک مهارت ذهنی است، فرد باید به سازمان دهی مفاهیم پیش آموخته مانند جمله، جمله ی متمم خواه، قید و متمم قیدی پردازد.

موضوع اصلی الگوی گانیه  
این است که  
نحوه ی یادگیری را با توجه به  
شرایط درونی و بیرونی تشریح  
کند. این الگو قبل از هر چیز  
مدل پردازش اطلاعات را  
در ذهن ترسیم می کند.

### اصول طراحی آموزشی گانیه

- ۱- اصول طراحی گانیه را در سه بخش می توان بررسی و تبیین کرد. این سه بخش عبارت اند از:
- ۱- اجزای تشکیل دهنده ی آموزش؛ ۲- ترتیب و نوالی اجزای آموزش؛ ۳- روش های ارائه و ارزش یابی.

### اجزای آموزش کدام اند؟

اجزای تشکیل دهنده ی آموزش از پنج دسته قابلیت یادگیری خارج نیست. اگر آموزش یکی از دروس زبان فارسی یا ادبیات فارسی را تجزیه و تحلیل کنیم، پنج قابلیت به دست می آید. همان طور که دیدیم، تفاوت در نحوه ی پردازش اطلاعات و نحوه ی تغییر و تبدیل در نوع اطلاعات ورودی به ذهن، قابلیت های یادگیری را به وجود آورده است. گایه معتقد است کلیه ی یادگیری های بشر در پنج قابلیت خلاصه می شود که عبارت اند از: ۱- مهارت های ذهنی، ۲- راهبردهای شناختی، ۳- اطلاعات لغوی، ۴- مهارت های عملی، ۵- گرایش ها.

۱- مهارت های ذهنی: این مهارت ها شامل توانایی فرد در به کارگیری علایم و نشانه هایی مانند الفبا، واج ها و اعداد است. مهارت های ذهنی خود از پاره مهارت هایی مثل تشخیص، مفاهیم، قواعد و قوانین برتر تشکیل می شود. تشخیص ساده ترین و اساسی ترین مهارت ذهنی است؛ مثلاً فرق گذاشتن بین غزل و مثنوی از نظر ویژگی های ظاهری یک تشخیص است. مفهوم تصویری ذهنی است که طبقه یا گروهی از اشیا یا پدیده ها را با خصوصیات ویژه معرفی می کند؛ مانند: اسم در مقایسه با فعل. مجموعه ی چند مفهوم، قاعده ای را به وجود می آورد؛ مثلاً مفاهیم «اسم»، «نکواژ» و «وند» قاعده ی اسم مشتق را می سازند؛ یعنی «اسمی» که از یک نکواژ به اضافه ی وند تشکیل شده باشد، اسم مشتق است. پس قاعده همان رابطه ی بین دو یا چند مفهوم است.

۲- راهبردهای شناختی: مهارت هایی هستند که دانش آموز با استفاده از آن ها به تنظیم فرایندهای درونی ذهن خود مانند توجه، یادگیری، یادآوری و تفکر می پردازد. راهبردهای شناختی به حیطه ی خاصی از دانشی ها منحصر نیست؛ مثلاً اگر هنگام خواندن شعر

حافظ احساس می کنیم که مطلب را به خوبی در نمی یابیم، در حقیقت ذهن ما در حال انجام فعالیتی است که می توان آن را نمونه ای از راهبردهای شناختی دانست. در واقع، ذهن در حالت راهبردهای شناختی بر فعالیت درک مطلب نظارت دارد.

۳- اطلاعات لغوی: آن دسته از معلومات است که در طول زندگی به میزان زیادی فرا گرفته می شود و افراد آن را به صورت لغت یا جمله به کار می برند؛ مانند نام شعرا، موضوعات ادبی، قالب های شعری، نام آرایه های بیانی و ... برخوردار از اطلاعات لغوی برای همه ضروری است.

۴- مهارت های عملی: یادگیری مهارت عملی صرفاً انجام یک فعالیت بدنی نیست بلکه زمانی که فعالیتی (مثل فرائد شعر، نوشتن یک خاطره، سرودن قطعه شعری زیبا) به طور منظم و در موعد مقرر انجام می شود، می توان گفت که مهارت عملی یاد گرفته شده است. به همین دلیل، کارهای عملی - مثل املا - با تمرین و گذشت زمان ساده تر و دقیق تر انجام می گیرند.

۵- گرایش ها: منظور از گرایش، انتخاب یک فرد در شرایط مشخص است و معمولاً تحت تأثیر یادگیری های قبلی اوست. وقتی دانش آموز خواندن یک داستان یا شعر را بر کارهای دیگر ترجیح می دهد، این کار بر مبنای یادگیری های قبلی انجام می گیرد. به این حالت درونی و عملکرد حاصل از آن گرایش می گویند. رفتار افراد به شدت از گرایش های آنان متأثر است.

در الگوی گایه انواع قابلیت های یادگیری پنج گانه، اساسی ترین اجزای آموزش را تشکیل می دهند. معلم در آغاز طراحی آموزشی خود باید بداند قصد آموزش کدام قابلیت را دارد. آیا می خواهد دانش آموز فقط به بیان اطلاعات بپردازد یا این که قاعده ی طبقه بندی انواع اسم از نظر ساختمان را (ساده، مشتق و مرکب) بداند یا این که این قاعده را در حل مسائل و تمرین های مختلف کتاب زبان فارسی به کار برد؟ به یقین، عملکرد دانش آموز در هر یک از این حوزه ها متفاوت است. در اوکی بر محفوظات او افزوده می شود و در دومی قادر می شود در حل مسائل و تمرین های مختلف عکس العمل مناسب نشان دهد.

عملکردها	قابلیت ها
کاربرد مفاهیم و قواعد کتاب زبان فارسی مثل تشخیص انواع قید در متون تعیین شده	مهارت ذهنی
ابداع راه حل های ابتکاری مانند دقت کافی به توضیحات معلم به عنوان شیوه ی کنترل یادگیری خود در درس انواع ادبی	راهبردهای شناختی
بیان آموخته های درس ادبیات فارسی مانند ویژگی شعر رستم و سهراب	اطلاعات لغوی
سرودن شعر - نوشتن قطعه ی ادبی - نوشتن یک توصیف ساده	مهارت عملی
انتخاب آگاهانه ی مثنوی معنوی برای خواندن از بین قطعات منظوم	گرایش ها

### اجزای آموزش براساس الگوی گایه



نوع یادگیری	شرایط درونی	شرایط بیرونی
مهارت ذهنی	یادگیری قواعد و مفاهیم دستور	ارائه ی منظم مفاهیم و قواعد جمله، اجزای جمله، جملات چند جزئی، فعل های گذرا و ناگذرا و ...
راهبرد شناختی	یادآوری مفاهیم و قواعد یا کنترل آگاهانه ی یادگیری	ارائه ی منظم خودآزمایی ها و تمرین های نازه بدون ارائه ی راه حل در طول یک نیم سال یا سال تحصیلی. دانش آموز چگونگی نوجه به درس معلم را توضیح دهد.
اطلاعات لغوی	یادآوری اطلاعات معنی دار و مرتبط با آموخته های قبلی	ارائه ی اطلاعات جدید در زمینه ی درس جدید؛ مانند معرفی- شعر قیصر امین پور و ایجاد ارتباط بین این شعر به عنوان اطلاعات جدید و اطلاعات قبلی دانش آموز (سال سوم راهنمایی).
مهارت عملی	یادآوری اجزای تشکیل دهنده ی مهارت نامه نویسی	تذکر اصول و معیارهای حاکم بر مهارت نامه نویسی به طور کامل.
گرایش	یادآوری اطلاعات و مهارت های ذهنی مربوط به احترام والدین	ایجاد حس احترام به والدین یا تذکر آن در یک قطعه ی نثر از قابوس نامه یا شعری از سعدی

#### توالی و ترتیب آموزش در الگوی گانه

ترتیب و توالی آموزش به چه شکل است؟

در این مرحله، معلم با توجه به نوع قابلیت ها به تنظیم مراحل آموزش می پردازد؛ مثلاً اگر قابلیت مورد نظر او تشخیص انواع قید (مهارت ذهنی) است، باید بداند که دانش آموز هم به دانستن مفهوم «قید» نیاز دارد. هم چنین لازم است او با تمرین ها و مسائل نازه ای روبه رو شود تا بتواند انواع قید را به خوبی و به درستی تشخیص دهد. در واقع شرایط درونی و بیرونی در ارائه ی مواد آموزشی نظم می را پیشنهاد می کند. اگر هر یک از این شرایط مهیا نباشد، یادگیری به درستی صورت نمی گیرد. (جدول بالا)

□ روش های ارائه ی درس و ارزش بایی کدام اند؟

برای این که معلم از وجود تمام شرایط درونی و بیرونی اطمینان یابد، باید فعالیت هایی به نام رویدادهای آموزشی را از قبل پیش بینی و طراحی کند. رویدادهای آموزشی فعالیت هایی است که در محیط خارج انجام می شود تا با تحقق یافتن شرایط درونی و بیرونی، انجام یادگیری را تسهیل کند. از آن جا که شرط ابتدایی برای انجام یافتن یادگیری وجود شرایط درونی است، رویدادهای آموزشی ابتدایه تحقیق این شرایط می پردازند و سپس شرایط خارجی را آماده می کنند. رویدادهای آموزشی شامل نه فعالیت است که سه فعالیت اول

برای تحقق شرایط درونی و شش فعالیت دیگر برای تحقق شرایط بیرونی انجام می گیرند. رویدادهای آموزشی در واقع روش هایی است که معلم آن ها را بر اساس الگوی گانه و پس از تعیین محتوا و ترتیب و توالی آن به کار می گیرد.

این رویدادها عبارت اند از:

۱- جلب توجه دانش آموز، ۲- مطلع ساختن دانش آموز از اهداف آموزشی، ۳- یادآوری محتوای پیش آموخته به منظور بازیابی یا فراخوانی اطلاعات قبلی از حافظه ی بلند مدت، ۴- ارائه ی روشن مطالب نازه برای اطمینان از ادراک انتخابی، ۵- راهنمایی یادگیری به وسیله ی رمزگذاری معنایی مناسب، ۶- آزمون عملکردی یا فراخواندن عملکرد شامل تولید پاسخ (از دانش آموز آن چه را که آموخته با انتظار داریم در عمل نشان دهد، می خواهیم). ۷- ارائه ی بازخورد نسبت به عملکرد دانش آموز، ۸- ارزیابی عملکرد (تفاوت این مرحله با مرحله ی ششم در این است که در مرحله ی ششم، آزمون به منظور تشخیص عیب های یادگیری و رفع آن ها انجام می گیرد؛ در حالی که در مرحله ی هشتم عملکرد نهایی دانش آموز ارزیابی می شود و میزان موفقیت او در کسب هر یک از قابلیت های یادگیری تعیین می شود). ۹- ترتیب دادن تمرین های متنوع برای کمک به تسهیل یادآوری و انتقال یادگیری.

نوع تالیفات

کتابت ها	مهارت عملی	اطلاعات تئوری	راهبر و شناسایی	مهارت ذهنی	رویداد آموزشی
ایجاد تغییرات در محرک های محیطی (مثل کتاب درسی با محوریت مستطیل و تریا)					
۱- گرایش ها	مهارت عملی	اطلاعات تئوری	راهبر و شناسایی	مهارت ذهنی	رویداد آموزشی
۲- ارائه ی نمونه هایی از انتخاب های مثل حسن وطن در سنی، مقاله ها، نظریاتی از بزرگان	توضیح مهارت نامه نگاری که بسبب در عمل نشان داده شود.	مشخص کردن سوالاتی که دانش آموز باید پاسخ دهد.	تشریح چگونگی حل خودآزمایشی و تمرین های کتاب	توضیح عملکرد تشخیص با شناسایی قواعد یا مفاهیم هموار با ارائه ی نمونه	۲- مطلع ساختن دانش آموز از اهداف آموزشی
۳- یادآوری اطلاعات مربوط به ارزش های مورد نظر	یادآوری اجزای سراسر و مشخص های تشکیل دهنده نامه نگاری	یادآوری زبانه های سازمان یافته ی فنی (اسم- ارکان جمله- بُد)	یادآوری شیوه های انجام مسائل و تمرینات (بُده)	یادآوری و فراموشی مفاهیم و قواعد پیش آموزخته (بُده)	۳- یادآوری محوری قبلی یا فراموشی یادگیری های گذشته
موضوعی فردی که ارزش های مورد نظر را انتخاب می کند.	ارائه ی محرک های لازم برای نامه نگاری و ارائه ی ابزارهای لازم؛ مثل تلم و کاغذ	ارائه ی اطلاعات کامل مرتبط به هم (بخار و ششم اجزای و اجزای)	ارائه ی تمرینات و مسائل تازه از درس بُده	ارائه ی نمونه هایی از مفهومی نسبت به انواع بُده و نامده ی تشخیص قبلی در جمله	۴- ارائه ی مطالب تازه
تشویق افرادی که الگوی ارزشی مورد نظر را انتخاب کرده اند.	ارائه ی فرصت برای نوشتن نامه	ارائه ی واژه هایی که اطلاعات مربوط به درس بُده را معنی دار می سازد؛ مثل: انواع بُده.	راهنمایی دانش آموز برای حل تمرین های تازه و کامل تازه	راهنمایی شفاهی برای درک و فهم مفاهیم درس و ثبت صحیح اطلاعات در ذهن	۵- راهنمایی یادگیری
از دانش آموز درباره ی نوع انتخاب و علت آن می پرسیم.	از دانش آموز می خواهیم در فرضی مناسب نامه ای بنویسد.	از دانش آموز می خواهیم اطلاعات کسب شده درباره ی قید را با جملات خود بیان کند.	از دانش آموز می خواهیم تمرینات تمرین های تازه را حل کند.	از دانش آموز می خواهیم مفاهیم و قواعد مربوط به درس قید را در شرایط جدید به کار برد.	۶- آزمون عملکرد
فرد مورد نظر را به علت انتخاب مورد نظر تشویق می کنیم.	میزبان دوستی انجام مهارت نامه نگاری را تأیید می کنیم.	پاسخ های شفاهی دانش آموز را درباره ی جملات بیان می کند.	به دلیل این که دانش آموز توانسته تمرینات جدید را حل کند، او را تشویق می کنیم.	به کارگیری صحیح مفاهیم و قواعد درس قید را در شرایط جدید تأیید می کنیم.	۷- ارائه ی بازخورد
دانش آموز در شرایط واقعی به بزرگان و والدین احترام می گذارد.	دانش آموز احترام اعمال می دهد.	دانش آموز اطلاعات مربوط به درس قید را در جملات بیان می کند.	دانش آموز راه حل تازه ای برای حل تمرینات و مسائل ارائه می دهد.	دانش آموز کاربرد درس قید و مفاهیم موجود در آن را نشان می دهد.	۸- ارزیابی عملکرد
طرح موقعیت های متنوع به منظور انتخاب آگاهانه ی ارزش های مورد نظر	ادامه ی تمرین نامه نگاری توسط دانش آموز	طرح ابیات جدید برای توضیح درباره ی آن ها به نحوی که با آسودگی های دانش آموز مرتبط باشند.	طرح تمرینات و مسائل تازه جهت پاسخ دادن به آن ها	طرح تمرین های مرور محدود به همراه انواع مثال ها و نمونه ها	۹- ترتیب دادن تمرین های متنوع برای تسهیل و اشتغال یادگیری

# گزارش گزارش گزارش

□ گروه‌های آموزشی مناطق کشور برای ارتقای سطح علمی دبیران نشریه‌های فصلی یا گهگاهی منتشر می‌کنند؛ از جمله‌ی نشریات رسیده به دفتر مجله نشریه‌ی گروه آموزشی ادبیات فارسی منطقه‌ی ۴ تهران است. از مقالات این نشریه می‌توان به معرفی بزرگان ادب فارسی / مفاهیم کتاب متون (۵) / معرفی یک کتاب (جهانگشای جویی) / بررسی اجمالی کتاب ادبیات (۱) / شعر / اخبار / آشنایی با روش یادگیری از طریق همیاری و ... اشاره کرد. از مقالات این مجموعه است:

## نگاهی به امواج سند

کتاب ادبیات سال اول دبیرستان

تصویرها و توصیف‌های بدیع آراسته شده است و تخیل ناب شاعر خیال دور پرواز را به عهد معقول می‌کشاند و آرزوی بودن و دفاع کردن از حریم وطن در دل خواننده جان می‌گیرد.

دویستی‌های پیوسته که در عین افتراق قوافی وحدت معانی دارند هر کدامشان به پلان فیلمی شگفت می‌مانند که شنونده و خواننده را در قطع و وصل به تأمل فرامی‌خوانند از دقایق دیگر شعر ارتباط تنگاتنگی است که زمین و زمان (طبیعت) با انسان می‌یابند. جلال‌الدین در افول خورشید سقوط خویش را می‌بیند.

و خیال تازه‌ای که با دیدن امواج لرزان و جیوه‌ای سند و با به تعبیر بهتر در موج اشک خویش مشاهده می‌کند. در اینجا اعمال قهرمان با منطق متعارف قابل ستنجش نیست و هر چند انداختن کودکان در آب و خودکشی زنان از دیدگاه دینی - اخلاقی جای حرف دارد ولی در منطق حماسه خارق‌العاده بودن ارزش است.

گویب حمیدی شکسپیر است و جلال‌الدین هملت که ابتدا افراد خانواده و سپس خود را به کشتن می‌دهد.

بخش‌های پایانی شعر به یک تراژدی غم‌بار می‌ماند که حالت و ترس شفقت را زنده می‌کند و دخالت سرنوشت را به گونه‌ای باز می‌نمایاند «نگاهی خشم‌آگین در هوا کرد». شعر همپای با صحنه جنگ اوج می‌گیرد و آتش خیز می‌شود تا به فاجعه می‌رسد و هجاهای کوتاه پایانی در ردیف «رفته» آهنگ فرود را اعلام می‌دارد. و هر چند دویستی پایانی پیامی ارزنده که همانا دفاع از میهن است باز می‌گوید.

امّا صراحت در نتیجه‌گیری و حرفی بودن کامل آنها فاقد صلابت و ابهت دویستی‌های قبلی است. نکته آخر اینکه درج این شعر والا در بخش حماسی اولی‌تر می‌نماید تا بخش غنایی، چنانکه مؤلفین محترم خود نیز به تصویر حماسی بودن این سروده اذعان داشته‌اند.

## □ پرویز ارسطو

شعر در بحر هزج محذوف است که بیشتر مثنوی‌های بزمی و عاشقانه همچون خسرو و شیرین را در این وزن سروده‌اند امّا شاعر با انتخاب واژه‌ها و ترکیباتی خاص حالت رفص آور و تند وزن را به آهنگی سنگین و غم‌آلود مبدل ساخته است. وجود مصوت‌های بلند خاصه مصوت «ا» هجاهای پایانی مصرع‌ها که غالباً کشیده‌اند، سنگینی بیشتری به آهنگ شعر بخشیده است.

بیت اول نوعی براعت استهلال است که وصف شب فردوسی را در آغاز داستان بیژن و میژن تداعی می‌کند ولی از بیت دوم خواننده را مستقیماً به صحنه می‌کشاند و به تماشای تالگو نیزه‌ها و نیزه‌داران و در دویستی دوم، برق شمشیرها می‌نشانند و هیاهوی بی‌امان میدان جنگ که بازی شوم و وحشت‌باری را به تصویر می‌کشند واژه‌های آتش و جنگ و نیزه و تیغ و بیش از همه خون به صورت‌های ساده و ترکیبی دریای خون، خوناب، خون‌آلود، حماسی بودن فضای شعر را جلوه‌گر می‌سازد و فعل‌های غالباً ماضی که حکایت ثبات و ایستادگی جلال‌الدین را فریاد خواننده می‌آورد. تشبیهات حسی و استعاره‌ها و کنایه و وصف‌هایی که به سایه روشن اغراق‌ها آمیخته‌اند، از قهرمانی تاریخی؛ اسطوره‌ای حماسی بر جای می‌گذارد.

استعاره گرد زعفران رنگ، تشبیه سرهای بریده به گوی خون‌آلوده، قهرمانی که از آتش سوزنده‌تر است و دریای خون که جایی سرخی شفق است و در جایی میدان جنگ. شاعر زمین و زمان را با خطی سیاه از ظلم و ستم یکپارچه می‌کند همه جا شب است و تاریکی سایه سنگین خویش در زمین و آسمان و دلها افکنده است و خواننده اثر این همه ظلم و سیاهی را در دل قهرمان می‌بیند. شعر در عین حال که توصیف واقعی و به اصطلاح «شعر حرفی» است به

# نگاهی به سبک شعر و طرز گویندگی پروین

فتح الله عباسی

در دهه های آغازین سده ی سیزدهم، جامعه ی ایران شاهد یک حیزش بنیادی فرهنگی، اجتماعی بود. این رویکرد خاص که سرانجام به مجرای انقلاب مشروطیت منتهی شد، در همه ی شئون زندگی فردی و اجتماعی و حیات ادبی این دیار افسانه ای اثرگذار گردید و نمود آن بیشتر در جنبه ی ادبی بود که به تعبیر ایرج میرزا «انقلاب ادبی» لقب گرفت. نخستین کارکرد چنین انقلابی مبارزه با ادب تکراری و تقلیدی اعصار پیشین بود که بوی کهنگی الفاظ و تعبيرات و مضامین آن مشام جان اهل ادب را می آزرده. در این جا بود که طبقه ی روشنفکری پایه عرصه ی حیات ادبی گذارده که ضرورت این تغییر را آگاهانه درک می کرد. این طبقه در امتداد سبک «بازگشت ادبی» چند صباحی موجب تغییراتی در

لفظ و معنی گردید ولی بعدها باز شاعران گرفتار همان تقلیدهای خاص قدما شدند و از نو بازار همان مدح های تهنی از محتوا زواج یافت و حتی به ابتدال هم کشیده شد؛ به گونه ای که اگر مثلاً در سبک ترکمناسی (حرامناسی) شاعران توانمندی چون، منوچهری، فرنسی، عنصری و خاقانسی و... مدح را حداقل در ساره ی سلاطین قدرتمند به کار می گرفتند، در دهه های نزدیک به انقلاب مشروطیت به متأسفانه همان زبان های فحیم در مدح افسراد بی اهمیت و ناچیز گرفته می شد. چنان که فتحعلی خان صبادر مدح فرزند خردسالش «حسنعلی میرزا» می سراید:

بهین نوباه ی آن شاه و ش، شهزاده ی والا  
مسلسل مو، ملایک خو، بهشتی رو، هلاکو خان  
کنولش گرچه احتریم خردمند سریز آرا  
کنولش گرچه رمز آموز دانای دبیرستان  
زمین خندان که بینم فر، ز اورنگش در این بهمن  
فلک نازان که یازم سر، ز دهبمش در این نیشان  
حاکمیت چنین تفکرانی در کلام منظوم باعث شد تا اندک اندک صاحبان اندیشه با جسارتی خاص طالب نوعی دگرگونی باشند و در آستانه ی انقلاب مشروطیت کسانی چون، میرزا آقاخان کرمانی، زین العابدین مراغه ای و... در نوشته های خویش به این که شعر و نثر فارسی آلت تفریح و تفریح معدودی گردیده، معترض شدند و معتقد بودند که: «... (شعرا) آن چه مبالغه و اغراق گفته اند،

نتیجه ی آن مرکوز ساختن دروغ در طبایع ساده ی مردم بوده است و آن چه مدح و مدهانه کرده اند، نتیجه ی آن تشویق و زرا و ملوک به انواع رقاب و سفاهت شده است...». این سخن چکیده ی آرای این گروه بود تا این که انقلاب مشروطیت به پیروزی رسید. نکته ی فزینگی که در این مقطع زمانی برجسته می نماید، آن است که شعرا و نویسندگان در می یافتند که الزاماً باید وارد میدان شد.

به بیان دیگر، برای خویش نوعی رسالت مبینی - اجتماعی قائل شدند و خود را زبان گویای مردم و مبارزان در شمار آوردند. این جامت که حداقل برای دوامین بار در تاریخ ادبیات ایران، شعر و نثر





در عمل از قلمرو محصور دربارها خارج شد و این خود نقطه‌ی عطفی در تاریخ ادبیات پر آفت و خیز ما محسوب می‌گردد. مذمت مدح و ثنای درباریان به عنوان نقطه‌ای روشن و برجسته به وفور در دیوان شعرای این عهد دیده می‌شود. شاعری سنت‌گرا چون ادیب الممالک فراهانی در قصیده‌ای لذا بر می‌دارد:

تا کی ای شاعر سخن پرداز  
می‌کنی وصف دلبران طراز  
دم ممدوح که کنی ز غرض  
مدح مذموم که کنی از آرز  
می‌زنی لاف گاهی از عرفان  
وز حقیقت سخن کنی و مجاز<sup>۱</sup>

در این مسیر برداشتی پرشور و آگاه چون: علی اکبر دهخدا، ملک الشعرای بهار، سید اشرف الدین حسینی، عارف قزوینی، میرزاده‌ی عشقی و نیما یوشیج ظهور می‌کنند و متهورانه شلاق کلمات در می‌را بگرده‌ی استبداد فرو می‌آرند و لذا مقبولیت خاصی می‌یابند.

«پروین اعتصامی» شاعر نامبرداری است که در این فاصله، طبع روانش شکوفای می‌گردد. پیش از پرداختن به سبک شعر و مضامین رایج در دیوان پروین، اشاره به یک نکته ضرورت دارد و آن این که همه‌ی گویندگان و نویسندگان بر این اعتقاد بوده‌اند که الزاماً باید قالب و دید هنری در ادبیات عوض شود اما مسلماً همه‌ی آن‌ها در نوع این دگرگونی متفق القول نبوده‌اند. چنان‌که مثلاً ایرج میرزا، سادگی مضامین و احیاناً کاربرد کلمات خارجی را نموداری از نوگرایی محسوب می‌کرد و لیما ضمن درک واقعیت‌های موجود راه کسانی چون شمس کسایی، سید جعفر خامسه‌ای و... را تکامل بخشید و شعر نو<sup>۲</sup> را عرضه کرد و دهخدا و نسیم شمال با به‌کارگیری زبان عوام و لغات محاوره‌ای به تنای ادبیات کمک مؤثری کردند. در این میان دو استثنا وجود دارد: یکی ملک الشعرای بهار است که به تعبیر دقیق دکتر شفیعی کدکنی: «... یک استثناست و معیار سنجش او باقی تاریخی یک نسل و یک قرن نیست و باید او را در زنجیره‌ی تاریخ هزار و

دویست سالانه‌ی شعر فارسی... مقایسه کرد.<sup>۳</sup> و دیگری پروین اعتصامی که گرچه به تعبیری از شعرای حاشیه‌ی نهضت مشروطیت محسوب است اما به اعتقاد من کار او را باید نوعی نوگرایی تعبیر کرد.

کار سترگ پروین این بود که اصالت و اندیشه را در قالب‌های پیشین نظم فارسی ریخت و ترکیب خوشایندی فراهم ساخت که بی‌شک تا سالیان سال، روان صاحب‌دلان را می‌نوازد و دهانشان را به تحسین می‌گشاید. در منظور پیش از پروین به عنوان یکی از شعرای حاشیه‌ی مشروطیت نام بردیم. این نظر از آن جا ناشی می‌شود که وی به واسطه‌ی طبع زبانه و هم به جهت تربیت خاص خانوادگی به فلور مستقیم در جریان انقلاب و بعد از آن نقش تعیین‌کننده‌ای نداشته است اما با تأمل در بعضی اشعار او، می‌توان به اشارات‌های صریحی درباره‌ی اوضاع زمانه دست یافت.

پروین از نادر گویندگانی است که به خوبی از عهده‌ی هماهنگی لفظ و معنی برآمده است. نوگرایی او در این است که همان تعبیر سخن سرایان پیشین را با نیازهای زمانه انطباق می‌دهد و عجب نیست اکثر می‌بینیم در سال ۱۳۰۸، اشک یتیم<sup>۴</sup> او در «ستخیات آثار» محمد ضیاء هشرودی به عنوان یکی از نمونه‌های موفق معاصر ارائه می‌گردد. اتفاقاً قطعه‌ی موردنظر به اقتضای یکی از قطعات انوری سروده شده و تفاوت سبک آن دو در این است که زبان پروین، زبانی صیقل خورده و عاری از لغات و ترکیبات مهجور است که مفهوم عظیم از کلمات را در اندک گنجانده است و به گونه‌ای جدی اشارتی بر اوضاع و احوال زمانه دارد. به گواهی اسناد و مدارک موجود، دوران بلوغ فکری پروین، دوران سخت کشاکش قدرتمندان با ارباب قلم بود. در همان دوران، چهره‌های اصیلی چون ملک الشعرای بهار آیام پرشماری از عمرشان را در میاه چال‌ها گذرانیدند. هم چنین قتل ناجوان مردانه‌ی عشقی و دهان دوخته شده‌ی «فرخی یزدی» نمودار این کشمکش نابرابر است. در این میان، پروین که در خانواده‌ای بالیده بود که اولاً نشستگاه بزرگان و اکابر نظم و نثر آن روزگار بود که با پدر ادیب و نامبردارش الفش دیرینه داشتند و در ثانی پدری

چون اعتصام الملک که جزء اولین مترجمان رسمی و صاحب قلم به شمار می‌رفت و به تعبیر علامه دهخدا: «... از علوم حدیثه بهره‌های وافیه برداشت. در زبان ترکی اسلامی دیری شیرین سخن، در فرانسه مترجمی توانا و در لسان عرب بالخصوص یکی از ائمه و ارکان به شمار می‌آمد...»<sup>۴</sup>. بزرگ‌ترین تکیه‌گاه فکری و روحی پروین بود. پروین: قالب‌های کلاسیک شعر (به ترتیب: قصیده، قطعه، مثنوی، مسقط و سپس غزل) را که مختص شاعران صاحب‌سبک است، برای بیان اندیشه‌های ناب خود به کار می‌گیرد؛ با این تفاوت که مثلاً در ادوار پیشین قصیده و مسقط و قطعه را عمدتاً در استخدام ستایش از گردن‌کشان و زورمداران می‌آوردند، اما پروین آن‌ها را به محیطی برای بیان سخنان از جان برخاسته و از سرچشمه‌ی خرد و عقل سیراب‌گشته‌ی خود تبدیل می‌کند و به واسطه‌ی همین تجربه‌ی نامکرر به اوج محبوبیت می‌رسد. او هر چند در متن انقلاب نقشی ندارد و بعد از آن هم مجال وارد شدن به دنیای پرافت‌سیاست را نمی‌یابد اما هم‌گام با نسل انقلاب از مهم‌ترین وقایع مملکت به راحتی آگاه می‌شود. انعکاس درد دهقانان و بی‌سرپرستان به عنوان نقاط روشن و حائز اهمیت شعر پروین - از همین موضوع سرچشمه می‌گیرد. مسلماً روحیه‌ی مستعد و حساس او قادر به درک کاستی‌های اجتماعی آن روزگاران بوده است.

پروین در لفافه‌ی ترکیبات و اصطلاحات و نام‌های کوچک و بازاری با ظرافتی شگفت‌انگیز، دهقانان و بی‌سرپرستان و رنجبران را به احقاق حق خود فرامی‌خواند. برانگیختگی او یک برانگیختگی و شورش کور و عوامانه نیست و لذا به همین طبقه هم آگاهانه توصیه می‌کند که:

دیو آرزو و خودپرستی را بگیر و حبس کن  
تا شود چهر حقیقت بی‌حجاب ای رنجبر

\*\*\*

با چنین درک آگاهانه‌ای که وی «در دری» را هیچ‌گاه به استخدام عواطف آنی و احساسات شخصی خویش در نمی‌آورد و از این حیث، دیدگاه او بسیار متفاوت است با زنان و مردان شاعری که قریحه‌ی خداداد خویش را - با پست کردن لفظ و معنی - به مسلخ غرایز حیوانی می‌کشاند یا به انعکاس احوالات آنی و زودگذر خود می‌پردازند.

در این باره، پروین خود این‌گونه تعبیر می‌کند:

چیزها دیده و نخواسته‌ام  
دل من هم دل است، آهن نیست  
چرخ هر سنگ داشت بر من زد  
دیگرش سنگ در فلاخن نیست  
و این همان رسالت شاعر است که درد او در غرایز و  
تعمیقات پست نیست و در جایی گوید:  
مرا دل سردی ایام بگداخت  
همان ناسازگاری کار من ساخت  
که شاید مرادش از «دل سردی ایام» مشاهده‌ی احوال  
دردمندان جامعه بوده که شرح حالشان در جای جای آینه‌ی  
شفاف شعر پروین قابل مطالعه است.  
او هیچ‌گاه از عواطف خود سخن نمی‌گوید و بر این اعتقاد  
راسخ است که:

هوای نفس چو دیوی است تیره دل، پروین  
بتر دیو پرستی است، خود پرستیدن  
و بر این باور است که:

من و تو از پی کشف حقیقت آمده‌ایم  
از این مسابقه، مقصود کامرانی نیست

و نکته‌ی ظریف‌تر در شعر پروین که با اصول روان‌کاوی منطبق است آن‌که انسان فطرتاً مایل است از چیزهای منفور عالم به زشتی و بی‌قدری یاد کند و در نوشته‌ها با صحبت‌هایش به گونه‌ای تنفر و اشمئزاز خود را منعکس سازد. لذا صفاتی چون، بی‌عدالتی، زور، تبعیض، فقر و ناداری که بیشترین بسامد معنایی را در ۶۵۰۶ بیت دیوان پروین به خود اختصاص می‌دهند، همه و همه نمودار گریز روح بی‌آلایش پروین از این گونه صفات است که در جای جای دیوانش به چشم می‌خورد و به حقیقت درخشندگی این کلام جاودانه‌ی علامه فزونی در باره‌ی پروین با توجه به این نکات بیش‌تر هویدا می‌گردد که می‌فرمود:

«... و هر چه پیش‌تر می‌رفتم و بیشتر می‌خواندم،  
استعجاب من به تعجب مبدل می‌شد که چگونه امروزه در این  
قحط الرجال فضل و ادب، یک چنین «ملکه النساء الشواعر»  
در مرکز ایران ظهور کرده...»<sup>۵</sup>

\*\*\*

نکته‌ی دیگر درباره‌ی سبک پروین آن است که وی را از مقلدان جدی و موفق ناصر خسرو می‌شمارند. آن‌چه باعث این قضاوت گردیده، نخست غلبه‌ی قالب قصیده و قطعه بر

دیوان پروین و بعد کسار سرد بسیاری از نوزان نامطبیح و مخصوصی است که تنها در دیوان ناصر خسرو کاربرد دارند و لذا همیشه کلام عبوسی آن «خرد گرای به یمگان دوه زندانی» را فریاد می آورد، اما تفاوتی میان سبک این دو شاعر خردگرا به چشم می خورد و آن این است که شعر پروین از آبشخور زلال عرفان اسلامی حداکثر بهره برداری را می کند و آن لطافت روح نوازی که موجب رهیدگی دل ها نمی گردد و لطف خاصی که چاشنی کلام اوست، وام دار عارف غزنه سنایی و سپس مولانا و عطار است. پس این گونه است که سنایی وار می سراید:

اگر روی طلب زآینه ی معنی نگردانی  
فساد از دل فرو شویی، غبار از دل پرافشانی  
مترس از جان فشانی، گز طریق عشق می جویی  
چو اسماعیل باید سرنهادن روز قربانی  
و صادقانه خطاب به ره گم کردگان فریاد برمی دارد که:  
تو را پاک آفرید ایزد، ز خود شرمت نمی آید  
که روزی پاک بودستی، کنون آلوده دامانی  
سخوان جز درس عرفان، تا که از رفتار و گفتارت  
بداند دیو، کز شاگردهای ابن بسنانی

و بداست که صاحب چنین بینشی، همواره فرا جنبشی می اندیشد و از نظر گاه او نه مرد راه و واسطه ی توانمندی بدنی امتیازی است و نه زن راه و واسطه ی غلبه ی احساسات و ضعف فوای بدنی مستی و پستی. او با اعتقادی استوار می سراید:

وظیفه ی زن و مرد، ای حکیم دانی چیست؟  
یکی است کشتی و آن دیگری است کشتی بان

پروین از تجدّد که ما آن را دگرگونی نام و تمام قالسب و سپس مضامین شعر می دانیم، به دور است و حتی آن جا که قطعاتی نظیر «مومیایی» را بر اثر شهرت «افسانه ای نیما» بعدها مبرزاده ی عشقی می سراید، باز به سیاق ذهن سازنده و خلاق و نوآور خود، هیچ گاه قصد لفاظی یا همراه شدن با قافیه ی نوگرا و منجدّد را ندارد. در این گونه اشعار نوگرایانه نیز، او فضای شعر را عرصه ای برای بیان تفکرات اساسی خود می داند و اهتمام عمر و عبرت آندوزی از حیات گذشتگان را فرآباد غافلان می آورد.

در کلام پروین نه فخامت کلام خاقانی به چشم می خورد و نه استعارات بدیع نظامی اما آثار او از حیث معنای مترتب بر کلمات، بی شک در ردیف شاهکارهای ادب فارسی است و

ستایش هایی هم که از قلم استادان سلف و معاصر در حق او نراویده، ناشی از همین معنی است.

نهایت خط سیر زندگی و فرجام کار «پروین» را باید در قطعه ی زیبای «سفر اشک» او جست و جو کرد.

اشک طرف دیده را گردید و رفت  
اوقاد آهسته و غلتید و رفت  
بر سپهر تیره ی هستی دمی  
چون ستاره، روشنی بخشید و رفت  
رمزهای زندگانی را نوشت

دفتر و طومار خود پیچید و رفت  
تلخی و شیرینی هستی چشید  
از حوادث با خیر گردید و رفت  
قاصد معشوق بود از کوی عشق  
چهره ی عشاق را بوسید و رفت<sup>۱</sup>

و بدین سان رفت و رفت تا به قول دکتر خانلری:

سوی بالا شد و بالاتر شد  
راست با مهر غلک هم سر شد

و تا موجودیت زبان شیوای دری، در افق اعلای درخشندگی به سر خواهد برد و تا باد چنین باد!

یادداشت ها:

۱- زین العابدین مؤمن، تحول شعر فارسی، مؤسسه ی مطبوعاتی افشاری، ص ۳۸

۲- ناظم الاسلام کرمانی، تاریخ بیداری ایرانیان، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، مقدمه، ص ۱۷۵

۳- نخستین بار در مقاطعی از حکومت صفویه و نقطه ی عطف آن از روزگار شاه طهماسب اول - دومین پادشاه مقلد صفوی - که به قول صاحب «عالم آرای عباسی» به محشم کاشانی پیام فرستاد: بهتر است میرزا در مدح حضرات ائمه شعر بسراید... بدین ترتیب شعر مذهبی وارد زندگی مردم گردید.

۴- دیوان ادیب المسالک فراغانی، به اهتمام مرحوم وحید دستگردی، تهران ۱۳۱۳

۵- مجموعه اشعار استاد فروزانفر، مقدمه دکتر محمد رضا شفیعی کدکنی، انتشارات طهوری، چاپ اول، ۱۳۶۸، ص ۹

۶- تاریخچه ی زندگانی بدر شاعر، علامه دهخدا، پادشاهی پروین، ص ۱۶۲

۷- همان مأخذ، ص ۲۲۸

۸- آخرین بیت مشهور معروف «عقاب».



## شامل نقد و پیشنهاد در آموزش فارسی

محمد تقی راد شهیدی - تهران

### اشاره

پنج مقاله که در پی می آید علاوه بر سی و پنج مقاله ی چاپ شده نخستین مجمع آموزش زبان و ادب فارسی در شیراز است که حاوی نکات آموزنده و راه گشا بر اساس سرفصل های نخستین مجمع است.

این مقالات برای ارائه در کمیسیون های فرعی نخستین مجمع در نظر گرفته شده بود. برخی دیدگاه های مطرح شده در این مقالات درنگ و تأمل بیشتر می طلبد و الزاماً مبنی بر دیدگاه های هبست علمی مجمع نیست. این گونه نقد و نظرها، فرصت نگاه از چشم اندازهای دیگر را فراروی خواننده ی بصیر فرار می دهد.

### پیش گفتار

با این که آموزش فارسی بارها در مقالات و سخن رانی ها نشست ها طرح و بررسی شده مادام که روش کنونی هست جای بحث هم هست؛ به ویژه که غالباً اساس کار را پذیرفته اند و صرفاً به نقد کتاب ها پرداخته اند. بنای این مقاله بر ایجاز است و در نظر بوده که بیشتر مسائلی طرح شود که کم تر از آن سخن گفته اند. لذا حدیث مفصل در عهده ی مخاطب می افتد؛ زیرا هدف بیشتر طرح مسئله بوده تا پاسخ قطعی؛ بنابراین، جا دارد مخاطبان با بحث در این موضوعات، دست اندرکاران را در رسیدن به نتایج قطعی تر همراهی کنند. در این مقاله، مسائل آموزش فارسی دبیرستانی و کم تر راهنمایی و یکی دو فقره ابتدایی طرح شده است. هر چند که با یک دید وسیع ممکن است بخش های بیشتری از نوشته، شامل راهنمایی و ابتدایی هم باشد که در بردارنده ی نقد و پیشنهاد در سه موضوع است: آموزش، معلم و کتاب.

### دبنای آموزش

آن چه تا به حال بنای آموزش فارسی بوده عبارت است از تصمیم گیری های اداری به واسطه ی کارشناس و به قلم تنی چند استاد که نتیجه اش کتاب های جورواجور و غالباً خارج از یک رویه ی آموزشی مطابق با روش های تعلیم و تربیت و بالمآل کتاب محوری و فن زدگی و کم رنگی نقش معلم و تنبلی ذهن و فوای فکر دانش آموزان و از میان رفتن ذوق است.

برای جبران این نقایص پیشنهاد می شود:

الف- کمیته ای مرکب از زبان شناسان آشنا به کلاس درس و مدرسه، استادان ادبیات، دبیران و کارشناسان تعلیم و تربیت و برنامه ریزی تشکیل شود.

ب- این کمیته اصول تحقیق را سرلوحه ی کار خود قرار دهد و بودن یا نبودن هیچ درس و کتابی را از بدیهیات و مسلمات تلقی نکند؛ یعنی، در هر امر آموزشی تعیین کند که

تعریفش چیست، برای چیست، کدام خلأ آموزشی را پر می کند، پیشینه اش چه بوده و علاوه بر تعیین هدف واقعی سود و زیانش کجاست. کارشناسان برنامه ریزی در هر سال با آمارگیری از معلم و شاگرد معلوم کنند که تا چه اندازه اهداف درس برآورده شده تا یک کتاب بی فایده سال ها مانند گار نشود.

ب- این کمیته علاوه بر گذشته ی آموزشی خودی باید با کیفیت آموزش بیگانه نیز آشنا گردد و آن چه را سودمند تشخیص می دهد، اخذ کند.

ت- از جمله مسائل آموزشی در حال حاضر، تمرکزگرایی محض است؛ یعنی، فقط کتاب مطبوع سازمان دولتی سندیت دارد و معلم هم صرفاً رابط بین کتاب و دانش آموز است و دانش آموز همه ی توان خود را صرف به خاطر سپردن کتاب می کند. کمیته ی مزبور باید بررسی کند که این روش متمرکز تا به حال چه قدر مؤثر بوده و چه راه هایی با توجه به وضع موجود- برای تمرکززدایی یا کم کردن آن هست؛ به خصوص که در ممالک پیشرفته آموزش متمرکز بسیار کم است. پیشنهاد می شود که در برداشتن گام های اولیه در این مسیر اگر سازمان پژوهش برای چاپ کتاب درسی یارانه می پردازد، با پیشنهاد کمیته ی مزبور بخشی از یارانه را برای خرید کتاب های مناسب اختصاص دهد. این بخش از یارانه را می توان از محل حذف کتاب های بی فایده (چنان که در بخش مربوط به خود خواهد آمد) اخذ کرد.

ث- بین آموزش متمرکز و استقلال معلم رابطه ی عکس وجود دارد. هر چه کتاب حاکم تر، استقلال معلم کم تر و مادام که معلم فقط رابط بین کتاب و دانش آموز است، از پیشرفت در آموزش خیری نیست؛ زیرا همت معلم به جای این که صرف مطالعه و تحقیق و ارائه ی مطلب شود، مصروف انتقال محتویات کتاب خواهد شد. کلاس های تربیت معلم امروزی معلم تربیت نمی کند؛ معلم با حفظ استقلال و در کلاس درس تربیت می شود. با مطالعه در آموزش و پرورش ممالک پیشرفته و حذف برخی کتاب ها و بخش هایی از بعضی کتاب ها و جایگزین کردن معلم به جای آن ها می توان گامی چند در راه استقلال معلم برداشت.

## ۲- معلم

حفظ استقلال معلم پیش از هر سازمان و نهادی به خود معلم بستگی دارد؛ اوست که با مطالعه و دقت و هماهنگی در حفظ خود اقدام می کند و در شوراهای آموزشی با تصمیم گیری های به موقع، از استقلال خود در آموزش دفاع

می نماید. لذا پیشنهاد می شود:

الف- در کلاس درس به نقد و داوری مطالب بپردازد و عموماً که این کتاب ها حاکم بلا معارض اند و معلم ناچار از تدریس آن هاست، شیوه ی درست را نیز متذکر شود و با انتخاب خود و دانش آموز به بحث و بررسی نمونه های خارج از کتاب بپردازد. هم این جا باید گفت که یکی از بهترین موافق زنگ انشاست که کلاس استقلال معلم است؛ این جاست که معلم می تواند با انتخاب داستان های مناسب و قرائت آن ها در کلاس هم استقلال خود و هم کمی از ذوق و شوق از دست رفته ی دانش آموز را زنده کند و با تشویق دانش آموز در انتخاب شعر و داستان مناسب برای کلاس، گامی دیگر در رسیدن به هدف بردارد.

ب- حال که با این همه تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت و خارج از خدمت و برنامه ریزی درسی و چه و چه، تا به سامانی در امر تعلیم و تربیت کم نیست، لافاقل به یک اصل آموزشی که تقریباً نیمه ی مکاتب تعلیم و تربیت در آن منتفی القولند، پرداخته شود؛ یعنی به همان روش سفاطسی که خود آن را فن قابلیت نامیده است که کم تر اثرش به کار افتادن ذهن دانش آموز است و تحرک در قوای فکری او. در این صورت، درک مطلب سهل تر می گردد و معلم از حالت متکلم و حده به در می آید. کلاس شور و حالی پیدا می کند و ای بسا که در این تعاطی افکار و پرسش و پاسخ ها نکته ها بارز گردد. پیشنهاد می شود که معلمان عزیز این روش را در همه ی دروس معمول دارند. بدین ترتیب که با طرح مثال و پرسش از دانش آموزان بگذارند دانش آموز از روی مصداق به تعریف دست یابد. با این امید که آموزش و پرورش ما از کتاب محوری به معلم محوری برسد.

## ۳- کتاب ها

با جرئت می توان گفت که آموزش ما دچار فن زدگی است. فنون ادبی خشک و بی مصرف بکه نازند و چنان عرصه را تنگ کرده اند که اگر فریادرسی نیابد، از این فارسی بی رمق چیزی نخواهد ماند. بی شک در این ناخت و ناز سهم کنکور با سوالات آن چنانی اش کم نیست. دانش آموز هم که به دنبال چیزی است که به کار آخرت درسی او یعنی دانشگاه بیاید.

پیش از هر پیشنهاد باید گفت که عموماً حداقل کاری که می توان کرد حذف فنون با تقلیل نمره ی آن در امتحانات است. هم چنین می شود مقرر کرد که بخش های خاصی از فنون صرفاً برای مطالعه باشد.

الف- در میان فنون، دستور در رأس است و دستوربان



فاضل در «درست خواندن و درست نوشتن» دانش آموزان لحظه ای کوناهمی نمی کنند و از فواید دستور برای دانش آموزان چیزها می دانند که فایده ی مذکور را صراحتاً و بقیه را که از اسرار است (مثل دیگر فنون) «به ایما کنند که اظهار». فضیلت محترم غفلت کرده اند که «درست خواندن و درست نوشتن» در «کاربرد زبان» است و دستور در «کارکرد» که مکرر گفته اند و زبان شناس بزرگ روزگار ما آقای دکتر باطنی به تفصیل در این باره بحث کرده اند. لذا در این جا برای برطرف کردن هر گونه ابهام باید گفت اگر زبان را به یک دستگاه تلویزیون شبیه کنیم، (البته با وجه شبهه خاص که امید است موجب مغالطه نگردد) می بینیم که «کارکرد» این دستگاه، حاصل روابط سیستم های داخلی آن است و «کاربرد» آن، ارائه ی تصویر است و پر واضح است که اطلاع از «کارکرد» برای بیننده، در دیدن آن یعنی «کاربرد»ش تأثیری ندارد و مهندس الکترونیک و غیره در نمایش تلویزیون یک ساکنند.

و اما حدیث آشتی دستور سنتی و زبان شناسی، محصول نازه ای است و باید از اهلش پرسید که چگونه با لطایف الحیل این دو را آشتی داده اند. دستور علمی شرايطی دارد که دستور سنتی ندارد و اگر داشته باشد، دیگر سنتی نیست. به هر حال، پیشنهاد می شود نخست با توجه به تعریف دقیق دستور و هدف از این درس و این که اساساً باید کتابی داشته باشد یا نه و دیگر این که چه جایی دارد و در گذشته سود و نفعش چه بوده است، تصمیم بگیرند.

به نظر می رسد اگر به دانستن برخی اصطلاحات نیازی هست، این را به اختیار معلم بگذارند و طرح آن را در امتحان فدغن کنند تا شاید کمی از این فن زدگی بکاهند.

ب- آیین نگارش؟ درسی که عطف به دستور است.

عروس مجلس ما خود همیشه دل می برد  
علی الخصوص که آرایه ای بر او بستند

این آیین نگارش فی نفسه عیبی ندارد الا این که برای دانش آموزان مفید نیست. انشا معلم ورزیده می خواهد و با این گونه تئوری ها و دستورات «درست بنویسید و غلط ننویسید» به جایی نمی رسد.

پیشنهاد می شود عطای این ذنب دستور را هم به نقاشی بخشند و به جای این بخش، از داستان های مناسب استفاده کنند. نویسندگان بزرگ و اهل قلم (که اتفاقاً سرمشق این کتاب ها هستند) خوب نوشتن، نامه ی اداری و دوستانه را با این تئوری ها نیاموخته اند.

پ- رسم الخط؛ آنان که به تشبیه رسم الخط



می پردازند، از این اصل غافل اند که خط نیز مثل زبان ثابت و ایستا نیست و سیر خاص خود را دارد و آن چه را که آن ها آشننگی می پندارند، به نوعی خاصیت آن است. آیا پیش از این که انگشت در کنند و جدا و سر هم بچوبند، چه مشکلی وجود داشت؟ این آب در خوابگاه مورچگان ریختن چه چیزی را درست می کند که بخشنامه های جور و اجور بدرقه ی راهش می شود که به هوش باشید که فلان کلمه سر هم شد و فلانی از پسوندش جدا ماند و آنانی که از فرط علاقه به تدریس! طفل گریز پای را در روز آدینه به مکتب می آورند یا می برند، اولین کسانی اند که خریدارش می شوند و موجب گرمی بازار آن. فتونی از این قبیل جز اندک مایه ای از جسارت چیز دیگری مثل کتاب خواندن و به کتابخانه رفتن نمی خواهد و به راحتی در اختیار قرار می گیرد و می تواند سرمایه ی ساعت ها بحث باشد و لم ولا اسلم که خاصیت همه ی مقولات غیر علمی و امری است.

پیشنهاد می شود که این فقر غیر علمی را به طافچه ی نسیان بسپارند؛ زیرا هیچ بجایی برای طرح در مدرسه ندارد تا بیش از این در ذوق کشی و تبلی ذهنی دانش آموزان پیش نرفته باشیم.

ت- فنون و صنایع؛ این کتاب همان گونه که از نامش پیداست، در خود تضاد و مراعات نظیر و ... دارد، ولی دانش آموز اصلاً نمی داند که مصرفش چیست و اگر هم بداند، مصیبت این است که کمیّت این صنایع ملاک نقادی می گردد و خواه و ناخواه، اشعاری که مملو از صنعت باشد، شعر ناب تلقی می گردد و تازه، که گفت که در زیبایی شناسی شعر فارسی ملاک اصلی این صنایع است؟ آیا مگر نه این است که این صنایع تحت تأثیر سنت ادبی عرب وارد فرهنگ ادبی ما شده است؟ آیا در زیبایی های شعر فارسی عوامل عمده ی دیگری وجود ندارد که در مدارس فراموش شده است؟

پیشنهاد می شود این کتاب نیز از رده خارج گردد و آموختن چند اصطلاح، هر جا که ضرورت داشت، در عهده ی معلم باشد.

ث- تاریخ ادبیات؛ این کتاب ها به معنای حقیقی کلمه «تاریخ ادبیات» نیست و حتی آن چند کتابی که خارج از حوزه ی کتاب درسی در بازار آزاد موجود است نیز به معنای اخص شایسته ی این نام نیست. تاریخ ادبیات «سیر ادبیات» است نابع یک نظریه ی صیتی بر تاریخ.

آخر دانش آموزی که با زبان و ادبیات معاصر خود کم تر



آشناست، چگونه می تواند به بررسی ادبیات ۱۰۰۰ سال پیش بپردازد و جالب است که کتاب ها هم (که فاقد روش آموزشی است) به ترتیب تاریخی تنظیم شده و دانش آموز اول دبیرستان باید به مطالعه ی شعر آغازین فارسی بپردازد. اگر آمار گرفته شود، مشخص خواهد شد که دانش آموزان تا چه حد از این کتاب ها بهره مند گردیده اند و مخاطبان نیز شاید با نگارنده متفق باشند که نهایتاً جز چند اسم و قرن و کتاب (اگر به یاد مانده باشد) چیزی به خاطر ندارند و نازه هیچ روشن نیست که آیا لازم است دانش آموز از اسم و رسم همه ی شاعران و نویسندگان گذشته مطلع باشد؟

پیشنهاد می شود به جای این کتاب ها بیشتر از نثرهای داستانی و ساده ی گذشته و به خصوص برداشت های ساده و روان برخی نویسندگان از کتاب هایی مثل شاهنامه و ... که با نثری جذاب بازسازی شده به خصوص در سطوح پایین تر - استفاده شود و بحث از شاعر و نویسنده و سبک و قرن اگر در جایی لازم است، به عهده ی معلم باشد.

ج- کتاب های فازی و متون؛ کتاب های فعلی از هیچ روش آموزشی تبعیت نمی کنند و از هر چمن گلی دارند و بیشتر به یک کشکول شبیه اند. پیش از این ادعای دست اندرکاران این بود که: «ترتیب کتاب ها موضوعی است» که البته این نیز یک روش آموزشی محسوب نمی گردد. پیشنهاد می شود:

- کتاب نثر و شعر از هم جدا باشد.  
- مبنای آموزش زبان، نثر باشد، آن هم بیشتر داستان به خاطر کشندگی و هم این که برای بحث و بررسی شاگرد و معلم مناسب است.

- ترتیب کتاب باید با مشورت کارشناسان تعلیم و تربیت، مبتنی بر یک روش آموزشی باشد.

- شعر بیشتر برای دقایق هنری خاص شعری مطرح باشد؛ زیرا الگوهای شعری مبتنی بر «نظام» زبانی نیست و بیشتر ناظر بر اصول موسیقایی است.

آن چه را که امروز به عنوان «معنی کردن» در مدارس رایج است، حذف کنند؛ زیرا آن چه که نیست، متأسفانه همان «معنی» است و بیشتر جملات و صورت های خاصی از شعر و نثر است و آوردن مترادفات که در پشرفت دانش آموز فایده ای ندارد. به خصوص که راه تداعی ها را می بندد؛ در حالی که یکی از ویژگی های هنر متعالی چند معنایی و مبتنا بر محور تداعی هاست.

به کرات دیده شده که ساعت ها وقت صرف می شود که

«این است و لا غیر» و نهایتاً هم به جایی نمی رسد که البته جایی هم نیست که برسد.

پیشنهاد می شود تشریح و بررسی درست را به معلم بباموزند. برای نمونه می توان از مقاله ی استاد زرین کوب در کتاب «نقش برآب» درباره ی شعر حافظ و مقالات مرحوم دکتر یوسفی در «چشمه ی روشن» به عنوان نمونه استفاده کرد تا به جای صورت های خام از متن به معنویات آن توجه شود.

- کتاب ها از هر گونه «توضیحات» یا «کلمات و ترکیبات تازه» و به تعبیر دیگر لغت و معنی عاری باشد؛ زیرا علاوه بر این که این وظیفه ی معلم است، وجود آن در کتاب موجب می شود که دانش آموز به جای توجه به متن، در بند به خاطر سپردن لغت و معنی ها باشد و از پرداختن به متن باز ماند و به همین دلیل از طرح آن به عنوان سؤال امتحانی خودداری گردد.

- آن چه در کتاب های درسی سودمند بوده و هست، بخش «پرسش» های پایان هر متن است که متأسفانه هیچ گاه مورد توجه واقع نشده؛ زیرا سؤال امتحانی نبوده که دانش آموز به آن توجه کند.

پیشنهاد می گردد برای توجه بیشتر دانش آموز به متن و معنویات کتاب، در امتحان بر پرسش ها تأکید بیشتری شود. - تا این جا صحبت از کتاب هایی بود که لازم است حذف گردند یا در آن ها اصلاحاتی صورت پذیرد.

حال می پردازیم به کتابی که برای معلمان ضروری است؛ یعنی کتابی در باب «زبان» به معنای اخص که اگر به دست اهلبش نوشته شود، قطعاً دید معلم را در باب زبان و تبعات آن بسیار روشن و وسیع می گرداند. به خصوص در دوره ی ابتدایی و کلاسی اول که گرفتاری های بسیار در تدریس هست و می شود گفت که تقریباً تمامی مشکلات از تلقی نادرست از زبان و خط ناشی می شود.

\*\*\*

سرانجام این که اگر دست اندرکاران آموزش و پرورش روزی هم به خود آیند و هر کاری را که باید، انجام دهند، مادام که با وزارت علوم هماهنگی های لازم صورت نگیرد و سؤالات کنکور همین فنون خشک و سردرگم باشد - که هست - این فافله تا به حشر لنگ است؛ زیرا حشر درسی دانش آموز همان کنکور است و او نعام مراحل درسی را در آموزش و پرورش برای رسیدن به کنکور طی می کند و هنگامی که دریابد کنکور چیز دیگری می طلبد، هم آن را تعقیب می کند.



# نگاهی به موقعیت کنونی ادبیات فارسی

محمد مهیار - قم



جملگی بر آن اند. اما چندی است که بعضی با این درخت تناور و سایه گستر که چرخ نیلوفری را به زیر آورده، نخه‌ی ناسازگاری و زمزمه‌ی بی‌مه‌ری سر داده‌اند. آن‌هم نه دشمنان که دوستان؛ تیشه‌ها بر گرفته‌ایم و نه بر ریشه‌ی ادب فارسی که بر بنیاد فرهنگ خود می‌زنیم؛ چون به زعم این حفسیر، ادبیات فارسی وطن دزدان آزادگان جهان دارد. ممکن است در نقطه‌ای از این پهنه‌ی گسترده‌ی فارسی زبان و در دوره‌ای محدود، زبان و ادبیات فارسی بی‌نوش و توان بماند اما «جهان‌دل نهاده بر این داستان» و آن‌را ناتوان نمی‌پسندد. شاهد گفتار ما همین آناری است که مشاهده می‌کنیم؛ در انگلستان مثنوی مولوی به چاپ می‌رسد و در ترکیه شرح می‌شود. در فرانسه کامل‌ترین دستور زبان فارسی نوشته می‌شود و در مسکو دقیق‌ترین شاهنامه چاپ می‌شود. در ایتالیا تحقیقات ادب فارسی بازاری گرم دارد

و کاشغر و بعلبک گوش‌ها را نوازش می‌داد و دل‌ها را به دست می‌آورد. روزگاری بجاذبه‌ی این دُرّی تا آن جا بود که کسانی هم چون نیکلسن، ادوارد براون، زیلبر لازار، زکوفسکی، برنلس، یان ریپکا، استوری، ولف، کریستین سن، آرسری، دوزی و صدها دانشمند دیگر را از سرتاسر جهان به خوشه‌چینی ادب پارسی به این سرزمین می‌کشاند و هنوز هم بدون کوچک‌ترین یاری ما، در گوشه و کنار جهان هر جا سخنی از اندیشه‌ی ای است و کلاس درس و بحثی برپاست، وسعت اندیشه‌ی مولانا، زندگی حافظ، تساهل خیام، انسان‌دوستی سعدی، بلند نظری فردوسی و نظم اندیشه‌ی غزالی و امانت‌داری بیهقی، زمزمه‌ای است که «جمعه به مکتب آورد طفل گریز پای را».

باری، بشریت به ادب پارسی مدیون است و از آن شاکر و این فولی است که

یکی از درخشان‌ترین پدیده‌های معرفت در ایران و اسلام ادبیات فارسی است یا گذشته‌ای هزار ساله. در این هزاره چه بسا غم‌ها و شادی‌ها، جشن‌ها و سوگواری‌ها، پیروزی‌ها و شکست‌ها، پندارها و اندیشه‌های پارسی‌گویان مسلمان در سرتاسر فلات قاره‌ی ایران، از بخارا تا بغداد و از شبه‌قاره‌ی هند تا قونیه، در این آینه جلوه کرده است.

پهنه‌ی گسترده‌ی این دریای بی‌کران تا آن جا است که هر کس به امیدی به ساحل آن روی می‌آورد و دُرّ مفصود را درمی‌یابد؛ بدون آن که بر این دریای محیط احاطه‌ای یابد.

جوان مردان، صوفیان، فقهیان، ادیبان، مورخان و هر دسته و گروه با این شاهد شیرین کار سر و سبزی دارند و خرمندی خود را در کنار آن می‌جویند. آوازه‌ی ادبیات فارسی زمانی تا بنگاله

و در کانادا ده‌ها اثر ادبی ما به بهترین شکل به چاپ می‌رسد و به ایران فرستاده می‌شود و در هند و پاکستان بر سر هر پیشی از دیوان شاعران فارسی‌گو، مقاله‌ها می‌نویسند. از سویی در اکثر ممالک دنیا - از انگلستان و فرانسه و آلمان گرفته تا آمریکا و کانادا و هند و ترکیه و چین و ده‌ها نقطه‌ی دیگر - دانشکده‌های ادبیات دایر است و کلاس‌های آموزش زبان فارسی ولی در سرزمینی که مهد زبان فارسی است، ما چرا از لونی دیگر است.

باز می‌گردیم به فیل و قال مدرسه و مطلب را از کتب فارسی که به صورت درس‌نامه در دبیرستان‌ها و دانشکده‌ها تدریس می‌شود آغاز کنیم. هدف از تدریس ادبیات فارسی به دانش‌آموزان و دانشجویان رشته‌های غیر ادبی آن است که از سویی آن‌ها را با شاهکارهای ادبی کشورشان آشنا کنیم تا در آینده قادر باشند ذوق و احساس خود را بدان تبلور بخشند و اندیشه و احساسشان تلطیف گردد و در نتیجه، ظرایف و زیبایی‌های زندگی را بهتر و بیشتر درک کنند و از دیگر سو با تمیزین و ممارست در شاهکارهای نثر معاصر و نوشته‌های منسجم و زیبا به آنان بیاموزیم که در آینده از نوشتن نهراسند و انشای زندگی را خود بنویسند. به آن‌ها بیاموزیم که چگونه درباره‌ی مسائل حوزه‌ی فکری خود مقاله بنویسند یا ترجمه کنند یا دست کم در بین انبوه آثار مکتوب که هر روز در روزنامه‌ها، فصل‌نامه‌ها، هفته‌نامه‌ها، ماه‌نامه‌ها و کتب بی‌شمار منتشر می‌شود، گوهر مقصود خویش را از خرف بازشناسند.

اما با نگاهی گذرا به کتب درسی تصدیق خواهید کرد که انتخاب متون در این کتب بیشتر بر اساس نگرش‌های موضوعی و مقطعی و مصلحت‌گرایانه است و با موازین زیبایی‌شناسی و نقد ادبی کوچک‌ترین

تناسبی ندارد. اگر نثری از معاصران می‌بینیم، نثری مثله شده و سروته پیرامته از ظرافت‌های ادبی است و اگر شعری از گذشتگان آمده، از آسیب این گزینشگران بی‌انصاف در امان نمانده است؛ مثلاً اگر غزل معروف حافظ را با مطلع اسال‌ها دل طلب جام‌جم از ما می‌کرد<sup>۱</sup> در کتاب درسی می‌بینید، بدانید که زیباترین بیت آن را حذف کرده‌اند یا اگر بخشی از کتاب غرب‌زدگی آل احمد در این دست کتب آمده، برای آن نیست که جوانان درست و زیبا نوشتن را بیاموزند. اگر چنین هدفی دنبال می‌شد، باید متون را از نوشته‌های زبان معیار انتخاب می‌کردند.

در عین حال، اغلب مقالاتی که در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دبیرستان آمده‌اند، باید در کتاب‌های علوم اجتماعی یا بینش دینی جای می‌گرفتند. چه این دست آثار ممکن است در حوزه‌ی معرفت دینی یا اجتماعی ارزش تعلیمی داشته باشد اما به هیچ عنوان ارزش ادبی ندارند یا حداقل ارزش چندانی ندارند. با گنجاندن این گونه مقالات - که تعداد آن‌ها کم هم نیست - در کتاب فارسی، دانش‌آموز را با خطایی منطقی مواجه می‌کنیم که مثلاً قول پزشکی که در زمینه‌ی کار خود به شهرت و اعتبار دست یافته، در امور اجتماعی حجت است یا نظر مفسر و فقیه معروف درباره‌ی ادبیات فارسی هم قابل تقلید و تبعیت می‌باشد.

در این میان، نسام تلاش معلم و دانش‌آموز بر سر تفهیم و تفاهم نکات فنی دستور زبان فارسی و حل کردن انبوه تست‌هایی است که هر روز از در و دیوار مراکز شبه فرهنگی بر سر دانش‌آموز و معلم بی‌چاره فرو می‌ریزد؛ وضع درس‌نامه‌های ادبیات فارسی در دانشکده‌های غیر ادبیات فارسی از این بدتر است. در این درس‌نامه‌ها انبوه نامنظم متون نظم و نثر کهن در یک جا

گرد آمده‌اند؛ بدون توجه به این نکته که این متون برای چه کسانی انتخاب شده‌اند و چه هدفی را دنبال می‌کنند. دانشجوی رشته‌ی مهندسی و پزشکی و حقوق قضایی و اقتصاد اگر معنی واژه‌های «غالبش»، «کسای بها»، «فایح»، «غمازه»، «خیره‌خیر»، «بادسر»، «أهو» (عیب)، «شییدن»، «لایح»، «جمازه»، «هرفان»، «ستودان»، «مان» (مگذار) و پرداخته کردن (خالی کردن)<sup>۲</sup> را نداند، هیچ اشکالی به وجود نخواهد آمد؛ در عوض، اگر متونی که حوزه‌ی لغوی آن‌ها از این دست و جای آموختن آن‌ها در کلاس‌های تخصصی رشته زبان و ادبیات فارسی است، در جای خود تدریس نشود، دانشجویان از درک مفهوم درست ادبیات و لذت بردن از دقایق آن محروم می‌شوند.

دانش‌آموز و دانشجوی ما بعد از اتمام دروس ادبیات فارسی سرانجام نمی‌داند که قصه‌ی چه بوده است و این درس را برای چه آموخته؛ زیرا با مفهوم واقعی ادبیات آشنا نمی‌شود. نقد ادبی، زیبایی‌شناسی ادبیات، قصه و رمان، شعر معاصر ایران و بسیاری از مقالات وابسته به ادبیات را نمی‌شناسد و سؤال‌هایش در این موارد بی‌پاسخ می‌ماند؛ نه ادبیات را می‌شناسد و نه هدف ادبیات را. این قضیه متأسفانه دامن‌گیر معلمان ادبیات نیز هست؛ معلمانانی که در دانش‌اندوژی قناعت پیشه کرده‌اند و خود را پادشاه سرزمینی می‌دانند که حوزه‌ی جغرافیایی آن از کتب درسی تجاوز نمی‌کند. ممکن است بلافاصله این نکته‌ی فدیمی و معتاد به ذهن برسد که معلمان از نظر اقتصادی تأمین نمی‌شوند؛ پس به کار دل نمی‌بندند اما باور بفرمایند که اگر پول چنین معلمی از پارو هم بالا برود، به دنبال گسترش دانش خود نیست. مگر وضع مادی معلمان گذشته‌ی ما که تا این حد ادبیات را ارتقا داده‌اند، چگونه بوده است؟ اگر زندگی تک‌تک

بزرگان این مرز و بوم را مطالعه کنیم، اثری از رفاہ نمی بینیم.

روزگاری در این سرزمین معلمان ادبیات ما بزرگانی امثال علامه قزوینی، علی اکبر دهخدا، سعید نفیسی و عباس اقبال و فروزانفر و... بوده اند. این بزرگان در مقام استادی شاگردانی چون محمد معین، ذبیح الله صفا، غلامحسین یوسفی و زرین کوب و ده ها شخصیت بزرگ ادبی و فرهنگی دیگر را تربیت کرده و دین خود را به این طریق نسبت به این آب و خاک ادا کرده اند. همین شاگردان پربروز و استادان دیروز و بعضاً امروز، پرورنده و سازنده ی سترگ مردان عرصه ی فرهنگ و دانش ایرانی و اسلامی بوده اند که اگر جامعه ی ادبی و فرهنگی ایران آبروی دارد، به پاس تلاش آنان است. این سلسله مراتب اسناد و شاگردی چندی است که رنگ باخته و دیگر نه در چهره ی استادان عمق و ایقان و صلابت رami جویم و نه در نگاه دانشجو آن پویندگی و جست و جوگری را. مدت هاست که از معلمان ادبیات اثری مایه دار و نظری از سر تعمق و حتی مقاله ای قابل بررسی ندیده ایم و از دانشجویان رساله ای قابل عرضه. اگر کتابی به چاپ می رسد باز گویی آثار پیشینیان است و اگر مقاله ای نوشته می شود، کم نوش و توان و پوشالی است.

یادش بخیر باد آن حقیقت نگار که گفت «هیچ نیسته ای نیست که به یک بار خواندن نیرزده اما امروز کار مادر حوزه ی ادبیات به جایی رسیده است که می توان گفت: کدام است آن نیسته که به یک بار خواندن اوزد؟ نطفه ی نقص علمی که در دانشکده های ادبیات با آن رو به رو هستیم، در آموزش متوسطه بسته شده و ملغمه ی هفت جوشی که تحت عنوان کارشناسی ادبیات فارسی در آموزش و پرورش به مصرف می رسد، در دانشکده های ادبیات پرورده می شود.

گستره ی بحث را به رشته ی علوم انسانی بکشانیم. گستردگی بی رویه ی رشته ی ادبیات و علوم انسانی در دوره ی متوسطه خود معضل که فاجعه ای است که گویا تاوان آن را تنها ادبیات فارسی باید بردارد. مگر نه این است که در هر سرزمینی در گوشه و کنار کره ی ارضی، فاعده بر این است که نخبگان و برگزیدگان مهار امور فرهنگی را در دست پر توان خود می گیرند و باز مگر نه این است که فلسفه ی وجودی رشته ی علوم انسانی تربیت این نیروی کارآمد و ماهر است؟ پس چه شده است که هر وامانده ای از همه جا، در این رشته ثبت نام می شود و هر دانش آموزی که به هر دلیل اجتماعی، فردی یا خانوادگی نتوانسته نمره ی مقبولی بیآورد، به ناچار راهی رشته ی علوم انسانی می شود؟ آمار ثبت نام کنندگان رشته ی علوم انسانی در آزمون کنکور اسما! - که به مرز پانصد هزار نفر رسید - همین مطلب است؟ این مبحث و بحث درباره ی آن را به عهده ی کارشناسان امور آموزشی می گذاریم و از آن می گذریم ولی آن چه با سخن ما ارتباط دارد، این است که همین دانش آموزان سست پایه و ناتوان، دانشکده های ادبیات را پر می کنند و سپس به عنوان دبیر ادبیات راهی دبیرستان ها می شوند. دانشکده های رنگارنگ ادبیات که هر روز بر تعداد و تنوع آن ها افزوده می شود، تنها وجه اشتراکشان قناعت علمی استادان و دانشجویان است. تمام تلاش دانشجو بر آن است که از حجم درس بی فایده بکاهد و فکر استاد آن که کلاس را به گونه ای سپری کند و تنها چیزی که در این میان حضور ندارد، بار علمی است. راستی نقص از کجاست و چرا ادبیات فارسی در این مملکت به مرض طاعون گرفتار شده است؟ این پرسش مطرح عصر ماست و نباید از اندیشمندان و صاحب نظران درباره ی علاج این بیماری

یاری طلبید. به عنوان آخرین مطلب، این اصلی پایدار و دیرپه است که نویسندگان و شاعران هر سرزمینی با مدرسه و دانشگاه پیوندی ناگسستی داشته اند و آفرینندگان آثار ادبی و شاهکارهای هنری، دانش اندوختگان دانشگاهی هستند. این سنت، خاص این سرزمین نیست. در هر کجا نویسنده ای و شاعری و اهل معرفت می بینیم، خانه ی دلش مدرسه و دانشگاه است اگر چه خانه ی گلش جای دیگر باشد اما عجب است که در این چند دهه، آفرینندگان شاهکارهای ادبی ما با دانشگاه پیوند و رابطه ای نداشته اند و به تعبیری، از این دانشگاه ها و مدرسه های عالی و غیر عالی به ندرت چهره ی شاخص هنری و ادبی برخاسته است. از چه از این میخانه، ذوق مستی نمی خیزد؟ اگر به اطراف خود نگاهی بیندازیم، تواناترین نویسندگان، بهترین شاعران و فصح نویسان، و الاثرین مترجمان و نیزبین ترین منتقدان ادبی معاصر ایران را در فضایی به دور از مدرسه و دانشگاه می بینیم.

نهایت این که در این سرزمین روزگاری هر دبیرستانی، دانشگاهی بود اما امروز دانشگاه های ما مبدل به دبیرستان شده اند و مباد آن روز که دبستان شوند. صدق مدعا را سری به فصلی نامه های دانشکده های ادبیات دانشگاه ها می زنیم. مقالات مندرج در این فصل نامه ها آن قدر بی روح و رمن است که انبار قطعات اوراق و اسقاط ادبی را فرا یاد می آورد و اگر در آن ها به ندرت نکته ای تازه و مطلب پر و پیمانی به چشم بخورد، جای تعجب است. این ها همان فصل نامه هایی هستند که زمانی نصاب و معیار ادبی این مرز و بوم بوده اند.

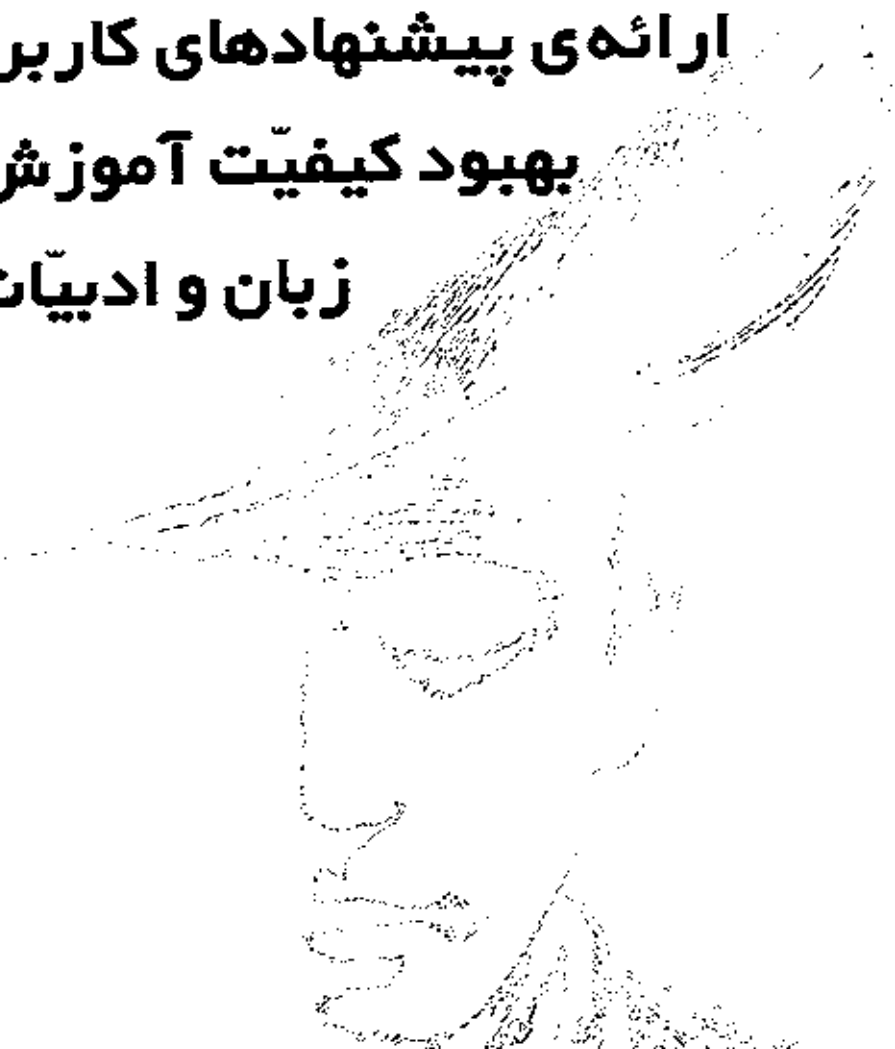
۱- برگرفته از پنجم صفحه ی متوالی درس نامه ی «متون برگزیده ی ادب فارسی» چاپ مرکز دانشگاهی، صفحات ۸۹ تا ۹۳، چاپ ششم.

کاسته است. باید توجه داشته باشیم که معلم سراپا شور و شوق و احساسات است و اگر خدای ناکرده این احساسات متبلور جریحه دار گردد، از معلم هیچ باقی نمی ماند.

هنگامی که در یک مصاحبه‌ی تلویزیونی، دانش آموزی در مورد معلم خود می گوید: «معلم ما بسیار زحمت می کشد اما وضع حقوقی او خوب نیست.» باید بپذیریم که عاطفه‌ی معلم و مناعت طبع او را از او گرفته ایم و این نکته‌ی صافی تر از خیال را باید به دیده‌ی منت نهاده، قبول کرد که وضع معیشتی جامعه‌ی معلمان کشور مقبول و موجه نیست. دیده می شود فلان فرد یا داشتن شغل آزاد هم در جامعه و هم در میان جمع دوستان و افراد خانواده از اعتبار و منزلتی خاص برخوردار است و این تلنگر سنگین و بیدارباش سنگین تری است برای دست اندرکاران و مسئولان بخش فرهنگی کشور و در معنای خاص آن

عاقلان به ریشه می نگرند و جاهلان به میوه. می گویند: «اگر فرهنگ یک ملت را می خواهید بشناسید، معلمان آن ملت را بشناسید». جایگاه والای معلم بر کسی پوشیده نیست و احدی را نمی توان یافت که از ارزش معلم و مقام شامخ او داد سخن ندهد. به تعبیر دیگر، معلمان و کتاب های درسی را می توان به ریشه تشبیه کرد و دانش آموزان را به میوه های درخت تناور آموزش و پرورش. پس برای بهبود کیفیت فرهنگ یک ملت ضروری تر آن که به آموزش و ارتقای سطح کیفی اندوخته های معلمان توجه شود. به نظر حقیر، بسنده کردن به وضعیتی که در حال حاضر، چهارچوب فرهنگ عمومی کشور را تحت الشعاع خود قرار داده، گشاهی نابخشودنی است. اگر به دیده‌ی انصاف بنگریم، شخصیت و کرامت انسانی معلم آن طور که شایسته‌ی اوست، حفظ نگردیده و همین مسئله از کیفیت کار او

## ارائه‌ی پیشنهادهای کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش معلمان زبان و ادبیات فارسی



## آموزش و پرورش.

## بخش اول:

به نظر حقیر، شاخص‌های کلی کیفیت آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی را می‌توان به مواردی هم چون: ۱- فراغت خاطر ۲- تحقیق ۳- مشارکت ۴- تهذیب و آموزش ۵- دسترسی به دانش‌های نو ۶- مطالعه و ۷- نوشتن تقسیم کرد. برای دست‌یابی به شاخصه‌های مختلف و زیرمجموعه‌های این شاخص‌ها ناگزیر از یک تقسیم‌بندی هستیم که طی آن، تعدادی از شاخص‌های یاد شده را به وزارت متبوع و تعدادی را به اداره‌های کل و تعدادی را نیز به ادارات شهرستان و مناطق واگذار می‌کنیم.

## بخش دوم:

مواردی که برعهده‌ی وزارت متبوع قرار می‌گیرند، بدین شرح خواهد بود:

۱- درس‌های مختلف ادبیات فارسی اگر دست‌کم به دو گروه کلی تقسیم شوند، معلمان می‌توانند با تدریس و مطالعه‌ی بیشتر خود را در چند درس تقویت کنند و با آمادگی و توانایی بیشتری به کلاس وارد شوند. فی‌المثل درس‌های: «آیین نگارش و دستور و متون» در یک گروه و درس‌های «تاریخ ادبیات و آرایه‌ها و عروض و انشا» در گروه دیگر.

۲- ایجاد یک شبکه‌ی کامپیوتری برای هماهنگ کردن نظریات دبیران ادبیات و پیوند دادن مراکز شهرستان‌ها به شبکه‌ی مرکزی. همان‌طور که همگان مستحضرند، اختلاف نظر در مورد نکات مختلف درسی در بین همکاران به وفور مشاهده می‌گردد. لذا لازم است همه‌ی همکاران در سطح کشور بدین طریق از آخرین و موثقت‌ترین اطلاعات آگاه گردند.

۳- حمایت همه‌جانبه از معلمانی که خالق آثاری گران‌سنگ هستند. این امر نه تنها حمایت از فرهنگ ملی و مذهبی ماست بلکه باعث تشویق جوان‌ترها می‌شود و بر تلاش آن‌ها برای دست‌یابی به قله‌های رفیع ادبیات جهانی و عرضه‌ی فرهنگ اصیل ایرانی-اسلامی، می‌افزاید.

۴- گسترش نمایشگاه بین‌المللی کتاب در سطح مراکز استان‌ها نیز بسیار ضروری است؛ زیرا از محروم ماندن قشر عظیمی از معلمان مناطق دور دست که نه وقت آمدن به پایتخت را دارند و نه توانایی هزینه‌کردن برای چنین

به راستی علم بهتر است یا ثروت؟ اگر علم بهتر است، پس چرا روز به روز از نشاط و بالندگی معلم کاسته می‌شود و لحظه به لحظه به محاق نزدیک‌تر می‌گردد؟ بنا بر نظریه‌ی «مازلو» نیازهای انسان به دو طبقه‌ی کلی تقسیم می‌شود: ۱- نیازهای اولیه ۲- نیازهای برتر. پس از رفع نیازهای اولیه، انسان به نیازهای برتر می‌اندیشد و در مرحله‌ی نیازهای برتر با تحقیق و شناخت به آموزش و تهذیب می‌رسد و روشنند می‌گردد. تا زمانی که وضع معیشتی یک معلم نابه‌سامان باشد و نیازهای اولیه‌ی او برآورده نگردد، چگونه می‌توان انتظار داشت بدون دغدغه‌های فکری و عصبی به کلاس وارد شود و نمره‌ی کارش پرورش دانش‌آموزانی فرهیخته و دانش‌باور باشد؟

«فلمینگ، پروس» در کتاب «فرایند تدریس» خود اشارات جالبی دارد. او می‌گوید که شاگردان تمایل دارند، معلمان خود را به هنگام تدریس واجد این خصوصیات یابند:

۱- نسبت به همه‌ی شاگردان بی‌طرف باشند. ۲- صبور باشند. ۳- فراتر از توانایی معمول و وظیفه‌ی خود به شاگردان ضعیف کمک کنند. ۴- با ملاحظه و منصف باشند. ۵- کل کلاس را به خاطر یک شاگرد، تنبیه نکنند. ۶- اشتباه خود را بپذیرند. ۷- هرگز عصبانی نشوند. ۸- در صورت درخواست توضیح و پاسخ بیشتر و بهتر بتوانند آن‌را ارائه کنند. ۹- مسائل پیچیده و مشکل‌راهه ساده‌سازی مطرح کنند. ۱۰- هرگز به خود اجازه ندهند که کلاس با ترس و وحشت کنترل و اداره شود. ۱۱- در کلاس به خواب نروند. ۱۲- از موضوع مورد بحث خود اطلاع کامل داشته باشند.

آیا به راستی می‌توان از معلمی که زیر فشارهای مالی و کمبودهای عادی زندگی قرار دارد و روح و روانش از این آشفته‌بازار آزرده است، انتظار داشت که در کلاس نقش یک معلم راستین را ایفا کند و به دستورالعمل‌های آقای فلمینگ، جامه‌ی عمل بپوشاند؟

خلاصه‌ی کلام آن که اگر عدالت اجتماعی محقق نشود، هیچ‌گاه نباید به طرح‌هایی در جهت بهبود کیفیت آموزش کار معلمان که در صفحات بعد می‌آید، دل ببندیم.



سفری را، جلوگیری به عمل خواهد آورد.

۵- هر ساله دوره هایی برای بررسی کتب درسی، خصوصاً برای معلمان تازه کار بسیار حیاتی است تا آن‌ها بتوانند یک شبه ره صد ساله را طی کنند.

۶- دایر نمودن کلاس‌های جهت آشنا کردن معلمان با مباحث مهم و جدید روان‌شناسی و شیوه‌های مدرن تدریس و شناخت موانع موفقیت و امثال این‌ها.

۷- تمام مباحث عرفانی و فلسفی کتاب‌های درسی استخراج گردد و توسط متخصصی الهی به طور دقیق و کامل روی نوار ویدئو ضبط شود. با ارسال این نوارها به تمام شهرستان‌ها، معلمان می‌توانند با آگاهی ژرف، جوانان این مرز و بوم را با نغزترین و گواراترین اندیشه‌های بشری آشنا سازند.

۸- بنا بر حدیث: «اگر کسی چهل روز خود را برای خدا خالص گرداند، حکمت و دانش از قلب او بر زبان جاری می‌گردد.» ترتیبی اتخاذ شود تا علمای ربانی و باطنی بتوانند به تقوای الهی را به معلمان نشان دهند و مستقیم با قلب و تجلی مالا مال از علم و حکمت، ندای عشق الهی سر داده بشریت تشنه‌ی معنویت را به سر منزل مقصود رهنمون گردند.

### بخش سوم:

مسئولیت‌هایی که می‌تواند بر عهده‌ی اداره‌های کل استان‌ها قرار گیرد، بدین شرح است:

۱- یکی از شاخص‌های مؤثر در ارتقای کیفیت صنعت زاین این است که در پایان هر ماه از کارگزارانی که در پایین‌ترین سطوح کارخانه‌ها مشغول کار هستند، نظرخواهی می‌شود و گروهی از کارشناسان به بررسی دقیق و جدی این نظریات می‌پردازند. قدر مسلم فردی که از نزدیک دستی بر آتش دارد، با موانع و مشکلات و راه‌حل‌ها آشناتر است. چه بهتر که در پایان هر ترم، نظر معلمان در موارد گوناگون خواسته شود و بر اساس این نظرمنجی، مسئولان، تصمیمات مقتضی را جهت بهبود کیفیت آموزش و کار معلمان ادبیات فارسی اتخاذ کنند.

۲- در گروه‌های آموزشی اداره‌های کل، فردی در تماس دائمی یا مؤلفان کتب درسی باشد و نظریات آن‌ها را به راحتی و در اسرع وقت کسب کند و در اختیار همکاران قرار دهد.

۳- در پایان هر ترم، یک کار تحقیقی از معلمان ادبیات فارسی درباره‌ی همان کتابی که تدریس کرده‌اند، خواسته شود تا از طرفی هم ایشان به نوشتن وادار شوند و هم مسئولان بتوانند از این طریق اندیشه‌های ناصواب را شناسایی کنند و برای رفع آن‌ها همت گمارند.

### بخش چهارم:

مسئولیت‌هایی که می‌تواند بر عهده‌ی اداره‌های شهرستان‌ها و مناطق آموزش و پرورش باشد:

۱- معلمی که خود از نوشتن یک انشای ساده و روان عاجز است، چگونه می‌تواند نوشتن انشا را به دیگران بیاموزد؟ برای رفع این نقیصه‌ی بزرگ لازم است معلمان هر هفته درباره‌ی موضوع انشایی که به دانش‌آموزان می‌دهند، خود نیز بنویسند و این انشاها در جلسات هفتگی سرگروه‌های آموزشی توسط افراد خیره جرح و تعدیل گردد تا پس از مدت زمانی، قلم آن‌ها به قول معروف راه بیفتد.

۲- سرگروه‌های آموزشی جلسات بحث و تبادل نظر را جهت برخورد آرا و اندیشه‌ها و نظریات گوناگون برگزار کنند تا درباره‌ی معضلات حادث خود نیز به نایب‌ی مطلوب، دست یابند.

۳- در هر شهر به طور پیوسته جلسات پرسش و پاسخ و سخن رانی و همایش‌هایی با حضور علمای ادبیات دانشگاهی دایر شود تا معلمان بتوانند از این رهگذر با اندیشه‌های عالمانه‌ی زمان خود آشنا گردند.

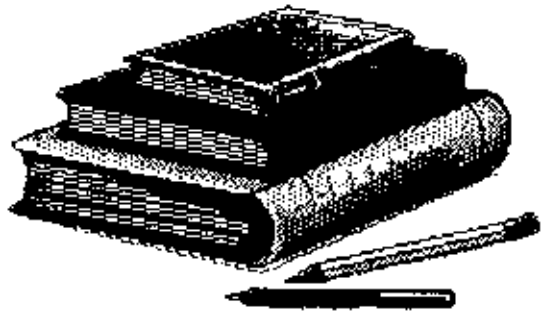
۴- کتابخانه‌های مدارس طوری تجهیز شوند که تمام کتاب‌هایی که در کتاب‌های درسی به نحوی نامی از آن‌ها آمده و هم چنین شرح آن کتاب‌ها خریداری گردد.

### منابع و مأخذ:

- ۱- تدریس خرد (تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک)، جورج براون، ترجمه‌ی علی رتوف، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۲.
- ۲- جامعه‌شناسی یادگیری و تدریس زبان، ج. ب. پراید، ترجمه‌ی سید اکبر میرحسینی، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۲.
- ۳- فرایند تدریس (تجزیه و تحلیل روان‌شناختی و عملی فرایند تدریس) فلمینگ، پروس، سید مهدی سجادی، چاپ اول، انتشارات تربیت.
- ۴- نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی درسی (روش‌ها و فسون)، کوروش فتحی راجبارگاه، چاپ اول، ۱۳۷۵، ناشر اداره کل تربیت معلم.

# عناصر مؤثر در آموزش زبان و ادبیات فارسی

## (کمیسیون تخصصی شورای تحقیقات استان فارس)



### بیان مسئله

نظر سنجی از معلمان شرکت کننده در نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی درباره‌ی عناصر مؤثر در آموزش زبان و ادبیات فارسی، شیراز، مهر ماه ۷۶.

محور اساسی مسئله‌ی ذکر شده آموزش صحیح و نتیجه بخش زبان و ادبیات فارسی است. این مسئله به طور اساسی به پنج عامل ۱- کتاب درسی ۲- روش تدریس ۳- برنامه‌ی درسی و آموزشی ۴- معلم ۵- شاگرد بستگی دارد. در تحقیق حاضر برای نظر سنجی درباره‌ی عناصر فوق در زمینه‌ی زبان و ادبیات فارسی در قالب پنج سؤال اساسی سعی شد نظریات معلمان و صاحب نظران این رشته جمع آوری و تجزیه و تحلیل شود. از آن جا که به جز این پنج عنصر، عناصر دیگری هم ممکن است در کار آموزش مؤثر باشند، سؤال های دیگری هم مطرح شده است.

### ضرورت تحقیق

از آن جا که هر کدام از عناصر فوق ابعاد متفاوت و جنبه های گوناگون دارند و نسبت به دلیل ماهیت خاص آموزش این عناصر که تنها از طریق بررسی زمینه های عملی می توان ابعاد آن ها را شناخت، مطمئناً بهتر است همراه با تفکر و اندیشه نظری و فردی درباره‌ی این عناصر مهم، تجربیات جمع بزرگه تری از دست اندرکاران آموزش زبان و ادبیات فارسی را نیز فراهم کرد و سپس با طبقه بندی این تجربیات و دیدگاه ها و نظریات آنان زمینه را برای یک پژوهش عمیق

و اساسی آماده نمود. تدوین کتب درسی و آموزش همیشه نیازمند بررسی همه جانبه‌ی کلیه‌ی ابعاد مؤثر محتوا و شیوه های صحیح آموزش آن از طرف برنامه ریزان آموزشی بوده است. اغلب به دلیل نارسایی در تدوین و طراحی این کتب، دست اندرکاران مجبور بوده اند همه ساله تغییراتی در محتوای آن ها ایجاد کنند که این امر خود پیامدهای نامطلوبی را در معلمان و شاگردان به دنبال دارد. از طرف دیگر، برای رسیدن به شیوه های صحیح و مناسب و کارآمد آموزش این کتب نیز نقد و بررسی دائمی را الزامی می نماید. به خصوص که این گونه نظر سنجی ها در زمینه های آموزشی می تواند عامل ارتباطی مستقیم تر بین تدوین کنندگان کتب درسی و برنامه ریزان آموزشی، معلمان و دانش آموزان باشند و علاوه بر آن محک و بونه آزمایشی است که درجه‌ی موفقیت و کارایی کل ترکیب عناصر فوق را نیز نشان می دهد. به خصوص که درس زبان و ادبیات فارسی با مسائل عریضه ای در مناطق مختلف کشور ارتباط دارد و اطلاع از کارایی و تأثیر کتب درسی در مناطق مختلف - که هر کدام ویژگی های اقلیمی، قومی و زبانی خاص خود را دارند - ضرورت بسیار دارد و مسلماً بررسی این نظریات می تواند راهنمای خوبی برای اصلاح عیوب شیوه‌ی تدریس زبان و ادبیات فارسی و علاقه مند گردانیدن معلمان و فراگیرندگان سراسر کشور به آن باشد؛ زیرا گروه های مختلفی از معلمان و علاقه مندان به ادبیات از ۲۴ استان کشور به این نظر سنجی پاسخ داده اند.

### هدف تحقیق

تحقیق حاضر با هدف اساسی، نظر سنجی از معلمان شرکت کننده در نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی درباره‌ی عناصر مؤثر در آموزش زبان و ادبیات فارسی به منظور رفع نقیصه های فوق و ارائه‌ی رهنمودها و پیشنهادات لازم جهت انجام پژوهش های بعدی انجام گرفته است.

### سوالات تحقیق

به منظور به دست آوردن نظریات معلمان درباره‌ی مشکلات و ابعاد مختلف عناصر مذکور که در کار آموزش زبان و ادبیات فارسی مؤثرند، محقق ۶ سؤال را در مورد محورهای زیر طرح کرد:

- ۱- روش تدریس کتب درسی
- ۲- محتوای کتب درسی
- ۳- برنامه‌ی درسی و محتوا
- ۴- معلمان ادبیات فارسی
- ۵- فراگیرندگان
- ۶- موارد دیگر

### محدودیت های تحقیق

محدودیت های این تحقیق عبارت اند از:

- ۱- نبود وقت کافی برای پاسخ گویان جهت پاسخ گویی به سوالات؛
- ۲- کلی بودن سوالات پرسش نامه؛
- ۳- نبود وقت کافی برای طرح سوالات پرسش نامه به شیوه‌ی استاندارد به دلیل اضطراری بودن زمان تحقیق.

پژوهش

ابراهیم نخستین

تلخیص و گزارش

مجله‌ی رشد ادب فارسی

معلمان در زمینه‌ی نامناسب بودن محتوا  
موارد زیر را بر شمرده اند:  
مطالب کم محتوا و ضعیف - مفید و  
آموزنده نبودن - کم ارزش بودن مطالب - کم  
توجهی به نثر (توجه بیش از حد به شعر) -  
محتوای تکراری مطالب و منون (مطالب  
حاروی نکات و مضامین واحدی هستند) -  
مطالب تکراری (تکرار مطالب کتب فارسی

نوع تحقیق

از آن جا که تحقیق حاضر بر اساس  
نظر سنجی و به شکل توصیفی اجرا شده در  
پس کشف نوع مشکلات و در نتیجه، احراز  
بینش عمیق تری در مورد ابعاد و عناصر  
آموزش زبان و ادبیات فارسی است، ماهیت  
آن صرفاً کشف آرای پاسخ گویان در مورد  
مشکلات مربوط به عناصر مؤثر در آموزش  
زبان و ادبیات فارسی می باشد. لذا این  
پژوهش از نوع توصیفی است.

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری در این نظر سنجی ۷۰۰  
نفر از معلمان زبان و ادبیات فارسی هستند  
که از سراسر ایران (۲۴ استان) در نخستین  
مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی  
که در مهرماه ۷۶ در شیراز برگزار شد،  
شرکت کرده بودند.

گزارش خلاصه‌ی نتایج

گزارش خلاصه‌ی پژوهش

اطلاعات مربوط به موارد دیگر (پرسش شماره ۱۵)

ردیف	مورد پاسخ	تعداد	درصد
۱	کمبود یا سرد کلاس های آموزشی همسخت - جدی نبودن فن ها - مستمر نبودن فن ها - بسیاری بودند آن ها - عدم استفاده از اسانید صوت برای کلاس ها	۲۲	۳۱٫۶
۲	عدم توجه به رسیدگی به وضع محیطش و درامی معلمان	۱۲	۱۷٫۷
۳	کمبود منابع و امکانات کتابخانه ای یا نبود کتابخانه های مجهز در مدارس ایران استفاده ی منظم و دانش آموزان از کتب و نشریات جدید این امر عدم فریباط مدارس یا کتابخانه های عمومی	۱۸	۲۵٫۸
۴	کمبود یا نبود وسایل کمک آموزشی برای ادبیات اثر جیبک ، تیروند و سایر - همسخت و بصری	۱۸	۲۵٫۸
۵	عدم کار نگارندگان معیار آن جدی و سهام و سئو و استفاده ادبیات و ادبیات و با فرهنگ و دارای شم آموزش (از آگاه نگردن دانش آموزان از اهمیت این دروس)	۱۴	۱۹٫۲
۶	آگاه نگردن دستاوردهای تحصیل معلمان دانش آموزان و افزایش مشکلات شعر و کلام و دعا و باقر کلام ادبیات - کلامی بر فکانت های نابریست در مورد رشته ی ادبیات و سهولت ورود به فن و تحصیل در کتب به دانش آموزان	۱۴	۱۹٫۲
۷	عدم تشکیل مجامع و مسابقات و کنفرانس های ادبی با فاده یافتن کار چنین مجامعی نبودن جلسات و نشست های برای هماهنگی و رفع مشکلات آموزش معلمان و استفاده از مهارت بگ دیگران	۱۸	۲۵٫۸
۸	بوده جلسات گروه های آموزشی ، کارگاه یا مجامع معلمان ادبیات ، جامه ی معلمان	۹	۱۲٫۶
۹	مبود ملاک های دقیق و معینی برای امتحان دروس و ارزش یابی دانش آموزان و سره - کفاری دوروس (در نتیجه ، ادغام دوروس مختلف - هفلا و فارسی - اشعار دستور و ادغام نمرات کس و شش)	۸	۱۱٫۴
۱۰	نبودن معافیت های جنس و تحصیلی - عدلی و کلامی برای نگردن ادبیات - تضاد مشکلات برای اشعار کردن دانش آموزان با فعالیت های علمی و فرهنگی در نتیجه نهم و با وجود این امر اکثر اساتید و معلمان	۷	۱۰٫۱
۱۱	عدم استفاده ی دوری کانی متخصص و کارآمد برای تعیین	۶	۸٫۶
۱۲	نبودن دستور تکمیل واحد علمی برای هفلا (قسمت الفقه) ی کلمات در کتب و زنی	۶	۸٫۶
۱۳	تأکید بیش از حد بر امتحانات کس و آنکه موجب کثرت تر که های امتحانی و سنگینی معلم می شود. در بر گرفت شدن	۵	۷٫۱
۱۴	عدم کیفیت یادگیری دانش آموزان که در طریق اشعار شعری همسخت می شود (در دو دروس مثل فارسی	۵	۷٫۱
۱۵	عدم تشکیل دانش آموزان بر بسته ی رشته ی ادبیات (نبودن همسختی برای دانش آموزان بر بسته ی همسخت - با حضور اساتید)	۵	۷٫۱
۱۶	بر گزار نکرده شدن مسابقات علمی	۴	۵٫۷
۱۷	کمبود منابع و با توجه نرفی رفع مشکلات آموزش معلمان دوروس نبودن افراد متخصص که بر گرفت شدن	۴	۵٫۷
۱۸	مشکلات علمی با حضور مؤلفان کتب ادبیات	۴	۵٫۷
۱۹	عدم استفاده از سرگروه های متخصص و مدرس برای تنظیم صحیح برنامه های دروس ادبیات و رفع مشکلات آموزش معلمان	۴	۵٫۷
۲۰	عدم توجه به کسر گیری دستبند محبت و کینه کار او ابعاد بازنشسته و امر تربیتی ادبیات	۳	۴٫۳
۲۱	تأکید بر امتحانات شفاهی و سهولت امتحانات کس در دوری و رفتنهای او در نتیجه عدم امکان سنجش دقیق دانش آموزان در دوروس ادبیات	۳	۴٫۳
۲۲	عدم صرفی برنامه های برای رفع مشکلات اساسی از لحاظ زبان فارسی در مناطق دور و زیاده (مثل خوزستان ، کردستان ، آذربایجان)	۳	۴٫۳
۲۳	قرار دادن ادبیات در دوری دوروس فرعی و تعیین اختصاصی (در اشعار و آری)	۳	۴٫۳
۲۴	مبودن مشکلات و تسهیلات برای داده تحصیل معلمان در مقاله ی بالانتر از اینس (بودن همسختی و آری فن ها)	۱	۱٫۴
۲۵	عدم اختصاص امکانات کافی با معلمان مناطق پایین شهر - تهر - تهر (شاید) میان مدارس بالای شهر و پایین شهر (دولتی و غیردولتی)	۲	۲٫۸
۲۶	عدم رسیدگی به وضع عمومی ادبیات آموزشی و پرورش شهر ستان های دور دست و مناطق محروم	۲	۲٫۸
۲۷	بر دیده شدن نظام آموزش جدید - متوسطه به طور کامل ادو گذشک نظام های قدیم و جدید و فاده ی بیات نظام قدیم در کنار نظام جدید موجب بروز مشکلاتی از لحاظ روش تدریس و یادگیری و غیره می شود	۱	۱٫۴
۲۸	استفاده ی نبودن سوالات امتحانی ادبیات	۱	۱٫۴
۲۹	عدم همکاری با آگاهان و نویسندگان	۱	۱٫۴
۳۰	تعلیمی نشده کتب دوروس برای آموزش یکی از زبان های دوروس (ایرانی - مثل کردی) - آری - ترکی) برای دوروس در عراق آموزش متوسطه دوروس ایران	۱	۱٫۴
۳۱	تیراند مشکلات تدریس کانی و مناسب از قبل کلاس های مناسب و با گنجینه های کانی و وسایل تهره ... برای	۱	۱٫۴
۳۲	ساختن مدارس	۱	۱٫۴
۳۳	دقیق نبودن برنامه ی آموزشی و هماهنگ نبودن برنامه های معال تحصیل (شرح و بیان معال تحصیل)	۱	۱٫۴
۳۴	نظریات رسمی و ... در سراسر کشور	۱	۱٫۴

ردیف	مورد پاسخ	تعداد	درصد
۱	نمود روش تدریس نامناسب	۶۷ نفر	۹۶٫۸
۲	کلام بود روش تدریس معلمان محرومی	۵۸ نفر	۸۲٫۹
۳	نامناسب بودن محتوا	۲۹ نفر	۴۱٫۴
۴	نامناسب بودن ساختار کتاب	۲۹ نفر	۴۱٫۴
۵	نامناسب بودن حجم مطالب	۲۹ نفر	۴۱٫۴
۶	کمبود وقت و حجم زیاد مطالب	۱۰۱ نفر	۱۴۳٫۵
۷	عدم تاکید دوروس مثل اشعار و نگارش	۱۰۲ نفر	۱۴۳٫۷
۸	کم اهمیت شدن ادبیات و مسافت نامناسب	۲۰ نفر	۲۸٫۶
۹	نبودن تخصص	۲۹ نفر	۴۱٫۴
۱۰	نقصان نگارش	۳۰ نفر	۴۲٫۹
۱۱	سوز ناگانی	۲۹ نفر	۴۱٫۴
۱۲	بی علاقه نگردن گان	۲۸ نفر	۴۰٫۰

جدول فراوانی و درصد عوامل مؤثر بر  
ضعف آموزش زبان و ادبیات فارسی

نظام قدیم یا سالهای قبل) - ضعف نگارشی و دستوری - مطلوب نبودن مطالب و متون کهن و معاصر (متون انتخاب شده معرف بهترین متون نوع خود نیستند) - ثقیل بودن و عدم تناسب مطالب با سن و رشد شناختی و توانایی عقلی شاگردان - عدم تناسب با نیازهای به روز و اجتماعی دانش آموز - عدم تناسب مطالب با علایق و روحیه و نیازهای روانی دانش آموز.

آن‌ها عوامل زیر را در نامناسب بودن ساختار کتب، مؤثر دانسته اند:

مطالب خشک و بی روح - مطالب عاری از ذوق - تفهیمی و کاربردی نبودن مطالب - قالبی بودن (در نتیجه اجبار به حفظ کردن مطالب و فقدان انگیزه برای مطالعه بیشتر) - حجم بیش از حد کتب - غیر ضروری بودن بعضی مطالب - یکنواختی و بی تنوع بودن مطالب (بی جاذبه بودن) - بی توجهی به ادبیات (نظم و نثر) خارجی - آقای چارچوب فکری نخاص (که دانش آموز را از آزاداندیشی و تفکر باز می‌دارد) - نبود توضیحات کافی در مورد مطالب دشوار - وجود ابهاماتی در مطالب و معانی - نبودن مقدمه‌هایی در توضیح نوع و موضوع متون - ارائه‌ی پاسخ در پایان مباحث (که روش نادرستی است) - نبودن سؤالات «خودآزمایی» در پایان دروس و مباحث - گنجاندن مطالب و مباحث و تعریفات بسیار در یک حجم محدود و به صورت فشرده - عدم تناسب میان حجم متون کهن و معاصر - عدم تنظیم و سازماندهی و تقسیم‌بندی صحیح و اصولی در تدوین مطالب (از لحاظ تقدم و تاخر مطالب، از ساده به مشکل) - عدم تنظیم اصولی مطالب و مباحث یک کتاب واحد در سال‌های مختلف تحصیلی (به طوری که هر کتاب مکمل کتاب سال قبل و میبستنی بر دانسته‌ها و آموخته‌های قبلی دانش آموز باشد) - نبودن روش اصولی و علمی در تهیه‌ی مطالب هر کتاب - آشفته‌گی و نبود ارتباط منطقی میان مطالب.

## نتیجه‌گیری

با تجزیه و تحلیل، توصیف و جمع‌بندی پرسش‌نامه‌های ۱۳۶ نفر از شرکت‌کنندگان در نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی نتایج این نظرسنجی را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

الف: از مجموع ۱۳۸ نفر پاسخ‌دهندگان، ۱۱۳ نفر (تقریباً ۸۱ درصد) به پرسش درباره‌ی روش تدریس زبان و ادبیات فارسی پاسخ داده‌اند. غالب آنان روش تدریس را نامناسب و ناکافی دانسته و عمده‌ترین اشکال آن را کلامی بودن روش تدریس و غلبه‌ی معلم محوری به شمار آورده‌اند.

ب: حدود ۷۹ درصد از پاسخ‌گویان به پرسش درباره‌ی محتوای کتب درسی پاسخ داده و تقریباً همه‌ی آنان بر نامناسب بودن محتوای کتب درسی از جهات گوناگون توافق داشته‌اند. هم‌چنین حدود ۳۰ درصد از ایشان حجم مطالب را نیز نامناسب دانسته و ۱۶ درصد ساختار کتاب را نامناسب شمرده‌اند.

پ: از میان کل پاسخ‌گویان تعداد ۱۰۹ نفر به پرسش درباره‌ی برنامه‌ی درسی پاسخ داده و حدود ۹۳ درصد آن‌ها عمده‌ترین اشکال را کمبود وقت و حجم زیاد مطالب عنوان کرده و مجدداً ۹۳ درصد از آنان خواستار تفکیک دروس مختلف ادبیات یعنی املا و انشأ شده‌اند و ۱۸ درصد از پاسخ‌دهندگان نیز کم‌اهمیتی ادبیات و اختصاص دادن ساعات نامناسب برنامه‌ی درسی را به عنوان یک اشکال دیگر یادآوری کرده‌اند.

ت: از مجموع پاسخ‌دهندگان ۷۹ نفر به پرسش مربوط به نقش معلمان ادبیات جواب داده و تقریباً همه‌ی آنان نداشتن تخصص کافی و ذوق ادبی لازم را عمده‌ترین اشکال کار معلمان دانسته و ۳۸ درصد از آنها نیز فقدان انگیزه و علاقه معلمان را به تدریس ادبیات به علل گوناگون برشمرده‌اند.

ث: به سؤال مربوط به فراگیرندگان زبان

و ادبیات فارسی ۷۸ نفر پاسخ داده و همگی آن‌ها عمده‌ترین عیب فراگیرندگان را بی‌علاقگی آنان به این درس عنوان کرده‌اند. ج: به سؤال مربوط به «موارد دیگر»، ۱۰۶ نفر پاسخ داده‌اند که تمامی آن‌ها به طور کلی کمبود و نبود ابزارها و وسایل کمک آموزشی گوناگون را عامل دیگری برای ضعف آموزش زبان و ادبیات فارسی برشمرده‌اند.

## بحث نتایج

با نگاهی به نتایج به دست آمده در می‌بایم که اغلب قریب به اتفاق پاسخ‌دهندگان یعنی بین ۸۰ تا ۱۰۰ درصد آن‌ها نسبت به عناصر شش‌گانه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی یعنی کتاب، برنامه، معلم، شیوه‌ی تدریس و فراگیرندگان دیدگاهی انتقادی داشته‌اند و هر یک از این عناصر را به اشکال متفاوت، نامناسب و غیرکارآمد و ناکافی تشخیص داده‌اند.

در پاسخ به سؤال ۶ یعنی «موارد دیگر» غالب پاسخ‌گویان فقدان یا کمبود وسایل کمک آموزشی را یادآوری کرده و خواستار آن شده‌اند که آموزش زبان و ادبیات با استفاده از انواع وسایل و روش‌ها تقویت گردد. در صورتی که در سؤالات پرسش‌نامه این مورد صراحتاً مورد پرسش قرار نگرفته بود، توافق همگانی درباره‌ی وسایل کمک آموزشی و راه‌های آموزشی غیر سنتی نمایانگر آن است که در بین معلمان زبان و ادبیات فارسی توجه به نقش این عنصر و جست‌وجو برای راه‌های به‌کارگیری مناسب آن مورد توجه قرار گرفته است.

از طرف دیگر، اعتقاد ۸۱ درصد از پاسخ‌دهندگان به سؤال مربوط به «روش تدریس» که معلم محوری و کلامی بودن تدریس ادبیات را عمده‌ترین علت آن دانسته‌اند، نیز این نکته را مجدداً مورد تأکید و تأیید قرار می‌دهد.

اظهار نظر ۹۳ درصد از پاسخ‌دهندگان

به سؤال مربوط به برنامه‌ی درسی، درباره‌ی تفکیک مطالب و ساعات درس‌های مختلف ادبیات یعنی زبان فارسی، ادبیات فارسی، دستور زبان، املا و نیز انشاء، بیانگر آن است که پاسخ‌گویان از طریق آگاهی نظری و تجربه‌ی عملی دریافته‌اند که هر چند زبان و ادبیات پشت و روی یک سکه هستند و ارتباطی تنگاتنگ و جدایی ندارند اما ترجیح می‌دهند که با تفکیک مطالب، ساعات و شیوه‌ی تدریس آن‌ها از یکدیگر به نتیجه‌ی بهتری برسند. این خواسته نشان می‌دهد که تفکیک زبان فارسی از ادبیات فارسی و تدریس این دو ماده در دو کتاب جداگانه که سال جاری به دست دانش‌آموزان می‌رسد، پیشاپیش مورد تأیید معلمان زبان و ادبیات فارسی است.

یکی دیگر از یافته‌های قابل توجه در این تحقیق آن است که اکثریت قریب به اتفاق پاسخ‌دهندگان به پرسش مربوط به «فراگیرندگان» غالباً به بی‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس و رشنه اذعان و اصرار داشته‌اند و این مسئله از نظر پاسخ‌دهندگان چنان محرز و مسلم است که بیشتر آن‌ها به جز ذکر بی‌علاقگی به دیگر مسائل فراگیرندگان نپرداخته‌اند و آن‌ها تنها علت اصلی عدم موفقیت دانش‌آموزان دانسته‌اند.

### پیشنهادها

با تمسق در پاسخ‌ها و نظریات پاسخ‌دهندگان و کلیت بخشیدن به مقولات بسیار متفاوتی که آنان مطرح کرده‌اند، می‌توان دو علت عمده را به عنوان اصلی‌ترین منشأ این اشکالات تشخیص داد: نخستین مسئله آن است که اولاً به نظر می‌رسد در نظام آموزش فعلی «هدف» از آموزش زبان و ادبیات فارسی آن‌چنان که باید و شاید به طور واضح و روشن مشخص نگردیده و ثانیاً «ماهیت» اصلی زبان و ادبیات به شکلی عمیق و درست شناخته نشده است. بدیهی است تا هنگامی

که هدف از آموزش دقیقاً مشخص نگردیده و تازمانی که ماهیت زبان و ادبیات عمیقاً شناخته نشده باشد، نمی‌توان برنامه‌ریزی صحیح و مناسبی برای آموزش آن‌ها داشت؛ زیرا اصولاً هدف هر علم یا فن ارتباط تنگاتنگی با ماهیت آن دارد.

بنابراین، برای برنامه‌ریزی درست و مناسب آموزش زبان و ادبیات فارسی و جست‌وجوی راه‌های مناسب و شیوه‌های کارآمد آن نیز قبلی از هر چیز باید ماهیت «زبان» و «ادبیات» و هدف از تعلیم آن را با تمسق و تدبیر کافی مشخص کرد.

برای اصلاح تعلیم زبان و ادبیات فارسی بهتر است قبل از هر چیز کسانی که در این شاخه‌های علمی به دانش و بینش کافی مجهزند، ابتدا طرح کلی و جامع برای آموزش زبان و ادبیات تدوین نمایند. آن‌گاه شیوه‌های عملی و کاربردی مناسب جهت اجرای آن توسط سایر اشخاص آگاه و متخصص در علوم مانند روان‌شناسی، برنامه‌ریزی آموزشی و سایر علوم مربوط طراحی گردد. سپس بر اساس این طرح کلی و با توجه به نیازهای سنی و تحصیلی در هر مرحله‌ی آموزش، کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی تدوین گردد. از آن‌جا که در نظام آموزشی فعلی ما کتاب درسی محوری‌ترین نقش را به عهده دارد، ضروری است پس از طراحی کل اهداف آموزشی، تدوین صحیح کتب درسی بیشترین توجه را به خود اختصاص دهد. برای انجام درست و شایسته‌ی این کار علاوه بر مسائل فوق‌دو نکته‌ی ظریف دیگر حائز اهمیت بسیار است: اولاً مسئله‌ی تفکیک زبان از ادبیات در عین پیوستگی و ارتباط تنگاتنگ آن دو با یکدیگر باید در نظر گرفته شود و ثانیاً تألیف و نگارش نهایی کتب درسی با شیوه‌ای هنرمندانه و آمیخته با ذوق ادبی انجام پذیرد تا علاقه و توجه فراگیرندگان را به خود جلب کند. چنان که گفته شد، رسیدن به این هدف عالی تنها از طریق یک کار گروهی و مستمر و به

دور از شتاب‌زدگی می‌تواند انجام پذیرد. براساس دیدگاه‌های کلی ذکر شده توجه به پیشنهادهای زیر ضرورت دارد:

- ۱- تفکیک زبان فارسی از ادبیات فارسی و برنامه‌ریزی مشخص برای آموزش هر کدام از مهارت‌های اساسی آن دو از قبیل خواندن، نوشتن، درک مطلب و بیان شفاهی و ...
- ۲- تدوین اهداف کلی آموزش «زبان» و «ادبیات فارسی» در سطوح مختلف تحصیلی با توجه اساسی به ماهیت زبان و ادبیات و بر اساس نیازهای مختلف کشور و فراگیرندگان از طریق همکاری علمای زبان‌شناسی، ادبیات و تعلیم و تربیت.
- ۳- تألیف کتب درسی مناسب و کارآمد بر اساس اصول علمی و با در نظر گرفتن موازین تعلیم و تربیت و همراه با ذوق هنری از طریق همکاری گروهی زیر نظر مدیری متبحر و مسئولی با مشاوره صاحب نظران زبان و ادبیات و بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی.
- ۴- ایجاد علاقه در معلمان و فراگیرندگان از طرق مختلف (مانند رفع ننگناهی معیشتی، قدردانی و تشویق عملی، ایجاد امکانات مطالعه و تحقیق برای معلمان و توجه نقش مؤثر زبان و ادبیات فارسی در موفقیت بیشتر سایر دروس و ...).
- ۵- تربیت معلمان کارآمد و با ذوق و عالم و تقویت مهارت و آگاهی آنان از طریق آموزش‌های مستمر بعدی به وسیله‌ی کتاب، نشریه، کلاس‌های ضمن خدمت و سایر روش‌ها.
- ۶- تدوین مستمر شیوه‌های آموزشی کارآمد و متنوع با توجه به نقش و مسائل کمک آموزشی مختلف (هم‌چون نمایش-فیلم-شرکت در محافل و همایش‌های ادبی-کتابخانه-موسیقی-قرائت کتب غیر درسی و ...).
- ۷- تربیت معلمان زبان و ادبیات فارسی با آگاهی و بینش و کارایی متناسب با اهداف تعیین شده.

باورمندان به هویت زبان فارسی بر این باورند که کیفیت آموزش زبان فارسی بهبود نمی یابد، مگر آن که پدیدیم که آموزش کنونی، دچار بحران، کاستی و کمبود است و به چاره جویی و درمان نیاز دارد. آن گاه با عزمی ملی و تلاشی دل سوزانه، می توان برای به گزینی روشی هدفمند به کار پرداخت.

بی گمان، برخورد با چنین مقوله ای که از یک سو، ریشه در فرهنگ و شخصیت اجتماعی ما دارد و نیز به دلیل دامنه ی گسترده و فراگیر آن به سرمایه گذاری مادی و صدفاتی عاشقانه نیازمند است، تلاشی همه جانبه را می طلبد.

زبان فارسی، هویت قومی و ملی ماست و بازمانده ای از بزرگان اندیشمند ما، در درازنای روزگاران گذشته به شمار می آید و بایسته است آن را بهتر، پیراسته تر و پربارتر به نسل های آینده واگذار کنیم. در این مسیر، می توان فرهنگستان زبان و ادب فارسی را کانونی برای هم گرائی اندیشه ها، دیدگاه ها، بینش ها، ره یافت ها و رویکردهای گوناگون در مقوله ی زبان فارسی به شمار آورد که باید کار خود را از این که هست، گسترده تر و زورف تر سازد و بتواند نداشتی ناشی از گردآوری یافته ها و داده ها، راه کارهای علمی و عملی ارائه دهد.

بایسته ی هر کار بزرگ، همت و تلاش همگانی و عشق و شور ملی است و در فرایند اجرایی چنین کاری، آنان که دم از ایرانی بودن می زنند و سخن شبیرین پارسی را بر زبان می رانند، باید تلاش کنند. از همه مهم تر، مسئولان کشور نیز باید با بودجه ای ویژه، گام های تلاشگران این راه را بتوان بایسته ای بخشند؛ زیرا در این روزگار که همه جا زمزمه ی سازندگی است و آثار آن، هر روز آشکارتر می شود، یکی از مواردی که باید دستور کار قرار گیرد، بازسازی و رهایی زبان فارسی از نابه سامانی و آشفتگی هایی است که اکنون به آن گرفتار آمده است.

# ارائه ی پیشنهاد های کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش زبان فارسی

محمد مهاندوست- شیراز

## مواد و روش

در این مقاله، با رویکردی کیفی و کمی، وضعیت آموزشی ادبیات فارسی، در مدارس راهنمایی و دبیرستان های شهر شیراز بررسی شد.

پژوهش با استفاده از پرسش نامه و مصاحبه ی حضوری با همکاران فرهنگی، معلمان، ویراستاران، گردانندگان و مسئولان صفحه ی ادبی روزنامه ها و نهادهای نشر کتاب و صدا و سیما، مرکز فارسی فراهم آمد.

یافته های مورد نیاز با استفاده از گزارش ها و بررسی های کتابخانه ای به دست آمد؛ به این ترتیب، که ۴۰۰ نفر دبیر از چهار ناحیه ی آموزشی شهر شیراز در دو پایه ی راهنمایی و دبیرستان به صورت تصادفی برگزیده شدند و چگونگی تخصص آنان در آموزش زبان فارسی بررسی شد.

نمره های انشا و نگارش فارسی دوره ی دبیرستان، با انتخاب تصادفی ۱۰۰ برگه ی آزمون، با کل نمره ی آزمون مقایسه شد.

## بحث و نتیجه

«آشکار است که تا زبان فارسی را خوب ندانیم و اصول و قواعد آن را که صرف و نحو و دستور زبان و آگاهی بر الفاظ و معانی سخنان شاعران و نویسندگان و دانشوران آن است، یاد نگیریم، نخواهیم توانست با دقت و صحت و رسا و شیوا بنویسیم و بخوانیم و به رفع نیازهای جاری بپردازیم.» (دلماادی، ۱۳۷۴)

چاره جویی برای بهبود آموزش زبان فارسی و رها سازی آن از تنگناها و نابه سامانی های موجود می تواند بر پایه ی محورهای زیر باشد:

۱- آموزگار، دبیر و اسناد زبان فارسی در همه ی پایه های



آموزشی.

۲- کتاب‌های درسی از آغازی‌ترین کتاب‌دستان تا کتاب‌های دانشگاهی.

۳- برنامه ریزی کمی و کیفی آموزشی.

۴- تلاش‌های همگانی اجتماعی.

بین افراد ستادی و اجرایی از یک سو در اداره‌ی سازمان و از سوی دیگر در سازمان آموزشی بین معلم و دانش‌آموز به چشم می‌خورد. شواهد و مطالعات عینی نشان می‌دهد که سطح همکاری و تعامل از پیش دبستانی تا پایان دبیرستان به تدریج کاهش می‌یابد. (طاهری، ۱۳۷۵)

ادبیات در هر زبانی و ملیتی، شالوده، هبناء، اصالت، نماد، نموده و هویت هر علم دیگری است اما در این سرزمین، خاکستر نشین شده است و معلم ادبیات، به روزمرگی‌گنجان زندگی، گرفتار. تا آن‌گاه که به خواسته‌های اسامی معلمان، رسیدگی جدی نشود، هیچ‌گونه امید بهبودی در زیر ساخت و رو ساخت آموزش و پرورش نمی‌توان داشت. این نکته را باید بیش از پیش به یاد داشت که حتی اگر در رشته‌های دیگر نتوانیم به شایستگی و شایانی به پیشرفتی دست یابیم، امکان جبران آن هست اما در مورد ادبیات، هرگز نمی‌توان کارشناس زبان فارسی را از سرزمین بیگانه وارد کرد تا نابه‌سامانی‌های ادبی کشور را سامان دهد.

## ۲- کتاب‌های درسی

کتاب‌های درسی، در آموزش زبان فارسی نقشی کلیدی دارند؛ بنابراین، باید در آماده‌سازی و ارائه‌ی آن‌ها، بیش از پیش سرمایه‌گذاری کرد؛ زیرا در همه‌ی جهان در آموزش ادبیات، هنوز کشتاب‌ارزش ویژه و نهادین را دارد و هرگونه سهل‌انگاری در پردازش و ویرایش،

نادرست خوانی، نادرست نویسی، نادرست فراگیری را به دنبال خواهد داشت و به چرخه‌ای نابه‌سامان تبدیل خواهد شد. شگفتنا که پردازنده، پدیدآورنده و نویسنده‌ی کتساب درسی، دم از درست‌آموزی می‌زند اما محتوای کار او، آکنده از نادرستی‌های ادبی و ویرایشی است.

اگر چه گفت و گو در چگونگی و ارزش کتاب‌های درسی موجود دبیرستانی، نیازمند مجالی دیگر و سخن در این باره، مصداق مثنوی هفتاد من کاغذ است اما تنها اشاره به یکی دو مورد از کاستی‌های موجود، به عنوان نمونه‌ی خروار، روشنگر این حقیقت است که در نوشتن کتاب‌ها، رابطه بر ضابطه حاکم بوده است.

نخستین حقیقتی که در بررسی این کتاب‌ها آشکار می‌شود، شتاب‌زدگی است؛ شتاب‌زدگی و رفع تکلیف، نویسنندگان

## ۱- آموزگار، دبیر یا استاد ادبیات فارسی

معلم ادبیات فارسی دارای نقش اساسی است؛ وی میراث‌دار فرهنگی بارور و توانمند است و حلقه‌ی پیوند همه‌ی دستاوردهای ادبی و فرهنگی پیشینیان و اکنونیان به آیندگان به شمار می‌رود؛ بنابراین، باید از ابعاد گوناگون، شایستگی‌عده‌داری این امر دشوار را داشته باشد. «سالم‌سازی و تقویت و گسترش زبان فارسی، قبل از هر چیز طرح و برنامه و متخصص و عالم درجه‌ی اول می‌خواهد؛ زیرا این کار عظیم از هر کسی بر نمی‌آید». (فرشید ورد، ۱۳۶۲)

بی‌گمان، رسیدگی به شرایط زیستی، اجتماعی و فرهنگی معلم ادبیات، جدا از دیگر معلمان و دبیران این سرزمین نیست و موضوعی است که امروز هر آگاه‌دل سوزی‌باور دارد که اگر برآیم تا برای فردای بهتر برنامه‌ریزی کنیم، اگر آهنگ هم‌گامی با تمدن انسانی را داریم و برآیم تا زندگی آبرومندانه‌ی برای فرزندان این مرز و بوم فراهم آوریم، نه‌آراه، ارزش دادن به

بود و نبود معلمان و ارج‌گذاری به روند آموزش و پرورش است. «در فرایند سازمان‌های اجتماعی (مخصوصاً محیط‌های آموزشی) مسئله‌ی انتظارات، مهم‌ترین پیوندی است که می‌تواند افراد و سازمان‌های نامتجانس را با یک‌دیگر پیوند دهد که در نتیجه، پیوستن آن‌ها رفع تعارضات را به منظور تحقق هدف‌ها، در پی خواهد داشت». (طاهری، ۱۳۷۵)

و این، سخنی گزاف نیست که تاریخ تمدن بشری و تجربه‌ی کشورهای پیشرفته، گواه آن است. از سویی، وضع موجود را بنگریم؛ آن‌هم در رابطه با بود و نبود و زیست‌این‌گروه از دل باختگان اندیشه بر سر و دل بر کف.

آن‌چه که در سازمان آموزش و پرورش بعضاً می‌توان مشاهده کرد، علی‌رغم نگرش مسئولان در سطح خرد و کلان عدم همکاری سازنده بین عناصر در درون سازمان می‌باشد که این عدم همکاری



عظمت و حساسیت کارشان را فراموش کرده اند و تنها از روی پیشینه‌ی ذهنی، بی هیچ احساس مسئولیتی هر خشک و توری را گردآورده و با خودرایی، آن‌ها را یک سویه ارائه کرده اند.

به نظر می‌رسد که نویسندگان هرگز اجازه ندادند با نخواستند اند در زمینه‌ی کار خود از آرا و اندیشه‌ی دیگران بهره ببرند؛ در حالی که اگر در آزاداندیشی و آزادگرایی ادبی، دیدگاه‌های صاحب نظران، روان‌شناسان، نخبه‌گران و ویراستاران خیره‌رابه کار می‌بستند، بی‌گمان دستاورد آن‌ها در دست تو و بسیار ارزشمندتر از این بود.<sup>11)</sup> نویسنده‌ی محترم پس از شرح کوتاهی درباره‌ی نقش‌های اصلی و فرعی، خواست اند نقش‌ها را در جمله‌ی فعلیه و اسمیه شرح دهند و با گذاشتن شماره‌ی ۱، مطلب را درباره‌ی جمله‌ی فعلیه، به شکلی فرمولی ارائه دهند. آن‌گاه فراموش کرده اند که در این جا باید از شماره‌ی ۲ هم مطلبی بنویسند و بی‌درنگ به شرح چگونگی یافتن مفعول پرداخته‌اند.

نویسنده‌ی محترم بدون هیچ توضیحی در مورد ماهیت مفعول و این که چرا واژه‌ای را مفعول می‌نامند و از چه گروهی به شمار می‌رود، به راحتی با یک روش فرمول وار، شیوه‌ی یافتن آن را به آینده‌سازان این کشور آموخته‌اند.

راستی که اگر با الغبای آموزش آشنا باشی، خشم خنده‌ای سراپای وجودت را فرا خواهد گرفت. از سویی نویسنده در ارائه‌ی همین روش نیز درست عمل نکرده است. چنان که ناگهان با ارائه‌ی مثالی، متوجه می‌شود که اشتباه کرده و این مثال، مفعول ندارد؛ بنابراین، بدون هیچ گونه توضیح آن را متمم خوانده است. (ص ۲۲۳، یک شب تأمل ایام گذشته می‌کردم)؛ در حالی که دانش آموز هنوز متمم را نخوانده و نمی‌داند متمم چیست؟

گذشته از شناب زدگی و به گفته‌ی معروف، لقمه را از پشت سر در دهان گذاشتن، نکته‌ای که در این جا باید گفت این است که اساساً هدف ما از آموزش چیست. مگر نه این است که هدف اصلی و اساسی آموزش، برانگیختن حس اندیشیدن در دانش‌آموزان و بالا بردن توان واکاوی مسائل و دست‌یابی به افق‌های نو اندیشی‌هاست؟ آیا با این روش‌های من درآوردی که فقط به درد کلاس‌های کنکور می‌خورد و اثرش تنها تا زمانی است که دانش‌آموز امتحان می‌دهد و سپس به کلی به فراموشی سپرده می‌شود، می‌توان به هدف اصلی آموزش و پرورش دست یافت؟ خدای را گواه که بارها پس از گفتن این درس، بسیاری از دانش‌آموزانم پرسیده‌اند که آخر، معنی مفعول چیست و چه می‌شود که واژه‌ای، حالت مفعول پیدا می‌کند.

نباید پنداشت که تنها همین درس، این گونه نابه‌سامان و پریشده است بلکه هر کجای این کتاب و دیگر کتاب‌های دبیرستانی را به واکاوی بسپاریم، به مواردی همانند این نکتسه برخورد

خواهیم کرد.

نمونه‌ی دوم، کتاب مشون فارسی ۲ ص ۱۷۴، درس آغاز غرب زدگی.

این درس نیز که همان مشون نمونه‌ی خروار است، جای بحث بسیار دارد. اصولاً بحث در مقوله‌ای مانند غرب زدگی هنوز که هنوز است در میان روشن‌فکران و اندیشمندان سراسر گیتی، بحثی زنده و جدال‌انگیز است که تاکنون پاسخ روشنی به آن داده نشده است. اکنون بحث دم‌پریده‌ای از مسئله‌ای به این گسندگی و پرفراز و نشیبی برای بچه‌های دل‌تنگ مادران گفتن و توقع‌بادگیری از آنان داشتن جای ناملم بسیار دارد. تازه آن هم نه به زبان ساده و در حد دانش و فهم و آموخته‌های آن‌ها، بلکه در قالب تئری دشوار با اصطلاحات و طعنه و تعرض‌هایی که باید برای شرح هر کدام کتابی نوشت.

به هر حال، با این که می‌دانم تا آن‌گاه که برخی، فرهنگ ملتی را تیول خود می‌دانند و با آن هر چه می‌خواهند، می‌کنند و در این میان، «آن چه البته به جایی نرسد، فریاد است» با این همه پیشنهادهای خود را در مورد بهسازی و دگرگونی کتاب‌های ادبیات، بدین گونه ارائه می‌دهم:

الف- مهم‌ترین نکته در این باره، هم خوانی مطالب و موضوعات کتاب‌ها با توان، ذهن و روحیه‌ی دانش‌آموزان است؛ زیرا جوانان بر پایه‌ی نیازهای ویژه‌ی سنی و شخصیتی، بی‌گیر مسائل و مطالبی هستند که پاسخ‌گوی این نیازها و آرمان‌ها باشد و این را هرگز نمی‌توان از میان متن‌های کهنه و نابه‌هنگام به آن‌ها ارائه داد. استفاده از ادبیات ویژه‌ی جوانان در این امر می‌تواند راه‌گشا باشد.

ب- کار آماده‌سازی و ارائه‌ی کتاب‌های درسی را باید گروهی از زبده‌ترین، روشمندترین، خیره‌ترین استادان و معلمان نوجو، با مشورت روان‌شناسان و زبان‌شناسان انجام دهند و سپس حاصل کار به ویراستاران توانا سپرده شود تا هر گونه کامشی جبران شود.

پ- پس از انتشار کتاب‌های درسی، در پایان هر ترم، گروهی ویژه، به گردآوری دیدگاه‌ها، نقدها و سنجش‌های معلمان درباره‌ی آن کتاب‌ها بپردازد تا اثرات مثبت یا منفی آن‌ها ارزیابی شود.

ت- همراه کردن کتاب‌های درسی با راهنمای تدریس، امری بایسته و شایسته است که چندی است به بوته‌ی فراموشی سپرده شده است.

نتیجه‌ی گفت و گویی که با تعداد زیادی از همکاران انجام شد، نشانگر این است که هیچ‌کدام از آن‌ها کتاب روش تدریس را در دسترس ندارند و حتی بسیاری از آن‌ها روزهای زیادی برای استفاده از یک جلد روش تدریس آرایه‌های ادبی، که گویا در اداره

موجود بوده، به این در و آن در زده‌اند و به جایی نرسیده‌اند.

ث- برگزاری کلاس‌های بازآموزی برای معلمان ادبیات به صورت پی‌گیر و شناسایی و تسویق معلمان دل‌سوز و باسواد.

ج- برگزاری گردهمایی‌ها و همایش‌های فصلی یا سالانه و دعوت از دبیران و ویراستاران کارآمد برای ارائه‌ی دیدگاه‌ها و بررسی تجربه‌های همکاران، به دور از هرگونه تکلیف و شعار زدگی.

چ- انتشار فصل‌نامه یا ماه‌نامه‌ای ویژه با همکاری دبیران ادبیات، بدان گونه که مطالب آن بیشتر بر پایه‌ی دستاوردها و دیدگاه‌های علمی دبیران و پژوهندگان زبان فارسی باشد. شایسته است که همه‌ی معلمان را در این ماه‌نامه یا فصل‌نامه مشترک کرد با دست کم یکی دو شماره از آن را به رایگان برای هر واحد آموزشی فرستاد.

ح- آشنا ساختن دبیران با کارها و هدف‌های فرهنگستان و هشدار که هر کدام از دبیران ادبیات می‌توانند عضوی انتخابی اما مستول در فرهنگستان باشند و دستاوردهای خویش اندیشی را به فرهنگستان ارائه دهند.

در مصاحبه‌هایی که با همکاران فرهنگی انجام شد، تقریباً هیچ کدام از آن‌ها از هدف‌ها و کارکردهای فرهنگستان اطلاع دقیقی نداشتند و تنها تعداد اندکی نام فرهنگستان علوم را شنیده بودند.

خ- سرکشی پی‌گیر به مدارس و دبیرستان‌ها برای بافتن چگونگی تدریس دبیران و گزینش بهترین دبیر از نظر روش تدریس و جاری ساختن شیوه‌های برتر در همه‌ی واحدهای آموزشی.

د- فعال ساختن کتابخانه‌های دبیرستان‌ها و مدارس رهنمایی و اداره‌ی آن‌ها به دست دانش‌آموزان، تهیه‌ی کتاب‌های نو و نازه چاپ برای آشنایی دانش‌آموزان با کتاب‌های جدید. د- متناسب کردن حجم درس‌ها با ساعت‌های تدریس و افزایش ساعت‌های تدریس ادبیات در دبیرستان‌ها.

و- در این جا باید از تلاش‌هایی که تاکنون انجام شده نیز یاد کرد و آن ارائه‌ی چند کتاب جدید است که در برابر آثار موجود، بایسته است و مابه‌ی اابدواری که دست‌اندرکاران، در آینده این روش را درباره‌ی دیگر کتاب‌ها نیز به کار اندازند. این تلاش، ارائه‌ی کتاب زبان فارسی ۱ و ۲ دوره‌ی پیش‌دانشگاهی و کتاب

زبان فارسی ۱ و ۲ و ادبیات فارسی ۱ و ۲ سال اول نظام جدید متوسطه است که گام نازه و جسورانه‌ای در دگرگونی روش‌ها و مطالب به شمار می‌آید.

دیگر، کتاب عروض و قافیه است که به راستی اثری در خور ستایش است که بر پایه‌ی دیدگاه‌های علمی، به هنگام و نو نوشته شده است و دانش‌آموزان، آن را به خوبی درک می‌کنند. کتاب آرایه‌های ادبی نیز نو و روشن، همراه با نمونه‌ها و خودآزمایی‌های ارزنده‌ای است.

### ۳- برنامه‌ریزی آموزشی

هدف از برنامه‌ریزی آموزشی، سامان‌دهی به تلاش‌ها و کوشش‌ها و جهت‌دادن به آنان برای دست‌یابی به نتیجه‌ای ارزشمند و بایسته است؛ آن گونه که از هرز رفتن و بیهوده ماندن نیروها

پیش‌گیری شود. در این زمینه، باید واقعیت‌ها را آن گونه که هست، پذیرفت و از دوباره کاری‌ها پرهیز کرد که جز بر باد دادن توان و نیروهای کارآمد، برآیندی نداشته‌اند.

راه کارهای زیر می‌تواند به برنامه‌ریزان پیشنهاد شود:

الف: زبان از ادبیات جداست و باید آموزش زبان، به عنوان برآورنده‌ی نیازهای اجتماعی اشخاص از فراگیری ادبیات برای بهره‌مند شدن از میراث ادبی گذشتگان، از هم جدا شود و برای هر کدام جداگانه برنامه‌ریزی بشود (نقل

به مفهوم- شهیدی، ۱۳۵۵)؛ بنابراین درس‌های ویژه‌ی رشته‌ی ادبیات باید از همان آغاز یعنی ترم ۳، از درس‌های ادبیات دیگر رشته‌ها جدا شود و برای تدریس در رشته‌ی ادبیات، ساعت‌های بیشتری در نظر گرفته شود.

ب: درباره‌ی دانش‌آموزان دیگر رشته‌ها، باید پایه‌ی کار بر آموزش درست‌نویسی نهاده شود؛ زیرا اینان هستند که در آینده، دستاوردهای پژوهشی و خویش‌اندیشی را در زمینه‌های گوناگون می‌نویسند و اگر روش درست‌نویس را به خوبی نیاموزند، ضربه‌های جبران‌ناپذیری بر پیکر زبان فارسی وارد می‌شود.

پ- چندی است که درس نگارش و انشا و دستور را با هم یک پارچه شده و یک نمره به آنان داده می‌شود. این روش نیز جای سخن بسیار دارد. به راستی یادمان نرفته که درس انشا، همیشه درسی بحث‌انگیز و مظلوم بوده و نیاز داشته تا برای بهینه‌سازی آن



چاره‌ای اندیشند اما در برنامه ریزی جدید، کار را بدتر کرده اند و با این روش، تا چند سال دیگر دانش آموزان نه می توانند یک سطر مطلبی را به درستی بنویسند و نه قاعده‌ای دستوری را خواهند دانست؛ زیرا من خود، از دانش آموزان شنیده‌ام که چرا ما وقت و کارمایه مان را برای خواندن دستور بگذاریم! در حالی که با استفاده از نمره‌ی میان ترم و نمره‌ی انشا که به هر حال معلم به ما می دهد، نمره مان به ۱۰ می رسد. این نکته گزافه گویی نیست.

نتایج حاصل از بررسی ۱۰۰ برگه‌ی امتحانی درس نگارش و دستور در پایه‌های مختلف تحصیلی نشان می دهد که ۹۵ درصد از دانش آموزان، هیچ پاسخی به پرسش های دستوری نداده اند و با همین نگرش، در آزمون شرکت کرده اند.

پیشنهاد من این است که درس انشا، خود دارای نمره‌ای جداگانه باشد و درس های نگارش و دستور نیز هر یک نمره‌ای جداگانه داشته باشند؛ بدین گونه که مثلاً ۳ واحد انشا و ۳ واحد دستور و نگارش.

ت: به کارگیری بهترین روش ها برای تهیه‌ی مواد درسی؛ بدان گونه که درونه‌ی درس ها، برانگیزنده‌ی اندیشه‌ی آفرینشگر و ذوق ادبی دانش آموزان باشد، نه فقط دستاویزی برای از برکردن برخی مطالب کلیشه‌ای برای دست یابی به نمره‌ی امتحانی.

ت: حذف نمره‌ی میان ترم در مورد درس های ادبیات (همان گونه که در نظام آموزشی پیشین، تک ماده‌ی درس ادبیات، حذف شده بود) و جای گزینی نمره‌ی شفاهی و درک ادبی و ذوقی دانش آموزان، به جای آن.

ج: دخالت مستقیم فرهنگستان در برنامه های ادبیات مدارس؛ چه در آماده سازی کتاب ها و چه در شیوه های آموزشی با نقش راهنما و رهنمون. افزون بر این، فرهنگستان می تواند سرپرستی بخش ادبیات را در پایه های مختلف آموزشی (ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه) در دست بگیرد. همان گونه که برای نمونه، آموزش پزشکی در اختیار وزارت بهداشت و درمان قرار دارد.

ج: پی گیری این نکته که باید درس ادبیات فارسی را حتماً دبیر کارشناس و با تجربه‌ی این رشته تدریس کند و معلمان دیگر که هر کدام به گونه‌ای نابه سامان مشغول تدریس ادبیات هستند، کنار گذاشته شوند.

بر اساس بررسی انجام شده از ۴۰۰ نمونه‌ی تصادفی، از چهار ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز، آمار کسانی که در سال ۷۵-۱۳۷۴ در پایه های دبیرستان و راهنمایی، ادبیات فارسی تدریس می کرده اند، بدین گونه است:

۱ درصد فوق لیسانس ادبیات، ۵۶ درصد لیسانس ادبیات، ۲ درصد فوق دیپلم ادبیات و ۴۱ درصد افراد غیر متخصص که در

میان آن ها کسانی یافت می شوند که دارای لیسانس عمران و ریاضی و ... هستند.

این نابه سامانی در ناحیه های گوناگون، متفاوت است؛ در ناحیه‌ی ۱، ۶۸ درصد، ناحیه‌ی ۲، ۲۴ درصد، ناحیه‌ی ۳، ۲۹ درصد و ناحیه‌ی ۴، ۹۱ درصد دبیر متخصص وجود دارد.

ح: نکته‌ی دیگر، مسئله‌ی غیر حضوری بودن درس ادبیات است. دانش آموزانی که به هر دلیل نتوانستند در آزمون های ترم نمره بیاورند، در تابستان می توانند همان درس را بدون حضور در کلاس امتحان بدهند.

بررسی های مقایسه‌ای بین نمره های دانش آموزان و روش پاسخ گویی آنان در آزمون های ترم و آزمون های تابستان، نشان می دهد که نمره‌ی اولیه‌ی دانش آموزان در آزمون های ترم، بسیار بالاتر و روش پاسخ گویی آن ها بسیار بهتر از آزمون های تابستانی بوده است. شاید علت این امر، درنگی است که در کار آموزش آنان ایجاد می گردد و هر آن چه را هم در سر کلاس یاد گرفته اند، تا زمان امتحان تابستانی از یاد می برند.

خ: در مورد درس های شفاهی نیز باید نکاتی را یادآوری کنم. بخش بزرگی از آموزش و فراگیری ادبیات، به آموزش شفاهی بستگی دارد. دانش آموزان در این مورد بسیار ضعیف هستند و از نظر خواندن متون، کاستی های عمده‌ای دارند. جبران این کاستی ها به برنامه ریزی حساب شده‌ای نیاز دارد.

### ۳- تلاش های اجتماعی

مسائل زبان و ادب فارسی، از گستره‌ی آموزش و پرورش فراتر رفته و نهادهای دیگری نیز- هر کدام به گونه‌ای- با امر نوشتن و خواندن و انتشار درگیر هستند. از آن میان، صدا و سیما و روزنامه ها و مجله ها را می توان نام برد.

بی گمان، نقش صدا و سیما و روزنامه ها و مجله ها، بسیار حساس و مؤثر و تعیین کننده است. این همه نادرست نویسی و نابه سامانی که در زبان فارسی رخ داده، بیشتر ناشی از سهل انگاری و بی توجهی دست اندرکاران یا ویراستاران صدا و سیما و روزنامه هاست؛ به گونه‌ای که کم تر مطلبی را می توان رها از ویرایش پذیرفت و متأسفانه، هیچ کس را هم غمی نیست. آن قدر این نادرست نویسی ها در همه جا دیده می شود که به صورت عادت درآمده و همه، نادرست می نویسند و نادرست می خوانند و در این اندیشه هستند که بهترین نویسنده و بهترین خواننده هستند. در پشت این نابه سامانی، حقیقتی است که هر روز غم انگیزتر می نماید؛ خطری که هستی زبان فارسی را تهدید می کند؛ زیرا این بیماری، اندک اندک از پیکر زبان می کاهد و سرانجام از هستی آن چیزی بر جای نمی گذارد. هنگامی که از تلاش های اجتماعی سخن

## نتیجه گیری

تلاش برای بهینه سازی آموزش زبان و ادب فارسی و لاج گذاری بر فرایند فراگیری بایسته ی آن، روشن می سازد که هر فلم به دمنی- حتی اگر نام استاد را هم به خود بسته باشد- نمی تواند نویسنده ای درست نویس باشد. این امر حاصل آموزش دقیق و تحمل زحمت های بسیار در راه مطالعه ی آثار ادبی است. هم چنین برنامه ریزی آموزشی، ندوین بایسته ی کتاب های دوسی و پرورش آموزگاران کارآمد از پایه های اصلی یک نظام آموزشی پشرفنه به شمار می رود. در صورتی که بتوان به این هدف ها دست یافت، شاید اندکی از منزلت آسیب دیده ی زبان و ادبیات فارسی دوباره به جای خود بازگردد و این رشته ی عزیز از ذلتی که بدان گرفتار شده، نجات یابد.

می گویم، منظورمان به کارگیری همه ی نیروها برای بهینه سازی زبان فارسی در گستره ی کشور و بیرون از آن است. در این میان، «جامعه ی ویراستاران» باید مسائل خود را کاملاً حل کند و با عزمی راسخ، نقش خود را در بهبود و بازسازی زبان فارسی انجام دهد. فرهنگستان نیز باید پذیرد که بدون حضور ویراستاران، درست نویسی و به سامانی ادب فارسی ممکن نیست و همه ی سازمان و نهادها را که به گونه ای در کار نوشتن هستند، ناگزیر سازد تا نوشته ها و انتشارات خود را حتماً از نظر ویراستاران واقعی (نه ویرایشگران) بگذرانند.

در پژوهشی که به صورت پرسش نامه ای و مصاحبه ی حضوری با دو روزنامه ی محلی فارس و دو نهاد انتشاراتی انجام شد، چنین نتیجه گرفته شد که در هیچ کدام از آن ها تخصص معنی ندارد. عده ای با تحصیلات ناهماهنگ، از هر رشته ای، به کار

ویرایشگری مشغول هستند. آن ها دریافت درستی از ویراستاری ندارند و تنها در حد نشانه گذاری، چیزی آموخته اند. مسئولان صفحه ی ادبی و هنری نیز در کار خود تخصص ندارند و تنها به پیشینه ی ذوقی و شخصی و از روی ناچاری، به این کار کشیده شده اند. همه ی ویرایشگران خواستار بودند که دوره ای برای آموزش صحیح و علمی آن ها برگزار گردد تا بتوانند کار خود را بهبود بخشند.

در سازمان صدا و سیما باید واحدی به نام «ویراستاری» پی ریزی شود که کار آنان بررسی و پژوهش در نوشته ها و خواننده ها باشد.

در پژوهشی که به صورت پرسش نامه انجام گرفت، روشن شد که از هنگامی که برنامه های وادبو مرکز فارس از نظر ویراستاران می گذرد، تغییرات چشم گیری در ساختار جمله ها و نوع عبارت ها ایجاد شده است و اگر چه در ابتدا نویسندگان برنامه ها، واکنش خوبی نشان نمی داده اند اما در برابر تخصص و صداقتی که ویراستاران داشته اند، ناچار به پذیرش آن ها و دیدگاه های آن ها شده اند.

نکته ی دیگر، کافی نبودن تعداد ویراستاران بود که در برابر حجم وسیع کار، نیاز به همکاران بیشتری را ابراز می داشتند. بخش سیمای فارس ویراستار نداشت که دلیل آن را کم بودن میزان تولید این بخش بر شمردند.

- ۱- نمونه ی نخست: کتاب آیین نگارش
- ۲، بخش دستور، ص ۲۴۱.

منابع:

- ۱- دامادی، سید محمد (۱۳۷۴)، زبان فارسی و پیوند با فرهنگ، سروش، دوره ی هفدهم، شماره ی ۷۷، صص ۴۵-۴۰.
- ۲- شهیدی، سید جعفر (۱۳۵۵)، اندر سی فارسی در دوره ی دبیرستان، فارسی و آیین نگارش ۳ و ۴، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۴، ص ۲۴۵.
- ۳- طاهری، عبدالرحمد (۱۳۷۶)،

بررسی ارتباطات و انتظارات معلمان از سیستم آموزشی آموزش و پرورش، مجموعه ی مقالات همایش سراسری معلمان ابتدایی سراسر کشور، وزارت آموزش و پرورش، تهران.

۴- فارسی و آیین نگارش ۲ و ۱، نقش کلمات در جمله، وزارت آموزش و پرورش، صص ۱۷۵-۱۷۴ و ۲۴۳-۲۳۰.

۵- فرشید ورد، خسرو (۱۳۶۲)، طرحی برای تقویت زبان فارسی، نشر دانش، نشر ۵، مرکز نشر دانشگاهی، دوره ی سوم، شماره ی ششم، صص ۱۴-۱۰.

۶- ملکان، مجید (۱۳۷۳)، بررسی کتاب های درسی آموزش و پرورش ۹، رشد تکنولوژی آموزشی، دوره ی دهم، شماره ی ۶، صص ۲۸-۲۶.

۷- اداره ی کل آموزش و پرورش فارس (۱۳۷۵)، «لیست دبیران ادبیات فارسی استان فارس»، گزارش ۴.



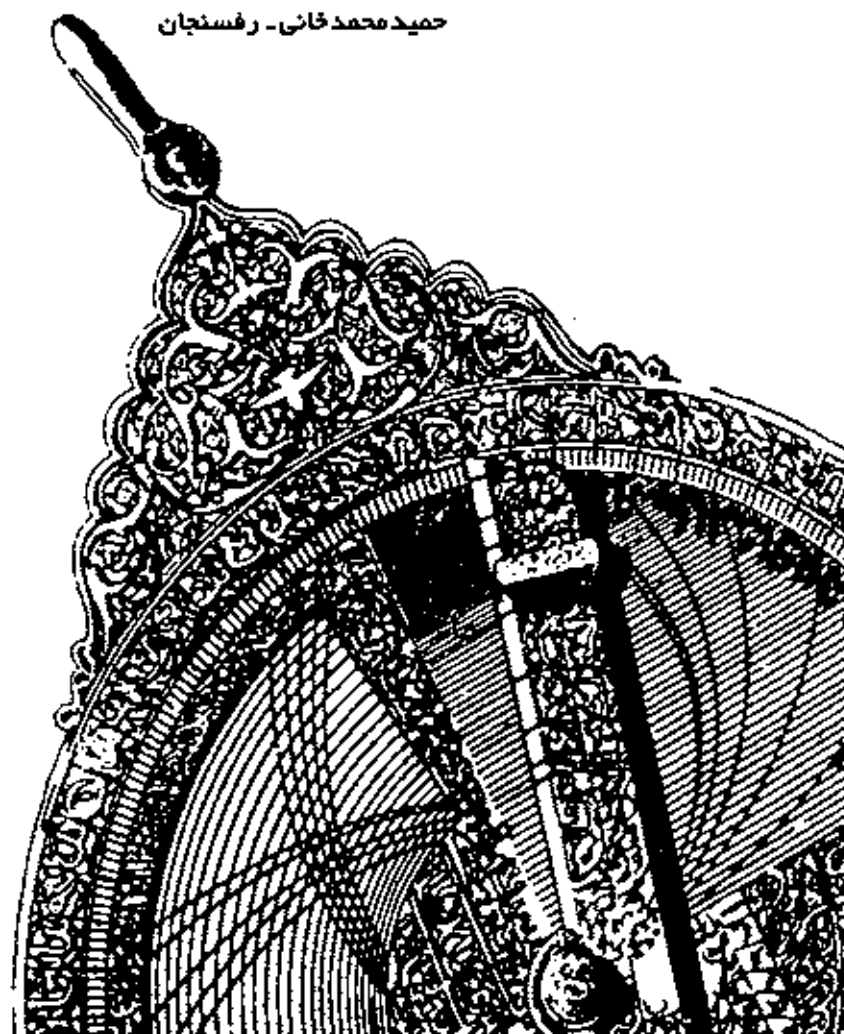
# بررسی نقش آموزش زبان فارسی در تبیین فرهنگ ایران اسلامی

حمید محمد خانی - رفسنجان

بعضی از زبان شناسان تحت نائبر «واتسن» روان شناس رفتار گرای آمریکایی، زبان را نوعی رفتار تلقی کرده و مسئله‌ی «رفتار زبانی» را مطرح نموده‌اند؛ یعنی، همان طور که رفتار هر موجود را می‌توان در چهار چوب پاسخ‌های او که در مقابل انگیزه‌های محیطی ارائه می‌شود بررسی کرد، گفتار او نیز قابل بررسی است؛ زیرا به انگیزه‌های درونی و برونی او بستگی دارد. این انگیزه‌ها گاهی درونی و گاهی اجتماعی است و در هر دو صورت، نگرش خاصی به فرد ارائه می‌کند و این نگرش خاصی در زبان خاصی متجلی می‌گردد.<sup>۱</sup>

صاحب کتاب «بازاندیشی در زبان فارسی» در این باره چنین آورده است: «این که قومی که زبان از آن اوست چگونه می‌اندیشد و به اصطلاح در چه عالمی سیر می‌کند و اندیشیده‌های خود را چگونه در قالب زبان می‌ریزد و از میان امکانات ذاتی زبان خود کدام یا کدام‌ها را برمی‌گزیند و می‌پروراند، این رفتار با زبان ناگزیر در پرورش طبع اثری اساسی دارد؛ زیرا از این راه است که در میان امکانات گوناگون پرورش زبان، جنبه‌ها جنبه‌هایی برجسته‌های دیگر چهره می‌شود یا می‌چرید و هر زبان عادت‌ها و روحیه و حال و هوای خاصی می‌یابد. به عبارت دیگر، سیر تاریخی شکل‌گیری روح قوم و عالم او با روح زبان او و عالمی که این زبان بیانگر آن است، درهم تنیده است.»<sup>۲</sup>

همان طور که می‌دانیم، نگرش افراد جامعه از فرهنگ آن جامعه ناشی می‌شود؛ بنابراین، زبان و فرهنگ هر قوم رابطه‌ی مستقیمی با هم دارند و با مطالعه‌ی دقیق هر زبانی می‌توان از رو ساخت آن به ژرف ساخت سخن پی برد و به آداب، رسوم، طرز فکر و اندیشه و خلاصه آن چه





نحت عنوان فرهنگ یک قوم مورد بررسی قرار می‌گیرد، دسترسی پیدا کرد.

زبان هر قوم پیوندهای عمیقی با فرهنگ آن قوم دارد. به شکلی که اگر فرهنگ قومی به هر دلیل تغییر کند، در زبان آن قوم نیز تغییرات اساسی و بنیادی حاصل خواهد شد. نمونه‌ی کامل این امر، جای‌گزینی فرهنگ اسلامی است با فرهنگ مزدیسنا و در نتیجه روی کار آمدن زبان امروزی به جای زبان پهلوی. این رابطه به قدری اهمیت دارد که روان‌شناسان حفظ فرهنگ و انتقال آن را از مهم‌ترین وظایف زبان‌مسی دانستند. «آگپوت»، روان‌شناس معروف، در باره‌ی وظایف زبان گفته است: «زبان، میراث فرهنگی و آداب و رسوم را در نسل‌ها حفظ می‌کند.»<sup>۲</sup>

آثار متعددی که از پیشینه‌ی زبان فارسی به یادگار مانده است - اعم از کتب و شفاهی یا عبادی و ادبی - همه و همه بیانگر نگرش‌ها و بینش‌ها و نهایتاً فرهنگ مردم این مرز و بوم است. بر ماست که این گنجینه‌های غنی را بیاموزیم و به دیگران نیز آموزش دهیم تا هم چون میراثی ارزشمند برای آیندگان محفوظ بمانند.

مطالعه‌ی آثار گذشتگان به خوبی نشان می‌دهد که پیش از مردم ایران زمین از دیر باز یک بینش مذهبی و الهی بوده است؛ حتی آن‌جا که بحث درباره‌ی ملیت باشد؛ مثلاً در اسطوره‌ی رستم و اسفندیار که به نوعی نبرد بین مذهب و ملیت ایرانی است، رستم با کشتن این نماد مذهب، یعنی اسفندیار، کار را بر خود مشکل می‌کند؛ زیرا:

که هر کس که او خون اسفندیار  
بریزد سرآید بر او روزگار<sup>۳</sup>

بدین گیتی اش شوربختی بود  
و گر بگذرد رنج و سختی بود

و سرانجام تاوان سخنی را پس  
می‌دهد؛ هم خود گرفتار چاه غدر

ناجوان مردان می‌گردد و هم دودمانش را  
به باد فنا می‌دهد.

پس از این که مردمان ما با اسلام آشنا شدند و دین برتر را پذیرفتند و بر سر سفره‌ی فرهنگ غنی اسلامی جایگاهی ویژه برای خویش جست‌وجو کردند، در معرفی آن هر چه بیشتر کوشیدند و زبان و قلم خود را در راه صیانت از ارزش‌های والای الهی به کار گرفتند و آثار خود را هم چون میراثی گران‌بها در اختیار آیندگان قرار دادند و وظیفه‌ی سنگین حفاظت و نگه‌داری از آن را بر عهده‌ی ما گذاشتند.

آن بخش از زبان فارسی که تاکنون این وظیفه‌ی خطیر را به عهده داشته و به بهترین وجه از عهده‌ی آن برآمده و مورد ستایش عالم و آفاق نیز قرار گرفته است، به درستی ادبیات فارسی می‌باشد که ما آن را «ارتباط مؤثر» می‌نامیم. منظور از ارتباط مؤثر ارتباطی است که برای مدت‌های بسیار طولانی و شاید هم نابایان عمر در ذهن خواننده یا شنونده باقی می‌ماند و با تأثیر مثبت خود همیشه راه‌گشای مخاطبان خود خواهد بود؛ مانند بسیاری از حکایات آموزنده‌ی موجود در ادبیات فارسی و هم چنین مثل‌ها و کلمات فصاحت‌برانگیز دین و ائمه‌ی معصومین.

برای بهتر نشان دادن نقش زبان فارسی در شناخت فرهنگ ایران اسلامی، به شرح رابطه‌ی میان آن‌ها می‌پردازیم. فرهنگ هم چون پیامی است که باید به باری زبان انتقال یابد؛ بنابراین، زبان در این جا نقش واسطه‌ی وسیله را ایفا می‌کند.

برای این که پیامی به مخاطبان خود برسد، به چهار عامل اصلی نیاز دارد:

۱- پیام دهنده؛

۲- وسیله‌ی فرستادن پیام؛

۳- هدف از ارسال پیام؛

۴- پیام‌گیرنده.

پیام در این جا همان فرهنگ ایرانی -

اسلامی است. فرهنگ هر ملت در حکم آئینه‌ی تمام‌نمای افکار و عقاید، اخلاق و آداب و رسوم و هم چنین تحول فکری و اجتماعی آن ملت در طول زمان است. ایران به واسطه‌ی قدمتی که دارد، دارای سوابق فرهنگی بسیار کهن و آثاری است که هم ارزش علمی دارند و هم از جهت فلسفی بسیار ارزشمند هستند. این تمدن کهن با همه‌ی برجستگی‌هایش به دامان اسلام روی آورد و به قول استاد شهید مرتضی مطهری «ایرانیان بقایای تمدن تلطیف شده و پرورده‌ای را به اسلام تحویل دادند که بر اثر حیاتی که این مذهب در آن دید، جانی تازه گرفت.»<sup>۴</sup>

فرهنگ هر قومی نشانه‌ی هویت و شناسنامه‌ی تاریخی و اجتماعی اوست و اگر ملتی - خدای ناکرده - بخواهد مقلد فرهنگی دیگر باشد، گرفتار بی‌فرهنگی و در نهایت، بی‌هویتی خواهد شد.

استاد زرین کوب در همین رابطه گفته‌اند:

«اگر فرهنگ گذشته‌ی ما با نسل جوان از بین برود، او دیگر به ایران و به فرهنگ ایرانی تعلق نخواهد داشت. فرهنگ دیگر، ادبیات دیگر و پیوند دیگری که وجودش را به جایی غیر از فرهنگ علاقه‌مند خواهد کرد، او را جذب خواهد کرد... . خلاصاً فرهنگی را هیچ نسلی در هیچ جا نمی‌تواند تحمل کند. اگر آن‌چه ما امروز به دانشجوی جوان عرضه می‌کنیم، با افاق دیدن او هماهنگی ندارد و به سؤال‌ها و نیازهای او پاسخ درستی نمی‌دهد، طبع و فهم او ناچار جواب‌های خود را در جای دیگری طلب می‌کند. کدام نسلی است که با فرهنگ خود قطع ارتباط پیدا کند و برای فرار از خلأ فکری، یک فرهنگ تازه را جست‌وجو نکرده باشد.»<sup>۵</sup>

این فرهنگ پر بار و ارزشمند به سادگی حاصل نشده و به دست ما نرسیده است. ما مدیون همه ی رنج ها و مرارت های هستیم که پیامبر عظیم الشان اسلام در طول زندگی پر برکت خویش تحمل فرموده اند، مدیون فرق شکافه ی علی (ع) و همه ی ائمه ی معصومین هستیم که تمام دوره ی زندگی شان رنج بود و درد. مدیون همه ی عزیزانی هستیم که جان با ارزش خود را در این راه ایثار کردند و به درجه ی رفیع شهادت نایل آمدند و امروزه فرهنگ اسلامی و ایران اسلامی و همه ی ما مدیون امامی هستیم که با مجاهدت های بی نظیر خویش نام ایران و اسلام و فرهنگ اسلامی را در جهان بلند آوازه کرد و فریاد مستضعفان را به گوش همه ی جهانیان رسانید و احیاگر فرهنگ ناب محمدی شد و سرانجام مدیون رهبری های خردمندانه ی رهبر بزرگ انقلاب خویش هستیم.

#### ۱- پیام دهنده :

قبل از هر چیز این سؤال مطرح می شود که چه کسی یا چه کسانی باید این پیام الهی را به گوش جهانیان برسانند؟ پیام دهنده ی اصلی در طول تاریخ اسلام قبل از همه شهیدان بوده اند که با ایثار خون خویش پیام فرهنگی اسلام را به جهان و جهانیان اعلام کرده اند. پس از آنان می توان از همه ی روشن فکران متعهد - اعم از شاعر و نویسنده و روحانی و معلم - و به طور کلی همه ی کسانی که دلشان برای ایران و اسلام می تپد، یاد کرد.

#### ۲- وسیله ی فرستادن پیام :

وسيله ی ارسال پیام در بحث ما زبان فارسی است. زبانی با سابقه ی بسیار کهن که به قدر قدمتش پر بار و شیرین است. بیهوده نیست که تعبیر شاعران ما از کلمات

فارسی همیشه دُر و مروارید بوده است؛ چون اگر به آثار باقی مانده از روزگاران بسیار گذشته نظری بیفکنیم، کلمات خشن و زمختی را مشاهده می کنیم که در بستر زمان و سایش جای زبان به واژه های نرم و لطیفی هم چون دُر و مروارید بدل شده اند که گفتنشان دهان را شیرین و شنیدنشان گوش جان را نوازش می کند.

هر کلمه و هر ترکیب این زبان، دنیایی معنی و مفهوم در خود نهفته دارد؛ مثلاً اگر واژه ی «آب» را در نظر بگیریم و معنای آن را در فرهنگ ها جست و جو کنیم، تنها در فرهنگ معین هفده معنی برای آن ردیف شده است و اگر ترکیب عامیانه ی «از آب گذشته» را که به معنی با ارزش به کار رفته، مورد بررسی قرار دهیم، دو منشأ برای پیدایش آن می یابیم. اوک با توجه به متنخ های باستانی بونگ می توان آن را چنین توضیح داد که: موضوع عبسور حضرت موسی از آب نیل که به عنوان یک واقعه ی مهم و بزرگ قرآنی در اذهان این مردم جایگزین شده بود، با گذشت زمان با این شکل نمادین نمایان شده و مورد استفاده قرار گرفته است. دوم مربوط می شود به مسافرت هایی از دوران گذشته که لازمه ی آن ها عبور از آب های خروشان رودخانه ها و سیلاب های مسیر راه بوده است. قطعاً در چنین سفرهایی جان و مال و هدایای همراه مسافر در معرض نابودی قرار می گیرد و اگر موفق شود و جان سالم به در برد، آن چه را با خود آورده بس عزیز و با ارزش می شمارد.

اسناد دکتر خانلری درباره ی زبان فارسی می فرمایند:

«من فارسی را عزیز می دارم و به خود می بالم که این زبان من و کسان من است. زبانی که شیرینی آن را دشمن و دوست و خویش و بیگانه چشیده اند. زبانی که سعدی

بدان غزل سروده است و در دورترین نقطه ی آسیا، قرن ها پیش از این، مطربان چینی غزلش را به گوش جهان گردانندلسی خوانده اند.

نزد من وطن آن نیست که شما می پندارید. این چهار خط فرضی که دور ایران کشیده اند، وطن مرا محدود نمی کند. هر جا که فرهنگ ایرانی هست و وطن من است؛ زیرا در آن جا است که روح من و ذوق من آشنا می یابد و به گمان من وطن آن جا است که آشنایی هاست. نمی گویم که فرهنگ همان زبان است اما زبان هم یکی از اجزاء فرهنگ است و جزء بزرگی است.<sup>۴</sup> اسناد بزرگوار و شهیدمان مرتضی مطهری درباره ی زبان فارسی عبارت زیبایی دارند که نشانه ی علاقه این بزرگ مرد به زبان فارسی است: «در برخی فرهنگ ها زبان بیشتر از دین یا جامعه در ادامه یافتن یا بر جای ماندن آن فرهنگ اهمیت دارد. این اصل با فرهنگ ایران راست می آید.»<sup>۵</sup> ایشان در جایی دیگر درباره زبان فارسی و رابطه ی آن با فرهنگ اسلامی چنین می فرمایند:

«اگر زبان فارسی از میان رفته بود، ما امروز آثار گران بها و شاهکارهای اسلامی ارزنده ای هم چون «مشوی» و «گلستان» و «دیوان حافظ» و «نظامی» و صدها اثر زیبای دیگر که در سراسر آن ها مفاهیم اسلامی و قرآنی موج می زند و پیوند اسلام را با زبان فارسی جاوید ساخته اند، نداشتیم.»<sup>۶</sup>

زبان فارسی در گذشته بیشتر زبان شعر و ادب بوده است تا علم و فلسفه و به همین دلیل، پیشینیان از نارسایی آن شکوه ها سر داده اند. یکی از دلایل این امر شاید این باشد که زبان در قدیم (زبان نوشتاری) در خدمت دربار و درباریان بوده و آن ها که عمدتاً تحصیل کرده هم بوده اند، زبان سنگین و آهنگین شعر و ادب را ترجیح

می داده اند اما به تدریج که زبان نوشتاری به واسطه‌ی تأثیر فرهنگ غرب به زبان مردم کوچه و بازار نزدیک شد، جایگاه حقیقی خود را نیز به دست آورد و پیام آور فرهنگ ایران زمین شد. آقای آسوری در کتاب «بازاندیشی زبان فارسی» در این باره چنین گفته اند:

«زبان فارسی از راه برخورد با زبان‌های اروپایی و بازسازی خویش از این راه و تکاندن خویش و فرو ریختن آوار چند قرنه‌ی میراث زبان منسبانه بسیار ساده‌تر، رساتر و دقیق‌تر شده و برای بیان مفهوم‌ها و معناهای دقیق در حوزه‌ی علم و فلسفه‌ی جدید آمادگی بیشتری یافته است و این توانایی حاصل کوششی است که نوآوران در زبان فارسی کرده اند. البته آن چه در زبان فارسی به عنوان نوآوری مطرح شده است، یک دست نبوده و زیر و بالای بسیار داشته است و دارد اما این قدر هست که به غریبال کردن زبان و بیرون ریختن کلوخه‌های سنگین و زمخت آن و نیز بازگرداندن بخشی از به‌شیرین و ارزنده‌ترین و زیباترین میراث فراموش شده‌ی واژگان فارسی خدمت کرده است.»<sup>۱۳</sup>

### ۳- هدف:

همان‌طور که انسان برای ادامه‌ی زندگی به تغذیه‌ی جسم و تن نیازمند است، جهت بقای روح خود نیز به نوعی غذای روحانی محتاج است. همان‌طور که انسان برای حفظ جان خویش به سرپناه نیاز دارد، برای روح هم به سرپناه و جایگاهی بسیار استوار و محکم نیازمند است. این بنای محکم و پابرجا فرهنگ و تمدن هر قومی است و ارزشمندترین آن فرهنگ و تمدن عظیم ایران اسلامی است که به کاخ تمدن و فرهنگ اسلامی از آن

تعبیر می‌شود.

هر کدام از سازندگان این بنای بزرگ به نوعی جهت حفظ آن کوشیده‌اند و راه حل‌هایی را نیز فراروی آیندگان نهاده‌اند. بلاها و آفت‌هایی را که ممکن است آن را تباہ و پایه‌های آن را است کند، تشخیص داده و طرز مقابله با این آفت‌ها را پیشنهاد کرده‌اند. سعدی در مدینه‌ی فاضله‌ی خود بلای حرص و آز را مطرح کرده و روش‌های مبارزه با آن را نیز جزئه به جزء شرح داده است. باب ششم بوستان، یعنی باب قناعت، بهترین نمونه‌ی این مورد است. سعدی بنای مورد نظر ما را «دارالبقا» می‌نامد:

دارالفنا کرای مرمت نمی‌کند  
برخیز تا عمارت دارالبقا کنیم<sup>۱۴</sup>  
وامیر خسرو دهلوی سلامتی جامعه را در گرو دین و پرهیزگاری می‌داند:  
هر که به پرهیز پذیرد نصیب  
از پی دارو نَدُوَد بر طیب  
زهد برد فسق نه مایه را  
خنجر خورشید بر دُ سابه را  
جان و دلت را پی دین کرده‌اند  
نزی بی بازی است که این کرده‌اند<sup>۱۵</sup>  
و عرفا خود را طیب روحانی این کاخ تمدن می‌نامند:

ما طیبانیم شاگردان حق  
بحر قلزم دید ما را فائق  
آن طیبیان طبیعت دیگرند  
که به دل از راه نفسی بنگرند  
ما به دل بی واسطه خوش بنگریم  
کز فراست ما به عالی منظریم<sup>۱۶</sup>  
بنابراین، هدف روشن شد: زنده نگه داشتن فرهنگ و تمدن ایران اسلامی و ارج نهادن به آن و اشاعه‌ی آن در تمام دنیا.

### ۴- پیام گیرنده:

گیرنده‌ی این پیام همه‌ی عصرها و

نسل‌ها هستند نادبانه‌یاست، به ویژه قشر جوان. استاد محمد رضا حکیمی درباره‌ی نسل جوان که باید حافظ این فرهنگ باشد، چنین فرموده‌اند:

در دوره‌ی جوانی است که روح و آرمان شکل‌نهایی خویش را پیدا می‌کند و مانند ماده‌ای خام وارد صورت و مظهر خود می‌شود و ساخته می‌گردد. این داعیه و آن فرهنگ عظیم اسلام، باید روح‌های جوان را برای برپا داشتن این مشعل بسازند و برانگیزند. در پدبش یک فرهنگ و فکر و جهاد در راه اندیشه و انتقال و بقای آن، این نسل جوان است که نقش عمده را برعهده دارد.<sup>۱۷</sup>

نوجوانان و جوانان ما باید بدانند که «از نخستین سده مکروب که از این زبان در دست داریم تا آن چه پیش از جنگ دوم جهانی فراهم آمده است، یک عنصر به خوبی تجلی می‌کند و آن، روح عالی تمدن اسلام آمیخته به سنن و آداب ایرانی است.»<sup>۱۸</sup> پس باید در حفظ و اشاعه‌ی آن کوشا باشند. این پیام را بگیرند و به دیگران منتقل کنند.

نوجوانان و جوانان ما باید بدانند که گنجینه‌ی عظیم ذخایر شعری ما بخشی از فرهنگ ماست و به قول «توماس کار لایل»، یکی از منفدان تاریخ گرا: «تاریخ شعر جزو تاریخ آن ملت اعم از سیاسی، علمی و مذهبی است.»<sup>۱۹</sup> پس باید آن‌ها را به گوش جان بشنوند و از بدی‌ها عبرت و از نیکی‌ها درس زندگی بگیرند.

نویسندگان و محققان باید بدانند که قصه‌ها و حکایات قدما با هر زبانی که بیان شده باشد، به خاطر داشتن فضاهای صمیمانه و گفت و گوهای شیرین و لطیف هر خواننده و شنونده‌ای را مجذوب خود می‌کنند. بنابه گفته‌ی آنا بلوسکی در کتاب «بررسی کتاب کودک در جهان سوم»:

«نویسندگان احتیاج دارند که

نمونه‌هایی از ادبیات فولکلوری را مطالعه کرده و روش‌های انتخاب عناصر داستان و تبدیل داستان شفاهی به کتبی را بیاموزند.<sup>۱۴</sup> به عقیده‌ی این متخصصین، قصه‌های فولکلوریک به شکل موجودشان برای کودکان امروزی مناسب نیستند. باید آن‌ها را بازنویسی یا بازآفرینی کرد و در خدمت آموزش رسمی و یا غیررسمی قرار داد.

متخصصان آموزش کشور بایست در تهیه‌ی کتاب‌های درسی و کمک‌درسی بیشتر از گذشته به مسئله‌ی مورد نظر بپردازند و زوایایی از آن را که ممکن است ابهام‌آمیز باشد، روشن نمایند تا جوانان دچار سردرگمی نشوند؛ به عنوان مثال، وقتی دانش‌آموز ما در کتاب درسی خود می‌خواند: «دستش جدا کردند، خنده‌ای بزد... پس پای هایش بریدند؛ تبسمی کرد و گفت: بدین پای سفر خاک می‌گردم، قدمی دیگر دارم که هم اکنون سفر هر دو عالم کند.»<sup>۱۵</sup> این سؤال برایش مطرح می‌شود که چگونه ممکن است کسی که دست و پایش را بریده‌اند، هم چنان بخندند و سخن بگویند. اگر دانش‌آموز ما کنجکاو هم باشد و به اصل کتاب مورد نظر مراجعه کند و ببیند که «پس سیوم روز، خاکستر حسین را به آب دادند هم چنان آواز اناالحق می‌آمد.»<sup>۱۶</sup> تعجب او صد چنان خواهد شد.

بهرتر است به دانش‌آموزان توضیح دهیم که مردم روزگار گذشته به دلیل نداشتن اطلاعات کافی درباره‌ی افراد مورد علاقه‌ی خود از نظر اعتقادی از آن‌ها شخصیت‌های اسطوره‌ای می‌آفریدند. این اناالحق صدای مردمی است که به عاشقان حق و کارگزاران فرهنگ اسلامی عشق می‌ورزیده‌اند و وطن فریادشان هم چنان باقی است. ما نباید اجازه دهیم هر مغرضی به «دیار صوفیان» قدم بگذارد و ذهن جوانان ما را از جنبین شخصیت‌هایی نهی کند.

بر ما لازم است ابعاد مختلف آثار ذوقی و هنری و هم‌چنین صنعتی ایران اسلامی را به جوانان و مخصوصاً دانش‌آموزان - آن‌طور که هست - معرفی کنیم. نمونه‌ی خوب این امر، کار استاد ارجمند آقای دکتر اسلامی ندوشن در بحث «جلوه‌های هنر اصفهان» در یکی از کتاب‌های درسی است که از کتاب با ارزش ایشان «صغیر سیمرخ» انتخاب شده است. این اثر دانش‌آموزان و جوانان را با جلوه‌های هنر اسلامی آشنا می‌سازد و دیدگاه آنان را نسبت به هنرهای ایرانی - اسلامی تغییر می‌دهد.

بر همه‌ی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، به ویژه دبیران و استادان محترم است که با آموزش زبان و ادبیات فارسی و تجزیه و تحلیل علمی و دقیق آثار گذشتگان و پرهیز از بسیاری روش‌های مورد استفاده در نظام آموزشی پیشین که فرهنگ، عرفان و ادبیات ما را باعث عقب‌ماندگی ما از دنیای تمدن معرفی می‌کرد، سدی محکم و استوار برای جلوگیری از تهاجم فرهنگی غرب - نه تنها در جامعه بلکه در دل‌های جوانان و نوجوانان عزیز این سرزمین مقدس - بسازیم. نویسنده‌ی کتاب «فرهنگ و زبان» در باره‌ی حجم توطئه‌های جهانی علیه ایران و اسلام می‌نویسد: «بزرگ‌ترین شرکتهای انتشاراتی جهان و وسایل ارتباط جمعی و مطبوعات و تشکیلات‌های بین‌المللی در زمینه‌های علمی و ادبی عموماً در اختیار صهیونیست‌هاست»<sup>۱۷</sup>. به زبانی دیگر، قلم در کف دشمن است؛ ما نیز باید با سرمایه‌گذاری‌های بیشتر در زمینه‌های فرهنگی به مقابله و مبارزه با آنان اقدام کنیم. خلاصه این که زبان و فرهنگ ارتباطی دیرینه و جدایی‌ناپذیر با هم دارند و زبان جزئی مهم از فرهنگ محسوب می‌شود. بر ما لازم است با حفظ زبان فارسی به کمک

آموزش صحیح آن در مقاطع مختلف تحصیلی به حفظ و اشاعه‌ی فرهنگ ایران اسلامی کمک کنیم؛ ان شاء الله.

#### ارجاعات

- ۱- کلیات سبک‌شناسی، دکتر سیروس شمعیسا، فردوسی، ص ۱۵.
- ۲- بازنه‌ی زبان فارسی، داریوش آشوری، مرکز، ص ۱۵۲.
- ۳- روان‌شناسی عمومی، دکتر شعاری‌نژاد، ص ۲۸۳.
- ۴- رزم‌نامه‌ی رستم و سهراب، مجموعه‌ی ادب پارسی، ناشر، ص ۲۴۰.
- ۵- خدمات متقابل اسلام و ایران، اسناد شهید مطهری، صدرا، ص ۳۷۵.
- ۶- از چیزهای دیگر، دکتر زین کوب، جاویدان، ص ۲۸۳.
- ۷- زبان‌شناسی و زبان فارسی، دکتر خانلری، توس، ص ۱۷۵.
- ۸- خدمات متقابل اسلام و ایران، ص ۱۱۹.
- ۹- همان‌مآخذ، ص ۱۱۴.
- ۱۰- بازنه‌ی زبان فارسی، ص ۸۱.
- ۱۱- گریه‌ی فرزات سندی، دکتر خطیب رهبر، مهتاب، ص ۲۲۴.
- ۱۲- دیوان امیر خسرو دهلوی، شقایق، ص ۶۱.
- ۱۳- مثنوی معنوی، بهزاد، ص ۴۵۳.
- ۱۴- ادبیات و تمدن در اسلام، محمدرضا حکیمی، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ص ۲۸.
- ۱۵- از دیروز تا امروز - دکتر سید جعفر شهیدی، نظر، ص ۶۱۶.
- ۱۶- نظریه‌ی ادبی معاصر، وامان سلدن، عباس مخبر، طرح نو، ص ۱۹۹.
- ۱۷- بررسی کتاب‌های کودکان در جهان سوم، آنا پلروسکی، دکتر شکوهی، ناظم، ص ۱۶۷.
- ۱۸- زبان فارسی پیش‌دانشگاهی، ص ۷۵.
- ۱۹- گزیده‌ی تذکره‌الاولیا، عطار نیشابوری، دکتر استعلامی، کتاب‌های جیبی، ص ۱۲۹.
- ۲۰- فرهنگ و زبان، شمس‌الدین رحمانی، انتشارات برگ، ص ۳۸.



آن در اوستایی و پارسی باستان [ha بودن] دانسته شده، بی آن که برای شکل مصدری آن نمونه ای ارائه گردد.

دهخدا (۹، ذیل هستن) نیز «هستن» را به عنوان مصدر به معنای وجود داشتن و زیستن به نقل از ناظم الاطبایا آورده است؛ بی آن که شاهدی ـ چنان که معمول فرهنگ بزرگ فارسی است ـ نقل نماید.

«باشیدن» در فرهنگ‌ها چنین آمده است:

معین (۲۰، ذیل باشیدن) bās - īdan (مص. ل. ا.) توضیح می‌دهد که از این مصدر تنها صیغه‌های مضارع، امر و اسم مصدر «باشش» استعمال می‌شود و نیز می‌باشد به جای «هست» و بقیه‌ی زمان‌های آن از مصدر بودن می‌آیند.

دهخدا (۹، ذیل باشیدن) (مص) بودن ـ آن گاه از کتاب‌های معتبری چون کیمیای سعادت، کتاب الممارف، انیس الطالبین و تذکره‌ی دولت‌شاه سمرقندی کاربرد شکل مصدری آن را نقل کرده‌اند و نیز صیغه‌ی باشیدن را از این مصدر به معنای بود و اقامت کرد از منابع مذکور و هم چنین تاریخ بخارای نرشخی آورده‌اند.

ملک الشعرا، محمد نفی بهار (۴، ۸-۲۵۷) ضمن بحث از باشیدن آن را فعلی نادرالاستعمال می‌داند و توضیح می‌دهد که در زبان پهلوی چنین فعلی نیست و استعمال عطار در تذکره‌الاولیا را نیز معنایی خاص می‌داند. گرچه معترف است که نرشخی در تاریخ بخارا مشتقاتی از این فعل را ذکر کرده که امروز منسوخ است.

از پی‌گیری این افعال در متون مختلف به نتایج جالبی می‌توان رسید؛ زیرا شرح‌طور و دگرگونی آن‌ها می‌تواند به بسیاری از پرسش‌ها پاسخ دهد و گوشه‌هایی از مشکلات و مجهولات را در این زمینه روشن کند.

هم چنان که در آغاز سخن دیدیم، سه مصدر باشیدن، هستن و استن در زبان فارسی امروز مطلقاً به کار نمی‌روند و تنها برخی از صیغه‌های این سه در فارسی حضوری فعال دارند. به همین دلیل که دیگر مصدرهایی به شکل‌های باشیدن ـ هستن ـ استن وجود ندارد، باید تمام ساخت‌های آن‌ها را نیز در فارسی امروز از مصدر بودن مشتق دانست و مثلاً ضمن گفت و گوی «هستم، باشم» است و ... نمی‌توان گفت مصدر این واژه‌ها هستن و باشیدن و استن است؛ زیرا امروز در عمل، دیگر نه از این مصدرها نشانی هست و نه مثلاً از ریشه‌ی  $\sqrt{baw}$  یا صورت دیگر

$\sqrt{bav}$  صورت‌های مضارع  $\sqrt{bom}$ ،  $\sqrt{bū}$ ،  $\sqrt{būd}$ ،  $\sqrt{būm}$ ،  $\sqrt{būnd}$  بودند ساخته می‌شود که تا قرن هفتم و هشتم معمول بوده است (۴، ۲۵۷) و خود شکل ساده‌تر شده‌ی صرف  $\sqrt{bom}$ ،  $\sqrt{bū}$ ،  $\sqrt{būt}$ ،  $\sqrt{būm}$ ،  $\sqrt{būnd}$  در زبان پهلوی بوده‌اند. امروز به جای آن‌ها از باشم، باشی ... استفاده می‌شود.

مصدر بودن در پهلوی دو ریشه دارد: یکی  $\sqrt{bav}$  و دیگری  $\sqrt{bū}$  (۹، ۲۲۸-۲۲۹) که صیغه‌های ماضی را می‌سازد و  $\sqrt{bū}$  و  $\sqrt{būh}$  ریشه‌ی فارسی باستان  $\sqrt{bū}$  (۳، ۸۱، ۸۵) و  $\sqrt{bū}$  است. در اوستا که از آن صیغه‌های هستم، هستی، هست ... یا استم، استی ... و آم، ای، است، ایم، آید، اند ساخته می‌شوند و در غالب متون پهلوی از جمله در کارنامه اردشیر بابکان بدین صورت آمده است:

بودن و فعل ماضی آن به صورت  $\sqrt{bū}$  بود (۱۴، ۳۱۲). همین واژه و مشتقات آن اغلب در متون پهلوی به صورت هم‌وزارش به کار رفته و از کلمه‌ی آرامی  $\sqrt{bū}$  (۳، ۳۱۲) استفاده شده است. چنین به نظر می‌رسد که وقتی این واژه در جمله‌هایی کوتاه از پی هم به کار می‌رفته، برای پیش‌گیری از تکرار، صورت آرامی آن را می‌نوشته‌اند اما به پهلوی می‌خوانده‌اند. آمدن این فعل‌ها به جای یکدیگر از دیرباز معمول بوده است و مثلاً باشم و بوم در کنار هستم به کار می‌رفته‌اند؛ از جمله در قطعه‌ای پهلوی به نام «جاماست اسانا» که به «شاهنامه‌ی پهلوی» معروف است، یک مصراع چنین آمده است:

pat geti vistaxw mabad  
(۳۰، ۴۹۴) یا در روایتی دیگر به نام «اندرز داناسیان به مزدیسنان» (۳۰، ۶۴۵):

hag ar ên patirêl  
اگر از من بپذیرید،  
bavêl sūt ido gēhân  
بود سود دو جهان  
pat gēhîh vistaxw mûbavêl  
به گیتی گستاخ می‌باشید.

و دیگر از این کاربردها، واژه‌ی «پادا» است که در سرود معروف کرکوی یادگار برجسته‌ی آتشکده‌ی کرکوی سیستان در سطر اوک چنین آمده است: فرخت پاداروش (۳۰، ۷۴۴) در کارنامه‌ی اردشیر بابکان این جابه‌جایی فراوان است؛ از جمله:

در صفحات متعدد از ۱ تا ۹۰ با چنین شکل‌ها و

ساخت‌هایی از  $\sqrt{baw}$  بودن و شکل هزوارشی آن رویه رومی شویم:

باشید  $bā$

$bavāi$  (هز.) باد، باشد.

$bavēnd$  (هز.) بوند، باشند

$bavē(h)$  (هز.) باشی

$bavēi$  (هز.) بود

$bavam$  (هز.) باشم

$bās$  (هز.) باش

$būtan$  (هز.) بودن

واژه‌ی  $\sqrt{baw}$  بویاو به معنای باشی که در بندهای

اولیه‌ی های ۱۱ یسنا تکرار می‌شود نیز از همین دست کاربرددهاست (۲۴، ۲۲... از ریشه‌ی یوسا ۳، ۸۷).

در فارسی میانه‌ی نورفانی نیز این کلمه به شکل پهلوی  $bwynd$  بوند (۱، ۱۵) آمده است.

به هر صورت یک سانی، وحدت با آمیختگی این فعل‌ها با یکدیگر تا آن جااست که آن‌ها را یک ماده‌ی واحد تلقی می‌کنند نه سه چهار مصدر یا فعل مختلف.

صرف فعل معین  $bav \sqrt{baw}$  و  $bād$  را در زبان پهلوی به طور کامل می‌بینیم (۲۴، ۱۹-۱۸):

مضارع اخباری

۱. ش. م.  $bawām$

۲. ش. م.  $bavē(h)$

۳. ش. م.  $bawēd / bēd$  ← امر مزد بود هست. اهمی بوید: اور مزد بود و هست و همیشه باشد (۲۴، ۴۶).

۱. ش. ج.  $bawēm / bēm$

۲. ش. ج.  $bawēd / bēd$

۳. ش. ج.  $bawēnd / bēnd$

مضارع التزامی

۱. ش. م.  $bawān$

۲. ش. م.  $bawāy$

۳. ش. م.  $bawād / bād$

۱. ش. ج.  $bawām$

۲. ش. ج.  $bawād$

۳. ش. ج.  $bawānd / bānd$

امر: تنها دو ساخت دارد:

۲. ش.  $bāš$

۲. ش. ج.  $bawēd / bēd$

در زبان سغدی نیز که جزو زبان‌های ایرانی میانه‌ی پیش از اسلام است، بدین صورت صرف می‌شود: (۱۵، ۵۱)

مضارع اخباری

۱. ش. م.  $Uβām / βām$

$bavāmi$

۲. ش. م.  $βe / βawc$

$bavahi$

۳. ش. م.  $βōt$

$bavati$

۱. ش. ج.  $Uβēm / βēm$

$bym$

۲. ش. ج.  $βāθ / βāδ$

۳. ش. ج.  $βand$

$bavanti$

مضارع التزامی نیز با تفاوتی اندک به مضارع اخباری نزدیک است.

شکل کنونی فعل بودن در فارسی امروز با آنچه آمد کاملاً متفاوت است و تنها در یک صیغه، امر ۲. ش. م. با نمونه‌ی پهلوی  $bāš$  برابری می‌کند. بقیه‌ی صیغه‌ها اینک متروک شده‌اند اما تا قرن‌های مدید پس از رواج زبان دری در فارسی، صورت‌هایی از مصدر «بودن» برای مضارع التزامی و اخباری کاربرد داشته است؛ مثلاً در تاریخ سیستان «بود» برای زمان حال به کار رفته است: «هرگز نبود که خالی بود از علما و فقهاء بزرگ ... و عادت کریم ایشان خود این بود و ...» (۴، ۳۵۸).

و در برخی متون دیگر:

«اندر لغت عرب از آدمیان پتیم آن بود که پدر ندارد.» (۲۴، ۱۱۰) به نقل از تفسیر قرآن پاک.

«آن روز که رومیان پارسیان را غلبه کنند شاد بوند مؤمنان» (همان) به نقل از تفسیر قرآن کعبریج.

«بلکه زیر وی جزئیات بوند.» (همان) به نقل از منطق دانشنامه‌ی علانی.

«شبهین آن بوند که مشارک بوند اندر حکم.» (همان) به نقل از شرح تعریف.

«باشد که مقدم و تالی سالب بوند.» (۲۴، ۱۴۵) به نقل از منطق دانشنامه‌ی علانی.

«باشد که مرید اندر ابتدای کار بر اخلاص تمام قادر

نبرد. \* (همان) به نقل از کیمیای سعادت.

وضعیت این فعل پس از سپری شدن روزگار زبان پهلوی در برخی از شاخه های گوناگون زبان دری که تا امروز محفوظ مانده به شکل های مختلف قابل مطالعه است:

الف: در فارسی قویانی امروز (۱۰، ۹۲) بودن با تلفظ biyan تنها برای ماضی ها به کار می رود؛ از جمله:

۱. ش. م. ماضی ساده biyom و ۳. ش. م. ماضی ساده biyag و ۱. ش. م. ماضی نقلی biycom

ب: در لهجه ی واران از توابع شهرستان محلات، این فعل جز مورد استعمال ماضی در شکل مضارع التزامی نسبت کارکرد دارد. (۲۸، ۹۱)

۱. ش. م. aguwā - b - iyom باید باشم

۲. ش. م. aguwā - b - i باید باشی

۲. ش. م. aguwā - b - u باید باشد

۱. ش. ج. aguwā - b - ia باید باشیم

۲. ش. ج. aguwā - b - im باید باشید

۳. ش. ج. aguwā - b - ðain باید باشند

پ: در گویش خوری نیز شکل های مختلف (بودن) تنها در ماضی ها نمود می یابد. (آنچه در مجله ی زبان شناسی، شماره ی پیاپی ۲۰، ص ۳۰ به عنوان زمان حال التزامی آمده است، چیزی جز ماضی التزامی نیست. نام گذاری براساس ساختار است.) تنها یک مورد استثنا در چنین جمله ای ممکن است:

šâyad e: v de āji bu.

\* شاید او آن جا باشد. \* (۱۳، ۳۱) که bu برای بیان مضارع به کار رفته است. در گویش لری امروز هم از bu برای بیان ۳. ش. م. و ج مضارع التزامی استفاده می شود: balke ū ċe bu. شاید آن جا باشد. balke ū ċe bun. شاید آن جا باشند.

ت: در گویش فابنی نیز (۱۱، ۸۳) این فعل تنها نمود گذشته دارد و در فعل های مضارع و امر از آن اثری نیست.

ث: وجود فعل be (بودن) را در یکی از شاخه های زبان هند و اروپایی یعنی انگلیسی امروز، فعلاً در نظر داشته باشیم تا بعداً بیش تر بدان پیردازیم.

چنان که آمد، تقریباً بیشتر زبان ها و لهجه های امروز پارسی از مصدر (بودن) با در شکل ماضی ساده یا به عنوان فعل کمکی در ساختن ماضی بعید استفاده می کنند و استعمال آن در فعل های مضارع و امر بسیار اندک است؛ برای ساخت

امر و مضارع - چنان که دیدیم - ریشه ی vah و hah از مصدر بودن مورد استفاده قرار می گیرد. از این دو ریشه vah ریشه ی قوی و hah ریشه ی ضعیف است (۳۱، ح. ۵۹ و ۵۷۲).

ح در زبان پهلوی ریشه ی vah فعل ahem و hah فعل hym ۱. ش. م. به معنای «هستم» می دهد. ضمناً یکی از ابدال های رایج در پهلوی تغییر و تطور h به θ است و همین روند است که در سغدی شکل ۳. ش. م. را در گگون کرده است. صرف این فعل در سغدی چنین است:

مضارع اخباری:

۱. ش. م. ahmi، هستم

۲. ش. م. ahi، هستی

۳. ش. م. ast(i)، هست

۱. ش. ج. ahmahi، هستیم

۲. ش. ج. ēsta، هستید

۳. ش. ج. astand/and، هستند (۱۵، ۵۰)

صرف کامل vah در فارسی باستان چنین بوده است: (۲۲، ۲۳۳)

۱. ش. م. ahmiy، هستم

۲. ش. م. ahiiy، هستی

۳. ش. م. astiy، هست

۱. ش. ج. ahmahiy، هستیم

۲. ش. ج. ؟ -

۳. ش. ج. hantiy، هستند

اشکال مختلف همین ساخت ها را در اوستا نیز می توان دید؛ از جمله:

برج ۴۴، ahmi (۳، ۲۵) هستم

برج ۴۳، astiy (۳، ۵۲) هست، است.

این دستگاه در پارسیک (پهلوی) ساده تر می شود با آن چنان که از قراین برمی آید، از ریشه ی vah ضعیف بدین ترتیب صرف می گردد:

۱. ش. م. hēm/hom/ham، هستم

۲. ش. م. hē، هستی

۳. ش. م. hast/ast، هست

۱. ش. ج. hēm، هستیم

۲. ش. ج. hēd، هستید

۳. ش. ج. hēnd، هستند (۲۴، ۱۸)

تقریباً همین شکل صرف شده بعداً به فارسی دری راه



می یابد و مثلاً در شاهنامه نیز دیده می شود (۲۲، ۳۲):

زلشکر سرافراز گردان که هند  
به نزدیک شاه جهان ارجمند  
و نیز در این بیت از ناصر خسرو:  
از مرد خرد بپرس ازیرا!  
جز تو به جهان، خردوران هند

این شعر سنایی نیز شاهدهی برای معناست:  
دهقان عقل و جان منم امروز و دیگران  
چندان هیند خوشه چین خرمن منند  
و شواهدی دیگر از نثر فارسی قدیم:

قرآن قدس، چاپ دکتر علی رواقی: «پرخیزید از  
خدای؟ ارهید گروستانان»، «ابماتر سالان هیم»<sup>۴</sup>  
و شایان توجه آن که امروز در منطقه ی جزه در استان  
اصفهان این شکل ها با اندکی تفاوت رواج دارد:

- ۱. ش. م. hon هستم
- ۲. ش. م. he هستی
- ۳. ش. م. hu هست
- ۱. ش. ج. him هستیم
- ۲. ش. ج. hi هستید
- ۳. ش. ج. hīn هستند (۱۱۲، ۷)

شکل امروزی گویش خوری نیز چنین است:

- ۱. ش. م. hō(m) هستم
- ۲. ش. م. hi هستی
- ۳. ش. م. hasē(n)/has/hā هست
- ۱. ش. ج. hē(m) هستیم
- ۲. ش. ج. hi هستید
- ۳. ش. ج. hō(nd)/hande هستند

تا این جا دیدیم که از میان ساخت های شش گانه ی این  
فعل در اغلب زبان ها و شاخه های وابسته به هم، تقریباً تنها  
صیغه ی ۳. ش. م. است که شکلی از هست/است یا st در  
خود دارد. در ۵ ساخت دیگر - اگر سایر زبان ها را از  
سر کنجکاو ی نکاویم - می توان گفت در فارسی  $\sqrt{h}$  یا  $\sqrt{h}$   
بیش تر به چشم می خورد و به گوش می رسد و روشن است  
که st از سر تصادف در این صیغه نمود نیافته است بلکه  
با استقرایی نه چندان کامل، در غالب زبان های شاخه ی هند  
و اروپایی این وجه اشتراک را می بینیم:

- سنکریت a'sti
- یونانی باستان c'sti

est	لیتوانی
jesti	اسلاوی (روسی باستان)
est	فرانسه
est	لاتینی
ist	ژرمنی (آلمانی)
is	انگلیسی
c/ast (۲۲، ۱۶۰)	فارسی -

ضمناً اگر بنا به برخی نشانه ها بپذیریم که در فارسی نیز  
(۹، ذیل است) ast در ابتدا est بوده است، شکل تقریباً  
یکسان واژه را از هند تا انگلیس به روشنی می بینیم.

با این همه، فرایند ظهور st در ۵ ساخت دیگر این فعل،  
جز در ۳. ش. م. که از دیرباز دیدیم باید منوط به تحوّل  
دیگری باشد که کشف آن به کنکاشی بیش از این مختصر نیاز  
دارد. همین مسئله، دانشمندان زبان شناس را بر آن داشته  
تا حدس دیگری را مورد نظر قرار دهند و از روی شواهد  
موجود به بازسازی این فعل در زبان هند و اروپایی به شکل  
est<sup>۵</sup> بپردازند (۲۲، ۱۶۱). توضیحاً\* علامت واژه ی  
بازسازی شده است. با این فرض اخیر موضوع روشن تر  
می شود.

وقتی رد پای این فعل را در زبان های باستانی دنبال  
می کنیم شکل هست/است آن را به صورت  $h_{33}$  در صفحات  
متعدد کارنامه ی اردشیر بابکان و ارداویراف/ز نامه با تلفظ ast  
می بینیم اما در سایر صیغه ها st وجود ندارد و شخص های  
دیگر به خط هزوارشی  $h_{33}$ ،  $h_{33}$ ،  $h_{33}$  و تلفظ hē  
& hēnd و ham به ترتیب به معانی هستی، هستند، هستیم  
می آیند؛ تنها در یک مورد خاص (۱۲، ۸۴) AYTyh  
با تلفظ astih آمده است که آن نیز اسم مصدر است نه فعل.

البته این فعل اگر چه در بسیاری از شاخه های زبان بدون  
شناسه می آید، در برخی از گویش های ایرانی، شناسه ی  
سوم شخص خود را حفظ کرده است و از آن جمله است  
گویش امروز سیستان:

- ۱- ش. م. ast-o
- ۲- ش. م. ast-i
- ۳- ش. م. ast-e
- جمع ast-e

بدیهی است که در تمام زبان های زنده ی دنیا، واژه های  
پرسامده به ویژه فعل ها، شکل های گوناگون به خود می  
گیرند و به گونه های متفاوت از یکدیگر نمود پیدا می کنند.

به گونه ای که گاه پیدا کردن وجه اشتراک میان صیغه های آن ها غیر ممکن است. هم چنان که امروزه در زبان انگلیسی تشابه میان am اول شخص مفرد از فعل be و ham اول شخص مفرد فعل بودن پهلوی یا ام در فارسی امروز بسیار بیشتر است تا میان am و are و is انگلیسی. در زبان فرانسه نیز بین ساخت های شش گانه ی فعل بودن نجائسی نیست. این عدم تجانس در آلمانی بین bin هشتم ist هست و sind برای بقیه ی صیغه ها بیش تر آشکار است.

نکته ی جالب آن که در اغلب زبان های هند و اروپایی صیغه های مختلف این فعل به عنوان فعل مسند خواه نیز به کار می روند و کمبود معنایی آن ها با اسم یا صفت جبران می شود؛ مثلاً است و بقیه ی صیغه های هم خانواده ی آن در این کار کرده به زحمت و به ندرت می توانند بخش اطلاع رسان جمله باشند و این وظیفه را بر عهده ی مسند می گذارند ناهسته ی مرکزی جمله قرار گیرد:

در فارسی جمله هایی مثل «هوا است» یا «من هستم» در این کاربرد نقص معنایی دارند و باید این گونه کامل شوند: «هوا سرد است و من معلم هستم». در نتیجه، بخش خیر جمله که در غالب یا نزدیک به تمام فعل ها به ویژه فعل های ناگذر در خود فعل متمرکز است به بخش مسند انتقال می یابد؛ و چنین است در دیگر زبان های هند و اروپایی:

انگلیسی: she is attractive او جذاب است.  
آلمانی: das veilchen ist schön گل بنفشه زیباست.  
فرانسسه: Les enfants sont contents. بچه ها خوش حال هستند.

این جمله ها در مقایسه با جمله هایی نظیر او می گیرد و شما می دوید که می گیرد و می دوید بار معنایی را خود، به طور کامل می رسانند، آن را به بخش مسند - که مشخص شده است - وا می گذارند.

زبان فارسی علاوه بر دو استفاده ی مذکور (فعل ناگذر به معنای وجود داشتن و فعل مسند خواه) بر اساس دورترین سند مکتوبی که به یادگار مانده، صیغه ی ۳. ش. م. این فعل را به عنوان فعل کمکی برای ساختن گروه ماضی های نقلی نیز به کار می برد؛ همچون: رفته است، می رفته است، رفته بوده است و داشته می رفته است (اختصاصاً در این جا است مورد نظر است نه شکل های دیگر ام، ای ...). همین کاربرد مضاعف باعث آشفنگی ها و سردرگمی های بسیاری در تشخیص های دستوری شده

است؛ مثلاً مانع از این شده که بتوان به راحتی تشخیص داد در جمله هایی مثل کتاب بسته است و پنجره گشوده است، اصولاً فعل ماضی نقلی است که از الگوی صفت مفعولی + است (الگوی ماضی نقلی) تبعیت می کند با از الگوی جمله ی سه جزئی مستدی (نهاد + مسند + فعل). حتی همین فعل است که تشخیص روابط نحوی اجزای جمله ی زیر را نیز دشوار می سازد: «کتاب بسته شد»؛ یعنی نمی توان به سادگی و با کمک الگوهای دستوری امروز، مجهول یا معلوم بودن جمله ی بالا را ثابت کرد. گرچه در ظاهر امر؛ فعل «شده» به «است» ارتباطی ندارد.

این نکته برای گشوده شدن به توضیح بیش تری نیاز دارد:

در یک کلام باید گفت که فعل اصلی «است» از مصدر «بودن» با فعل کمکی «است» در ماضی نقلی هیچ ارتباطی ندارد. این دو واژه از دو مقوله ی مختلف اند، گرچه از جهت شکل ظاهر و تلفظ در پارسی امروز هر دو یک سان به نظر می آیند. هم چنان که پیش تر گفته شد، فعل هست/است از ریشه ی *ah*، *h* از زبان های باستانی ایران مشتق می شود اما ریشه ی «است» ویژه ی ماضی نقلی *ist* : *istād* در اصل به معنای ایستادن و رسیدن است (۲۴، ۱۸، ۱۹). این واژه در متون پهلوی هرگز به خط پهلوی نیامده بلکه با املاهای هزوارشی *hōst*، *hōst*، *hōst* (مصدر) و *hōst* (۳. ش. ج.) آمده است که حرف نوشت هزوارشی آن ها *hōst* YKOYMWN است؛ این واژه غیر ایرانی (آرامی) و تلفظاً اصلی آن یکوی موبتن و تلفظاً پارسی آن ایستات است و لفظ اصلی با قام بقوم به معنای ایستادن در عربی امروز، هم ریشه است. همین واژه ی ایستات که بعدها ایستاد و استیت و استاد شده است، در ساختن گروه ماضی های نقلی به کار رفته و گاه نیز معادل شد در پارسی امروز، فعل مجهول می ساخته است؛ به عنوان مثال، در جمله های زیر که برای ساده تر شدن مطلب به خط فارسی نوشته می شود:

گفت استیت - زت استیت.  
اگر این جمله ها فاعل آشکار و مشخص می داشته اند، فعل آن ها ماضی نقلی تلقی می شده است؛ یعنی گفته است و زده است و در صورتی که فاعل روشن نبوده است فعل مجهول تلقی می شده؛ گفته شد و زده شد.

همین مشکل در دستور زبان فارسی امروز تا آن جا پیش می آید که مثلاً برای جمله هایی از قبیل: پنجره باز شد و آب

سرد شد (۸، ۴۰) گشتار حذف و افزایش کرده در نظر گرفته می شود تا به معیارهای مجهول نزدیک تر گردند و مجهول دانسته شوند. حال آن که جمله هایی از این دست معلوم اند و واژه های سرد و باز مسند آن هاست. به این دلیل که این جمله ها در بقیه ی ساخت های اسنادی هم سازش نشان می دهند؛ یعنی می توان جمله هایی از این قبیل ساخت که برگردان جمله های پیشین اند: پنجره باز است، آب سرد است، پنجره باز بود، آب سرد بود که بی تردید اسنادی اند. درباره ی ساخت ماضی نقلی و فعلی اصلی است نیز. هم چنان که پیش تر آمد. ظاهراً این دو «است» یک سان شمرده می شوند اما گفتیم که چنین نیست بلکه در ساخت ماضی نقلی از ترکیب بن ماضی فعلی اصلی. نه صفت مفعولی چنان که امروز معمول است. و واژه ی استات/ استیت/ استند/ استنم که گونه های ایستانن + شناسه هستند، استفاده می شده است.

بعدها که البته معلوم نیست دقیقاً کی. این قسمت های مختلف با هم جوش خورده اند و از آن ها افعال نقلی:

رفتنم رفتیم  
رفتستی رفتستید  
رفتست رفتستند

ساخته شده و جزء مؤخر آن ها ظاهراً به این ترتیب «است» یعنی همان فعل مسند خواه دانسته شده است که کار انجام می دهد؛ گاهی فعل اصلی است به معنای وجود داشتن، گاهی برقرار کننده ی رابطه ی ساده ی ایجابی یا سلبی بین دو اسم یا اسم و صفت و گاه نیز معین نقلی ساز است. این که گفتیم زمان نحوگ این واژه از استیت یا استات به است روشن نیست، بدان دلیل است که در خود زبان پهلوی نیز شواهدی سراغ داریم که گاه این کلمه به سیاق امروزی به کار رفته است؛ از جمله در دو مصراع نخستین منظومه ی درخت آسوریک از آثار پهلوی شمالی یا اشکانی این واژه ها همانند است:

درختی رُست است تر آو شتر و آسوریک  
بُش خوشک است، سرش هست تر

که است در مصراع نخست همان استات و است و هست مصراع دوم از مشتقات بودن است (۴، ۱۰۹). البته فعل استاتن بعد از اسلام نیز نامت ها حضوری گاه دارد و از جمله در کلیله و دمنه چندین بار به معنای شد در جمله هایی مانند «آب چشمه خشک ایستاده یا

«هوا گرم ایستاد» به کار رفته است که در این مورد بهتر است آن را از نوع فعل های آغازی به حساب آورد.

با صرف نظر کردن از تمام کاربردها و گونه های این فعل که از آن بیم اطناب می رود، تنها به یک نکته پسنده می شود و آن پاسخ به شبهه ای است که در تعیین نوع جمله هایی مثل «نامه رسیده است.» و «آب آلوده است.» پیش می آید:

جمله های زیر را به عنوان نمونه برمی گزینیم:

#### الف:

- ۱- کتاب بسته است.
- ۲- پنجره گشوده است.
- ۳- مرغ کشته است.
- ۴- نامه رسیده است.
- ۵- آب آلوده است.
- ۶- حسین رفته است.
- ۷- او آمده است.

بسته به این که فعل کدام یک از جمله ها است و کدام یک استاتن باشد، نوع جمله را می توان از نظر نحوی تعیین کرد. چون پیشتر گفتیم که استاتن ماضی نقلی می ساخته است اما است برقرار کننده ی ارتباط بین دو جزء دیگر جمله است و چون می دانیم که است ≠ نیست، پس ساده تر آن است که جای آن دو را با هم عوض کنیم و نتیجه را ببینیم. جمله ها به این صورت درمی آیند:

#### ب:

- ۱- کتاب بسته نیست.
- ۲- پنجره گشوده نیست.
- ۳- مرغ کشته نیست.
- ۴- نامه رسیده نیست.
- ۵- آب آلوده نیست.
- ۶- حسین رفته نیست.
- ۷- او آمده نیست.

با اندکی دقت مشخص می شود که برخلاف هفت جمله ی اول که دستور مندند، جمله های ۴، ۶ و ۷ ب نمی توانند دستور پذیر باشند؛ چون اسناد منفی را نمی پذیرند. پس ۴، ۶ و ۷ اسنادی نیستند بلکه ماضی نقلی اند؛ برخلاف چهار جمله ی دیگر که زمان آن ها مضارع اخباری است، گرچه شکل ماضی نقلی دارند.

راه دیگر آن است که چنین جمله هایی را با سایر فعل های هم خانواده ی است. بیازماییم و اگر نتیجه مثبت بود، آن گاه

حکم قطعی صادر کنیم؛ مثلاً همان هفت جمله را به این طریقه بار دیگر می‌آزماییم:

### پ:

- ۱- کتاب بسته می‌شود.
- ۲- پنجره گشوده می‌شود.
- ۳- مرغ کشته می‌شود.
- ۴- نامه رسیده می‌شود.
- ۵- آب آلوده می‌شود.
- ۶- حسین رفته می‌شود.
- ۷- او آمده می‌شود.

در این جابه‌جایی فعل‌ها هم چون جمله‌های ۴، ۶ و ۷ ب نادستوری می‌شوند، ثابت می‌کنند فعل‌های ۴، ۶ و ۷ الف استاتن است و در نتیجه ماضی نقلی.

براین بحث یکی نکته‌ی دیگر باید افزود که غالب نویسندگانی که از این مقوله سخن گفته‌اند، تنها به این قناعت ورزیده‌اند که بنویسند: (۲۵، ۳۲۴) «در کلمه‌ی هست نسبت به است تأکیدی وجود دارد.» مسئله اصلی در این کاربرد، تکیه‌ای است که بر برخی از قسمت‌های جمله وارد می‌آید و آن را از سایر قسمت‌ها برجسته‌تر می‌کند. جمله‌های زیر را در نظر بگیرید:

### ک:

- ۱- من معلّم استم.
- ۲- تو معلّم استی.
- ۳- او معلّم است.
- ۴- ما معلّم استیم.
- ۵- شما معلّم استید.
- ۶- ایشان معلّم استند.

### ل:

- ۱- من معلّم هستم.
- ۲- تو معلّم هستی.
- ۳- او معلّم هست.
- ۴- ما معلّم هستیم.
- ۵- شما معلّم هستید.
- ۶- ایشان معلّم هستند.

### م:

- ۱- من معلّم.
- ۲- تو معلّمی.
- ۳- او معلّم است.

۴- ما معلّمیم.

۵- شما معلّمید.

۶- آن‌ها معلّم‌اند.

از ۱۸ صورت بالا ۱، ۲، ۴، ۵ و ۶ که در فارسی امروز ایران کاربرد ندارند و گرچه در برخی شاخه‌های دری مثل دری افغانستان زنده و فعال‌اند، از آن طرف نظر می‌کنیم. شماره‌ی ۳ که نیز همان است که در ۳ م تکرار شده اما جای واقعی آن در ۳ ک است نه در ۳ م اما از آن رو که ۳، ش. م مضارع  $\sqrt{h}$  و  $ah$  صورت کوتاه شده ندارد و نیز برخلاف همه‌ی فعل‌های مضارع، شناسه‌ی  $\sqrt{h}$  دارد، آن را در ردیف ۳ م قرار می‌دهند.

مطلب اصلی در اشتراک‌ها و تفاوت‌های کاربردی گروه ل و گروه م است؛ بدین معنا که در هر دو گروه اگر بخواهیم نهاد را مرکز اطلاع *point of information* قرار دهیم، با گذاشتن تکیه بر روی هجای تکیه‌پذیر نهاد، این کار انجام پذیر است و معنای آن چنین می‌شود: من معلّم هستم نه کس دیگر...

در مورد مسند نیز وضع به همین منوال است؛ یعنی، در صورت قرار گرفتن آن در مرکز اطلاع باز هم با تخصیص تکیه‌ی جمله به هجای تکیه‌پذیر مسند، این کار ممکن است و معنای آن چنین می‌شود: من معلّم هستم؛ یعنی، حرفه‌ام این است نه چیز دیگر...

اما اگر نقطه‌ی اطلاع روی فعل جمله متمرکز گردد، تنها فعل‌های گروه «ل» این تکیه را می‌پذیرند و برای معادل‌های آن‌ها در گروه م (یعنی مخفف فعل + شناسه) چنین امکانی وجود ندارد. حتی با آن که فعل است در ۳ م استقلال دارد، این تکیه را قبول نمی‌کند. در صورتی که فعل هست در ۳ ل به راحتی به نقطه‌ی اطلاع جمله و هجای تکیه بر میدک می‌شود. برای آن که مطلب باز هم روشن‌تر شود، می‌توانیم پس از مسند در هر دو گروه، کلمه‌ی «که» را بیفزاییم. می‌بینیم که شش جمله‌ی گروه ل به راحتی «که» را می‌پذیرند و مثلاً این طور معنا می‌دهند: من معلّم که هستم اما مثلاً علاوه بر آن، کتاب هم می‌نویسم.

اما گروه م و حتی ۳ م که باز هم فعل آن مستقل است، این کلمه را در خود جای نمی‌دهند یعنی نمی‌توان گفت: او معلّم که است. پس نتیجه می‌گیریم که فعل است نمی‌تواند هجای تکیه بر (accented syllabic) و در نتیجه، نقطه‌ی اطلاع

point of information جمله قرار گیرد و اگر لازم باشد، از همتای دیگر آن «هست» که هنوز صامت دمشی aspirated h/ را از دست نداده است، استفاده می‌شود. بنابراین است و هست گونه‌ی آزاد یکدیگر نیستند که در موقعیت‌های

مختلف بتوانند جانشین هم گردند بلکه با هم در توزیع تکمیلی اند.

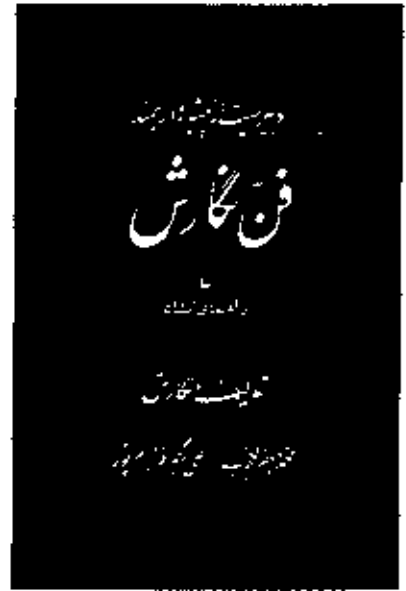
## کتاب‌نامه

- ۱- ابوالقاسمی، محسن، فعل آغازی، انتشارات توس، تهران، ۱۳۵۱
- ۲- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی، دستور زبان فارسی ۲، انتشارات فاطمی، ۱۳۶۸
- ۳- اورنگ، مراد، بررسی یسنا، های ۱۱، بخش چهارم، شرکت سهامی چاپ رنگین، ۱۳۴۴
- ۴- بهار، ملک‌الشعرا، محمدتقی، سبک‌شناسی، کتاب‌های پرستو، تهران، چاپ سوم، ۱۳۴۹، جلد نخست
- ۵- پنج‌استاد، دستور زبان فارسی، برای سال سوم و چهارم دبیرستان‌ها، کتابخانه‌ی مرکزی، تهران، بدون تاریخ
- ۶- توکلی، علی‌اصغر، کشف و توضیح مکانیزم اختلاف...، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۰
- ۷- جمفری، مسعود، نکته‌ای درباره‌ی مقاله‌ی...، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۹
- ۸- دبیرمقدم، محمد، مجهول در زبان فارسی، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۳
- ۹- دهخدا، علی‌اکبر، لغت‌نامه
- ۱۰- ذوقدارمقدم، رضا، فارسی فوجانی، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۲
- ۱۱- زمردیان، رضا، بررسی گویش قاین، مؤسسه‌ی چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۸
- ۱۲- ژینو، فیلیپ، ارداویراف‌نامه، ترجمه و تحقیق ژاله‌ی آموزگار، شرکت انتشارات معین، تهران، ۱۳۷۲
- ۱۳- عباسی، مهدی، توصیف فعل در گویش خوری، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۲۰
- ۱۴- فره‌وشی، بهرام، کارنامه‌ی اردشیر بابکان، دانشگاه تهران، ۱۳۵۴
- ۱۵- قریب، بدرالزمان، نظام فعل در زبان سغدی، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۹
- ۱۶- قریب، محمد، زبده‌ی دستور زبان فارسی، انتشارات بنیاد، تهران، ۱۳۵۰
- ۱۷- کسروی، احمد، زبان پاک، کتاب فروشی پایدار، تهران، ۱۳۳۹
- ۱۸- کلباسی، ایران، فارسی اصفهانی، مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران، ۱۳۷۰
- ۱۹- کلباسی، ایران، پیشوندهای تصریفی و اشتقاقی در افعال گویش... مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۹
- ۲۰- معین، محمد، فرهنگ فارسی
- ۲۱- مقدم، محمد، راهنمای ریشه‌ی فعل‌های ایرانی، مؤسسه‌ی مطبوعاتی علمی، ۱۳۴۲
- ۲۲- ناتل خانلری، پرویز، تاریخ زبان فارسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، چاپ ششم، ۱۳۵۴، ج ۱
- ۲۳- ناتل خانلری، پرویز، تاریخ زبان فارسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، چاپ دوم، ۱۳۵۴، ج ۲
- ۲۴- ناتل خانلری، پرویز، تاریخ زبان فارسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، چاپ ششم، ۱۳۵۴، ج ۳
- ۲۵- ناتل خانلری، پرویز، دستور زبان فارسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، چاپ چهارم، ۲۵۳۵
- ۲۶- ناظمی، حسن، دستور نو، مؤسسه‌ی مطبوعاتی شرق، تهران، چاپ دوازدهم، ۱۳۴۹
- ۲۷- نوبهار، مهرانگیز، دستور کاربردی زبان فارسی، انتشارات رهنما، چاپ اول، ۱۳۷۲
- ۲۸- نیلی‌پور، رضا و محمدتقی طبیب، توصیف ساختارمنشی دستگاه فعل لهجه‌ی واران، مجله‌ی زبان‌شناسی، پیاپی ۳
- ۲۹- وحیدیان کاسپار، تقی، دستور فارسی، کتاب فروشی امیرکبیر، مشهد، ۱۳۴۴
- ۳۰- همایون فرخ، رکن‌الدین، تاریخ هشت هزار سال شعر ایرانی، نشر علم، چاپ اول، ۱۳۷۰، ج ۱
- ۳۱- همایون فرخ، رکن‌الدین، تاریخ هشت هزار سال شعر ایرانی، نشر علم، چاپ اول، ۱۳۷۰، ج ۲
- ۳۲- هنر، علی محمد، صورت‌های قدیمی فعل بودن، مجله‌ی زبان‌شناسی، شماره‌ی پیاپی ۱۸

فنون نگارش و انشا

# ۳- آیین نگارش و انشا ۳- آیین نگارش و انشا

فن نگارش، دکتر محمد جعفر  
محبوب، دکتر فرزام پور، نشر اندیشه چاب  
اول ۱۳۳۲.



در زمان خود با استقبال دانش‌آموزان مواجه  
شده است.

فن نگارش چون حاصل سال‌ها تجربه  
و ممارست و تدریس آیین درس بوده، به  
خوبی برخی از مشکلات نگارشی  
دانش‌آموزان را دریافته و کوشیده است  
راه‌هایی برای آموزش آن‌ها پیشنهاد دهد.  
اگر چه بخش‌ها به لحاظ ایجاز و اطناب یک  
دست نیستند و توالی مطالب نیز چندان دقیق  
نمی‌باشد اما به دلیل دارا بودن تجربیات  
نویسندگان قابلیت استفاده‌ی آن در چندان  
است. در بخش تعلیمات کتاب، مکاتیب  
ادبی اروپا به اختصار معرفی شده‌اند.  
هم چنین حدود ۱۳۰ موضوع انشا برای  
کلاس‌های درس انشا پیشنهاد شده است.

آیین نگارش، محمد جواد شریعت،  
انتشارات دانشگاه اصفهان، شهریور ۱۳۴۸.

این کتاب در دو بخش تنظیم شده  
است: بخش اول مفدماتی در رسم الخط و  
بخش دوم معرفی انواع نوشته و ارائه‌ی  
نمونه‌هایی از هر یک است. نویسنده انواع  
نوشته‌ها را در شش قسم معرفی می‌کند:  
نوشته‌های تشریحی، توصیفی، تخیلی،  
تحقیقی، انتقادی، اخلاقی و نامه‌ها. این  
انواع صرفاً به لحاظ محتوا تفکیک شده‌اند  
نه به لحاظ نوع زبان و بیان یا شیوه‌ی  
نگارش. قصد نویسنده ارائه‌ی نمونه‌هایی از

انواع نوشته برای درس آیین نگارش  
دانشجویان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی  
بوده است. هم چنان که مؤلف در مقدمه‌ی  
کتاب اشاره می‌کند این کتاب نمی‌تواند  
شامل همه‌ی مباحث آیین نگارش باشد و تنها  
به یکی از زمینه‌های بحث در خصوص آیین  
نگارش پرداخته است.

فن نویسندگی، دکتر نادر وزین پور،  
تهران، مؤسسه عالی علوم ارتباطات  
اجتماعی، ۱۳۴۹.

این کتاب در بیست و یک گفتار به قرار  
زیر تنظیم شده است: در پیرامون  
نویسندگی، راه‌حل نگارش، تصویرسازی  
و سخن آرایی، صفات و مشخصات

برخی از سرفصل‌های کتاب عبارت‌اند  
از: انشا، تفاوت نوشتن و هنر نویسندگی،  
روش آموزش انشا، سوابق تاریخی،  
موضوع، قواعد نقطه‌گذاری، تصحیح  
انشا، در پایان کتاب صد و پنجاه نوشته از  
نویسندگان معاصر اعم از داستان، مقاله،  
طنز و... آمده است. هم چنین گزیده‌ای از  
انشاهای دانش‌آموزی نیز در پایان کتاب درج  
شده است. این کتاب را می‌توان جزء اولین  
کتاب‌های آموزش نگارش به شمار آورد که



فن نویسندگی

دکتر نادر وزین پور

فراگیرنده رایج حوزه‌های متعدد و متنوع نگارشی راهنمایی و هدایت می‌کند. وجود فهرستی از آثار مناسب برای مطالعه از مزایای دیگر این کتاب است.

آیین نگارش، احمد سمعی گیلانی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران ۱۳۶۲، صفحه ۱۴۰.

عناوین و فصول کتاب عبارت‌اند از: کلیاتی در خصوص مسائل نگارشی (چه می‌نویسم، چگونه بنویسم، چرا می‌نویسم)، شرایط نویسندگی، راه‌های

## آیین نگارش

جلد اول شامل مباحثی چون یادداشت برداری، وصف خصوصیات جسمی و شرح حال نگارگری، خلاصه نویسی، نامه نگاری، نوشته‌های خیالی و ادبی، کاربرد زبان در نوشته‌های ادبی، مراعات قواعد دستوری، گردآوری اطلاعات و جلد دوم شامل: کلیات نوشتن، نشانه گذاری، گزارش نویسی، طنزپردازی، نمایشنامه نویسی، مکتب‌های ادبی و سخنرانی است. این کتاب را که قبلاً کتاب درسی وزارت آموزش و پرورش بوده، می‌توان جزء اوکین کتاب‌های آموزش آیین نگارش دانست که با شیوه‌های عملی و کاربردی و متنوع، مهارت نوشتن را تقویت می‌کند. مؤلف که خود سالیان دراز در زمینه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی در سازمان کتاب‌های درسی مشغول بر نامه‌ریزی و تألیف بوده، با درک درست از مشکلات نگارشی نا محدود بسیار زیادی به شیوه‌های صحیح آموزش دست‌یافته است. آن چه بر ارزش کتاب می‌افزاید، تمرین‌هایی برای فعال کردن آموزنده و انتخاب نمونه‌های خوب آموزشی است. مؤلف با چیش مطالب از ساده به مشکل،

نویسنده‌ی خوب، نوشته‌ی خوب، مفاهیم و اصطلاحات منطقی، نامه‌نگاری، مقاله‌نویسی، گزارش‌نویسی، خلاصه نویسی، هنر داستان‌نویسی، تحول نثر، نقد ادبی، مکتب‌های ادبی، اصول ترجمه، سخنوری، اقسام شعر، دستور زبان فارسی، نشانه گذاری، دانستنی‌ها، شیوه‌ی تهیه‌ی پایان‌نامه، فن نویسندگی. چنان‌که از گفتارهای این کتاب برمی‌آید محتوای آن آمیزه‌ای از قالب‌ها و روش‌های نویسندگی، ویرایش، مرجع‌شناسی، شناخت مکتب و سبک‌های نثر و شعر و ... است. مباحث این کتاب شامل مجموعه‌ای درسی است در حد نیاز دانشجویان؛ هر چند به گفته‌ی نویسنده در حد کمال نیست.

آوردن مباحثی چون اصول ترجمه، نقد ادبی، مکتب‌های ادبی و ... به میزانی است که در نگارش به کار می‌آید و البته جای این مباحث در چنین کتابی است و نه مباحث فوق در این کتاب به قدر کافی و به طور کامل آمده است. در مجموع، فن نویسندگی راهنمای مناسبی برای آموزش بخشی از مهارت‌های نگارشی است. خصوصاً آرائه‌ی نمونه‌هایی از نثرهای امروز و دیروز و آثار ادبیات جهانی بر غنای کتاب و میزان سودمندی آن افزوده است. در پایان کتاب نیز فهرستی از کتاب‌های مناسب برای مطالعه و هم چنین تمرین‌هایی نادرک دیده شده است. این کتاب بعدها با تجدید نظر و با عنوان «بر سمنند سخن» توسط انتشارات فروغی در سال ۱۳۶۶ به چاپ رسید.

آیین نگارش (مقدمانی و پیشرفته) (جلد ۲)، دکتر حسن انوری با همکاری هوشنگ لرنژنگی، تهران، انتشارات رسام ۱۳۶۶ (کتاب درسی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۵۳).



آیین نگارش



پرورش معانی (تعریف- توصیف- مقایسه - بررسی علل و نتایج- استنباط- مکالمه - منطق) زبان نگارش (صدافت و صمیمیت، ساده نویسی، حشو، ابجاز، تنوع و تحرک، سلامت و عمق، انتخاب واژه و تعبیر، الهام از زبان و فرهنگ مردم)، پاراگراف بندی، شیوه‌ی املائی و نشانه‌های سجاوندی، شیوه‌ی رساله نویسی، فن گزارش نویسی.

این کتاب که بیشتر برای درس آیین نگارش دانشگاه‌ها نوشته شده است، با



### کتاب اوک

- ۱- انواع نوشته از نظر زبان و بیان
- ۲- تبدیل گفتار به نوشتار
- ۳- به نثر در آوردن شعر
- ۴- بازنویسی
- ۵- بازآفرینی
- ۶- خلاصه نویسی
- ۷- انتخاب واژگان مناسب
- ۸- انتخاب صفت مناسب
- ۹- انتخاب قید مناسب
- ۱۰- انتخاب فعل مناسب
- ۱۱- راه های مختلف بیان یک پدیده
- ۱۲- توصیف چهره، حالات و خصوصیات
- ۱۳- استفاده از کنایه در نوشته
- ۱۴- تنوع و تحرک و پویایی نوشته
- ۱۵- طرح نوشته
- ۱۶- مواد لازم نوشته
- ۱۷- نگارش با طرح سؤال
- ۱۸- خاطره نویسی - یادداشت روزانه
- ۱۹- فضا سازی
- ۲۰- ساده نویسی
- ۲۱- نمونه های نثر معاصر
- ۲۲- انشاهای دانش آموزی

### کتاب دوم

- ۱- گزارش نویسی
- ۲- مقاله نویسی

گرامی، این کتاب را نمی توان یک درس نامه ی دانشگاهی دانست؛ زیرا میان مطالب کتاب ارتباط افقی و عمودی دیده نمی شود و در آن به مهم ترین و عام ترین حوزه های نگارشی توجه نشده است. هم چنین نمونه های انتخابی از قوت و غنای ادبی لازم برخوردار نیستند. لازم است سازمان محترم سمت پس از ده سال که از عمر کتاب می گذرد، تجدید نظر لازم را در آن بعمل آورد.

از فن نگارش تا هنر نویسندگی، دکتر حسن احمدی گیوی، انتشارات علمی، چاپ اوک، ۱۳۷۳.

۲۱ گفتار کتاب شامل این مباحث است: مقدمات، قواعد املا و رسم الخط، آیین نقطه گذاری، پژوهش، یادداشت برداری، نامه نگاری، گزارش نویسی، مقاله نویسی، داستان نویسی، سفرنامه نویسی، زندگی نامه نویسی، پایان نامه نویسی، ترجمه، دستور کاربردی، انواع نثر، انواع شعر، اصطلاحات ادبی، بازنویسی و بازآفرینی، سبک های ادبی. این کتاب بر اساس سرفصل های دانشگاهی تدوین شده است. کوشش نویسنده بر آن بوده تا خوب و درست نوشتن را به خوانندگان خود آموزش دهد.

محتوای این کتاب اغلب همان مطالب کتاب زبان و نگارش فارسی (انتشارات سمت) است. مؤلف که خود عضو گروه مؤلفان کتاب پیش گفته است، با افزودن برخی عناوین و مباحث بر کتاب زبان و نگارش فارسی آن را به طور مستقل چاپ کرده است.

کتاب کار انشا و نگارش، دکتر حسن ذوالفقاری، ۳ جلد، اساطیر، ۱۳۷۶ - ۱۳۷۷.

سرفصل های سه مجلد این کتاب به شرح زیر است:

دقت و نکته بینی به طرح ناگفته هایی در زمینه ی نگارش می پردازد. آن چه به این کتاب کم حجم اما پر محتوا ارزش می بخشد، بخش راه های پرورش معانی است که از زاویه ای تازه تر به عوامل مؤثر در پرورش معانی هنگام نگارش می پردازد. ذکر نمونه هایی از متون قدیم و جدید به تفهیم مطالب کمک می کند. اگر چه کتاب تمامی مسائل نگارشی را در بر نمی گیرد و تنها به بخشی از آن ها اشاره دارد، راهنمای مناسبی برای آموزش و حتی پژوهش های بعدی در خصوص مسائل نظری نگارش است. این کتاب را می توان از جمله اوکین گام های مؤثری دانست که به نگارش از زاویه ی علمی و فنی نگریسته و راهی نو در این زمینه گشوده است.

زبان و نگارش فارسی، گروه مؤلفان (دکتر حسن احمدی گیوی، دکتر اسماعیل حاکمی، دکتر یدالله شکری، دکتر سید محمود طباطبایی اردکاتی)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) تهران چاپ اول، ۱۳۶۷.

این کتاب که برای درس فارسی عمومی در نظر گرفته شده است، در دو بخش از مطالب زیر تشکیل می شود: نقش نویسنده در جامعه، شیوه ی املا ی فارسی، نشانه گذاری، شیوه ی تحفیق، گزارش نویسی، مقاله نویسی، داستان نویسی، فن ترجمه، شیوه رساله نویسی، انواع نثر و نظم، سبک های شعر فارسی، مکتب های ادبی، نکات مهم دستوری، برخی اصطلاحات ادبی.

همه ی مطالب کتاب به آیین نگارش مربوط نمی شود و چنان که در مقدمه نیز ذکر شده، کتاب کمکی «متون ادب فارسی» (فارسی عمومی دانشگاهی) است. از میان مهارت های نگارشی، به آن دسته از مهارت ها که قابل استفاده ی دانشجویان رشته های غیر ادبیات و علوم انسانی است، توجه شده است. با تمام دقت نظر مؤلفان



۳- نامه نگاری دوم

۴- آغاز، پایان و عنوان نوشته

۵- تقویت دقت

۶- بازسازی رویدادها و وقایع

۷- گسترده نویسی

۸- عاطفه و احساس

۹- مقایسه

۱۰- گفتگو، مناظره

۱۱- جلوه های هنر در نثر فارسی ۱-۶

۱۲- ویرایش فنی (رسم الخط)

۱۳- ویرایش فنی (نشانه گذاری)

۱۴- ویرایش فنی (املا)

۱۵- ویرایش زبانی (ساختار نحوی)

۱۶- ویرایش زبانی (ساختار صرفی)

۱۷- توانایی های زبان فارسی

۱۸- نمونه های نثر فارسی معاصر

۱۹- انشاهای دانش آموزی

کتاب سوم

۱- فیلم نامه، سناریو، نمایش نامه

۲- قطعه ی ادبی

۳- کمدی- درام- نوول- فابل

۴- اسناد و نوشته های حقوقی

۵- طنز نویسی

۶- توصیفی علمی- ادبی

۷- تفکر منطقی و راه های پرورش آن

۸- تعریف

۹- ایجاز و اطناب در سخن

۱۰- حسب حال نویسی

۱۱- زندگی نامه نویسی

۱۲- سفرنامه نویسی

۱۳- استدلال و اقناع

۱۴- مرجع شناسی و روش تحقیق

۱۵- نقد و داوری

۱۶- آشنایی با سبک های نثر کهن

فارسی

۱۷- سبک های ادبی

۱۸- شیوه نویسنده نویسندهگان

بزرگ

۱۹- بالایش نوشته

۲۰- نمونه های نثر فارسی معاصر

۲۱- انشاهای دانش آموزی

در هر سه مجلد کتاب، سه بخش

شناخت انواع نوشته، مهارت ها و

نمونه های مهارت های نگارش با روشی

کاربردی به همراه تمرین و نمونه ارائه

می شود. چنان که از نام کتاب پیداست،

این کتاب جدا از ارائه ی مباحث تئوریک،

در خصوص هر نکته ی نگارشی عمدتاً بر

محور طرح تمرین های متفاوت و متنوع

است؛ زیرا مهارت نگارش انواع نوشته جز

با تمرین میسر نمی شود.

این سه جلد کتاب به لحاظ ساختار و

محتوا با اهداف و سرفصل های نگارش

کتاب های دوره ی راهنمایی و دبیرستان

مطابق است و در حکم منبع

کمک آموزشی برای این کتاب ها محسوب

می شود.

کتاب های دیگر آیین نگارش:

□ آیین نگارش، دکتر فضل الله صفا،

تهران، انتشارات اقبال، چاپ اول، ۱۳۷۴

□ انشا و نامه نگاری برای همه، حسام الدین

امامی، کانون معرفت، تهران، ۱۳۳۱

□ دستور نگارش فارسی، دکتر مهین

دارایی، نشر شماره ی ۲۹، مدرسه عالی

دختران، اسفندماه ۱۳۵۳

□ انشای فارسی، ابوالحسن فیاضی

□ گزارش نویسی، دکتر مهدی ماخوزی،

انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۶۴

□ گزارش نویسی، دکتر حبیب نژاد،

مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۵۴

□ گزارش نویسی، جمشید صداقت کیش،

چاپ خوشه، تهران، ۱۳۴۹

□ فن نویسنده گی، مهرداد مهرین،

کتاب فروشی عطایی، تهران، ۱۳۴۱

□ طریقه ی نویسنده گی و داستان سرایی،

محمد علی جمالزاده، دانشگاه شیراز،

۱۳۴۵

□ شیوه ی نگارش در آموزش انشا،

عبدالمعلی دستغیب، تهران، علمی، ۱۳۴۶

□ قلمرو قلم، دکتر ابوالفتح حکیمیان،

[بی نا]، تهران، ۱۳۵۱

□ تراز یا روش نویسنده گی، دکتر اسدالله

مبشری، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران،

۱۳۵۹

□ ادب و نگارش، دکتر حسن احمدی

گیوی، نشر فطره، ج چهارم، تهران،

اسفند ۱۳۶۳

□ آیین نگارش، حسین سمیعی

(ادب السلطنه)، تهران وزارت فرهنگ،

۱۳۱۹

□ روش نویسندگان بزرگ، دکتر حسین

رزمجو، دانشگاه مشهد، ۱۳۵۱

□ نگارش و سخنوری، نادر وزین پور،

غلامرضا ارژنگ، وزارت آموزش و

پرورش، ۱۳۵۷

□ آیین نگارش و روش آموزش انشا،

دوره ی کاردانی تربیت معلم، ۱۳۷۰

□ نگارش و دستور زبان فارسی دوره ی

دبیرستان، دکتر سلطانی گرد فرامرزی،

۱۳۶۸، وزارت آموزش و پرورش

□ آیین گزارش نویسی، دکتر عباس خرمی،

دبیرخانه ی هیئت امنای کشور، چاپ اول،

۱۳۷۰

□ آموزش نگارش، عزیز الله کاسب،

تهران، انتشارات گلی، ۱۳۷۵

□ درس انشای فارسی، دکتر سلیم

نیساری، تهران ۱۳۲۸

□ هنر نوشتن، دکتر بهرام توسی،

مشهد، انتشارات ترانه، ۱۳۵۳

□ انشا و نویسنده گی، دکتر احمد

احمدی بیرجندی، مشهد، کتاب فروشی

باستان

□ انشا و نویسنده گی، دکتر ناصرالدین

صاحب الزمانی، تهران، ۱۳۳۸

□ روش نویسنده گی و نامه نگاری،

عبدالحسین سمعدیان، تهران، بنیاد،

۱۳۴۵

□ بهشت سخن (آیین نویسنده گی)

محمد مصری، تبریز، ۱۳۵۶

□ انشانویسی و فن نگارش برای همه،

رضا ایزدی، تهران، اشراقی، ۱۳۶۹



# ققنوس

## طرفه مدغی در هبیت آتش

□ عزیز شبانی - شیراز

مربوط به مرغ فنیکس (phenix) گرفته شده و لفظ ققنوس هم مأخوذ از فنیکس است.<sup>۱۱۱</sup> در فرهنگ فارسی دکتر معین در برابر نوشت و ازه ی ققنوس چنین می خوانیم:

[ققنوس. معر. یو. kknos قو.] و ضمن توضیح آمده است که «ققنوس» معرب «کوکنوس» یونانی است ولی تعریفی که برای آن در کتب اسلامی آمده با «phoinix» (تنگ) تطبیق می کند و از این رو بعضی ققنوس را محرف «فنیکس» دانسته اند.<sup>۱۱۲</sup> دکتر محمد جعفر یاحقی در فرهنگ اساطیر نظر دکتر معین را بیان کرده و سید صادق گوهرین در توضیحات ققنوس آن لغت را رومی دانسته است.<sup>۱۱۳</sup>

### شکل ققنوس

بورخس بر بنیاد نوشته ی هرودوت اشاره می کند:

«اگر تصویر [این پرنده] اندازه ی شکلیش را درست نشان دهد، پرهایش نیمی طلائی و

شاخ خیزوان/بنشسته است فرد/بر گرد او به هر سر شاخی پرنندگان.

### ققنوس (phoenix)

گروفرود جابر، در کتاب «سمبل ها» درباره ی این نام می نویسد:

«فنیقی ها این پرنده [ققنوس] را نام گذاری کردند و احتمالاً واژه ی فنیقی از نام آن مشتق شده که به معنی آتش بزرگ است.»

دکتر سعید فاطمی در مبانی فلسفی اساطیر یونان و روم کلمه ی «فونیکس» را به معنای حرارت نورانی خورشید دانسته است.<sup>۱۱۴</sup>

مؤلفان تاریخ جهان باستان می نویسند:

«نام فنیقی» کلمه ای قراردادی است که از طرف مورخان یونانی به کار رفته است. بومیان این سرزمین خود را به این نام نمی خوانند.<sup>۱۱۵</sup> صادق هدایت در کتاب تیرنگستان درباره ی واژه ی ققنوس نوشته است:

«[افسانه ی ققنوس] از افسانه ی یونانی

در این جستار ققنوس را که با شعله ی آوازش، آوازه ای شگفت در جهان دارد، بازیابی می کنیم.

ابتدا در دنیای گسندیده ی اساطیر از تولدش در مرگ، سریع می گذریم؛ زیرا مرگش تولدی دیگر است. بعد نام بلندش را در آتش بزرگ معنی می کنیم. دیده گمار شمایل شگفتش می شویم و در گرمای مکانش چتر آفتاب بر سر می گیریم و در سایه ی عرفان عطار به خون مویه های غریبانه اش گوش فرا می دهیم. در بلندی عمرش چرخه ی زمان را در می نوردیم، در مرگ او در میان خون آتش در سوگی سرخ، کمر می شکنیم و در تولدش از میان نقره های خاکستر قد راست می کنیم.

بعد در جهان تعادین واژه ها نماد ققنوس را در رساناخیز و ... باز می بایم و سوانجام حضور این پرنده ی افسانه ای شرق را در متون ادبی می بینیم که:

ققنوس، مرغ خوشخوان، آوازه ی جهان/آواره مانده از ورزش بادهای سرد/بر

نیم دیگر سرخ است. او در شکل و جنبه بیشتر شبیه عقاب است. <sup>(۱۳۹)</sup> پیرگرمسال در باره ی شکل قفنوس می نویسد:

«فیکس» ظاهر آبه شکل یک عقاب ولی از حیث قد بسیار بزرگ تر از او بوده [است]. بال و پر او با بهترین رنگ ها، سرخ آتشی، آبی روشن، ارغوانی و طلایی زینت شده بود. درباره ی وجود همه ی این رنگ ها در بدن او همه ی نویسندگان به یک عقیده نیستند ولی همه تأیید کرده اند که فیکس به میزان فوق العاده ای، زیباتر از زیباترین طاووس ها بوده است. <sup>(۱۴۰)</sup>

در اساطیر چین درباره ی پرواز این پرنده و ارزشمندی پرهای او این گونه آمده است: ... بسیار دیر اتفاق می افتد که این پرنده ی بلند پرواز ناروی زمین فرود آید و اگر چنین کند، بی درنگ همه ی پرندگان سر تعظیم در برابر او فرود می آورند ... قفنوس تنها نسبت به درختان فروتنی می کند و به سوی آن ها فرود می آید. قفنوس بر روی زمین پانمی گذارد، بلکه در نزدیکی زمین پرواز می کند یا می رقصد؛ چنان که گویی یک پایبیشتر ندارد ... پرهای قفنوس تا بدان پایه ارزشمند بود که شاهزاده «جانگ-گراو» یکی از هشت جاویدانان مشهور- پری از قفنوس را همراه خود می برد ... شایان توجه است که بنا بر اساطیر چین، در دم قفنوس فقط دوازده تا از این پرها قرار دارد (شماره ای برابر شماره ی ماه های سال). <sup>(۱۴۱)</sup>

«اسدی توسی» صاحب «گرشاسب نامه» قفنوس را مرضی شگفت می داند و آن را هم بالای اسب تصویر کرده است:

ز نانه دیند مرضی شگفت  
که از شخ آن گه نوا به گرفت  
به بالای آسبی به برتسنوان  
فرو هشته به بانگ دازان نوان <sup>(۱۴۲)</sup>

ناصر خسرو در اشاره به دور پروازی قفنوس از قول عقیلی مفرور سروده است:

چون من که تواند که برد در همه عالم

از کرکس و از ففنس و سیمرخ که عقیاست <sup>(۱۴۳)</sup>

در عجایب نامه از شگفتی قفنوس این جمله آمده است:

«از جمله ی مرغان، قفنوس شگفت است». <sup>(۱۴۴)</sup>

عطار نیشابوری از نقش دلستانی این مرغ سخن گفته است:

«هست قفنس طرفه مرغی دلستان» <sup>(۱۴۵)</sup>  
دهخدا و معین آن را به غایت خوش رنگ توصیف کرده اند. <sup>(۱۴۶)</sup>

### مکان قفنوس

درباره ی خاستگاه اسطوره ای قفنوس، «بورخس» در کتاب «موجودات خیالی» چنین می نویسد:

«مصریان باستان در ساختن پیکره های عظیم، اهرام سنگی و دینه های مومیایی شده ابدیت را می جستند؛ بنابراین، غریب نیست که مملکت آن ها در پیدایش اسطوره ی مرغ جاودان و ادواری (cyclical) نقش اساسی به عهده داشت. گرچه تکامل استادانه ی این اسطوره رهین کار دو مملکت یونان و روم بود. <sup>(۱۴۷)</sup> «بورخس» بر نیسان نظر «آدولف ارمن» در ادامه ی بحث از ابدیت گرایی مصریان نقل می کند:

«در اساطیر مردم هیلوپولیس [شهر آفتاب] <sup>(۱۴۸)</sup> قفنس (بنو benu) خداوندگار روز شادی <sup>(۱۴۹)</sup> با سالار چرخه های دراز زمان بود. <sup>(۱۵۰)</sup>»

بورخس در همین زمینه از قول هرودوت - آمیخته با تردیدی آشکار- می نویسد: «مرغ مقدس دیگری مسمی به قفنس است. من شخصاً هرگز او را ندیده ام اما تصویرش را مشاهده کرده ام. می گویند این مرغ به ندرت به مصر می آید. به گفته ی مردم هیلوپولیس هر پانصد سال یک بار به آن جا می آید. <sup>(۱۵۱)</sup>»

فرهنگ اساطیر یونان و روم متشاقفیکس را اتیوپی ذکر می کند و داستان آن را از مذهب

مهر پرستی مصریان می داند. <sup>(۱۵۲)</sup>

در اساطیر چین، قفنوس در فواره ای از آب زلال تن شویی می کند، از فراز کوه «گونن لون» می گذرد و شامگانان در غارهای صخره ای «دان» می آراند. <sup>(۱۵۳)</sup>

در متون ادبی ایران مکان قفنوس به گونه ای دیگر بیان شده است. بر بنیان روایت اسدی توسی مکان این مرغ شگفت در روم بوده است:

«به گرشاسب هلاج گفت این شگفت  
ز روم آمد آراهنش این گرفت» <sup>(۱۵۴)</sup>

محمد بن محمود همدانی مکان این مرغ اسطوره ای و جابه جاشدنش را چنین بیان می کند:

«از جمله ی مرغان، قفنوس شگفت است. به ترکستان بود ... و در آن ولایت که او بود، دارچینی نبود و کاروان آن جابه مدنی دراز افتد که در راه بحرهای مهلک است. این مرغ به هندوستان رود و دارچینی آرد ... و در شهری است که آن را «مدینه الشمس» خوانند؛ بر حد مشرق، جایی که شب نبود ... و طبعات حکیم گوید اهل این مدینه آفتاب پرستند. <sup>(۱۵۵)</sup>»

«مدینه الشمس» و «آفتاب پرستی» اهل این شهر در نوشته ی محمد بن محمود همدانی با آن چه بورخس از «آدولف ارمن» آورده است، در خور توجه می نماید.

عطار موضع این مرغ طرفه را هندوستان می داند:

هست قفنس طرفه مرغی دلستان  
موضع این مرغ در هندوستان <sup>(۱۵۶)</sup>

صادق هدایت در نیرنگستان، دهخدا در لغت نامه، معین در فرهنگ فارسی و دکستر یاحفی در فرهنگ اساطیر، این پرنده را از سرزمین هند دانسته اند. <sup>(۱۵۷)</sup>

### ناله ی قفنوس و علم موسیقی

بر بنیان روایت اسدی توسی در ناله های قفنوس و بانگ او آوایی به گوش می رسد که گویی تعداد زیادی بربط و چنگ و نای همگی

دستان سرایی می کنند و در این دستان سرایش  
سیاهیان گرشاسب از خود بی خود می شوند.  
اسدی می گوید شنیده ام که در روم، از قنوس  
را از بانگ این پرنده ی شگفت بر ساخته اند  
در سروده ی اسدی چنین می خوانیم:  
ز سوراخ چون نای هفتار اوی  
فنازه در آن بانگ بسیار اوی  
بر آن سان که باد آهش پیش باز  
همی زود ناها به هر گونه ساز  
فزون تر ز سوراخ پنجاه بود  
که از وی دهنش را برون راه بود

به هم صد هزارش خروشن از دهن  
همی خواست هر یک به دینش  
نو گشتی دو صد بریط و جنگ و نای  
به یک ره شناسند دستان همدای  
فراوان کس از خوشی آن خروشن  
فتاد و زینتان رهان گشت هوش  
بلی ره همه بفره و خنده را داشت  
بلی گریه زاناره اندر گز داشت  
به نهاره گردیش تنبه هم گزوه  
وی آواز در افکنده زان سان به نوه

به روم اندر انبوه شنیدم کتون  
که بر بانگ او ساز خند از غشون<sup>(۱۶)</sup>  
عطار در راز راز نالدن قنوس و بدگیدان  
شدن علم موسیقی از آواز او چنین سروده  
است:

سخت هفتاری عجب دارد دراز  
هم چون در وی نیسی سوراخ باز  
قرب کند سوراخ در هفتار اوست  
نیست جفتش هفت بون کار اوست  
هست در هر تقیه آوازی در  
زیر هر آواز او رازی در  
چون به هر تقیه بنالد زارزار  
هرغ و ناهی گردد از وی بی قرار  
جمله ی پرندگان خاشخاش شوند  
در خوشی بانگ او بیهوش شوند  
قیلسوقی بود دهستانش گرفت

**علم موسیقی را آوازش گرفت<sup>(۱۷)</sup>**

صادق هدایت این پرنده را مرقعی  
خوش آواز ذکر کرده است و مانند اسدی نوسی  
ارغنون را بر ساخته از بانگ او می داند.<sup>(۱۸)</sup>  
دهخدا ضمن بیان بکته های تفتیشنا شیبه  
سروده ی عطار در ناله ی قنوس می افزاید:  
هنگام گرد آمدن پرندگان گرد او چندی را گرفت  
طلعه ی خود می سازد.<sup>(۱۹)</sup>  
معین و دکتر یاختقی دوباره ی بانگ  
قنوس مطلبی مشابه دهخدا نوشته اند.<sup>(۲۰)</sup>

**عمر قنوس**

بزرگس درباری ی عمر این پرنده از دو  
شخصت یکی تاسیت و دیگری پلینی ذکر  
هر یک یکی در باره ی این موضوع بیان  
کرده اند. چنین اشاره می کند:  
تاسیت به درستی معتقد بود که همه چیز  
دوران باستان مهم است اما مناسبه روایات  
ستی، قنوس هر ۴۶۱ سال یک بار ظاهر  
می شود. (وقایع اتفاقه، مجله ی ششم،  
صفحه ۲۸). سال شمار زندگی قنوس از چشم  
پلینی دور نماید. پلینی تاریخ طینس، مجله ی  
دوم، صفحه ی دوم، می نویسد به گذشته ی  
مانیلو من طول عمر این پرنده برابر با یک سال  
افلاطونی یا سال کبیر است. هر سال افلاطونی  
برابر است با زمانی که خورشید، ماه و سیخ  
ستاره ی دیگر یک دور پیرامون خود بچرخند.

تاسیت در کتاب مکالمه ی خطیبان (Dialogus  
de oratoribus) این زمان را برابر ۱۲۹۹۴  
سال عادی می داند. مردم دنیای باستان معتقد  
بودند در پایان هر سال کبیر تاریخ بیچفتان با  
همه ی جزئیات آن زیر نفوذ دور کواکب دوباره  
از نو تکرار می شود. قنوس آینه ی تمام نمای  
این دوره است.<sup>(۲۱)</sup>  
در سال شمار زندگی قنوس در فرهنگ  
اساطیر یونان و روم مطالبی مانند گفته ی پلینی  
و تاسیت با اندکی تفاوت ذکر شده است.<sup>(۲۲)</sup>  
در کتاب اسمبل ها، ضمن بیان طولانی  
بودن عمر قنوس از زمان یا دوره ی قنوس

نام می برد و آن را به ظهور سیمرغ نسبت  
می دهد که هر ۵۰۰ سال یک بار است. نقل  
دیگری از این دوره آن را ۷۰۰ یا ۱۰۰۰۰ یا ۷۰۰  
سال ذکر کرده است.<sup>(۲۳)</sup> در ایران زمین اسدی  
نوسی، عطار، دهخدا، معین و دکتر یاختقی  
عمر قنوس را هزار سال نوشته اند و محمد بن  
محمود همدانی عمر وی را پانصد سال ذکر  
کرده است.<sup>(۲۴)</sup>

**نولد و مرگ**

بزرگس بر بیان گفته ی هرودوت  
می نویسد: قنوس گویند این مرغ به ندرت به  
مصر می آید. به گفته ی مردم هیلوپلیس هر  
پانصد سال یک بار به آن جا می آید. مصریان  
دوباره ی فراست این مرغ فصله ای می گویند که  
من باور نمی کنم. می گویند جد پدرش را  
در مصر می<sup>(۲۵)</sup> از غریستان می آورد و در معبد  
خورشید دفن می کند. برای انجام این کار،  
مصر<sup>(۲۶)</sup> را به صورت تخم مرغ بزرگی  
در زمین آوردند، خوب آن را بررسی می کند تا از  
تخم آن مطمئن شود. سپس، درون تخم را  
خالی می کند و پدرش را در آن جای می دهد و  
روی سوراخ و فضاها ای خالی را با سر  
می پوشانند. حال وزن تخم با لایه ی درون آن  
برابر با وزن سابق آن است و این رقم می تواند  
آن را با خود به معبد خورشید در هیلوپلیس  
ببرد.<sup>(۲۷)</sup>

بزرگسال دو روایت مختلف را درباره ی  
مرگ و زایش قنوس آورده است.  
در افسانه ی فنیسکس موضوع تولد و مرگ  
او مختصراً قابل ملاحظه می باشد. این پرنده  
در نوع خود منحصر بوده و سایر این، مثل سایر  
موجودات تولید مثل نمی کرد. فنیسکس  
هنگامی که پایان عمر خود را احساس می کرد،  
مقداری گیاهان معطر و بخور (Amome) گرد  
آورده، از آن تفسیراً لانه ای برای خود  
می ساخت.  
در این مورد دو روایت مختلف نقل شده  
است؛ به عقیده ی بعضی فنیسکس، بر این لانه

آتش می زد و از خاکستر آن فینکس دیگری به وجود می آمد. به روایت دیگران، فینکس در این لانه می خوابید و پس از آن که در آن جا تخم می گذاشت، می مرد. فینکس جدید جسد پدر خود را در ته ی خالی درخت مر Myrrhe گذاشته آن را به شهر هلیوپولیس، در مصر جنوبی می برد و آن را در محراب خورشید قرار می داد تا کاهنان خدا آن را بسوزانند و این تنها موقعی بود که فینکس در مصر دیده می شد. در این سفر، انبوهی از سایر پرندگان همراه او بودند و به حال احترام او را مشایعت می کردند.

این هیئت، به محض آن که بنر فرار محراب خورشید می رسید، فینکس لحظه ای در هوایی حرکت می ماند و منتظر می شد تا کاهنی ظاهر شود. یکی از کهنه، در لحظه ی معین از محراب بیرون می آمد و پسران را با شکلی که در کتاب های مقدس تعریف شده بود، تطبیق می کرد و سپس با تشریفات، به سوزاندن جسد فینکس فوت کمرده می پرداخت. پس از انجام این مراسم، فینکس جدید به انبوهی پرمی گشت و در آن جا در حالی که با دانه های perle dencens تغذیه می کرد تا پایان عمر به سر می برد. تولد هر فینکس، به عقیده ی آن ها، آغاز سال بزرگ بود.<sup>(۱۳۰)</sup>

بورخس بر بنیان نظریه پلینی و «مانیلوس» می نویسد:

«برای درک بهتر شباهت میان کیهان و فتنوس باید به این نکته توجه کرد که در نظر آیین رومی، جهان در آتش از میان می رود و دوباره از آتش زنده می شود و این چرخه را آغاز و پایانی نیست.»<sup>(۱۳۱)</sup>

طبق نوشته ی کویاجی در افسانه های کهن چین می خوانیم که فتنوس، این مرغ آیزدی، از پیوند آتش «سنی آن» زاده شده است.<sup>(۱۳۲)</sup>

بورخس در پایان بحث از فتنوس می گوید:

«با گذر ایام شیوه ی تولید مثل فتنوس

ساده تر شده است. هر دوت از تخم و پلینی از شقیقه سخن می گویند اما کلودیس شاعر، در پایان قرن چهارم پرندگی جاردانی را به شهرت رساند که از خاکستر خود قفس دیگری را به وجود می آورد. جانشینی برای خود و گواهی بر همه ی عالم.<sup>(۱۳۳)</sup>

در کتاب سمبل ها در این باره می خوانیم:

«فتنوس در هنگام مرگ خود را آتش زده تا به خاکستر تبدیل شود و پس از سه روز دوباره زنده می شود»<sup>(۱۳۴)</sup>. صاحب «گرشاپ نامه» مرگ و تولد فتنوس را در ابیات زیر چنین سروده است:

چو بد یک زمان از نشیب و فراز  
بسی هیزم آرد ز هم سو فراز  
بکی پشته سازد سه هم بلند  
پس از باد بر آتش اندر فکند  
چو هیزم زیاد هوا بفرودت  
شد اندر میان خوبشتن را بسوخت

هر این را نه کنس جفت بیند نه یار  
و لیکن چو سالش برآید هزار  
ز گیتی شود بسرو ز جان و تن  
پیاپی بسوزد تن خوبشتن  
ز خاکش از آن پس به روز دراز  
بکی هرخ خیزد چو او نیز باز<sup>(۱۳۵)</sup>

صاحب «عجایب نامه» مرگ و زایش فتنوس را به گونه ای دیگر روایت کرده و این دو نوع را توضیح داده است:

اول: زایش به گونه ی ماکیان

«این مرغ به هندوستان رود و در چینی آرد و آشیانه ی خود بندد بر درخت بلند و بر آن خایه بنهد و پادشاه آن ولایت آن درخت را بسیار دوست دارد و کس قصد آن مرغ نکند تا مسجحه آورد. پس رصاصی بر سرش تیر کشند و به آشیان وی اندازند تا در چینی به زیر آید و آن را بر دارند. دیگر بار آشیان بندد ...»

دوم: زایش اساطیری  
چون آفریدگار خواهد که وی را بچه بود  
دار چینی جمع کند و بال ها می زند به نیرو و  
شتاب، تا آتشی از زیر بال وی بدرخشد و آن  
دار چینی را بسوزاند و وی نیز در آن سوخته  
شود. پس باران به وقت ربیع بسیار در آن  
خاکستر، گرمی چند پدید آید و بزرگ می شود  
و پر ها بر آورد، ققنوس گردد و بر سر آن درخت  
نشیند و در چینی می آرد.<sup>(۱۳۶)</sup>

عطار مرگ و تولد فتنوس را در حماسه ی

عرفانی خود به صورتی زیبا سروده است:

بنال عمر او بود قرب هزار  
وقت مرگ خود بداند آشکار  
چون ببرد وقت هردی دل ز خوبش  
هیزم آرد گرد خود ده خزنه، بیش  
در میان هیزم آید بی قرار  
در دهد صد نوحه خود را زار  
بسی بدان هر قیبه ای از جان پاک  
نوحه ی دیگر برآرد درزناک  
چون که از هر قیبه هم چون نوحه گم  
نوحه ی دیگر کند نوحه ی گم  
در میان نوحه از آندوه مرگ  
هر زمان بر خود بگذرد هم چو برگ  
از قبر او همه پرندگان  
وز خروش او همه درندگان  
سوی او آیند چون نظارتن  
دل بپزند از جهان یک یارگی  
از غمش آن روز در خون جگر  
بیش او بنساز همد جانور  
جمله از زاری او خیران شوند  
بعضی از بی کوتی بی جان شوند  
پس عجب روزی بود آن روز او  
چون چک از ناله ی خاک بسوز او  
باز چون عمرش رسد با یک نفس  
بال و پریر هم زند از پیش و پس  
آتش بیرون جعد از بال او  
بعد آن آتش بگردد حال او  
زود در هیزم فند آتش همی  
پس بسوزد هیزمش خوش خوش همی

هرغ و هیزم هر دو چون اخگر شوند

بعد از اخگر نیز خاکستر شوند

چون نمائند ذره‌ی اخگر پدید

قنقوس آید ز خاکستر پدید

آتش آن هیزم چو خاکستر کند

از میان، قنقوس بچه ستر بر کند<sup>(۱۳۳)</sup>

صادق هدایت در نیرنگستان در این باره

مطالبی را با اندک تفاوتی مانند مطالب صاحب

عجایب نامه در مرگ اسطوره‌ای و زایش

قنقوس می آورد.<sup>(۱۳۴)</sup>

دکتر معین و دکتر یاجقی مطالبی را که

تقریباً شبیه به مطالب لغت نامه‌ی دهخداست

و آن نیز مانند سروده‌ی عطار است، درباره‌ی

مرگ و تولد قنقوس آورده‌اند.<sup>(۱۳۵)</sup>

### قنقوس و نمادهایش

گروتروود جایز این پرنده‌ی افسانه‌ای

شرق را علامت پرستش آتش یا خورشید ذکر

می کند و چون پس از مرگ زاده می شود، آن

را سمبل جوانی، رستاخیز، فداکاری،

فناپذیری و هم چنین طوفان می داند. در

تنهایی اش آن را به طور مجازی، فرد تنها و

بافضیلت، موجود خارق العاده و شگفت

قلنداد می کند.

کیمیاگران این پرنده را سمبل حرفه‌ی

خود قرار داده و نقش آن در تابلو داروسازها به

کار رفته است.<sup>(۱۳۶)</sup>

در عصر: پرنده‌ی مقدس «ازیریس»

(osiris)

در چین: نشان ملکه، نماد خوشبختی،

زیبایی فراوان. در آثار هنری: پرنده‌ی مرتبط

با گیاه پونیا، اداره کننده‌ی ریح کره‌ی جنوبی،

نشانگر تابستان. در مسیحیت: نشانگر

مسیح. در زاین: نشانگر کل دنیا که قسمت

پشت آن ماه، بال هایش باد، پاهایش زمین و

دعش گیاهان است.<sup>(۱۳۷)</sup>

### قنقوس و صاحب نظران

پوررخس معتقد است: «کم تر اسطوره‌ای

مانند قنقوس از چنین معرفتی برخوردار بوده

است. [می نویسد] به جز صاحب نظرانی که

از آن ها مطالبی درباره‌ی قنقوس نقل کردیم،

از این نویسندگان نیز می توان شاهد آورد:

اووید (دگرذیسی ما، فصل پانزدهم)، دانشه

(دورخ، کانتوی بیست و چهارم)،<sup>(۱۳۸)</sup> یلبه پلیسر

(قنقوس و تاریخ طبیعی او)، کوشودو (پارناس

اسپانیایی، فصل ششم)، و نمایش نامه‌های

منظوم میلنون (سامون پهلوان)، شکسپیر در

پایان نمایش نامه‌ی هنری هشتم (برده‌ی پنجم،

صحنه‌ی چهارم) این اشعار زیبا و نوشت:

«در آن دم که می میرد قنقوس باکره/ آن مرغ

غریب/ سر بر می کشد از خاکستر سرد او

جوجه هایش اشگفت هم چو خود باکره»

درباره‌ی این پرنده هم چنین می توان از

شعر لاتینی (phoebice De Arte) قنقوس

قدرتمند، به لاکتاتوس شاعر و شعری که در

قرن هشتم میلادی شاعری به تقلید آن به زبان

انگلیسی قدیم سرود، یاد کرد. نوتولیوس،

قدیس آمیروز و کوریوس اورشلیمی قنقوس را

گواهی بر درستی رستاخیز جسم دانسته‌اند.

پلینی طبیعیاتی را که حب‌هایی از خاکستر و

سویخته‌ی قنقوس نجویز می کردند به باد سخره

می گیرد.<sup>(۱۳۹)</sup>

در انگلیسی مثل گونه‌ای است که «هر

آتش ممکن است قنقوسی در خود داشته

باشد.»<sup>(۱۴۰)</sup> «Any Fire Might Contain a

(phoenix)

در کتاب «هم چون کوچه‌ای بی انتها...»

اثر یقین جارتس (۱۹۳۷-۱۸۹۷) در شعری

به نام جنون زدگان خشم، بر بسینان مرگ

قنقوس در بر یاد دادن نظام مندرس چنین

سروده است:

.....

جنون زده/ می بایست آتش به پا کند/ و در

دل آتش می بایست به رقص اندر شوند/

می بایست بر دنیا آتش و رعده بگسترند/ و

خاکستر بر جای مانده اش را/ دیگر باره به آتش

کشند/ تا نظام مندرس/ هم چو قنقوس/ دیگر

بازه از خاکستر خویش/ سر بر نیارود.<sup>(۱۴۱)</sup>

در کتاب «ای آزادی» از پیل الوار از دفتر

قنقوس شعری به نام قنقوس چاپ شده است.<sup>(۱۴۲)</sup>

### قنقوس در شعر نو فارسی

در این جستار از اسدی توسی، عطار،

محمد بن محمود همدانی، صادق هدایت،

دهخدا، معین و یاجقی مطالبی درباره‌ی

قنقوس ذکر شد. در شعر نو فارسی هم

اشاراتی به قنقوس شده است. با تحول شعر

فارسی بار دیگر در فریاد دلیر شاعران، قنقوس

در نمادی زیبا از زیر خاکستر قرون سر بر آورد.

نیما در آستانه‌ی ظهور شعر نو فارسی

«قنقوس» خویش را با محتوای تقریباً عطاری

آن، در بیان و زبانی نو سرود:

قنقوس مرغ خوشتر خوان، آوازه‌ی

جهان/ آواره مانده از وزش بادهای سرد/ بر

شاخ خیزران/ بنشسته است فرد/ بر گرد او به

غر سر شاخی پرندگان.<sup>(۱۴۳)</sup>

احمد شاملو نام دفتری از شعرهای خود

را «قنقوس در باران»<sup>(۱۴۴)</sup> می نهد.

شعبی کدکسی در «کوچه باغ‌های

شاپور» صدای بال قنقوسان را فریاد

می کشد.<sup>(۱۴۵)</sup>

شاپور بنیاد در دفتر اول «مرثیه‌ای برای

قنقوس»<sup>(۱۴۶)</sup> را می سراید و سرانجام شاپور

جورکش در «هوش سبزه» از سوختنی

قنقوسی<sup>(۱۴۷)</sup> «هزار آوایی غریب» را به پرواز

در می آورد و مستعد طوفان تفسیری زیبا بر

آن می نویسد.<sup>(۱۴۸)</sup>

داستان نویسان ایرانی از این نام (قنقوس)

در داستان‌های خود نیز استفاده کرده‌اند. برای

نمونه محمود دولت آبادی صاحب کلیدر در

سال ۱۳۵۸ نمایش نامه‌ای به نام قنقوس

می نویسد. «این نمایش نامه دعوتی است به

شناخت حقیقت آدمی و دعوتی است به

نگریستن انسان واقعی در زمان ما که زیر دندان

آهن قرار می گیرد و در همین واقعیتش بسیار

شکوهمندتر است حتی از پروته.<sup>(۱۴۹)</sup>

- ۱- سمبل ها، کتاب اول جانوران، گرتود حسابز، ترجمه‌ی محمد رضا بقایور، ناشر مترجم، چاپ اول ۱۳۷۰، ص ۱۵۴. و بنگرید به مبانی فلسفی اساطیر یونان و روم- دکتر سعید فاطمی- چاپ انتشارات دانشگاه تهران- ۱۳۷۵ ص ۱۰۷.
- ۲- تاریخ جهان باستان، صادق انصاری و دیگران، چاپ چهارم، ۱۳۵۳، ص ۲۱۵.
- ۳- نیرنگستان، صادق هدایت، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم ۱۳۴۳، بانوشت ص ۱۸۷.
- ۴- فرهنگ فارسی، محمد معین.
- ۵- بنگرید به فرهنگ اساطیر و اشارات دامنسانی در ادبیات فارسی، محمد جعفر یاحفی، انتشارات صدا و سیما جمهوری اسلامی، چاپ اول ۱۳۶۹، ص ۳۴۱. و بنگرید به منطق الظیر شیخ مریدالدین عطار به اهتمام سید صادق گوهرین، چاپ دهم، سال ۱۳۷۴، ص ۳۱۹.
- ۶- کتاب موجودات خیالی، خورخه لویس بورخس، ترجمه‌ی احمد اخوت، نشر آریست، چاپ پنجم ۱۳۷۳، ص ۱۵۲.
- ۷- فرهنگ اساطیر یونان و روم، جلد دوم پیر گریمال، ترجمه‌ی احمد بهمنش، انتشارات امیرکبیر، چاپ دوم سال ۲۵۳۶، صص ۷۲۰-۷۲۱.
- ۸- برگرفته از آیین‌ها و افسانه‌های ایران و چین باستان، ج- ک. کویاجی، ترجمه‌ی جلیل دستخواه، چاپ دوم، سال ۱۳۶۲، صص ۲۲-۴۲.
- ۹- بنگرید گرشاسب‌نامه، اسدی نوسی، به اهتمام حبیب بیغمایی، انتشارات طهوری، چاپ دوم ۱۳۵۴، ص ۱۶۰.
- ۱۰- برگرفته از فرهنگ اساطیر و اشارات دامنسانی در ادبیات فارسی، ص ۳۴۲.
- ۱۱- عجایب‌نامه، محمد بن محمود همدانی، ویراسته‌ی جعفر مدرس صادقی، نشر مرکز، چاپ اول ۱۳۵۷، ص ۲۴۹.
- ۱۲- منطق الظیر، ص ۱۲۹.
- ۱۳- لغت‌نامه‌ی دهخدا و فرهنگ فارسی دکتر معین.
- ۱۴- کتاب موجودات خیالی، ص ۱۵۲.
- ۱۵- از شهرهای باستانی و مدفون مصر؛ شهر بعلبک در لبنان نیز زمانی به این اسم خوانده می‌شد. همان، ص ۱۵۲.
- ۱۶- biloo از روز شادی با سال آزادی؛ در تاریخ بنی اسرائیل به پنجاهمین سالگرد تصرف کنعان که در آن همه‌ی برده‌ها را آزاد می‌کردند و زمین‌های گرفته شده را به صاحبان اصلی آن‌ها برمی‌گرداندند، روز شادی می‌گفتند. همان، ص ۱۵۲.
- ۱۷- همان، ص ۱۵۲.
- ۱۸- همان، ص ۱۵۲.
- ۱۹- فرهنگ اساطیر یونان و روم- فیکس.
- ۲۰- برگرفته از آیین‌ها و افسانه‌های ایران و چین باستان، ص ۲۴.
- ۲۱- گرشاسب‌نامه، ص ۱۶۰.
- ۲۲- عجایب‌نامه، ص ۲۹۲.
- ۲۳- منطق الظیر، ص ۱۲۹.
- ۲۴- بنگرید به نیرنگستان ص ۱۸۷، لغت‌نامه‌ی دهخدا، فرهنگ فارسی و فرهنگ اساطیر.
- ۲۵- گرشاسب‌نامه، ص ۱۶۱.
- ۲۶- منطق الظیر، ص ۱۳۰-۱۲۹ و بنگرید به توضیحات آن کتاب ص ۳۲۹ که صادق گوهرین از برهان و بغاس الفنون ج ۲ و دایرة المعارف برتانیای بنگرید به نیرنگستان ص ۱۸۷.
- ۲۸- بنگرید به لغت‌نامه‌ی دهخدا.
- ۲۹- بنگرید به فرهنگ فارسی و فرهنگ اساطیر.
- ۳۰- کتاب موجودات خیالی، ص ۱۵۳.
- ۳۱- بنگرید به فرهنگ اساطیر یونان و روم.
- ۳۲- بنگرید به سمبل‌ها، ص ۱۵۵-۱۵۴.
- ۳۳- بنگرید به گرشاسب‌نامه ص ۱۶۰، منطق الظیر ص ۱۲۰، لغت‌نامه‌ی دهخدا، فرهنگ فارسی، و عجایب‌نامه، ص ۲۹۲.
- ۳۴- مَرْمُکِی: گونه‌ای درخت مَر که در آفریقا بیشتر می‌روید و صمغ سفیدی از آن استخراج می‌شود که به همین نام یا مقل مکی مشهور است. فرهنگ فارسی معین.
- ۳۵- مَرالمَرَضُ بِالْحَلِوِ مُتَحَصِّرِ طَیْبِ الرِّاحِ مَرالمَطْمِ، یستخرج من شجرة شانكة من فصيلة النجوريات تنمو فی الحدیث و جنوبی الجزيرة العربیة- المنجد
- مر تلخ، صمغ درختی است دارای طعم تلخ و بی‌خوش، منجد الطلاب.
- ۳۶- کتاب موجودات خیالی، صص ۱۵۳-۱۵۲.
- ۳۷- فرهنگ اساطیر یونان و روم، ص ۷۲۱.
- ۳۸- کتاب موجودات خیالی، ص ۱۵۳.
- ۳۹- آیین‌ها و افسانه‌های ایران و چین باستان، ص ۴۲.
- ۲۰- موجودات خیالی، ص ۱۵۳.
- ۴۱- سمبل‌ها، ص ۱۵۲.
- ۴۲- گرشاسب‌نامه، ص ۱۶۱.
- ۴۳- عجایب‌نامه، ص ۲۹۲.
- ۴۴- منطق الظیر، ص ۱۳۰.
- ۴۵- بنگرید به نیرنگستان، ص ۱۸۷.
- ۴۶- بنگرید به لغت‌نامه‌ی دهخدا و فرهنگ فارسی و فرهنگ اساطیر.
- ۴۷- بنگرید به روان‌شناسی و کیبلاگری واژه‌نامه حیوانات ص ۷۱۹-۷۱۶. نگارنده‌ی این جستار در واژه‌نامه‌ی حیوانات واژه‌ی فنوس را ندیده.
- ۴۸- برگرفته از سمبل‌ها، ص ۱۵۲.
- ۴۹- نگارنده به سرود بیست و چهارم دوزخ از کمدی الهی دانته ترجمه‌ی شجاع الدین شیخا، چاپ پنجم ۱۳۵۷، صص ۳۹۲-۳۹۳ نگاه کرد و دید که fenice (به لاتین Phoenix) مترجم آن ترجمه شده است.
- ۵۰- کتاب موجودات خیالی، صص ۱۵۴-۱۵۳.
- ۵۱- برگرفته از فرهنگ معین و فرهنگ اساطیر.
- ۵۲- هم چون کوچه‌ای بی‌انتها... ترجمه‌ی احمد شاملو، چاپ ۱۳۵۲، صص ۱۲۵-۱۲۴.
- ۵۳- بنگرید به ای آزادی، پل الوار، ترجمه‌ی محمد تقی غیبی، انتشارات سرو دربار، چاپ اول ۱۳۵۷، صص ۲۲-۲۱.
- ۵۴- بنگرید به مجموعه‌ی کامل اشعار نیما یوشیج، تدوین سرویس طاهریز، انتشارات نگاه، چاپ اول، ۱۳۷۰، صص ۲۲۳-۲۲۲.
- ۵۵- بنگرید به فنوس در ساران، احمد شاملو، انتشارات روانه چاپ پنجم ۱۳۵۷ و شعر زمان ما محمد حقوقی، چاپ دوم بهمن ۱۳۶۸، صص ۲۲۸-۲۲۷.
- ۵۶- بنگرید به آینه‌ای برای صلوات محمد رضا شفیعی کدکنی، چاپ اول ۱۳۷۶، ص ۲۸۰ و صص ۲۴۶-۲۴۴.
- ۵۷- دفتر اول، شاپور بنیاد، چاپ اول ۱۳۴۹، ص ۳۷.
- ۵۸- بنگرید به هوش سبز، شاپور جووگکش، چاپ اول ۱۳۶۹، صص ۵۵-۴۸.
- ۵۹- بنگرید به هوش سبز، تفسیر مسعود طوفان، صص ۸۸-۸۶.
- ۶۰- بنگرید به نقد و تفسیر آثار محمود دولت‌آبادی، محمد رضا قربانی، چاپ اول ۱۳۷۳، انتشارات آروین، صص ۱۵۲-۱۵۱.

# کودک

در جهان امروز، کودکان جایگاه و اهمیت ویژه‌ای دارند و حتی شاخه‌ای از دانش روان‌شناسی به آنان اختصاص یافته است. به اعتقاد روان‌شناسان موقعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده، افکار و عقاید و باورداشت‌های والدین و آرمان‌های آنان در طرز رفتار کودکان تأثیر بسیار دارد.

در شاهنامه، این اثر ماندگار و جاویدان ادب فارسی، نیز کودکان بیشترین مایه‌های عاطفی را به خود اختصاص داده‌اند. در عین حال، رشته‌ای لطیف از عاطفه و محبت، کودکان و قهرمانان شاهنامه را به هم پیوند می‌دهد. فردوسی در عین به تصویر کشیدن دقیق صحنه‌های نبرد و قهرمانان دلیر و گردان سرافراز، چکاچاک شمشیرها و نیزه‌ها و کشته شدن دلاوران، کودکان را از یاد نبرده است و این بیانگر رقت‌طبع و لطافت احساس اوست. در شاهنامه به مناسبت‌های مختلفی از کودکان یاد شده است:

## ۱. خیر تولد کودک و جشن

وقتی کودکی به دنیا می‌آید، عروسکی را به شکل او درست می‌کردند و برای پدر یا پدربزرگش می‌فرستادند:

بکی کودکی دوختند از حریر  
به پای آن شیر ناخورده شیر  
درون وی آنگه هوی سمور  
به رخ برنگاریده ناهید و هور  
به بازویش بر آذهای دلیر  
به جنگ اندریش داده جنگال شیر  
پس آن صورت رسنم گرزدار  
بیدند نزدیک ساس سوار





# در شاهنامه

## ۲. اهمیت و ارزش کودک

از نظر فردوسی کودک عزیز است و جنسیت در عزیز بودن فرزند نزد پدر و مادر تأثیری ندارد:

چو فرزند را باشد آیین و فر  
گراهی به دل بر چه ماده چه نه

ج ۱۷۶/۹۰/۱

وقتی فردوسی می خواهد نهایت بدکرداری روزگار را نشان دهد، می گوید آن قدر روزگار فرومایه است که حتی پستان شیر را از فرزند می گیرد:

چنین است کردار این گنده پیر  
سنان ز فرزند، پستان شیر

ج ۲۵۶۵/۱۶۸/۳

در داستان سیاوش، «کاوس» به دلش آمده که «سودابه» خائن است و می خواهد او را بکشد اما یکی از دلایلی که او را منصرف می کند، این است که از سودابه چند کودک خرد دارد و ضم آنان را نمی توان ناچیز شمرد:

چهارم گرو کودکان داشت خرد  
عم خرد را خوار نتوان شهرد

ج ۳۸۱/۲۸/۳

در شاهنامه هم عمل سقط جنین غیر انسانی شمرده می شود. سودابه از زنی جادوگر می خواهد که دارویی درست کند تا او بخورد و فرزندش را سقط کند. آن گاه به کاوس بگوید که در کشمکش با سیاوش بیجه را سقط کرده است. سودابه دو کودک سقط شده را به کاوس نشان می دهد و چنین وانمود می کند که از خود اوست. سپس نزد کاوس، سیاوش را به گناه سقط جنین متهم می کند:

چنین پاسخ آورد سودابه پیش  
که من راست گویم به گفتار خویش

فکنده دو کودک نمودم به شاه

دلیسته ی پادشاهی بود، تولد فرزند را نهان کرد و او را در صندوقی پر از زر و مسیم و گوهر به آب سپرد. گازی فرزند مرده، صندوق را یافت و به خانه برد.

گازر و زرش چون کودک را از میان درخت و آب یافته بودند، نام او را «داراب» گذاشتند.

سپس روز «داراب» کردند نام  
گر آب روان یافتندش گنام

ج ۶۲/۲۵۸/۳

«ناهید» دختر فیلقوس رومی، دمانش بدبو بود. او را با گیاهی به نام «اسکندر» معالجه کردند. پس ناهید پسر خوب چهرش را «اسکندر» نام گذاشت:

زیلا و اورند و یویا پیش

سنگد همی خواندی هادوش

به فرخ همی داشت آن نام را

کز یافت از ناخوشی، گام را

گاهی نام گذاری کودک به دلیل این که نامی در خور برایش نمی یافتند، تا مدتی به تأخیر می افتاد. «فریدون» بر سه پسر خود حتی تا زمان ازدواجشان نامی نگذاشته بود و دختران سرو و یمن را برای آنان به زنی گرفت که بر آنان نیز هنوز نامی نگذاشته بودند:

از این سه، دو پاکیزه از شهرناز

یکی کهنتر از خوب چهار ارنواز

پدر نوز ناگرده از ناز نام

همی پیش ییلان نهادند نام

ج ۵۲/۸۲/۱

هر آن هر سه را نوز ناگرده نام

چو بشنیدم این، دل شدم شادگام

که ها نیز نام سه فرخ ترا د

چو اندر خور آید نگریم یاد

ج ۸۵/۸۴/۱

«سام» به کسی که عروسک رسنم گونه را می آورد، مزدگانی بسیار می بخشد: و آن پس، فرستاده را پیش خواست  
۳۳ رخت نایب سرش گشت راست

ج ۱۵۳۳/۲۴۱/۱

وقتی «فرو» متولد می شود، مادرش «جربره»، دختر پیران، برای رساندن این خبر به شوهر خود، «سیاوش»، دست کودک را در زعفران می زند و بر ورق نامه می نهد تا سیاوش بفهمد که فرزندش به دنیا آمده است:

بفرود یکسر به فرمانبران

زدن دست آن خرد بر زعفران

نهادن بر پیش این ناهه بر

که پیش سیاوش خورگاهه بر

ج ۱۸۱۸/۱۱۸/۳

وقتی خبر تولد فرزند به سیاوش می رسد، به فرستاده مزدگانی می دهد:

فرستاده را داد چندان درم

که آرزو گشت از کشیدن درم

به یمن تولد رستم در «زابلستان» همه جا مراسم جشن و شادی برپا می شود:

همه دست پر باده و ناک بود

به هر کنج صد مجلس آرای بود

به زا و ولستان از گران تا گران

نشسته به هر جای راهشگران

ج ۱۵۲۶/۲۴۰/۱

بیاراست جشنی که خورشید و ماه

نظاره شدند اندران برهان

ج ۱۵۳۵/۲۴۱/۱

## ۲. نام گذاری کودک

نام گذاری کودکان در شاهنامه اغلب با دلیل و به استناد علتی است.

«همای چهار زاده» پاددار بود که به پادشاهی نشست. او از آن جا که سخت

از این پیشتر کس نبیند گناه

ج ۲۴۷/۲۲/۳

«کیخسرو» «افراسیاب» را سرزنش می کند که با دخترش (فرنگیس مادر کیخسرو) بدرفتاری کرده است تا فرزندش سقط شود:

زننده همی نازبانه زند

که تا دخترش، بچه را بکند

ج ۱۲۱۸/۳۰۸/۵

فردوسی در شاهنامه در اهمیت نگهداری کودک این گونه دلیل می آورد که حتی شیر و پلنگ و ماهی بچه ی خود را می پروراند. آن گاه «سام» را به خاطر بی توجهی به فرزند خود، «زال»، مورد سرزنش قرار می دهد:

بدر مهر و پیوند بکند خوار

حقا کرد بر کودک شبخوار

ج ۷۴/۱۴۰/۱

که بر سنگ و بر خاک شیر و پلنگ

چه ماهی به دریا درون با نعلنگ

همه بچه را پرورانده اند

سنایش به بزدان رسانده اند

نو پیمان نیکی دهش بستگی

چنان بی گنه بچه را بکندی

به بزدان کنون سوی پرورش گمای

که او بیست بر نیکیی رهنمای

ج ۱۰۰/۱۴۲/۱

«کیخسرو» به «گودرز» سفارش می کند

که سرپرستی کودکان بی مادر را بر عهده بگیرد:

اگر کودکانی که بی مادرند

زنانی که بی شوکی و بی چادرند

بر ایشان در گنج بسنه مدار

بیخوش و بترس از بدکردگار

ج ۲۸۰۳/۴۰۱/۵

#### ۴. پرورش و آموزش کودک

در شاهنامه رفتار با کودک آمیخته با مهر و عطوفت است. کودک باید از رنج و سختی در امان باشد. در مورد پرورش «منوچهر» آمده است:

چنان پروریدش که باد هوا



برو پر گذشتن نبودی روا  
پر سفته ای کنش به برداشتی  
زمین را به یی هیچ نگذاشتی

ج ۱/۹/۱۰۹۳

بدو دادت روزگاری دراز  
همی پرویبت به بر بر به ناز

ج ۱/۱۰/۱۶۶۱۶

بپذیرفت فرزند او نیک مرد  
نیابرد هرگز بدو باد سرد

ج ۱/۱۱/۱۴۳۵۹

چو فرزند باید که داری به ناز  
زینج ابدین از خواسته بی نیاز

ج ۲/۱۹۱/۲۹۳۱

دایه ای که برای نگهداری فرزند انتخاب  
می شود، باید آزاده، پاک، پرشرم و با مابه  
باشد:

بیاورد آزاده تن دایه را  
لیکن پاک پرشرم و با مایه را

ج ۶/۳۵۵/۱۳

مهر مادری در شاهنامه مهری اصیل  
است. کاووس مهر سوادبه را به سیاوش «مهر  
صد مادر» می شمرد!

بدو گفت شاه این سخن درخورست  
برو بر تو را هم صد مادر است

ج ۳/۱۴/۱۴۷

فردوسی مهرورزی روزگار و زمانه را به  
مهر مادر تشبیه می کند:

زمین گرد بخش تو را چاکم است  
زبان بر تو چون مهربان مادر است

ج ۴/۱۵۷/۶۴۰

در شاهنامه به آموزش کودک، پیش از حد  
اهمیت داده می شود. رستم، سیاوش را  
پرورش می دهد و همه ی هنرها را به او  
می آموزد:

سوارگی و نیز و گمان و گمناد  
عنان و رگب و چه و چون و چن  
زاد و ز بیداد و تخت و کلاه  
سخن گفتن رزم و پانیدن سپاه  
هنرها بیاموختن سربه سم

بسی رنج برداشت و آمد به بر  
سیاوش چنان شد که اندر جهان  
به مانند او کس نبود از معان

ج ۳/۱۰/۸۰

سیاوش نیز از رستم که در پرورش او  
رنج هابرده و بسیار کوشیده است،  
سپاس گزاری می کند:

بسی رنج یردی و دل سوختنی  
هنرهای شاهانم آموختنی

ج ۳/۱۱/۸۷

«گشتاسب» در مورد پرورش «اسفندیار»  
به بزرگان می گوید:

به هنگام شب برش به دایه دهد  
لیکن ناز زبانش بر سر نهاد  
همی داندش تا شود چیره دست  
بیاموزش خوردن و پر نشسته  
بسی رنج بیند گران مایه مرد  
سوارگی گذشتن آموخته نبرد

ج ۶/۱۳/۹۴۱

اسفندیار هم از رستم می خواهد که از  
«بهمن» مراقبت کند و او را آموزش دهد؛ زیرا  
رستم قبلاً در پرورش سیاوش موفق  
بوده است. اسفندیار از رستم می خواهد که  
بهمن را «پدر وار» پذیرد:

گفون بهمین این نامور پور من  
خردمند و بیدار و دستور من  
بپذیرم، بدو او را اندر پذیر  
همه هر چه گویم تو را یادگیر  
بیاموزش آراستن کارزار  
نشسته نگه بزم و دشت سنگار

ج ۶/۳۱۰/۱۴۷۱

مرد گازر داراب، پسر همای چهارزاد،  
را به فرهنگیان می سپرد تا او را پرورش دهند:

بدو مرد گازر بسی بر شهرد  
از آن پس به فرهنگیان سپرد  
بیاموخت فرهنگ و شد پرهنش  
برآ هر ز بیغاره و سرزنش

ج ۶/۳۶۰/۹۵

آموزش هایی که داراب می بیند، شامل

عنان و سنان و سپر داشتن، چوگان بازی،  
تیراندازی و ... است:

سپردش بدو روزگاری دراز  
بیاموخت هر چش بدان بد نیاز  
عنان و سنان و سپر داشتن  
به آورگه ناره بر گاشتن  
همی زخم چوگان و نیز و گمان  
هنرجوی دور از بد بدمان  
بر آن گونه شد زین هنرها که جنگ  
نسودی به آورد با او پلنگ

داشتن فرزند خوب و شایسته آرزوی هر  
پدر و مادری است. «گیو» نیز به دلیل داشتن  
«بیزن» فرزند خوب و نیکی شناس خود، از  
خدایند سپاس گزار است:

به دادار گفت از تو دارم سپاس  
تو دادی مرا پور نیکی شناس  
همش هوش دادی و هم زور کین  
شناسای کار است و جویای دین

ج ۵/۱۰۷/۲۸۲

بیزن هم حق شناس زحمات پدر خود  
«گیو» است:

به رنج و به سختی بیوردم  
به گفتار هم گم نیازدم

ج ۴/۷۳/۱۰۱۸

به هر حال، فرزندی خوب و شایسته  
است که فر و نام پدر را حفظ کند و گرنه:

گر او بگردد فر و نام پدر  
تو بیگانه خوانش محو انش پسر

ج ۲/۷۶/۷

اگر پسر شایسته باشد، پدر به افتخار او  
سر بر خورشید بر می آورد:

سپهدار چو شایسته بیند پسر  
سندد گم برآورد به خورشید پسر

ج ۲/۱۱/۸۶

زیر نویس ها:  
۱- ترتیب ابیات بر اساس شاهنامه ی چاپ مسکواست  
و اعداد به ترتیب نشان دهنده ی جلد، صفحه و بیت  
است.

۲- دستگار همایی، منصور، فرهنگ نام های شاهنامه،  
مؤسسه ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران:  
۱۳۶۹، ج ۱، ص ۳۷۵.



# یمامه سرزمین زرقاء و زراق

## در شرح جملاتی از مقدمه ی حدیقه ی حکیم سنایی



□ دکتر مریم حسینی

او را باور نداشتند. پس زرقاء رجز مانند ی خواند و گفت: به خدا قسم که درختان خزیدند با قوم حمیر در حالی که چیزی در دست دارند.

بار دیگر او را باور نداشتند... تا این که صبح هنگام حسان به آنان رسید و نابودشان کرد و زرقاء را گرفت و چشم هایش را شکافت و دریافت که وی بر چشم سرمه می کشیده است. گفته اند اول کسی از عرب که سرمه کشید وی بود.<sup>۱</sup>

نابغه ی ذبیانی (م. ۶۰۴ میلادی) در فصیده ی دارمیه ی خود از زرقاء و تیز چشمی او این گونه یاد می کند:<sup>۲</sup>

أَحْكَمُ كَحْكَمِ فِتَاةِ الْحَيِّ إِذْ نَظَرَتْ  
إِلَى حِمَامِ شِرَاعٍ وَأَرَادَ التَّمَلُّبَ  
يَحُضُّهُ جَانِبًا نَبِيًّا وَتَتَبَعَهُ  
بِنْتُ الزَّجَّاجَةِ لَمْ تُكْحَلْ مِنَ الْعَرَبِ  
قَالَتْ: أَلَا لَيْتَمَا هَذَا الْحِمَامُ لَنَا  
إِلَى حِمَامَاتِنَا وَنَبْضُهُ قَلْبِي  
فَحَسْبُوهُ فَالْقَوْهُ كَمَا حَبِيتُ  
تَسْمَعُ وَتَسْمَعِينَ لَمْ تَنْفَضِ وَلَمْ تَزِدِي

یاقوت حموی در معجم البلدان داستان مفصل سرزمین یمامه را نقل می کند؛ از زمانی که دو قبیله ی طسم و جدیس در آن سکونت داشتند تا اختلاف بین دو قبیله و حمله ی تبع به سوی قبیله ی جدیس و دیدن زرقاء آنان را تا فتح سرزمین یمامه و کور شدن و به دار کشیدن یمامه بر دروازه شهر جو.<sup>۳</sup>

اما تنها حادثه ی مهم این سرزمین، ماجرای زرقاء نبود بلکه سال ها بعد، در عهد پیامبر اسلام زراق یمامه نیز از این سرزمین برخاست. زراق به معنای حبله گر و شیاد و خداع لقب جالبی است که سنایی به مسیلمه ی کذاب می دهد؛ به واسطه ی این که او هم مانند زرقاء در یمامه می زیسته است. سنایی از شباهت دو نام زرقاء (زن کبود چشم) و زراق (مرد حبله گر) استفاده کرده و در مقدمه ی حدیقه ی خود مسیلمه ی کذاب را «زراق یمامه» می نامد. یکی از بخش های پیچیده ی مقدمه ی حدیقه همین بخشی است که در آن از زراق یمامه و حربه ی وحشی سخن به میان می آید. در مقدمه ی نسخه ی قدیمی کابل که کتابت آن را اواخر قرن ششم حدس می زنند، این جملات این گونه نقل شده است: آری کسی که از خود به دوست هجرت کند و دیده ی دید خویش از راه بردارد و از

یمامه سرزمینی که امروز حدود جغرافیایی آن معلوم نیست، روزگاری محل رخدادهای جالب توجهی بوده است. این سرزمین که به قول «یاقوت حموی» بهترین سرزمین های خدا و به فراوانی خیر و درخت و نخل معروف بود، ابتدا جو و عروض نامیده می شد و بعدها به نام کیوتریا یمامه بنت سهم بن طسم، «یمامه» نامیده شد.<sup>۴</sup>

یمامه در ادب فارسی و عربی به واسطه ی وجود زنی تیز چشم، زرقاء نام، شهرت پیدا کرده است. این زن چشمانی آبی داشته و می توانست از مسافت های دور اشیا را تشخیص دهد؛ به طوری که نام او «زرقاء» در زبان عربی مثل هر تیز چشمی است و عرب در این مقام گوید: أَبْصَرُ مِنْ زَرْقَاءِ الْيَمَامَةِ. جوینی در کتاب جهانگشای خود در ذکر استخلاص بخارا، حکایت زرقاء یمامه را مثال می آورد که «کوشکی مرتفع ساخته بود و حدت نظر او به غایتی که اگر خصمی فصد او پیوستی، از چند منزل لشکر ایشان را بدیدی و دفع و منع ایشان را مستعد و وشکرده شدی و خصمان را ازو جز حسرت به دست نبود و هیچ حیلت نماند که نکردند؛ فرمود تا درخت ها با شاخه ها بربینند و هر سواری درختی پیش گرفتند و زرقاء می گوید عجب چیزی می بینم، شبه پیشه ای در حرکت روی به ما دارند. قوم او گفتند حدت نظر مگر خللی پذیرفته و الا درخت چگونه رود؟ از مراقبت و احتیاط غفلت کردند تا روز سیم را لشکر خصمان برسیدند و غلبه کردند. زرقاء را دستگیر کردند و بکشند.<sup>۵</sup>

میدانی نیشابوری (م. ۵۱۸ هـ) نیز در مجمع الامثال مثل «ابصر من زرقاء الیمامه» را نقل کرده و می نویسد: «یمامه اسم آن زن بود و سرزمین یمامه هم به نام او نامیده شد و جاحظ آورده است که وی دختر لقمان بن عاد بود و نام او عنز بود و کبود چشم بود... محمد بن حبيب گفت که وی زنی از جدیس بود یعنی زرقاء. او شیء را از سه روزه راه می دید. وقتی جدیس کشته شد، مردی از طسم سوی حسان بن تبع رفت و وی را برای بدست آوردن غنایم ترغیب کرد. پس سپاهی را تجهیز نمودند. وقتی سه شب راه طی کردند، زرقاء بر بلندی رفت و به سپاه نگریست. همه ی افراد سپاه درختی در دست داشتند که خود را با آن پوشانیده بودند. پس زرقاء گفت: ای قوم، درختان به سوی شما آیند یا قوم حمیر؟ سخن



بادیه‌ی نفس بگریزد و روح را در پرواز آرد و در وصال کوبد و علت سودا را دفع کند و از نشانه‌ی هوا بگرداند تا به خود مرده و بدو زنده گردد، ناگاه حربه‌ی وحشی از بیرون گلش پاره پاره می‌کند و گاه در قتل بوتعمامه که زرافای پمامه بود، آتش محبت از درون دلش علم عشق نصب کردن می‌بیند که هذابذاک.<sup>۲۴</sup> این جملات که در متن مقدمه‌ی حدیقه (پس از تصحیح مجدد مرحوم مدرس رضوی) الحاقی به مقدمه‌ی کتاب تعلیقات حدیقه الحقیقه به صورت معشوش و نامفهوم در کنار هم قرار گرفته‌اند،<sup>۲۵</sup> با توجه به متن مقدمه‌ی نسخه‌ی کابل و اشاره به ماجراهای سرزمین پمامه قابل توضیح هستند. «وحشی» نامی آشناست. همه‌ی کسانی که تاریخ اسلام را مطالعه کرده‌اند می‌دانند که وحشی غلام جبرین مطعم و قاتل حمزه (ع) در جنگ احد است. غلامی که هند زن ابوسفیان او را فریب داد و او به طمع مال و جاه و مقام، حمزه، یکی از عزیزترین مسلمانان را در آن روزهای بحرانی از میان برد. وحشی چون حمزه را بکشت، به مکه رفت و هند آن ضمان‌ها که او را کرده بود به جای نیاورد و وی از کشتن حمزه پشیمان شد. به مکه آمد و به مسلمانان گفت که اگر من به آشنی بازآیم خدای محمد مرا بپذیرد؟ آیه نازل شد که «ان الله لا یغفر ان یشرک به و یغفر ما دون ذلک لمن یشاء». وحشی گفت: این که لمن یشاء می‌گوید مرا نخواهد؛ زیرا جرم من عظیم است. آیه آمد که «انّی لغفار لمن تاب». وی گفت: این نیز شرط گرانی است که «عمل صالحاً در پی دارد و مرا کار نیکی نیست. این آیه فرود آمد که قُلْ یا عبادى الذین اسرفوا علی انفسهم لا تقنطوا من رحمة الله. وحشی چون این آیه بشنید، سر و پای برهنه از مکه تا مدینه آمد نزد رسول الله و از او طلب عفو نمود و اسلام آورد اما پیامبر به یاد عموی خویش زار گریست و خطاب به وحشی فرمود: فلسی لایحیک ابداً. اما بعد از آن، پیامبر وی را به سوی خود خواند و اسلام او را پذیرفت.<sup>۲۶</sup> و این وحشی همان کسی است که در رکاب خالد بن ولید به جنگ مسیلمه‌ی کذاب رفته بود. او در کمین مسیلمه بود و «حربه‌ی بزد مسیلمه را بر تهی گاه، وی را از اسب بیوگند و سروی را بر گرفت و بر پام آن کوشک برد و به هوا انداخت و گفت: قتلت خیرالنّاس حمزه و انا کافر و شرّ النّاس یعنی مسیلمه و انا مؤمن فقیر ذاک بشرّ هذا، الله اکبر

الله اکبر لاله الا الله الله اکبر الله اکبر.<sup>۲۷</sup> با تکیه بر این جملات از فصوص قرآن سوره‌آبادی، معنای عبارت‌های سنایی نیز در مقدمه آشکار می‌شود. سنایی لقب زرافای پمامه را به فرینه‌ی زرقاه و پمامه برای مسیلمه‌ی کذاب برمی‌گزیند. مسیلمه‌ی کذاب که ابوتعمامه هم نامیده می‌شد، با حربه‌ی وحشی از پای در می‌آید و وحشی با به قتل رساندن یکی از بزرگ‌ترین دشمنان اسلام، خطای پیشین خود را که به شهادت رساندن حمزه سیدالشهدا (ع) بود جبران می‌کند و محبت خویش را عاشقانه اظهار می‌کند که: هذا بذاک. این در عوضی آن؟ من بدترین مردم را در قبال بهترین آنان از بین بردم.

- ۱- ر. ک معجم البلدان، یاقوت حموی، ج ۵، ص ۵۰۵.
- ۲- جهانگشای جوینی، تصحیح محمد فروزنی، انتشارات بامداد، چاپ سوم، ۱۳۶۷، ج اول، ص ۷۸.
- ۳- مجمع الامثال میدانی نیشابوری، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۶ هـ. ش، ج ۱/ ص ۱۲۰.
- ۴- صادقانه حکم کن مانند حکم زرقاه پمامه هنگامی که به گروه پزندگانی که بر آنگیز نشسته بودند نظر می‌کرد. آنگیزی که در محاصره‌ی کوه‌ها بود و زرقاه با چشمانی به براقی آب زلال به آن‌ها می‌نگریست. پس گفت: ای کاش این کبوتران از آن‌ها نبود تا به همراه یکتا کبوتر ما و نصف عده‌ی خودشان صد کبوتر می‌شدند. پس کبوتران را شمرند. آن‌ها ۶۶ کبوتر بودند نه کم تر و نه بیشتر! همان گونه که زرقاه حساب کرده بود.
- ۵- معانی الحلیه، ج ۱، ص ۲۱۶.
- ۶- ر. ک معجم البلدان، یاقوت حموی، ج ۵، از صفحه‌ی ۵۰۵ الی ۵۱۰.
- ۷- کلیات اشعار حکیم سنایی، چاپ عکسی از نسخه‌ی قرن ۶ هجری، کابل ۱۳۵۶، به کوشش علی اصغر بشیر. این مقدمه عیناً شبیه مقدمه‌ی نسخه‌ی اسعد افندی به شماره‌ی ۱۳۸۷ است.
- ۸- ر. ک تعلیقات حدیقه، مدرس رضوی، انتشارات علمی، صص ۱۶ و ۱۷.
- ۹- فصوص سوره‌آبادی، ابوبکر عتیق نیشابوری به اهتمام یحیی مهدوی، ص ۲۷۴، چاپ سوم، مهرماه ۱۳۷۰ هـ. ش.
- ۱۰- همان، ص ۴۰۵.

منصور پایمرد منولد ۱۳۲۹-

اهل شیراز دبیر زبان و ادبیات فارسی شیراز کار شعر و شاعری را از دوره دبیرستان آغاز کرد. در اکثر قالب های شعری طبع آزموده خصوصاً شعر نو. دفتر شعری بنام «مشتی از خورشید و درستی از دریا» از او چاپ شده است. آنچه می خواهید نمونه ای از اشعار اوست:



میان خنجر و خون رقص سربه داری ماست  
که خرقه ای ز تبار سیاوشون دارم  
گلو بریده ترین نینوای این دشتم  
نفس نفس که زخم نغمه ارغنون دارم  
تذرو سرو بلندم به «باغ بی برگی»  
به هرکجا که بخوانم یقین شکون دارم  
ز آتشم تو مترسان که دوزخ آشام  
هزار دورنختان را در اندرون دارم

## اعجاز شاعران

اعجاز شاعران است

که از شعر بر برهنگان پیراهن می پوشانند  
و بر نامیدان امید.

چراغ خانه ی خود را بر راهگذار تاریک می آویزند

برای تشنگان

از ستارگان آب می آورند

و خود از تشنگی می میرند.

اعجاز شاعران است

که گل فردا را

امروز می شکفتند

و در فصل تیر و ترس

نماز عشق به پا شد  
به جرعه شعر زلالی گلوی تازه کنیم  
شویم عاشق و باز آبروی تازه کنیم  
گرفته رنگ کدورت کلام ناحق ما  
به بانگ حق حق و هو گفتگوی تازه کنیم  
در این خزان که گل از رنگ رفت و آب از روی  
به آب داده گلی، رنگ و روی تازه کنیم  
فتاده بی تپش و خسته عرصه ی فریاد  
بیار اسب جنون های و هوی تازه کنیم  
به ترکی اسب طلب بار کوچ بریندیم  
رتم سر همه سو جستجوی تازه کنیم  
زلالی از کف دریا دلی به دست آریم  
دلی به آب زده شست و شوی تازه کنیم  
انالاحقی به سر دار یار برداریم  
نماز عشق به پا شد وضوی تازه کنیم

درخت آتشم و...

درخت آتشم و ریشه در جنون دارم  
حذر کنید زمن چون که بوی خون دارم  
رهی که می گذرم عرصه جنون بازی است  
به سنگ سنگ رهم نقش بیستون دارم  
طناب دار من از رشته ی انالاحقی است  
تباری از صف عشاق سرنگون دارم



تقصیده ای با قافیه ی سبز  
می سرایند.

اعجاز شاعران است

که دوست می دارند

حتی نفرین زدگانی را

که چراغشان را در رهگذرها

کور می کنند

اعجاز شاعران است

که ...

محمد حسین امیربخیار متولد سال ۱۳۳۰ و اصلاً لر است. در الیگودرز چشم به جهان گشود. در الیگودرز، دزفول و اهواز درس خوانده و تحصیلات دانشگاهی اش را در اهواز به سامان رسانده است. سال‌ها در اهواز و مشهد ادبیات و زبان فارسی تدریس کرده است و اکنون در کرج به تدریس مشغول است.

گاه گاه قلمی می‌زند از هر دستنی! شعری، نثری، نقدی، رمانی، اما پیشتر در کار کند و کار اسطوره‌هاست که بدان شوقی وصف ناپذیر دارد. زیاد می‌نویسد و می‌سراید اما کم حرف می‌زند و کم چاپ می‌کند. با این همه داستان‌هایی کوتاه از وی در ماهنامه‌ی خاوران به چاپ رسیده است. با نقد کتاب هم در خراسان همکاری دارد؛ این اواخر قزیر آسمان‌های جهان، و «داستان‌بومی، زندگی و آثار» را در همان جا موشکافانه تحلیل کرد. در شعر بیشتر به درون مایه و ضخامت زبان می‌اندیشد تا آرایه‌ها و ظواهر سخن. نمونه‌هایی از شعر او را می‌خوانیم:



## پاییزی

کمان ابر

بر کمرکش کوه

صاعقه لیخند می‌زند

آرام می‌شوم

با تلنگر باد

بیدار می‌شوم

با ضرب پر تپش باران

آب می‌جهد

شوخ، لوند

در برکه‌های سرد

به هیأت مردی پاییزی

نظر در خویش می‌کنم

دیگر اجاقی کهنه نمی‌سوزد.

\*\*\*

## کهنسار

بی تو

چون خار بوته‌ای خشک

یله در باد

این است زندگی من

شب بی ستاره

من بی تو

درخت در رؤیای سبز شدن

آه

دیگر رؤیای من

کهنسار برف گرفته است.

\*\*\*

## بولدن

نفس باد

نرم و لطیف

کمان کشاده

بلور دستانش بر سینه‌ی علف

رمیده آب بر جداره‌ی جوی

شوخ و شرمگین

از بودن خود

سعضریه‌های باد را

شماره می‌کنم

«می» را

همیشه را

نظاره می‌کنم

\*\*\*

## بیداری

آه این منم

در واپسین هجای بودن

که در تداوم تکرار

با روز و شب

تکرار می‌شوم

امسال درد بود، پیراز فرد

آیا به ناز چشمه‌ای سیراب می‌شوم؟

دیگر تمام شد

از خواب رفته بودن

بیدار می‌شوم

مصنوع آذربایجان - کاشان

ابوالفضل بیهقی نویسنده و دبیر توانای قرن پنجم علاوه بر تحصیل ادب فارسی و عربی، نوزده سال از دوران جوانی خود را در کنار استاد گرانمایه اش، یونصر مشکان، سپری کرد. بیهقی در توصیف این استاد بزرگ گوید:  
اما به حقیقت بیاید دانست که خُصَمَت الکِفايَةِ و العَقْلُ به

بیهقی از این یگانگی روزگار تجربه ها آموخت و به کمال نویسندگی رسید.  
مهارت بیهقی در نویسندگی و آگاهی او از قواعد دستوری زبان فارسی موجب گرد آمدن بسیاری از نکات دستوری در میراث گرانمایه او، تاریخ بیهقی، شده است.  
در این مقاله بر آنیم تا بعضی از نکات دستوری این اثر چمن را نشان دهیم.

# دقایق دستوری در تاریخ بیهقی

## الف - صفت

الف - صفت تفضیلی به جای صفت عالی یا مضاف الیه جمع: تا به تازه گشتن اخبار سلامت خان و رفتن کارها بر فضیلت مراد، لباس شادی پوشیم و آن را بزرگ تر مواهب شمریم. ۶۹/۱  
و به روزگار گشته که امیر شهاب الدوله به هرات بود محتشم تر خدمتگزاران او این مرد بود. ۲۱/۱  
ب - صفت تفضیلی مقدم بر موصوف مفرد به جای صفت عالی: وی را در خیس تر درجه بیاید داشت؛ چنان که یک سوارگان حامل ذکر را دارند. ۲۶/۱

ب - صفت تفضیلی عربی (اولی) را با علامت تفضیلی فارسی (تر) آورده است:

و کار مملکتی سخت بزرگ مهمل ماند و کار اصل ضبط کردن اولی تر که سوی فرغ گراییدن ۱۴/۱  
و او (یونصر مشکان) اولی تر است، بدان چه جهت بوالفاسم اسکافی دبیر - رحمة الله علیه - گفته اند. ۹۲۹/۳  
ت - گاه برای موصوف جمع (عموماً جانداران) صفت جمع آورده است:

و شراب آفتی بزرگ است چون از حد بگذرد و با شراب خوارگان افراط کنندگان هر چیزی توان ساخت. ۲۶۸/۱  
نه از آن بزرگان و زیرکان و داهیان روزگار دیدگان بود که چنین چیزها بر خاطر روشن وی پوشیده ماند. ۴۰۷/۲  
ث - صفت تفضیلی مرکب از «اسم» + «سوند» تر:

اکنون که خداوندی حق تر پیدا آمد و فرمان وی رسید، آن چه از شرایط بندگی و فرمانبرداری واجب کرد به تمامی به جا آوردند. ۴/۱  
و او را اعلام داد تا بپگاه تر در غلبه بیامد و در آن صفت زیر شادروان بنشست. ۲۷/۱  
ج - صفت تفضیلی بدون «سوند» تر و بدون حرف اضافه ی «از»:

جنگ سخت شد و در میدان جنگ کم پانصد سوار کار می کردند و دیگر لشکر به نظاره بودند. ۸۹۹/۳  
ج - کلمه ی «ساختگی» به عنوان مصدر به کار رفته است؛ بر خلاف امروز که در مفهوم صفت به کار می رود:  
و چون تمامت ساختگی پدید آمد و لشکرها یاسود و دیگرها در رسید، بعد از آن بنگرند که این ناجمان چه کنند. ۹۱۸/۳  
ایمان و مقدمان چون بشنیدند این سخن، سخت غمناک شدند که بدین رایگانی لشکری بدین بزرگی و ساختگی بریاد شد. ۷۰۲/۹  
ح - صفت مشبیه ی عربی + «ی» به جای مصدر عربی:  
و خدم و قوم گرگانیان را به عزیز ی ها (= عزت ها) در شهر آوردند. ۶۲۲/۱  
امیر ماضی چنان که لجوی (= لجاجت) و ضجرت وی بود یک روز



گفت ...

۲۳۰/۱

خ - کلمه ی «به راستی» را به عنوان صفت به کار برده است.  
و بوالعسکر بگریخت به سیستان آمد و ما به سومات رفته بودیم.  
خواججه بونصیر خوانی آن آزاد مرد براسی وی را نیکو فرود آورد و نزل بسزا داد.  
۲۸۸/۱

## ۲. فعل

الف - کاربرد زمان های فعلی به جای یک دیگر:

- مضارع اخباری به جای التزامی:

اگر سر بر خط آرید و فرمان می کنید (= بکنید)، من در حضرت این پادشاه در این باب شفاعت کنم.  
۹۱۴/۲

- مضارع به جای ماضی:

اکنون چون فارغ شدم از رفتن لشکرها به هرات و فرو گرفتن حاجب علی فریب و از کارهای دیگر پیش بردن و بدان رسیدم که سلطان مسعود حرکت کند (= حرکت کرد) از هرات سوی بلخ.  
۵۷/۱

- مضارع به جای نهی:

به خدمت پادشاه مشغول نبوده است و عادات و اخلاق ایشان پیش چشم نمی دارد و سر و کار نبوده است او را با ایشان بلکه با اتباع ایشان بوده است و نگویی (= نگو) که در کتب می بخوانده است که در چنین ابواب حال کتب دیگر است و حال مشاهدت دیگر.

۶۱۸/۲

- مضارع به جای امر:

در راه بوالفتح بستی را دیدم خلقانی پوشیده و مشککی در گردن و راه بر من بگرفت. گفت: «فریب بیست روز است در ستور گاه آب می کشم؛ شفاعتی بکنی (= شفاعتی کن) که دادم که دل خواججه ی بزرگ خوش شده باشد و جز به زبان تو راست نیای»  
۲۱۵/۱

- ماضی به جای مضارع:

وقتی که او در خشم شود و سطوتی در او پیدا آید، در آن ساعت بزرگ آفتی بر خرد وی مستولی گشته باشد و او حاجتمند شد (= شود) به طیبی که آن آفت را علاج کند.  
۱۵۹/۱

- ماضی به جای مستقبل:

پس اگر شفاعت نورد کند، قضا کار خود بگرد (= خواهد کرد) و هیچ درمان نیست.  
۲۲۲/۱

ب - کاربرد فعل های آغازی:

فعل های آغازی کلماتی را گوئیم که به شروع جریان فعلی دلالت کند و فعلی که منظور اصلی است غالباً به صیغه ی مصدر است.

تاریخ زبان فارسی - دکتر خانلری - جلد سوم - صفحه ی ۲۶۸

- از مصدر گرفتن:

گفت فلان جان را بکاویدن گرفتند و لختی فرو رفتند. ۲۴۸/۱  
و امیر اشتران تفریق کردن گرفت. ۹۹۳/۱

- از مصدر آغازیدن:

و من آغازیدم عربده کردن و او را مالیدن تا چرا حد ادب نگاه نداشت.

۴۷۱/۲

و خواججه آغازید هم از اول به انتقام مشغول شدن. ۲۰۸/۱

- از مصدر آغاز کردن:

و آغاز فرود آمدن کردم و دیرتر از اسب جدا شدم. ۹۵۷/۲

- از مصدر پیوستن:

اگر در آن وقت سکون را کاری پیوستند. ۴/۱

خصمان پیدا آمدند سخت انبوه از چپ و راست از کرانه ها و جنگ پیوستند.

۹۵۱/۲

ب - فعل مجهول:

- مجهول کردن با حفظ «را» مربوط به مفعول فعل معلوم آن:

و همه لشکر خراسان نزدیک تو آیند و همگان را پیش کنی و مال های ایشان داده آید و ساخته بروند و روی به ترکمانان نهند تا ایشان را از خراسان آواره کرده آید. ۷۴۰/۲

و فرمان نیست که هیچ کس را از کسان وی باز داشته شود.

۸/۱

- مجهول کردن فعل لازم:

و احوال آن جانب را مطالعت کنی و خواججه احمد حسن نیز در رسد و کار وزارت قرار گیرد. آن گاه سوی غزنین رفته آید.

۶۳/۱

و چون فرسنگی رفته آمد، خصمان پیدا آمدند بالشکری سخت فوی

باساز و آلت تمام.

۹۰۴/۳

- معلوم به جای مجهول:

بدیشان نمایند (= نموده شود) پهنای گلیم تابیدار شوند از خواب.

۲۵۱/۱

- مجهول «کردن»:

و مردمان با ایشان جنگ کردند تا وی کشتن و غارت کرد و مردمان

نیشابور همین کردند که امروز می کرده آید. ۸۸۲/۳

- فعل مضارع مجهول به جای امر:

و راه نیک نگاه دار تا اگر بینی از لشکر ما که از صف باز گردد، بر جای

۹۰۴/۳

میان به دو نیم کرده آید (= به دو نیم کن).

- گاه با فعل مجهول، فاعلی فعل معلوم به صورت متمم آمده است:

و آن چه از ایزد - عز ذکره - تقدیر کرده شده است، دیده آید.

۷۵۵/۲

- مجهول ماضی مطلق + یکی از صیغه های (استم - استی - ...) :  
اگر بودی که بدان دیار من یک چند بماندم تا بغداد گرفته آمدستی که  
در همه ی عراق توان گفت که مردی لشکری چنان که به کار آید نیست .

۴۱۲/۲

ث - «بای» تأکید زمانی بر سر فعل ماضی از مصدر «گفتن» می آید که  
مفعول این فعل مقدم بر فعل باشد :

جواب که داده بودید با خداوند بگفتیم . ۲۰/۱

سخن ما این است که بگفتیم . ۱۹/۱

ث - در تاریخ بیهقی ، فعل های لازم یک شخصه برای نشان دادن حالات  
انفعالی ، بسیار به کار رفته است . در این گونه فعل ها ، ضمیر متصل  
مفعولی یا اسم ، شخص فعل را نشان می دهد (به جای شناسه) ؛ مانند :  
«خوشم آمده» . این اسم یا ضمیر از نظر دستوری مفعول است و از  
جنبه ی معنوی جانشین نهاد یا فاعل جمله است .

تاریخ زبان فارسی - دکتر ی خانلری

- اسم در مقام مفعول :

افشین را سخت ناخوش و غول آید . ۲۲۲/۱

امیر را این جواب ها سخت خوش آمد . ۷۷/۱

- ضمیر مفعولی جدا :

ما را شرم آید از خداوند که بگوییم مردم ما گرسنه است و اسبان سست .

۹۵۲/۲

هر چند مرا از وی (بوسهل) بد آید . ۲۲۶/۱

- ضمیر مفعولی پیوسته که غالباً میان دو جزء فعل ناگذر (لازم) می آید :  
عبدالله زیر گفت : می اندیشم که چون کشته شوم ، مثله کند . مادرش  
گفت : چون گوسفند را بکشند ، از مثله کردن و پوست باز کردن دردش  
نباید .

### ۳- انواع «مگر»

در تاریخ بیهقی کلمه ی «مگر» در نقش های گوناگونی به کار رفته  
است :

الف - حرف اضافه

و روز پنجشنبه یازدهم صفر امیر را تب گرفت . نب سوزان و سرسامی  
افتاد ؛ چنان که باز نتوانست داد و محبوب گشت از مردمان مگر از اطباء و  
تنی چند از خدمتکاران مرد و زن . ۷۳۰/۲

و فضل هم چنان جمله لشکر و حاشیت را گفت : سوی بغداد باید رفت  
و رفتند مگر کسانی که میل داشتند به مأمون . ۲۵/۱

ب - حرف ربط برای استدراک :

بوسهل زوزنی بر کار شده است و فاعده ها بنهاده و همگان را بخریده  
و حال با سلطان مسعود آن است که هست ، مگر آن پادشاه را شرم آید و گرنه

۴۵/۱

شما در شرف هلاکید .

پ - قید تأکید :

(نصر احمد سامانی) گفت : من می دانم که این که از من می رود خطایی  
بزرگ است و لکن بر خشم خویش بر نیایم و ... تدبیر این کار چیست ؟ ایشان  
گفتند : «مگر صواب آن است که خداوند ندیمان خردمندتر استاند پیش

خویش ...» ۱۶۰/۱

ث - قید شک و تردید :

و من این فصول از آن جهت راند که مگر کسی را به کار آید .

۵۳/۱

ث - قید استفهام :

(خوارزمشاه) دیگر روز در بارگاه قائد را گفت : «دی و دوش میزبان  
بوده ای ؟» گفت : «آری» . گفت : «مگر گوش نیافته بودی و نقل که مرا و  
کد خدایم را بخوردی .» ۴۶۲/۲

### ۴- ضمیر

الف - در تاریخ بیهقی ضمیر «این» را در مقام تحقیر با «ها» جمع  
می بندند :

این ها نخواهند گذاشت که هیچ کاری بر قاعده راست بماند .

۷۲/۱

این ها در این مجلس بزرگ و این حشمت از حد گذشته از جواب عاجز  
شوند و محجم گردند . ۱۸/۱

ب - ضمیر شخصی به جای ضمیر مشترک :

و ما به جانب عراق و غزوروم مشغول گردیم و وی به عزیزین و  
هندوستان تا سنت پیغمبر ما (= خویش) - صلوات الله علیه - به جا آورده  
باشیم . ۶۶/۱

پ - ضمیر منفصل شخصی «او» برای غیر انسان :

و اگر امروز که نشاط رخن کرده است ، نازیانه ای به پای کند او (= آن  
نازیانه) را فرما نبردار باشیم . ۱۹/۱

### ۵- پسوند

الف - پسوند «ا» برای تکثیر در مبالغه و وصف :

این پسوند در تاریخ بیهقی بسیار به کار رفته است و بعد از کلمات مخوم  
به این پسوند جمله ای می آید که با حرف ربط «که» شروع می شود :

بسا رازا که آشکارا خواهد شد روز قیامت . ۶۵۰/۳

بدا فوما که مایم که ایزد - عز ذکره - چنین قوم را بر ما مسلط کرده  
است و نصرت می دهد . ۹۱۳/۳

ب - پسوند «گونه» برای نشان دادن نامعنا می در کاری :

اما بازار فضل و ادب و شعر کاسد گونه می باشد و خداوندان این  
صناعت محروم . ۴۲۴/۲

روز دوشنبه نهم رجب میان دو نماز بارانگی خرد خرد می بارید؛  
چنان که زمین تر گونه می کرد. ۲۱۰/۲

پ - پسوند «گاه» برای کلمه «خواب» به معنی «زمان خواب»:

و دیگر باره بر نشست و فصد شهر کرد و مسافت سه فرسنگ بود.  
میان دو نماز (نماز ظهر و عصر) حرکت کرده بود و به خوابگاه به شهر آمد  
و در شهر نیشابور کس نمانده بود که همه به خدمت استقبال یا نظاره آمده  
بودند. ۳۱/۱

## ۶- «ی» نکرده در معانی متفاوت

الف - در مفهوم تعظیم:

چند روز شادی کردند خاص و عام و وضع و شریف و فریان ها کردند  
و صدقات بسیار دادند و کاری (= کاری بزرگ) فرار گرفت و بک روپه شد.  
۷/۱

و این خداوند چیزی (= بسیار توانا) بود در این ابواب و آن چه او نیشی،  
چند مرد نیشی. ۹۸۷/۳

ب - در مفهوم تحقیر:

و در خود فرو شده بود سخت از حد گذشته که شمنی  
(= مقدار اندکی) بافته بود از مکره‌ی که پیش آمد. ۴۰۱/۲

پ - در مفهوم تقریب:

و از خزانان کسی بایستاد با درم و دینار و جامه تا آن چه خواجه صواب  
بیند، مثال می دهد و چنان سازد که در روزی ده (= تقریباً ده روز) از همه ی  
شغل ها فارغ شود و بغلان به ما رسد. ۳۹۵/۲

ت - «ی» تخصیص نکرده:

و در تاریخی که می کنم سخنی ترانم که آن به تعصیب و نزدی کشد و  
خوانندگان این نصیف گویند شرم باد این پیر را. ۲۲۶/۱

و حسنک را سوی دار بردند و جایگاه رسانیدند بر مرکبی که هرگز  
نشسته بود، بنشانند. ۲۳۵/۱

## ۷- نشانه های جمع

الف - جمع با «ان» و «ها» برای ذوی العقول و غیر ذوی العقول:

«ان» برای ذوی العقول:

و ندیمان را بخواند امیر و شراب و مطربان خواست و این عیان را  
به شراب باز گرفت. ۴۳۳/۲

«ها» برای ذوی العقول:

و روز چهارشنبه دهم ماه رجب نازنده ها (= سواران تندرو) رسیدند از  
خوارزم و خیر کشتن عبدالجبار، پسر خواجه ی بزرگ و قوم وی آوردند.  
۶۹۷/۲

کس های خود را نیز گفتم: گواه باشید تن درست است و سلامت  
است. ۲۲۴/۱

«ان» برای غیر ذوی العقول:

و هدیه ها که آورده بود والی چغانیان از اسبان گران مایه و غلامان ترک  
و باز و یوز و چیزهایی که از نواحی خیزد، پیش امیر آوردند.

۷۱۷/۲

«ها» برای جمع غیر ذوی العقول:

و خوان ها به رسم غزنین روان شد.

۲۸۶/۱

اما فریضه است دو سه قاصد با ملطفه های توفیعی به قلعت میکالی  
فرستادن. ۸۷۷/۳

ب - اسم های معنی بیشتر با «ها» جمع بسته شده است:

و در ایستاد و از خواجگی بزرگ گله ها کردن گرفت. ۷۰۱/۲

و نامه نوشت به امیر مسعود و بر دست دو خیلناش بفرستاد و آن حال ها  
به شرح باز نمود. ۶/۱

پ - جمع های مکتسر عربی را چنان که شیوه ی پیشینیان بوده، به سیاق  
فارسی دوباره جمع بسته است:

و آثارهای خوش وی (بوالفضل سوری) را به طوس هست.

۶۳۲/۲

و اگر شرایط ها در نخواهم و به جای نیارم، خیانت کرده باشم.

۲۰۱/۱

ت - جمع کلمه ی «دیگر» با «ها»:

و چون تمامت ساختگی پیدا آمد و دیگرها در رسد بعد از آن بنگرند که  
این ناجمان چه کنند. ۹۱۸/۳

## ۸- مصدر

الف - مصدر مرتخم به جای اسم مصدر:

و بوسجد دبیرنامه را بر صلا خواند نامه ای با بسیار نواخت  
(= نوازش) و دلگرمی جمله اولیا و حشم را. ۷/۱

نصراحمد را این اشارت خوش آمد و گفت: (= گفتار) ایشان را پسندید  
و احقاد کرد. ۱۶۰/۱

ب - مصدر به معنی اسم مکان:

ناباران قوی تر شد. کاهل وار برخاستند و خویشتن را به پای آن دیوارها  
افکندند که به محلت دبه آهنگران پیوسته بود و نهفتی  
(= نهانگاهی) جستند و هم خطا بود. ۴۱۰/۲

فهرست منابع:

بیهقی، ابوالفضل، تاریخ بیهقی، به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر، سعدی، تهران،  
۱۳۶۸.

بیخ استاد، دستور زبان فارسی، انتشارات اشرفی، تهران، ۱۳۶۷.

ملک الشعرا (بهار)، محمد تقی، سبک شناسی (سه جلد)، امیر کبیر، تهران، ۱۳۶۹.

نائل خانلری، پرویز، تاریخ زبان فارسی، توس، تهران، ۱۳۴۴.

## نگاهی به ملک الملوک فضل

## (نظامی گنجه‌ای)

## از زاویه‌ای دیگر

جامعه‌ی اسلامی سازگاری نداشته است.

مثنوی‌های خمسه‌ی نظامی به طور بارزی از حدیقه‌ی سنایی، ویس و رامین، فخرالدین اسعد گرگانی و شاهنامه‌ی فردوسی متأثر هستند؛ نظامی در اقبال‌نامه، آغاز آفرینش را خیرد می‌داند. این قول شاعر با بیان فردوسی در شاهنامه در باب آفرینش شباهت دارد و شاعر که نمی‌خواهد با فردوسی مقایسه شود، در این جا از سلطه‌ی او (فردوسی) برکنار نیست. <sup>(۳)</sup> نظامی در نظم اسکندرنامه قصد پیروی از فردوسی را داشت و در حقیقت کار خود را دنباله‌ی کار آن استاد در داستان اسکندرنامه‌ی شاهنامه فرار داد. <sup>(۴)</sup> بعضی از ترکیبات جدید و عبارت‌هایی را که نظامی به کار برده، به گونه‌ای در آثار گویندگان پیش از او می‌بینیم. او از آثار پیشینیان بسیار استفاده کرده و چیزی هم بر آن‌ها افزوده است؛ مثلاً ترکیب «نافرجام گو» در این مصراع نظامی «طلب کردند نافرجام گوئی» در کتاب جوامع الحکایات عوفی بدین صورت آمده است: کیز کی رومی بخزید نوش نام، بدخوی و ... بی پاسخ نافرجام گوئی. <sup>(۵)</sup>

تعقید در کلام نظامی: گاه به کارگیری انواع تصویرها - که غالباً واقعیت را از ورای پرده‌ای از وهم و خیال نشان می‌دهد - به سخن نظامی لطف و طراوت خاصی می‌بخشد اما توالی و تکرار آن‌ها خواننده را مدت‌ها در آن سوی واقعیت سرگردان می‌کند. این همه لطف و طراوت در بعضی موارد ملال‌انگیز است. <sup>(۶)</sup> عیبی که بر سخن نظامی می‌گیرند این است که برای یافتن معانی و مضامین جدید و ابداع ترکیبات تازه گاه چنان در او هام و خیالات غرق شده یا چندان با کلمات بازی کرده است که خواننده‌ی آثار او باید به زحمت و با اشکال بعضی از ابیات وی را - که اتفاقاً عده‌ی آن‌ها کم نیست - درک کند. ضمناً این شاعر بنا به عادت اهل زمان، در آوردن اصطلاحات علمی، لغات و ترکیبات عربی و ... در بعضی موارد [سخنش] چنان

در این مقال می‌خواهیم تصویری درست‌تر، عجیب‌تر و واقعیت و به دور از تعصب، از نظامی به دست بدهیم. قدرت خارق‌العاده‌ی این شاعر شهیر در تصویرپردازی، موسیقی و آهنگ کلام او و ... گاه مانع از آن است که بتوان به ضعف‌های او پی برد. در عظمت مقام شیخ گنجه همین بس که شادروان سعید نفیسی از امیر خسرو دهلوی تا حاج محمدحسین حسینی شیرازی، هفتاد و دو تن را نام می‌برد که برخی یک یا چند مثنوی او را تقلید کرده‌اند <sup>(۷)</sup>. از آن میان می‌توان از امیر خسرو دهلوی (شیرین و خسرو، لیلی و مجنون و آینه‌ی سکندری و ...)، خواجوی کرمانی (همای و همایون، گل و نوروز) جامی (خردنامه اسکندری، یوسف و زلیخا و ...)، وحشی بافقی (شیرین و فرهاد، خلد برین)، فیضی دکنی (نل و دمن، سلیمان و بلقیس)، هاتفی خوجردی (شیرین و خسرو، هفت منظر)، محمدکاتبی توشیزی (بهرام و گل‌اندام، حسن و عشق) نام برد. امیر خسرو دریاره‌ی شیخ گنجه می‌گوید:

احسنت زهی سخنور چُست

کز نکته دهان عالمی شُست

می داد چو نظم نامه را بیچ

باقی نگذاشت بهر ما هیچ <sup>(۸)</sup>

داستان سرایی عاشقانه با نظامی آغاز نشده و وی مبتکر این شیوه نیست. عنصری بلخی در وامق و عذرا، عیوقی در ورفه و گلشاه و فخرالدین اسعد گرگانی در ویس و رامین پیشرو وی بوده‌اند اما به علل زیر آثار آن‌ها چون آثار نظامی شهرت نیافته است:

الف: آثار مذکور، بدون پیشینه و مبتکرانه است.

هم چنین هر یک از این شعرا فقط یک اثر در این زمینه دارند.

ب: آثار یاد شده هر یک دارای نواقص و معایب بوده‌اند؛

مثلاً عدم رواج ویس و رامین به این دلیل بوده که با فرهنگ



می‌نشیند و خود را به خواب می‌زند. روایه به تقلید از او به خواب می‌رود و نزد کار خود را می‌کند. تا آن جا که متداول است، آن که مقلد است و به این زودی فریب می‌خورد، بوزینه است نه روایه مکار. <sup>(۱۰)</sup>

مخزن الاسرار با آن که تقلیدی است از حدیقه الحقیقه‌ی سنایی در پرداختن به حکایات موفق نیست.

● خسرو و شیرین: آقای دکتر و حبیبیان کامیار در مجله‌ی رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۳۱، در مقاله‌ای با عنوان «نظامی شاعری بزرگ اما داستان‌پردازی ناموفق» می‌نویسد که نظامی در این اثر (خسرو و شیرین) شاعری خلاق است اما متأسفانه این داستان از نظر هنر داستان‌پردازی اشکال اساسی دارد. نویسنده‌ی مقاله این اشکال اساسی را در اصل علیت می‌داند. در داستان عاشقانه همیشه مانی در راه وصال عاشق و معشوق وجود دارد که عامل به وجود آمدن داستان است و این مانع، در داستان خسرو و شیرین به قدری کوچک است که اصلاً نام مانع نمی‌توان بر آن نهاد بلکه بر عکس، چیزی مططوب و دلخواه است. استاد دکتر عبدالحسین زرین کوب می‌نویسد: با این حال، ظفره‌ای که خسرو برای اجتناب از ازدواج رسمی با شیرین دارد، نشان می‌دهد که او برخلاف آن چه در روایات رایج آمده، یک شاهزاده نیست و از طبقه‌ی عامه است؛ در غیر این صورت، آن همه کوشش که خسرو برای دست‌یابی به او، بدون تن دادن به کابین داشت، بی‌معنی بود. <sup>(۱۱)</sup>

● لیلی و مجنون: نظامی لیلی و مجنون را به درخواست اخستان‌بن منوچهر شروانشاه و به اصرار محمد نظامی به نظم کشید. شاید یکی از ایرادهایی که می‌توان به قصه‌پردازی این اثر وارد دانست، این است که «چگونه عشق فیس و لیلی در مکتب آغاز می‌شود؟ امری که با زندگی در بادیه و بارسم حیات بدوی عرب چندان سازگار نیست». <sup>(۱۲)</sup> حال آن که در روایت‌های دیگر، این دو، سال‌های کودکی را در جراتیدن

دشوار و پیچیده است که جز با شرح و توضیح قابل فهم نیست. <sup>(۱۳)</sup> دکتر برات زنجانی، نظامی‌شناس معاصر، زبان نظامی را «ساده‌ی مشکل‌نما» خوانده است. <sup>(۱۴)</sup>

به که سخن دیر پستند آوری  
تا سخن از دست بلند آوری

آخر نازک خیالی به جای خود، مضمون آفرینی و تصویرگری راهی به دهی است اما سعی در پیچیده‌گویی ناسر حد معما، برای آن که سخن از «دست بلند آید» چیزی نیست که در عوالم بلاغت پستند افتاده باشد. <sup>(۱۵)</sup>

● مخزن الاسرار: نظامی در مخزن الاسرار، در پرداختن به حکایات فوی نیست؛ زیرا حکایاتی موفق هستند که در آن‌ها بین نتیجه‌ی داستان و هم‌چنین بین داستان و مطلبی که داستان برای تأیید آن ذکر شده، ارتباطی تنگ و منطقی برقرار باشد. هر مقاله‌ی مخزن الاسرار در موضوع خاصی است و حکایاتی در پی دارد. حکایاتی که پس از هر مقاله می‌آید، باید مناسب آن مقاله باشد و نمایی برای اثبات مطلب آن، ولی غالباً چنین نیست؛ زیرا نظامی در اواسط هر مقاله از موضوع خارج می‌شود و سیاق سخن را از دست می‌دهد و ... از این رو، نظامی مرد تصویر است و تعبیر. نمایی قبایی است که بر بالای سنایی، عطار، مولوی و سعدی راست می‌آید. وی شاعر داستان‌های بلند است نه حکایات کوتاه.

مثلاً مقاله‌ی هشتم در بیان آفرینش است ... پس حکایت میوه‌فروش و روایه را می‌آورد.

میوه‌فروشی که یمن جاش بود  
روبوکی خازن کالاش بود

حال تا چه حد این حکایات با عنوان مقاله مناسب است، سخن دیگری است ولی در خود حکایت حرف است که میوه‌فروش روایه را به شاگردی پذیرفته و او را نگهبان کالای خود ساخته، کبسه بری برای آن که دخل او را برسد، مقابل دکان

گوسفندان و شتران قبیله سرکرده اند.

چون نظامی این منظومه را به دلخواه خود که به اصرار محمد نظامی در سده ۴ ماه به نظم کشیده، در آن ضعف و اختلال راه یافته است: «مخصوصاً درباره ی قصه ی ابن زید و ماجرای او با معشوقه اش زینب. سخن نظامی گاه به نحو غیر قابل قبولی سست و زار می نماید و پژوهنده جرئت نمی کند اصالت آن را - لافل در بعضی جزئیاتش - تأکید کند»<sup>(۱۳)</sup>

● هفت پیکر: بر خلاف قصه ی لیلی و معجون و شیرین و خسرو، هفت پیکر نه وحدت درونی دارد و نه انسجام ضروری در توالی حوادث؛ مثنوی قصه های پراکنده و بی ترتیب است که بر محور وجود این پادشاه ساسانی (بهرام گور) دور می زند.<sup>(۱۴)</sup> در این جانیز «اصل علیّت رعایت نشده است؛ بهرام بدون تحمل مشقت که معمولاً برای قهرمانان قصه های عشقی پیش می آید، به هفت محبوبه ی دسترس ناپذیر پرده نشین هفت اقلیم دست می یابد. نه جنگی به خاطر آن ها راه می اندازد و نه برای ربودن آن ها به عیاری و شب روی می پردازد و نه با آن ها نوشت و خواند عاشقانه دارد. فقط با حواستگاری عادی - و اجاباً با نهید و الزام - آن ها را به دام هوس زودگذر و کودکانه می اندازد. هیچ نشانی از شور و دردی که در لیلی و معجون و خسرو و شیرین است، در این ماجرا نیست. بسیاری از صحنه ها در این قصه ها مالیخولیایی است»<sup>(۱۵)</sup>

● اسکندرنامه: در سبک حماسه، یک نکته ی مهم این است که قهرمان باید ملی، محبوب و مردمی باشد. اسکندرنامه ی نظامی اگر چه از نظر ادبی اثری بسیار والا است اما اسکندر گچسنگ (ملعون) را که یک ایرانی (غیر ایرانی) است، قهرمان حماسه قرار داده است. البته اسکندر در روایات ما یک جنبه ی قداست و پیامبری هم دارد؛ با این همه، اسکندرنامه ی نظامی با همه ی والایی در میان عام و خاص شهرت و رواجی در خور نیافته و این از نوع اشتباه در گزینش قهرمان داستان است.<sup>(۱۶)</sup> دکتر غلامحسین یوسفی - رحمة الله علیه - می گوید: «زبان شعر و طرز بیان شاعر باید با مضمون سخن متناسب درآید» و ادامه می دهد که نظامی با همه ی استادی در سرودن منظومه های عاشقانه، در اسکندرنامه نتوانسته است، از لحن غنایی فارغ بماند و این یکی از موارد نقص این منظومه است.<sup>(۱۷)</sup> او (نظامی) لحن حماسه را هرگز به اوج کمال نمی رساند.<sup>(۱۸)</sup> سخن نظامی در اسکندرنامه به هیچ روی سادگی و روانی و صراحت سخن فردوسی را در شاهنامه

ندارد. معانی مهجور و دور از ذهن در این داستان بسیار است.<sup>(۱۹)</sup> نظامی می توانست در داستان اسکندر از اسب او (بوسفال) نام برد تا قصه ی مادیان و کره اش که آن را در داستان سفر ظلمات اسکندر نقل کرده است؛ زیرا این اسب چون رخش رستم، اسبی بی مانند بود و با ورود به داستان می توانست با هیجان، تحرک و تاخت و تاز در جنگ ها و سفرهای اسکندر، تصویر دیگری خلق کند.<sup>(۲۰)</sup>

#### ● کتاب نامه

- ۱- آینی، عبدالمحمد، گزیده ی مخزن الاسرار، صفحه ی ۳، انتشارات سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، چاپ ۱۳۶۷
- ۲- صفا، ذبیح الله، تاریخ ادبیات در ایران، انتشارات فردوسی، ج ۲، ص ۸۰۱
- ۳- زرین کوب، عبدالحسین، پرگنج در جستجوی ناکجا آباد، ص ۱۹۷، انتشارات سخن، چاپ اول، ۱۳۷۲
- ۴- صفا، ذبیح الله، همان مأخذ، ص ۸۰۹
- ۵- زنجانی، برات، احوال و آثار و شرح مخزن الاسرار نظامی گنجوی، ص ۱۳۶ و ۱۳۷، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم، ۱۳۷۲
- ۶- زرین کوب، عبدالحسین، همان مأخذ، ص ۲۰۷
- ۷- صفا، ذبیح الله، همان مأخذ، ص ۸۰۷
- ۸- زنجانی، برات، همان مأخذ، ص ۹۸
- ۹- آینی، عبدالمحمد، همان مأخذ، ص ۵
- ۱۰- شمیسا، سیروس، انواع ادبی، صص ۲۳۳، ۲۳۴، ۲۳۵، انتشارات باغ آینه، چاپ ۱۳۷۰
- ۱۱- زرین کوب، عبدالحسین، همان مأخذ، ص ۱۰۸
- ۱۲- همان مأخذ، صص ۱۲۳، ۱۲۴
- ۱۳- همان مأخذ، ص ۱۲۹
- ۱۴- ایضاً، ص ۱۴۵
- ۱۵- ایضاً، صص ۱۵۱-۱۵۲
- ۱۶- شمیسا، سیروس، همان مأخذ، ص ۱۳۱
- ۱۷- یوسفی، غلامحسین، چشمه ی روشن، ص ۴۲۸، انتشارات علمی، زمستان ۷۴
- ۱۸- زرین کوب، عبدالحسین، همان مأخذ، ص ۲۰۸
- ۱۹- صفا، ذبیح الله، حماسه سرایی در ایران، انتشارات امیرکبیر، چاپ ۱۳۶۲، ص ۳۵۱
- ۲۰- زرین کوب، عبدالحسین، همان مأخذ، صص ۱۷۵ و ۱۷۶

بدون اغراق کتاب آرایه‌های ادبی یکی از بهترین کتاب‌های درسی دوره متوسطه است که ضمن برخورداری از مبانی علمی، بسیار آموزنده است. از نکات مثبت و درخور توجه آن پرداختن به مباحث مهم و کلی علم بلاغت و پرهیز از جزئیات گیج‌کننده‌ای است که یادگیری آن‌ها برای دانش‌آموزان دشوار می‌نماید و ضرورتی هم ندارد! مثل انواع تشبیه و استعاره، حسن مطلع و مقطع، جمع، تقسیم، تخریب و ...

دیگر نکته‌ی مثبت این کتاب، روش علمی آن جهت طرح مباحث و یاددهی آن‌هاست

که با ارائه و تحلیل چند نمونه در ابتدای هر درس، دانش‌آموز را در جریان بحث قرار می‌دهد و ذهن وی را کاملاً با موضوع آشنا می‌کند. در آخر هر درس، تعاریف لازم به طور خلاصه در درون کادری در مقابل دانش‌آموز قرار می‌گیرد. این امر در فرایند یادگیری نقش به‌سزایی دارد و دانش‌آموز را با تعاریف پر پیچ و خم درگیر نمی‌کند و مانع از بروز اختلال در روند یادگیری می‌شود. نمونه‌های مربوط به موضوع هر درس به اندازه‌ی کافی آمده است و علاوه بر آن، انبوه تمرین‌های آخر هر درس معلم را از جست و جوی مثال‌های بیشتر بی‌نیاز می‌کند. تقسیم‌بندی کتاب دیگر نکته‌ی مثبت آن است که بر مبنای علمی و در قالب‌های شعر، بیان، بدیع لفظی و بدیع معنوی صورت گرفته است. کتاب حاضر با وجود محاسن بی‌شمار دارای بعضی معایب است که مؤلف محترم و با ذوق کتاب باید در رفع آن‌ها سعی و اقدام کند.

این ایرادها و نواقص به دو دسته تقسیم می‌شوند: الف - ایرادهای کلی. ب - ایرادهای جزئی.

### ایرادهای کلی:

منظور از ایرادهای کلی طرح مسائل غیر ضروری یا نادرست است که به قرار زیر بیان می‌شود:

۱ - مطرح کردن استعاره قبل از مجاز غیر علمی است؛ زیرا مجاز از استعاره کلی‌تر است و استعاره همان‌گونه که خود مؤلف تصریح کرده گونه‌ای مجاز است. پس باید اول مبحث کلی را تدریس کرد سپس به جزئیات آن پرداخت؛ یعنی باید اول مجاز اکل<sup>۱</sup> تدریس شود و سپس استعاره (جزء) به عنوان گونه‌ای از مجاز

# «آرایش آرایه‌ها»

## نقدی بر

## کتاب آرایه‌های ادبی

### سال سوم ادبیات و علوم انسانی دوره‌ی متوسطه

علی گراوند

تدریس گردد. گذشته از این، با تدریس مجاز و آموزش آن اگر بخواهیم به استعاره به عنوان یکی از علاقه‌های آن پردازیم، دانش‌آموز مطالب را راحت‌تر فرا می‌گیرد و تجربه هم این را (حداقل برای این جانب) ثابت کرده است. لابد گفته می‌شود که استعاره به عنوان زیر مجموعه‌ی تشبیه و بعد از آن مطرح شده است. خود مؤلف یادآوری کرده‌اند که «استعاره از سویی با تشبیه و از سوی دیگر با مجاز مرتبط است.<sup>(۱)</sup> و مرسوم کتب بیان هم همین بوده و هست که استعاره قبل از مجاز مطرح شود. اولاً بعضی نویسندگان کتب بیان به این مهم پی برده‌اند

و این‌گونه تقسیم‌بندی کرده و مجاز را قبل از استعاره و حتی قبل از تشبیه هم مطرح کرده‌اند<sup>(۲)</sup>. دیگر این که استعاره که زائیده‌ی تشبیه و مجاز است، نتیجه‌ی تلفیق این دو نیز می‌باشد؛ بنابراین، منطقیاً هم بایستی ابتدا این دو مبحث آموزش داده شود و آن‌گاه استعاره به عنوان نتیجه‌ی تلفیق این دو مطرح گردد تا دانش‌آموزان به راحتی آن را یاد بگیرند و دچار سردرگمی نشوند.

۲ - در صفحه‌ی ۸۷ کتاب استعاره‌ی کنایی آمده است و در صفحه‌ی ۱۶۳ حسن آمیزی در بخش بدیع معنوی آمده و توضیح داده شده است. بهتر بود این دو مبحث با هم به عنوان استعاره‌ی مکتبه مطرح شوند و از طرح استاد مجازی و حسن آمیزی خودداری گردد. همان‌گونه که مؤلف استعاره‌ی تبعیه<sup>(۳)</sup> را که شبیه استاد مجازی است و برجسته‌نگاری (فورگراندینگ)<sup>(۴)</sup> را که شبیه حسن آمیزی است، مطرح نکرده و از آوردن آن دو چشم پوشیده است. زیرا مثال‌ها و نمونه‌های آن دو از طریق استعاره‌ی کنایی قابل تحلیل و تفسیر است؛ مثال‌هایی که برای حسن آمیزی آمده است: «خبر تلخی بود» که می‌توان از طریق استعاره کنایی آن را بررسی و تفسیر کرد. خبر به یک چیز تلخ مثلاً حنظل تشبیه شده است؛ یکی از لوازم تشبیه به - یعنی حنظل - که تلخی آن باشد همراه تشبیه آمده است و یک استعاره‌ی مکتبه‌ی غیر اضافی ساخته شده است. در واقع، زیر ساخت تشبیهی این مثال چنین است: «خبر مانند حنظل تلخ بود». علاوه بر این، کتاب هم بین استاد مجازی و استعاره‌ی مکتبه فرقی نگذاشته است.

۳ - در صفحه‌ی ۹۱ کتاب آمده است: «هر چیزی که مورد خطاب واقع شود، اگر انسان نباشد یک استعاره‌ی مکتبه و تشخیص

است. «طبق نظر مؤلف، هر منادای غیر انسانی استعاره‌ی مکنیه و تشخیص است با بعضی از استعاره‌های مکنیه منادای غیر انسانی هستند؛ یعنی از لحاظ علم منطلق بین این دو عموم و خصوص منطلق وجود دارد اما باید عرض کرد که همیشه این گونه نیست و از نظر منطقی، بین دو کلی استعاره‌ی مکنیه و منادای غیر انسان عموم و خصوص من وجه است؛ یعنی بعضی از مناداهای غیر انسانی استعاره‌ی مکنیه هستند؛ زیرا بسیاری از مناداهای غیر انسانی استعاره‌ی مکنیه نیستند و در همین کتاب نمونه‌هایی از آن‌ها را می‌توان یافت.

در صفحه‌ی ۹۲ قسمت تمرینات خواسته شده که استعاره‌های مکنیه و مصرّحه در ابیات داده شده مشخص شوند و این بیت برای استعاره‌ی مصرّحه نمونه آورده شده است که در آن شش منادای غیر انسانی وجود دارد که استعاره‌ی مکنیه نیستند:

ملکا، مها، نگارا، صنما، پتا، بهارا  
متحیرم ندانم که تو خود چه نام داری.

تنها چیزی را که می‌توان ملاک اختلاف این دو استعاره در منادای غیر انسانی قرار داد، این است که اگر منادا مشبه به یک تشبیه باشد و بعد از آن مورد خطاب واقع شود، استعاره‌ی مصرّحه است؛ یعنی اگر طرف خطاب و ندای ما انسانی بود که به چیز دیگری تشبیه شده بود، در واقع صحبت ما با یک انسان بود. مثل مثال‌های بالا که در واقع معشوق مورد خطاب واقع شده است نه گل و نازه بهار و صنم و... که در این صورت، یک استعاره‌ی مصرّحه است ولی اگر بر خلاف این ما با یک بی‌جان صحبت کردیم و آن را مورد ندا و خطاب قرار دادیم و منظورمان از آن چیز دیگری - مثلاً یک انسان - نبود و همان ماد و گل و گیاه و... حقیقی مورد خطاب بود، استعاره‌ی مکنیه از نوع تشخیص است. برای روشن شدن مطلب به این ابیات دقت کنید.

الف) به جای سرو بلند ایستاده بر لب جوی  
چرا نظر نکنی بار سرو بالا را  
سرو در هر دو مطرح در معنی حقیقی به کار رفته است.  
ب) ای سرو به قامتش چه مانی  
زیباست ولی نه هر بلندی

سرو در این بیت استعاره‌ی مکنیه است؛ زیرا مورد خطاب واقع شده و منظور از آن همان درخت سرو است؛ یعنی ما در واقع با یک درخت حرف می‌زنیم که به آن شخصیت انسانی بخشیده شده است و از جهت ژرف ساختن تشبیهی است که مشبه به آن انسان است. «سرو از لحاظ جان داشتن مانند انسان است. مشبه به و وجه شبه و ادات تشبیه حذف شده است و یکی از اختصاصات مشبه به، به مشبه اضافه شده که همان مورد خطاب قرار گرفته است. این خصوصیت مختص انسان عاقل مُترک است.

ب) گویند چه خوش باشد سروی به لب جویی  
آنان که ندیدند سروی به لب بامی

سرو در مصرع اول دو معنای حقیقی و در مصرع دوم استعاره‌ی مصرّحه است و لب بام فرینه صارفه‌ی آن به حساب می‌آید. در مثال: «بار در بلندی قد مانند سرو است» مشبه و ادات تشبیه حذف شده و تنها مشبه به آمده است. حال اگر این سرو در این معنی استعاره‌ی مورد ندا واقع شود، همان استعاره‌ی مصرّحه است و استعاره‌ی مکنیه نخواهد بود. به این مثال نیز دقت کنید:

به سر سبز تو ای سرو که چون خاک شوم  
ناز از سرینه و سایه بر این خاک انداز

سرو استعاره‌ی مصرّحه از معشوق است. بیت در واقع می‌گوید: ای معشوق که مانند سرو زیبا و بلند قامت هستی. لفظ «ای» آن را به استعاره‌ی مکنیه تبدیل نمی‌کند؛ زیرا در باور شاعر سرو همان معشوق است و تمام خصوصیات معشوق را قبول می‌کند که یکی از آن‌ها منادا واقع شدن است. هم چنین است در ابیات زیر از صفحات ۸۶ کتاب:

باز امشب ای ستاره‌ی تابان نیامدی  
باز امشب ای سپیده‌ی هجران نیامدی

\*\*\*

ای غنچه‌ی خندان چرا خون در دل ما می‌کنی  
بخاری به خود می‌بندی و ما را از سروا می‌کنی.

در مثال اول، ستاره‌ی تابان استعاره‌ی مصرّحه و سپیده‌ی شب هجران استعاره‌ی مکنیه است؛ چون با سپیده‌ی صبح حرف می‌زند که چرا نمی‌دمد و شب هجران را به پایان نمی‌برد. بهتر بود در کتاب گفته می‌شد هر گاه چیزی غیر از انسان مورد ندا واقع شود و آن واژه نیز در معنی حقیقی خود به کار رفته باشد و منظور از آن انسان نباشد، استعاره‌ی مکنیه است؛ زیرا در واقع ما با یک غیر انسان حرف می‌زنیم.

### ایرادهای جزئی

منظور از ایرادهای جزئی اشتباهاتی است که در شرح بیت یا عبارتی آمده یا عبارات اشتباهی که در قسمت تمرینات درج گردیده است. در این مورد به تغییر مباحث نیازی نیست بلکه باید نمونه‌هایی را از کتاب حذف کرد و به جای آن‌ها نمونه‌های دیگری را آورد تا مشکل حل شود. ایرادهای جزئی عبارت‌اند از:

۱- در صفحه‌ی ۷۰ کتاب، بیت زیر آمده و به عنوان نمونه بررسی شده است:

که نیم کوهم ز صبر و حلم و داد  
کوه را کی در ریابد تندباد

در توضیح این بیت آمده که در مثال سوم علی (ع) که مرجع ضمیر متصل «م» است، خود را در صبر و حلم و داد به کوه تشبیه کرده است. علی (ع) مشبه، کوه مشبه به و صبر و حلم و داد وجه شبه است. ۱۵۴

باید گفت «صبر و حلم و داد وجه شبه نیست بلکه قیدی است



که برای تشبیه آمده و تشبیه از نوع تشبیه مفید به مفرد است.<sup>۱۱</sup> وجه شبه که به قول مؤلف «معمولاً باید در تشبیه به بارزتر و مشخص تر باشد.»<sup>۱۲</sup>

تشبیه به در تشبیه اول یعنی کاه، سبک و بی مقدار بودن و در کوه (تشبیه به تشبیه دوم)، سنگینی و بزرگی و وقار است. صبر و حلم و داد در مورد کوه و کاه به عنوان تشبیه به معنی ندارد تا در آن‌ها بارزتر و مشخص تر با به قول معروف اعرف و اجلی باشد. تشبیه مورد نظر مؤلف از نوع تشبیه بلیغ غیر اضافی است و باز سازی هر دو تشبیه به صورت اصل به این صورت است. «من از جهت صبر و حلم و داد مانند کاه سبک و بی مقدار نیستم»، «من از جهت صبر و حلم داد مانند کوه سنگین و بزرگ و باوقار هستم» که «من از جهت

صبر و حلم و داد» تشبیه مفید است. البته لزومی ندارد مبحث تشبیه مفید برای دانش آموز مطرح شود و باید در تحلیل مطلب، از قیدی که برای تشبیه آمده است چشم پوشید و گفت من مانند کاه سبک نیستم و مانند کوه سنگین و گران سنگم.

۲- در صفحه ی ۷۴ بخش نمرینات بیت زیر داده شده که در آن یک تشبیه بلیغ وجود دارد (سیلاب غم) و دانش آموز باید آن را پیدا کند؛ در ادامه گفته شده است که یک تشبیه غیر بلیغ نیز در بیت وجود دارد، آن را پیدا کنید و بگویید کدام پایه ی آن حذف شده است؛ گذشت روز گاران بین که دوران شباب ما / درین سیلاب غم دسته گلی شاداب را ماند.

تشبیه غیر بلیغ این مثال «دوران شباب ما دسته گلی شاداب را ماند» و رکن محذوف مورد نظر مؤلف هم ظاهراً وجه شبه است. باید گفت در این تشبیه هیچ رکن محذوفی وجود ندارد و چهار رکن تشبیه حضور دارند. شاعر دوران شباب خود را در شادابی به دسته گلی تشبیه کرده است که چهار رکن آن عبارت اند از: «دوران شباب» تشبیه، «دسته گل» تشبیه به، «شادابی» وجه شبه و «مانند» ادات تشبیه است.

۳- در صفحه ی ۶۸ کتاب آمده است که «غرض از تشبیه، مادی کردن حالات است» حال اگر ما یک چیز مادی را به یک چیز عقلی تشبیه کنیم، عکس مقصود عمل کرده ایم. رشید و طواط هم در «حدائق السحر» به خاطر همین تشبیهات برارزقی ناخته است.<sup>۱۳</sup> این گونه تشبیهات در دیوان شعرای بزرگ هم که گرایشی به مسائل

عقلی و ذهنی دارند، بسامد کمی دارد؛ به عنوان مثال در آماری که برای انواع تشبیه از دید تشبیه و تشبیه به حسی و عقلی در دیوان انوری گرفته شد، درصد تشبیهات با تشبیه به عقلی چیزی کم تر از شش درصد بود.<sup>۱۴</sup>

۴- در صفحه ی ۱۰۲ بیت زیر به عنوان نمونه آمده:

طافت سر بریدنم باشد

وز حسیم سر بریدن نیست

در تحلیل این بیت گفته شده که در بیت، سر بریدن و سر بریدن به کار رفته است. «سر» در اولین مصراع حقیقت است؛ زیرا به معنی اندامی است از آدمی که جایگاه مغز اوست و چشم و گوش و بینی و ... در آن جای دارند. سر در دومین مصراع مجاز است؛ زیرا

به معنی «اندیشه، قصد و تصمیم» است. باید یادآوری کرد که سر در مصراع اول هم مجاز است؛ زیرا آن چه بریده می شود، گردن یعنی جزئی از سر است. هنگام سر بریدن هم خود سر را نمی برند بلکه این گردن است که بریده می شود. بنابراین سر در مصراع اول مجاز است نه حقیقت و اگر دانش آموزی بگوید که آقای دبیر، هنگام سر بریدن گردن را می برند نه سر را، پس چرا شما گفتید حقیقت است؟ تکلیف معلم روشن نیست.

۵- مؤلف تضاد را در سه مبحث بررسی کرده است: تضاد، تناقض و حسن آمیزی و در تحلیل خود تناقض را زیر مجموعه ی تضاد قرار داده و آن را معادل پارادوکس (Paradox) فرنگی دانست. در مبحث اول یعنی تضاد همان معنی

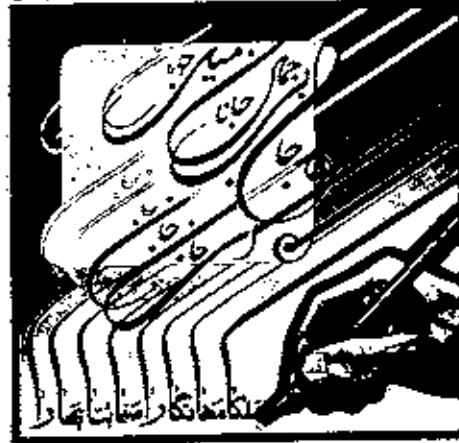
کهن این صنعت که در کتب بلاغت قدیم آمده، شرح داده شده است: «تضاد: آوردن دو کلمه با معنی متضاد است در سخن برای روشنگری، زیبایی و لطافت آن» یعنی دو کلمه ی متضاد و ضد هم در کلام باشند به گونه ای که با هم جمع نشده باشند ولی در تناقض شاعر یا نویسنده دو امر ضد هم و متناقض را با هم می آورد که هم دیگر را نقض می کنند. به گونه ای که بین این دو امر متناقض پیوندی ایجاد شده باشد و آن دو با هم جمع شده باشند و چون اجتماع نقیضین در منطق محال است و ناپذیرفتنی و شاعر با مهارت خاص خویش این کار را انجام می دهد و دو امر متناقض را با هم جمع می کند، خواننده از آن لذت می برد.<sup>۱۵</sup> پس تفاوت تضاد و تناقض در این است که در تضاد دو امر متضاد با هم جمع نمی شوند که یک دیگر را نقض



## آرایه های ادبی

(فانتهی شعر، بیان و بلیغ)

نظری درسه امیت، خرداشر



نظام چهار رکن تشبیه

۲۸۰۱

کنند ولی در تناقض بین آن دو ارتباط و پیوند ایجاد می گردد؛ به گونه ای که یک دیگر را نقض کنند و در آن یک امر محال و غیر ممکن مطرح است. با این حساب، بایستی مثال های این دو مبحث با این دیدگاه از هم تمکیک گردند ولی مناسفانه بسیاری از مثال های مبحث تناقض در مبحث تضاد آمده اند. هر چند نمی توان گفت که در آن ها تضاد وجود ندارد و تناقض به عنوان زیر مجموعه ی تضاد مطرح شده است اما وقتی که ما آن دو را به عنوان دو مبحث جداگانه مطرح می کنیم و به دانش آموز یاد می دهیم، بایستی بتوانیم به درستی آن ها را نیز از هم جدا کنیم؛ مثلاً عبارت «از تهی سرشار» جویدار لحظه ها جاری است» در صفحه ی ۱۵۹ به عنوان نمونین برای تضاد آمده است و در صفحه ی بعد به عنوان نمونه ی تناقض بررسی شده است. درست است که بین «تهی» و «سرشار» تضاد هست اما حال که ما مسائل را برای دانش آموز می شکافیم، به انتخاب درست و دقیق نمونه ها هم پیروا مییم. هم چنین است در بیت زیر:

شادی ندارد آن که ندارد به دل غمی

آن را که نیست عالم غم نیست عالمی

گفته شده است که بین «شادی» و «غم» در این بیت تضاد هست که باید گفت در این بیت غم و شادی در دو بافت جداگانه به کار رفته اند تا تضاد وجود داشت باشد بلکه هر دو با هم جمع شده اند و در پیوند با یک دیگر هستند و هر دو در یک زمان صفت دل واقع شده اند و داشتن شادی در گرو داشتن غم - متناقض آن - دانسته شده است؛ یعنی باید غم داشت تا شاد بود که منطقی و عقلاً چنین چیزی امکان ندارد و محال است که دلی به واسطه ی داشتن غم شاد باشد ولی شاعر این ادعا را کرده است و تصویری پارادوکسی یا متناقض را ارائه و این دو را با هم جمع کرده است؛ بنابراین شاعر آرایه ی تناقض را در کلام آورده است نه تضاد را. هم چنین است در بیت زیر:

لعل سیراب به خون تشنه لب یار من است

وز پی دیدن او دادن جان کار من است

حافظ در این بیت صفات سیرابی و تشنگی را که دو امر متضاد و متناقض هستند، صفت لب قرار داده است؛ یعنی، لب در عین سیراب بودن، تشنه هم هست و این منطقی پذیرفتنی نیست و با جمع کردن این دو در یک چیز آن ها را با هم تلفیق داده و یک تصویر متناقض یا پارادوکسی ساخته است نه یک تضاد به معنای معمول و معمولی آن که در کتب بدیع قدما آمده و در آن صحبت از اجتماع و پیوند نیست. همانند بیت زیر که در کتاب برای تضاد آمده است و در آن با یک تضاد مواجه هستیم:

گفتی به غم بنشینم با از سر جان بر خیزم

فرمان برمت جانا بنشینم و بر خیزم

در این بیت، نشستن و برخاستن که ضد هم هستند، با هم جمع نشده اند بلکه مراد شاعر آن است که یا به غم بنشینم یا از سر جان برخیزم و از بین این دو یکی را می توانی انتخاب کنی؛ یعنی، با

وجود یکی دیگری وجود ندارد و این دو، اموری جدا از هم هستند. بعد هم در جواب می گوید: حال که این گونه است اول به غمست می نشینم و آن گاه از سر جان بر می خیزم. ملاحظه می شود که در مورد تناقض با یک عدم امکان و مخالفت عرف و هنجار روبه رو هستیم. چیزی که در بیرون امکان ندارد ولی در تضاد این گونه نیست و جا دارد که در انتخاب نمونه های هر کدام بیشتر دقت شود.

۶- در صفحه ی ۱۵۷ مبحث تضاد آمده است که «تقابل در معنی سبب تداعی می شود و ذهن از این تداعی لذت می برد». این عبارت مفهاری مبهم است (لااقل برای دانش آموز) و معلوم نیست که این تداعی که مصدر باب تفاعل از «دَعَوُ، یَدْعُو» و به معنی «خواندن یک دیگر» است، در این جا به چه معنی است و منظور از آن چیست؟ باعث تداعی چه چیزی می شود و چگونه این تداعی انجام می گیرد؟ آیا این تعبیر باعث سردرگمی دانش آموز نمی شود؟ البته شاید مراد گفتار استاد جلال الدین همایی باشد که تضاد را از نوع تناسب و ملازمت می داند که در فلسفه یکی از اسباب تداعی معانی و انتقال افکار است.<sup>۱۱</sup> مرحوم همایی گفته است باعث تداعی معانی می شود که خود بحثی فلسفی است اما در این جا مؤلف عبارت را به صورتی بی معنی در آورده و معلوم نکرده است که باعث تداعی چه چیزی می شود و اصلاً تداعی چیست؟ آن هم برای دانش آموزی که بایستی لب مطالب را یاد بگیرد این که با فرار گرفتن در حوزه ی بحث های غیر ضروری و مبهم سردرگم شود. درست است که «الاشیاء تُصَرِّفُ باضدادهم» ولی این کجا و باعث تداعی شدن کجا؟

۷- در صفحه ی ۱۷۰ بحث ایهام تناسب بیت زیر آمده است:

چون شبنم اوفتاده بدم پیش آفتاب

مهرم به جان رسید و به عبوق بر شدم

در تحلیل این بیت نوشته شده: «در این مثال واژه ی مهر دیده می شود. این واژه باید چه معنی داشته باشد تا با آفتاب و عبوق - که نام ستاره ای است - متناسب باشد؟ مهر باید به معنی خورشید باشد تا این معنی حاصل شود اما مهر در این بیت به معنی عشق و دوستی است و هنر شاعرانه در این بیت این است که از یک واژه، یک معنی حضور قطعی دارد و معنی دیگر با بعضی از واژه های دیگر تناسب دارد و این اساس موسیقی معنوی بیت است.» بایستی عرض کرد این بیت و این واژه ایهام تناسب ندارد و هر دو معنی آن در آن واحد در بیت حضور قطعی دارند و واژه دارای صفت استخدام است ولی چون استخدام در کتاب مطرح نشده و زیر مجموعه ای از ایهام است، بهتر است بگویم واژه ی مهر دارای ایهام است نه ایهام تناسب؛ زیرا هر دو معنی آن در بیت حضور دارند. اما این که گفته شد دارای استخدام است، استخدام از توابع ایهام است و آن در صورتی است که واژه ای در کلام بیاید با دو معنی و هر دو معنی آن در آن واحد در بیت حضور داشته باشند. بر خلاف ایهام که واژه دو یا چند معنی دارد و با هر کدام از آن دو یا چند معنی می توان بیت را معنی کرد؛

یعنی بیت به دو صورت با توجه به معنی های واژه قابل معنی کردن است و این معانی در آن واحد در بیت حضور ندارند یا یکی معنی فریب است و دیگری معنی بعید. استخدام بیشتر در وجه شبه حضور پیدا می کند؛ یعنی، وجه شبه با مشبه یک معنی و با منسبه به معنی دیگری دارد<sup>۱۳۳</sup>. در این جا هم وضع به این گونه است و واژه ی مهر دو معنی دارد؛ یکی در پیوند با شاعر و آن عشق و محبت است و دیگری در پیوند با شبنم و آن خورشید است و هر دو معنی آن با هم در بیت حضور دارند و معنی آن چنین می شود: «همان گونه که مهر (خورشید) به شبنم می رسد و شبنم بخار می شود و به هوا می رود، مهر و عشق و محبت هم به جان من رسید و به آسمان و ستاره ی عیوق بر شدم و علو مرتبه و مقام یافتم». همان طور که ملاحظه می شود، مهر دو بار با دو معنی در بیت آمده است و دارای استخدام است نه ابهام تناسب و حتی ابهام. هم چنین ملاحظه می گردد که این در تشبیه بیشتر نمودار می شود و در این جا هم یک تشبیه است که واژه ی دارای استخدام در ارتباط با مشبه به معانی گوناگون دارد. همان طور که قبلاً گفتیم چون بحث استخدام در کتاب نیامده بهتر است این گونه ابیات در مبحث ابهام مطرح شوند نه در مبحث ابهام تناسب که در آن صورت قابل توجه تر خواهد بود. همان گونه که در صفحه ی ۱۶۹ آمده و خواسته شده است که ابهام به کار رفته در مثال مشخص گردد و آن در واقع دارای صنعت استخدام است:

میان گریه می خندم که چون شمع آندین مجلس  
زبان آتشین هست لیکن در نمی گیرد

که منظور ابهام در «زبان آتشین» و در نمی گیرد هست که هر دو وجه شبه هستند و در ارتباط با حافظ به معانی «زبان مؤثر» و «اثر گذاشتن» هستند و در ارتباط با شمع به معانی «زبان آتشین شمع» و «شعله ور نکردن» است.

۸- در بخش تمرینات ابهام تناسب صفحه ی ۱۷۲ بیت زیر آمده است:

روی خویت آیتی از لطف بر ما کشف کرد

زان زمان جز لطف و خوبی نیست در تفسیر ما

آیت به دو معنی است: نشانه و قسمتی از یک سوره ی قرآن. حتماً منظور مؤلف محترم کتاب از آوردن این بیت آن است که آیت در این شعر به معنی قسمتی از یک سوره نیست و به معنی نشانه است و در معنی قسمتی از یک سوره با تفسیر ابهام تناسب دارد. در این مورد هم مانند مورد قبل با استخدام رو به رو هستیم نه ابهام تناسب. البته باید یادآوری کرد که در کتب بلاغت استخدام را دو گونه دانسته اند: نوع اول استخدام در نمونه ی قبل مطرح شد و این مورد از نوع دوم آن است<sup>۱۳۴</sup> و بیشتر این مثال را برای آن ذکر کرده اند:

امید هست که روی ملال در نکشد

از این سخن که گلستان نه جای دل تنگی است

علی الخصوص که دیباچه ی همایونش

به نام سعد ابوبکر سعد بن زنگی است

گلستان در مصراع دوم بیت اول به معنی گلزار است اما در بیت دوم با ذکر دیباچه و سعد ابوبکر معنی دوم آن یعنی کتاب گلستان سمدی - که در قبلاً در بیت حضور نداشت - از ضمیر راجع به آن (ضمیر «ش» در دیباچه ی همایونش) مستفاد می گردد؛ یعنی لفظی دارای دو معنی است: اول یک معنی از آن فهمیده می شود و بعد در کلام واژه یا ضمیری می آید که به آن برمی گردد و معنی دیگر آن را پیش می کشد و در واقع مرجع آن معنی دوم واژه است. به این بیت حافظ، هم مضمون بیت قبل، دقت کنید:

آینی بود عذاب آنده حافظ بی تو

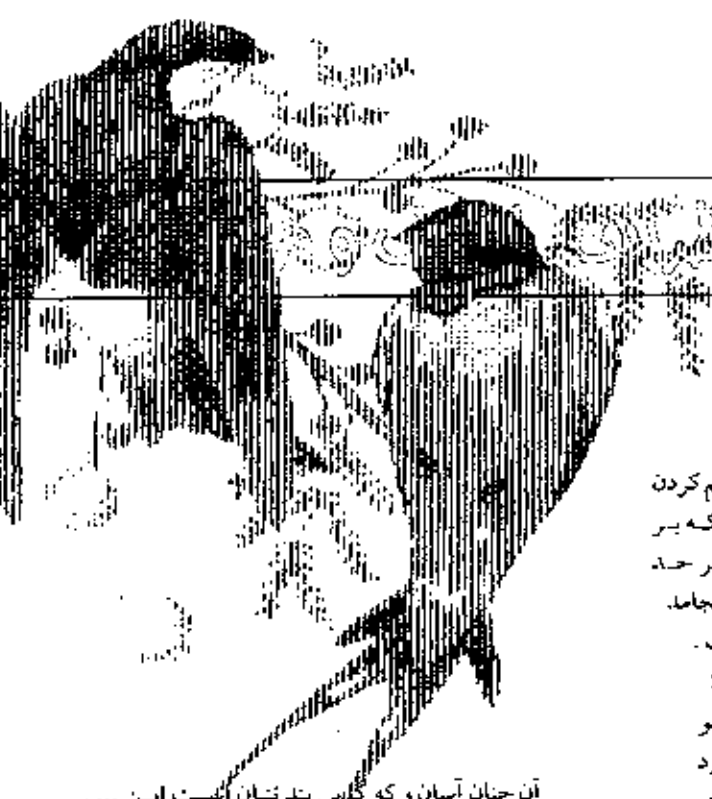
که بر هیچ کس حاجت تفسیر نبود

آیت در مصراع اول به معنی معجزه یا عبرت است اما ذکر لفظ تفسیر معنی دیگر آیت، یعنی جزئی از سوره ی قرآن را پیش می کشد و در بیت حضور پیدا می کند و این معنی از ضمیر راجع به آن (در کش) مستفاد می گردد. با این تفاسیر، معنی بیت مورد نظر ما چنین است: «روی خوب تو نشانه ای از لطف و خوبی را برای ما آشکار کرد از زمانی که آن آیه (معنی دوم آن یعنی قسمتی از یک سوره) را شنیده ام، تمام تفاسیر ما از آیات قرآنی لطف و خوبی است». همان گونه که ملاحظه می شود، هر دو معنی «تفسیر» هم چون مثال قبل - در بیت حضور قطعی دارند. بهتر است این تفسیرین از کتاب حذف شود.

بی نوشت ها:

- ۱- آرایه های ادبی، ص ۹۶
- ۲- بیان، دکتر سیروس شمیسا، فردوس، تهران ۱۳۷۰
- ۳- رجوع شود به بیان دکتر سیروس شمیسا، ص ۱۶۴ و ۱۶۵
- ۴- همان، ص ۱۶۸
- ۵- آرایه های ادبی، ص ۷۱
- ۶- بیان، دکتر سیروس شمیسا، ص ۷۳
- ۷- آرایه های ادبی، ص ۶۸
- ۸- حقائق البحر فی دقائق الشعر، رشیدالدین وطواط، تصحیح اقبال آشتیانی، انتشارات طهوری و سنایی، ۱۳۶۲، تهران، ص ۲۲
- ۹- بررسی صور خیال و شیوه ی تصویر آفرینی در قصاید انوری، علی گراوند، دانشگاه تهران، دانشکده ی ادبیات و علوم انسانی، گروه ادبیات فارسی، پایان نامه ی کارشناسی ارشد سال ۱۳۷۵، ص ۷۳
- ۱۰- آرایه های ادبی، ص ۱۶۰
- ۱۱- فنون بلاغت و صناعات ادبی، جلال الدین همای، نشر نیما، چاپ ششم، تهران ۱۳۶۸، ص ۲۷۵
- ۱۲- بیان، دکتر سیروس شمیسا، ص ۱۰۰ و ۱۰۱
- ۱۳- نگاهی تازه به بدیع، دکتر سیروس شمیسا، انتشارات فردوس، تهران، ۱۳۶۸، ص ۱۰۲.

# هجو



هجو از هجاء، یَهْجُو است به معنی عیب کردن، شتم کردن و در اصطلاح ادب عبارت است از نوعی شعر غنایی که بر پایه ی نقد گزنده و درد انگیز است و گاهی به سرحد دشنام گوئی یا ریشخند مسخره آمیز و درد آور نیز می انجامد. هجو در مقابل مدح است که ستایش افراد به نیکی است. برخی از شعرا هجا را از لوازم شاعری دانسته اند: هر آن شاعری کاو نباشد هجا گو چو شیربست، چنگال و دندان ندارد خداوند اسماک را هست، دردی که الا هجا، هجج در میان ندارد چو نغسین بود، بولهب را زایزد مرا هجو گفتن، پشیمان ندارد

«کمال الدین اسماعیل»

و صائب در تأیید هجو گفته است:

از زخم زبان نبست گریز اهل قلم را  
بی چاک که دیده ست گریبان قلم را؟  
انوری در قطعه ای به رنگ هجو درباره ی هجو گفته

است:

سه شعر رسم بود شاعران طامع را  
یکی مدیح و دوم قطعه ی تقاضایی  
اگر بداد، سوم سُسُکر، ورنه داد، هجا  
از این سه، من دو بگفتم، دگر چه فرمایی؟  
فردوسی نیز هجا را نتیجه ی رنجش شاعر می داند:  
که شاعر چو رنجد، بر آرد هجا  
بماند هجا، تا قیامت به جا  
اکنون چند نمونه از هجویات شاعران پارسی گو را از گذشته تا امروز می خوانیم:

مبنای تربنی در حق حاکم تربت گفته است:

حاکم تربت مگور، سلطان ایران است این  
بلکه سلطان بن سلطان بن سلطان است این  
دست و رواز گردیده ناشسته خصم و مدعی  
با وزیر و والی ملک خراسان است این  
بی محابا دعوی اتی انا الهی کند  
در نغمه من مرشد فرعون و هامانست این  
گه گشاید حصن خبیثوق، گاه بنندد بند مرو

آن چنان آسان، که گویی بند تیان است این ...

\*\*\*

هجو انوری در حق کسی که او را هجو کرده و قد درازی داشته است:

ای خواجه درازیت رسیده است به جایی  
کز اهل سماوات به گوش تو رسد صوت  
گر عمر تو چون فد تو بودی به درازی  
تو زنده بماندی و بمردی ملک الموت

\*\*\*

جامی در حق مولانا ساغری گفته بود:

ساغری می گفت: دران معانی برده اند  
هر کجا در شعر من یک معنی خوش دیده اند  
دیدم اکثر شعر هایش را یکی معنی نداشت  
راست می گفت آن که: معنی هاش را دزدیده اند!

چون مولانا ساغری از جامی گله کرد، جامی گفت:

ظریفان شاعری را به ساغری بدل کرده اند!

میرزا علی نقی حکیم المعالک، طبیب ناصرالدین شاه بود. یکی از درباریان به او می نویسد:

مراد در ده سال گردید مالک  
علاجی بکن ای حکیم الممالک  
وی چنین پاسخ داد:

چنین افتضا می کند حکمت من  
که باید بعیری، حکمت بسذلک

\*\*\*

ابیرالدین اخسبکی در حق افضل الدین نامی گفته است:

افضل الدین ما، صناعت طب  
نیک داند همی، کثیر و قلبل

چون رود در وثاق بیستاری  
ختم یاسمین همی رود به دو میل  
او ز در پای نانهاده بسرون  
اندر آید زبام عزرا بسریل  
\*\*\*

هجو ابوالعلائی گنجوی در حق خاقانی:

خاقانیا اگر چه سخن نسیک دانییا  
یک نکته گویمت بشنو رایگانیا  
هجو کسی مکن که ز تو مه بود به سال  
شاید تو را پدر بود و نوندانیا!  
\*\*\*

غضنفر کلجاری درباره ی کچلی وحشی بافقی گوید:

وحشی که گرفنه شوره گرد سر او  
دایم ز سر کلی است شور و شر او  
افتقاد مبان ما و او کشنی شعر  
لیکن نتوان نهاد سر بر سر او  
هجو ایرج میرزا در حق ابوالحسن خان:

ای بر کچلان دهر مره سنگ  
حق حفظ کند سر تو از سنگ  
ای آکچل ای ابوالحسن خان  
ای تو وزغ و حمین خورچینگ  
من چون تو کچل ندیده ام هیچ  
نه در کن و سولقان نه در گنگ ...  
آید چون نسیم ری به مشهد  
از بوی سر نومی شوم سنگ  
مدهوش کنند مسافرین را  
بوی سرت از هزار فرسنگ  
\*\*\*

هجو حکیم المسالک توسط ناصرالدین شاه:

تو حکیم الممالک شاهمی  
با عصا و ردا و دستنگاهمی  
صبیح از نرس دیدن مرضی  
بانوب و لرز در نه چاهمی  
عصرها در طویلای خرمها  
سر به آخور به خوردن کامی

هیچ کس نیست در غمت دلروز  
بس که بد طینتمی و بدخواهی  
از دماغ فراخ تو پیداست  
گاو گاو آهن جهانشاهی  
هجو یکی از امیران نادان در شعر حزین لاهیجی  
(در گذشت ۱۱۸۰):

چارپایسی شنیده ام مرده ست  
از امیر کبیر طال بسقاه  
چون که منجیدم این سخن، گفتم  
غلط افتاده است در افواه  
بعد خوریش آن که چون امیر گذاشت  
که و جودش شود به مرگ نباه  
خلف آن را که هست خود باقی ست  
خرد آمد بدین حدیث، گواه  
زنده را مرده، کی توان گفتن؟  
خود حکم باش، حسبه لک

دیوان / ۶۰۶



فصیده ی قائم مقام فراهانی در هجو اللهیار خان  
أصف الدوله:

بگریز به هنگام، که هنگام گریز ست  
رو، دربی جان باش که جان سخت عزیز ست  
جان است، نه آن است که آمانش توان داد  
بشام که آسان چه و دشوار، چه چیز ست  
آن آهوی رم کرده که در یک شب و یک روز  
از رود زکم آمده، در دیزج و دیزست  
از رود ارس بگذر و بشتاب که اینک  
روس است که دنبال تو برداشته ایزست  
حاشا که توان آهن و پولاد بریدن  
با دشنه ی موین که نه تندست و نه تیزست  
پر گرد و غبار از چه شود حیف، بود حیف  
آن سنبل مشکین که به گل غالبه بیزست  
بار و بنه را ریخته و زمهر که بگریخت  
آن ظلم بیربین که چه با عجز بریزست

برگشته به صد خواری و بی عاری و اینک  
 باز از پی اخذ و طمع دانگ و فنبیزست  
 نه دشمن روس است و نه در جنگ وجدال است  
 او تازه عروس است، پی جمع جهیزست  
 ای خائن نان و نمک شاه و ولیعهد  
 حق نمک شاه و ولیعهد، گریزست  
 سخت عجب آید که تو را با صد و ده توپ  
 رکضت به سبز آید و نهضت به سه تیزست  
 گوید که غلام در شاهنشهم، اما  
 بالله نه غلام است، اگر هست کنیزست  
 آن پر خور کم دو که به یک حمله بیامد  
 هر یابن و وطنی که به هر سفره و میزست  
 در عز و غنا بین که به الف و به کرو زست  
 در قدر و بها گرچه نه فلس و نه پشیزست  
 آخر به من ای قوم بگوید کز این مرد  
 چیزی که شهنشاه پسندید، چه چیزست؟  
 نه فارس میدان و نه گرد و نه سوارست  
 نه صاحب ادراک و نه عقل و نه تمیزست

منشآت قائم مقام، ص ۹ تا ۱۲

و ادیب در هجو حاکم بغداد گوید:

حاکم بغداد حکمی داده می باید شنید  
 تا که او باشد نیاید کرد لعنت بر یزید!  
 سلمان ساوجی در یک قطعه در هجو شتری که شاه به او  
 بخشیده است، کرام شاه را این گونه به مسخره می گیرد:  
 دادند اشتری دو سه نسوآب شه مرا  
 شادان شدم از آن که مرا چارپایسی است  
 عظم به طیره گفت که: انظر الی الابل  
 کاندر ابل عجایب و صنع خدا بسی است  
 دیدم ضعیف جانوری مثل عنکبوت  
 دیدم کزین متاع مرا در سرا بسی است  
 پرسیدمش چه جانوری؟ گفت: من شتر  
 گفتم: بلای جان و ما را بلا بسی است  
 گفتم: تو گربه ای نه شتر، گفت: چاره چیست؟  
 در حیتر زمانه شتر گربه ها بسی است

دیوان، مقدمه، ص ۲۶

\*\*\*

از مثنوی های سنایی در هجو خواجه حکیم صابونی:  
 هنری گشته از هزار پدر  
 خاصه اشنان فروش و صابونگر  
 گاهم از کینه دزد پیشه کند  
 گاهم از جهل، زیر تیشه کند  
 اوست وقت مزاح زبج زنی  
 اوست هنگام، شعر، ترسخنی  
 خرمی لیک نارسیده به میم  
 فیرخی لیک، خای او شده چیم  
 چیز از او کس در آشکار و نهفت  
 سهل نامه متنوع نبارد گفت  
 گرچه آن جاهلک زنج زنک است  
 طرفه نر اوز مادر و زنک است  
 مردکی عشوه ساز و عشق پذیر  
 تربطی ریش گاو و غتفره گیر

مثنوی های سنایی، ۱۹۷

\*\*\*

از اشعار ظهیر فاریابی در هجو جامی:

ای بساد صبا بسگو به جامی  
 آن دزد سخنوران نامی  
 بردی سخننان کهنه و نو  
 از سعدی و انوری و خسرو  
 اکسفون کسه سر حجاز داری  
 و آهننگ حسجراز سباز داری  
 دیوان ظهیر فاریابی  
 در کعبه بلزد اگر بیایی

\*\*\*

ملا مراد از هجاگویان صفویه در حق کسی که هنگام ورود  
 او قیام نکرد، سرود:

ای مولوی از کبیر، دماغت گنده  
 هر گه که کند بر تو سلام این بنده  
 چندان حرکت بکن که از روی قیاس  
 معلوم شود که مرده ای یا زنده

برای کتب اطلاعات بیشتر در این زمینه، ر. ک:

□ چشم انداز تاریخی هجو، عزیزالله کاسب، تهران، انتشارات روزبهان،  
 سال ۱۳۶۶.



## خاطرات سبز

### نقطه سرخود!

□ زهرا فرنیبا - تهران

این خاطره به اولین سالی برمی گردد که به عنوان معلم به روستا رفتم. احساس افتخار می کردم و از این که این حرفه ی ارزشمند را برگزیده بودم، به خود می بالیدم. با هزار زحمت خود را به روستای محل خدمت - در پنجاه کیلومتری شهر کاشان - رساندم. بعد از ورود به روستا احساس ارزشمندی در من بیشتر شد. می دیدم که همه - پیر و جوان و زن و مرد - به دیدنم می آیند و به من احترام می گذارند. محل کار من مدرسه ی سجاد بود. وارد دفتر مدرسه شدم و پس از سلام و احوال پرسی ابلاغم را به خانم مدیر دادم. او پس از خوشامدگویی گفت: کلاس های ماهه معلم دارند و تنها کلاس اول بی معلم است. فاعدتاً شما باید در کلاس اول تدریس کنید. اگر به تدریس در این پایه علاقه ندارید، می توانیم قرعه کشی کنیم. من در جواب گفتم که برایم فرقی نمی کند و فقط، تدریس کردن مهم است. خانم مدیر خیلی خوش حال شد و گفت: البته تدریس در پایه ی اول فقط دو سه ماه سخت است. بعدها راحت خواهی شد. من هم چون جوان و بی تجربه بودم، نمی دانستم که تدریس در این پایه از همه ی پایه ها تخصصی تر است.

به هر حال، وارد کلاس شدم. این نخستین دفعه ای بود که دانش آموزان کوچک روستایی، این انسان های پاک و معصوم را در مقابل خود ایستاده می دیدم. از همان ابتدای معصوم باروش های گوناگون آن ها را به کلاس و مدرسه

علاقه مند گفتم. پس از آن که احساس کردم به کلاس علاقه مند شده اند، درس را شروع کردم. خواندن لوحه ها، بخش کردن و کشیدن صداها و ... کم کم به بهترین روز زندگی ام نزدیک می شدم و آن روزی بود که نوشتن «آه» و «ب» را به بچه ها آموختم. وقتی دیدم آن ها با بخش کردن و کشیدن این دو صدا «آب» و «بابا» می نویسند، اشک در چشمانم حلقه زد. از کلاس بیرون آمدم و در حالی که در سائین مدرسه قدم می زدم، خدای بزرگ را شکر می کردم که برای نخستین بار توانسته ام اولین کلمات زیبای زندگی یعنی «آب» و «بابا» را به بچه ها بیاموزم.

□ اکرم خدایی - تهران

چندی پیش دانش آموزی پیشنهاد مشاعره و شعر خوانی در کلاس داد و من هم موافقت کردم. این دانش آموز استعداد خود را در زمینه ی شعر تا حدودی نشان داده بود اما پس از اجرای برنامه ی او در جلسه ی مشاعره به احساس خارق العاده، بیان شیوا و حافظه ی قوی اش پی بردم. این امر سبب شد که به او بیشتر توجه کنم. حتی علاقه مند بودم که با والدین او دیداری داشته باشم. این موضوع را چند بار مطرح کردم اما او به این دیدار علاقه ای نشان نمی داد. یک بار به او گفتم: دخترم، شما با وجود استعداد ادبی و حافظه ی قوی، آینده ای موفق در پیش رو داری. اگر اولیای شما از این مسئله آگاه شوند، در جهت هدایت استعداد های



شما به نحو صحیح می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. میل دارم آن‌ها را ببینم و در این زمینه با آن‌ها گفت و گو کنم. او در حالی که گریه می‌کرد، جواب داد: خانم، آن‌ها نمی‌توانند با شما صحبت کنند. گفتیم: چرا؟ سکوت کرد و من وجود غم سنگینی را بر روی شانه‌های کوچک او احساس کردم. بنابراین، گفتیم: حالا که نمی‌توانی در این مورد سخن بگویی، هر چه را که لازم می‌دانی، بیاور. بنویس.

او در نامه‌ای چنین نوشت:

آن چه را که دوست دارم

از زمانی که خود را شناختم، با مردی مهربان زندگی کرده‌ام. پدری دل‌سوز، مهربان و فهیم که بیشتر از هر کس در دنیا دوستش دارم. بله، پدرم! ای کاش می‌توانستم به راحتی این حرف را بزنم. دوست دارم پدرم مرا صدا بزند و با من سخن بگوید؛ به من بگوید: سعیده جان، بیا پیشم بنشین. ولی او هرگز نمی‌تواند حرف بزند. آری، پدرم کرو لال است.

از زمانی که خود را شناختم، در آغوش گرم و مهربان مادری خوب زندگی کرده‌ام. مادری چون گل، مادری مهربان، اثارگر، خداجو؛ مادری که تمام تلاشش تأمین رفاه و آسایش و آرامش من و برادرم است. ولی افسوس؛ خیلی دوست دارم حتی یک بار هم که شده با من حرف بزند و مرا صدا کند ولی او نمی‌تواند؛ چون او هم کرو لال است. در این میان، من تنها یک برادر دارم. برادری مهربان که او از جاسم عزیزتر است و فقط با او می‌توانم سخن بگویم؛ تنها با او ...



□ منصوره صادقی یارندی - تهران

ساعت ۷ صبح بود. آرام آرام به سمت دبیرستان محل کارم می‌رفتم. یاد سردی می‌وزید. با باد همراه شدم و سوار بر اسب خیال به دوران کودکی‌ام سفر کردم. ابر خیال فضای فکرم را فرا گرفته بود و کم‌کم، باران احساس باریدن

می‌گرفت. آن روزها به مدرسه می‌رفتم اما نه برای تدریس بلکه برای تحصیل علم و دانش؛ نه با کیفی پر از ورقه‌های امتحانی بچه‌ها بلکه با کیفی حاوی کتاب‌های درسی، دفترچه‌ی یادداشت مشق شب و ورقه‌ی امتحانی‌ای که پدرم آن را امضا کرده بود. آن موقع مثل امروز آرام راه نمی‌رفتم؛ می‌دویدم و با بچه‌های دیگر گرگم به هوا بازی می‌کردم. خانم ناظم دبر آمده‌ها را تنبیه می‌کرد. در کلاس معلم مهربان مشغول تدریس بود. دو + دو مساوی است یا چند؟ تو بگو، آفرین، جداً پادش به خیر. غرق در این تخیلات به دبیرستان رسیدم. زنگ خورده بود و بچه‌ها به کلاس رفته بودند. وارد دفتر مدرسه شدم. مدیر مدرسه را دیدم؛ با او سلام و احوال‌پرسی کردم. به این فکر می‌کردم که اگر من شاگرد او بودم، با من چه برخوردی داشت. به یاد مدیر دبستان خودمان افتادم؛ پر جذبه بود و کم‌لیختند. وارد کلاس شدم؛ احساس عجیبی داشتم. خودم را کودکی تصور می‌کردم که در پشت میز مشغول نوشتن دیکنه است. آن روز بچه‌ها دیکنه داشتند. من که غرق در این تفکرات بودم، به ناگاه گفتم: بچه‌ها ساکت، بنویسید نقطه سر خط. با خنده‌ی بچه‌ها به خودم آمدم و متوجه شدم که ...



## آزاده

□ غزیده صالحی

آن روز صبح مثل همیشه قبل از این که زنگ به صدا درآید، به مدرسه رسیدم. بچه‌ها در حیاط مدرسه پراکنده بودند. در میان آن‌ها زهرا را دیدم. همان دانش‌آموز چشم‌آبی من که همیشه اندوهی خاص در چشمانش موج می‌زد. زهرا نزدیک آمد؛ سلام کرد و گفت: «خانم، خانم، پدرم ...»! گفتم: چی شده، زهرا جان؟ زهرا گفت: «خانم، پدرم امروز می‌آید. او بعد از سیزده سال اسارت امروز به خانه و پیش ما می‌آید.»

اشک از چشمانش سرازیر شده بود و من هم بی‌اراده گریه می‌کردم تا در شادی او شریک باشم. اکنون دریافته‌ام



# یاد... یاد... یاد... یاد... یاد...

## چرا عمر دراج و طاووس کوتاه...؟

هنوز چهره‌ی مهربان و صمیمی اش با لبخندی همیشگی در قاب نگاه دانش آموزان محروم ترین ناحیه‌ی مشهد حضور دارد. هنوز حضور دست‌های گرمش بر سر اعضای خانواده به نشانه‌ی محبتی بی‌دریغ محسوس است.

و هنوز همکاران و یاران «تجربیت» موفقیت تحصیلی اش را بر لب داشتند که ناباورانه «تملیت» مرگ نابه هنگامش را در اوج جوانی شنیدند.

یخ بندان بهمن ۷۶ لاله‌ی شکفته‌ای را نرسده بود؛ اندکی پس از فرستادن این شعر برای مجله‌ی رشد ادب، یک شب سرد زمستانی آن مشت وار سرخ، آن صنوبری همواره نپنده، سینه سرخ اسیر در لانه‌ی چپ سینه اش از تلاش زندگی بازمانده بود و به قول خودش: «دیگر هیچ».

هبات تحریریه‌ی مجله‌ی رشد ادب مرگ این همکار عزیز، سعید علیزاده را با چاپ یکی از آخرین آثارش به خانواده، دوستان و همکاران آن بزرگوار تسلیت می‌گوید:

هیچ‌می‌دانی، زندگی همچون سرابی دریاپایان است  
و تو، چون نشنه‌ای بی‌تاب  
کز آن بفر تو سودی نیست.  
سراجم از این هامون بی‌پایان  
نگ و تنها بیابان هر

و یا معنای دیگر،  
زندگی دریاک بی‌پایان و تو موج خروشانش  
کنی غرقش ولی آخر  
سرت بر ساحلش کوی و...  
دیگر هیچ!



که چرا زهرا همیشه در کلاس غمگین بود، اما این زهرا، زهرا‌ی همیشگی نبود. غم عمیق او جای خود را با شادی یک شادی پایدار عوض کرده بود. شادی و صف ناشدنی زهرا از بازگشت پدر آزاده اش.



## بازی ایران، استرالیا

□ شکوه السادات میر عبدالاحد - تهران

آن روزی که قرار بود بازی ایران و استرالیا در خاک ایران برگزار شود، شور و هیجان عجیبی بین همه‌ی مردم و به خصوص دانش آموزان به وجود آمده بود. قرار بود بازی در ساعت یک بعد از ظهر به طور مستقیم از طریق صدا و سیما پخش بشود. همان روز و همان ساعت من در یکی از کلاس‌های طبقه‌ی اول دبیرستان درس داشتم. بابی خیالی و آرامش مخصوصی به طرف کلاس رفتم و تنها چیزی که در ذهنم نبود، مسئله‌ی فوتبال و بازی آن روز بود. در کلاس پس از حضور و غیاب شروع کردم به درس دادن. سپس، طبق معمول برای تفهیم هرچه پیشتر درس، از یکی از دانش آموزان خواستم که درس را بخواند. سکوت بر کلاس حکم فرما بود و فقط صدای کسی که درس را می‌خواند به گوش می‌رسید. در همین هنگام ناگهان یکی از دانش آموزان آخر کلاس که در ردیف کنار پنجره نشسته بود، در حالی که گوش هایش را گرفته بود، از جا بلند شد و با صدای بسیار بلند چیخ کشید. من که کاملاً گیج شده بودم گفتم: چه بلایی به سرت آمده ولی او فقط چیخ می‌کشید و یا فریاد او بچه‌ها هم فریاد می‌زدند. خلاصه کلاس حسابی به هم ریخته بود. بالاخره از لابه‌لای حرف‌های بچه‌ها فهمیدم که موضوع در مورد فوتبال است. آن دانش آموز از طریق بچه‌هایی که در آن ساعت ورزش داشتند و در حیاط مدرسه بودند، فهمیده بود که ایران یک گل به استرالیا زده است و... وقتی کلاس تمام شد، آن دانش آموز را صدا زدم و کمی با او صحبت کردم. البته او هم از کار خود بسیار ناراحت بود و مدام عذرخواهی می‌کرد.



## معرفی کتاب

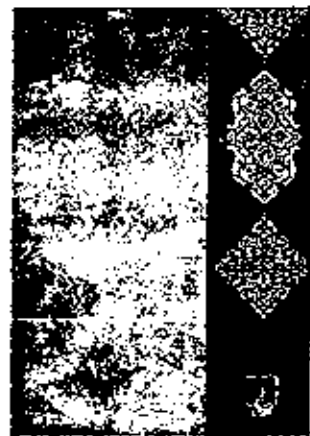
فهرست کتاب های رسیده  
از انتشارات ققنوس به دفتر  
مجله

□ ریشه شناسی  
(آنیمولوژی)

نوشته: دکتر محسن ابوالقاسمی  
تهران، ۱۳۷۴، ۹۶ صفحه،  
۳۰۰ تومان

در این کتاب ضمن معرفی علم ریشه شناسی و فواید آن (از جمله تدوین فرهنگ تاریخی) شرح و توضیح داده شده است. دو بخش کتاب عبارت است از مسائل مربوط به ریشه شناسی و بررسی چند واژه از نظر ریشه شناسی. در بخش دوم مؤلف نشان می دهد که واژگان فارسی دری از چه واژه هایی و با چه دگرگونی هایی از نظر لفظ و معنی تشکیل شده است. برای نمونه:

سپهر → فارسی میانه ی  
زردشنی sphr → یونانی  
sphaira - در زبان یونانی در  
اصل به معنی نوب است.



sphaira یونانی از راه زبان لاتین وارد زبان های انگلیسی و فرانسه شده و در زبان فرانسه به صورت sphere و در زبان انگلیسی به صورت shere آمده است.

□ خیامی یا خیام

تألیف: استاد محیط طباطبائی  
تهران، ۱۳۷۰، ۲۱۸ صفحه،  
۲۳۰ تومان

این کتاب مجموعه ی ۱۴ مقاله و ۵ ضمیمه در خصوص خیام و آثار و احوال اوست که توسط مؤلف طی سال های متعددی نوشته شده است. این مقالات عبارت اند از: از خیام تا خیامی، خیامی شاعر و نه حکیم، احقاق حق خازنی، ذبیح عمر خیام، نوروژنامه - شهرت خیام و ...

این کتاب حاصل نوروژنامه منسوب به خیام است که نویسنده ضمن تتبع به مشکلاتی برخورد کرده و به آنها پاسخ داده است.

□ شعر وهایی است

انتخاب و مقدمه دکتر نورج رهنما  
تهران، ۱۳۷۷، ۴۸۶ صفحه،

۱۸۰۰ تومان

شامل نمونه هایی از شعر امروز ایران (۱۳۵۷ - ۱۳۲۰) و مؤلف در مقدمه نظر تعدادی از پژوهندگان معاصر را درباره ی شعر نو آورده است و آنگاه نمونه هایی از شعر نیما، گلچین گیلانی، شاملو، خانلری، مشیری، شامرودی، ابنهجاج، کرای، رویایی، سپهری، اخوان ثالث، انشی، حقوقی، و ... را ذکر می کند. اغلب اشعار انتخابی از اشعار معروف شاعران معاصر است.

□ ماده فعل های فارسی  
دری

دکتر محسن ابوالقاسمی  
تهران، ۱۳۷۳، ۱۱۰ صفحه،  
۲۰۰ تومان

مؤلف در این کتاب پس از مقدمه ای در تاریخ زبان فارسی دری و خصایص دستوری آن در طول تاریخ، نحوه ی اشتقاق هر یک از ماده های ماضی و مضارع را ذیل مصدر آنها آورده است. در این اثر همه ی فعل های فارسی دری آورده نشده اند برخی به سبب آن که در فارسی دری جعل شده اند چون نامیدن و برخی به

سبب آن که ریشه هایی که برای مؤلف فرض شده اند، درست به نظر نرسیده است چون جوشیدن.

این کتاب راهنمای مناسبی برای پژوهندگان تاریخ زبان فارسی است.

□ مختصری در تاریخ تحول نظم و نثر پارسی

دکتر ذبیح ... صفا  
تهران، ۱۳۷۳، ۱۰۴ صفحه،  
۱۵۰ تومان

این کتاب به اختصار و وضع زبان فارسی و چگونگی نظم و نثر آن را به همراه سبک نویسندگان هر دوره مورد بحث قرار می دهد. نویسنده سعی داشته است حتی المقدور از ورود به مباحث دقیق ادبی خودداری کند تا به کار مبتدیان آید. این جزوه رساله ی درسی سال های ۱۳۳۱ استاد بوده است.

□ ترانه های فایز

عبدالمجید زنگویی  
تهران، چاپ ۱۳۷۵، ۲۶۳ صفحه،  
۸۰۰ تومان

فایز شاعری است که شعرش آینه فرهنگ بومی و تغزل نرم زمانه اوست.

مؤلف با نقل چند مقاله پیرامون فایز و شعر او به بررسی وجه مختلف زبانی و ادبی شعر فایز و ارزش آن در میان مردم می پردازد در پایان نیز ترانه های



فایز نقل شده است از جمله آن  
ترانه هاست:

اگر جانان به هنگام تکلم  
دهد بیچاره را از اذن تبسم  
به شکر خنده ای فایز تواند  
کند احیا همه اموات مردم

\*\*\*

دلا ترسم از این آزار بسیار  
خدا ناکرده گویی ترک دلدار  
اگر دانی دل فایز چنین است  
به خنجر آرمش بیرون به بکیار

□ دیوان حافظ

بر اساس نسخه غنی و قزوینی  
بکوشش رضا کاکایی دهگردی .  
چاپ اوک، ۱۳۷۷، ۴۱۴  
صفحه، ۹۰۰ تومان

□ کلیات سعدی

به تصحیح محمد علی فروغی،  
چاپ ششم ۱۳۷۶، ۱۳۴۵،  
صفحه، ۳۵۰۰ تومان

□ دیوان پروین اعتصامی

به کوشش ارسلان فصیحی،  
تهران، چاپ اول، ۱۳۷۵،  
۲۸۰ صفحه، ۶۵۰ تومان

□ مثنوی معنوی (۳ ج)

بر اساس نسخه نیکلسون، چاپ  
اول، ۱۳۷۶، ۱۳۳۱، صفحه،  
دوره ۲۲۰۰ تومان

□ گلستان سعدی

به تصحیح محمد علی فروغی،  
چاپ پازدهم، ۱۳۷۵، ۱۹۸،  
صفحه، ۴۰۰ تومان

□ بوستان سعدی

به تصحیح محمد علی فروغی،  
چاپ هفتم، ۱۳۷۵، ۴۵۰،

تومان

□ غزلیات سعدی

به تصحیح محمد علی فروغی،  
چاپ دوم، ۱۳۷۵، ۸۵۰، تومان

□ گنج سخن

دکتر ذبیح‌ا... صفا، چاپ دهم،  
۱۳۷۴، ۸۵۱، صفحه، ۱۹۰۰

تومان

□ گنج و گنجینه

دکتر ذبیح‌ا... صفا، چاپ اول،  
۱۳۷۲، ۶۰۳، صفحه، ۷۰۰

تومان

□ پسر ایرانی

ماری رنولت، ترجمه ابوالقاسم  
حالت، چاپ چهارم، ۱۳۷۴،  
۶۵۱، صفحه، ۱۸۰۰ تومان

□ رین من

لئو نور فیشر، دکتر قاسم کیبیری،  
تهران، ۱۳۶۹، ۳۱۳، صفحه،  
۱۴۰ تومان

□ شیوه‌ی خط فارسی

نازیلا خلخالسی، چاپ اوک،  
۱۳۷۵، ۱۸۱، صفحه، ۴۸۰  
تومان

کتابهای رسیده از  
انتشارات فرزاد

● برگزیده و شرح شاهنامه  
به کوشش پرویز اتابکی

چاپ اول: ۱۳۷۵

۲۸۷ صفحه، ۵۵۰ تومان

این برگزیده به بخش اسطوره‌ای  
و حماسی شاهنامه که با پایان  
زندگی رسنم تمام می‌شود  
اختصاص داده شده است. برای  
سهولت کار اشعار کتاب به



بخش‌هایی تقسیم شده و در پایان  
هر بخش معانی لغات و  
توضیحات مربوط به آن بخش یا  
ذکر شماره‌ی بیت آمده است.  
از دیگر ویژگی‌های این برگزیده  
این است که سخنان حکمت‌آمیز  
فردوسی که در آغاز یا پایان و گاه  
در میانه‌ی نقل داستان از خود  
آورده با حروفی متمایز از حروف  
متن داستان چاپ شده است تا  
نظر خواننده را بهتر به خود جلب  
کند.

● برگزیده و شرح مثنوی

به کوشش حسن سید عرب

چاپ اوک ۱۳۷۴، ۱۸۳،  
صفحه، ۴۵۰ تومان

در این اثر پاره‌ای از قصص و  
تمثیلات مولوی تلخیص و شرح  
شده است. سعی بر آن است که  
خواننده را با بخش‌هایی از  
معارف هستی که در قالب نظم  
بیان شده آشنا کند. اشعار کتاب  
در ۴۴ بخش تدوین و شرح داده  
شده است.



● برگزیده و شرح آثار  
سعدی

به کوشش پرویز انابکی

چاپ اول ۱۳۷۴، ۲۵۴  
صفحه، ۴۵۰ تومان

در این اثر از هر کدام از آثار  
با ارزش سعدی یعنی گلستان،  
بوستان و غزلیات نمونه‌هایی  
متناسب با دریافت جوانان امروز  
انتخاب و عرضه شود. البته

نمونه‌هایی از آثار دیگر او نیز  
انتخاب شده است. در انتخاب  
نمونه علاقه و فهم خواننده‌ی  
جوان مدنظر بوده است.

● برگزیده و شرح  
کشف الاسرار  
و عده‌الابرار

به کوشش منوچهر دانش‌پژوه  
چاپ اول ۱۳۷۶، ۲۶۴ صفحه،  
۸۵۰ تومان

در تفسیر کشف الاسرار،  
مبیدی هر آیه را در سه نوبت  
ترجمه و تفسیر می‌کند؛ نوبت  
اول ترجمه‌ی تحت‌اللفظی که  
نویسنده کوشیده است تمام لغات  
قرآن را به معادل پارسی آن  
برگرداند نوبت دوم تفسیر قرآن  
است به روش دیگر تفاسیر فارسی  
و عربی که شرح و بیان آیات قرآن  
است بر اساس آیات دیگر قرآن و  
احادیث و اخبار و ... نوبت سوم  
تفسیر آیات قرآن مبتنی بر عقاید  
عارفان و صوفیان است که تکیه‌ی  
اصلی کلام او بر افادات مرشد  
خود یعنی خواجه عبدالله انصاری  
است.

این گزیده از قسمت نوبت  
سوم انتخاب شده است در این  
نوبت مبیدی از اقوال بزرگان  
عرفان بهره می‌گیرد و با ذکر  
حکایات و گفتار و تعالیم آنان به  
تشریح معانی کلام خداوند و  
نظیق میانی عرفان با آیات الهی  
می‌پردازد.

● برگزیده و شرح کلیله  
و دمنه

به کوشش سید علی نقوی زاده

چاپ اول، ۱۳۷۵، ۱۸۸  
صفحه، ۶۰۰ تومان

در این گزیده استخوان‌بندی  
حکایت اصلی در هر باب حفظ  
شده و تنها ابیات عربی و  
بخش‌های اخلاقی و حکمی آن  
که دور از حوصله و دریافت  
جوانان است حذف شده است.  
علاوه بر معنی لغات و ذکر  
شواهدی از نظم و نثر، به صنایع  
لفظی و معنوی نثر و نکات  
دستوری نیز اشاره شده است.

● برگزیده و شرح آثار  
ناصر خسرو

به کوشش نادر وزین پور  
چاپ اول ۱۳۷۵، ۲۰۸ صفحه،  
۵۵۰ تومان

در این مجموعه بخش‌هایی  
از پنج کتاب (سفرنامه،  
زادالمسافرین، وجه‌دین،  
خوان‌اخوان و قصاید) و رساله‌ی  
ناصر خسرو برای مطالعه‌ی  
جوانان و علاقه‌مندان عرضه شده  
است. مطالعه‌ی آثار این شاعر با  
تفکر منطقی و مشرب فلسفی  
هنگامی سودمند خواهد بود که با  
شرح کامل لغات و اصطلاحات



و مضامین اشعار و نکته‌های  
فلسفی همراه باشد و به همین  
سبب در این اثر به این موضوع  
توجه کامل شده است.

● نامه‌های برلن، بزرگ  
علوی

به کوشش: ایرج افشار  
چاپ اول ۱۳۷۷، ۲۳۳ صفحه،  
۱۵۰۰ تومان

این کتاب شامل نامه‌هایی  
است که بزرگ علوی نویسنده  
معروف ایرانی در مدت طولانی  
اقامت خود در شهر برلن شرقی  
نوشته و در آن‌ها نظرات خود را  
درباره‌ی بسیاری از افراد و  
شخصیت‌ها و رویدادهای  
فرهنگی و اجتماعی بیان داشته  
است و به همین لحاظ واجد  
نکاتی تازه و ارزنده و خواندنی  
است.

برلن، ۲ مارس ۱۹۸۴، ۱۲،  
اسفند ۱۳۶۲

[پس از خطاب ... مرگ  
پدران را صمیمانه به شما و به  
تمام خانواده نان صمیمانه تسلیت  
عرض می‌کنم. پدر شما یک عمر  
به فرهنگ کشور ما خدمت کرده  
و آثار بسیاری از خود باقی گذاشته  
است و هر ایرانی فرهنگ دوست  
مدیون ایشان است.

خوش بختانه ایرج افشاری  
هست که می‌تواند به راه او ادامه  
دهد. هم‌چنان که تا به حال هر چه  
از دستش بر آمده کوتاهی نکرده.  
خدا قوت. [تعارف و امضاء]

● روزانه‌ها (مجموعه  
شعر)

ژن جلالی

چاپ دوم، ۱۳۷۴، ۲۹۱ صفحه، ۵۵۰ تومان

● شرح منظومه ی مانلی و آئزده قطعه ی دیگر از نیما و شیخ

چاپ دوم، ۱۳۷۴، ۱۷۵ صفحه، ۶۵۰ تومان

نیما در مقدمه ی منظومه ی مانلی می نویسد: «... من اول کسی نیستم که از پری پیکری دریای حرف می زنم. مثل این که هیچ کس اول کسی نیست که اسم از عتقا و هما می برد. جز این که من خواستم به خیال خودم گوشت و پوست به آنها داده باشم.

نیما یوشیج پایه گذار شعر نو در ایران است در این کتاب آقای آینی منظومه ی معروف مانلی و ۱۵ قطعه ی دیگر او را شرح می دهند و به توضیح معانی و اشارات و سبک و سیاق آنها می پردازند.

● قدر مجموعه ی گل

به کوشش: مرتضی کافی

چاپ اول، ۱۳۷۴، ۲۳۲ صفحه، ۱۳۰۰ تومان

در این کتاب نمونه هایی از غزل فارسی از آغاز تا امروز همراه با شرح لغات و اصطلاحات و تعبیرات آمده است. غزل های انتخاب شده در نوع خود از بهترین اشعار ادبیات فارسی است و نا حد زیادی تصویری جامع از بهترین شاعران و بهترین غزل ها را در اختیار خوانندگان علاقه مند

قرار می دهد.

● شاهنامه فردوسی (ساختار و قالب)

کورت هاینریش هانزن، ترجمه کیکاووس جهاننداری

چاپ اول، ۱۳۷۴، ۲۵۶ صفحه، ۶۵۰ تومان

هدف از تألیف این کتاب آن است که به پرسش های مربوط به الگوی کار فردوسی، فواینی که از آنها پیروی کرده، چیزهایی که در شاهنامه درباره ی خود می گوید و اوضاع و احوال تاریخی و خانوادگی و تربیتی و پرورشی او پاسخ داده شود و نیز ساختار شاهنامه تحلیل گردد. در این کتاب که استاد شلبر دانشمند آلمانی آن را اثر عظیم هانزن درباره ی ساخت شاهنامه نامیده است شاهنامه ی فردوسی طبق شیوه های مرسوم تاریخ ادبیات مورد دقت و موشکافی و مقایسه ی تطبیقی قرار می گیرد.

● نور نجات بخش

دانیون برینکلی، ترجمه ی زیبا پرهام

چاپ دوم، ۱۳۷۴، ۹۲ صفحه، ۵۵۰ تومان

نور نجات بخش سرگذشت مردی است که دیوار تجربه ی مرگ را از سر می گذراند و در این کتاب با دقت و تفصیلی شگفت آور آنچه را در دنیای دیگر دیده است شرح می دهد و می گوید که چگونه در آن جا زندگی گذشته اش را روی پرده نلوژیون دیده است و چگونه

قدر مجموعه

گل

رفیعی ازین

مردم

مردم



تصویرهایی روشن درباره ی رویدادهای آینده ی جهان به او نشان داده اند.

● خواب زمستانی

گلگی ترقی

چاپ چهارم، ۱۳۷۷، ۱۳۷ صفحه، ۶۰۰ تومان

خواب زمستانی داستانی است که با شیوه ای ساده و کلماتی دقیق و طنزی خاص به ما تذکر می دهد که بدون درد زیستن، عشق به زندگی امکان ندارد. خواب زمستانی بیانگر زندگی همگانی و قبیله ای آدم هایی است که حضور ناگزیر مدرنیته را احساس می کنند و از الزام فردیت و قبول فردی و تنهایی و مسئولیت هراسان هستند.

● از ریشه تا گل

حسین اکبری

چاپ اول، ۱۳۷۶، ۱۲۶ صفحه، ۴۰۰ تومان

این کتاب مجموعه اشعار آقای اکبری است که سروده های بین سال های ۴۸ تا ۷۶ او را در بر گرفته است.

شاهنامه فردوسی

ساختار و قالب

کورت هاینریش هانزن

ترجمه کیکاووس جهاننداری



بکره اشعار

آثار نامرئوس



بکره شاهنامه

گلگی ترقی



اگر پایان راهی را که

می پوییم، می دانیم

و می دانیم،

راه از باغ های دلکش هستی

گذر دارد

و غم می کاهد از این راه

میان کوچه باغی این چنین

زیبا

چرا آواز شادی،

شمر سرمستی نمی خوانیم؟

مجله‌ی رشد آموزش ادب فارسی با هدف اعتلای اطلاعات و مهارت‌های دبیران و دانشجویمان زبان و ادبیات فارسی، طرح شیوه‌های نوین تدریس و ایجاد ارتباط مستقیم کارشناسان و مؤلفان با دبیران و صاحب‌نظران منتشر می‌شود. به منظور ارزش‌یابی از کم و کیف محتوای مجله، پرسش‌نامه‌ی زیر در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است پس از تکمیل آن را به نشانی مجله ارسال فرمایید.



- ۱- آیا از محتوای علمی مجله راضی هستید؟  بلی  خیر
- ۲- آیا از محتوای آموزشی مجله رضایت دارید؟  بلی  خیر
- ۳- به نظر شما، آیا مطالب مجله با نیازهای آموزشی معلمان تناسب دارد؟  بلی  خیر
- ۴- دو شماره از مطلوب‌ترین شماره‌های مجله را نام ببرید.
- ۵- به نظر شما جای چه نوع مطالبی در مجله خالی است؟
- ۶- شما در هر شماره چه مقالاتی را بیشتر مطالعه می‌کنید؟

الف-  پ-  ت-

۷- به نظر شما بهتر است مجله با چه ترتیبی چاپ و توزیع شود؟

- الف: ماهانه  فصل‌نامه  هر دو ماه یک شماره   
 ب: از طریق اشتراک  از طریق دکه‌های روزنامه‌فروشی   
 از طریق فروشگاه‌های معتبر کتاب

۸- هر یک از مطالب زیر را چگونه مطالعه می‌کنید؟

مطلب	همیشه	معمولاً	هیچ وقت
سرمقاله	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
مقالات ادبی	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
تاریخ ادبیات	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
صنایع ادبی	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
سرگذشت شعر و نویسندگان (یاداران)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
مطالب آموزشی (طرح درس و روش تدریس)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
آشنایی با برنامه‌ی درسی	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
اقتراح	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
زبان‌شناسی و دستور	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
کتاب‌شناسی	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
شعر	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
خاطرات سبز	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
لطایف و ظرایف	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
نامه‌های دبیران	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
گزارش	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

۹- به نظر شما، کدام یک از بخش‌های مجله تکراری و خسته‌کننده است؟

۱۰- به طور کلی چه انتظاراتی از مجله دارید؟

# نظرخواهی از خوانندگان



بیاد پروین اعتماسی. (۱۳۱۴)

کودکی کوزه‌ای شکست و گریست ... که مرا پای خانه رفتن نیست

رنگ و روغن روی بوم. ۱۱۲×۸۴ سانتی‌متر

اثر مرتضی کاتوزیان





تربان فارسی رفرمیت علی‌باست  
نهم سنه

شماره ۲۹ - ۱۳۸۶

# پیش‌سیع علم‌آموزش بنیادین و ادبیت

تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش  
در ایران و جهان



دانشگاه آموزش و پرورش  
فونکستان زبان و ادب فارسی  
اداره ملی آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی