وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
WWW ROSHDMAG IR

رشد زبان و ادب فارسی

فصلنامهٔ آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دورهٔ بیست و پنجم / شمارهٔ ۱ / پاییز ۱۳۹۰
۸۰ صفحه / ۶۲۰۰ ریال

۹۹ رشد آموزش

تعزیه

سلام بر مهر

- ویژگی‌های ممتاز و رسالت اصلی معلم ادبیات فارسی
- انسان آرمانی و جامعه مطلوب در دیوان صائب
- وجوه امتیاز حافظ در غزل
- عناصر طنزآمیز در آثار عبید زاکانی
- حماسه سیاه
- فعل مرکب و راه‌های تشخیص آن
- نگاهی تازه به مبحث میانوند
- روش تدریس گروه اسمی با الگوی تفکر استقرایی

ISSN 1026-9274

تصویری از بنای پیشین آرامگاه حافظ

زان یار دلنوازم شکریست با شکایت
گر نکته‌دان عشقی بشنو تو این حکایت

بی‌مزد بود و منّت هر خدمتی که کردم
یارب مباد کس را مخدوم بی‌عنایت

رندان تشنه لب را آبی نمی‌دهد کس
گویی ولی شناسان رفتند از این ولایت

در زلف چون کمندش ای دل مپیچ کانجا
سرها بریده بینی، بی‌جرم و بی‌جنایت

چشمت به غمزه ما را خون خورد و می‌پسندی
جانا روا نباشد خونریز را حمایت

در این شب سیاهم گم گشت راه مقصود
از گوشه‌ای برون آی، ای کوکب هدایت

از هر طرف که رفتم جز وحشتم نیفزود
زنهار از این بیابان، وین راه بی‌نهایت

ای آفتاب خوبان، می‌جوشد اندرونم
یک ساعتم بگنجان در سایهٔ عنایت

این راه را نهایت، صورت کجا توان بست؟
کش صدهزار منزل بیش است در بدایت

هرچند بردی آبم، روی از درت نتابم
جور از رقیب خوش‌تر، کز مدّعی رعایت

عشقت رسد به فریاد ار خود بسان حافظ
قرآن ز بر بخوانی در چارده روایت

حافظ

بسم الله الرحمن الرحیم

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

دورهٔ ۲۵/ شمـــــارهٔ ۱/ پاییـــز ۱۳۹۰ www.roshdmag.ir شمارگـــــان: ۱۵۰۰۰ نسـخه

مدیرمسـئول: محمـد ناصـری
سردبیر: دکتر محمدرضا سـنگری
مدیرداخـلی: جواهـر مـؤذنـی
ویراسـتار: افسـانه طباطبـایی

هیئت تحـــــریریه:
دکتر تقی وحیدیان کامیار/ دکتر حسـین داودی
دکتر سیّد بهنام علوی مقدم/ دکتر فریدون اکبری شلدره‌ای
غلامرضا عمـرانی/ دکتر حسین قاسم پور مقدم

طراح گـرافیک: صادق جمالی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
رایـــانـــامـــه:
adabiyatfarsi@roshdmag.ir

نشـــانی وبـلاگ نشـــریه: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi

سرمقـاله/ **گله‌مندی متن** ۲

میـزگـرد/ **ویژگی‌های ممتاز و رسالت اصلی معلم ادبیات فارسی چیست؟** ۳

ادبیات کـهن/ **انسان آرمانی و جامعهٔ مطلوب در دیوان صائب**/ دکتر حمید جعفری قریه‌علی، نبیل کرمی ۱۲
وجوه امتیاز حافظ در غزل/ خدیجه دشتی قره بلاغ ۱۶
تعـزیه/ محمدرضا مبارکی ۲۲
عناصر طنزآمیز در آثار عبید زاکانی/ زهرا ابراهیمی‌پور ۳۰
کندوکاوی در معنی ترکیب «سر سفره»/ دکتر هادی اکبرزاده ۳۴
بررسی ترکیب «شاخ گوزنان»/ علیرضا قاسمی ۳۸

ادبیات معاصر/ **حماسهٔ سیاه**/ غلامعباس ساعی ۴۰

ادبیات جهـان/ **چشم به راه (نقد و بررسی شعری از تاگور)**/ رضا کریمی لاریمی ۴۶
غاده السمان، شاعر و نویسندهٔ معاصر عرب/ فائزه احمدی ۴۹

زبان فارسـی/ **لطایف حکایاتی که آورده‌اند...**/ مصطفی رادمرد ۵۴
فعل مرکب و راه‌های تشخیص آن/ کمال روحانی ۵۹
نگاهی تازه به مبحث میانوند/ دکتر حسین داوودی ۶۴

روش تدریـس/ **معرفی کتاب**/ فتح‌الله عباسی ۶۷
روش تدریس گروه اسمی با الگوی تفکر استقرایی/ ژیلا قدیمی نوران ۶۸
دو رکن اول (شیوه‌ای نو و آسان برای آموزش نام اوزان شعر)/ علی داننده ۷۰
بکوبند بر پتک آهنگران/ گفت‌وگو با جلیل غدیری ۷۶
اخبار/ جواهر مؤذنی ۷۸
خاطرات/ دکتر رخساره فضلی ۸۰

پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲-۰۲۱ نشـــــانی دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۰۲۱، داخلی ۳۷۴
کدمدیرمسئول: ۱۰۲ کد دفتر مجله: ۱۱۳ تهران، کریم خان زند، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶ تلفن مستقیم: ۸۸۳۰۵۸۶۲-۰۲۱
تلفن امور مشترکین: ۶-۷۷۳۳۶۶۵۵-۰۲۱ تهران، صندوق پســـــتی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵ دورنگـــــار: ۸۸۳۰۱۴۷۸-۰۲۱

سرمقاله

گله‌مندی متن

ما چه هنگام یک اثر ادبی را زیبا، شاخص، مانا و تأثیرگذار می‌دانیم و می‌شناسیم؟

کدام اثر ادبی با یک‌بار خواندن سیرابمان نمی‌کند و در هر بار خواندن و درنگ، لایه‌هایی نو و چشم‌اندازهایی تازه برای تماشا و التذاذ و ادراک می‌گشاید؟

می‌دانم هنگام مواجه شدن با این پرسش‌ها، نمونه‌هایی برجسته و ممتاز از نثر و نظم در خاطرتان تداعی می‌شود که همهٔ صاحبان ذوق و اندیشه بر شکوه و عظمت و گیرایی آنان اتفاق و اذعان دارند که مثلاً حافظ و مولانا و سعدی و فردوسی و نظامی و بیهقی در ادبیات فارسی از آن جمله‌اند و در ادبیات جهانی برخی آثار شکسپیر، دانته، هوگو، تاگور، گوته، تولستوی، متنبّی، جبران خلیل جبران مثال‌زدنی.

وجه مشترک همهٔ آثار درخشان ادبی استواری متن، پیوستگی شیرین و بشکوه، عناصر در متن، نگاه تازه، فهم عمیق و دقیق موضوع، به کارگیری هنرمندانه، سنجیده و به‌سامان زیبایی‌های ادبی، شناخت همه زمانی و همه زبانی مخاطبان و دیگر بایسته‌های خلق یک اثر مانا و زیبا و پویاست.

با این مقدمه پرسشی ساده و همیشگی را می‌توان پرسید: آیا همهٔ هستی مثل یک قصیدهٔ شکوهمند بلند، مثل یک غزل شیرین و شورانگیز و مثل یک قصهٔ دل‌پذیر و شگفت نیست؟ و آیا یک اثر ادبی بزرگ «جهانی» از جنس جهان آفرینش نیست که انسان ـ این جهان صغیر و به قول عرفا این جهان کبیر ـ آن را خلق می‌کند و رقم می‌زند؟

اگر این یک آیهٔ قرآن نبود که خدا، خود را بهترین آفرینندگان شناسانده است ما را یارای آن نبود که آفریدن را صفت غیر خدا هم بنامیم. دقت کنیم که در قرآن «احسن‌الخالقین» گفته شده است و خالقین جمع است یعنی خدا خود، آفرینندگان جز خود را به رسمیت شناخته است!

ما همه می‌توانیم خالق باشیم. سعدی خالق بزرگی است و گلستان و بوستان دو جهان شگفت و شگرف، مولانا خالق بزرگی است با بیست و شش هزار بیت مثنوی شورافکن و شراره‌انگیزش؛ دانته و گوته و هوگو و شکسپیر و تولستوی زنده‌اند با آفرینش آثار مانا و هماره تپنده و تأثیرگذارشان.

اما اثر ادبی هر بار می‌تواند جشن تولد تازه بگیرد وقتی حنجره‌ای تازه، بازخوانی‌اش کند وقتی معلمی بینا و پویا و شناسا در کلاس با همهٔ احساس و ادراکش عرضه‌اش کند وقتی صدایی عاشق به ترنم دیگربارهٔ آن بپردازد.

کلاس، جشن تولد مکرر آثار ادبی است. هر خوبْ عرضه‌کردن، شمعی است که در کلاس روشن می‌شود تا جشن تولد دیگری برای متن برگزار شود.

یک شعر یک داستان، یک نثر و در نگاهی کلی‌تر یک متن همیشه چشم‌به‌راه این پنجره‌ها و حنجره‌هاست. چه بیدادها که بر متن‌های عزیز و مظلوم نمی‌رود وقتی «بد» و «کج» و «سست» و «بی‌احساس» عرضه شوند.

بیشترین شکوه‌ها در قیامت از دست بیدادگران بر فرهنگ خواهد بود! یکی از گله‌مندان روز قیامت، زیباترین و عزیزترین متن عالم وجود یعنی قرآن است، آن روز قرآن در دادگاه صریح الهی، از زبان رسول خدا(ص) خواهد خواند یا ربّ اِنّ قومی اتّخذوا هذا القرآنَ مهجورا (۳۰/ فرقان).

این شکوه و گلایه نخواندن، عمل نکردن و بد خواندن را با هم دارد. بی‌تردید روز قیامت جز قرآن، انبوه شاعران و نویسندگان با آثار سترگ و ارزشمندشان به شکایت می‌ایستند که بر ما و آثارمان چه رفت و چه گذشت.

اگر دنیا مزرعهٔ آخرت است، هر بار خواندن خوب متن بذری است که در قیامت میوه و ثمرهٔ آن چیده می‌شود. انبوه باغ‌های بهشتی از آن کسانی است که در این‌جا بذرهای خوب‌تر و بهتری می‌افشانند.

کلاس مجال بذرافشانی است. باغبانی و بذرافشانی عالمانه و عاشقانه فرصت مغتنمی است. آن را خوب‌تر دریابیم.

سردبیر

معلم ادبیات

ویژگی‌های ممتاز و رسالت اصلی

میزگردی با حضور سه تن از دبیران ادبیات فارسی
دکتر محمدرضا سنگری، غلامرضا عمرانی، جواهر مؤذنی، محمداسماعیل قاصدی، سعید همایونفر و شهناز عبادتی

اشاره: در این نشست که با حضور ۳ تن از معلمان زبان و ادبیات فارسی برگزار گردید، ویژگی‌های ممتاز معلم ادبیات فارسی و رسالت اصلی وی مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت و مسائل و مشکلات متعددی در حیطهٔ تدریس آسیب‌شناسی گردید و حاضران راه‌کارهایی ارائه دادند.

دکتر محمدرضا سنگری: ... مقدم استادان عزیز و بزرگوار، کلاس‌آزموده و درس‌شناس و مدرسه‌آشنا را گرامی می‌دارم.

با اجازهٔ دوستان و استاد عزیزمان جناب آقای عمرانی عضو هیئت تحریریهٔ مجله و سرکار خانم مؤذنی، مدیر داخلی مجله بحث را شروع کنیم.

سؤال اولم را اگر اجازه بدهید این‌طور طرح می‌کنم: هر معلم و دبیری باید خصوصیات و ویژگی‌هایی داشته باشد تا او را به‌عنوان معلم و دبیر بشناسند. بخشی از این ویژگی‌ها عام‌اند یعنی تفاوت نمی‌کند که دبیر ادبیات باشد یا دبیر فیزیک و ریاضی و بینش دینی و حوزه‌های دیگر و آن این‌که باید ویژگی‌های معلم و توانایی تدریس و توانایی ارتباط با دانش‌آموزان را داشته باشد و بر موضوع علمی‌ای که تدریس می‌کند تسلط و اشراف کافی داشته باشد و مخاطبش را بشناسد؛ اما جز این‌ها برای دبیر ادبیات، مختصات و ویژگی‌هایی وجود دارد که با بودن آن‌ها دبیر ادبیات هویت خود را می‌یابد.

من می‌خواهم سؤالم را در این زمینه مطرح کنم. به نظر شما دبیر ادبیات در دبیرستان و پیش‌دانشگاهی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟ یا شما با تجربیات ارزشمندی که در کار دارید چه ویژگی‌ها و بایسته‌هایی را که اکنون مفقود است و باید به‌دست بیاید برای دبیران ادبیات می‌شناسید؟ حتی اگر در این میان، تجربه‌ای هم هست بفرمایید.

سعید همایونفر: شکسپیر می‌گوید: معلمی سخت‌ترین کار است و از آن‌جایی که شکسپیر با فن تئاتر و نمایش‌نامه آشناست، اعتقادم بر این است که یک معلم یک کارگردان تئاتر است و باید صحنه‌گردانی کند. این مدیریت معلم در جمع خیلی مهم است. صدای معلم هم در کلاس خیلی مهم است. ویژگی‌های عامی که فرمودید تسلط بر مبحث خاص تدریس، باید در کنارش هنر معلمی باشد و با استفاده از هماهنگ کردن خود با مسائل روز و دنیای آی‌تی (IT) با دانش‌آموزان کلاس ارتباط برقرار کند چون آن‌ها امروز با اینترنت و کانال‌های تلویزیونی و سایر رسانه‌ها ارتباط دارند. صبح که دانش‌آموز به کلاس می‌آید اگر من معلم ادبیات شناختی از دنیای او نداشته باشم این ارتباط برقرار نمی‌شود و یک‌سویه و خشک خواهد بود. مثلا یکی از روش‌ها این‌که سؤالی روی سایت خود بگذارم و بعد دانش‌آموزان پاسخ بدهند.

دکتر سنگری: دبیر ادبیات باید هویت ملی و اسلامی را در خودش بنمایاند. او باید این ویژگی را اول در خودش جذب کند تا بتواند آن را به مخاطبان خودش انتقال دهد

دکتر سنگری: سپاس گزارم، بسیار خوب. حضرت‌عالی نکات و توضیحـات خوبی مطرح فرمودیـد. این‌که دبیر باید قدرت تجسم‌بخشی به مفاهیم را داشته باشد مثلاً از راه تئاتر و نمایش قدرت اجرای مفاهیمی را داشته باشد که قرار است در کلاس عرضه کند و طبیعتاً صدای مناسب پشتوانهٔ بسیار خوبی برای معلم است. چون نمایش بخشـی از آن با استفاده از زیر و بم مناسب دادن به صدا و اوج دادن و فرود آوردن صداست.

شهناز عبادتی: کلور می‌گوید: یکی از راه‌های تحمل زندگی، غرق شـدن در ادبیات است، انگار در جشنی جاودانه شرکت داشـتن. هر معلمی خاصه معلم ادبیات رسالتش به‌پا داشتن جشـنی جاودانه در کلاس است. من هم به جهت محتوایی کـه ادبیات دارد و همه بر آن واقف‌اند دو ویژگی را برای معلم ادبیات بیشـتر قائلم تا برای معلم سایر رشته‌ها. معلم ادبیات ویژگی آینه‌بودن را باید مد نظر داشـته باشد. پژواک صدای معلم در کوهسار گوش مخاطبانش باید بازنمودی از گرایش‌ها، اعتقادات ملی و مذهبی او در کشـورش و هویت اسلامی‌ای باشد که برایش ارزش خاصی قائلیم، اما ویژگی دوم، که برای من خیلی مهم است: از آن‌جا که ادبیات لحظه‌به‌لحظه جوشان است، مثل ظرفی است که به مرور زمان در هر لحظه با توجه به تحولات زبانی، نگرشی، جامعه‌شناختی و روان‌شناسی در تغییر است و به این تغییرات افزوده می‌شود. در این صورت معلم باید جوشش درونی داشته باشد و باید مثل چشمه بجوشد و این ظرف، با توجه به رشـته‌ای که می‌خواهیم آن را به مخاطبان آموزش دهیم، سرشار از آموزه باشد. معلم باید در رفتار، گفتار و نگاهش این آموزه‌ها را به بهترین نوع انتقال بدهد. البته اگر این ویژگی نهادینه شده باشد وی در طول تحصیلش تجلی‌بخش این آموزه‌ها خواهد بـود و وقتی دانش‌آموزان صدای معلم را می‌شنوند به نوعی گوشه‌هایی از آموزه‌های مولانا را در معلم ببینند یا با مولانا آشنا می‌شوند یا معلم شیوهٔ مولوی را به کار می‌گیرد و در ارتباط با مخاطبان امروز و آینده‌اش از نگاه ادبی و نگرشی مولانا برخوردار می‌شود. البته شرطش این است که این ویژگی در وجود معلم نهادینه شده باشد.

دکتر سنگری: سپاس گزارم. گرچه فرمودید دو نکته اما سه نکته را فرمودید. یکی آیینگی داشتن معلم است. دبیر ادبیات باید هویت ملی و اسـلامی را در خودش بنمایاند. او بایـد این ویژگی را اول در خودش جذب کند تا بتواند آن را به مخاطبان خودش انتقال دهد. نکته دوم این است که چون ادبیات و البته همهٔ مقوله‌های علمی در حال افزایش‌اند و این

جوشـــش به‌طور دائم اتفاق می‌افتد، دبیر ادبیات باید به‌روز باشد و خودش هم تولید کند و بر آن بیفزاید، در عین حال منفعل و مصرف‌کننده نباشـــد و به تولید بپردازد. نکتهٔ سوم انتقال آموزه‌هاســـت، یعنی وقتی ما ادبیات را طرح می‌کنیم قرار نیست ذهن‌ها را بزرگ کنیم، باید نگرش‌ها را تحت‌تأثیر قرار بدهیم. ما منتقل‌کنندهٔ دانش محض نیســـتیم و فقط با ذهن‌ها سروکار نداریم. باید دستی در قلب‌ها داشته باشیم و بتوانیم تغییر نگرش در دانش‌آموزان ایجاد کنیم و این زمانی میسر است که این مسائل در ما نهادینه شده باشد.

قاصدی: معلمی جامه‌ای اســـت که بر تن هر کسی پوشیده نشده است. از میان کسانی که این جامه بر تن آن‌ها پوشیده شـــده، دبیر ادبیات اســـت. خدا ما را خیلی دوســـت داشـــته کـــه فرصت معلمی را بـــه ما عطا کرده اســـت و از میان این دوست‌داشـــتنی‌ها ما معلم ادبیات شدیم. می‌دانیم محتوای ادبیات سرشار از پند و اندرز و تجربه و سرگذشت گذشتگان ماســـت که برای همـــهٔ ما عبرت اســـت و می‌تواند پلی برای ساختن آینده باشد. یکی از مواردی که در ادبیات باید بسیار به آن اهمیت بدهیم کارکردهای تربیتی ادبیات است. دانش را می‌توان همه‌جا در قالب تئوری‌ها و فرضیات کسب کرد، فارغ از این‌که بخواهیم دانش‌آموزان را به محیط مدرسه بکشانیم می‌توانیـــم دانش‌آموزان را صرفاً بـــه خواندن کتاب‌ها مجبور کنیـــم. اما در ادبیات مطالب منظوم و منثوری وجود دارد که دبیر ادبیات نباید به‌صورت کلیشه‌ای با کتاب رفتار کند و متنی را توضیح دهد و بگوید و بگذرد. قطعاً در لابه‌لای یک بیت یا یک متن آموزه‌های متعددی است که دارای مفاهیم تربیتی است و می‌تواند جوان آیندهٔ ما را بسازد. دانش‌آموزان کنونی ما فقط شب‌های امتحان درس می‌خوانند. سپس معلومات را در زمان کوتاهی می‌توان به‌دست آورد. اما آن آموزه‌ها را باید در کلاس درس گسترش داد و نکات تربیتی بیت را بگوییم. در جامعه با کمبود اخلاقیات مواجه هستیم. دغدغه‌هایی که در خانواده‌هـــا وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان را باید با این مفاهیم آشنا کنیم و به علت مشکلات موجود ما باید باری را که خانواده‌ها نتوانستند به دوش بکشند به‌عنوان معلم برداریم. از بزرگان جملاتی گفتید. یکی از استادان دوران کارشناسی ارشدم می‌گفت که دبیر ادبیات باید از علوم متعددی سررشته داشته باشد دبیر ادبیات باید شناخت اولیه‌ای از علوم داشته باشد تا بتواند آن مفاهیم را بسط و گسترش دهد. نکتهٔ دیگر بحث فناوری آموزشی است. فاصلهٔ سنی بین ما و دانش‌آموزان خلئی است که باید آن را به طریقهٔ هنرپیشگی و با هنرمندِی

آقای قاصدی: دبیر ادبیات باید از علوم متعددی سررشته‌داشته باشد دبیر ادبیات باید شناخت اولیه‌ای از علوم داشته باشد تا بتواند آن مفاهیم را بسط و گسترش دهد

تمام پر کنیم. به قول مولانا «چون که با کودک سر و کارت فتاد/ پس زبان کودکی باید گشاد». نباید فکر کنیم که اگر شوخی منطقی، که به کسی برنخورد، انجام بدهیم یا حرکتی انجام بدهیم (همان بحث هنرمندی) و مرزها و فاصلهٔ بین خودمان و دانش‌آموزان را بشکنیم خیلی خودمان را کوچک کردیم و من فکر نمی‌کنم که اگر هم خیلی خودمان را کوچک کنیم شخصیت معلم زیر سؤال برود. همچنین تکیه بر ابزار فناوری‌های نوین بسیار مهم و تأثیرگذار است.

دکتر سنگری: با سپاس، شما چند نکتهٔ بسیار خوب و مناسب را طرح کردید. از جمله موهبت معلم‌شدن را فرمودید لطف الهی است و خداوند بسیار دوستمان داشته که معلم

شده‌ایم و دوست‌ترمان داشته که معلم ادبیات شده‌ایم. تأکید کردید که بر کارکردهای اخلاقی و تربیتی ادبیات بپردازیم. کلیشه‌ها را بشکنیم و تکیه‌مان همه‌اش به دانش و معلومات نباشد. اطلاعات را تنها منتقل نکنیم. کوشش کنیم آموزه‌های اخلاقی منبعث از متن را به دانش‌آموزان انتقال دهیم. بحث علوم متعدد، که دبیر ادبیات باید با قلمروهای متکثری از علم آشنا باشد، یک ضرورت است و باید آن‌ها را با زیباشناسی ادبی و شناخت حوزهٔ معانی واژه‌ها، و تاریخ ادبیات و...، ضمن داشتن آشنایی و تسلط، مطرح کرد. معلم ادبیات نمی‌تواند با نجوم و شطرنج و هنر و... از یک‌سو و با مسائل فقهی و عرفان و فلسفه و... آشنا نباشد. این‌ها همه مقوله‌هایی هستند که در ادبیات وجود دارد.

خدا رحمت کند دکتر شهیدی را که می‌گفتند شما خیلی بیچاره‌اید که دبیر ادبیات شده‌اید. از سما تا به سمک و از ماه تا به ماهی باید همه‌چیز را بلد باشید. هیچ‌چیز نیست که نیازتان نباشد. با همهٔ قلمروها باید آشنا باشید، شوخ‌طبعی‌های مناسب و چاشنی‌های مناسب و تواضع: افتادگی آموز اگر طالب فیضی/ چون فیض که از طالبی افتادگی آموخت! و باید خودمان را تافتهٔ جدابافته نبینیم. اکنون وقت آن رسیده است که از محضر آقای عمرانی هم استفاده کنیم.

غلامرضا عمرانی: الحمدلله برایم کلی مطلب جمع شد. اگر امروز بخواهم در این مورد یک مقاله بنویسم با ساعتی که آمدم متفاوت است. یک انبانِ پر از دوستان گرفته‌ام به اینِ امید که بتوانم آن‌ها را صرف و خرج کنم. اما چون من معمولاً در این‌قبیل مسائل شک ایجاد می‌کنم اجازه بدهید که از این دیدگاه به مسئله بپردازم. یک مبحث خیلی مهم که اینجا مطرح شد مسئلهٔ انتقال و تولید دانش در کلاس است. واقعاً وظیفهٔ معلم چیست؟ دانش اگر قرار باشد فقط منتقل بشود، در بر همان پاشنهٔ سابق خواهد چرخید، اما آنچه مهم است تولید دانش است که دوستان خیلی بر این مسئله اصرار داشتند.

من می‌خواستم کلام دوستان را مزین کنم به فرمایشی از امیرالمؤمنین (ع) که فرمودند: العلمُ علمان علمٌ مَسموعٌ و علمٌ مَطبوعٌ؛ بحثی که قرن‌هاست ادامه دارد و هربار هر کدام از بزرگان که این مطلب را مطرح کردند به نحو تازه‌تری به این موضوع پرداختند. موضوع خیلی قابل بحث است اما نمی‌دانم چرا ما به آن توجه نمی‌کنیم و آن این‌که اگر علم مطبوع، علمی که از درون انسان سرچشمه می‌گیرد، به کمک انسان نیاید علم مسموع هیچ تأثیری نخواهد داشت. چون فقط شنیدنی است. باید ببینیم معلم چگونه می‌تواند علم مسموع را به علم مطبوع تبدیل کند. در اینجا جمع خیلی مهم است. این علم وقتی از جمع می‌جوشد فرق می‌کند تا این‌که ما یک، دو یا سه نفر را کنار هم بگذاریم. مجموع ۲+۲ آن‌جا چهار نیست، مسلماً بیشتر می‌شود و گاهی شش می‌شود. پس جوشیدن از درون جمع مسلماً بیشتر از جوشیدن از درون فرد است. حیف است که از آن استفادهٔ کافی نبریم و آن را به سمت خلاقیت هدایت نکنیم.

مطلب دیگر که خیلی مهم است آموزه‌هاست. برخی از گلایه‌های معلمان ادبیات در این سال‌های اخیر این است که دانش‌آموزان این آموزه‌ها را عامداً پس می‌زنند و رسماً سر کلاس به معلم می‌گویند من این مسائل اخلاقی را نمی‌خواهم، خودم آن‌ها را می‌دانم، بهتر است چیزی بگویید که به درد کنکورم بخورد و خودش کاملاً مانع می‌شود از این‌که معلم به این وظیفهٔ مهم عمل کند. بهانه هم همیشه وجود امتحانات و آزمون‌های گسترده و کنکور است که دانش‌آموز با آن‌ها سروکار دارد بدون این‌که از حاصل و نتیجهٔ کار آن‌ها سؤال شود. می‌پرسند که ۲+۲ چه‌قدر می‌شود، فقط به کمیت‌ها توجه دارند. متأسفانه آزمون‌های ما قادر نیست به کیفیت بپردازد. معلوم است که دانش‌آموز هم به سمت کمیت می‌رود و کیفیت را پس می‌زند و مانع معلم می‌شود که به

خانم مؤذنی: اگر معلم ادبیات در کلاس خودش، اولویت را به جای نمره و درس، به مسائل اخلاقی و تربیتی بدهد و حتی برای پیشبرد اهداف تربیتی و آموزه‌های اخلاقی در کلاس از تحسین، تشویق، نمره و پاداش استفاده کند دانش‌آموزان کمتر مانع از انتقال آموزه‌های اخلاقی توسط معلم می‌شوند. در ضمن باید خودش عامل به چیزی که دانش‌آموزان را به آن امر می‌کند باشد و عملش به گونه‌ای نباشد که قولش را تکذیب کند

کیفیت‌ها بپردازد. من نمی‌خواهم بگویم که نمی‌شود. گرچه شاهد درد دل‌های بسیاری از همکاران بوده‌ام که می‌گویند ابـداً نمی‌توان به نقطهٔ اوجی که وظیفهٔ معلم ادبیات اسـت رسید، چون باید به مسائل کمّی پرداخت، به‌طوری که قابل اندازه‌گیری با مقیاس اندازه‌گیری و سنجش معلوم باشد.

این‌هـا عایق تراوش‌های ذهنی‌انـد. با توجه به این فضایی که در آن هسـتیم سـؤال من این اسـت که چه کنیم تا به این قضیه راه پیدا کنیم؟ این برای من یک مسـئلهٔ اساسی اسـت. چون نه‌تنها امروز ما با آن سـروکار داریم بلکه نسل بعدی هم با آن سروکار خواهند داشت. ما نباید بگذاریم که کمیت‌های قابل ارزش‌یابی بر کلاس درس ادبیات سـیطره بیابـد. من به علـوم دیگر مثل فیزیـک و... کار ندارم. به هر حال، درد دل معلم ادبیات ما این اسـت که مسائل اخلاقی و آموزه‌های اجتماعی، که شاخص‌ترین و اصلی‌ترین وظیفهٔ دبیر ادبیات است نمی‌تواند در کلاس‌ها دوام و قوام پیدا کند و معلـم نمی‌تواند به این حیطه‌ها بپـردازد. من از این جمع می‌پرسم، خواهش می‌کنم صرفاً به تعریف اکتفا نکنیم، زیرا ما می‌توانیم صدها مورد را ردیف کنیم، مشخصات و خصوصیات را پشت‌سرهم بیاوریم و شـماره‌گذاری کنیم، اما حرف من این اسـت که بیاییم برای این‌ها راه پیدا کنیم. این پژوهش ما وقتی می‌تواند ثمر بدهد و در جامعه ارزش عملی داشـته باشـد که بتواند به دبیر ادبیات کمک کند تا بعد از خواندن این گزارش به این تفکر برسد که چگونه می‌تواند راهی را پیدا کند که مسائل اخلاقی و آموزه‌های تربیتی را به دانش‌آموزان منتقل کند. قطعاً ادبیات ما حامل چنین مجموعه‌هایی است و می‌دانید که ادبیات فارسی حامل عظیم‌ترین گنجینه‌های فکری اخلاقی معنوی بشر از ابتدا تا به امروز است و می‌تواند ضامـن سـلامت روان جامعه باشـد. ما در هیـچ زمینه‌ای، به‌خصوص در ادبیات این مرز و بوم، کم نداریم.

حالا ما بگردیم و تحقیق کنیم که چگونه دبیر ادبیات می‌تواند در کلاس درس گسترش‌دهندهٔ این مسائل باشد و این‌ها را از درون خود دانش‌آموزان بیرون بکشد و به خودشان برگرداند و معلم این یافته‌ها را در ساعت ادبیات به آنان هدیه دهد، که هدیه‌ای آسمانی و عطیه‌ای الهی است و حاصل ادبیات است. اگر بتوانیم به این سـؤال پاسـخ بدهیم ان‌شاءالله به سؤالات بعدی، که دقیق، کلیدی و اساسی هستند خواهیم پرداخت.

دکتر سـنگری: موضوع اول که از سخن مولا امیرالمؤمنین فرمودید «العلمُ علمان علمٌ مسموعٌ و علمٌ مطبوعٌ» علم‌های شـنیدنی، این‌هایی هسـتند که تنها گوش را می‌نوازند اما جان را می‌گدازند و سـریع گم می‌شوند. اما علمی ارزشمند اسـت که مطبوع باشـد و از درون بجوشـد. کلاس مطبوع باید علم مطبوع داشـته باشد و این نکتهٔ بسیار مهمی است کـه بهره‌گیـری از توانایی‌های جمعی، درگیـر کردن خود دانش‌آموزان و کار گروهی نوعی سـینرژی توانایی‌های چند برابـر ایجاد می‌کند. در فضای آموزشـی، به تعبیری که من به کار می‌برم، کلاس درس خیابان یک‌طرفه نیسـت؛ «چه خوش بی مهربونی هر دو سـر بی». بهتر است کلاس درس از طرف معلم یک‌طرفه نباشـد. قرار نیست فقط معلم درس بدهد، بهتر است دانش‌آموزان نیز درس را بپرورند.

از مسـائل مهم دیگری کـه فرمودید عبـور از کمیت‌ها و پرداختن به کیفیت‌ها و رهایی از اسارت کمیت‌ها در آموزش ادبیات است که سـرانجام در قالب یک سؤال مطرح شد که معلم ادبیات چگونه می‌تواند آموزه‌های اخلاقی و تربیتی را به دانش‌آموزان انتقال بدهد، به‌طوری که دانش‌آموز بپذیرد و مانع از این انتقال شود و آموزش مواردی را که در آزمون و کنکور نیاز دارد به آموزش اخلاقیات ترجیح ندهد؟ خانم مؤذنی اگر در این زمینه نکته یا رهنمودی دارید بهره می‌گیریم.

جواهر مؤذنی: من ترجیح می‌دهم امروز بیشـتر مسـتمع باشـم و از صحبت‌های حضرتعالی و دوستان بهره ببرم. فکر می‌کنم اگر معلـم ادبیات در کلاس خـودش، اولویت را به جای نمره و درس، به مسائل اخلاقی و تربیتی بدهد و حتی برای پیشـبرد اهداف تربیتی و آموزه‌های اخلاقی در کلاس از تحسین، تشویق، نمره و پاداش استفاده کند دانش‌آموزان کمتر مانع از انتقال آموزه‌های اخلاقی توسط معلم می‌شوند. درضمن باید خـودش عامل به چیزی که دانش‌آموزان را به آن امر می‌کند باشـد و عملش به گونه‌ای نباشـد که قولش را تکذیب کند. مثلاً اگر می‌خواهد گذشـت را آموزش بدهد باید خودش در برابر خطاهای دانش‌آموزان گذشـت داشته باشد. و اصولاً خودش الگوی کامل مسائل اخلاقی و تربیتی باشد تا شخصیت دوست‌داشتنی‌تری بیابد و دانش‌آموزان در پذیرش سخنان او، انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند. این دو نکته به ذهنم رسـید و بیشتر اطاله نمی‌دهم تا بیشتر از صحبت‌های اساتید استفاده کنم.

دکتر سنگری: بسـیار خوب، به نکات مهمی اشاره کردید. سـخن کاملاً گویا، مختصر و مفید بود، سپاس‌گزارم. اکنون سـؤال دوم را بر مبنای سؤال اول مطرح می‌کنم تا دوستان درباره‌اش صحبت کنند. سؤال این است اگر احساس می‌کنید که معلم ادبیات باید این ویژگی‌ها را داشته باشد و بعضی از آن‌ها آرمانی و مطلوب است اما موجود نیست یعنی در شکل بسامد بالا و در عرصهٔ آموزشی ما فاقد بسامد و فراوانی است، کدام مسئله را در اولویت قرار می‌دهید؟

استاد عمرانی: اگر علم مطبوع، علمی که از درون انسان سرچشمه می‌گیرد، به کمک انسان نیاید علم مسموع هیچ تأثیری نخواهد داشت. چون فقط شنیدنی است. باید ببینیم معلم چگونه می‌تواند علم مسموع را به علم مطبوع تبدیل کند

فرض کنید امسال تابستان همه‌اش در اختیار شما باشد و از شما بخواهند برای تابستان برنامه‌ریزی کنید و یک طرح فراگیر آموزشی داشته باشید چه مقوله‌هایی را به دبیران پیشنهاد می‌دهید تا آموزش بدهند؟ مثلاً ارزش‌یابی کیفی را بیاموزند یا روش تدریس را یا فناوری آموزشی را یاد بدهند. یا مواد درسی خاصی را پیشنهاد می‌دهید که به آن بپردازند؛ مثلاً متن‌خوانی، متن حماسی یا تغزلی یا متن منثور یا منظوم و چه تفاوتی در مطرح‌کردن آن‌ها وجود دارد؟ اگر دانش‌آموز انشایی را در کلاس می‌خواند چگونه باید خوانده شود؟ منِ دبیر، هنگامی که دانش‌آموز انشای خود را می‌خواند چه

نقشی باید داشته باشم و یا چه فاصلهٔ فیزیکی را باید با او رعایت کنم؟ نشسته باشم یا ایستاده و...؟ حالا اگر تابستان در اختیار شما باشد و مشکل بودجه هم نداشته باشید و بخواهید برای همهٔ دبیران ادبیات ایران کلاس بگذارید، اولویت را به کدام یک از این مسائل می‌دهید؟

شهناز عبادتی: من جمله‌ای را می‌خواهم بگویم که نمی‌دانم منبعش از کجاست؟ «تا فرد نداند مقصدش کجاست هرگز نمی‌تواند به گزینش بهترین راه برای رسیدن به آن بپردازد». من فکر می‌کنم این آموزشی که برای تابستان فرضی ما مورد نظر است چند کلیدواژهٔ قابل تأمل دارد.

یکی معلم است و دیگر تدریس و دیگر بهترین راه برای رسیدن به آن مقصد و نکتهٔ بعدی پرداختن است و نیز انگیزهٔ معلم در پرداختن به این مسائل و میزان رغبت درونی‌اش در پرداختن به این مسیر. من فکر می‌کنم در آموزش به معلمان به این چند عامل توجه کنیم. چیزی که من الان در ذهنم طراحی کردم این است: یک توجه به آموزش مهارت‌های زبانی با نگاه و زاویهٔ دید جدید و خوانش صورت و محتوای متن. گاه معلم مهارت خوانش صورت متن را دارد اما مهارت استخراج محتوا را ندارد و نمی‌تواند به دانش‌آموز بیاموزد که با این ابزار به خوانش عمیقی از ژرف ساخت متن برسد لازم است معلمان ما مهارت‌های زبانی خود را بازنگری کنند. این خیلی مهم است، به قول آقای عمرانی خود ما چقدر واجد این مهارت‌ها هستیم که بتوانیم آن‌ها را انتقال بدهیم.

گونهٔ گفتاری ما به‌نحوی کمک می‌کند که دانش‌آموز شنیدن بهتری داشته باشد. این یک نکته. نکتهٔ بعدی استفاده از زبان و ادبیات فارسی در تقویت مهارت‌های زندگی با نگاهی دیگر است. مثلاً چند شیوهٔ آموزش چهره‌های ادبی و کتاب‌ها و آثار ادبی را انتخاب کنیم. برای نمونه به آنان یاد بدهیم که از تمثیل‌های موجود در آثار ادبی برای به‌کارگیری روش حل مسئله چه‌طور استفاده کنیم. یا مثلاً در آموزش غزلیات سعدی نگاه دیگری داشته باشیم، از جمله درخصوص هوش هیجانی در آثار سعدی درنگ کنیم. من فکر می‌کنم هوش هیجانی سعدی را می‌توان در پردازشی که روی محورهای مختلف زندگی او داشت، مشخص کر د. بنابراین به قول آقای قاصدی در این دوره‌ها لازم است معلم یاد بگیرد که چه‌طور دانش‌های مختلف را تلفیق کند و مثلاً از علاقه‌مندی آن‌ها به جغرافی در آموزش ادبیات استفاده کند. مورد بعدی بازنگری در روش‌هاست. دوره‌هایی گذاشته شود تا ما مطالبی را با پرهیز از تکرار روش و نگاه یاد بگیریم. این‌ها به ذهنم رسید. بقیه را هم که شما فرمودید.

دکتر سنگری: محور اصلی سخن و پیشنهاد آموزشی شما مهارت‌هاست. آموزش مهارت‌های زبانی و بازنگری بر این مهارت‌ها و تقویت مهارت‌های زندگی و شیوهٔ طرح مهارت‌های زندگی از دل متن و این‌که چگونه متن را در مسیر و بستری حرکت بدهیم که به مهارت‌آموزی زندگی بینجامد و درحقیقت کلاس درس ما به کلاس زندگی منجر شود.

شهناز عبادتی: یک نکته را جا انداختم و آن ضرورت تغییر سمت‌وسوی تألیفات معلمی است. من فکر می‌کنم باید به معلمانی که علاقه‌مند به تألیف آثار خاصی هستند، آموزش دهیم در تألیفات خود بازنگری کنند.

دکتر سنگری: بله این بحث مهمی است که چه‌طور در عین

خانم عبادتی: گاه معلم مهارت خوانش صورت متن را دارد اما مهارت استخراج محتوا را ندارد و نمی‌تواند به دانش‌آموز بیاموزد که با این ابزار به خوانش عمیقی از ژرف ساخت متن برسد لازم است معلمان ما مهارت‌های زبانی خود را بازنگری کنند

مکرر بودن نو باشـیم. درسـت مثل عالَم که هم مکرر است و هم همیشه نو اسـت. خداوند هر لحظه در حال انجام کار تازه‌ای اسـت. خورشـید و ماه، می‌تابند اما این تابش همان تابش دیروز نیست. این کارهای مکرر همیشه تازه است. افراد مکرر خلق می‌شوند و ظاهراً سـاختارهای تکراری است اما هیچ‌چیز در عالم مکرر نیست و همیشه تازه است.

همین سـخن تازه بگو تا دو جهان تازه شود؛ چه‌طور تازه بشویم و چه‌طور تازه کنیم درس‌ها را، این بحث بسیار مهمی است. البته به‌جای تابستان می‌توان یک ضمن‌خدمت آرمانی داشت. من تابستان را گفتم چون فرصت فراخ و فراغ است.

عمرانی: من ابتدا خواهش می‌کنم موضوع را به یک مسیر عملی بیندازیم تا هم توانایی ادامه‌اش را داشته باشیم و هم حاصل این مبحث برای معلم راهگشـا باشد. این روش‌ها در خدمت چیست؟ گاهی آن‌ها خود هدف می‌شوند، درحالی‌که این‌ها وسیله و ابزارند نه هدف. ما مسلماً بندهٔ روش‌ها نیستیم و بایـد روش‌ها و فناوری‌ها را برای خـود آن‌ها ارتقا بدهیم. نباید فراموش بشود که روش در خدمت چیست؟ برمی‌گردم به آن سـؤال اصلی‌تر که رسـالت اصلی ادبیات در چیست؟ مسـلماً ادبیات نباید در خدمت اعتلای اقتصاد یا پزشکی یا فناوری یا... باشـد. گرچه می‌تواند باشد اما آن هدف جنبی خواهد بود نه هدف اصلی. به عقیدهٔ من رسالت اصلی ادبیات ارتقای اخلاقیات دانش‌آموزان و اعتلای انسانیت انسان است و اگـر این‌طور نگاه کنیم ارتقای بینش و آداب و مهارت‌های زندگی است. ادبیات همین‌طور که در مسیر خودش جریان پیدا می‌کند می‌تواند به پزشک ما یاد بدهد نگاه انسانی‌تری داشته باشـد. به کارگر یاد بدهد که نگاه اخلاقی‌تری داشته باشد. کارمند و کاسب می‌توانند تحت‌تأثیر ادبیات، انسانی‌تر و اخلاقی‌تر فکر کنند.

ادبیات می‌تواند همهٔ قشرها را تحت‌تأثیر قرار بدهد، به‌طوری که فقط به مسائل خودشان نیندیشند. اگر ادبیات در جامعه تسری پیدا کند همه‌چیز و همه‌کس در خدمت سازندگی قرار می‌گیرند. به گنجینهٔ ادبیاتـی که در اختیار داریم کمتر بها می‌دهیم. ما این معدن طلای خالص را اسـتخراج نکرده‌ایم. در آن رگه‌هـای بسـیاری برای اعتلای زندگی هسـت. این کج‌روی‌های گهگاهی اجتماعی بعضی‌اش گناه معلم است و هرگاه مشـکلی در جامعهٔ امـروز و فردا پیش بیاید، به معلم ادبیات هم مربوط اسـت. این کج‌روی‌ها ناشی از نوع تربیت ما معلمان نیز بوده است. من از جمع خواهش می‌کنم بیایید کمک کنیم به این قضیه و دوباره برگردیم به این‌جا که ادبیات چگونه می‌تواند این کج‌روی‌ها را اصلاح کند و از کجا می‌تواند شـروع کند. اگر جایش در کلاس درس نیست، پس حاصل آموزش دوازده سـالهٔ ما به‌عنوان طبیب جامعه، کجاست؟ آیا کُمیت ادبیات لنگ اسـت یا کُمیت معلم یا کمیت روش‌ها؟ البته قبول داریم که پدیده‌های اجتماعی تک علتی نیستند در هر حال ما به سهم خودمان باید این عایق‌ها را شناسایی کنیم و سعی کنیم این‌ها را از سر راه برداریم.

دکتر سنگری: سخن کاملاً گویا بود. این‌که ببینیم رسالت ادبیات چیسـت و چگونه می‌تواند به این رسـالت بپردازد و ببینیم مشکل کجاست و با یک نگاه آسیب‌شناسانه مشکل را دریابیـم و روی اصل موضوع بازنگری کنیم و بعد تصمیم بگیریم و بحث طبیب‌بودن که یک نکتهٔ اصلی اسـت. واقعاً

دبیران ادبیات طبیب‌اند و به جای مغز، با قلب سروکار دارند. البته هر دو را در کنار هم دارند اما بیشتر با قلب‌ها و عواطف و احساسات سروکار دارند. حال اگر پیشنهادی برای آموزش هست و نکته و اولویتی، بفرمایید.

قاصـدی: این آموزش‌ها نیاز به بسـترهایی دارد. ما باید موضوعات و سـرفصل‌ها را به همکاران بدهیم و بسترها را بایـد آموزش و پرورش فراهم کنـد. یعنی انگیزه را باید به همـکاران بدهیم. و از ظرفیت‌های متفاوت آن‌ها اسـتفاده بکنیم. البته وقتی وجه تمایز بین دبیران مطرح اسـت دبیر صاحب تألیف و کارآمد قطعاً با دبیر دیگری که همیشه راکد و مقلد است فرق دارد.

آقای همایونفر: معلم یک کارگردان تئاتر است و باید صحنه‌گردانی کند. این مدیریت معلم در جمع خیلی مهم است. صدای معلم هم در کلاس خیلی مهم است. ویژگی‌های عامی که فرمودید تسلط بر مبحث خاص تدریس، باید در کنارش هنر معلمی باشد و با استفاده از هماهنگ کردن خود با مسائل روز و دنیای آی‌تی (IT) با دانش‌آموزان کلاس ارتباط برقرار کند

وقتی می‌خواهیم در جهت ارتقای آن معلم کلاس بگذاریم حتماً باید راهکارها و بسترهایش فراهم شود و دغدغهٔ نان شب خود را نداشته باشد تا بتواند ایده‌آل فکر کند. باید برای همکاران انگیزه ایجاد کنیم. چون هرچه فعالیت کنیم اگر انگیزه نباشد نمی‌شود و از جهت ارتقای شغلی آموزش و پرورش باید بین دبیران کارآمد و راکد تفاوت قائل شود. درباره خوانش متن، در آموزش و پرورش ما این ضعف وجود دارد و آن را به‌روزرسانی نکردیم. کلاس‌های ضمن‌خدمت بعضاً شامل یک دور تکراری از مباحث دستور زبان و... بوده است.

ما باید مُبدع باشیم و دبیرانی را بپرورانیم که بتوانند با توجه به نیاز روز و خواسته‌های دانش‌آموز امروز که پای رایانه نشسته است جهت بدهند. روش‌ها، که ابزار آموزشی برای رسیدن به هدف ادبیات‌اند و آقای عمرانی فرمودند، باید مورد توجه قرار بگیرند. باید ببینیم فناوری آموزشی را چگونه در فرایند تدریس قرار بدهیم تا همهٔ کار و هدفش صرفاً فناوری آموزشی نباشد. ما می‌توانیم با استفاده از ابزارهای نوین با ظرافت به هدف اصلی ادبیات برسیم.

کلاس نباید به انبوهی از ابزارهای آموزشی و روش‌ها تبدیل گردد و در این میان هدف اصلی که آقای عمرانی گفته گم بشود. همه باید دست به دست هم بدهیم تا به هدف برسیم. خوانش متن را به‌عنوان یک دوره می‌توان برگزار کرد اما رسالتش برعهدهٔ سازمان پژوهش است که طی این سال‌ها برای دبیر ادبیات به اندازهٔ کافی تولید محتوا نکرده است. به گمان اینجانب تا نمونهٔ بکری در اختیار دبیر ادبیات قرار نگیرد او نمی‌تواند به هدف برسد. دفتر تألیف می‌تواند در راستای تألیفات چاپی خودش سی‌دی‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی همراه با آن‌ها را ارائه بدهد. خلئی که شرکت‌های نرم‌افزاری متأسفانه از آن سوءاستفاده می‌کنند.

آموزش و پرورش لازم است در کنار تألیف کتاب‌های درسی شیوه‌های تدریس را ارائه دهد تا این همه افسارگسیختگی در کنار منابع و کتاب‌های درسی ایجاد نشود. خوانش متن بسیار حائز اهمیت است به شرطی که سازمان پژوهش و دفتر تألیف خود در این زمینه اقدام کنند و دبیر ادبیات را در کلاس با این موضوعات آشنا سازند. درخصوص شیوهٔ ارزش‌یابی، بحث کمی آموزش‌ها وجود دارد. نوع ارزش‌یابی ما مشکل دارد در بودجه‌بندی تدریس اعلام کردند که معانی نثر و روخوانی متن هر کدام چه نمره‌ای دارند.

دورهٔ خاصی باید باشد که همکاران را با این شیوه‌های ارزش‌یابی آشنا کنیم. نباید فقط آزمون پایان دوره باشد. باید همان‌طور که در فرایند تدریس ماهیت ارزش‌یابی ایجاب می‌کند عمل کنیم و نباید ارزش‌یابی ما یک‌سویه باشد. باید برای تمام رفتارهای دانش‌آموز نمره در نظر بگیریم و بر آن اساس به او نمره بدهیم تا فرایند تدریس جدی گرفته شود.

آقای قاصدی: کنکورزدگی متأسفانه خیلی از همکاران ما را گرفتار کرده است و اولیا و مدیران مدرسه نیز متأسفانه به آن دامن می‌زنند. ما باید بدون توجه به کنکور در کلاس با دانش‌آموز رفتار کنیم و روش و فرایند تدریس را نباید به‌خاطر کنکور عوض کرد

آقای عمرانی، ما مأمور به تکلیف هستیم و مأمور به نتیجه نیستیم. کنکورزدگی متأسفانه خیلی از همکاران ما را گرفتار کرده است و اولیا و مدیران مدرسه نیز متأسفانه به آن دامن می‌زنند. ما باید بدون توجه به کنکور در کلاس با دانش‌آموز رفتار کنیم و روش و فرایند تدریس را نباید به‌خاطر کنکور عوض کرد.

نباید بگذاریم بحث اخلاقیات به خاطر کنکور گم شود. باید کار فرهنگ‌سازی انجام بگیرد و آسیب‌شناسی بشود. مشارکت اولیای مدرسه و اولیای دانش‌آموزان لازم است تا بتوانیم نگاه دانش‌آموزان را عوض کنیم. وقتی اولیای دانش‌آموز با دیدن کارنامهٔ دانش‌آموز به او می‌گویند آخر ادبیات هم درس است که تو ۱۴ گرفتی؟ این از هر ناسزایی برای من دبیر ادبیات بدتر است. باید نگاه اولیا و مسئولان مدرسه را عوض کنیم. وقتی نوع نگاه‌ها و توقعات را عوض کنیم آن‌وقت است که آن تکنیک‌ها و روش‌ها، برای رسیدن به هدف و فراهم کردن بسترها، به کمک ما می‌آیند.

دکتر سنگری: سپاس‌گزارم. تأکید کردید که این موضوع بدون بسترسازی و برداشتن موانع میسر نیست و باید به مبدع‌بودن بیندیشیم و سازمان پژوهش چه رسالتی دارد و راهی را پیشنهاد کردید برای رهایی از اسارت کنکور. هر نکته‌ای هست بفرمایید. سؤال این است که اگر بخواهید دست به تألیف بزنید کتاب آرمانی شما چه کتابی است؟

همایونفر: بحث آرایه‌ها در حدی که مورد نیاز است در دبیرستان مطرح گردد و بقیه‌اش در کنکور طرح شود و انواع مجاز که دانش‌آموزان این همه با آن مشکل دارند دانشگاهی و درواقع عمل‌گرایانه بشود. هم‌چنین دانش‌آموزان نسبت به ادبیات دید کارشناسانه‌تری پیدا می‌کنند، به‌طوری‌که از بُعد حفظیات بیرون بیایند.

شهناز عبادتی: باید ببینیم مهارت‌های زبانی (گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن و...) می‌خواهد دانش‌آموز را به کجا برساند؟ نقد و عروض و قافیه را شاید بتوان به یک کتاب تبدیل کرد تا از هم مجزا نشوند و مجموعاً آن‌ها را به‌صورت یک کتاب کاربردی و کارگاهی درآورد و حتی متنش هم به‌صورت کارگاهی تنظیم بشود. کتاب آرمانی من کتابی است که در پایان آموزش آن دانش‌آموز بتواند به‌طور معمول متن را بنویسد و زبان معیار را بشناسد و از پیشینهٔ زبانی خودش و از تحول آن آگاه شود. کتابی که در ذهنم است خیلی مستقل نیست و کارگاهی است. در تألیف کتاب‌ها باید تقویت قدرت استنباط و تحلیل مورد استفاده قرار بگیرد، زیرا دانش‌آموزان در این خصوص بسیار ضعیف هستند.

قاصدی: جایگاه نقد را باید حتماً در تألیف کتاب بگنجانیم، هم از نظر تئـوری و هم کارگاهی. در حوزهٔ ادبیات خواهش می‌کنم گزینشی عمل نکنیم. شاعران و نویسندگان بزرگی هستند که چراغ راه‌اند، اما نامی از این بزرگان ادبیات نبرده‌ایم و نمونه‌ای از آثارشان را آموزش نداده‌ایم. باید همهٔ آرا و عقاید را در جایگاه و جامعهٔ دموکراتیک بشـنویم، هرچند آن‌ها را نپذیریم. گرایش‌های سیاسـی را کنار بگذاریم و آن‌ها را که طرح نشده‌اند بیاوریم.

دکتـر سـنگری: این جای بحث دارد که آیا صلاح هسـت نام شـاعر و نویسـنده‌ای را که دید و نگرش ضد دین و ضد ارزش‌هـای اجتماعی دارد و نوشـته‌اش در مخاطبانی مثل نوجوانان تأثیر منفـی می‌گذارد، در کتاب طرح کنیم یا اگر می‌توان طرح کرد چه قسـمت‌هایی از آثارش را باید مطرح کرد. این مسـئله جای بحث بسیار دارد و نکات ریز بسیاری را باید در طرح آن در نظر گرفت و نظرگاه‌های همهٔ دوستان مؤلف را باید بشنویم. چه‌بسا به راه‌حل‌های تازه‌ای هم برسیم که در این مجال جای بحث آن نیست.

قاصدی: نکتهٔ دیگری هم هسـت و آن این است که از آثار شاعران و نویسـندگان جوان هم نمونه‌هایی بیاوریم. حتماً مجبور نیسـتیم در کتاب‌های درسـی از بـزرگان قرن‌های پیش بیاوریم. نکتهٔ دیگر درخصوص زبان فارسـی، تکراری بودن موضوعات آن است، مثلاً جمله در زبان فارسی یک تا چهارتاسـت. دراین‌خصوص فرایند تألیف به گونه‌ای منقطع و غلط بوده و دیدگاه صحیحی به دانش‌آموز نداده اسـت که دانش‌آموز بین نوع و نقش کلمه فرقی قائل نمی‌شود.

همایونفر: پیشـنهاد می‌کنـم در کتاب درسـی در حوزهٔ ادبیات وبلاگ‌نویسانی را که نگاه تازه و خوبی دارند مطرح و هماهنگ کنیم.

عمرانی: حیف اسـت که بعضی سـؤال‌ها بدون اظهارنظر و پاسـخ باقی بماند. در تأیید صحبـت آقای قاصدی عرض می‌کنـم به یک چشـم نگاه کردن معلمـان در اغلب موارد صحیح نیست معلمی که تألیفات زیاد دارد با معلمی که هیچ تألیفی ندارد نباید به یک چشـم دیده بشوند. جای یک قوهٔ ناظر در سازمان پژوهش خالی است که بر تدوین کتاب‌های آموزش و پرورش نظارت کند و یک نهاد مردمی باید پیامد و برون‌داد این قضیه را تحلیل و ارزش‌یابی کند.

این سازوکارها باید اندیشیده شود و در جامعهٔ متعالی لازم است که معلومات معلم بازآفرینی و بازنگری شود. نمی‌شود خود سازمان پژوهش کتاب تألیف کند و براساس آن کتاب‌ها خـودش روش‌های ارزش‌یابی را تدوین نماید و با معیارهای خودش آن‌ها را ارزش‌یابی کند. مسلماً راه به جایی نمی‌برد و باید ارزش‌یابی به نهاد دیگری سپرده شود. کتاب‌های فارسی ابتدایی محتاج ده‌ها کلاس آموزشی بود و فقط یک‌بار کلاس گذاشـته شـود که اصلاً کافی نبود. معلـم ابتدایی اصلاً به مفاهیم کتاب و تدریس وارد نیست و این نقص کار برنامه‌ریز و مؤلف سازمان اسـت نه نقص کار معلم. از این‌ها بگذریم، برمی‌گردم به سؤال آقای دکتر سنگری؛ بله، متأسفانه بعضی کتاب‌های درسی چهل سال بدون تغییر تدریس شد و تغییر آن را غیرممکن می‌دانسـتند اما این تغییر و بازنویسـی هر ساله لازم است.

دربارهٔ کتاب‌های زبان فارسـی بایـد بگویم آن‌قدر مطلب در زبان هسـت که هیچ‌گاه معلم برای مطرح‌کردن آن‌ها در کلاس کـم نمی‌آورد، ولی مـا در دوران ناگواری آن را تغییر دادیـم، به‌طوری‌که بـرای هر تغییر یا طـرح مباحث دیگر مخالفت می‌شـد و ما مجبور شدیم حجم مباحث را تقلیل دهیم. متأسفانه این کتاب سال‌به‌سال کوچک‌تر و ضعیف‌تر می‌شود درحالی‌که می‌شود گسترده‌ترش کرد. تاریخ ادبیات را باید عوض کرد و نگاه باید این‌گونه باشـد که از امروز نقب بزنیم و به سمت هزار سال و مرکز ثقل تاریخ ادبیات را امروز بگذاریم نه گذشته.

دربارهٔ آرایه‌های ادبی معتقدم که بسـیاری قسـمت‌ها باید حذف یا کمتر شود. مثلاً تأکید بسیاری بر تشبیه شده اما بحث استعاره در آن کم است، درحالی‌که در دنیای امروز کاربرد آن‌ها عکس شـده و تشبیه بسـیار کم به‌کار می‌رود و هرچه داریم استعاره است و باید تشبیه را کمتر کنیم و بیشتر به استعاره بپردازیم. بهتر است بیشتر از اعنات و تقسیم و تفریق به مجاز بپردازیم یا حتی این‌ها را از کتاب درسی حذف کنیم.

دربارهٔ تألیف کتاب‌های درسـی مصلحت دید من آن است که یاران همه کار بگذارند و سـر زلف کتاب‌های درسـی را بگیرند. به نظر من جا دارد کتاب درسی هر سال عوض شود یا حداقل تجدیدنظرهایی در جهت ارتقای کیفیت آن بشود نه در جهت کم‌کردن مطالب وگرنه شیر بی‌یال و دم و اشکم می‌شود. در این کتاب‌ها پیوندها حذف شده و این آفت بزرگی اسـت. اگر قرار باشـد من یک کتاب جدید به این مجموعه اضافه کنم کتابی است با موضوع و هدف ارتقای توانایی نقد و تحلیل و استنباط؛ یعنی چیزی که دانش‌آموزان ما امروزه به آن نیاز دارند. حالا نام آن را هرچه می‌خواهید بگذارید. هر سـال باید جزوه‌های گهگاهی تکمیلی به کتاب‌های درسی اضافه شـود و در سـال بعد باید نو بشود یا تغییرات ارتقایی بیابد یا افزوده‌هایی داشته باشد.

دکتر سنگری: بسیار سپاس‌گزارم.

استاد عمرانی: این روش‌ها در خدمت چیست؟ گاهی آن‌ها خود هدف می‌شوند، درحالی‌که این‌ها وسیله و ابزارند نه هدف. ما مسلماً بندهٔ روش‌ها نیستیم و باید روش‌ها و فناوری‌ها را برای خود آن‌ها ارتقا بدهیم. نباید فراموش بشود که روش در خدمت چیست؟

چکیده

در دورهٔ صفویــه بحث‌های مذهبــی، اخلاقی و اجتماعی بیش از پیش مورد توّجه قرار گرفت و شــعرا و نویسندگان نیز تلاش کردند با بهره‌گیری از این موضوعات، الگوی مدینهٔ فاضلهٔ خود را ارائه دهند.

در این میان، بزرگ‌ترین شاعر این دوره، صائب تبریزی، با طرح مباحث اعتقادی و پرداختن به فضایل و رذایل اخلاقی در شعر تلاش کرد که جامعهٔ آرمانی و مطلوب خود را به خواننده نشان دهد. در این نوشــته تلاش بر آن است که با استناد به نظریات افلاطون و با شــواهدی از «کیمیای سعادت» غزّالی و «الانسان الکامل» نسفی، ویژگی‌های انسان برتر و «آرمان شهر» از لابه‌لای ابیات پر تعداد صائب، استخراج و دسته‌بندی شود.

دکتر حمید جعفری قریه‌علی،
استادیار دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان

نبیل کرمی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

کلید واژه‌ها:
انسان آرمانی و کامل، مدینهٔ فاضله، غزلیات صائب تبریزی، عرفان.

انسان کامل در اسلام، متخلّق به اخلاق‌الله و متّصف به صفات اوست. این‌گونه انسانی به تعبیر مولا علی(ع) کم‌یاب و گران‌قدر است

پیامبران و فلاســفه برای ایجاد آرمان‌شهر مطلوب، قوانین و اصولی وضع کرده‌اند که مدینهٔ فاضله را بتوان بر آن بنیان گذاشت. افلاطون، حکیم و فیلسوف قرن پنجم قبل از میلاد، از نخستین کسانی بود که به «کمال مطلوب» نظر داشت و برای رسیدن به آن اصول و قوانینی وضع کرد.

شاعران و نویسندگانی چون عطار، سنایی، سعدی و مولوی، و کیــکاووس بن اســکندر، خواجه نظام‌الملــک و غزالی نیز دچار این اشــتغال ذهنی بوده‌اند و در اشعار و نوشته‌هایشان کوشیده‌اند که الگوی یک مدینهٔ فاضله را ارائه دهند.

صائب هم از جمله شــاعرانی است که این دغدغهٔ فکری را داشته است؛ به ویژه آن‌که دوران او، یعنی عصر صفوی، پر بوده اســت از بحث‌های مذهبی و نوشتن کتاب‌های بسیار زیادی دربارهٔ انسان و کمال مطلوب و مذهب مطلوب و ... .

صائب و انسان آرمان‌گرا

آثار نویسندگان و شــعرای عارف، مملو از ابعاد شخصیتی انسان آرمانی است و هدف آنان از خلق آثارشان، چیزی جز تبیین صفــات ارزش‌مند و رهنمونی به آن صفات و شــرح رذایل اخلاقی و نهی از آن‌ها نیســت. صائب، که بزرگ‌ترین غزل‌سرای دورهٔ صفوی است، بحث‌های اخلاقی و اجتماعی زیادی را در قالب غزل تعلیمی، مطرح کرده است که به طور کلّی آن‌ها را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

الف) بحث‌های اعتقادی و عرفانی
ب) فضایل اخلاقی
پ) رذایل اخلاقی

الف) بحث‌های اعتقادی و عرفانی

اقتدا تا به مولوی کرده است
شعر صائب تمام عرفان است (ج۲: ۱۰۸۲)

انســان به نیکوترین صورت آفریده شــده، (ســوره تین: ۴) و با پیدایش او، گنجینهٔ فیض الهی به منصهٔ ظهور رسیده است. (فروزانفــر، ۱۳۳۴: ۲۹) انســان تنها موجودی اســت که چهار خصوصیــت خداوندی را داراســت: آگاهــی، اراده، آرمان و آفرینندگی. (رزمجو، ۱۳۶۸: ۱۹)

ـ صائب، آفرینش انســان را نه برای ایــن جهان، بلکه برای جهان دیگر می‌داند:

ما را نظر به عالم دیگر گشوده‌اند
مرگ و حیات، خواب و خیال است پیش ما (ج ۱: ۳۷۳)

ـ او انســان را خلاصهٔ هستی، و رتبه‌اش را از این جهان برتر می‌داند:

خلاصهٔ دو جهان در وجود کامل توست
تو شوخ چشم از این و از آن چه می‌خواهی؟ (ج ۶: ۳۳۶۱)

ـ این جهان، تحت امر انسان‌های پاک است:

چون آفتاب هرکس روشن ضمیر باشد
ذرات عالم او را فرمان‌پذیر باشد (ج ۴: ۲۱۴۹)

ـ صائب در مورد پیــروی از پیران و بزرگان طریقت دوگونه عقیده دارد:

گاهی پیروی از آنان را موجب راهنمایی به سوی مقصد می‌داند:

ره‌نوردی را که نبود رهبر ثابت قدم
در بیابان طلب، سنگِ نشان گم کرده‌ای است (ج۲: ۵۹۷)

و گاهی، اموری مانندِ: صدق طلب، درد عشق و شور و شوق را رهبر عارف می‌داند.

۸ـ۱ـ انسان در این دنیا تابع ارادهٔ الهی است امّا در انجام دادن خوبی‌ها یا معاصی، صاحب اختیار است:

کشاکش رگ جان من اختیاری نیست
چون مــوج در کف دریــا بود ارادهٔ من (ج۶: ۳۰۸۱)

ـ تدبیر انســان، ســایه‌ای از تقدیر الهی است؛ بنابراین آدمی نباید از قضا و قدر گله و شکایت کند:

تدبیر بنده، سایهٔ تقدیر ایزد است
ورنه کدام کار به تدبیر می‌شود؟ (ج ۴: ۲۰۵۸)

ـ با تعقّل و پیروی از عقل و خرد، اســرار جهان مســخّر آدم می‌شود؛ این عقل، انسان را از نفس امّاره نجات می‌دهد:

انسان آرمانی و جامعهٔ مطلوب در دیوان صائب

ز قید نفس، تو را عقل می‌کند آزاد
که ماه مصر به تدبیر می‌خرد خود را (ج۱: ۲۹۳)

۱۱ـ۱ـ «عقـل» نمی‌توانـد به کنه ذات پـروردگار پی ببرد. انسان رو به «عشـق» می‌آورد؛ عشق مخصوص انسان است و نجات‌دهندهٔ اوست؛ زیرا او را از قیدهایی چون مذهب‌های گوناگون رها می‌کند:

جذبهٔ عشق نپیچد به ملائک صائب
این کمندی است که در گردن انسان باشد (ج۴: ۱۶۶۷)

بحری است جهان، عشق در اوج کشتی نوح است
موج خطرش، سلسله جنبانِ عشق است (ج۱: ۱۰۴۶)

ـ عبادت‌ها انسـان را کامل می‌کنـد؛ آدمی هنگام گرفتاری باید خدا را یاد کند و دعا نماید. البّته عبادت‌ها و طاعت‌های پنهانی و مخفیانه، مورد قبول درگاه خداست:

مس، طلا می‌شود از نور عبادت صائب
روی شب‌خیز چو خورشید از آن‌رو زرد است (ج۲: ۷۱۸)

ـ بالاترین ذکرها و عبادت‌ها محاسبه و مراقبهٔ انسان بر اعمال خود است:

کدام ذکر به این ذکر می‌رسد صائب
که آدمی، نفس خویش را شمار کند؟ (ج۴: ۱۸۹۴)

ـ قهرمان کسی است که با نفس امّارهٔ خود مبارزه کند:

شیر افکن است هر که سگ نفس خویش را
در موسم شباب به قید مرس کشد (ج۴: ۱۹۷۸)

۱۵ـ۱ـ شهادت از عمر جاوید برتر است:

آبی که خاک‌مال دهد آب خضر را
در چشمه سار جوهر تیغ شهادت است (ج۲: ۹۱۸)

ـ قیمت مردم، کردار و اعمال آن‌هاسـت و با سعی و کوشش می‌توانند به مقصود برسند:

جایی که به کردار بود قیمت مردم
صائب که تو را گفت که چون تیغ زبان باش (ج۵: ۲۴۴۶)

ب) فضایل اخلاقی

انسان با متخلّق شدن به اخلاق الهی، شایستهٔ جانشینی و خلافت خدا می‌گردد و تا اعلی‌علیین عروج می‌کند و از جمله کسانی می‌شود که: «اولئک هم خَیرُ البریه جَزاهم عند ربهم جنات عـدن تَجری مِن تَحتها الانهار خالدین فیها رضی الله عنهم و رضوا عنه» ۱۶

ـ صائب، اخلاق خوب را عین «بهشـت» می‌داند؛ چرا که با اخلاق خوش، می‌توان دشواری‌ها را بر خود آسان کرد.

خلق دشوار جهان را بر من آسان کرده است
تازه‌رویی بر من آتش را گلستان کرده است (ج۲: ۵۷۳)

ـ به نظر صائب، حوادث و معلّمان، انسان را تربیت می‌کنند. دوستان نیز در تربیت فرد نقش موثّری دارند؛ به خصوص اگر او، ساده نیز باشد:

هر که سوهان حوادث نکند هموارش
می‌توان گفت که از سلسلهٔ آدم نیست (ج۲: ۷۹۱)

ـ انسـان در طول زندگی باید در خدمت خلق باشد. صائب، این گونه انسان را «آزادمرد» می‌داند:

هر که نتواند ز دوش خلق باری برگرفت
از گران جانی حیاتش بار بر عالم بود (ج ۳: ۱۲۸۵)

ـ صائب دل‌جویی از ضعفا و فقرا را بسیار ارزش‌مند و اطعام فقرا را غذای روح می‌داند:

اطعام رزق روح و اطعام رزق تن
خوش وقت آن که روزی روح اختیار کرد (ج۴: ۱۹۵۴)

ـ بخشندگی و سخاوت، ثروت انسان را در این دنیا چند برابر می‌کند و در آن دنیا سپر آتش دوزخ خواهد بود:

ز خرج، دخل کریمان یکی هزار شود
در گشاده، در بسته است باغ مرا (ج۱: ۳۰۵)

ـ البتـه، صائـب، «فقر عرفانـی»، یعنی نیازمنـدی به حق و بی‌نیـازی از مردم، را بسـیار با ارزش می‌شـمارد و آن را مهارکنندهٔ نفس امّاره، یاد آورندهٔ خدا و پادشاهی و سلطنت حقیقی می‌داند:

فقر اگر فرمان‌روای عالم ایجاد نیست
از چه می‌گیرند شاهان، از فقیران همتی؟ (ج۶: ۳۲۴۴)

ـ صائب، «قناعت» را بالاترین نعمت و در واقع بهشـت نقد آدمی می‌داند:

نعمتی چون سیر چشمی نیست بر خوان وجود
بی‌نیاز از بحر دارد آب این گوهر مرا (ج۱: ۷۷)

ـ هم‌چنین، صائب، «مقام رضا» را در این دنیا، «بهشت نقد» و در نتیجه امن‌ترین مکان می‌داند:

بهشت نسیهٔ خود، نقد می‌کند صائب
اگر به حکم قضا آدمی رضا گردد (ج ۴: ۱۷۷۲)

ـ به نظر صائب، در حل مشکلات باید از «صبر» یاری جست؛ حتّی در برخورد با دشمنان:

به صبر، مشکل عالم تمام بگشاید
که این کلید به هر قفل راست می‌آید (ج۴: ۱۹۲۳)

ـ صائب، عزلت و گوشه‌نشینی را نیز «بهشت» می‌شمارد اما عروج آدمی را در هم‌نشینی با پاکان می‌داند:

حضور کنج عزلت گر تو را از خاک بردارد
اگر در خلد خوانندت، به استغنا نهی پا را (ج۱: ۱۷۲)

ـ صائب، «تواضع و فروتنی» را مایهٔ رستگاری انسان می‌داند و معتقد است که باید با دشمنان هم با فروتنی رفتار کرد:

امید رستگاری نیست بی‌افتادگی امّا
کسی کز طاق دل افتاد هرگز برنمی‌خیزد (ج۳: ۱۴۸۱)

ـ صائب، «دل شکسته» را باعث عروج انسان می‌داند. وی به «دل» به دیدهٔ احترام می‌نگرد و برای آن ارزش ویژه‌ای قائل است.

اگرچه بی پر و بالی است سنگ راه عروج
دل شکسته به آن دلستان رساند مرا (ج۱: ۳۰۲)

ـ صائب به «ترک تعلقات دنیایی» به شـدت معتقد است و می‌گوید که با ترک دنیا، آن را به دسـت خواهیم آورد و در دنیا پادشاهی خواهیم کرد:

تا فشاندم دست بر دنیا، جهان آمد به دست
از سبک دستی مرا رطل گران آمد به دست (ج۲: ۶۱۰)

ـ صائب به عدل و داد اعتقاد دارد و از ظلم و سـتم، سـخت بیزار است:

نام شاهان را نسازد محو، دور روزگار
خاصّه آن شاهی که ملک عدل را معمور کرد (ج۳: ۱۱۶۳)

افلاطون به «عدل» به عنوان «کمال مطلوب» معتقد است و می‌گوید: «اساس عدل، نیکوکاری است.» (افلاطون، ۱۳۳۵: ۴۷)

پ) رذایل اخلاقی:

با چیرگی نفس اَماره بِالسّـوء بر عقل و خودآگاهی، انسان گوهر انسانیت خود را از دست می‌دهد و مقام رفیع خلافت الهی از او سـلب می‌شـود. در دام‌های گوناگـون و فریبندهٔ شـیطان سـقوط می‌کند و، به گفتهٔ قرآن، از روشـنایی به تاریکی کشـانده می‌شـود (بقره: ۲۵۷) این گونه، انسـان‌ها به تدریج به اسفل‌السّافلین سقوط می‌کنند تا جایی که از چهار پایان هم پست‌تر و گم‌راه‌تر خواهند شد. (فرقان: ۲۵)

ـ صائب معتقد است که «مقام دوستی» و حبّ جاه، بدترین اخلاق است:

هیچ خاری در بساط هستی از اخلاق بد
دامن جان را شلاین[1] تر ز حبّ جاه نیست (ج ۲: ۶۵۵)

انسان کامل در قرآن، کمال عقلی دارد و ضمن تأیید همهٔ آن‌چه در مورد دل و عشق و سیر و سلوک و ... گفته می‌شود، برون‌گرا و جامعه‌گرا نیز هست. این انسان اگر شبانگاه سر در گریبان فرو می‌برد و دنیا و مافیها را فراموش می‌کند، به هنگام روز در متن جامعه قرار دارد و از زمرهٔ رهبان باللیل و لیوث بالنهار و جامع صفات: التّائبون العابدون الحامدون السّائحون الرّاکعون السّاجدون الآمرون بالمعروف و النّاهون عَن المُنکر و الحافظون لِحدودالله است

ـ صائب، ثروت‌اندوزی را نکوهش می‌کند و آن را دل‌آزار می‌داند:

از سیم و زر مگو که سزاوار خنده‌ات
زندانی‌ای که فخر به بند گران کند (ج۴: ۲۰۱۰)

ـ به عقیدهٔ صائب، کسانی که به دنبال تجمّلات‌اند، از تهذیب خود غافل می‌شوند:

خانه‌آرایان ز تعمیر درون غافل شدند
اصلشان چون بود از گل، خرج آب و گل شدند (ج۳: ۱۲۲۶)

ـ خودنمایی، یکی دیگر از رذایل اخلاقی است.

خودنمایی لازم نو کیسگان افتاده است
خردهٔ زر غنچه را خندان کند در زیر پوست (ج ۲: ۶۱۶)

ـ صائب، اخلاق زشت «تن‌پرستی» را مانع عروج انسان می‌داند:

تن بی‌معرفت نگذاشت دل را سر برون آورد
زمین شور در خود محو سازد تخم قابل را (ج ۱: ۱۹۵)

ـ به نظر صائب، برای داشتن یک دل بیدار، باید از «خور و خواب» گذشت:

ز خورد و خواب بگذر گر دل بیدار می‌خواهی
که بیداری ز پی خواب تن‌آسانی نمی‌دارد (ج ۳: ۱۴۴۲)

ـ صائب، داشتن آرزوهای دور و دراز را نکوهش می‌کند و معتقد است که مانع عروج انسان می‌گردند و کام او را تلخ می‌کنند:

بال پرواز مرا بسته است موج آرزو
شعلهٔ آتش ز نقش بوریا در شش در است (ج۲: ۴۹۲)

«بـه عقیدهٔ من بعضی از خواهش‌هـا و آرزوهای غیر لازم را می‌توان نامشـروع خواند... می‌توان آن‌ها را به حکم قانون و آرزوهای نیکو و نیز به کمک عقل... ریشه‌کن کرد.»
(افلاطون، ۱۳۳۵: ۵۰۷)

ـ صائب، غیبت و سخن‌چینی و عیب‌جویی را سخت نکوهش می‌کند:

بود غیبت خلق، مردارخواری
بپرداز از این لقمه کام و زبان را (ج۱: ۴۱۱)

ـ صائب اعتقاد دارد که «بیهوده‌گویی» دل را سیاه می‌کند. او «دشنام» را تلخ‌تر از مرگ می‌داند:

تلخی مرگ به کامش می لب شیرین است
دهن هرکه بدآموز به دشنام بود (ج۴: ۱۷۲۰)

ـ به نظر صائب، غرور، سـیرت ابلیس اسـت و انسان مغرور آدم نیست:

ترک عجب و کبر کن تا قبلهٔ عالم شوی
سیرت ابلیس را بگذار تا آدم شوی (ج۶: ۳۲۸۱)

ـ صائب، خشم و غضب را چون مرگ، تلخ می‌داند:

بود زهر اجل، خشم و غضب پاکیزه گوهر را
که از کف، وقت طوفان بیش‌تر دریا کفن پوشد (ج ۳: ۱۵۱۸)

نتیجه

از همهٔ مطالبی که گفته شد، می‌توان این نکته را دریافت که صائب، انسـانی خردمند و شاعری عارف است که شعر را برای ترویج افکار عارفانه و نشر ارزش‌های اخلاقی به خدمت گرفته است.

وی از بیان ریزترین نکته‌های اخلاقی غافل نبوده و آن‌ها را با تمثیل‌های زیبا شـرح داده است. صائب از اشاعهٔ پستی‌ها و رذایل اخلاقی در جامعه سـخت نگران بوده و خوانندگان اشعارش را از ارتکاب آن‌ها برحذر می‌داشته است.

این شـاعر نکته‌گو با بیـان ارزش‌های فضایـل اخلاقی و زشتی‌های رذایل اخلاقی سعی کرده است جامعه‌ای آرمانی و مطلوب مبتنی بر تعالیم عرفان اسلامی را ارائه دهد.

صائب، «دل شکسته» را باعث عروج انسان می‌داند. وی به «دل» به دیدهٔ احترام می‌نگرد و برای آن ارزش ویژه‌ای قائل است؛ مثلاً معتقد است که اگر دل آرامش داشته باشد، انسان هم در عیش و آرامش خواهد بود و برعکس، چون دل غمگین باشد، عالمی نیز غم‌زده خواهد شد؛ به همین سبب، بالاترین خوشی را شاد کردن دل‌ها می‌داند

پی‌نوشت

۱. شَـلاین: شـوخ و ناخوش و محکم و سـخت در گیرنده به چیزی (غیاث‌اللّغات)

منابع

۱. قرآن کریم
۲. افلاطون، جمهور؛ مترجم: فؤاد روحانی، بنگاه ترجمه و نشر کتاب،
۳. جلال‌الدین محمّد مولوی، مثنوی، به اهتمام جعفر توفیق سبحانی، انتشارات روزنه، ۱۳۷۸.
۴. حضـرت علی (ع)؛ نهج البلاغه، تصحیح صبحی الصالح، چاپ اول، بیروت، ۱۳۸۷.
۵. خواجه نصیرالدین طوسی؛ اخلاق ناصری، به تصحیحِ ادیب تهرانی، انتشارات جاویدان، ۱۳۴۷.
۶. رزمجو، حسین؛ انسان آرمانی و کامل در ادبیات حماسی و عرفانی فارسی، چاپ‌خانهٔ سپهر، ۱۳۶۸.
۷. عزیزالدّین نسـفی؛ الانسـان الکامـل، به تصحیح ماژیـران موله، کتاب‌خانهٔ طهوری، ۱۳۵۹.
۸. فروردیـن، پرویز، الفبای علمی مدینـهٔ فاضله، چاپ‌خانهٔ بهمن، ۱۳۶۳.
۹. فروزان‌فر، بدیع‌الزّمان؛ احادیث مثنوی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۳۴.
۱۰. محمّدعلی صائب تبریزی؛ دیوان، به کوشـش محمّد قهرمان (۶ جلد) شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۵.
۱۱. محمّد غزّالی؛ کیمیای سـعادت، (۲جلد)، چاپ سوم، به کوشش حسین خدیوجم، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۴.
۱۲. مطهری، مرتضی؛ انسان در قرآن، قم، انتشارات صدرا، بی‌تا.
۱۳. همایی، جلال‌الدّین؛ مولوی نامه (مولوی چه می‌گوید؟)، موسّسهٔ نشر هما، چاپ ششم، ۱۳۶۶.

وجوه استیاز حافظ در غزل

نقد و بررسی غزل
دل می‌رود ز دستم صاحبدلان خدا را دردا که راز پنهان خواهد شد آشکارا

چکیده

غزل «دل می‌رود ز دســتم...» ســرودهٔ حافظ، یکی از دروس ادبیات فارسی سال دوم دبیرستان است. نگارنده بهانه‌ای یافت تا با توجه به این غزل به معرفی بیشتر قلم سحرانگیز حافظ بپردازد. در این مقاله، با توجه به مقدمهٔ حافظ‌نامهٔ استاد بهاءالدین خرمشاهی، به نقد و بررسی غزل مذکور در زمینهٔ اسطوره‌سازی، رند و رندی حافظ، فضل و فرهنگ و مقام علمی حافظ، عرفان و اخلاق حافظ، حافظ مصلح اجتماعی، ســخنوری و صنعتگری حافظ، انقلاب حافظ در این غزل، تأویل‌پذیری غزل حافظ، تصحیح متون این غزل و سبب سرودن این غزل، پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها

اسطوره‌سازی، رندی، مقام علمی حافظ، عرفان و اخلاق حافظ، مصلح اجتماعی، صنعتگری، تأویل‌پذیری شعر، تصحیح متون.

خدیجه دشتی
قره‌بلاغ
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر آموزش‌وپرورش چهاردانگه
مدرس مرکز تربیت معلم عترت واوان و سرگروه ادبیات فارسی اداره کل شهرستان‌های استان تهران

اســتاد ارجمند بهاءالدین خرمشاهی در فهرستی از وجوه امتیاز و عظمت حافــظ در مقدمهٔ کتاب حافظ‌نامهٔ خویش نام برده‌اند که این امتیازات را در غزل با مطلع: «دل می‌رود ز دستم صاحبدلان خدا را...» مورد نقد و بررسی و استخراج قرار داده‌ام. باشد که رهیافتی نو هر چند ناچیز به عمق این وسعت نامتناهی باشد.

اسطوره‌سازی حافظ

نخستین وجه امتیاز و اهمیت هنری حافظ در اسطوره‌سازی اوســت و در آفریدن عوالم و احوال و اشــیا و اشخاصی که نه واقعی‌اند، نه غیرواقعی، بلکه فرا ـ واقعی‌اند؛ چنان‌که اسطوره‌ها خود از واقعیت یا حقیقتی برین برخوردارند. حافظ مانند هستی نمونه‌وار خویش، آینه‌دار طلعت و طبیعت یک ملت اســت و موجودات نمونه‌واری می‌ســازد. در غزل اســطوره‌هایی چون اساطیر ایران «دارا» یا شخصیت‌های تاریخی مثل اسکندر (و آیینهٔ اسکندر) یا قصص قرآنی مثل قارون به چشم می‌خورد؛ ولی این‌ها آفریده و افزودهٔ طبع حافظ نیست بلکه حافظ میراث بر آن‌هاســت. ولی اســطوره‌های واقعی او برساخته‌های طبع خود اوســت و یا اگر در فرهنگ و هنر پیش از او اسطوره‌های نیمه‌کاره‌ای بوده‌اند مانند می و ساقی که در این غزل به چشم می‌خورد؛ او به اســطوره‌های تمام عیار تبدیلشــان می‌کند. همچنین اسطوره‌هایی چون صوفی، خرقه و شیخ از ساخته‌های وی در این غزل به چشــم می‌خورد. حافظ هنرمندانه در این غــزل از «نیکی به جای یاران فرصت شــمار یارا»، «کمک به درویش بینوا» و «با دوستان مروّت» اسطوره می‌سازد.

رند و رندی حافظ

«رند» از برســاخته‌های اســاطیری حافظ است. حافظ در ســاختن «رند» انگیزه‌ها و الگوهای متعددی داشته است. از یک‌سو انسان کامل را از عرفان می‌گیرد و از سوی دیگر رند را به معنای عرف قدیمی می‌گیرد، که شــخص لاابالی یک لاقبای آســمان جل و در عین حال آزاده و گردن‌کش است و ارزش‌هــای تحمیلی و دروغین را بر نتافته و در برابر آن‌ها سرکشی می‌کند. انگیزهٔ دیگرش میل به آفریدن شخصیتی است در برابر زاهد که نقطهٔ مقابل و آنتی‌تز زاهد باشد.

حافظ نظریهٔ عرفانی «انسان کامل» یا «آدم حقیقی» را از عرفان پیش از خود گرفت و آن را با طبع آفرینشگر اسطوره‌ساز خود بر رند بی‌سر و سامان اطلاق کرد و در این غزل رندانه ترکیبِ «رندان پارسا» را ساخت (ساقی بده بشارت رندان پارسا را). کلمهٔ رند و رندی بیش از هشتاد بار در دیوان حافظ به‌کار رفته است. در این‌جا (رندان پارسا) پارسا به معنی پرهیزگار و پاک‌دامن نیست بلکه به معنای پارسی یعنی «اهل فارس» است[1]. از آنجا که زبان شعر حافظ، دو پهلو و پر ایهام است برای پارسایان ایهام در دو معناست: ۱. پرهیزگار ۲. پارسا به معنای ایرانی

(در جست‌وجوی حافظ، ج ۲: ۸۱۴)

فضل و فرهنگ و مقام علمی حافظ

حافظ در دانش‌های گوناگون زمان خود که در دارالعلم شیراز رایج بوده است دست داشته است. احاطهٔ او به قرائت‌های هفت‌گانه و چارده‌گانه قرآن کریم مورد قبول است. حافظ علاوه بر تاریخ گذشتگان، که در این غزل به اسکندر و دارا و قارون اشاره کرده است، در علم کلام نیز مهارت داشته است. تلمیحات کلامی از جمله در مسائلی چون جبر و اختیار جزء مهم‌ترین مضامین و معانی شعر اوست که در این غزل نیز آمده است:

در کوی نیک نامی ما را گذر ندادند
گر تو نمی‌پسندی، تغییر کن قضا را ...
حافظ به خود نپوشید این خرقهٔ می‌آلود
ای شیخ پاک دامن، معذور دار ما را

مضمون این دو بیت حاکی از اندیشه‌های ملامتی و جبرانگاری حافظ است. جبرانگاری حافظ موافق با اشعریگری اوست. اشعریان و عرفا اختیار و اراده را برای خداوند قائل‌اند و برای بشر حول و قوه‌ای نمی‌بینند. اشاعره معتقدند بنده خالق افعال عادی و عبادی خود نیست بلکه «کاسب» یا فراگیرندهٔ آن است و سلسله جنبان هر رویدادی که در جهان، چه در حوزهٔ حیات بشری و چه در طبیعت رخ می‌دهد خداوند است (حافظ‌نامه، ج ۱: ۱۳۵) و این چنین، اشاعره به نوعی از جبر {= تسییر} لطیف معتقد شده‌اند که به نظریهٔ «کسب» مشهور شده است (قواعد العقاید: ۴-۷۳).

عرفان و اخلاق حافظ

حافظ در دو رشته از دانش‌های زمان خود یعنی علوم شرعی و علوم ادبی کار می‌کرد (تاریخ ادبیات ایران، ج ۲، ترابی: ۱۸۵). او در عرفان نیز مقام ممتازی دارد. نگرش و روش عرفانی او مخصوص به خود و تکروانه است. حافظ خود منش اخلاقی نیرومندی دارد نه اخلاق زهد و ترس و تعصب، بلکه اخلاق عارفانه، آزادمنشانه و رندانه.

دیوان حافظ مجموعه‌ای از والاترین پندهای حکمت‌آمیز و عبرت‌آموز اخلاقی، که فلسفهٔ زندگی او را تشکیل می‌دهد، در اشعارش هویداست که برخی از آن‌ها را برای ما در این غزل به ارمغان آورده است. آنجا که مهر گردون را کوتاه و گذرا توصیف می‌کند و نیکی در حق یاران را توصیه می‌کند:

ده روزه مهر گردون، افسانه است و افسون
نیکی به‌جای یاران فرصت شمار یارا

به صاحبان جود و کرامت در ازای شکر و سلامتی، دل‌جویی از درویش بینوا را گوشزد می‌کند:

ای صاحب کرامت، شکرانهٔ سلامت
روزی تفقدی کن، درویش بینوا را

کمتر بیتی از لسان‌الغیب را می‌توان یافت که خالی از نقش و نگار صنایع لفظی و معنوی باشد. اما قدرت فوق‌العاده او در استخدام الفاظ و کاربرد صنایع تا آنجاست که خواننده در بادی امر متوجه مصنوع‌بودن سخن او نمی‌شود

نخستین وجه امتیاز و اهمیت هنری حافظ در اسطوره‌سازی اوست و در آفریدن عوالم و احوال و اشیا و اشخاصی که نه واقعی‌اند، نه غیرواقعی، بلکه فرا ـ واقعی‌اند

و آسایش دنیا و آخرت را جوان‌مردی در حق دوستان و ملاطفت و لطف و مهربانی با دشمنان می‌داند:

آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است
با دوستان مروت با دشمنان مدارا

تفحص در اشعار حافظ ما را با روحیهٔ جوان‌مردی و عزت‌نفس والای او آشنا می‌کند. همچنین مقاصد و نیات و عقاید فلسفی یا عرفانی یا اجتماعی و سیاسی او را به‌دست می‌آوریم و از راه سخنانش به احوال درونی و برونی او پی می‌بریم و دربارهٔ آن‌ها قضاوت می‌کنیم.

بنا به گفتهٔ تولستوی: «هنر جهان پسند همواره ملاک ثابت و معتبری با خویشتن دارد و آن ملاک ثابت و معتبر، دینی و روحانی است» وی تأکید می‌کند هنر خوب باید افکار و عقایدی را القا کند که در آن‌ها «جهات خیر و شرّ دینی و اخلاقی را که میان تمام امم و در همهٔ اعصار مشترک است رعایت کرده باشد» (آشنایی با نقد ادبی: ۶۷) و حافظ چه استادانه این مطلب را از صاحبان اخلاق به ارث برده و در مصرع «با دوستان مروت با دشمنان مدارا» حق مطلب را ادا کرده است.

غزل حافظ از دیدگاه نقد اخلاقی هنری است که تابع و پیرو اخلاقیات است. همان‌طور که افلاطون در کتاب جمهوری خودش شعر و موسیقی را به مثابهٔ ابزار و وسیله‌ای جهت تزکیه اخلاق می‌داند و ارسطو نیز درین باب چندان مخالفت ندارد؛ به عقیدهٔ وی شعر، خاصه تراژدی وسیله‌ای جهت «تصفیهٔ هواجس نفسانی» است و حافظ آیا این نکته را در این بیت در نظر نداشته است:

سرکش مشو که چون شمع از غیرتت بسوزد
دلبر که در کف او، موم است سنگ خارا

دیدرو نیز می‌گوید: گرامی داشتن تقوا و پست شمردن رذائل و نمایان کردن معایب، باید هدف و غایت هر مرد شریف و آزاده‌ای باشد که قلم‌مو یا قلم حجاری را به دست می‌گیرد (همان: ۶۷) و استاد قلم و فرزانهٔ دهر آن را در ادبیات این غزل فریاد می‌زند.

«پیداست حافظ از جمله شاعرانی مانند آناکرئون، بایرون، شلی، رابرت برنز، بودلر، ورلن و اسکار و ایلدا نبوده که یک‌سره از فساد و تباهی مشحون بوده‌اند. حتی پارسایان قرون وسطا به قول فرانسیس بیکن شعر را «غذای شیطان» و مایهٔ «غوایت و ضلال» می‌شمرده‌اند (آشنایی با نقد ادبی: ۷۰). حافظ در غزلیاتش همواره اشعارش را از اطعمهٔ شیطانی به‌دور داشته است. بیت مذکور (سرکش مشو که...) گواه خوبی بر این مدعاست.

حافظ مصلح اجتماعی است

در طول تاریخ ادبیاتمان، غیر عصر جدید یعنی از رودکی و منوچهری و فردوسی به این طرف، تا حدود یک قرن پیش که افکار جدید آزادی‌خواهی و اصلاح اجتماعی مطرح می‌شود چنین شاعری نداریم و اوست که فریاد می‌زند: از حدود الهی، از جمله رسم وفاداری عاشقی تجاوز و تعدی مکن وگرنه خداوند که همه‌چیز در ید قدرت اوست تو را به آتش غیرت خود خواهد سوزاند (حافظ‌نامه، ج ۱: ۱۳۴). و یا به تعبیری دیگر: «تسلیم محبوب باش زیرا در صورت عدم اطاعت، او که سنگ خارا در دستش چون موم، نرم است، تو را مانند شمع می‌سوزاند (در جست‌وجوی حافظ، ج ۱: ۱۷).

اندیشهٔ او اندیشهٔ [شبه] اگزیستانسیالیستی به معنای کامل و قدیم‌تر این کلمه است. نسب فلسفی حافظ به الکندی و فارابی الکَندی و بوعلی‌سینا نمی‌رسد بلکه به اندیشه‌ورزان تکرو و جسوراندیشی چون خیام، عُرفایی چون حلاّج و عین‌القضاه و بایزید بسطامی می‌رسد (همان: ۱-۳۰).

او از تاریخ گذشته از اسکندر و دارا و قارون به‌خوبی مطلع است و در نصایح و پندهای خود اشاراتی به آن‌ها دارد:

آیینهٔ سکندر، جام می است بنگر
تا بر تو عرضه دارد، احوال ملک دارا

«آیینهٔ اسکندری در این‌جا، مخلوطی از افسانه و حقیقت است و حافظ صفت افسانه‌ای دیگر چون غیب نمایی این آینه را مطرح می‌کند و آن را کمابیش به پایهٔ جام‌جم رسانده است. پیر فرزانه آینهٔ عجایب‌نما و غیب‌نمای اسکندر را همین جام می می‌داند و می‌گوید اگر در آن به‌دیدهٔ تحقیق بنگری احوال پادشاهی و سرانجام دارا را که با آن‌همه حشمت جفاها بر او رفت و خلاصه بی‌اعتباری جهان را به عیان نشان می‌دهد».
(حافظ‌نامه، ج ۱: ۵-۱۳۴)

«از موضوعاتی که در شعر عصر حافظ قابل مطالعه است اشتمال آن است بر بدبینی و ناخشنودی از وضع روزگار، حکایت از فقر و ناکامی، گله از جور و ظلم و... که حافظ برای تشفی قلب دردناک خود و خوانندگان خود و ذکرگذران بودن همه خوشی‌ها و ناخوشی‌ها و ظالمی و مظلومی سرودن و این خود ناشی از زندگانی بی‌ثبات و مقرون به وحشت و اضطرابی بود که مردم پریشان حال آن روزگار داشتند (تاریخ ادبیات ایران، ج ۲: ۸۱). که به‌وضوح به زندگانی بی‌ثبات در بیت:

ده روزه مهر گردون افسانه است و افسون
نیکی به‌جای یاران فرصت شمار یارا

و به جفایی که بر داریوش سوم پادشاه ایران رفت: «... تا بر تو عرضه دارد، احوال ملک دارا» اشاره کرده است.

گاهی هنرمند لازم می‌بیند به جهت اصلاح اخلاق جامعه، اثری به ظاهر ضداخلاق بیافریند، تا به این ترتیب آلودگی‌ها را در برابر چشم مخاطبش برملا سازد:

حافظ به خود نپوشید این خرقهٔ می آلود
ای شیخ پاک‌دامن، معذور دار ما را

به تصویری به‌ظاهر ضد اخلاق اجتماعی روزگار دست زده است اما از شیخ پاک‌دامن عذر می‌طلبد.

سخنوری و صنعتگری حافظ

شعر حافظ شعری است پیراسته، اصلاح شده و تراش‌خورده، از آن‌گونه که اعراب قدیم حولیات می‌خوانده‌اند یا شعر منقح (دربارهٔ نقد ادبی: ۲۰۳). حافظ به طبع فصیح است و فصاحت آفرین. آثار بلاغت‌نویسان سرمشق او نیست، آثار او سرمشق بلاغت‌نویسان است؛ او همچون زرگری ماهر و چیره‌دست روی شعرش کارده است. شعر حافظ مشتی افاعیل عروضی و بدیع و قافیه نیست. طرح و معماری فکری پیشرفته‌ای دارد.

«حافظ نیز لطف سخن را موهبت می‌داند و قوهٔ شاعره را مبدأ الهام می‌شمرد و هر چند حاسدان سست نظم را بی‌طبع روان داعیهٔ استادی و صنعتگری بیش نمی‌داند (حسد چه می‌بری ای سست نظم بر حافظ/ قبول خاطر و لطف سخن خدادادست) لیکن خود لزوم تهذیب و اصلاح شعر را از نظر دور نداشته است و از توجه او به بعضی صنایع و مناسبات لفظی پیداست که به آنچه موهبت قوهٔ شاعره بوده است اکتفا نمی‌کرده است و در اصلاح و تهذیب سخن خویش سعی ورزیده است» (آشنایی با نقد ادبی: ۴۰۰).

نحوهٔ کاربرد واژه از سوی شاعر است که به آن واژهٔ خاص اعتبار و تشخص ویژه‌ای می‌دهد مانند می، رند، صوفی، ساقی، جام می، که در این غزل به‌کار رفته است و با آنچه که قبلاً بوده است تفاوت دارد و حافظ به آن اعتبار و تشخص دیگری بخشیده است. به گفتهٔ ابوهلال می‌توان به این نتیجه رسید که شاعر باید از زبان مشهور و شناختهٔ شعری بیرون نرود و معشوق او و... یکی باشد. به بیان روشن‌تر از حافظهٔ ادبی شعر بگوید (دربارهٔ نقد ادبی: ۲۰۶).

کمتر بیتی از لسان‌الغیب را می‌توان یافت که خالی از نقش و نگار صنایع لفظی و معنوی باشد. اما قدرت فوق‌العاده او در استخدام الفاظ و کاربرد صنایع تا آنجاست که خواننده دربادی امر متوجه مصنوع‌بودن سخن او نمی‌شود. حافظ از آن دسته شاعرانی است که ابوهلال عسکری در الصناعتین توصیف کرده است: «همواره بر سخن سوار است و به سبب آن، اشعارش سهل و نرم و با رونق و طلاوت است» (آشنایی با نقد ادبی: ۱۲۱). می‌دانیم که جنبهٔ لفظی در شعر و ادب عنصر مهمی به‌شمار می‌رود، زیرا موجد صورت و هیئت هر اثر ادبی است و بدون آن تحقق اثری ادبی محال خواهد بود (همان: ۱۲۲). حافظ شاعری نیست که بنابر ضرورت، ناچار از استعمال واژه‌ای یا لفظی باشد که ناخوشایند است و در این غزل هم کل شعر در هیچ بیت قافیه‌ای نادرست و ناخوشایند ساخته نشده است. زیرا او شاعری تواناست و همواره می‌توانست به جای آن‌که در لفظی دخل و تصرف کند (از قبیل حذف و اسکان و تخفیف و تشدید) کند، آن را به لفظ دیگری تبدیل نماید. در این غزل هیچ مخالفت قیاس[۲] دیده نمی‌شود و از آوردن کلام وحشی و متنافر[۳] که به فصاحت شعر لطمه وارد آورد، جلوگیری شده است.

همان‌طور که ابوهلال عسکری در الصناعتین گفته است:

«... و نیز باید که از ارتکاب ضرورات پرهیز کنی چه اگر چند اهل عربیت درین باب رخصت داده‌اند لیکن این کار ناپسند است و سخن را نابایدام می‌کند و آب و رنگ آن را می‌برد...»
(آشنایی با نقد ادبی: ۱۲۶)

می‌دانیم ظریف‌ترین شگرد در میان صنایع ادبی لفظی و معنوی، ایهام است که در این غزل در چند مصرع به‌کار رفته است:

۱. رندان پارسا در بیت دوازدهم

به‌نظر استاد خرمشاهی: پارسا به معنی پرهیزگار و پاکدامن نیست. زیرا رند با صفاتی که در حافظ دارد نمی‌تواند پارسا باشد؛ بلکه به معنی پارسی، یعنی فارسی (اهل فارس) است. رند حافظ پارسا نیست و رند پارسا مثل کوسهٔ ریش پهن است (حافظ‌نامه، ج ۱: ۱۲۶). در همین کتاب دکتر سعید حمیدیان در پاسخ نوشته‌اند: قبول دارم «رند حافظ پارسا نیست» اما رند پارسا رندی است پارسا مگر قرار است رند حافظ عاری از بعد پاکدامنی باشد؟ «رند پارسا» گذشته از ایهام پارسا به دو معنای پارسی و پرهیزگار، خود یک ترکیب شطحی است، درست مثل «مجمع پریشانی» و در این‌گونه مفاهیم شطحی چه عجب اگر پارسایی به رند اضافه شود!

۲. در ترکیب کیمیای هستی: هستی ایهام دارد، الف) وجود ب) انانیت و رعونت. در این بیت عیش و نوش با تنگ‌دستی جمع نمی‌شود و از مقولهٔ تناقض‌گویی‌های مباح یعنی شطّاحی‌های حافظ است (حافظ‌نامه، ج ۲: ۴۲-۱۰۳۸).

حافظ همواره با ملمّعات زیبایی، مانند (... هات الصبوح هبّوا، یا ایّها السکارا) و (... أشهی لنا و أحلی، من قبله العذارا) غزلیات خود را مزیّن می‌کرد. صنایع لفظی و معنوی دیگری همچون تضاد، اشتقاق، اغراق و... در این غزل به‌کار رفته که برای جلوگیری از اطالهٔ کلام از ذکر آن معذورم.

یکی دیگر از اضلاع مهم سخنوری حافظ در این غزل سلامت جملات در شعر اوست. جملات او تا آن‌جا که مقدور است تا جای خود جابه‌جا نمی‌شوند، مانند: «در کوی نیک‌نامی ما را گذر ندادند...»، جمله کاملاً به شکل سلیس و روان نوشته شده است و یا در ادبیات:

«آن تلخوش که صوفی، ام الخبائثش خواند...» و
«هنگام تنگ‌دستی در عیش کوش و مستی/
کاین کیمیایی هستی، قارون کند گدا را»
«سرکش مشو که چون شمع از غیرتت بسوزد/
دلبر که در کف او مومست سنگ خارا»
و «گر تو نمی‌پسندی، تغییر کن قضا را»

ملاحظه می‌شود که با مختصر جابه‌جایی، جمله به شکل اصلی خود تبدیل می‌شود.

یکی دیگر از اضلاع مهم سخنوری حافظ، اعتنای تام و تمام

شعر حافظ بس تأویل‌پذیر است. غزلیات او عمیق و چندوجهی و پذیرای تعبیر و تفسیرهای چندگانه و چندگونه است

او به بیان ملیح محاوره اســت. ترکیبات محاوره‌ای او در این غزل شامل: «باشد» که به معنای امید است، انتظار می‌رود و چه بساست و هم‌چنین «به جای» در معنای در حق.

... باشد که باز بینیم، دیدار آشنا را

... نیکی به‌جای یاران، فرصت شمار یارا

ترکیب دیگــر، «تغییر کن» در معنای «تغییر ده» اســت. امروزه تغییر را با دو فعل معین (کردن، دادن) به کار می‌بریم: الف) «تغییر کردن» که همواره به صورت فعل لازم است. ب) «تغییــردادن» که همواره به صورت فعل متعدی اســت. باید توجه داشت که (تغییر کردن) در حافظ به‌صورت متعدی است و برابر با «تغییر دادن» امروز ماست و نه تغییر کردن امروز ما (حافظ‌نامه: ۷۳۲): ... گر تو نمی‌پسندی، تغییر کن قضا را

از نظر دستوری کاربرد، تلخوش (پسوند وش) برای بیان طعم غریب است و کمتر نظیر دارد و کنایه از «می» دارد. تلخوش یعنی تلخ‌گونه، تلخ‌مزه (حافظ‌نامه، ج ۱: ۱۳۰) اما دور نیست که این ترکیب از «تلخ + وش» بلکه فراهم آمده از تلخ + خوش بوده و بعدها به شیوه کتابت قدیم، در اثر پیوسته‌نویسی و حذف یکی از دو خ به‌صورت کنونی درآمده است. بنابراین تلخ‌خوش یک ترکیب پارادوکسی است که حافظ با بر ساختن آن به توصیفی پارادوکسی از شراب پرداخته و می‌گوید: هر چند شراب تلخ است و هر تلخ ناگوار، اما شراب تلخی است که در عین تلخی خوش و گوارا هم هست. طبق نظر استاد خرمشاهی، پسوند وش برای همانندی دیدنی‌هاست، نه چشیدنی‌ها، و به جای پارادوکس از حس‌آمیزی اســتفاده کرده‌انــد (حافظ‌نامه، ج ۲: ۱۴۳۱) اما حافظ در کاربرد لغات غیرفارسی و قدیمی نیز بسیار دست داشته است، نظیر «باد شُرطه». دکتر غنی می‌نویسد: «شــرطه لغت عربی نیســت و قطعاً اصل لغت سانسکریت و هندی اســت و اصل املای آن «شــرتا» بوده است۴. در بیت (سرکش مشو...) ۱. فاعل بسوزد، دلبر است؛ ۲. بسوزد، متعدی است؛ ۳. ضمیر «ت» در غیرتت، متعلق به «بسوزد» است (در جست‌وجوی حافظ، ج ۱: ۱۷).

انقلاب حافظ در غزل

غزل فارســی تا زمان حافظ تک مضمون بوده اســت و آن مضمون سراسری عشق است. در مولانا تک مضمونی به نحو شدیدتر و مفرط‌تری وجود دارد. یک‌بار دیگر غزل (دل می‌رود ز دستم...) را از نظر بگذرانید. حافظ در آن به واقعیت انقلابی به‌پا کرده است و هر بیت مضمونی جداگانه دارد. زیرا حافظ درمی‌یابد که اگر قرار باشــد از نظــر محتوا یک دو مضمون داشته باشد تکلیفش روشن است. اگر عاشقانه است سعدی به اوج برده، اگر عارفانه اســت مولانا آن را به کمال رسانیده است؛ حافظ می‌آید سخنان تجربه‌آمیز و تجربه‌آموز زندگی عادی یا اسرار حیات معنوی عالی و به‌طور کلی مضمون‌سازی پرمعنا را وارد غــزل می‌کند به‌طوری‌که اغلب ابیاتش حکم کلمهٔ قصار پیدا می‌کند. آنجا که می‌گوید: محبت چند روزهٔ فلک دوّار زودگذر است، نیکی در حق یاران را غنیمت بشمار (ده روزه مهر گردون، افســانه اســت و افسون/ نیکی به‌جای یاران فرصت شمار یارا)

و یا خطاب به صاحبان جود و بزرگواری می‌گوید: برای شکر ســلامتی، دل‌جویی از درویش بینوا را پیش‌گیر (ای صاحب کرامت، شکرانهٔ سلامت/ روزی تفقدی کن درویش بینوا را)

و در بیــت دیگری چه عالمانه مضمونــی را ادا می‌کند که کمتر کسی اســت که آن را به حافظهٔ جانش نسپرده باشد: (آســایش دو گیتی تفســیر این دو حرف اســت/ با دوستان مروّت با دشمنان مدارا)

تأویل‌پذیری شعر حافظ

شــعر حافظ بــس تأویل‌پذیر اســت. غزلیــات او عمیق و چندوجهی و پذیرای تعبیر و تفسیرهای چندگانه و چندگونه است. بســیار داستان‌های مدون یا نامدون از راست درآمدن غزل یــا بیتی از آن، هنگام فال گرفتن هســت. برای مثال، غزل مذکور در هنگام تفأل چنین معنایی می‌تواند داشــته باشــد: دلی پاک و قلبی پاک‌تر دارید، مردم از دل شما خبر ندارند و شــما را به خوبی نمی‌شناسند و این باعث ناراحتی شــما می‌شود و شما با کوشش و مدارا و لطف خداوند موفق می‌شوی (متن کامل فال حافظ با معنی: ۱۲).

آری اشعار روح‌انگیز حافظ به دل غمدیده و روح آزرده صفا می‌بخشد و نصایح آن سبب تحرک و ایجاد امیدی دیگر در دل‌های مأیوس و ناامید ناکامان می‌گردد و چون مســکّنی کارساز دردها را از لوح وجودشان پاک می‌نماید.

تصحیح متون

در آخر به یکــی از مهم‌ترین و دقیق‌ترین مباحث نقد ادبی یعنی «تصحیح متون»، از جمله تصحیح این غزل می‌پردازیم. هدف و غایت نقد و تصحیح متون، همان‌طور که می‌دانیم، این است که از روی نسخ خطی موجود نسخهٔ اصلی یا قریب به اصل اثری را احیا و مرتب و مدون می‌کنند (آشنایی با نقد ادبی: ۱۴۱).

۱. در بیت: «کشــتی شکســتگانیم ای باد شرطه برخیز/ باشد که باز بینیم دیدار آشنا را» در حافظ‌نامه آمده است: به جای کشتی شکستگان، قرائت مرجوع «کشتی نشستگانیم» نیز مشهور است. این‌که ضبط کشتی نشستگانیم را ترجیح داده‌اند، قابل تردید است زیرا کشتی شکستگان در وضع عادی بی‌ترس و بیم هستند و در این حال آنان را چندان اعتنایی به باد موافق نیست تا ملتمسانه از آن باد یاری بخواهند، به علاوه مصراع پر بیم اضطراب دوم نیز مرجع دوم کشتی شکستگان را تأیید می‌کند (حافظ‌نامه، ج ۲: ۵۱۸).

۲. در بیت: «خوبان پارسی‌گو بخشندگان عمرند/ ساقی بده بشارت، رندان پارسا را» در بعضی نسخ به جای خوبان «ترکان» آمده است که استاد بهاءالدین خرمشاهی ترکان پارسی‌گو را مناسب می‌داند (حافظ‌نامه: ۱۳۵).

۳. در دیوان حافظ با تصحیح دکتر خانلری به جای رندان پارسا، پیران پارسا آمده است. یعنی از نسخه‌ای که این غزل را داشته‌اند ۹ نسخه «پیران پارسا» داشته‌اند (حافظ‌نامه، ج ۲: ۱۳۹۷) (خوبان پارسی‌گو بخشندگان عمرند/ ساقی بده بشارت، رندان پارسا را)

استقبال از اشعار شاعران دیگر

همان‌طور که در چهار مقاله آمده است «... شاعر باید پیوسته دواوین استادان همی خواند و یاد همی گیرد...» (چهار مقاله: ۴۷). حافظ نیز بهترین غزل‌های مولوی، کمال، سعدی، هُمام، اُوحدّی و خواجو یا بهترین بیت‌های آنان را مورد استقبال و جواب‌گویی قرار داده است و کلام او در همهٔ موارد منتخب و برگزیده و مزین به انواع تزیینات مطبوع و مقرون به ذوق و شامل کلماتی است که هر یک با حساب دقیق انتخاب و به جای خود گذارده شده است (تاریخ ادبیات، ج ۲، ترابی: ۱۸۷).

سعدی هم وزن و قافیه غزل «دل می‌رود ز دستم...» غزلی دارد:

مشتاقی و صبوری از حد گذشت یارا
گر تو شکیب داری طاقت نماند ما را (حافظ‌نامه: ۱۲۶).

و در جای دیگر آمده است که مصرع دوم بیت دوم «... باشد که باز بینیم دیار آشنا را» با جزئی تغییر از بدایع سعدی است: یا رب تو آشنا را مهلت ده و سلامت/ چندان که باز بیند دیدار آشنا را (در جست‌وجوی حافظ، ج ۲: ۱۸). و ظاهراً حافظ این غزل را پس از انصراف از سفر هند سروده باشد (همان).

سخن آخر

شعر هنگامی می‌تواند در زمان حال مخاطب باشد که زمان عقربه‌ای در آن از میان رفته باشد، شاعر اگر به زمان خطی معتقد باشد، شعرش را به تاریخ بدل می‌کند و سرودهٔ او هرچند هم قوی باشد گزارشی از یک احساس خواهد بود و گزارش بعد از آن اندکی کهنه می‌شود. صاحب‌المعجم آورده است: باید شعر در زمان تو باشد نه این‌که تو در زمان او باشی (دربارهٔ نقد ادبی: ۲۰۹-۱۹۱).

مهم‌ترین ویژگی غزلیات حافظ این است که گذشته به صورتی مطرح شود که بتوان از آن رها شد و به آینده پیوست. از این‌رو خوانندهٔ این نوع شعر همواره در آینده قرار دارد. برای آنچه می‌گذرد نمی‌توان معنایی یافت. بنا به گفتهٔ لارنس: «شعر عالی شعری است که صرفاً در جست‌وجوی سرگرم‌کردن خواننده نیست بلکه او را به همراه لذتِ صِرف و دیدی تازه و پرمعنی و حتی تغییر یافته به سوی ماهیت تجربهٔ انسانی سوق می‌دهد» (همان: ۲۰۲). این ویژگی‌ها کاملاً در این غزل مشاهده می‌شود. این غزل به خوانندگان خود آگاهی وسیع‌تر و عمیق‌تری نسبت به خود و هم‌نوعان می‌دهد، ادبیات آگاهی است و حافظ آن‌را اثبات کرده است.

با بررسی این غزل نیز به این نتیجه می‌رسیم که «شعر حافظ شعری است پیراسته، اصلاح شده، تراش‌خورده از آن‌گونه که اعراب قدیم حولیات می‌خوانده‌اند یا شعر منقح. به هر حال شعر او تهذیب شده، حک و اصلاح یافته، بارها قلم‌خورده و بارها مضمونش عوض شده، بارها قافیه‌اش پس و پیش گردیده و شاید از همین رو شعری است آکنده از عمق و دقت» [از کوچهٔ رندان: ۵۷].

آری شعر او بدان درجه رسیده است که در صحیفهٔ روزگار مسطور و بر السنهٔ احرار مقروء است و بر سفائن نوشته‌اند و در مدائن می‌خوانند (چهار مقاله: ۴۷). بیراه نیست که بزرگان جهان از دقت و لطافت آثار فکرش انگشت حیرت به دندان گزیده‌اند.

پی‌نوشت

۱. رندان پارسا: ر.ک: نشریه رشد، آموزش زبان و ادب فارسی، دورهٔ بیستم، شمارهٔ ۴، صص ۲۸-۳۱

۲. مخالفت قیاس به فرانسوی solecisme

۳. کلام وحشی و متنافر به فرانسوی Barbarisme (آشنایی با نقد ادبی، ص ۱۲۶)

۴. علامه قزوینی آورده است باد شرطه به معنی باد موافق است. یعنی بادی که مساعد کشتی رانی باشد و کشتی را به‌خصوص کشتی‌های شراعی را به‌طرف مقصد مسافریان سوق می‌دهد.

۵. در زمان خطی شعر به عناصر گذرای زمانی وابسته است. به بیان دیگر این عناصر فناپذیر محیطی است که شعر را ساخته است و نه این‌که شعر سازندهٔ عناصر محیطی باشد. این نکته در اشعار کلاسیک فراوان است (دربارهٔ نقد ادبی، ص ۱۹۰).

منابع

۱. معینی، محمد، فرهنگ فارسی، دکتر محمد معین، شش مجلد، ۱۳۷۵
۲. بهار، محمدتقی، سبک‌شناسی، محمدتقی بهار (ملک‌الشعرا)، ۱۳۸۲
۳. بختیاری، پژمان، دیوان حافظ، به اهتمام پژمان بختیاری، تهران، ۱۳۷۹
۴. زرین‌کوب، عبدالحسین، آشنایی با نقد ادبی، تهران، ۱۳۸۳
۵. از کوچهٔ رندان، عبدالحسین زرین‌کوب، تهران، ۱۳۶۹
۶. سازمان پژوهش، نشریهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دورهٔ ۲۰، ش ۴
۷. صفا، ذبیح‌الله، تاریخ ادبیات ایران، ذبیح‌الله صفا، ج ۲، خلاصهٔ ج ۳، تلخیص دکتر محمد ترابی
۸. غزالی، محمد، قوائد العقاید یا اعتقادنامهٔ غزالی، امام محمد غزالی، ترجمه علی اصغر حلبی، تهران، ۱۳۸۴
۹. فرزاد، عبدالحسین، دربارهٔ نقد ادبی، عبدالحسین فرزاد، تهران، ۱۳۷۶
۱۰. فرهنگ اشعار حافظ، چاپ اول
۱۱. لاهیجی، متن کامل فال حافظ با معنی، کاظم لاهیجی، تهران، ۱۳۸۱
۱۲. نظامی عروضی، چهار مقاله، نظامی عروضی سمرقندی با اهتمام دکتر محمد معین، تهران، ۱۳۷۵

محمدرضا مبارکی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر ادبیات فارسی دبیرستان ها و مدرس مراکز پیام نور بهشهر

چکیده
نگارنده در این مقاله، ضمن تشریح واژهٔ تعزیه در فرهنگ لغت و اصطلاح، به اجمال به بررسی عوامل اجرایی در تعزیه‌نامه‌ها، پیشینهٔ تاریخی «علم‌داری»، ماجرای شهادت عباس(ع)، محور ماجرای تعزیه میر علم‌دار، مقایسهٔ اختلاف نسخه‌ها در بیان تشنگی حضرت سکینه (ع)، بررسی اوزان ابیات و مختصات زبانی و ادبی تعزیهٔ میرعلم‌دار پرداخته است.

کلید واژه‌ها:
تعزیه، تعزیه‌نامه، میر علم‌دار، سوگواری، آب، تشنگی و عطش، سکینه (ع)، حسین (ع)، عباس (ع)، شمر، ابن سعد.

در کتاب تعزیه در ایران آمده است: «تعزیه در ابتدا با عناوینی چون "مجلس‌خوانی" بوده و بعد از آن "واقعه‌خوانی" نام برده شده و بالاخره "تعزیه‌خوانی" قلمداد گردیده است». شبیه خوانی یا تعزیهٔ نمایشی در اصل بر پایهٔ قصّه‌ها و روایات مربوط به زندگی و مصایب خاندان پیامبر اسلام و خصوصاً فجایعی که در محرّم سال ۶۱ هجری در کربلا برای حسین (ع) و خاندانش پیش آمد. ولی به‌زودی گسترش یافت و همهٔ جنبه‌های داستان و فرهنگ توده را شامل شد.» (نمایش در ایران: ۱۱۳)

هر تعزیه‌نامهٔ کامل را یک «مجلس» یا «دستگاه» می‌گفتند. به اشخاص بازی «شبیه» می‌گفتند و بین شبیه‌های، آن‌ها که حرف داشتند «نسخه‌خوان» نام داشتند و آن‌ها که حرف نداشتند، «نقش» یا «سیاهی لشکر». بر صفحه‌ای از هر تعزیه‌نامه فهرست نسخه‌خوانان و نیز اسباب مجلس «لوازم صحنه» نوشته می‌شد. خود متن را به صورت تقسیم نقش مجزّا می‌نوشتند؛ یعنی، نقش هر کس بر بیاضی، و متن فهرستی داشت که تعیین کنندهٔ ترتیب و توالی محاوره‌ای بود.

دورهٔ رونق تعزیه در ایران

در صفحهٔ ۲۵ کتاب، ادبیات فارسی سال اول دبیرستان، درس میرعلم‌دار می‌خوانیم «تعزیه از قرون اول و دوم اسلامی، در میان مردم ایران رایج بوده است اما از زمان آل بویه به صورت رسمی، شکل آیین و تشریفات خاصی به خود گرفت و در دورهٔ صفویه به رونق و جلال آن افزوده شد.»

آقای غلامرضا گلی زواره در مجلهٔ «دیدار آشنا» نقد تندی دربارهٔ مطلب بالا نوشته است. وی تصریح کرده است که اوج رونق و جلال تعزیه مربوط به دورهٔ قاجاریه بوده است نه دورهٔ صفویه. وی در این مقاله گفته است: «در میان مدارک موجود پیرامون تعزیه ـ که بدان اشاره خواهیم کرد ـ هیچ مدرکی تأیید نمی‌کند که حتی عزاداری معمولی هم در قرن اول و دوم هجری در ایران رایج باشد؛ چه رسد به تعزیه. با روی کار آمدن آل بویه، بنابر نوشتهٔ ذهبی و برخی مورخان دیگر، توسط احمد معزالدوله دیلمی، عزاداری رسمی در بغداد متداول شد. وزیران شیعه، چون ابن عمید و صاحب بن عباد نیز در ترویج این سوگواری‌ها و اقامهٔ عزا برای شهیدان کربلا کوشیدند ولی منابع مهم‌تر، هیچ‌گونه اشاره‌ای به رواج تعزیه‌خوانی در این عصر ندارند.

در هنگام اقتدار صفویان، عده‌ای به صورت نمایشی لباس‌های رنگارنگ می‌پوشیدند و روی شترها و اسب‌ها می‌نشستند و

پیشـاپیش دسـته‌های عزادار حرکت می‌کردند. آن‌ها علم و کتل‌هایی نیز به همراه داشتند. مردم با مشاهدهٔ این افراد حوادث عاشـورا را در ذهن خویش مرور می‌کردند و متأثر می‌شـدند. جهان‌گردانی چون آنتونیو گووآرا اسپانیایی، پیترو دلاواله ایتالیایی، توماس هربرت انگلیسی، ژان شاردن فرانسوی و پتروس بریک گزارش‌های دقیقی از مراسـم محرم در این عصر ارائه کرده‌اند. در اواخر عصر صفویه با رواج روضه‌خوانی، نقالی، فضایل‌خوانی و مناقب‌خوانی، مقدماتی برای اجرای تعزیه در ادوار بعد فراهم آمد اما دو نفر جهان‌گرد اروپایی که در دورهٔ افشاریه در ایران به سر می‌برده‌اند، از اجرای یک نوع تعزیه بر روی ارابه‌ها در این عصر گزارش داده‌اند.

جالب‌ترین و مستندترین گزارش در این مورد، مشاهدات ویلیام فرانکلین انگلیسی از تعزیهٔ عروسی قاسم و مجلس آب فرات در شیراز است. بنابراین، تعزیه نخستین تجربه‌های خود را در عصر افشـاریه و زندیه سپری کرد ولی اوج و گسترش آن مربوط به روی کار آمدن قاجاریه است و این‌که در درس مذکور ادعا شده است در دورهٔ صفویه بر رونق و جلال تعزیه افزوده شد، با هیچ مدرک و سندی تطبیق نمی‌کند و از واقعیت دور است.»

پیشینهٔ تاریخی «علم‌داری»

علمای لغت گویند: پرچم آن است که بر چوب یا نیزه بسته شود و به آن «علم» نیز گویند اما مورخان معتقدند که آن‌ها دو چیزند؛ هم‌چنان که نقل می‌کنند: رسول اکرم برای حمزه پرچمی سفید، در ماه رمضان سال اول هجرت بر بست و اولین رایتی هم که حضرتش برای مسلمین برپا نمود، در شوال همان سال بود. به پارچه‌ای که بر سر چوب بندند و علامت یک کشور یا بخشی از ارتش اسـت پرچم، بیرق، علم، لوا و درفش گویند. در مصادر تاریخی به طور صریح نگفته‌اند که اولین پرچم‌دار چه کسی بوده است. بعضی کاوه را نخستین پرچم‌دار گفته‌اند و بعضی دیگر به ظـن قوی از پیامبر خدا، ابراهیم خلیل، نام برده‌اند و آن زمانی بود که سپاهیان روم به لوط غلبه یافتند و او را اسیر خود کردند. ابراهیم پرچمی برافراشت و به جنگ رومیان رفت و حضرت لوط را آزاد ساخت. بنا به گفتهٔ مورخان، حضرت سیدالشهدا در قیام عاشورا پرچم را به دسـت برادرش ابوالفضل داد و به او فرمود: «انت صاحب لوائی» و این مقام عظیم به او محول شد.

محور ماجرای تعزیهٔ میرعلم‌دار

محور تعزیهٔ میرعلم دار بر این ماجراست که عباس چون به میدان جنگ می‌رود، حسین نیز به دنبالش روان می‌شود تـا او را بـاز یابد و در محاربه، به او یـاری کند ولی این دو برادر به نیرنگ دشـمنان از هم جدا می‌مانند و یک‌دیگر را پیدا نمی‌کنند.

زمانی که امام حسـین به میدان جنگ می‌رود، عباس به خیمه‌گاه باز می‌گردد و چون عباس به میدان می‌رود، حسین به خیمه‌گاه باز می‌گردد؛ شاید که یک‌دیگر را ببینند.

نام تعزیه از همین حادثه گرفته شـده و اوج فاجعه، زمانی است که این دو یک‌دیگر را می‌یابند.

شهادت عباس (ع)

در بحار اسـت که چون عباس خود را تنها دید، نزد برادر آمد و گفت: «اجازه می‌فرمایید؟» حسـین سخت گریست و فرمـود: «برادر جان، تو علم‌دار منـی» و عباس گفت: «دلم تنگ شده و از زندگی سیر شده‌ام و می‌خواهم از این منافقان انتقام خون برادران بگیرم.» حسـین فرمود: «آبی برای این کودکان بیاور.» عباس رفت و به لشکر نصیحت کرد و آن‌ها را بر حذر داشت و سودی نبخشید. نزد برادر برگشت و به او

تعزیهٔ میرعلم‌دار از جمله تعزیه‌نامه‌هایی است که با آرایه‌هایی از قبیل استعاره، تشبیه، تلمیح، تضمین، براعت استهلال و به ویژه کنایه آراسته شده است.

تعزیه‌نخستین تجربه‌های خود را در عصر افشاریه و زندیه سپری کرد ولی اوج و گسترش آن مربوط به روی کار آمدن قاجاریه است

منظومهٔ تعزیهٔ میر علم‌دار با زبانی عامه‌فهم و به دور از ابهام و تعقید لفظی و معنوی بیان شده است. بیش‌تر ابیات این تعزیه از لحاظ زبان و بیان، ساده و روشن و بی‌تکلف و تا اندازه‌ای در خور فهم‌اند

خبر داد و شنید کودکان فریاد العطش دارند. مشکی برداشت و سوار بر اسب شد و به سوی فرات رفت و چهار هزار از موکلان فرات، دور او را گرفتند و او را تیرباران کردند و بر آن‌ها حمله کرد و هشتاد کس از آن‌ها را کشت و آن‌ها را از هم شکافت تا وارد شریعه شد و خواست شربتی آب بنوشد، به یاد تشنگی برادرش حسین و اهل بیتش افتاد. آب را ریخت و مشک را پر آب کرد و به‌دوش راست انداخت و رو به خیمه‌ها کرد. راه را بر او بستند و گرد او را گرفتند و با آن‌ها جنگید تا نوفل با ضربتی دست راستش را انداخت و او مشک را به دوش چپ گذاشت. نوفل دست چپش را هم از مچ قطع کرد و او مشک را به دندان گرفت. تیر به مشک آب رسید و آبش ریخت و تیر دیگری به سینهٔ او نشست و از اسب به خاک افتاد و فریاد زد: «برادر مرا دریاب.» چون حسین به بالین آو آمد، او را به خاک و خون غلتان دید و گریست.

بعضی از تاریخ‌نگاران نوشته‌اند: آن‌گاه که امام می‌خواست بدن ابوالفضل را به خیمه‌ها بیاورد، عباس گفت: «بگذار من در همین‌جا بمانم. از سکینهٔ تو شرمنده‌ام زیرا به او وعدهٔ آب دادم و نتوانستم آب ببرم.» ابی عبدالله الحسین فرمود: «از ناحیهٔ برادرت امام حسین(ع) تو را جزای خیر برسد؛ زیرا تو در حیات و مرگ مرا یاری کردی.»

اختلاف نسخه‌های تعزیهٔ حضرت عباس

تعزیهٔ حضرت عباس(ع) نسخه‌های متعددی دارد و با وجود مضمون واحد، هر نسخه با برداشت‌های متفاوت ماجرا را بیان کرده است. در نسخهٔ میرعلم‌دار، اولاً گفت‌وگوها کوتاه و غالباً تک مصراع و تکی بیتی یا دو سه بیتی‌اند. دوم این‌که محاوره‌ها شیوهٔ معقول و مؤدّبانه دارند و افراد به هم ناسزا نمی‌گویند. سوم این‌که اشعار از لحاظ ادبی ضعیف‌اند. به طور حتم نمی‌توان گفت که نسخهٔ میر علم‌دار مربوط به دورهٔ قاجاریه است اما ویژگی‌هایی از نسخه‌های دورهٔ قاجاریه در تعزیهٔ میرعلم‌دار مشهود است. در کتاب پژوهش در تعزیه‌خوانی آمده است: «اما نسخه‌های جدید تعزیه که پس از مشروطه و یکصد سال (اخیر دورهٔ انحطاط و خاموشی تعزیه) ساخته شده‌اند، اگرچه بعضی جنبهٔ نمایشی نسبتاً خوبی دارند، لیکن اشعار آن‌ها غالباً سست و ضعیف‌اند.» ساختمان نمایشی اشعار نسخه‌های قدیم در مقایسه با نسخه‌های دورهٔ ناصری ضعیف است لیکن اشعار و قطعات بسیاری از آن‌ها استوار و زیبا و شیوا هستند. با دگرگونی و تحوّلی که از دورهٔ ناصرالدّین شاه به بعد در ادبیات تعزیه روی داد ـ از جمله کوتاه شدن گفتارها و گفت‌وگوها ـ به جنبه‌های نمایشی و درامی اشعار تعزیه افزوده شد.

بررسی اختلاف نسخه‌ها در بیان تشنگی حضرت سکینه(ع) و درخواست ملتمسانه برای آب از حضرت عباس(ع):

۱. نمونهٔ نسخه از کتاب ادبیات فارسی:

ای عم، به فدات جسم زارم
من طاقت تشنگی ندارم
دست من و دامنت، عمو جان
خون من و گردنت، عمو جان
بنگر که حزین و دل‌کبابم
بی‌تاب ز بهر قطره آبم
رحمی به صغیری من زار
غیر از تو نبد مرا پرستار

۲. نمونهٔ نسخه از کتاب «تعزیه در خور»:

عمو العطش، العطش، العطش
ز سوز عطش جمله کردیم غش
عمو اصغر از تشنگی گشته مدهوش
مکن جان عمو ما را فراموش
عمو اصغر از تشنگی گشته بی‌تاب
در این دشت باشد مگر آب نایاب
عمو العطش، العطش، العطش
ز سوز عطش جمله کردیم غش

۳. نمونهٔ نسخه از کتاب قفنوس:

عمو جان ـ عمو جان
از عطش مرغ دلم شده تپان
عمو جان ـ عمو جان
ای علم‌دار حسین ـ عمو ـ عمو
ای سپهدار حسین ـ عمو ـ عمو
رنگم از تاب عطش بین شده زرد
عمو جان ـ عمو جان
هیچ‌کس رحم به طفلم نکرد
ما که طفلیم و فکار ـ عمو عمو
بهر ما آب بیار ـ عمو عمو

۴. نمونهٔ نسخهٔ دیگر از کتاب قفنوس:

ای عمو، ای عمو، تو سقّای ما یتیمان
ای میر ای میر جمله بنی‌هاشمیان
از تشنگی پریشانیم ما ـ پریشانیم ما
کبابیم از عطش عمو جان
نمودیم ضعف و غش عمو جان
نگر گشتیم پژمرده
چون غنچه در گلستان وای

۵. نمونهٔ نسخ از کتاب مدایح و مراثی حضرت ابوالفضل در شعر فارسی:

جان عمو! برای حرم فکر آب کن
رفع عطش ز عترت ختمی‌مآب کن
سقای تشنگان حریم خدا تویی
از بهر تشنگان حرم، فکر آب کن
ای یادگار فاتح خیبر! عنایتی
راه شریعه بسته بود فتح باب کن

۶. نمونهٔ نسخه از کتاب ماه هنر:

سکینه:
عموی زار مهربان
بیار آب این زمان
نظر نما به کودکان
عمو بیا، عمو بیا
عباس:
چه با صفایی ای فرات
چه پر جفایی ای فرات
سکینه منتظر به راه
عمو برو، عمو برو

(ص ۳۴)

مقایسهٔ نسخهٔ تعزیهٔ میر علم‌دار از کتاب ادبیات فارسی سال اول دبیرستان با نسخهٔ دیگر در کتاب «تعزیه در ایران»:

پس از مقایسه و بررسی، تنها در برخی از ابیات دو نسخه تفاوت اندکی دیده شد اما این تفاوت در آن اندازه نیست که سبب اختلاف در وزن شود.

نسخهٔ کتاب سال اول با (الف) و نسخهٔ کتاب تعزیه در ایران با (ب) نشان داده می‌شود.

الف: ای عم، به فدات جسم زارم
ب: عمو به فدایت جسم زارم
الف: غیر از اشک این دم کجا دارم سراغ آب را
ب: غیر چشم این دم کجا دارم سراغ آب را
الف: به زعم شمار گره این پر گناه
ب: بر غم شما گرچه این پر گناه
الف: نهم پا در رکاب اما از تنهاییم می‌گریند یتیمان از یمین، کلثوم و زینب از یسار امروز
ب: نهم پا در رکاب از تنهاییم می‌گریند ملائک از یمین کلثوم و زینب از یسار امروز
الف: مرا از تو برادر جان، به جای دور اندازند
ب: مرا از تو برادر جان، مخالف دور اندازند
ـ الف: نهادید در عالم ذر قبول
ـ ب: نمودید در عالم زر قبول
ـ الف: بیا برادر در خون تپیده را دریاب
ـ ب: بیا برادر در خون تپیده‌ات دریاب

تعزیهٔ میرعلم‌دار از لحاظ وزنی

تعزیهٔ میرعلـم‌دار دارای بحور متعدد اسـت، از ۷۰ قطعه بیـت در حدود ۲۷ بیـت در بحر هزج (با اندکی اختلاف در زحافات)، ۱۳ بیت در بحر رمل (با اندکی اختلاف در زحافـات)، ۱۱ بیت در بحر مجتث (با اندکی اختلاف در زحافات)، ۱۱ بیت در بحر متقارب (با اندکی اختلاف در زحافـات)، ۵ بیت در بحر مضارع (با اندکی اختلاف در زحافات) و ۲ بیت در بحر رجز است.» از ۱۱ بیت بحر مجتث ۶ بیـت، و از ۱۳ بیت بحر رمل ۲ بیت و از ۱۱ بیت بحر متقارب ۲ بیت مربوط به مخالف‌خوان‌هاست. «اگر به نسخهٔ قدیم تعزیه توجه کنید ـ مثل نسخه‌هایی که محقّق روسـی به نام «جنگ شهادت» جمع کرده بود ـ می‌بینید که سه، چهار وزن بیش‌تر ندارد و تنوّع اوزان در آن‌ها بسیار کم، و در نتیجه مکالمات هم بسیار طولانی و خسته‌کننده است.»

(همشهری، شنبه ۱۱ اردی‌بهشت ۱۳۷۷)

«نکتهٔ دیگر ایـن که بر خلاف عادت به هنجار، اشـعار ادبی کوتاه یا بلند که در آن‌ها از آغاز تا پایان، بحر یک‌سـان می‌ماند، تعزیهٔ مزبور، بحر خود را بارها عـوض می‌کند و بحـور گوناگون را به خدمت می‌گیرد. البته ممکن است این پرسش پیش آید که این تنوع به دلیل گوناگون نیز بر شـمردن اوصاف موافق خوانان باید به کار گرفته شود. در حالی که این مناسبت گزینی در اشعار مزبور مشاهده نمی‌شود و اگر در مقایسهٔ آن‌ها دقتی به عمل آید، مشاهده می‌شود که بحور اغلب آن‌ها نوسانات و لغزش‌هایی دارند. (مجلهٔ دیدار آشنا، شمارهٔ ۶۶)

در تعزیهٔ میر علـم‌دار مکالمات بین

موافق‌خوان‌هـا و مخالف‌خوان‌هـا یـا مابیـن موافق‌خوان‌هـا، بسـیار کوتاه اسـت و در اوزان متعدد سـروده شده اسـت. در ایـن تعزیه، تنـوّع آهنگ و وزن در موافق‌خوان‌هاسـت. از ۶ وزن، تنهـا ۳ وزن یعنی بحر مجتث، رمل و متقارب مربوط به مخالف‌خوان‌هاست و موافق‌خوان‌ها غیر از سه وزن یاد شده، در بحـور دیگر رجز، هزج و مضارع هم شعر دارند. مثال:

گفت‌وگوی سکینه با عمویش:
در وزن هرج
ای عم به فدات جسم زارم
من طاقت تشنگی ندارم
دست من و دامنت، عمو جان
خون من و گردنت، عمو جان
(کتاب ص ۲۵)

پاسخ عباس (ع) به سکینه:
در وزن رمل
ای سکینه بردی از جانم قرار و تاب را
غیر اشک این دم کجا دارم سراغ آب را
من ندارم آب جز اشک دو عین
اندرین دشت ای گل باغ حسین
(کتاب ص ۲۶)

عباس (ع) (خطاب به ابن سعد):
در وزن متقارب
ایا ابن‌سعد شقاوت‌شعار
لوای ستم بر تو شد استوار
چنین گفت فرزند خیرالانام
حسین، آن شهنشاه والامقام
(کتاب ص ۲۶)

ابن‌سعد (خطاب به عباس):
در وزن مجتث
خطاب من به تو عباس، ای دلیر جهان
برو بگو به حسین، آن امام تشنه لبان
اگر که آب بگیرد تمام روی جهان
نمی‌دهم به شما غیر ناوک برّان
(کتاب ص ۲۶)

امام (ع) (خطاب به عباس):
در وزن رمل
غم مخور عباس، ای نور بصر
ای برادر جان، چرایی دیده تر
داد من گیرد خدای عالمین
تو مکش جانا خجالت از حسین
(کتاب ص ۲۷)

عباس (پاسخ به امام): در وزن مجتث

در این تعزیه تنها در یک مورد «بحر متقارب» برای مخالف‌خوانان به‌کار رفته است اما برای اولیاخوانان در چند مورد از این وزن استفاده شده است.

مثال برای مخالف‌خوانان: بحر متقارب
شمر خطاب به ابن‌سعد:
امیر جهان الحذر، الحذر
ز عباس، شیر ژیان الحذر
فرستاده لشکر که از دست رفت
سیه شد جهان، الحذر، الحذر
(کتاب ص ۳۱)

دو مثال دیگر برای موافق‌خوانان:
بحر متقارب
ایا ابن‌سعد شقاوت‌شعار
لوای ستم بر تو شد استوار (ص ۲۶)
ایا فرقهٔ فارغ از ننگ و نام
نهادید بر کفر، اسلام نام (کتاب ص ۴۰)

ویژگی‌های زبانی و ادبی شعر میرعلم‌دار

«زبان اشـعار تعزیه‌نامه‌ها زبان ادبی و زبـان کتابت، که در همهٔ انواع شـعر فارسی رایج است، نبوده است.

ترکیـب کلمات، اسـتعمال واژه‌ها و اصطلاحات مبیـن زبانی کاملاً عامیانه است و در ارتباط برقرار نمودن با عامه مردم تأثیر بیش‌تری داشته است.»

شعر تعزیه، نشریهٔ قدس ۸۰/۵/۳۱

منظومـهٔ تعزیهٔ میر علـم‌دار با زبانی عامه‌فهم و به دور از ابهام و تعقید لفظی و معنوی بیان شده است. بیش‌تر ابیات این تعزیه از لحاظ زبان و بیان، سـاده و روشـن و بی‌تکلف و تا انـدازه‌ای در خور فهم‌اند. واژه‌هایی که در آن به کار می‌روند، اغلـب ترکیبی از لغات رایج و معمول زبان گفتاری هستند.

مختصات زبانی و ادبی شعر میرعلم‌دار

● **اسـتعمال لغـات و اصطلاحـات و تعبیرات عامیانه**

مانند: بود لال زبانم
یا رب به برادر به چه سان عرض نمایم
گویم چه به آن شاه، بود لال زبانم
(کتاب ص ۲۷)

مانند: نور دو چشمان
ای میرعلم‌دار من و نور دو چشمان
ای قوت بازوی من و بهترم از جان
(کتاب ص ۲۶)

● **استعمال لغات و اصطلاحات عربی**

وجود لغات و اصطلاحات عربی در تعزیهٔ میرعلـم‌دار یکی دیگـر از ویژگی‌های زبانی آن اسـت. وجود کلمـات فراوان عربی از قبیل:

والـی الولـی، مظهرالعجایـب، الحذر، خیرالانام، احباب، جبان، مطلع‌نورین، یمین و یسـار، ذوالجناح، عین، الامان، عازم، دغا.

● **«زبان حال» در تعزیهٔ میر علم‌دار**

در تعزیهٔ میر علم‌دار تنها در یک مورد «زبان حال» از ناحیه حضرت عباس(ع) به کار رفته است.

یا رب چه کنم؟ من زخجالت چه بگویم
رفتم به لب آب، بود خشک گلویم
یا رب به برادر به چه سان عرض نمایم
گویم چه به آن شاه؟ بود لال زبانم

وزن این زبان حال مستعفل، مستعفل، مستعفل، مستف (= مفعولن، مفاعیل، مفاعیـل، فعولن) هزج مثمـن اخرب مکفوف مخدوف اسـت. محتوای آن دو بیت که بیان‌کننـدهٔ زبان حال حضرت عباس(ع) اسـت، ناشاد اسـت اما وزن به‌کار رفته برای محتوا شاد است. البته این موضوع یکـی از ویژگی‌های زبانی تعزیه‌هاست.

ساختمان نمایشی اشعار نسخه‌های قدیم در مقایسه با نسخه‌های دورهٔ ناصری ضعیف است لیکن اشعار و قطعات بسیاری از آن‌ها استوار و زیبا و شیوا هستند. با دگرگونی و تحوّلی که از دورهٔ ناصرالدّین شاه به بعد در ادبیات تعزیه روی داد ـ از جمله کوتاه شدن گفتارها و گفت‌وگوها ـ به جنبه‌های نمایشی و درامی اشعار تعزیه افزوده شد.

تعزیهٔ میرعلم‌دار از جمله تعزیه‌نامه‌هایی است که با آرایه‌هایی از قبیل استعاره، تشبیه، تلمیح، تضمین، براعت استهلال و به ویژه کنایه آراسته شده است.

● کاربرد لغات قالبی و تکراری

بسامد واژه‌های قالبی و تکراری در همهٔ تعزیه‌ها از جمله تعزیهٔ «میرعلم‌دار»، فراوان است؛ به علت این‌که دامنهٔ لغات معمول گرفتاری در تعزیه محدود است، بنابراین تعدادی از واژه‌های قالبی در همهٔ تعزیه‌ها به تکرار آمده است. برای مثال، در نسخهٔ «میرعلم‌دار» هم واژه‌هایی از قبیل به فدایت، نور دو چشمان، شقاوت، تشنه لبان، شهادت، پرجفا و کین، خسان، غم‌خوار، ای نور بصر و صغیری تکراری هستند.

● همانندی زبان شبیه خوان‌ها

زبان همهٔ شخصیت‌های این تعزیه نیمه ادبی است و همهٔ شخصیت‌ها در آن همانند قصه‌ها از زبانی یک‌سان برخوردارند. تنها تفاوت زبانی میان شخصیت‌ها، در آهنگ کلام آن‌هاست. گاهی این تفاوت زبانی پرخاش‌گونه است (مانند «شمر و عمرو»)، و گاهی با زبانی نرم یعنی «زبان حال» و گاهی هم حماسی است.

مثال برای «زبان حال»:

یا رب چه کنم؟ من ز خجالت چه بگویم
رفتم به لب آب، بود خشک گلویم
(ص ۲۷)

مثال برای زبان پرخاش‌گونه:

اگر که آب بگیرد تمام روی جهان
نمی‌دهم به شما غیر ناوک تَران (ص۲۷)

مثال برای زبان حماسی:

ایا ابن سعد شقاوت‌شعار
لوای ستم بر تو شد استوار (ص ۲۶)

● وجود شیوه‌های گفتاری، یعنی، رجزخوانی، مفاخره و مبارزه‌خوانی

(رجز خوانی):

امام: ایا فرقهٔ فارغ از ننگ و نام
عباس: نهادید بر کفر اسلام نام
امام: شما شرک یزدان ولیکن بر رسول
عباس: نهادید در عالم ذر قبول (ص ۳۰)

مفاخره:

امام: من، ای قوم، فرزند پیغمبرم
عباس: حسین است آقا و من نوکرم
امام: ز کشتن جوی نیست پروای من
عباس: شهادت بود ارث آبای من (ص۳۰)

● وجود گفتار خطابی در لحن شخصیت‌ها

عمر سعد:

خطاب من به شما باد ای گروه جبان
کنید حمله به یک‌باره بر امام زمان
(ص۳۱)

شمر خطاب به ابن سعد

امیر جهان: الحذر الحذر
زعباس شیر ژیان الحذر (ص ۴۱)

ابن سعد:

خطاب من به تو عباس، ای دلیر جهان
برو بگو به حسین آن امام تشنه لبان
(ص ۲۶)

● اقتباس از شاهنامه:

چنان خون بریزم در این دشت کین
که گوید جهان آفرین، آفرین (ص ۳۱)

نخست باید گفت که این سروده در شاهنامه از زبان کسانی بیان می‌شود که قهرمانان افسانه‌ای هستند و اغراق‌آمیزی از ویژگی‌های آن‌هاست. دیگر این‌که از زبان امام معصوم، گفتن از خون‌ریزی و کشتار و آفرین‌گویی خداوند بر این قتل‌ها، امر مورد تأملی است و شخصیت‌هایی که قول، عمل و قیام آنان سند و حجت است، نباید در سخنان و برنامه‌های آنان تحریف شود و به قول استاد شهید مرتضی مطهری، بخشی از این تحریف‌ها ناشی از حس اسطوره‌سازی است.
(مجلهٔ دیدار آشنا، بهمن و اسفند ۸۴، ش۶۶)

● نارسایی قافیه

در اشعار تعزیه‌نامه‌ها فهم عامهٔ مردم ملاک قبول بوده و از این بابت به رعایت دقیق قواعد شعری توجهی نشده است.

مثال۱:

یا رب به برادر به چه سان عرض نمایم
گویم چه به آن شاه بود لال زبانم (ص۲۷)

«م» در واژگان (نما) و (زبان) جزء حروف اصلی قافیه نیست و از حروف الحاقی قافیه است؛ بنابراین، قافیه کردن «نما» و «زبان» از عیوب قافیه محسوب می‌شود.

مثال۲:

مگر کنی به جهان بیعت یزید قبول
دهیم آب به طفلان تو در این میدان
(ص ۲۷)

این بیت از قالب مثنوی انتخاب شده است. واژگان قافیه در بیت اول «جهان» و «لبان»، در بیت دوم (جهان... بران)، و در بیت سوم (قبول ... میدان) است.
واژگان قافیه در بیت اول و دوم صحیح‌اند اما در بیت سوم واژگان قافیه هم از لحاظ حروف اصلی قافیه و هم حرف (روی) با هم متفاوت است.

مثال۳:

چه تقصیر دارند طفلان من
که در پای آب روان جان دهند (ص ۲۶)

این بیت نیز از قالب مثنوی انتخاب شده است، آخرین واژگان دو مصراع «من» و «دهند» است.
حروف اصلی در قافیه در «من»، براساس (مصوت کوتاه + صامت) است و در «دهند»، (مصوت + صامت + صامت) است.

مثال۴:

اگر به قطرهٔ آبی لبش کند سیراب
دگر به جنگ سپه کس نماند از اشرار

واژگان قافیه در آخرین حرف؛ یعنی «روی»، با هم اختلاف دارند. (ص ۳۱)

مثال۵:

امیر جهان الحذر، الحذر
ز عباس، شیر ژیان، الحذر
برس داد لشگر که از دست رفت

سیه شد جهان، الحذر، الحذر (ص۳۱)
در ایــن دو بیــت در کل واژگان قافیه وجود ندارد. قافیه تکراری «الحذر» خلأ موسیقی قافیه را پر کرده است.

● استعمال کنایه‌های متعدد

دل کباب: کنایه از آزرده خاطر
بنگر که حزین و دل کبابم
بی‌تاب ز بهر قطره آبم (ص۲۶)

دســت من و دامنت: کنایه از کمک و یاری کردن
دست من و دامنت، عمو جان
خون من و گردنت، عمو جان (ص ۲۵)

● وجود آرایه‌های ادبی

زبــان اشــعار تعزیه‌نامه‌هــا ادبی نبوده اســت و اکثر شاعران مقید به آوردن آرایه‌های ادبی نبوده‌اند. البته برخی از شاعران تعزیه‌پرداز اشــعار تعزیهٔ خود را به آرایه‌های ادبی آراسته‌اند.

تعزیــهٔ میرعلــم‌دار از جملــه تعزیه‌نامه‌هایی است که با آرایه‌هایی از قبیل اســتعاره، تشبیه، تلمیح، تضمین، براعت استهلال و به ویژه کنایه آراسته شده است.

منابع

۱. احمــدی بیرجندی، احمد؛ مدایح و مراثی حضرت ابوالفضل در شعر فارسی، چ۱، مؤسسهٔ چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۶.
۲. بیضایی، بهرام؛ نمایش در ایران، ج ۱، چ دوم، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، ۱۳۷۹.
۳. دهخــدا، علی‌اکبــر؛ لغت‌نامــه، مجلس و دانشگاه، ۱۳۲۵.
۴. زجاجی کاشــانی، مجید؛ شــرح زندگانی حضرت ابوالفضل علیه الســلام سقّای کربلا، سبحان، ۱۳۸۶.
۵. شــهیدی، عنایت‌الله؛ پژوهــش در تعزیه و تعزیه‌خوانــی، چاپ اول، دفتــر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۸۰.
۶. فروغی، محمد علی؛ کلیات سعدی، مؤسسهٔ انتشارات نگاه، ۱۳۷۲.
۷. فلاح زاده، مجید؛ تاریخ اجتماعی ـ سیاسی تئاتر در ایران، چ ۱۸، نشر پژواک کیوان، ۱۳۸۴.
۸. گلی زواره، غلام‌رضا؛ در قلمرو تعزیه، مجلهٔ دیدار آشنا، شمارهٔ ۶۶، بهمن و اسفند ۱۳۸۴.
۹. مهندس‌پور، فرهاد؛ تعزیه به مثابه معرفت دینی، کتاب ماه هنر، بهمن و اســفند ۱۳۸۴، شماره ۸۹ و ۹۰.
۱۰. همایونی، صادق؛ تعزیــه در ایران، چاپ دوم، نشر نوید، ۱۳۶۸.
۱۱. هنــری، مرتضــی؛ تعزیه در خور، نشــر اطلاعات، ۱۳۸۲.
۱۲. روزنامهٔ همشهری، شنبه ۱۱ اردیبهشت، شماره ۱۵۳۶.

چکیده

عبید زاکانی صریح‌ترین شـاعر طنزپرداز ادب کلاسیک ماست کـه آزرده و ملـول از جامعـه و مـردم روزگار خود، پشـت به نابه‌سـامانی‌های آن کرده و از جهات مختلف آن را سزاوار انتقاد دانسـته و به طرق مختلف عیب‌های جامعهٔ نا به‌سامان خود را بیان کرده اسـت. طنز گزندهٔ او همهٔ شـخصیت‌های اجتماعی را هدف قرار می‌دهد و این گسـتردگی موضوعات، گستردگی نابه‌سامانی‌ها را نشان می‌دهد. بازی‌های کلامی، طعنه و کنایه، ایهام، تشبیه، استعاره، متناقض‌نما، ذم شبیه به مدح و جناس از جمله صنایع بدیعی هستند که در کلام عبید به وفور در خدمت طنز قرار گرفته‌اند. هم‌چنیـن غافل‌گیری، ارتباط برقرار کردن بین دو امر نامربوط، تفسـیر به رأی در مـورد آیات و احادیث، شوخی کردن با کلام جدی دیگران و ... از دیگر عناصر طنزآمیز کلام عبیدند که در این مقاله به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

کلید واژه‌ها:

طنز، متناقض نما، ایهام، غافل‌گیری، صراحت گویی، عبید زاکانی.

زهرا ابراهیمی‌پور

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشکدهٔ پیراپزشکی مشهد

در میان شـاعران و نویسندگان ادب کلاسیک ما، از جمله کسـانی که به طور جدی به موضوع طنز پرداخته‌اند، عبید زاکانی اسـت. وی صریح‌تریـن و بی‌پرده‌ترین طنزگوی ادب فارسـی تا قرن هشـتم اسـت و در جامعهٔ نا به سـامان او، هیچ‌کس از گزند نیش طنزش در امان نمی‌ماند.

عناصر طنزی در قصیدهٔ موش و گربه

در بررسی عناصر طنزی در داستان موش و گربه، به دلیل اهمیت این اثر و نیز داشتن نکات طنزی منحصر به فرد، این عناصر را در کلّ داستان، به طور خلاصه، بررسی می‌کنیم. لازم به ذکر است که این داستان، اشاره به یک واقعهٔ تاریخی دارد و به قول عبّاس اقبال:

خم شکستن و تعصّب ورزیدن و دست بیعت دادن به بازماندگان خلافت عباسی در مصر و سایر ریاکاری‌های پادشاهی مانند امیر مبارز الدّین محمد با وجود سفّاکی و ظلم و جور و حیله و تزویر، بعید نیست که ذهن لطیف عبید را متأثر ساخته، زبان او را نیز با نظم داستان گربه و موش به انتقاد و تخطئهٔ آن روش نفاق‌آمیز واداشته باشد؛

(عبید زاکانی، ۱۳۷۹: ۲۸ و ۲۹)

«آغاز داستان موش و گربه»
ای خردمند عاقل و دانا
قصّهٔ موش و گربه برخوانا
قصّهٔ موش و گربهٔ منظوم
گوش کن همچو درّ غلتانا
•••
از قضای فلک یکی گربه
بود چون اژدها به کرمانا
گربه‌ای دوربین و شیر شکار
کهربا چشم و تیز دندانا

نخستین عنصر طنزپردازی در قصیده موش و گربه، قافیهٔ ابیات این قصیده است. قافیه به الف و نون ختم می‌شود؛ به اضافهٔ الف اشباعی که شاعر به پایان تمام کلمات قافیه اضافه کرده است. شاعر حتی به آخر کلمات قافیه‌ای که به الف و نون یا نون ختم نمی‌شوند نیز الف و نون یا نون اضافه کرده است؛ از قبیل: مکرانا، ملانا، خرمانا، زیادانا، گربانا، جنگانا، زینانا و موشانا، و این، بی‌گمان فضای شعر را به فضایی شادی‌بخش و غریب تبدیل می‌کند؛ همان فضایی که طنز به آن نیاز دارد.

عنصر دیگر طنز، کاربرد استعاری دو کلمهٔ «موش» و «گربه» برای «مردم» و «امیر مبارزالدّین محمّد» است. این دو واژه کاملاً در برابر یک‌دیگر قرار می‌گیرند: یکی مسلّط و قدرت‌مند و دیگری زبون و مغلوب؛ این در حالی است که درنده بودن ذاتی گربه، قابل اصلاح هم نیست.

دیگر عنصر طنزپردازی، تشبیه گربه به اژدهاست که بیان‌گر اوج درنده‌خویی آن است و سپس کاربرد صفات انسانی برای گربه و موش که مستعار بودن آن‌ها را نمایان‌تر می‌سازد؛ مثل: بدسگالی، عربده‌جویی، قوس ابرویی، تیر مژگانی، عزبان را عروس جامعهٔ خواب بودن و کدخدا را به خانه مهمان بودن برای گربه و پس از آن تشبیه کردن موش زبون خود را به رستم دستان! آن‌جا که مستِ از باده می‌گوید:

پسر زال، رستم دستان
یادگاری منم به دورانا

دیگر عنصر طنز، انجام افعال ضدّ و نقیض توسط گربه و به قول معروف، خدا و خرما را با هم خواستن وی است. او آگاهانه به خواست نفس خود عمل می‌کند و آن‌گاه بلافاصله ریاکارانه به سوی مسجد می‌رود:

گربه آن موش را بکشت و بخورد
سوی مسجد شدی خرامانا

سپس توبهٔ آشکار گربه را می‌بینیم و سادگی موشان را که با شنیدن توبهٔ گربه، شاد و خندان می‌شوند و آن را باور می‌کنند.

این خبر چون رسید بر موشان
همه گشتند شاد و خندانا
برگرفتند بهر گربه ز مهر
هر یکی تحفه‌های الوانا

عکس‌العمل گربه با دیدن این صحنه و روزه‌دار معرّفی کردن خود در روزهای قبل ـ در حالی که علّت اصلی این روزه‌دار بودن! گرسنگی و عدم دست‌رسی به غذا بوده است ـ شبیه مسلمان‌نمایانی است که گناه نکردن خود را ـ که علّت اصلی آن عدم دسترسی آنان به زمینه‌های گناه است ـ به شدّت پرهیزکاری خود مربوط می‌دانند و خود را بزرگ جلوه می‌دهند و منّت بر سر خدا می‌گذارند و فریب‌کارانه باور به خدا را به بازی می‌گیرند:

گربه چون موشکان بدید، بخواند
رزقکم فی السّماء حقّانا
من گرسنه بسی به سر بردم
رزقم امروز شد فراوانا
روزه بودم به روزهای دگر
از برای رضای رحمانا
هر که کار خدا کند به یقین
روزی‌اش می‌شود فراوانا

امّا شاعر، هستهٔ مرکزی طنز این قصیده را با ایهامی که در کلمهٔ «مبارز» قرار داده، ایجاد کرده است، آن‌جا که می‌گوید:

ناگهان گربه جست بر موشان
چون «مبارز» به روز میدانا

بیان محاوره‌ای جملهٔ «ای شهنشه اولوم به قربانا» نیز جالب است؛ زیرا در سراسر این قصیده فقط همین جمله به زبان ترکی وجود دارد. البته در چند جای دیگر نیز کلمات عامیانه و محاوره‌ای فارسی به کار رفته‌اند. کاربرد این کلمات، جنبهٔ طنزی قصیده را افزایش داده است.

متناقض‌نمایی نیز در ابیات بعد که شاعر علّت درنده شدن گربه را تائب و مسلمان شدن وی می‌داند، طنز دل‌پذیری ایجاد کرده است. او در این‌جا به امیر مبارزالدّین محمّد که دین را

دام شکار بهره‌های دنیایی خود کرده است، اشاره دارد.

سالی یک دانه می‌گرفت از ما
حال حرصش شده فراوانا
این زمان پنج پنج می‌گیرد
چون شده تائب و مسلمانا

باز سادگی موشان و حماقت آنان در این جا دوباره جلوه‌گر می‌شود که پس از آن که سپاه را جمع‌آوری می‌کنند ـ با وجود آزمودن گربه و ثابت شدن درنده خویی وی بر ایشان، امید به صلاح آمدن او را دارند ـ ایلچی به سوی گربه روانه می‌کنند که یا به پایتخت بیا یا ... ؛ از طرف دیگر، «هوش‌مند» و «دلیر» و «فطّان» خواندن موش وزیر، از روی طعنه، ایجاد طنز کرده است:

یکّه موشی وزیر لشکر بود
هوش‌مند و دلیر و فطّانا
گفت: باید یکی ز ما برود
نزد گربه، به شهر کرمانا
یا بیا پای تخت در خدمت
یا که آماده باش جنگانا

شاعر، شدّت ترس و هراس موشان (مردم) را از گربه (امیر مبارزالدّین) این‌گونه بیان می‌کند که آن‌ها پس از به دام انداختن گربه، او را با «کلاف و طناب و ریسمان» می‌بندند؛ گویی مردم از زن و مرد در هراس از او بوده‌اند:

گربه را هر دو دست بسته به هم
با کلاف و طناب و ریسمانا

در پایان قصیده نیز شاعر، قصهٔ خود را عجیب و غریب می‌خواند و آن را یادگاری از خویش می‌نامد:

هست این قصّهٔ عجیب و غریب
یادگار عبید زاکانا

عناصر طنزی در رسالهٔ اخلاق‌الاشراف

عبید در رسالهٔ اخلاق‌الاشراف در باب سخاوت، در توصیف مذهب مختار می‌گوید:

چون بزرگان ما به رزانت رای و دقّت نظر از اکابر ادوار سابق مستثنی‌اند، به استقضای هر چه تمام‌تر، در این باب تأمّل فرمودند؛ رأی انور ایشان بر عیوب این سیرت واقف شد؛ لاجرم در ضبط اموال و طراوت احوال خود کوشیدند؛ نصّ تنزیل را که «کلوا واشربوا و لاتسرفوا» و دیگر «انّ الله لایحبّ المسرفین» باشد، امام امور و عزائم خود ساختند و ایشان را محقّق شد که خرابی خاندان‌های قدیم، از سخا و اسراف بوده است... . یکی از بزرگان، فرزند خود را فرموده باشد که : «یا بنیّ اعلم انّ لفظ «لا» یزیل البلا و لفظ «نعم» یزید النّقم. دیگری در اثنای وصایا فرموده باشد که: ای پسر، زنهار باید که زبان از لفظ «نعم» گوش داری و پیوسته لفظ «لا» بر زبان رانی و یقین دانی تا کار تو با «لا» باشد کار تو «بالا» باشد و تا لفظ تو «نعم» باشد، دل تو «بغم» باشد. (عبید زاکانی ۱۳۷۹: ۳۳۰ـ۳۲۹).

آغاز کلام همانند مدح است: متّصل کردن ضمیر «نا» به کلمهٔ «اصحاب» که به نوعی محبوبیت را می‌رساند، به کار بردن فعل «فرمودند» برای ایشان و دیگر تعریف‌ها در ذهن جریانی مثبت نسبت به اصحاب به وجود می‌آورد اما ناگهان با شنیدن جملهٔ «لاجرم در ضبط اموال و طراوت احوال خود کوشیدند»، متوقّف می‌شود و با شنیدن جملهٔ بعد که آیات قرآن را در آن ذکر کرده است، دوباره همان جریان مثبت ادامه می‌یابد. ادامهٔ سخن در جملهٔ بعدی است که این جریان را می‌خشکاند؛ آن‌جا که می‌گوید: «و ایشان را محقّق شد که خرابی خاندان‌های قدیم از سخا و اسراف بوده است» و آن کاخ بلندی که ذهن فرد از تصوّرات مثبت در مورد سیرت «اصحابنا» ساخته بود، به یک‌باره فرو می‌ریزد. در این‌جا، بنای کار عبید بر غافل‌گیر کردن خواننده است و این روش به گونه‌ای، «ذمّ شبیه مدح» است که باعث طنز آمیز شدن کلام شده است؛ نیز مربوط کردن دو امر نامربوط به هم و تفسیر به رأی در آن‌جا که آیات قرآن را به عنوان شاهد کلام خود می‌آورد، از دیگر عوامل طنزآمیزی کلامی وی می‌شود.

عناصر طنزی در رسالهٔ ریش‌نامه

در رسالهٔ ریش‌نامه، که گفت‌وگویی است بین نویسنده و «ریش»، از آن قسمت از رساله که دیوان شکافته شده است و فرد ریش‌دار وارد می‌شود، آغاز می‌کنیم. نویسنده می‌گوید:

از جا جستم، گفتم: آیا ابلیسی؟ عفریتی؟ غولی؟ ملک‌الموتی؟ به قبض روح آمده‌ای؟ بانگ بر من زد که: هی! ما را نمی‌شناسی؟ مرا ریش‌الدّین ابوالمحاسن گویند. آمده‌ایم تا داد دل این بیچاره، از خیال محبوب جفاکارش بستانیم. در زیر لب گفتم: آه!

آن را که محاسنش تو باشی
بنگر که مقابحش چه باشد!

گفت: من آنم که خدای تعالی از بزرگی من، مرا چند جا در قرآن مجید یاد فرموده؛ یکی در قصهٔ موسی ـ علیه‌السلام ـ می‌فرماید که: لا تأخذ بلحیتی و لابرأسی [مگیر محاسن و نه سرم را] و دیگر در قصهٔ آدم ـ علیه السلام ـ می‌فرماید که: و ریشاً و لباس التّقوی [و جامه‌های نرم برای شما فرستادیم و لباس تقوی، نیکوترین جامهٔ شماست] و رسول ـ علیه‌السلام ـ بر نام من تسبیح کرده است که: سبحان الذی زین الرّجال باللّحی و النّساء با لذّوائب [منزه است آن که مردان را به ریش و زنان را به گیسوان بیاراست] و امیرالمؤمنین علی ـ علیه‌السلام ـ در حقّ من گفته باشد: علیکم بحسن الخطّ فانّه من مفاتیح الرّزق [حسن خط را مراعات کنید که از کلیدهای روزی است]...» (عبید زاکانی، ۱۳۷۹: ۳۴۷ و ۳۴۶)

رک‌گویی و صراحت بیان نویسنده از دیگر عوامل برجستهٔ طنزساز است؛ به خصوص آن‌جا که رفتارهای خلاف طبقات مختلف را به آن‌ها نسبت می‌دهد یا به آن‌ها توهین می‌کند؛ مثلاً در تعریف «قاضی و ما یتعلّق به می‌گوید: «القاضی: آن که همه او را نفرین کنند؛ المنلفه: دستار قاضی؛ الوکیل: آن‌که حق را باطل گرداند؛ الرّشوه: کارساز بی‌چارگان؛ السّعید: آن‌که هرگز روی قاضی نبیند؛ الحلال: آن‌چه نخورند؛ مال الایتام و الاوقاف: آن‌چه بر خود از همه چیز مباح‌تر دانند.»

در ابتـدای این قسـمت از رسـالهٔ ریش‌نامه، اسـتعاره‌ای می‌بینیم که جلب نظر می‌کند؛ ریش که بی‌جان اسـت، در خیال شاعر، به صورت یک فرد قلدر درمی‌آید و با وی سخن می‌گوید. بـه طور کلی، خیال‌پردازی‌های عبید و سـاختن داسـتان‌های خیالی و مجازی در ارتباط با این موضوع یکی از عوامل مهم ایجاد طنز در این رساله است. در این قسمت، یکی دیگر از عوامل طنزساز، یعنی اغراق به کار رفته است که در سؤال عبید از «ریش» دیده می‌شود. این اغراق از ابتدای سؤال تا آخر آن، درجه به درجه افزایش می‌یابد: «آیا ابلیسی؟ عفریتی؟ غولی؟» و بالاتر از همه «ملک‌الموتی، به قبض روح آمده‌ای؟» در ابتدای پاسـخ ریش به وی، نوعی متناقض‌نما وجـود دارد. آن‌جا که می‌گوید: «هی! ما را نمی‌شناسـی؟» کلمهٔ «هی» از اصوات عامیانه و نوعی بی‌ادبی و توهین است و کلمهٔ «ما» که پس از آن ذکر شـده اسـت، به نوعی برای فردی که خود را محترم می‌داند به کار می‌رود.

عبارت سـاختگی «ریش‌الدّین ابوالمحاسن» که از ترکیب کلمهٔ فارسی «ریش» با کلمهٔ عربی «الدّین» ساخته شده و نیز محاسن که نوعی صنعت ایهام در آن وجود دارد و با لفظ فارسی ریش ارتباط دارد، طنزساز است. انسان‌نمایی «خیال محبوب» و سـتاندن داد دل از وی، که چیزی موهوم است، نیز از دیگر عوامل طنزساز است.

در بیت نیز به خدمت گرفتن کلمهٔ «محاسن» و ارتباط آن با مقابح، بار دیگر طنز ایجاد کرده است.

در ادامه، آن‌جا که می‌گوید: «من آنم که خدای تعالی از بزرگی من، مرا چند...» ایهام داشتن کلمهٔ «بزرگی»،که در دو معنای بزرگی ظاهری و اهمّیت است، باز هم مایه‌های طنز دارد.

در آیهٔ قرآن می‌فرماید: «و ریشا و لباس التقوی» کلمهٔ عربی «ریش» را که در معنای جامهٔ نرم است، با توجّه به همانندی ظاهری آن با کلمهٔ فارسـی، نویسنده به معنای آن در کاربرد فارسی‌زبانان می‌گیرد و در کلام علی ـ علیه‌السلام ـ که می‌گوید: «علیکم بحسن الخط» کلمهٔ عربی «خط» را در معنای مجازی فارسی آن در نظر می‌گیرد. چنین برداشت‌هایی نیز، همهٔ کلام عبید را در فضای شادمانی و طنز فرو می‌برد.

عناصر طنزی در رسالهٔ تعریفات

در رسـالهٔ تعریفات یا ده فصل، اوّلیـن نکتهٔ طنزآمیز که جلب نظر می‌کند، اضافه کـردن الف و لام عربی، به ابتدای کلمات فارسی اسـت. رک‌گویی و صراحت بیان نویسنده از دیگر عوامل برجسـتهٔ طنزساز اسـت؛ به خصوص آن‌جا که رفتارهای خلاف طبقات مختلف را به آن‌ها نسبت می‌دهد یا بـه آن‌ها توهین می‌کند؛ مثلاً در تعریف «قاضی و ما یتعلّق به می‌گوید: «القاضی: آن که همه او را نفرین کنند؛ المنلفه: دسـتار قاضی؛ الوکیل: آن‌که حق را باطل گرداند؛ الرّشـوه: کارساز بی‌چارگان؛ السّـعید: آن‌که هرگز روی قاضی نبیند؛ الحلال: آن‌چه نخورند؛ مال الایتام و الاوقاف: آن‌چه بر خود از همه چیز مباح‌تر دانند.»

در بعضی از کلمات و تعریفات، تشـبیه بلیغ با هدف بیانی طنزآمیز به کار رفته است: «عتبه الشیطان: آستانهٔ او (قاضی)؛ حیوانی چند وحشی که در بیابان‌ها و کوه‌ها متواری می‌گردد و به شکل آدمی باشد؛ الیأجوج و المأجوج: قوم چنگیز که به ولایتی متوجّه شوند.»

گاهی همهٔ طنز از طریق بیان صفتی ناخوشـایند یا نفرین کردن بر کسی یا گروهی ایجاد شده است:

عناصر طنزی در رسالهٔ صد پند

در رسـالهٔ صد پند، عنصر غافل‌گیر کردن، مهم‌ترین عامل طنزسـاز است. نویسنده پس از بیان چند جمله، که به طور کلّی نصیحت‌آمیز است، ناگهان به یکی از طبقات اجتماعی حمله‌ور می‌شود و به رسـوا کردن یا توهین به او می‌پردازد یا به واقعیتی خلاف اخلاق اشاره می‌کند. این رساله به طور کلی نکتهٔ جدید طنزآمیزی نسـبت به آثار قبلی ندارد. برای مثال در ابتدای رسـاله، چند جمله می‌آورد که خواننده فکر کند جدّی است: «ای عزیزان! عمر غنیمت شمارید»؛ «وقت را از دسـت ندهید»؛ «عیش امروز با فـردا میندازید»؛ «روز نیک به روز بد ندهید» و همین‌طور ده جمله را پشـت سـر هم می‌آورد و خواننده را سـرگرم ایـن جمله‌های به ظاهر جدّی می‌کند امّا در جملهٔ یازدهم، ناگهان می‌گوید: «طمع از خیر کسـان ببرید تا به ریش جهانیـان توانید خندید»؛ گردِ در پادشـاهان و اتباع ایشان مگردید و عطای ایشان به لقای دربانان ایشـان بخشـید»؛ او با بیان این جمله که: «و خواجگان و بزرگان بی‌مـروّت را به ریش تیزید» خواننده را ناگهان از فضای جملات جدّی و نصیحت‌آمیز بیرون می‌آورد و به فضای جملات طنزآمیز می‌کشاند. این روش در سراسر رساله، ادامه می‌یابد.

عناصر طنزی در چند حکایت از رسالهٔ دل‌گشا

• طالب علمی را در رمضان بگرفتند و پیش شـحنه بردند. شـحنه گفت: هی، شراب را بهر چه خوری؟ گفت: از بهر آن که ممتلی بودم (عبید زاکانی،۱۳۷۹: ۴۸۸).

در ایـن حکایت، آوردن عذر بدتـر از گناه باعث طنزآمیز شدن کلام نویسنده شده است.

در حکایـت زیر نیز با گونه‌ای دیگر از آفرینش طنز روبه‌رو می‌شویم.

• سعدبها، هرگز سعد الدّین مولتانی را ندیده بود. روزی در راهی بدو رسید و گفت: السّلام علیک ای سعد مولتانی! گفت: مرا از کجا شناختی؟ گفت: «یعرف المجرمون بسیماهم» (همان: ۴۸۵).

دیگر عنصر طنزپردازی، تشبیه‌گر به به اژدهاست که بیان‌گر اوج درنده‌خویی آن است و سپس کاربرد صفات انسانی برای گربه و موش که مستعار بودن آن‌ها را نمایان‌تر می‌سازد

خیال‌پردازی‌های عبید و ساختن داستان‌های خیالی و مجازی در ارتباط با این موضوع یکی از عوامل مهم ایجاد طنز در این رساله است

در این حکایت، حاضر جوابی و آوردن پاسخ غیرمنتظره با تضمین از کلام دیگران و برداشت شخصی از آن، موجب طنزآمیز شدن کلام شده است.

عناصر طنزی در مکتوبات قلندران

از دیگر روش‌های عبید در ایجاد طنز، شوخی کردن با اشعار و نوشته‌های جدّی دیگران است. نمونهٔ بارز این مسئله در مکتوبات قلندران است که عبید همهٔ اصطلاحات عرفانی قلندران را به باد تمسخر می‌گیرد و به جای آن، کلمات عامیانه، پیش پاافتاده و یا خلاف عفّت را به کار می‌برد؛ در حالی‌که آهنگ کلام هم‌چنان سنگین و مطنطن است، هم‌چون نامه‌های آنان:

تحفه و تبرّکی که شوریده وقت عشّاق مردان مفرد جهان، نربخیهٔ روزگار، اخی داوود ترمذی ـ [دام] تفریده ـ با خاک نشینان آن پای علم در قلم آورده بود، از دست ابدال رومی رسید. خیرمقدم گفته آمد. ای والله مسافران آن سرزمین خواندند و بر یاد آن نامراد اوپ اوپ ایپ زدند. تبرّکی که از اسرار خاصّ این مزار دریوزه رفته قلیل و کثیر حصّهٔ کچکول او بر دست ابدال رومی روانه شد. شیئی الله مردان فقیر، سلامت است دیگ پالان می‌کند، لنگر آب می‌زند.

(عبید زاکانی،۱۳۷۹: ۳۵۸)

نمونهٔ بارز دیگر این نوع طنزسازی، به شوخی گرفتن داستان رستم و هومان شاهنامه می‌باشد که در رسالهٔ اخلاق‌الاشراف در باب عفّت و در توصیف مذهب مختار آمده است (رک: عبید زاکانی، ۱۳۷۹: ۳۲۷).

•••

به طور کلی می‌توان گفت که مهم‌ترین عوامل دل‌پذیری کلام عبید استفاده از ایجاز، بازی‌های کلامی، طعنه، کنایه، ایهام، تشبیه، استعاره، متناقض‌نما (که اساس هر طنزی بر آن است) ذم شبیه به مدح، جناس و ... است که در کلام عبید در خدمت طنز قرار گرفته‌اند. علاوه بر این، عناصر غافل‌گیری، ارتباط برقرار کردن بین دو امر نامربوط، تفسیر به رأی در مورد آیات و احادیث، شوخی کردن با کلام جدی دیگران و ... از دیگر عناصر طنزآمیز کلام عبید زاکانی‌اند.

منابع

۱. زاکانی، عبیدالله؛ کلیات عبید زاکانی، چاپ سوم، تصحیح و تحقیق و شرح پرویز اتابکی، تهران، انتشارات زوار، ۱۳۷۹.

۲. همایی، جلال‌الدین؛ فنون بلاغت و صناعات ادبی، چاپ چهاردهم، مؤسسهٔ نشر هما، ۱۳۷۷.

۳. یوسفی، غلامحسین؛ دیداری با اهل قلم، جلد اول، چاپ اول، مشهد، مؤسسهٔ چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی، ۱۳۵۷.

در رسالهٔ صد پند، عنصر غافل‌گیر کردن، مهم‌ترین عامل طنزساز است. نویسنده پس از بیان چند جمله، که به طور کلّی نصیحت‌آمیز است، ناگهان به یکی از طبقات اجتماعی حمله‌ور می‌شود و به رسوا کردن یا توهین به او می‌پردازد یا به واقعیتی خلاف اخلاق اشاره می‌کند

مهم‌ترین عوامل دل‌پذیری کلام عبید استفاده از ایجاز، بازی‌های کلامی، طعنه، کنایه، ایهام، تشبیه، استعاره، متناقض‌نما (که اساس هر طنزی بر آن است) ذم شبیه به مدح، جناس و ... است که در کلام عبید در خدمت طنز قرار گرفته‌اند

درآمد

مثنوی معنوی از جمله کتاب‌هایی است که دریایی بی‌کران از فرهنگ عامه و نکات زبدهٔ ادبی را در خود دارد. این اثر سترگ شاخصه‌های فرهنگی ویژه‌ای دارد که برگرفته از فرهنگ و تمدن ایرانی ـ اسلامی است. یکی از موضوعاتی که مولانا بدان اشاره کرده، عبارت «سر سفره» است. در این مقاله، نویسنده با تبیین معانی گونه‌گون این عبارت در کتب ادبی، به کاربرد آن در فرهنگ عامهٔ شمال خراسان اشاره می‌کند.

کلید واژه‌ها:

مثنوی معنوی، سرسفره، فرهنگ عامه.

در دفتر ششم مثنوی «در داستان آن عجوزه که روی زشت خویشتن را جندره و گلگونه می‌ساخت و ساخته نمی‌شد و پذیرا نمی‌آمد.» ابیات ذیل آمده است:

بود کمپیری نود ساله کلان
پر تشنّج روی و رنگش زعفران
چون سر سفره رخ او توی توی
لیک در وی بود مانده عشق شوی
ریخت دندان‌هاش و مو چون شیر شد
قد کمان و هر حسش تغییر شد... (بیت ۱۲۲۵ـ ۱۲۲۲)

این ابیات در توصیف پیرزنی نود ساله است که چهره‌ای پر از چین و شکن چون سر سفره داشته است... آن‌چه در این بحث بدان می‌پردازیم، مصرع اوّل بیت دوم ابیات بالاست که در آن آمده است: «چون سر سفره رخ او، توی توی» که در آن «رخ پیرزن» به «سر سفره» مانند شده است. نگارنده در این مقال به این پرسش که چرا مولوی این تشبیه را به کار برده است پاسخ می‌دهد و به طور اجمال بدان می‌پردازد.

استاد بزرگوار شادروان دکتر سید جعفر شهیدی در توضیح «سر سفره» آورده است: «بعضی شارحان آن را "دستار خوان" معنی کرده‌اند و بعضی "گوشهٔ سفره" امّا چنان که می‌بینیم دستار خوان و سر سفره (خود به خود) چین و شکن ندارد و چین و شکن عارضی ممکن است در هر پارچه‌ای پدید شود و اختصاص به سفره ندارد تا مشبه به قرار گیرد. گمان می‌رود سر سفره در این بیت معنی دیگری داشته باشد:

هر گه که سر سفرهٔ کس گردد شق
کوهان شتر خواهد و مقل ازرق
هر روز به موم زرد و مرهم کردن
صحّت پس از آن طلب نمودن از حق

(یوسفی طبیب، به نقل از آنندراج) (شهیدی، ۱۳۸۰: ۱۸۱)

سپس به این نتیجه رسیده‌اند که: «ظاهراً [از] سر سفره در این بیت، توی و چین و شکن مقصود است.» (همان: ۱۸۱)

نگارندهٔ این جستار پس از تأمل در این مصراع به جست‌وجو شواهدی برای سفره پرداخت و به این نتیجه دست یافت که

دکتر هادی اکبرزاده
مدرس دانشگاه آزاد شهید بهشتی مشهد

کندوکاوی در معنی ترکیب «سر سفره» از دفتر ششم مثنوی در مصرع «چون سر سفره رخ او توی توی...»

سفره در گذشته به دو شکل بوده است:
۱. پارچه‌ای گسترده که بر آن خوردنی و نوشیدنی می‌نهادند و بدان دستار خوان نیز می‌گفته‌اند. لازم به توضیح است که سفرهٔ امروزی احتمالاً همان سفرهٔ درازی بوده است که بالای خوان (طبق چوبی بزرگ) می‌گسترده‌اند.
فردوسی:
یکی سفره پیش پرستندگان
بگسترد و برخاست چون بندگان (شاهنامه، نشر قطره، ص ۸۷۲)
اسرار التوحید: «خواجه حسن مؤدب گفت: چون این روز نماز دیگر بگزاردیم، شیخ مرا بخواند و گفت: «ای حسن، صوفیان چند تن‌اند.» گفتم: «صد و بیست کس‌اند، هشتاد مسافر و چهل مقیم.» گفت: «فردا چاشتشان چه خواهی داد؟» گفتم: «آنچ شیخ اشارت کند!» گفت: «فردا باید که هر کسی را سر برّه‌ای تر پیش نهی و شکر کوفته بسیار بیاری تا برای آن مغز می‌پاشند و هر کسی را رطلی حلوای خلیفتی به شکر و گلاب پیش نهی و عود و گلاب بسیار بیاری تا ما عود می‌سوزیم و گلاب بر ایشان می‌ریزیم و کرباس‌های گازر شو بیاری و این سفره در مسجد جامع بنهی تا آن کسانی که ما را در غیب غیبت می‌کنند، به رأی‌العین ببینند که حق ـ سبحانه و تعالی ـ عزیزان درگاه عزّت را از پردهٔ غیب چه می‌خوراند... این جمله ساخته شد و بامداد پگاه برفتم و کرباس بستدم و در مسجد جامع سفره بکشیدم بر آن جمله شیخ اشارت کرده بود.» (آن سوی حرف و صوت، گزیدهٔ اسرارالتوحید، دکتر شفیعی کدکنی، ص۷۳ ـ ۷۲)
«روز دیگر، پگاه برفتم و کرباس‌ها به مسجد جامع بردم و سفره بیفکندم بر آن جمله که شیخ اشارت فرموده بود.»
(حالات و سخنان ابوسعید، ... به تصحیح شفیعی کدکنی، ص ۵۹)
۲. شکل دیگر آن، که در ارتباط با مصراع مورد بحث است، به صورت سفرهٔ امروزی (دستار خوان یا پارچه گسترده) نبوده بلکه توشه‌دان یا پارچه‌ای مدوّر بوده است که سر آن را با بند یا ریسمانی می‌بسته‌اند. نگارندهٔ این مقاله پس از مراجعه به آثار قدما شواهد بسیاری مبنی بر وجود چنین سفره‌ای یافته است.
مواردی که در زیر می‌آید، وجود این شکل از سفره را به اثبات می‌رساند.
ـ گاه سفره را به میخ آویزان می‌کرده‌اند. دو شاهد مثال در این‌جا می‌آوریم.
مثنوی:
صوفی‌ای بر میخ روزی سفره دید
چرخ می‌زد جامه‌ها را می‌درید
بانگ می‌زد نک نوای بی‌نوا
قحط‌ها و دردها را نک دوا
چون که دور و شور او بسیار شد
هر که صوفی بود با او یار شد
کخ کخی و های و هویی می‌زدند
تای چندی مست و بی‌خود می‌شدند
بوالفضولی گفت صوفی را که چیست
سفرهٔ آویخته از نان تهیست (مولوی، ۱۳۷۵: ۷۱)
در هفت‌پیکر نیز «سفره» بر درخت آویخته شده است:
پیر گفتش بر این درخت خرام
گر نیاز آیدت به آب و طعام
سفره آویخته است و کوزه فرود
پر زنان سفید و آب کبود
... سفرهٔ نان گشاد و لختی خورد
از رقاق سپید و گردهٔ زرد
ـ سر سفره را با بند یا ریسمانی می‌بسته‌اند:
مجیر بیلقانی:
بر سفره هر آن‌که خورد حلوا
چون سفره شود رسن به گردن

بعضی شارحان آن را «دستار خوان» معنی کرده‌اند و بعضی «گوشهٔ سفره» امّا چنان‌که می‌بینیم دستار خوان و سر سفره (خود به خود) چین و شکن ندارد و چین و شکن عارضی ممکن است در هر پارچه‌ای پدید شود و اختصاص به سفره ندارد تا مشبه به قرار گیرد

ـ سر سفره دارای حلقه‌هایی بوده است که رسن یا بند از آن حلقه‌ها می‌گذشته و با کشیدن این بند یا رسن سر سفره بسته می‌شده است.

عبید زاکانی:

آه از آن صوفیان ازرق‌پوش
که ندارند عقل و دانش و هوش
رقص را هم چو نی کمر بسته
لوت را هم‌چو سفره حلقه به گوش

ـ سفره، مشبه‌به چیزهای گرد قرار گرفته است.

مشبه‌به برای انجیر:

سفرهٔ انجیر شدی صفروار
گر همه مرغی بدی انجیرخوار (مخزن الاسرار)

مشبه‌به برای چرخ و گردون:

سفرهٔ چرخ و نان شطرنجی
چیست تا در سمات او سنجی (سیف فرغانی)

اشتهای من از آن صادق بود دایم که من
قانعم از سفرهٔ گردون به یک نان هم‌چو صبح (صائب)

سفرهٔ گردون ندارد لقمه‌ای بی‌زهر چشم
سیر شد از زندگی هر کس گدای خود نشد (صائب)

مشبه‌به برای دل: (دل به سفره مانند شده است)

توشهٔ تو علم و طاعت است در این راه
سفرهٔ دل را بدین دو توشه بیاگن (ناصر خسرو)

البته بیاگن (پر کن) نیز با سفره رابطه دارد.

مشبه‌به برای شکم:

چون است شکمش نمی‌شود سیر
با آن‌که چو سفره پر ز نان است (سیف فرغانی)

ـ با فعل گشادن و بستن به کار رفته است:

نو نو از چشمهٔ خوناب چو گل توبرتو
روی پُرچین شده چون سفرهٔ زر بگشایید (خاقانی)

شاهد برای گشادن «سر سفره»:

مریم گشاده روزه و عیسی ببسته نطق
کو در سخن گشاد سر سفرهٔ سخا (خاقانی)[10]

گشادند سفره بر آن چشمه‌سار
که چشمه کند آب را خوش‌گوار (شرف‌نامه)

چون بر آن آب سفره بگشادند
نان بخوردند و آب در دادند (نظامی)

بگشاد سلام سفرهٔ خویش
حلوا و کلیچه ریخت در پیش (لیلی و مجنون)

سر سفره را به هم کردن:

چون خورد به قدر رغبت آن خورد
مادر سر سفره را به هم کرد (امیر خسرو)

«... و سگ اصحاب کهف را استخوانی نینداختی، خانهٔ او را کس ندیدی در گشاده و سفرهٔ او سر گشاده.» (گلستان)

سر سفره را بستن:

مولوی: بستم سر سفرهٔ زمین را بگشا سر خمّ آسمان را

یا:

ماه‌رمضان آمد، ای یار قمرسیما بر بند سر سفره، بگشای ره بالا

ـ یکی از معانی سفره در کتب لغت، «توشه دان مسافر» است (منتهی‌الارب) که با سفر رابطه دارد:

سفرهٔ سفر به صورت کیسه‌ای بوده است که سر آن را می‌بسته‌اند و در آن نان و خوردنی می‌نهاده‌اند.

شواهد:

به سفر سفره گزین خوانچه مخواه
مرد خوان باش غم‌خانه مخور (خاقانی)

توشهٔ تو علم و طاعت است در این راه
سفرهٔ دل را بدین توشه بیاگن (ناصر خسرو)

یا:

در قوصره همی به سفر خواست رفت جانت
زان بر گرفت سفرهٔ در خور مطهره
گر جای‌گیر نیست چو جسم این لطیف جانت
تن را چرا تهی است میانش چو قوصره (ناصر خسرو)

گاه سفره نشین کنایه از مهمان است (آنندراج):

سفرهٔ مائده‌پرداز همه است
تا همه سفره‌نشین سفرند (خاقانی، قصاید)

ـ گاه در مقابل خوان که دراز و گسترده بوده، آمده است:

گر نباشد به دعوتی سفره
می‌شود او دراز خوان هموار

(نظام قاری، به نقل از لغت‌نامه)

ـ سر سفره و شکن آن به ابروی درهم کشیده مانند شده است:

حرامت بود نان آن کس چشید
که چون سفره ابرو به هم در کشید (بوستان سعدی)

منظور از ابرو در هم کشیدن سفره، سر سفره است که در هنگام بستن پر از چین و شکن می‌شده است.

آقایان انزابی نژاد و سعید قره‌بگلو نیز در شرح این بیت بوستان آورده‌اند: «وجه شبه در مصرع دوم چیست؟ ظاهراً پاسخ این است که سفره یا گشاده است که می‌تواند مانندگی با روی گشاده داشته باشد؛ به ویژه که وقتی سفره‌های پارچه‌ای را می‌گشودند صاف و هموار می‌کردند، یا بسته، سفره گویا در قدیم بند داشته که چون بند آن را می‌کشیدند، بسته می‌شد و سفرهٔ بسته و پیچیده و چروک شده می‌تواند شباهتی با روی درهم و عبوس داشته باشد.»

(بوستان، ۱۳۷۸: ۱۰۱)

ـ از شواهدی دیگر که اثبات می‌کند سفره غیر از صورت امروزی به شکل دیگری نیز بوده است، این‌که در آنندراج و فرهنگ رشیدی، سر سفره، کنایه از سوراخ مقعد دانسته شده است:

هرگه که سر سفرهٔ کس گردد شق
کوهان شتر خواهد و مقل ازرق
هر روز به موم زرد ازرق کردن
صحت پس از آن طلب نمودت از حق
(یوسفی طبیب، آنندراج، به نقل از لغت‌نامه)

خاقانی نیز آورده است:
به زرّ سفرهٔ پشت از فشارش امعا
به سیم کان میان ران ز جنبش اعصاب [۱۹]

یا:
سفرهٔ زیر او چو سفرهٔ گل
از برون سرخ و از درون زردیش
خواجه شد هندوی غلامی ترک
تا وفا دارد از جوان‌مردیش (خاقانی)

که در توضیحات جلال‌الدین کزازی آمده است:
«سفرهٔ زیر، استعاره‌ای آشکار از سرین است و با تشبیه آشکار به سفرهٔ گل مانند شده است، گلبرگ‌ها در گل سرخ‌اند و پرچم‌ها زرد. (کزازی، ۱۳۷۸: ۸۹۱)

در رباعیات خاقانی نیز بین سفره و ... رابطه وجود دارد.
... قالب نقش‌بندی لاهوت است
... گلخن ابلیس چه هاروت است
گر سفرهٔ پر زر است... هر روزه
هر ماه نه... حقهٔ پر یاقوت است

عجیب‌تر از همه این که در قصیده‌ای از ناصر خسرو آمده است:
گر جای گیر نیست چو جسم این لطیف جان
تن را چرا تهیست میانش چو قوصره
در قوصره همی به سفر خواست رفت جانت
زان برگرفت سفرهٔ در خور مطهره
بنگر که چون به حکمت در بست کردگار
سفرهٔ تو را و مطهره را سر به حنجره
یعنی... سر سفره و مطهرهٔ تو را با حنجره بست.

در توضیحات استاد جعفر شعار و کامل احمدنژاد نیز سفره و مطهره خوراک و دفع آن معنی شده و حنجره، کنایه از سخن و کلام دانسته شده است. (دیوان ناصر خسرو، قصیده ۱۲۵: ۵۴۳)

ـ انار و سفره: آخرین شاهد که گفته‌های نگارنده را در وجود سفره در شکلی غیر از شکل امروز اثبات می‌کند، از منوچهری است که در آن انار به سفره‌ای از دیبا مانند شده که آستر آن زرد رنگ و قسمت بیرونی آن قرمز رنگ است:
نار مانند یکی سفرگک دیبا
آستر دیبه زرد ابره آن حمرا
سفره پر مرجان توبرتو تابرتا
دل هر مرجان چون لؤلؤکی لالا
سر او بسته به پنهان ز درون عمدا
سر ماسورگکی در سر او پیدا [۲۳]

سفره در داستان سمک و عیار نیز توشه‌دانی است که در آن دایره نهاده‌اند: «کنیزک به خانه رفت و سفره‌ای از ادیم بیاورد و بگشاد و از آن جا دایره‌ای بیرون کرد و به دست روح‌افزا داد.» (سمک عیار، ج۱: ۴۷)

با توجه به شواهد بالا همان‌گونه که شهیدی در توضیح سر سفره آورده است، نظر شارحان دیگر که سر سفره را دسترخوانی یا گوشهٔ سفره دانسته‌اند رد می‌شود؛ چرا که سر سفره در این‌جا با دستار خوان یا گوشهٔ سفره رابطه‌ای ندارد و معنای درست آن این است که شکل سفره در این مصراع با شکل سفرهٔ متداول امروزی تفاوت دارد و مانند توشه‌دان و طعام‌دانی بوده است که گاه در سفر از آن استفاده می‌کرده‌اند. هم‌چنین سر آن را با ریسمانی یا نخی که از حلقه‌های آن می‌گذشته، می‌بسته‌اند و آن چیزی شبیه به همیان زر بوده است.

البته نظر استاد شهیدی که نوشته‌اند: دسترخوان و سر سفره خود به خود چین و شکنی ندارد و چین و شکن عارضی ممکن است در هر پارچه‌ای پدید شود و اختصاص به سفره ندارد تا مشبه‌به قرار گیرد، کامل به نظر نمی‌رسد؛ چرا که، با توجه به شواهد متعدد مشخص می‌شود که نوعی سفره در قدیم وجود داشته است که بند داشته و سر سفره را با آن بند می‌کشیده‌اند و می‌بسته‌اند. در مصراع مورد بحث نیز سر سفره به خاطر چین و شکنی که داشته، مشبه‌به روی پیرزن قرار گرفته و تشبیهی زیبا به وجود آمده است.

ظاهراً پاسخ این است که سفره یا گشاده است که می‌تواند مانندگی با روی گشاده داشته باشد؛ به ویژه که وقتی سفره‌های پارچه‌ای را می‌گشودند صاف و هموار می‌کردند، یا بسته، سفره گویا در قدیم بند داشته که چون بند آن را می‌کشیدند، بسته می‌شد و سفرهٔ بسته و پیچیده و چروک شده می‌تواند شباهتی با روی درهم و عبوس داشته باشد

منابع

۱. خاقانی؛ دیوان، با مقدمهٔ بدیع‌الزمان فروزانفر، انتشارات نگاه، ۱۳۷۵.
۲. زنجانی، برات؛ احوال و آثار و شرح مخزن الاسرار نظامی گنجوی، چاپ سوم، انتشارات دانشگاه تهران.
۳. شهیدی، سید جعفر؛ شرح مثنوی ج۱، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۰.
۴. صائب تبریزی؛ دیوان، به کوشش محمّد باقر قهرمان، چاپ دوم، انتشارات علمی و فرهنگ، ۱۳۷۱.
۵. کزازی، میرجلال الدین؛ گزارش دشواری‌های دیوان خاقانی، نشر مرکز، ۱۳۷۸.
۶. مولوی؛ مثنوی معنوی، رینولد نیکلسن، چ۱، انتشارات توس، ۱۳۷۵.
۷. منوچهری؛ دیوان، به کوشش محمّد دبیرسیاقی، چاپ دوم، انتشارات زوّار، ۱۳۷۵.
۸. مولوی؛ کلیات شمس، مؤسسهٔ انتشارات امیرکبیر، چ۱۴، ۱۳۷۶.
۹. مصلح‌الدین سعدی شیرازی؛ بوستان، شرح و گزارش از رضا انزابی‌نژاد و سعید قره‌بگلو، چاپ اول، انتشارات جامی، ۱۳۷۸.
۱۰. ناصرخسرو؛ دیوان، تصحیح مینوی و محقق، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۱. ناصرخسرو قبادیانی؛ دیوان، جعفر شعار و احمد کامل‌نژاد، چاپ اول، انتشارات پیام امروز، ۱۳۷۹.
۱۲. نظامی گنجوی؛ هفت‌پیکر، به تصحیح برات زنجانی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۳.

بررسی ترکیب شاخ گوزنان که در نقد مقالهٔ «شاخ نفیر» شمارهٔ ۸۸ آمده است

چکیده

این مقاله نقد و شرحی بر مقالهٔ شاخ نفیر چاپ شده در شمارهٔ ۸۸ است. مؤلف با استناد به شاهنامه و متون شعری در پی اثبات این حکم است که ترکیب شاخ گوزنان به طور قطع در معنای «آسمان» به کار رفته است.

کلید واژه‌ها:

شاخ گوزن، شاهنامه، شاخ نفیر.

علیرضا قاسمی

مدرس مراکز آموزشی مازندران

بررسی ترکیب «شاخ گوزنان» در شاهنامه

در شمارهٔ ۸۸ مجلهٔ رشد ادب فارسی مقاله‌ای با عنوان «شاخ نفیر» به چاپ رسید که نویسندهٔ محترم آن، شاخ گوزنان را در بیت «چو سوفارش آمد به پهنای گوش / ز شاخ گوزنان برآمد خروش» از داستان نبرد رستم و اشکبوس، نه به معنای کمان که به معنای شیپورها و نقاره‌های جنگ دانسته‌اند.

بر اهل تحقیق پوشیده نیست که برای اظهارنظر دربارهٔ یک واژه، ترکیب، مصراع یا بیتی از یک شاعر، علمی‌ترین شیوه آن است که به جای تکیه بر حدس و گمان و استناد به مطالب غیر مرتبط، با بررسی دیگر اشعار همان شاعر، اشعار شعرای هم فکر و هم دورهٔ او و نیز اشعار سایر شعرا، پشتوانهٔ مناسب و متقنی برای نظر خویش بیابیم. استناد نویسندهٔ محترم مقالهٔ «شاخ نفیر» به تاریخ بیهقی دربارهٔ زدن بوق و دهل به هنگام تقدیم اموال بی‌کران از جانب عیسی بن ماهان به هارون‌الرشید و نیز استناد به فرهنگ‌های گوناگون دربارهٔ واژه‌های گوزن، شاخ، شاخ نفیر و کرنا هیچ کمکی به اثبات نظر ایشان نمی‌کند؛ چرا که از سویی، هیچ یک از این استنادها بر نفی به کار رفتن شاخ گوزن در معنای کمان دلالت ندارند و از سوی دیگر، ایشان از منابع مورد استناد خود هیچ مطلب یا بیتی را که در آن شاخ گوزن (نه مطلق شاخ یا شاخ نفیر) به معنای شیپور و نقاره به کار رفته و پشتوانه و تأییدکنندهٔ نظر ایشان باشد، نیافته‌اند. جالب آن که نویسندهٔ محترم به نقل از لغت‌نامهٔ دهخدا برای شاخ آهو در معنای کمان تیراندازی، شاهد زیر را از شرف‌نامهٔ نظامی ذکر کرده‌اند که در واقع نقض‌کنندهٔ نظر ایشان است:

چو بر شاخ آهو کشد چرم گور
بدوزد سر مور بر پای مور

ایشان پس از ذکر شاهد مذکور، چنین می‌نویسند: «البته تنها نشانه‌ای از معنی ارائه شدهٔ ادبیات ۲، همین بیت یادشدهٔ نظامی است که آن هم از شاخ آهو سخن گفته است نه شاخ گوزن». (ص ۳۳) بی‌تردید صدور چنین حکمی مستلزم بررسی همهٔ متون شعری فارسی است اما نویسنده بی آن که دیوان شعرای فارسی و حتی خود شاهنامه را به دقت بررسی کرده باشد، به صدور حکم قطعی پرداخته و بیت نظامی را

تنها نشانهٔ به کار رفتن شاخ در معنای کمان دانسته‌اند. کاش نویسندهٔ محترم که به زعم خود در هیچ یک از فرهنگ‌ها شاخ گوزن را کنایه از کمان نیافته‌اند، به فرهنگ معین نیز نظری می‌افکندند. این فرهنگ در ذیل مدخل «گوزن»، ترکیب شاخ گوزن را کنایه از کمان دانسته و بیت زیر از هنرنامهٔ یمینی عثمان مختاری غزنوی ـ شاعر قرن پنجم و ششم و نزدیک به زمان فردوسی ـ را به عنوان شاهد ذکر کرده است:

چون ز شاخ گوزن حمله برد
زهرهٔ شیر آسمان بدرد (معین، ج۳: ۳۴۴۴)

هر چند بیت بالا به تنهایی بر نظر نویسندهٔ محترم خط بطلان می‌کشد، برای رفع هرگونه ابهام، به نقد سایر دلایل و نظریات ایشان و ارائه شواهد بیش‌تر می‌پردازیم.

یکی از دلایل نویسندهٔ محترم برای به کار رفتن شاخ گوزن در معنای شیپور، میان تهی بودن شاخ است که برای اثبات این موضوع به سخن برهان قاطع دربارهٔ نوشیدن شراب در شاخ گاو استناد کرده‌اند. اما ایشان به این نکتهٔ مهم توجه نداشته‌اند که شاخ گوزن بر خلاف شاخ گاو، میان تهی نیست که بتوان به عنوان شیپور از آن استفاده کرد. ایشان به نقل از لغت‌نامهٔ دهخدا دربارهٔ کرنای چنین نوشته‌اند: «نوعی نفیر دراز که در قدیم در رزم به کار می‌رفت و اینک در ولایات شمالی ایران (مخصوصاً گیلان) به هنگام اقامهٔ مراسم عزاداری (عاشورا) به ندرت استعمال می‌شود». (ص ۳۳) به ادامهٔ این توضیحات که خود دهخدا نیز آن را از حاشیهٔ جلد سوم برهان قاطع نقل کرده است، این نکتهٔ مهم را نیز باید افزود که هنوز هم در برخی مناطق گیلان و از جمله در روستای «داخل» در حوالی لاهیجان در مراسم عزاداری عاشورا این نفیر استعمال می‌شود اما بر اساس تصاویری که خود دیده و مطالبی که در این‌باره از اهالی گیلان شنیده‌ایم، این نفیر، که در گویش محلی به آن «کَرنی» گفته می‌شود، نی ضخیم و درازی است که در انتهای آن شاخ میان تهی گاو قرار دارد نه شاخ میان پُر گوزن. هم‌چنین به سبب میان پر بودن شاخ گوزن بوده که حتی در گذشتهٔ نه چندان دور در برخی مناطق ـ از جمله مازندران ـ گاه دستهٔ چاقو و کارد کمری را از شاخ این حیوان می‌ساخته‌اند.

دلیل دیگر ایشان آن است که: « "ان" در گوزنان نشانهٔ جمع است و در آن میدان، تنها رستم در حال تیراندازی است» (ص ۳۳). در پاسخ به این دلیل ایشان باید گفت که حتی اگر این "ان" را نشانهٔ جمع بدانیم، هیچ منافاتی با معنای کمان ندارد؛ زیرا مفهوم مصراع بدین گونه خواهد بود: «از کمان که از شاخ گوزن‌ها ساخته می‌شود، خروشی برآمد».

ترکیب «شاخ گوزنان» در مجموع، دو بار در شاهنامه و آن هم در دو مصراع کاملاً مشابه به کار رفته است؛ نخست در داستان نبرد رستم و اشکبوس و دیگر در داستان نبرد بهرام چوبین و ساوه‌شاه.

با توجه به این‌که ترکیب شاخ گوزنان و برآمدن خروش از آن، تنها دو بار در شاهنامه به کار رفته و هر دو بار نیز به هنگام کشیده شدن کمان است، باید از نویسندهٔ محترم مقالهٔ «شاخ نفیر» پرسید که اگر به زعم ایشان شاخ گوزنان به معنای شیپورهای جنگ است، چرا در دیگر صحنه‌های جنگی و جنگ‌های تن به تن شاهنامه در شاخ گوزن نمی‌دمند و فقط به هنگام کشیدن کمان و پرتاب تیر در آن می‌دمند؟ دیگر آن که نویسندهٔ محترم در پایان مقالهٔ خویش چنین نتیجه‌گیری می‌کنند: «بیت وظیفهٔ صحنه‌آرایی و تصویرآفرینی دارد؛ یعنی می‌خواهد بگوید: با دیدن هیبت و هیمنهٔ رستم در کشیدن کمان و زدن ضربه و تیر نهایی، شور و هیجان زایدالوصفی سپاهیان و صحنهٔ نبرد را فراگرفته است. در این حالت و به رسم معمول، نقاره‌چیان به منظور ایجاد هیجان و رعب در دل دشمن، نقاره‌ها (شاخ گوزنان / شاخ‌های نفیر) را به صدا درآورده‌اند» (ص ۳۳). درست است که در نبرد رستم و اشکبوس فقط این دو مشغول نبردند و سپاهیان در گوشه‌ای ایستاده‌اند و به این نبرد نگاه می‌کنند و از همین‌رو نویسندهٔ محترم به این نتیجه‌گیری رسیده‌اند اما در داستان نبرد بهرام چوبین و ساوه شاه، شرایط نبرد کاملاً متفاوت است و به هیچ‌وجه این جنگ را جنگی رو در رو و تن به تن و در صحنه‌ای مشخص که عده‌ای فقط نظاره‌گر آن باشند، نمی‌توان دانست؛ چرا که یکی در حال گریز است و دیگری در تعقیب او. هم‌چنین، در هنگام پرتاب تیر بهرام به سوی ساوه، جنگی همگانی میان دو سپاه در جریان است و سپاهیان بهرام خود سخت مشغول تاختن بر سپاه دشمن و تیرباران آن‌ها هستند و کم‌تر کسی فرصت و توفیق دیدن هیبت بهرام در کشیدن کمان و پرتاب تیر را داشته است تا شور و هیجان زایدالوصفی او و صحنهٔ نبرد را فراگیرد و نقاره‌چیان نیز برای ایجاد هیجان نقاره‌ها را به صدا درآورند. مگر آن که تصور کنیم نقاره‌چیان به دنبال بهرام تاخته‌اند تا اگر بهرام خواست تیری به سوی ساوه پرتاب کند، آن‌ها در نقاره‌ها بدمند و بدین ترتیب هم هیجانی بیافرینند و هم ساوهٔ ترسان و گریزان را بیش‌تر بترسانند!

این نکتهٔ مهم را نیز باید متذکر شد که علاوه بر استفاده از شاخ گوزن در ساختن کمان، گاه زه کمان را نیز از پوست و چرم این حیوان می‌ساخته‌اند و از همین‌رو، چرم گوزن در فرهنگ‌ها کنایه از زه کمان ثبت شده است؛ بنابراین، بی‌سبب نیست که فردوسی در توصیف صحنهٔ تیراندازی بهرام، از هر دو ترکیب چرم گوزن و شاخ گوزنان سود جسته است؛ همان‌گونه که در بیت مورد استناد مقالهٔ «شاخ نفیر» از نظامی نیز شاعر به تناسب میان دو ترکیب شاخ آهو (کمان)

ایشان از منابع مورد استناد خود هیچ مطلب یا بیتی را که در آن شاخ گوزن (نه مطلق شاخ یا شاخ نفیر) به معنای شیپور و نقاره به کار رفته و پشتوانه و تأییدکنندهٔ نظر ایشان باشد، نیافته‌اند. جالب آن که نویسندهٔ محترم به نقل از لغت‌نامهٔ دهخدا برای شاخ آهو در معنای کمان تیراندازی، شاهد زیر را از شرف‌نامهٔ نظامی ذکر کرده‌اند که در واقع نقض‌کنندهٔ نظر ایشان است

و چرم گور (زه کمان) توجه داشـــته و این دو ترکیب را در کنار یک‌دیگر به کار برده است.

امروزه پیش‌رفت فناوری به کمک تحقیقات ادبی نیز آمده و لوح‌های فشردهٔ موجود تا حد زیادی کار محققان را آسان‌تر و دقیق‌تر کرده است. این جانب با جست‌وجوی "شاخ گوزن" و "شاخ گوزنان" در لوح فشردهٔ دُرج ۳ که حاوی ۱۷۸ اثر منظوم و منثور از ۱۰۱ شاعر و نویسندهٔ مشهور فارسی از آغاز تا امروز اســت، هجده بیت (غیر از دو بیت شــاهنامه) را که در آن‌ها "شاخ گوزن" و "شاخ گوزنان" به شکل ترکیبی یا غیر ترکیبی به کار رفته، یافته‌ام که در هیچ یک از تصویرســازی‌های این ابیات، از شــاخ گوزن معنای شیپور جنگ یا معانی‌ای از این دســت، اراده نشده است. در این میان، دو بیت زیر از مسعود سلمان ـ شاعر قرن پنجم و ششم ـ که به ساخته شدن کمان از شاخ گوزن اشاره دارد، بسیار شایان توجه است:

چو آن خمیده کمان از گوزن دارد شاخ
چو آن خدنگ نزار از عقاب پر دارد
همی عقاب و گوزن از نهیب تیر و کمانت
به کوه و بیشه در آرام و مستقر دارد (مسعود سعد: ۹۸)

هم‌چنان که مشــاهده می‌شود، شــاعر همان‌گونه که در مصراع دوم بیت اول به بستن پر عقاب به تیر اشاره می‌کند، در مصراع اول آن نیز به صراحت به استفاده از شاخ گوزن در ســاختن کمان اشاره دارد و از این مصراع هیچ تعبیری جز این نمی‌توان داشت. به سبب ساختن کمان از شاخ گوزن و شاید هم شباهت شاخ گوزن به کمان است که قاآنی در بیت زیر، گوزن را کمان‌کش می‌خواند:

گور کمندافکنم گوزن کمان‌کش
کبک قدح‌خواره‌ام تذرو سخن‌گو (قاآنی: ۷۴۰)

هم اوســت که شاخ گوزن را به یکی دیگر از آلات جنگی، یعنی شمشیر، تشبیه می‌کند:

تیغ به سرپنجهٔ تو طرفه هلالی
در کف خورشید آسمان برین است
یا به دم اژدری نهنگ و یا نی
شاخ گوزنی به چنگ شیر عرین است (همان: ۱۴۰)

ترکیب «شاخ گوزنان» در مجموع، دو بار در شاهنامه و آن هم در دو مصراع کاملاً مشابه به کار رفته است؛ نخست در داستان نبرد رستم و اشکبوس و دیگر در داستان نبرد بهرام چوبین و ساوه شاه

غلامعباس ساعی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی مشهد

چکیده
کتاب‌های درسی، به‌ویژه آن‌هایی که در دستهٔ علوم‌انسانی قرار می‌گیرند، اگر با اسلوبی مناسب تدوین شوند، با کم‌ترین هزینه بسیاری از بایست‌ها را در نسل فردا نهادینه و زمینهٔ پرهیز این نسل را از ناشایست‌ها فراهم می‌آورند. ادبیات فارسی از جملهٔ این درس‌هاســت. این درس از سال اول ابتدایی تا پایان دورهٔ متوســطه و حتی آموزش عالی کم و بیش ساعاتی از آموزش فراگیرندگان را به خــود اختصاص می‌دهد، با توجه به این‌که به‌طور صریح جنبهٔ آموزش و «نصیحت» ندارد، با مقاومت کم‌تر دانش‌آموزان مواجه می‌شــود و آموزه‌های پنهان در مطالب و محتوای آن به شکلی کاملاً ناپیدا در روح و شخصیت آن‌ها، و به تبع آن، بر فردای جامعه تأثیر می‌گذارد.
با توجه به این نکات، توجه جدی‌تر به موضوع تألیف این کتاب‌ها ضرورت دارد. مسئولان آموزش‌وپرورش قطعاً متأثر از این دغدغه، در تدوین کتاب‌های ادبیات فارســی اهتمامی چشم‌گیر دارند. اســتفاده از یک گروه برجستهٔ علمی در این زمینه خود گویای این دغدغه است؛ مثلاً در تدوین کتاب ادبیات فارسی(۱) که در این نوشتار مشخصاً مورد توجه است و همهٔ دانش‌آموزان در پایهٔ اول متوســطه آن را می‌خوانند، از گروهی ممتاز استفاده شده است. این گروه کارشناسی در تدوین این کتاب انصافاً مطالبی متنوع و ســودمند در قالب متون نظم و نثــر کهن و امروزین فراهــم آورده‌اند اما از آن‌جا که هــر خوبی می‌تواند «خوب»تر شود، با نگاهی منتقدانه به بررسی یکی از درس‌های این کتاب می‌پردازیم: در امواجِ سند.

کلید واژه‌ها:
در امواج سند، مهدی حمیدی شیرازی، جلال‌الدین خوارزمشاه، حماسهٔ سیاه.

نکاتی چند دربارهٔ شعرِ «در امواج سند»

در آغاز باید گفت که مهدی حمیدی شــیرازی، ســرایندهٔ این شــعر، در شمار چهره‌های مؤثر و مهم شعر معاصر است. آثار به‌جا مانده از او در قالب شــعر[۱]، نثر ادبی[۲]، آثار پژوهشی[۳]، ترجمه[۴] و گزیده‌هایی که از آثار شــاعران در گذشته و معاصر ایران و جهان تربیت داده است[۵] گویای این حقیقت‌اند. حتی

منابع
۱. ابوالقاســم فردوسی؛ شاهنامه (بر اساس چاپ مسکو)، چاپ سوم، تهران، انتشارات علم، ۱۳۸۶.
۲. قاآنی شیرازی؛ دیوان، به تصحیح امیر صانعی (خوانساری)، چاپ اوّل، تهران، مؤسسهٔ انتشارات نگاه، ۱۳۸۰.
۳. لوح فشردهٔ کتاب‌خانهٔ الکترونیک شعر فارسی (دُرج ۳).
۴. مســعود سعد ســلمان؛ دیوان، به اهتمام پرویز بابایی، چاپ اوّل، تهران، مؤسسهٔ انتشارات نگاه، ۱۳۸۴.
۵. معیــن، محمــد؛ فرهنگ فارســی، چاپ دهم، تهران، انتشــارات امیرکبیر، ۱۳۷۵، ج۳.

سپیده‌دم

اختلافات پرحاشیهٔ او با نیما یوشیج (که به قول خودش اختلاف شخصی نبود) و پیروان نیما، به‌ویژه احمد شاملو و مهدی اخوان ثالث، ذره‌ای از شـأن و مرتبهٔ او نمی‌کاهد؛ چرا که جانب‌داری حمیدی، به عنوان یک دانش‌آموختهٔ ادبیات فارسـی و متولی ادبیات کهن، از ادبیات کلاسیک و نگرانی او از درهم کوفته شدن «کالبدهای پولادین شعر» کاملاً طبیعی بود.

آن‌گاه که از دیوان حمیدی برمی‌آید، شعرِ «در امواج سند» گویا به بهانهٔ شـرکت در یک مسابقهٔ شعر با عنوان «وطن» سروده شده است. شاعر با همین شعر موفق می‌شود به رتبهٔ نخست این مسابقه دست یابد.

این چهارپاره که از نظر پاره‌ای از منتقدان و سخن‌سـنجان از آثار برتر وی نیز به حساب می‌آید، در اصل مشتمل بر سی و چهار بند اسـت و مؤلفان کتاب ادبیات فارسی(۱) بیست و یک بند از آن را انتخاب کرده‌اند. شعر به فرازی از رخ‌دادهای آغـاز قرن هفتم هجری و هجوم ویران‌گر مغول به متصرفات حکومات خوارزمشاهی پرداخته است: گریز سلطان جلال‌الدین خوارزمشاه از برابر سپاهیان مغول از طریق رود سند.

خلاصهٔ ماجرا از این قرار اسـت که بعد از پیروزی سـلطان جلال‌الدین بر سـپاهیان مغول بر سرکردگی شیکی‌قوتو، در حوالی پروان، بین دو تن از سـران سپاه سلطان جلال‌الدین، امین‌الدین ملک و سیف‌الدین اغراق، بر سر تصاحب یک اسب اختلاف ایجاد می‌شود. در نتیجه، سیف‌الدین ملک و سپاهیانش از یاری سلطان جلال‌الدین خودداری می‌کنند. چنگیز، خشنود از این تفرقه، در تعقیب سلطان به غزنه می‌آید و چون می‌شنود او برای عبور از سـند و گریز به هندوسـتان عازم ساحل این رود شـده است، به سـرعت خود را به ساحل سند می‌رساند. جلال‌الدیـن و همراهانش که در انتظار کشـتی برای عبور از سند هستند، ناگزیر با انبوه سپاهیان مغول روبارو می‌شوند و به جنگی نابرابر تن می‌دهند. سرانجام، سلطان با گروهی اندک از این رود خروشان گذر می‌کند و رهسپار هندوستان می‌شود.

نکتهٔ تأثرآور در این رخ‌داد، سرنوشت زنان و کودکان سلطان جلال‌الدین است. حمیدی در شعر امواج سند، با شیوه‌ای سوزناک این قصه را نقل کرده و شاید برای این‌که آن را سوزناک‌تر کند و با معیارهای امروزین منطبق سازد، تصرفاتی در اصل آن روا داشته است

حتی اگر بپذیریم سلطان جلال‌الدین در آن برهه از زمان به هر دلیل زنان و فرزندانش را در آب غرق کرده است، آیا این عمل او این ظرفیت را دارد که در قالب یک چهارپارهٔ بلند بازسازی شود؟

نکتهٔ تأثرآور در این رخداد، سرنوشت زنان و کودکان سلطان جلال‌الدین است. حمیدی در شعر امواج سند، با شیوه‌ای سوزناک این قصه را نقل کرده و شاید برای این‌که آن را سوزناک‌تر کند و با معیارهای امروزین منطبق سازد، تصرفاتی در اصل آن روا داشته است:

... ز رخسارش فرو می‌ریخت اشکی
بنای زندگی بر آب می‌دید
در آن سیماب‌گون امواج لرزان
خیال تازه‌ای در خواب می‌دید
اگر امشب زنان و کودکان را
ز بیم نام بد در آب ریزم
چو فردا جنگ بر کامم نگردید
توانم کز ره دریا گریزم
به یاری خواهم از آن سوی دریا
سوارانی زره‌پوش و کمان‌گیر
دمار از جان این غولان کشم سخت
بسوزم خانمان‌هاشان به شمشیر
شبی آمد که می‌باید فدا کرد
به راه مملکت فرزند و زن را
به پیش دشمنان اِستاد و جنگید
رهاند از بند اهریمن وطن را
پس آن‌که کودکان را یک به یک خواست
نگاهی خشم‌آگین در هوا کرد
به آب دیده اول غسلشان داد
سپس در دامن دریا رها کرد
بگیر ای موج سنگین کف‌آلود
ز هم وا کن دهان خشم وا کن
بخور ای اژدهای زندگی خوار
دوا کن درد بی‌درمان، دوا کن
زنان چون کودکان در آب دیدند
چو موی خویشتن در تاب رفتند
و زان درد گران بی‌گفتهٔ شاه
چو ماهی در دهان آب رفتند

در نقد و بررسی محتوایی این چهارپاره، علاوه بر تردیدی که در اصل ماجراست، به چند سؤال اساسی برمی‌خوریم: آیا این اقدام سلطان جلال‌الدین در آن مقطع از تاریخ منطقی بوده است؟ چرا؟ حتی اگر این اقدام در آن روزگار ناگزیر و پذیرفته بوده، آیا امروز، با توجه به تحولات فراوانی که طی این همه قرن صورت پذیرفته است، این اقدام از نگاه دانش‌آموزان منطقی تلقی می‌شود و ارائهٔ آن به عنوان «درس»، تأثیرات نامطلوبی بر روح آنان به جا نمی‌گذارد؟

البته در نقل این حادثه، مورخان اتفاق‌نظر ندارند. ابن‌اثیر می‌گوید پس از این‌که سلطان جلال‌الدین و همراهان با کشتی از رود سند عبور کردند: «روز بعد آن کافران به سوی غزنه بازگشتند. در حالی‌که از رفتن مسلمانان به هندوستان و دورشدن ایشان دل‌گرمی یافته بودند. همین که به غزنه رسیدند، آن‌جا را که از سرباز و نگهبان تهی بود، در دم گرفتند و مردان را بکشتند و دارایی ایشان را به غارت بردند و زنان و خانواده‌های ایشان را اسیر کردند و مورد تجاوز قرار دادند و در آن‌جا کسی را باقی نگذاشتند و شهر را ویران کردند و آتش زدند.» (ابن‌اثیر، ۱۳۵۵: ۲۱۳)

در تاریخ وصاف آمده است: «سواران مغول خواستند از پی او روند. چنگیزخان ممانعت کرد. پس لشکرگاه سلطان و سراپرده و اولاد و پردگیان او به دست مغولان افتادند. مردان را از خرد و بزرگ بکشتند و زنان را برده کردند و یا میان‌سران و شاهزادگان تقسیم نمودند.» (آیتی، ۱۳۴۶: ۳۲۰)

جوینی که مفصل‌تر از دیگر مورخان به نقل این رخداد می‌پردازد، از آن‌جا که درست چهل سال پس از این ماجرا اقدام به نوشتن تاریخ بی‌نظیر خود، جهان‌گشا، می‌کند، کلامش نسبت به دیگران اتقان بیش‌تری دارد: «جلال‌الدین خود پیش‌دستی نمود و پای برداشت مرکبی دیگر درکشیدند. چون بر آن سوار شد، حمله کرد و هم در تگ بازگشت، چون برق بر آب زد و چون باد برفت. چنگیزخان چون دید که او خود را در آب افکند، از لشکر مغول خواست تا خود را بر عقب او فرا آب دهد، چنگیزخان مانع شد و از غایت تعجب دست بر دهان نهاد با پسران می‌گفت از پدر پسر چنین باید، ... فی‌الجمله هر کس از لشکر او که در آب غرق نشد، به تیغ او کشته شد و حرم و فرزندان او را حاضر کردند. آنچ مردینه بودند تا اطفال شیرخوار را پستان منیّت در دهان نهادند و دایه از ابن دایه ترتیب دادند؛ یعنی، به کلاغان سپردند.»
(جوینی، ۱۳۸۲، ج ۲: ۱۰۷)

با این همه، گروهی از مورخان ماجرای قتل‌عام زنان و فرزندان سلطان جلال‌الدین را به نوعی دیگر روایت کرده‌اند. خواجه رشیدالدین فضل‌الله پس از این‌که نقل خود را دربارهٔ این رخداد تقریباً شبیه جوینی به پایان می‌رساند، از قول «تاریخی معتمد علیه» می‌نویسد: «آورده‌اند که سلطان چون دانست که مقاومت ممکن نیست، پیش‌تر زن و فرزند و خزاین را نیز در آب انداخت و بعد از آن بر آب زد و بگذشت.»
(فضل‌الله همدانی، ۱۳۷۳، ج اول: ۵۲۷)

در کتاب سیرت جلال‌الدین منکبرنی نیز، که اتفاقاً نویسندهٔ آن نزدیک به زمان وقوع این رویداد می‌زیسته، آمده است: «پسر هفت، هشت سالهٔ جلال‌الدین اسیر شد. پیش چنگیزخان برده، شهید کردند و جلال‌الدین منهزم و منکسر پیش والده و مادرِ فرزند و حرم خود آمد. همه آواز برکشیده و فریاد می‌کردند که ما را بکش و مگذار اسیر تاتار شویم. پس فرمود که ایشان را در آب غرق کردند و این از جملهٔ عجایب

بلایا و نوادر مصایب و رزایاســت که ایشــان به نفس خود به هلاک رضا دهند و او نیز به هلاک ایشان تن در داده و در آب اندازد.» (زیدری نسوی، ۱۳۶۵: ۱۱۱)

در تاریخ جهان‌گشای جوینی ماجرایی کم و بیش شبیه این حادثه بر آلتون‌خان، خانِ ختای، نیز روایت می‌شــود: «یک هفته در آن‌جا کوششی کرد. چون دانست که خشت دولت از قالب ملک بیرون رفته اســت و اغلب لشکر او کشته شده با جماعتی از زنان و فرزندان که با او بودند، در خانه‌ای رفت و گــرد بر گرد آن فرمود تا چوب نهادنــد و آتش در زدند تا سوخته شد.» (جوینی، ۱۳۷۲: ۱۰۷)

اما این ماجرا با ماجرای سلطان جلال‌الدین دو تفاوت عمده دارد: نخســت آن‌که چنگیز و اولاد او برای جان مردم ختای ارزش چندانــی قائل نبودند و آلتون‌خان، با توجه به درایتی که داشت، می‌دانست در صورتی که اسیر شود، سرنوشتی به مراتب غم‌انگیزتر از این خواهد داشت؛ چرا که «یاسای قدیم چنگیزخان نیز موافق است که قصاص مسلمانی چهل بالش باشــد و ختایی را درازگوشــی» (همان، ج ۱: ۱۵۴) و دیگر این که آلتون‌خان خود نیز همراه با زنان و فرزندانش سوخت اما جلال‌الدین به هندوستان گریخت و سال‌ها پس از این ماجرا زنده بود و هر از گاه، کرّ و فرّی می‌کرد. آیا این عمل، منطقی بوده است؟ آیا زن و فرزند حکم طلا و نقره را دارند و مرد حق دارد، مادر، همسر (همسرانِ) و فرزندان خود را برای این که اسیر دشمن نشوند، شخصاً در آب بریزد؟ حمیدی در توجیه این عمل از قول سلطان جلال‌الدین دلیل می‌آورد: «ز بیمِ نامِ بد» اما این دلیل با شواهد تاریخی سازگار نیست.

از تاریخ جهان‌گشای جوینی، معتبرترین منبع تاریخ مغول، چنیــن برمی‌آید که مغولان در جریان حمله به ایران با تمام درنده‌خویی، به تجاوز به زنان و دختران ایرانی رغبتی نشــان نمی‌دادند و این البته با نظم و انضباط بسیار شدید چنگیز، که در قالب یاسا اعلام و اجرا می‌شده است، هم‌خوانی دارد. تقریباً در همهٔ قلاع و شهرهایی که توسط سپاهیان مغول فتح می‌شد، این رویّه را کم و بیش مشاهده می‌کنیم. در فتح قلاع، قصبات و شــهرهای اترار، سقناق، اشناس، کنت، فناکت، زرنوق، نور، بخارا، سرپل، دبوسیه، سمرقند، خوارزم، بلخ، طالقان، کرزوان، بامیان، غزنه، اغراق، زاوه، مرو، نیشــابور و ترمذ کم و بیش به این رویّه برمی‌خوریم؛ منتها اگر ساکنان قلعه، قصبه و شهری خود به پیشواز مغول می‌شتافتند و با هدایا و پیشکش از آن‌ها استقبال می‌کردند و اصطلاحاً ایلی می‌پذیرفتند، غالباً از کشته شــدن در امان می‌ماندند و تنها خانه‌هاشان به تاراج و غارت می‌رفت. گروهی از محترفه بــرای همکاری با مغول و احیاناً برای کوچ به سرزمین مغولان برگزیده می‌شدند و اگر نیاز بود، از جوانان به عنوان «حشــر» استفاده می‌شد. در صورتی که در صدد مقاومت برمی‌آمدند، غالباً جنگاوران و مردان قتل‌عام می‌شــدند و زنان گاهی به بردگی گرفته می‌شدند و گاهی به قتل می‌رسیدند. اگر در حین مقاومت یکی از شاهزادگان مغول به قتل می‌رســید (مثل آن‌چه در بامیان و نیشــابور رخ داد)، این قتل‌عام جنبهٔ انتقام به خود می‌گرفت و ابعاد گسترده‌تری می‌یافــت. با این همه، در هیچ‌جــا از تجاوز به عنف به زنان و دختران حرفی به میان نمی‌آید.

تنها در تصرف شــهر مرو آمده اســت: «زنــان را از مردان جدا کردند. ای بســا پری‌وشان را که از کنار شوهران بیرون می‌کشــیدند و خواهران را از برادران جدا می‌کردند. فرزندان را از کنار مادران می‌ســتدند و از غصب ابکار پدران و مادران را دل افگار و فرمان رســانیدند که بیرون چهارصد محترفه کــه تعیین کردند و از میان مردان گزین و بعضی کودکان از دختران و پسران که به اسیری براندند، تمامت خلق را با زنان و فرزندان ایشان بکشتند» (همان، ج اول: ۱۲۷). در این نقل قول نیز علاوه بر این‌که بیان جوینی احســاس می‌شود، مشخصاً معلوم نیست صحبت از «تجاوز» در میان باشد.

در کلام یکــی از اهل بخارا که پــس از واقعه گریخته و به خراســان آمده بود و بیانش به قول جوینی، در نگاه جماعت زیرک نهایت ایجاز در پارســی بود، نیز آمده است: «آمدند و کندند و سوختند و کشتند و بردند و رفتند» (همان، ج اول: ۸۳). در این کلام موجز نیز به موضوع «تجاوز» اشاره‌ای نمی‌رود.

آن‌چه به فرمان کیوک، پسر اوکتای و نوهٔ چنگیز که مدتی بر ســریرخانی نیز تکیه زد، و الغ نوین، پســر خردتر اردوی بزرگ چنگیز با دو سردار ختایی، فدای رنکو و قمرنکو، رفت (همــان، ج اول: ۱۵۳) نیز شــاید چنان که گفته شــد، متأثر از قومیت این دو سردار باشد و هم این‌که این رخداد سال‌ها بعد از مرگ چنگیز صورت پذیرفته اســت؛ هنگامی که عمل به یاسای چنگیز به قوت گذشته نبود. (همان، ج اول: ۱۶۳-۱۶۱)

بنابرایــن، می‌بینیــم که توجیه «نــام بد»، چه ســلطان جلال‌الدیــن گفته باشــد، چه حمیدی، دلیلــی به اصطلاح محکمه‌پسند نیست و با شواهد تاریخی ناسازگار می‌دارد. از سویی همهٔ زنان و فرزندان سلطان در این گریز او را همراهی نمی‌کردند. تعدادی از آنان در غزنه باقی مانده بودند و اگر قرار بود سلطان جلال‌الدین نگران «نام بد» باشد، باید به فکر آنان نیز می‌بود. البته همان‌طور که نقل شد، صاحب جهان‌گشا به این‌که سلطان زنان و فرزندانش را در سند هلاک کرده باشد، قائل نیســت و می‌نویســد: «و هر کس از لشکر او که در آب غرق نشــد، به تیغ او کشته شد و حرم و فرزندان او را حاضر کردند. آنچ مردینه بودند تا اطفال شیرخواره را پستان منیّت در دهان حیات نهادند و دایه از ابن دایه ترتیب دادند، یعنی به کلاغ سپردند.» (همان، ج اول: ۱۰۷)

اندکی پس از این رخداد، هنگامی که ترکان خاتون و گروهی از حرم سلطان در برابر سبتای، سردار مغول، تسلیم شده و از

قلاع لارجان و ایلال فرود آمدند، «ترکان خاتون را با پسران و حرم‌هـا و ناصرالدین به طالقان به خدمت چنگز بردند ... آنچ عورتینـه بود، از بنات و اخـوات و خواتین که با ترکان به هم بودند، چنگیزخان ایشان را فرمود تا روز کوچ به آواز بر مُلک و سلطان نوحه کردندی. چون جلال‌الدین سلطان بر آب زد، حرم او را به ایشان مضاف کردند، ترکان خاتون را قراقورم فرستادند. ... و آنچ دختران بودند، دو دختر را به جغتای داد، یک دختر را جغتای به سرّیتّی مخصوص کرد و دیگر دختر را به وزیر خود قطب‌الدین حبش عمید داد و از آنچ نصیب اردوی دیگر افتاده بود، یک دختر را به عمید حاجب دادند.» (همان، ج اول: ۲۰۱)

البتـه رفتار مغولان در سـال‌های بعد به مراتـب از رفتار آغازین آن‌ها بهتر می‌شـود. از جمله در روزگار اوگتای قاآن می‌خوانیم: «بعد از این حالت از حرم‌های سلطان جلال‌الدین که جورماغون بگرفت، از جلال‌الدین دختری دو ساله داشت که آن را هم ترکان خاتون می‌گفتند. به خدمت قاآن فرستاد. قاآن فرمود تا در اردو دختر را تربیت می‌کردند تا به وقت آنک پادشاه زادهٔ جهان هولاگو متوجه ممالک غربی شد. منکوقاآن فرمود تا ترکان را در خدمت هولاکو فرسـتادند تا به کسـی دهد که لایق باشد. چون صاحب موصل به سوابق خدمات و لواحق آن از امثال ممتاز بود، ترکان را به انواع جهاز تمام به پسر او ملک صالح داد و بر سنّت شریعت عقد نکاح بستند.» (همان، ج ۲: ۲۰۲-۲۰۱)

با این تفاصیل، آیا عمل جلال‌الدین در غرقه ساختن زنان و فرزندان در رود سـند اقدامی منطقـی بود؟ آیا این‌چنین «فداکـردن زن و فرزنـد به راه مملکت» عقلانی اسـت؟ آیا اگر جلال‌الدین زنان و فرزندانش را در آب سـند نمی‌ریخت، نمی‌توانسـت از میهنش دفاع کند و سـرانجام آیا این یک حماسهٔ غرورآفرین است؟

«بلی آنان که از این پیش بودند چنین بستند راه ترک و تازی»؟

در روزگاری که زنانی چون ترکان خاتون، همسـر سلطان محمد خوارزمشاه، تاریخ سازند، در زمانی که در ماجرای فتح اترار، هنگامی که تمامی یاوران غایرخان: حاکم اترار، کشـته شـده‌اند «و سـلاح نماند، بعد از آن کنیزکان از دیوار سرای خشـت بدو می‌دادند» (همان، ج ۱: ۶۶) هنگامی که در اردوی دشـمن، زنانی چون موکا خاتون، توراکینا خاتون، سرقویتی بیگی، اغول غایمش، یسلون، و اورقینه همه کاره‌اند، آیا ارائهٔ تصویری این چنین از زن ایرانی افتخار است؟

خوب اسـت این اقدام احتمالی سـلطان جلال‌الدین را با قیام اباعبدالله الحسـین(ص) مقایسـه کنیـم. صرف‌نظر از پاره‌ای موارد افتراق، این دو نقاط مشـترک فراوانی دارند؛ در هر دو حادثه، نمایندهٔ خوبی در ضعف اسـت و نمایندهٔ بدی در قـدرت. در هر دو، نمایندهٔ خوبی شکسـت می‌خورد و... اما می‌بینیم در حادثهٔ کربـلا زینب کبری(س) و اهل حرم باقـی می‌مانند و تداوم‌بخش راه امام می‌شـوند و در حادثهٔ سند، سلطان جلال‌الدین زنان و فرزندان را مذبوحانه در رود سـند غرق می‌کند. کدام یک از این دو اقدام منطقی است؟ آیا امام حسـین(ع)، که می‌دانیم صدها برابر بیش از سلطان جلال‌الدین پای‌بند ناموس اسـت، نیز باید حضرت زینب و اهل حرم را یکایک به قتل می‌رساند و در صورتی که چنین می‌کرد، این کار حماسه قلمداد می‌شد؟

حتی اگر بپذیریم سلطان جلال‌الدین در آن برهه از زمان به هر دلیل زنان و فرزندانش را در آب غرق کرده است، آیا عمل او این ظرفیت را دارد که در قالب یک چهارپارهٔ بلند بازسازی شود؟ آیا پرداختن به این فراز از تاریخ نشان‌گر این نیست که شاعر نیز با توجه به جهان‌بینی خود مبتنی بر نظام ارباب ـ رعیتی، طرف‌دار چنین رفتاری با زنان بوده است؟ امروز با توجه به تحولاتی که به تساوی حقوق زن و مرد انجامیده است، این رفتار توجیهی ندارد و برای کسانی که از بام تا شام در متن نگاهی مبتنی بر تساوی زن و مـرد قرار گرفته‌اند، رفتار سـلطان جلال‌الدین پذیرفتنی نیست و انسان را به یاد رفتارهای قرون وسطایی می‌اندازد.

در بحث گنجاندن این متن به عنوان «درس»، موضوع غم‌انگیزتر می‌شود. معمولاً متون برگزیده در این کتاب و کتاب‌های مشابه، مـورد تأیید ضمنی گزینش گران تلقی می‌شـوند. مخصوصاً در این درس که در پایان آن، شـاعر نتیجه‌گیری می‌کند و به «نصیحت» می‌پردازد، این تصور پیش می‌آید که مؤلفان کتاب در این زمینه نیز با شاعر هم‌داستان‌اند. آیا چنین اتفاق نظری وجود دارد؟ آیا در نگاه مؤلفان کتاب نیز انداختن زن و فرزند در رود، حماسه‌ای شکوه‌مند است؟ آیا اگر روزگاری چنین شعری ـ متأثر از «وطن‌پرستی»های افراطی هر چند مغایر با راه و روش یکی از پیشوایان معصوم ـ مورد تقدیر قرار گرفته و به کتاب‌های درسی راه پیدا کرده است، امروز نیز باید به عنوان متن درسی آن را به طور ضمنی تأیید کرد؟ آیا به عواقب نافرجام این تأیید، در روح و روحیـهٔ دانش‌آموز توجه کرده‌ایم؟ آیا اگر آن‌ها فردا دچار اندیشه‌هایی «طالبانی» شدند، نباید دست کم بخشی از گناه را به گردن مؤلفان کتاب درسی ادبیات(۱) بیندازیم؟

پی‌نوشت

۱. شـکوفه‌ها، پس از یک سال، اشک معشوق، سال‌های سیاه، طلسم شکسته، ده فرمان، عصیان و از یاد رفته

۲. سبک‌سـری‌های قلم (سه جلد) عشـق دربه‌در، شاعر در آسمان و فرشتگان زمین

۳. شعر در عصر قاجار، فنون و انواع شعر فارسی، فنون شعر و کالبدهای پولادین آن، عروض حمیدی

۴. ماه و شش پنی، رمانی از سامرست موام و زمزمهٔ بهشت، مجموعه شعری از کنستانتین دینالد

۵. سه جلد دریای گوهر، دو جلد بهشت سخن، شاهکارهای فردوسی و برگزیدهٔ خمسهٔ نظامی گنجوی.

منابع

۱. آیتی، عبدالحمد؛ تحریر تاریخ وصاف، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۴۶.

۲. جوینـی، محمد؛ تاریخ جهانگشـای جوینی، بـه تصحیح محمد قزوینی، دنیای کتاب، چاپ سوم، ۱۳۸۲.

۳. حمیدی شـیرازی، مهدی؛ دیـوان حمیدی، جلد اول (پس از یک سال) نقش جهان، تهران، چاپ اول، ۱۳۶۶.

۴. ۴. شهاب‌الدین محمد، خرندزی زیدری نسوی؛ سیرت جلال‌الدین منکبرنی، تصحیح مجتبی مینوی، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، چاپ دوم، ۱۳۶۵.

۵. فضل‌الله همدانی، رشیدالدین؛ جامع‌التواریخ، به تصحیح و تحشیهٔ محمد روشن و مصطفی موسوی، نشر البرز، تهران، چاپ اول، ۱۳۷۳.

۶. عزالدین علی ابن اثیر؛ الکامل، (تاریخ بزرگ اسلام و ایران)، مترجم: ابوالقاسم حالت، جلد بیست و ششم (وقایع سال ۶۱۷ هجری قمری) مؤسسهٔ مطبوعاتی علی اکبر علمی، تهران، ۱۳۵۵.

۷. یوسفی، غلامحسین؛ چشمهٔ روشن، (دیداری با شاعران) انتشارات علمی، تهران، چاپ پنجم، ۱۳۷۳.

چشم به راه

چکیده

نویسنده در این مقاله ضمن معرفی رابین‌درانات تاگور، شاعر شعر «چشم به راه» که یکی از درس‌های ادبیات فارسی سوم رشتهٔ ریاضی فیزیک ـ تجربی دربارهٔ ادبیات جهان است، به نقد و بررسی این شعر پرداخته است.

کلید واژه‌ها:

ادبیات جهان، تاگور، سروده‌های صوفیانه، عرفان.

رضا کریمی لاریمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات دبیرستان‌ها و مراکز پیش‌دانشگاهی جویبار مازندران

احوال و آثار تاگور

رابین‌درانات تاگور در هفتم مه ۱۸۱۶ میلادی، در کلکته، چشم به جهان گشود. پدرش، دبن‌درانات، رهبر روحانی و مصلح بزرگ اجتماعی زمان خود با ادبیات سانسکریت و پارسی آشنایی کامل داشت و احترام خاصّی برای «اوپانیشدها» قائل بود. تاگور در هفده سالگی به همراه برادرش به انگلستان رفت و توانست به بررسی ادبیات و هنر اروپا بپردازد. او بعد از دو سال با اندوخته‌ای از اطلاعات به کشورش بازگشت و به علّت علاقه به پیشرفت و فرهنگ جامعه در سال ۱۹۰۱، نهادی آموزشی در نزدیکی کلکته برپا کرد. تا سال ۱۹۱۰، تاگور، ده‌ها جلد نمایش‌نامه، داستان، شعر، خطابه‌های فلسفی، خاطرات زندگی و کتاب‌های مربوط به کودکان منتشر کرد.

در همین سال نیز کتاب «گیتانجالی» را، که شامل یکصد و سه سرود «صوفیانه» است، به زبان بنگالی نوشت و در سال ۱۹۱۲ آن را به زبان انگلیسی برگرداند. در سال ۱۹۱۳ فرهنگستان سوئد جایزهٔ ادبی نوبل را برای اوّلین بار به یک اندیشمند شرقی، یعنی رابین درانات تاگور، اهدا کرد. از آن پس، غربیان به تاگور به چشم یک «پیامبر شرقی» یا «عارفی از سرزمین‌های نا آشنای شرق» می‌نگریستند و همین امر باعث شد که رسالت وی بسیار سنگین شود و دایرهٔ مخاطبانش هر روز وسعت بیش‌تری یابد. گاندی پس از دیدار از تاگور او را «نگهبان بزرگ هند» نامید.

تاگور در زندگی شاهد حوادث ناگوار و مصیبت‌های فراوان

بود و رنج و اندوه بسیاری را به دلیل از دست دادن عزیزانش تحمّل کرد. وی اواخر عمر را بیش‌تر به جهان‌گردی گذراند و به کشور ما نیز سفر کرد. در آخرین سال عمر تاگور؛ دربار هند لقب «خورشـید هند» را به او عطا کرد. این اندیشمند بزرگ سرانجام در سال ۱۹۴۱ درگذشت.

از تاگور، بیش از سی نمایش‌نامه، صد داستان بلند و کوتاه، هزار قطعه شعر بلند، دو هزار ترانه، بیست مقاله در زمینه‌های دستور زبان، عروض، تاریخ، علم، مسائل اجتماعی و سیاسی، فلسفه و دین و یادداشت‌های روزانهٔ بسیار، نامه‌های بی‌شمار، سفرنامه‌ها و کتاب‌های درسی برای کودکان به جا مانده است.

مقدّمه

تاگور از جمله کسانی است که افکار و اندیشه‌هایش نه تنها در هند، بلکه در سراسـر جهان تأثیرگذار بوده اسـت. محور اصلی سـروده‌های تاگور تصوّف و عرفان، مسـائل میهنی و وطن‌پرسـتی است. اشـعار او مبتنی بر عرفان هندی از نوع بودایی است. از نظر او «شعر» معنایی است که گام بر می‌دارد و آهنگی است که در آسمان‌ها به پرواز درمی‌آید.

نقد شعر «چشم به راه»

چند سرودهٔ عرفانی تاگور که سرشار از نکته‌های لطیف و بدیع بسـیار و تامّل برانگیزند و با فرهنگ ما پیوندی نزدیک دارند، به نام «چشم به راه» از مجموعهٔ «ماه نو و مرغان آواره» در کتاب ادبیات فارسـی (۳) آمده است که با نقدی اجمالی از نظرتان می‌گذرد.

چشم به راه

بنـد اوّل: خدایا / آنان که همه چیـز دارند / مگر تو را / به سخره می‌گیرند / آنان را / که هیچ ندارند / مگر تو را!

•••

بند دوم: هر کودکی / با این پیام / به دنیا می‌آید / که خدا هنوز از انسان ناامید نیست.

•••

بند سوم: خدا به انسان می‌گوید:

«شفایت می‌دهم / از این رو که آسیبت می‌رسانم / دوستت دارم از این رو که مکافاتت می‌کنم.»

•••

بنـد چهـارم: آنان که فانوسشـان را / بر پشـت می‌برند / سایه‌هایشان پیش پایشان می‌افتد!

•••

بند پنجم: ماه روشنی‌اش را / در سراسر آسمان / می‌پراکند / و لکّه‌های سیاهش را برای خود نگه می‌دارد!

•••

بند ششم: کاریز خوش دارد فکر کند / که رودها / تنها برای این هستند / که به او آب برسانند.

•••

بند هفتم: خدا / نه برای خورشید / و نه برای زمین / بلکه برای گل‌هایی که برایمان می‌فرستد / چشم به راه پاسخ است.

(مترجم: ع. پاشایی)

بند اوّل: که حالت دعایی دارد، شکوه می‌کند از ثروت‌مندان و زراندوزان خدانشناسی که همه چیز در زندگی دارند اما خدا را ندارند. اینان، مؤمنان تهی‌دست را که در زندگی هیچ چیز به جز خدا ندارند، استهزا و ریش‌خند می‌کنند. تضادی که در این سـروده وجود دارد، زیبایی آن را دو چندان کرده است. تکرار واژگان «مگر تو را» تأکیدی بر این مطلب اسـت که خداوند در زندگی آنان نقشـی ندارد. در واژهٔ سخره (۱. بیگاری و کار بی‌مزد، ۲. تمسخر) هم ایهام لطیفی وجود دارد.

بنـد دوم: ولادت هر کـودک پیام‌آور این نکته اسـت که خداوند هنوز به انسـان امیدوار اسـت که به جایگاه حقیقی خود که همان خلیفةاللهی است برسد و همان باشد که باید؛ زیرا اگر خداوند از انسـان ناامید شـود، هیچ انسانی را خلق نمی‌کند. «پیام» در واقع، «امید به زندگی» اسـت که هنوز خداوند به انسان دارد.

بند سوم: خداوند به انسان می‌گوید: «به این خاطر به تو رنج و درد می‌رسانم که شفا و درمانت نیز می‌بخشم و بدین خاطر تو را دوست دارم که مجازات و مکافاتت می‌کنم.» «من عشق قتله و من قتله انا من دیته».

ولادت هر کودک پیام‌آور این نکته است که خداوند هنوز به انسان امیدوار است که به جایگاه حقیقی خود که همان‌خلیفةاللهی است برسد و همان باشد که باید؛ زیرا اگر خداوند از انسان ناامید شود، هیچ انسانی را خلق نمی‌کند

فانوس نمادی از حقیقت و معرفت یا روشنی و معرفت‌بخشی و روشن‌گری، و سایه نمادی از جهل و ظلمت و نادانی است. فانوس را بر پشت‌بستن کنایه از جهل و گم‌راهی است. این بند از سرودهٔ تاگور بیان‌گر حال حقیقت‌گریزان و معرفت‌ستیزانی است که از ادراک آن دو ناتوان‌اند و تیرگی ذهن و ضمیر، راهشان را تاریک می‌سازد.

قسمت اول این بند بیان‌گر این است که درد و دارو هر دو از خداست:

دردم از یار است و درمان نیز هم
دل فدای او شد و جان نیز هم

مولانا گوید:

گفت پیغمبر که یزدان مجید
از پی هر درد، درمان آفرید

چنان که پیامبر فرموده است: خداوند بزرگ برای هر درد، درمانی پدید آورده است. [اشاره به حدیث: «ما انزل الله داء الا انزل له و شفاء. حق تعالی دردی پدید نیاورد مگر آن که درمانی بر آن فراهم ساخته.» حدیث دیگر: «لکل داء دواء فاذا اصیل دواء الداء برا باذن الله. برای هر دردی، درمانی است پس هرگاه درمان با درد برخورد کند، دردمند به اذن خدا از درد می‌رهد.»] (زمانی، ۱۳۸۶: ۲۰۰ـ۲۰۱)

قسمت دوم این بند، بیان‌گر آن است که کیفر دادن خداوند نیز از سر عشق و مهر است.

«ان المخلصین علی خطر عظیم»، «البلاء للولاء» پیامبر صلی الله علیه و آله فرمود: «بلا برای دوستان خداست.»

هر که در این بزم مقرّب‌تر است
جام بلا بیش‌ترش می‌دهند

امام جعفر صادق علیه السلام می‌فرماید: «هنگامی که خدا بنده را دوست دارد، او را در بلا می‌اندازد.»

حافظ می‌گوید:

گرچه می‌گفت که زارت بکشم می‌دیدم
که نهانش نظری با من دل سوخته بود

بند چهارم: دربارهٔ کسانی است که خود عامل گمراهی و سرگردانی خویش هستند؛ یعنی، به حقیقت پشت می‌کنند، از کسی که هدایتشان می‌کند رو می‌گردانند؛ پس دچار سرگشتگی می‌شوند.

فانوس نمادی از حقیقت و معرفت یا روشنی و معرفت بخشی و روشن‌گری، و سایه نمادی از جهل و ظلمت و نادانی است. فانوس را بر پشت بستن کنایه از جهل و گم‌راهی است. این بند از سرودهٔ تاگور بیان‌گر حال حقیقت‌گریزان و معرفت‌ستیزانی است که از ادراک آن دو ناتوان‌اند و تیرگی ذهن و ضمیر، راهشان را تاریک می‌سازد. آن‌ها از چراغ هدایت بی‌بهره‌اند و گم‌راهی بر آنان سایه افکنده است. این افراد به حقیقت و معرفت پشت کرده‌اند و آن چه پیش رو دارند، جهل و گم‌راهی است. آن‌ها نه تنها به دیگران و خود سودی نمی‌رسانند بلکه عامل گم‌راهی خود و دیگران‌اند. کسانی که فانوس را به جای این که در جلوی خود بگیرند تا راهشان را روشن کنند در پشت خود قرار می‌دهند، نه تنها راهشان روشن نمی‌شود بلکه سایهٔ خودشان را هم بیش‌تر و راه را تاریک می‌کنند و راه راست را نمی‌یابند.

بند پنجم: ماه نمادی از انسان‌های ایثارگر، از خود گذشته و بخشنده است. ماه روشنی و پرتوهای زرّین خود را به همه جا می‌بخشد و سیاهی و تیرگی را برای خود نگه می‌دارد. در واقع، انسان‌ها نیز باید همانند ماه دیگران را برخود ترجیح دهند، خوبی‌ها و بهترین‌های خود را به دیگران ببخشند و بدی‌های خود را برای خویش نگه دارند. این بند بیان‌گر نهایت انفاق و ایثار (ترجیح دیگران بر خود) اشخاص ایثارگر و بخشنده است.

بند ششم: کاریز (قنات، نهر زیرزمینی) نمادی از انسان‌های خودخواه و مغرور و تنگ نظر و پرتوقّع است. رودها نیز نماد مردمان است. این بند دربارهٔ کسانی است که تنها به خود فکر می‌کنند و همه چیز را فقط برای خود می‌خواهند. آدم‌هایی که خوش‌خیالانه تصور می‌کنند که، عالم و آدم برای خدمت به آن‌ها خلق شده‌اند و خود را مهم‌ترین موجود عالم می‌پندارند. قنات دوست دارد تصوّر کند که رودها فقط برای او آفریده شده‌اند و تنها به او آب می‌رسانند؛ پس این بند تأکیدی بر خودخواهی و به خوداندیشی است.

بند هفتم: گل نمادی از عشق و زیبایی، و استعاره از نعمت‌ها و موهبت‌های الهی است. خورشید و زمین مظهر عنایت الهی و شکوه خداوند در دنیا هستند که تو با آن‌ها زندگی مادّی داشته باشی. پروردگار نعمت‌هایی به تو داده است و منتظر پاسخ توست که سپاس و شکر او را به جای آوری. البته آن طور که شایسته و بایسته است، کسی نمی‌تواند این شکر را به جای آورد؛ شاعر می‌گوید: خدا به خاطر خورشید و زمین (که برای آفریده‌ها عطا کرده است) از آن‌ها، توقّعی ندارد ولی به خاطر «گل‌های زیبا» که در طبیعت می‌رویاند، منتظر است که آدمیان به سرچشمه و منشأ و رنگ و بوی زیبای این گل‌های دل‌انگیز بیندیشند و متوجّه آفریدگان زیبا شوند. گل‌ها، دعوت‌نامه‌هایی از جانب آفریدگار جمیل‌اند و انسان‌ها را به سوی آفریدگار و معنویّت فرا می‌خوانند.

منابع

۱. قرآن کریم، الهی قمشه‌ای، مهدی؛ چ۷، انتشارات گلبرگ، ۱۳۷۳.
۲. احمدی، احمد و ...؛ ادبیات فارسی (۵) (۲۴۹/۱)، چاپ اوّل، تهران، چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۷۸.
۳. پاشایی، ع.؛ «صدای ستاره، سکوت درختان» کلک، شمارهٔ ۹۳ـ۸۹، مرداد و آذر ۱۳۷۶.
۴. زمانی، کریم؛ شرح جامع مثنوی معنوی، دفتر دوم، چاپ شانزدهم، تهران، انتشارات اطّلاعات، ۱۳۸۶.
۵. شفیعی‌کدکنی، محمدرضا؛ گزیده غزلیّات شمس، چاپ هشتم، تهران، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی، ۱۳۷۰.
۶. فعّال عراقی، حسین؛ خودآموز ادبیات فارسی (۳)، چاپ اوّل، تهران، چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۸۵.
۷. واثقی جهرمی، مرضیه؛ «شاعر جهانی»، رشد آموزش زبان و ادبیّات فارسی، شمارهٔ ۶۳، سال شانزدهم، ۱۳۸۱.

چکیده

زنانه‌گویی با از زن گفتن بسیار متفاوت است شاید این تفاوت را بتوان میان شاعران مرد و زن که در این مقوله شعر گفته‌اند، احساس کرد.

کشور سوریه سرزمین شاعران موفقی است که هریک می‌تواند سبکی نو در ادبیات عرب و نیز ملل خلق کند. غاده‌السمان، وزیر زاده‌ای که شاید بتوان او را یکی از ممتازترین شاعران عرب دانست، نویسنده‌ای است که آثارش به چندین زبان زندهٔ دنیا ترجمه شده است و بی‌شک در عرصهٔ شعر زنانه در میان ملل عرب افتخاری به شمار می‌آید. یکی از درس‌های کتاب تاریخ ادبیات ایران و جهان (سال سوم رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی) به ادبیات داستانی معاصر عرب اختصاص دارد که در آن معرفی بسیار کوتاهی از خانم غاده‌السمان در کنار سایر نویسندگان مشهور عرب آمده است. این مقاله درصدد آن است که ضمن معرفی کامل شخصیت و آثار خانم غاده‌السمان، گرایش‌های نوین وی را در عرصهٔ داستان و شعر بیان کند.

کلید واژه‌ها:

غاده‌السمان، ادبیات داستانی عرب، شعر زنانهٔ عرب، گرایش‌های زنانه.

مقدمه

زنان یونانی را شاید بتوان طلایه‌داران شعر زنانه دانست و اشعار سوفو[1] و بیلیتیس[2] را نیز از مقدمات شعر زنان. شعر زنانه سرشار از شور، لطافت، زیبایی و قدرت است. کلامی که گاه بر مرکب صراحتی گستاخانه سوار می‌شود و با ظرافتی معصومانه پیش می‌تازد تا خود را به مخاطب خویش نزدیک کند.

غاده‌السمان، در معنای دقیق کلمه شاعر و نویسنده‌ای روشن‌فکر است. وی از مشکلات جهان امروز عرب، مسئلهٔ فلسطین، زن عرب، استعمار نو در جهان سوم و همهٔ تحولات جدید، درکی ژرف و صحیح دارد. در جهان عرب، تنها شاعر و نویسنده‌ای که زنانه می‌نویسد و می‌سراید، خانم غاده‌السمان است. شاید بتوان او را از پرکارترین زنان اهل قلم در جهان عرب به شمار آورد و نیز یکی از آگاه‌ترین افراد به مسائل زنان عرب دانست. درخشش او چه در عرصهٔ شعر و چه در داستان‌نویسی ممتاز است و بیش‌تر آثارش به زبان‌های زندهٔ دنیا ترجمه شده است.

معرفی غاده‌السمان

غاده‌السمان نویسنده، شاعر و متفکر سوری در سال ۱۹۴۲

فائزه احمدی
کارشناس ارشد
زبان و ادب فارسی
دبیر دبیرستان‌های
شهریار
و مدرس دانشگاه
آزاد شهریار

میلادی در دمشق از پدر و مادری سوری متولد شد. پدرش احمدالسمان رئیس دانشگاه سوریه و وزیر آموزش‌وپرورش بود. نخستین کارهای غاده تحت نظارت و تشویق‌های پدرش در نوجوانی به چاپ رسید. وی تحصیلات دانشگاهی را در رشتهٔ ادبیات انگلیسی تا مقطع دکتری ادامه داد. مدتی نیز در دانشگاه دمشق به عنوان استاد سخن‌ران کار می‌کرد اما برای همیشه از این شغل دست کشید و به کار مطبوعات روی آورد. او در زمان حاضر در مجلهٔ عربی «الحوادث» به عنوان ستون‌نویس (columinst) به صورت هفتگی قلم می‌زند و صفحهٔ ویژهٔ او با نام «لحظات رهایی» طرف‌داران فراوانی دارد. غاده یک مؤسسهٔ انتشاراتی نیز تأسیس کرده است و تنها آثار خود را منتشر می‌کند.

او در سال ۱۹۶۹ میلادی با بشیرالداعوق، که صاحب انتشارات «دارالطلیعه» و استاد دانشگاه و مدیر سابق بانک است، ازدواج کرد. حاصل این ازدواج پسری به نام حازم است که در کنار پدر و مادرش اکنون در پاریس زندگی می‌کند.

«به تو اعلان عشق می‌کنم» که در سال ۱۹۷۶ میلادی به چاپ رسید، مجموعه قصه‌ای است که او را به عنوان یک زن نویسنده به جهان معرفی کرد. غاده‌السمان زنی است که در قصه‌هایش از دردها و رنج‌های مردم لبنان سخن رانده و با هویت زنانه‌اش اشعاری ساده و فصیح را با درون‌مایه‌ای منحصر به فرد به جهان تقدیم کرده است. «کوچ بندرهای قدیمی» مجموعه‌ای قدیمی که در سال ۱۹۷۳ به چاپ رسید، حکایت رنج و سختی مردم لبنان است. غاده‌السمان در عرصه‌های مختلف ادبی فعالیت دارد اما بیش‌تر به عنوان نویسنده شناخته شده است.

وی رمان «کابوس‌های بیروت» را در سال ۱۹۷۶ میلادی به چاپ رساند. مجموعه قصهٔ «ماه چهارگوش» او در سال ۱۹۹۸ از سوی دانشگاه آرکانزاس آمریکا برندهٔ جایزهٔ ادبی شد و رمان دیگرش با نام «بیروت ۷۵»، به زبان اسپانیولی، در سال ۱۹۹۹ میلادی جایزهٔ ملی اسپانیا را به خود اختصاص داد.

غاده‌السمان در اشعار و قصه‌های خود، آزادی را در حق انتخاب می‌داند؛ حتی اگر این انتخاب، انتخاب قید و بند باشد. او به سنت‌های جامعهٔ عرب اعتراض می‌کند و تقابل سنت و مدرنیته در اشعار او دیده می‌شود

شعر این بانوی عرب، همواره خواننده را با حادثه‌ای پیش‌بینی‌ناشده در کلام و بیان روبه‌رو می‌کند. غاده‌السمان سال‌های پرآشوب بیروت را با تمام وجود لمس کرده است

آثار غاده‌السمان

از میان آثار او به شعر و نثر، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

مجموعه داستان‌ها

۱. عیناک قدری (۱۹۶۲) (چشمانت سرنوشت من است)
۲. لابحر فی بیروت (در بیروت دریایی نیست)
۳. لیل الغربا (شام غریبان)
۴. رحیل‌المرافیءالقدیمه (۱۹۷۳) (کوچ بندرهای قدیمی)
۵. بیروت ۷۵ (۱۹۷۵)
۶. کوابیس بیروت (۱۹۷۶) این مجموعه به چند زبان از جمله روسی و آلمانی ترجمه شده است.

مجموعه شعرها

۱. حب (۱۹۷۳) (عشق)
۲. اعلنت علیک الحب (۱۹۷۶) (بر تو اعلان عشق کردم)
۳. اشهد عکس الریح (۱۹۸۷) (شهادت می‌دهم برخلاف باد)
۴. رسائل الحنین الی الیاسمین (۱۹۶۶) (غم‌نامه‌ای برای یاسمن‌ها)
۵. عاشقه فی مبحره (۱۹۹۵) (زنی عاشق در میان دوات)
۶. القلب نورس وحید (۱۹۹۸) (دل، چلچلهٔ دریایی تنهایی است)
۷. الابدیه لحظه حب (۱۹۹۹) (ابدیت لحظهٔ عشق)

بسیاری از منتقدان عرب از خواندن آثار غاده‌السمان شگفت زده شده و مطالبی چند بیان کرده‌اند که از جملهٔ آن‌ها می‌توانیم به این موارد اشاره کنیم:

محمد مهدی الجواهری[۳] می‌گوید: «من از آن‌چه غاده‌السمان می‌نویسد سخت در شگفتم. آثارش را خواندم، مبهوت شدم و به خود بالیدم که جهان عرب زنی نویسنده در این سطح دارد. من از آثار زنان عرب و دیگران بسیار خوانده‌ام، اما چیزی برتر از نوشته‌های غاده‌السمان نیافته‌ام» (السمان، ۱۳۵۸: ۱۰). شهید غسان کنفانی[۴]، غاده را زنی نویسنده و ممتاز معرفی می‌کند. ولادیمیر شاگال[۵] دربارهٔ او می‌گوید: «می‌توان قصهٔ «دو ساعت و کلاغ» نوشتهٔ غاده‌السمان، نویسندهٔ سوری (که آن را به روسی ترجمه کرده‌ام)، را می‌توان نمونه‌ای درخشان از توجه ادب عرب به موضوعات جدید دانست که زاییدهٔ تحولات اجتماعی است. در این‌جا قصهٔ عشق و وظیفه با آن‌چه در داستان‌های کلاسیک عرب موجود است، فرق دارد... این زن نویسنده در به وجود آوردن شخصیتی جذاب برای جوانی عرب و انقلابی موفق بوده است.»

(فرزاد، ۱۳۸۶: ۱۰)

سلمی الخضراء الجیوسی[۶]، غاده‌السمان را نمونه‌ای شگفت‌انگیز از جرئت و مبارزهٔ دلیرانه در وطن عربی می‌بیند. به نظر سلمی، خدمت غاده به زن بسیار عظیم و وسیع بوده است؛ زیرا وی معتقد است که در نوشته‌های او، زن از دست خود، هراس‌ها و جهلش نسبت به حقوقی که سال‌ها از او دریغ شده کرده‌اند، آزاد شده است و اینک می‌تواند تصمیم‌گیری کند.

رجا النقاش[۷] نیز در آثار غاده‌السمان روحی را جست‌وجو می‌کند که با شجاعت، مقاومت و اسرار می‌خواهد برای خرد و ملت خود جایی در جهان باز کند.

شعر غاده‌السمان

شعر غاده‌السمان، بیان‌گر مشکلات جهان امروز عرب از زاویهٔ دید یک زن است. او اشعاری سیاسی دربارهٔ فلسطین و بیروت دارد که در آن‌ها به‌طور مستقیم به مسائل لبنان و فلسطین پرداخته است.

در شـعرهای او که حول محور عشـق‌اند، نگاهی انسـان دوسـتانه جریان دارد. او با نگرشـی اجتماعی به جامعه‌اش عشق را تصویر می‌کند. غاده‌السمان یک زن روشن‌فکر است که نسـبت به جنگ و خشـونت‌های انسانی دیدگاه خاصی دارد و حضورش در سـرزمین عرب یک موهبت محسـوب می‌شود. واژگانی که غاده در شعرهایش به کار می‌گیرد، مملو از احساساتی درگیر ایدئولوژی‌اند.

«غاده‌السـمان شاعر غریزه اسـت، غریزه‌ای به جان آمده؛ غریزه‌ای که حداکثر فشار را تحمل کرده و دیگر هنگام از هم گسستن آن است. غریزهٔ زن عرب که از پس دیوارهای ستبر و کهنهٔ قرون، فریاد برمی‌آورد و اظهار وجود می‌کند. غریزه‌ای که به وجود حقیقی دسـت یافته، به باور خود نشسته است و برای نخسـتین بار صدای خودش را می‌شنود. صدایی که هرگز فرصت نداشـت آن را از حنجره بگذراند، بر لب بلغزاند و به آوا بدل کند تا بتواند بشنود و بشنواند. غاده‌السمان زنی شـاعر اسـت، با هویت زنانه، که از سوی خود او به رسمیت شناخته شده است». (السمان، ۱۳۵۸: ۱۲)

شـعر این بانوی عـرب، همـواره خواننده را بـا حادثه‌ای پیش‌بینی ناشده در کلام و بیان روبه‌رو می‌کند. غاده‌السمان سـال‌های پرآشوب بیروت را با تمام وجود لمس کرده است و قسمت وسیعی از اشـعارش مملو از خاطرات این تراژدی هول‌ناک است:

می‌روی نان بخری/
چون باز می‌گردی/ دندان‌هایت را گم کرده‌ای/
می‌روی آب بیاوری/
چون باز می‌گردی/ تو را با امعائت دار زده‌اند/
می‌روی سیب بخری/
چون با سیب باز می‌گردی زنت را گم می‌کنی/
واو را پاره‌پاره پشت سر می‌گذاری... (السمان، ۱۳۸۵: ۱۳)

گرایش‌های زنانه در آثار غاده‌السمان

در اشعار غاده‌السمان، برای نخستین بار شاهد مطرح شدن زنان و گرایش‌های زنانه توسط یک زن هستیم. اشعاری زنانه از ذهن، زبان و زاویهٔ دید یک زن شـاعر که می‌تواند با بیان سرنوشت زنان به وسیلهٔ یک مرد شاعر بسیار متفاوت باشد. از این منظر، غاده‌السمان در میان زنان شاعر جایگاهی ویژه دارد؛ او مانند یک ساقهٔ لطیف بابونه از میان تپه‌های سترگ رجولیت عربی، به آفتاب گرم «وطن‌العربی» لبخند می‌زند و بـا فریادهای معصومانه‌اش نور و خاک را می‌خواند. او هویت زنانهٔ خویش را به رسمیت شناخته است.

غاده‌السـمان از معدود زنانی اسـت که از مسائل زن عرب بسیار آگاه است و با تمام وجود خود را در اشعارش به خواننده نشـان می‌دهد. «شعر غاده‌السمان، صدای طبیعی زن عرب اسـت که از فراسوی فریاد اشـتران، چکاچاک شمشیرهای قبیله‌ای، طنین طلاهای باد آورده، دکل‌های چاه‌های نفت، آتش و خون فلسـطین و جنوب لبنان، و از خاکستر بیروت سوخته به گوش می‌رسد. این فریاد نه از حنجرهٔ زن است و نه مرد؛ فریاد انسان عربی است که تاریخ یک چشم، او را به دو پاره کرده بود؛ نیمی را برکشیده، و نیمی را در ریگستان‌های غیرت قبیله‌ای زنده به گور ساخته بود.» (السمان، ۱۳۵۸: ۱۸)

از مهم‌ترین درون‌مایه‌های شـعر زنان عرب، جسارت زنانه و توجه به زن به عنوان یک انسـان است. از ویژگی‌های مهم اشعار غاده‌السمان می‌توان به جسارت زنانهٔ او اشاره کرد که در سـرزمین عرب، که فرهنگی بسـته دارد، توانسته است احساسات درونی خود را با درون‌مایه‌ای سیاسی و افشاکننده در قالب شـعر روایت کند. زن در عربستان هم‌چون صدفی بسته است که رازی دارد و کم‌تر به بیان آن همت می‌گمارد اما غاده‌السمان و شعرهایش این راز را افشا می‌کنند:

زنی عاشق که با جغد در پرواز است
در خانهٔ زن شرقی/
الفبا می‌میرد/ در قربان‌گاه روز مرگی‌های حقیر.../
آیا ظرف‌های نقره را/ برق انداخته‌ای/ به جای حروف الفبا؟/
آیا فرش‌ها و پشتی‌ها را گردگیری کرده‌ای/
و گذاشته‌ای که مژگان سرمه کشیده‌ات را/ غبار آلوده کنند؟/
مهمانان کی می‌آیند؟/
با عجله به مرغدانی برو/ درون بیهودگی/
آیا سیب‌زمینی‌ها را سرخ کرده‌ای/
روی اجاق/ و حروفت را خرد کرده‌ای؟/
آیا آن پیراهن مخملت را می‌پوشی/
همان لباس دیوانه‌ها را؟/
آیا برای نقاب‌های کارناوال/ تملق می‌گویی؟/
آیا کفش‌های مهمانان را/ با مرکب قلمت/ رنگین کرده‌ای/
و خون استعدادت را بیرون کشیده‌ای/
در شبی که آن‌ها در آستانهٔ ترساندنت/
گربه را در حجله کشتند/
آن‌جا مقبره‌ای است/ به نام روزمرگی/
که در آن حروف الفبای زن شرقی/ دفن می‌شود/
مانند بدنهٔ ماشـین‌های درهم شکسته زنگ زده/ که همواره رویای باد و دور دست‌ها و شهوت افق را می‌بینند.../ هر شب، قصه می‌گویم/ برای پنجره‌ای در افق فلزی مقبره/ آرام از آن بالا می‌روم/ و گریزان، به جنگل می‌جهم/
تا بال‌هایم را بگسترانم/
پیش از آن‌که زنگار و بید/ آن‌ها را بخورند/ و با جغد دهشت/
به سرزمین رازها پرواز می‌کنم/
به دروازهٔ مقبره‌های حروف/
در دهلیز قربان‌گاه غم‌های شرقی (السمان، ۱۳۸۴: ۵۸-۵۷)

آمدم که بنویسم .../ کاغذ، سفید بود،/ به سفیدی مطلق یاسمن‌ها/ پاک، چونان برف/ که حتی گنجشک بر آن راه نرفته بود/ با خود پیمان بستم که آن را نیالایم .../ پگاه روز بعد دزدانه به سراغش رفتم/ برایم نوشته بود: ای زن ابله/ مرا بیالای تا زنده شوم و بیفروزم،/ و به سوی چشم‌ها پرواز کنم/ و باشم.../ من نمی‌خواهم برگ کاغذی باشم/ دوشیزه و در خانه مانده!

در نگاهی دیگر، خانم غاده‌السمان از جمله شاعران متعهدی است که روشن‌فکرانه مشکلات امروز جهان عرب را با مسائل مربوط به زنان و مردان جامعه‌اش بررسی می‌کند: او آزادی را از نوع غربی برای زن عرب نمی‌پذیرد و مانند نزار قبانی[۹] آزادی را در حق مسئولیت و انتخاب می‌داند و آزادی زن را در انتخاب عقیده و اندیشه و شکل زندگی می‌بیند. او با شجاعتی خردمندانه، با غربی کردن خرافات میراثی مخالف است.

«غربی‌ها با سوق دادن به سوی شبه آزادی و عدم مسئولیت، کوشیدند زنان و مبارزات آنان را به سوی دیگر منحرف کنند. اکنون زن غربی واقعاً نمی‌داند با این آزادی مطلق، که در حقیقت جبر و سرگردانی است، چه کند؛ زیرا به نوعی دیگر خود را جنس دوم و گرفتار در دست همان خرافه‌های گذشته می‌داند، البته از نوع مدرنش و سرانجام احساس می‌کند که آن‌چه در طلبش بوده است، نه تنها هرگز به دست نیامده بلکه در آشفته بازار شهوت سالاری، بازی را باخته است.»
(السمان، ۱۳۸۵: ۱۸)

غاده‌السمان در اشعار و قصه‌های خود، آزادی را در حق انتخاب می‌داند؛ حتی اگر این انتخاب، انتخاب قید و بند باشد. او به سنت‌های جامعهٔ عرب اعتراض می‌کند و تقابل سنت و مدرنیته در اشعار او دیده می‌شود:

نه!/ نمی‌خواهم تنها ژنی باشم/
سرگردان/ در میان سلول‌های نیاکانم/
که جز خصیصه‌های میراثی آنان/
چیزی با خود نداشته باشم/
و هرگز از نخستین بذر خویش/ دست برندارم/
و نیاکانم را رها نکنم/
هم بدین حقیقت/
که آنان در وجود و سلول‌ها و خونم حضور دارند/
نمی‌خواهم ... اما/ بدین شرط که هستی‌ام پیش از هرچیز/
بوده باشد .../ و زندگانی‌ام/ تکرار آنان نه/
که آفرینشی از آن خویشتن خویشم باشد
(السمان، ۱۳۸۶: ۴۱-۴۰)

غاده‌السمان همواره در برابر آزادی از نوع آمریکایی، که مرد را دشمن می‌بیند، ایستاده است و خواهان تکامل زن است نه برابری زن و مرد. او سعی می‌کند در چاه افراط و تفریط سقوط نکند و آرام و پیوسته به سمت آزادی زن پیش می‌رود. غاده معتقد است که زن جاهل، با مرد جاهل، و زن دانا با مرد دانا برابر است. او مأموریت متحول کردن وضع زن و آزادی او را مأموریتی صرفاً مردانه و زنانه نمی‌بیند:

«و نیز معتقدم که مأموریت متحول کردن وضع زن

در نوشته‌های غاده‌السمان، زن از دست خود، هراس‌ها و جهلش نسبت به حقوقی که سال‌ها از او دریغ کرده‌اند، آزاد شده است و اینک می‌تواند تصمیم‌گیری کند

و آزادی او، مأموریتی صرفاً مردانه یا زنانه نیست؛ زیرا وطن نمی‌تواند بلند شود در حالی که نیمی از بدن او لمس و فلج باشد. همان‌طور که گنجشک نمی‌تواند با یک بال بپرد. ما در گذرگاه تحول از کشورهای بسیاری پیشی گرفته‌ایم اما ما اعراب در برخی از ابعاد زندگی خود در قرون وسطا زندگی می‌کنیم؛ در حالی که جهان در آستانهٔ قرن بیست و یکم است.»

(السمان، ۱۳۸۵: ۲۱)

وی به عنوان زنی روشن‌فکر از سرزمین عرب، آزادی را که در جامعهٔ مرد سالارانه از نوع غربی به زن داده می‌شود، نمی‌پذیرد. او انتقام‌جویی را در نظام پدر سالارانه علیه مرد قبول نمی‌کند و معتقد است که مرد دشمن نیست و می‌گوید: «من بیش‌ترین غزل‌ها و اشعار تمردآمیزم را دربارهٔ مرد سروده‌ام.» (السمان، ۱۳۸۵: ۲۰)

غاده، مرد را به تنهایی عامل دست نیافتن زن به حقوق خود نمی‌داند و معتقد است که عقب‌ماندگی زن نه تنها به زن عرب بلکه به مرد عرب هم ستم روا می‌دارد و راه‌حل، هم قسم شدن و اتحاد این دو است نه اعلان جنگ علیه مردها: «زیرا آزادی زن جزئی از آزادی جامعه به عنوان یک کل است.» (همان، ۱۳۸۵: ۲۱)

عشق و زنانگی را در مجموعهٔ «زنی عاشق در میان دوات»، که منتخبی از شعرهای عاشقانهٔ غاده است، می‌توان دید. او مشکلات خاص را همراه با عشق روایت کرده است:

زنی عاشق ورق‌های سپید
آمدم که بنویسم .../ کاغذ، سفید بود،/
به سفیدی مطلق یاسمن‌ها/ پاک، چونان برف/
که حتی گنجشک بر آن راه نرفته بود/
با خود پیمان بستم که آن را نیالایم .../
پگاه روز بعد دزدانه به سراغش رفتم/
برایم نوشته بود: ای زن ابله/
مرا بیالای تا زنده شوم و بیفروزم،/
و به سوی چشم‌ها پرواز کنم/ و باشم.../
من نمی‌خواهم برگ کاغذی باشم/
دوشیزه و در خانه مانده!... (السمان، ۱۳۸۴: ۶۹)

پایان سخن

در دنیای غاده‌السمان، اسطوره‌ها واقعی‌اند؛ زیرا او در شعرهایش از واقعیت‌های پیرامونش وام می‌گیرد. او به عنوان یک روشن‌فکر عرب اندیشه‌های فلسفی‌اش را با آگاهی کامل در شعر پیاده کرده است و می‌خواهد با حضور خود به عنوان شاعر و نویسنده، محوریتی اجتماعی پیدا کند و از این جایگاه حرف‌ها و دردهایش را به گوش جهانیان برساند.

غاده زنی است با ابعاد شعری گسترده؛ او خاطرات تلخ روزهای نبرد لبنان را به خاطر دارد و کلماتش آبستن است از تراژدی هول‌ناک زنانگی در جنگ. شعر غاده زنانه است و سرشار از رشادت و شهامت ساده اما ژرف؛ آن‌جا که خلخال پای زن عرب را میراث غارت‌گر او می‌داند. در اشعار و داستان‌های غاده‌السمان می‌توان سیمای ادبیات امروز عرب را دید و به آن پی برد.

بی‌شک هنرمندان متعهد، عاشق‌ترین انسان‌هایی هستند که گنج گران‌بهای زندگی را ارج می‌نهند و نه به خود، نه به انسان‌های دیگر و نه به طبیعت هیچ‌گونه آسیبی نمی‌رسانند.

غاده‌السمان، در معنای دقیق کلمه شاعر و نویسنده‌ای روشن‌فکر است. وی از مشکلات جهان امروز عرب، مسئلهٔ فلسطین زن عرب، استعمارنو در جهان سوم و همهٔ تحولات جدید، درکی ژرف و صحیح دارد

پی‌نوشت

۱. شاعر زن در یونان باستان
۲. شاعر زن در یونان باستان ـ نمونه‌ای از شعر وی:
اگر دل تو جولان‌گاه هوس ناپاک نیست
و اگر دهانت با دروغ‌زنی سروکاری ندارد
با دیدهٔ پاک‌بین و بی‌گلگونی آزرم
به من می‌توانی نزدیک شد. (السمان، ۱۳۸۵: ۷)
۳. بزرگ‌ترین شاعر کلاسیک معاصر عرب از عراق
۴. نویسندهٔ انقلابی فلسطینی
۵. مستشرق روسی و مترجم آثار غاده‌السمان
۶. شاعر و نویسنده به زبان عربی و انگلیسی متولد ۱۹۲۸ میلادی در شرق اردن
۷. نقاد و متفکر مصری
۸. در دورهٔ رنسانس، انسان‌گرایی (Humanism) مورد توجه خاص قرار گرفت. طرف‌داران این نظریه به مسائل انسانی بیش از هر مسئلهٔ دیگری توجه می‌کردند.
۹. شاعر معاصر سوری و یکی از شاعران رمانتیک عرب که پس از حملهٔ رژیم اشغال‌گر قدس به اعراب و اشغال فلسطین ناگهان تغییر رویه داد و به سرودن اشعار وطنی و انقلابی دربارهٔ انتفاضهٔ مردم فلسطین پرداخت.

منابع

۱. السمان، غاده؛ ابدیت لحظهٔ عشق، عبدالحسین فرزاد، چاپ دوم، تهران، نشر چشمه، ۱۳۸۶.
۲. السمان، غاده؛ دربند کردن رنگین کمان، عبدالحسین فرزاد، چاپ چهارم، تهران، نشر چشمه، ۱۳۸۵.
۳. السمان، غاده؛ زنی عاشق در میان دوات، عبدالحسین فرزاد، چاپ دوم، تهران، نشر چشمه، ۱۳۸۴.
۴. السمان، غاده؛ غم‌نامه‌ای برای یاسمن‌ها، عبدالحسین فرزاد، چاپ دوم، تهران، نشر چشمه، ۱۳۸۵.
۵. فرزاد، عبدالحسین؛ رویا و کابوس، چاپ دوم، تهران، انتشارات مروارید، ۱۳۸۳.
۶. قبانی، نزار؛ شعر، زن و انقلاب، عبدالحسین فرزاد، چاپ اول، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۳.

مجلات:

۱. فرزاد، عبدالحسین؛ مروری بر داستان‌نویسی معاصر عرب، سمرقند، سال پنجم، بهار ۱۳۸۶، ص ۲۳.

لطایف حکایاتی که آورده‌اند...

چکیده

هدف از تدوین این مقاله، بررسی نکاتی در مورد «آورده‌اند که...» هایی است که در کتاب‌های ادبیات فارسی مقطع متوسطه، معمولاً در پایان برخی دروس یا فصول وجود دارد. سؤال مهم تحقیق این است که آیا بررسی ظرایف و نکات «آورده‌اند که...» ها، می‌تواند ممیزهای معنایی و ساختاری آن‌ها را روشن سازد. در این پژوهش، که با استفاده از روش کتاب‌خانه‌ای انجام شده، محدودهٔ هر یک از «آورده‌اند که...» ها در یکی از انواع قالب‌های نگارشی «حکایت، لطیفه یا فکاهه»، بدون توجه به منبع تعلیمی یا غنایی آن‌ها، مشخص شده است. محدوده‌ای که می‌تواند در حالت تعمیم‌بخشی، مثلاً نمونه‌هایی از کلیله و دمنهٔ (تعلیمی) را با محدودهٔ فکاهه یا لطیفه، در حوزهٔ غنایی قرار دهد. هم‌چنین، در قسمت نتایج، میزان تأثیر و تأثر درون‌مایه در تقسیم‌بندی جهانی محتوای آثار، مشخص شده است که می‌تواند حائز اهمیت باشد.

کلید واژه‌ها:

حکایت، فکاهه، لطیفه، درون‌مایه.

مصطفی رادمرد

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های قروه

مقدمه

به کار بردن عبارت‌هایی چون، «حکایت کنند»، «آورده‌اند که...» و «گویند» در شروع اغلب حکایت‌ها، داستان‌ها، فکاهیات و لطایف آثار گذشتگان ادب فارسی در حوزه‌های مختلف تمثیلی، نمادین، عرفانی و... ممکن است ذهن خواننده را به این پرسش‌ها معطوف کند: آیا این نوع نوشته‌ها، قالب نگارشی مستقلی محسوب می‌شوند؟ آیا ساختار زبانی و بیانی آن‌ها شبیه به هم است؟ اهداف و اغراض محتوایی آن‌ها چیست؟ محتواهای آن‌ها چه تفاوت‌های کلی‌ای می‌توانند داشته باشد؟ و... .

دغدغهٔ تفکیک حکایت از غیر حکایت (لطیفه و فکاهه) برای مخاطبان و حتی صاحب‌نظران نیز تا حدی است که بدون توجه به ممیزهایی معنایی و محتوایی آن‌ها، مثلاً قصه‌های موجود در گلستان سعدی را حکایت می‌دانند و آن مجموعه را جزء ادب تعلیمی می‌پندارند؛ در حالی که، نباید نادیده انگاشت که در همین حکایات (گلستان)، نمونه‌هایی از لطیفه و فکاهه نیز وجود دارند که در محدودهٔ ادب غنایی می‌گنجند.

مطالعهٔ منابعی دربارهٔ داستان، قصّه، طنز و در شکل تخصّصی‌تر (حکایت، لطیفه، فکاهه)، ما را متوجّه تفاوت‌های ساختاری و محتوایی آن‌ها می‌کند، در این پژوهش می‌خواهیم با تحلیل جدولی این نوشته‌ها، با عنایت به محتوا با موضوع و درون‌مایهٔ آن‌ها، نتیجه یا نتایج پژوهش را در سطوح کمّی با کیفی ارائه دهیم.

پیش از آغاز مطلب، مروری گذرا بر مفاهیم زیر لازم به نظر می‌رسد:

طنز چیست؟ قالب‌های نگارشی با محتوای طنز کدام‌اند؟ داستان چیست؟ قالب‌های داستانی کدام‌اند؟ منظور از حکایت چیست؟ درون‌مایه چیست؟

در بخش نتایج به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود: نمونه‌های موجودِ «آورده‌اند که...»، در کتب ادبیات فارسی متوسّطه با درونِ مایه‌های متفاوت، کدام قالب نگارشی را می‌سازند؟ تفاوت حکایت با غیر حکایت (لطیفه و فکاهه) چیست؟ با توجه به تعریف درون مایه، این نوع نوشته‌ها در کدام نوع ادبیات (تعلیمی یا غنایی) می‌گنجند؟

۱. طنز

«طنز» در لغت به معنای مسخره کردن و طعنه زدن و در اصطلاح اثری ادبی است که جنبه‌های بد رفتاری بشری، ضعف‌های اخلاقی و فساد اجتماعی، یا اشتباهات انسان را با شیوه‌ای تمسخرآمیز و اغلب غیرمستقیم بازگو می‌کند. شاعر

یا نویسندهٔ طنزپرداز با هدف اصلاح ناهنجاری‌های اخلاقی و نابه سامانی‌های اجتماعی به تمسخر اشخاص با آداب و رسوم و مسائل موجود در جامعه می‌پردازد. طنز گاه جنبهٔ فلسفی دارد و کلّ جامعهٔ بشـری یا حتّی دستگاه آفرینش را شامل می‌شود. بیش‌تر آثار طنزآمیز، جنبهٔ سیاسی و اجتماعی دارند و نشـان‌دهندهٔ اعتراض طنزپرداز نسـبت به اوضاع و احوال حاکم بر جامعه‌اند (داد، ۱۳۸۰: ۲۸۸).

مبنای طنز بر شـوخی و خنده است اما این خندهٔ شوخی و شـادمانی نیست؛ خنده‌ای اسـت تلخ و جدی و دردناک و همراه با سـرزنش و سـرکوفت و کمابیش زننده و نیش‌دار (همان، ۱۳۸۰؛ ۴۲۲).

در فرهنگ ایرانی برای داستان‌ها، لطیفه‌ها، ضرب‌المثل‌ها و گفته‌ها و اشعار طنزآمیزی که در میان مردم کشور رایج است و بـه ادبیات عامه یا به اصطلاح فولکلور (Folklore) معروف اسـت، به گونه‌های مجرد، تعاریفی از کنایه، لطیفه، طعنه، هزل و ... آمده است اما حقیقت این است که طنز اگر چه همهٔ این‌هاست ولی با هر یک از این موارد تفاوت‌ها و تباین‌هایی دارد (همان، ۱۳۸۰: ۴۲۲).

انواع نوشـته‌های نثـر کوتاه طنزآمیـز عبارت‌اند از: طعنه (Sarcasm)، هجو (Lampoon)، متلک / هزل (Facetiae)، فکاهه (Humour)، و لطیفه. در این جا به ضرورت، توضیحاتی اجمالی درباره فکاهه و لطیفه ارائه می‌شود.

فکاهه (Humour)

در لغت به معنای خوشـی و لاغ، مزاح برای انبساط نفس و در اصطلاح، سـخنی خنده‌آمیز یا اثری اسـت که موجب خندیـدن می‌شـود و در آن، هدف فقط خنداندن و شـاد کردن است نه مطلبی دیگر. به عبارتی، فکاهه در کلیت خود شامل همهٔ آثاری اسـت که به نحوی در ساختار و مضمون آن‌هـا، خاصیّتی خنده‌آمیز، حضوری ملمـوس دارد. فکاهه بی‌دردسرترین شیوهٔ مزاح و انبساط خاطر است که نه زشتی و رکاکت «هزل» را دارد و نه بی‌پروایی و انتقاد جویی «هجو» را. هـدف آن فقط خنداندن اسـت و پیام ارزش‌مند طنز را هم ندارد. مهم‌ترین نکتـه در فکاهیات، کوتاه و موجز بودن آن‌هاست. (همان: ۲۹۴)

۱. لطیفه

تأنیـث لطیـف و در لغت، هر چیزِ نیکـو، گفتار نرم، کلام مختصر در رعایت حسـن و خوبی، نیکو و نغز، سخن باریک و خوش، چربک، خرد، نکته، دقیق و بذله است. فارسیان به معنی سخن نیکو استعمال کنند.

لطیفه‌ای است در آن لب که هیچ نتوان گفت
اگر دلم دهدی خلق را نمایم آن (فرخی)

لطیفه در اصطلاح عبارت است از نکته‌ای که آن را در نفوس تأثیری باشـد؛ به نحوی که موجب انشـراح صدر و انبساط قلب گردد و در کشف اللّغات آمده است. لطیفه نزد سالکان، اشارتی که دقیق بُوَد اما روشن شود از آن اشارت معنی‌ای در فهم، که در عبارت نگنجد. (دهخدا، ۱۳۷۷) در ادبیات به دو معنای نزدیک به هم است:

الف) شعری کوتاه و نغز را گویند که نکته‌ای لطیف در بردارد:

گفت من مستقسی‌ام آبم کشد
گرچه می‌دانم که این آبم کَشد (مولوی)

گر تو قرآن بدین نمط خوانی
ببری رونق مسلمانی (سعدی)

ب) عبارتی کوتاه و نغز که به سبکی برجسته نوشته شده باشد و از اندیشهٔ دقیق حکایت کند.

۲. داستان

در لغت و در زبان فارسـی به معنای قصّه، حکایت، افسانه و سرگذشـت به کار رفته اسـت اما در ادبیات به عنوان یک اصطلاح عام به شمار می‌آید که از یک سو شامل صور متنوّع قصّه می‌شود و از سوی دیگر انشعابات مختلف ادبیات داستانی

از قبیل داســتان کوتاه، رمان، داستان بلند و دیگر اقسام این شاخه از ادبیات خلّاق را در بر می‌گیرد. (داد، ۱۳۸۰: ۱۲۶)

در معنای خاص، داســتان، نقل واقعه‌ای است که به نحوی تابع توالی زمانی باشد. (داد: همان)

در تقســیم‌بندی ادبیات داستانی (داستان) و در زیر شاخهٔ قصّه، شــاخه‌های فرعی؛ اســطوره، حکایت اخلاقی، افسانهٔ تمثیلی، افسانهٔ پهلوانان و افسانهٔ پریان را می‌بینیم.
(میرصادقی، ۱۳۷۶: ۲۵)

حکایت

در لغــت: باز گفتن از چیزی، باز گفتن گفتاری را، ســخن نقل کردن، قول کسی را گفتن،شباهت داشتن، نشان دادن از داســتان، مطلــب، قضیه، گزارش، ســخن، گفتار، تکلم و حدیث.

سخن:
حکایت بر مزاج مستمع گوی
اگر خواهی که دارد با تو میلی (سعدی)

افسانه:
جان شیرین خوش است و چون بشود
از پس جان به جز حکایت نیست (معزی)

مطلب:
بدانم که گفت این حکایت به من
که بوده‌ست فرماندهی در یمن (دهخدا،۱۳۷۷)

در اصطــلاح، از لحاظ ادبی نوعی داســتان ســاده و غالباً مختصر، واقعی یا ســاختگی است که در میان مردم شهرت یافته است و نویسندگان و شاعران از آن برای ایضاح مطالب و مقاصد خود یا به منظور زیبایی و قوّت بخشیدن به کلامشان سود می‌جویند. (رزمجو، ۱۳۷۰: ۱۷۹)

بــا توجه بــه توضیحات یاد شــده و بنا بــر آن‌چه جمال میرصادقی در صفحات ۷۳ تا ۶۱ کتاب «ادبیات داســتانی» آورده است، داستان با قصّه و حکایت، تفاوت‌هایی کلّی دارد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. ساختار داستان بر پی‌رنگ (رابطهٔ علت و معلولی) استوار است اما حکایت و قصّه، اغلب بدون پی‌رنگ است یا پی‌رنگی سست دارد.

۲. در داســتان به جای قهرمان‌ســازی، شخصیت‌پردازی می‌شــود؛ یعنی آدم‌هــا به لحاظ خصوصیت فردی‌شــان از یک‌دیگر شــناخته می‌شوند اما در قصه و حکایت، قهرمانان نمونه‌ای کلّی از خصلت‌های خوب یا بد را عرضه می‌کنند.

۳. آدم‌های داستان معمولاً آدم‌های عادی و واقعی هستند اما در قصّه و حکایت معمولاً این‌گونه نیست.

۴. زمان و مکانِ داستان مشخص و معیّن است امّا در قصّه و حکایت معمولاً فرضی و تصوّری است.

۵. در حکایــت و قصّــه، حــوادث و ماجراهــا از اصــل اعجاب‌برانگیزی پیروی می‌کنند.

۶. معمولاً، محتوا و مضمون قصه‌ها مربوط به زمان‌های دور و جوامع از یاد رفته است. (داد: همان)

۳. درون مایه (مضمون)

در لغت تشکیل شده از «درون» به معنای داخل و میان، به اضافهٔ مایه، معنای اصل هر چیز، مصدر و اساس، و درمجموع «درون‌مایه» به معنای اصل درونی هر چیز اســت. مضمون نیز در لغت به معنای در میان گرفته شده یا آن‌چه از کلام و عبارت مفهوم شود، است. (داد،۱۳۸۰: ۱۳۱)

در ادبیــات، درون‌مایه و مضمون عبــارت از «فکر اصلی و مســلّط در هر اثری اســت؛ خط یا رشته‌ای که در خلال اثر کشیده می‌شود و موقعیت‌های داستان را به هم می‌پیوندد» به عبارتی دیگر، «درون مایهٔ هر اثری، جهت فکری و ادراکی نویسنده است نسبت به موضوع داستان» (همان: ۱۳۱)

درون‌مایه (مضمون) جوهر اصلی اثر ادبی است و فکر مرکزی و حاکم بر داستان را در بر می‌گیرد. (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۳۰۰)

درون‌مایه، همهٔ عناصر داســتان یا یک اثر ادبی را انتخاب می‌کند. این عناصر عبارت‌اند از: موضوع، شخصیت‌ها، عمل، پی‌رنگ و هر چیز دیگری که نویسنده برای عرضه داشت کل معنای مورد نظرش به کار می‌گیــرد. درون مایه، هماهنگ کنندهٔ موضوع با شــخصیت، صحنه و عناصر دیگر داســتان اســت و جهت فکری و ادراکی نویسنده را نشان می‌دهد. از این نظر، درون‌مایه را به معنای کلّی داستان تعبیر کرده‌اند؛ یعنی، فکر یا مجموعهٔ افکاری که موضوع اساســی موردنظر نویسنده را در نوشــته یا داستان القا می‌کند و داستان را به سمت وحدت هنری سوق می‌دهد. (همان: ۳۰۰)

به عبارت دیگر، درون‌مایه یا مضمون، برایند معنوی داستان است و از این‌رو در پرورش و پرداخت آن، همهٔ عناصر داستانی به نحوی دخالت دارند. این دخالت براساس هماهنگی، نظم و انســجام درونی میان عناصر داســتان صورت می‌گیرد. در واقع، درون‌مایهٔ هر نوشــته، ثمرهٔ نظمی دقیق میان عناصر داستانی است که از این نظم به وحدت هنری تعبیر می‌شود. بنابراین، درون‌مایه گرچه زاییدهٔ وحدت هنری اســت، خود وحدت هنری نیســت و به قولی نسبت آن با وحدت هنری مثل نســبت نور است با چراغ. گویی درون‌مایه چون پرتوی است که از چراغ وحدت هنری ساطع می‌شود.
(مستور، ۱۳۸۶: ۳۲)

با توجه به این تعاریف و توضیحات و بررســی ســاختاری و محتوایی نمونه‌هــای «آورده‌اند که...» از کتاب‌های ادبیات فارسی مقطع متوسطه، مصداق حکایت، فکاهه و لطیفه‌اند.

ـ حکایت‌ها دارای هدفی معمولاً اخلاقی هستند، ساختاری

نسبتاً مختصر دارند و معمولاً نویسندگان از آن‌ها برای بیان و ایضاح مقاصد یا زیبا کردن کلام و قوّت بخشیدن به آن سود می‌جویند؛ مانند: آورده‌اند که...

طاووس عارفان، بایزید بسطامی، یک شب در خلوت‌خانهٔ مکاشفات، کمند شوق را بر کنگرهٔ کبریای او درانداخت و آتش عشق را در نهاد خود برافروخت و زبان را از در عجز و درماندگی بگشاد و گفت: «بار خدایا، تا کی در آتش هجران تو سوزم؟ کی مرا شربت وصال دهی؟» به سرّش ندا آمد که بایزید، هنوز تویی تو همراه توست، اگر خواهی که با ما رسی، خود را بر در گذار و در آی. (کلیات سعدی، «مجالس پنج‌گانه»)[1]

در نمونهٔ بالا، تأکید بر «دوری از منیّت و خودخواهی» به عنوان درون مایه و هدفی اخلاقی و تعلیمی، کاملاً مشهود است؛ بدون این‌که طنزی در میان باشد. پس این نمونه می‌تواند در حوزهٔ حکایت قرار گیرد.

ـ فکاهیات صرفاً به قصد مزاح و انبساط نفس تألیف می‌شوند و فاقد پیام ارزش‌مند حکایت‌اند؛ مانند: آورده‌اند که...

به روزگار خسرو، زنی پیش بزرجمهر آمد و از وی مسئله‌ای پرسید و در آن حال بزرجمهر، سر آن سخن نداشت، گفت: «ای زن، این که تو همی پرسی، من ندانم.» این زن گفت: «پس تو که این ندانی، این نعمت خدایان ما به چه چیز می‌خوری؟» بزرجمهر گفت: «بدان چیز که دانم، و بدانم که ندانم، ملک مرا چیزی نمی‌دهد. ور باور نداری، بیا و از ملک بپرس تا خود بدان چه ندانم مرا چیزی همی دهد یا نه؟»
(قابوس‌نامه)[2]

این نمونه، که از قابوس‌نامه است ـ اثری که آن را جزء ادبیات تعلیمی می‌دانیم ـ درون مایه‌ای به جز «طنز» و آن هم به قصد مزاح و انبساط خاطر ندارد. پس فکاهه است و در حوزهٔ ادب غنایی می‌گنجد.

ـ ل مانند: آورده‌اند که...

گران جانی بی‌ادبی می‌کرد. عزیزی او را ملامت نمود. او گفت: «چه کنم؟ آب و گل مرا چنین سرشته‌اند.» گفت: «آب و گل را نیکو سرشته‌اند امّا لگد کم خورده است!»
(لطایف‌الطّوایف)[3]

در این نمونه، نکتهٔ مورد نظر نویسنده، «نبود تربیت اخلاقی» است که در سیطرهٔ درون مایه‌ای غالب و چیره به نام «طنز» مخفی مانده است.

نتایج بررسی نمونه‌های دیگر «آورده‌اند که...» کتب ادبیات فارسی متوسّطه، نتایجی را به شرح زیر در سه حیطهٔ تفاوت‌های ساختاری و محتوایی حکایت با لطیفه و فکاهه، نمودهای کمّی و برداشت‌های کیفی ارائه می‌دهد: (جداول در پیوست)

تفاوت‌های ساختاری و محتوایی حکایت یا لطیفه و فکاهه

۱. در حکایت، مقتضیات درونی نویسنده دخالتی ندارد؛ در حالی‌که در فکاهه و لطیفه، اصل بر ذهنیت نویسنده، غرض و هدف شخصی اوست.

۲. در حکایت، قصد نهایی نویسنده، توجیه هدفی اخلاقی است اما در فکاهه و لطیفه، معمولاً هدف، سرگرم کردن، خنداندن و جلب رضایت مخاطب است. (البته نکتهٔ نهفته در لطیفه را نباید نادیده انگاشت).

۳. فکاهه و لطیفه دارای طنزی راکدند و محدودّیت زمانی و زندگانی دارند اما حکایت در سیر زندگی و نیز در متن آن جریان می‌یابد.

۴. در حکایت، نتیجه به شکل مستقیم به وسیلهٔ نویسنده اعلام می‌شود یا ارائهٔ حکایت به نحوی است که خواننده از متن داستان، نتیجه را درمی‌یابد اما این خصیصه در مورد فکاهه و لطیفه صادق نیست و اگر هم وجود داشته باشد، در سیطره درون مایه‌ای غالب، به نام «طنز»، قرار می‌گیرد.

۵. فکاهه و لطیفه بیش‌تر مبتنی بر جملات کوتاه‌اند و به همین دلیل، برخی از آن‌ها جنبهٔ مثل نیز می‌یابند اما حکایت چون از متن زندگی گرفته شده، معمولاً طولانی‌تر است.

۶. در حکایت، حلقه‌های حوادث به شکلی منطقی و واقعی جریان دارند اما در فکاهه و لطیفه، بر خلاف انتظار خواننده، ناگاه این حلقه پاره می‌شود و سیر منطقی حوادث تغییر می‌کند.

نتایج کیفی

۱. تمام «آورده‌اند که...»های ادبیات فارسی متوسطه، چنان‌چه درون‌مایهٔ «طنز» داشته باشند یا درون‌مایهٔ غالب آن‌ها «طنز» باشد، جزء فکاهه یا لطیفهٔ ادبی محسوب می‌شوند اما اگر درون‌مایه‌ای اخلاقی داشته باشند، جزء حکایت‌اند.

۲. فکاهه و لطیفهٔ ادبی را نظر به دخالت احساس، عاطفه و ذهنیت نویسنده در شکل‌گیری حلقهٔ پایانی آن، می‌توان در حوزهٔ ادب غنایی دانست و حکایات را هم به دلیل اهداف اخلاقی و آموزشی‌شان، جزء ادب تعلیمی.

۳. نمونه‌های موجود در محدودهٔ فکاهه و لطیفه، چنان‌چه صرفاً فکاهه باشند، زیرساختشان فقط جنبهٔ سرگرم کردن، خنداندن و انبساط نفس است امّا اگر لطیفه باشند، زیرساخت آن‌ها حکایت یا قصه‌ای است که در سیر بیانی خود، حلقهٔ پایانی آن دگرگون شده است؛ به گونه‌ای که خواننده را غافل‌گیر می‌کند و همین غافل‌گیری است که او را می‌خنداند. پس خندهٔ ناشی از لطیفه، خنده‌ای متفاوت با خندهٔ برخاسته از فکاهه است. خندهٔ فکاهه به عمد و ساختگی است و صرفاً به قصد مزاح، اما خندهٔ لطیفه، معمولاً خنده‌ای است دردناک، با بار اخلاقی و تعلیمی نهفته و از این جهت هم، می‌توان گفت زیر ساخت لطیفه، حکایت است اما چون درون‌مایهٔ غالب، طنز است، نمود اخلاقی و تعلیمی آن کم‌تر می‌شود.

نکته‌ها

ـ همـهٔ نمونه‌هـای (آورده‌اند کـه...) در ادبیـات پایهٔ دوم دبیرسـتان، حکایت و در حوزهٔ ادب تعلیمی‌اند. در پایهٔ سوم انسانی، نمونه‌هایی (آورده‌اند که...)، مشابه کتب ادبیات سایر پایه‌های متوسـطه وجود ندارد اما در یک درس (بیسـت و سـوم) چند حکایت، فکاهه و لطیفهٔ ادبی بـا عناوین مجزّا گنجانده شـده‌اند که کیفیّت و کمّیـت آن‌ها نیز در جدول مربوطه، نشان داده شده است.

ـ هرگاه لطیفه از نظر سـاختاری و معنایی گسـترش یابد و به حکایت یا داسـتانکی تبدیل گردد،آن را به عنوان قصه یا داسـتانک لطیفه‌وار می‌شناسـند. در این صورت، نیز این قصه‌ها یا داسـتانک‌های لطیفه‌وار، همان اغراض و اهدافی را دنبال می‌کنند که لطیفه‌ها دارند؛ یعنی، بیش‌تر در جسـت و جوی جلب اذهان مخاطبان و سـرگرم کردن و انبسـاط خاطر آن‌ها هستند و به توالی منطقی حوادث توجهی ندارند. در واقع، داسـتان لطیفه‌وار هم‌چـون لطیفه کم‌تر به نظم و وحدت هنرمندانه متکی اسـت و بیش‌تر به حادثهٔ استقلال یافتـه، مفـرح و سـرگرم‌کننده توجه می‌کنـد و بر خلاف ظاهـر گول‌زننده‌اش، عمق چندانی ندارد. حادثه‌ای اتفاقی و استثنایی در محور داستان قرار می‌گیرد و داستان به پایانی غافل‌گیرکننده ختم می‌شود و چون مثل لطیفه یکی دو بار به شنیدن و خواندنش می‌ارزد، اگر تکرار شود، از لطف معنا و قدرت تأثیرش می‌کاهد (میرصادقی،۱۳۷۶: ۷۶).

همانند درس بیسـت‌وچهارم از کتاب ادبیات سـال سـوم دبیرستان رشتهٔ علوم انسانی، یا عنوان «تولدی دیگر» که نمونه‌ای کامل از یک داستانک لطیفه‌وار است.

البته نباید نادیده انگاشت که داستان‌های لطیفه‌وار دیگری نیز هستند که خصوصیتی نوعی دارند و در آن‌ها یک خصلت دیرپا و عمیق انسـانی به نمایش گذاشته شده است. از این داستان‌ها به عنوان داستان‌هایی لطیفه‌وار تیپیک نام می‌برند. از نمونه‌های بارز این‌گونه داسـتان‌های لطیفه‌وار می‌توان به داستان «کباب غاز» نوشـتهٔ محمدعلی جمال‌زاده از کتاب ادبیات سال دوم دبیرستان اشاره کرد (همان: ۷۷).

پی‌نوشت

۱. برگرفته از کتاب ادبیات فارسی سال دوم دبیرستان، صفحه ۱۰۵.
۲. برگرفته از کتاب ادبیات فارسی سال اوّل دبیرستان، صفحهٔ ۳۲.
۳. برگرفته از کتاب ادبیات فارسی سال سوم (عمومی)، ص ۱۱۰.

منابع

۱. داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی، انتشارات مروارید، چ۴، ۱۳۸۰.
۲. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
۳. رزمجو، حسین؛ انواع ادبی، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۰.
۴. رستگار فسایی، منصور؛ انواع نثر فارسی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۰.
۵. مستور، مصطفی؛ مبانی داستان کوتاه، نشر مرکز، چ۱۳۸۶۳.
۶. میرصادقی، جمال؛ ادبیات داستانی، تهران، انتشارات علمی، ۱۳۷۶.
۷. ادبیات فارسی سال‌های اوّل و دوم متوسطه، ۱۳۸۷.
۸. ادبیات فارسی سال سوم متوسطه، رشتهٔ علوم انسانی، ۱۳۸۷.
۹. ادبیات فارسی سال سوم متوسطه، رشته‌های غیر علوم انسانی (تجربی و ریاضی و فیزیک)، ۱۳۸۷.

فعل مرکب و تشخیص و راه‌های خاص آن

کمال روحانی
کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی پیرانشهر (سطح دو حوزه)

چکیده
از مشکلاتی که دبیران محترم ادبیات فارسی در تدریس با آن مواجه‌اند، فعل مرکب، چگونگی تدریس و راه‌های تشخیص آن از فعل ساده است. از آن‌جا که در زبان فارسی گاهی افعالی ساده نیز از دو جـزء به وجود می‌آیند و یکی از جزءهای آن‌ها نقش مفعولی، متممی یا مسندی به خود می‌گیرد، فعل مرکب دچار التباس شده و اغلب تشخیص دادن آن از فعل ساده دشوار است. این امر دانش‌آموزان و چه بسـا همکاران محترم را با مشـکل تشخیص دادن یا دشـواری تدریس و تفهیم این افعال مواجه می‌سازد.
در این مقاله، نویسنده سعی کرده است فعل مرکب را از جوانب مختلف بکاود و دیدگاه صائب استادان ادبیات را ذکر کند و علاوه بر جمع‌بندی دیدگاه مولّفان محترم کتب زبان فارسـی مقطع متوسّـطه، با ارائهٔ راه‌کارهایی شیوه‌های مختلف تشخیص فعل مرکب از دیگر افعال ـ مخصوصاً فعل ساده ـ را نشان دهد.

کلید واژه‌ها:
ساختمان فعل، فعل مرکب، همکرد، جزء صرفی، جزء غیرصرفی، تشخیص فعل مرکب.

فعل در زبان فارسـی به سـه گروه عمدهٔ ساده، پیشوندی و مرکب تقسـیم شـده اسـت (وحیدیان، عمرانی، ۱۳۸۲: ۶۱ـ۶۰). گرچه استادان بزرگوار دیگری در تقسیم‌بندی خود به کم‌تر یا بیش‌تر از آن قائل شـده‌اند امّا همگی، گروه‌های فعلی بالا را ذکر کرده و اختلاف موجود بیش‌تر مربوط به نوع تقسیم‌بندی است؛ یعنی گروهی ساختمان فعل را ریزتر مورد مدّاقه قرار داده و برخی کلّی‌تر به حیطهٔ فعل نگریسته یا در بخشی دیگر به آن نوع متمایز پرداخته‌اند.[1]

پیش از این‌که به اصل موضوع بپردازیم، لازم است تعاریفی از فعـل مرکب را از نظرگاه اسـتادان ادبیات بیاوریم و وجوه اشتراک آن تعاریف را برشماریم تا به کنه مطلب دست یابیم.

تعاریفی از فعل مرکب

الف: فعل مرکب، فعلی است متشکّل از فعلی بسیط با یک پیشاوند یا از یک اسم یا فعلی در حکم پیشاوند و به عبارت دیگر، فعلی است متشکل از دو لفظ دارای یک مفهوم؛ مانند، طلب کرد (خیام‌پور، ۱۳۷۳: ۶۹).

ب: اصطلاح فعل مرکب را به افعالی اطلاق می‌کنیم که از دو کلمهٔ مسـتقل ترکیب یافته‌اند؛ کلمهٔ اول، اسم یا صفت اسـت و تغییر نمی‌پذیرد و کلمهٔ دوم فعلی اسـت که صرف می‌شـود و آن را همکرد می‌خوانیـم. اطلاق فعل مرکب به این‌گونه کلمات از آن جهت است که از مجموع آن‌ها معنی واحدی دریافت می‌شود. (خانلری،۱۳۷۳: ۴۹)

پ: فعل مرکب، فعلی است که از یک کلمه یا یک فعل ساده ساخته می‌شود و مجموعاً معنی واحدی را می‌رساند؛ مانند، تأسف خوردن، دستور دادن (انوری و گیوی، ۱۳۷۵: ۲۷۰).

ت: فعل مرکب از دو سـازهٔ نحوی تشکیل می‌شود؛ پایه و عنصر فعلی؛ مانند، صلح کرده‌اند. (مشکوةالدینی، ۱۳۷۹: ۱۳۳)

ث: فعل مرکب فعلی است که ساختمان لفظی آن از دو جزء مستقل، ترکیب یافته است؛ یک جزء اسمی یا صفتی که در

آغاز آن است و دیگری که فعل مستقل است امّا در کل از هر دوی آن‌ها معنی واحدی اراده می‌شود. (سلطانی، ۱۳۷۶: ۱۲۰)

ج: فعل مرکب از دو قسمت کاملاً متفاوت تشکیل می‌شود؛ یکی جز فعلی که هستهٔ فعل مرکب یا گروه فعلی است و آن را «فعل یاور» می‌نامیم، دیگر جزء غیر فعلی که از کلمه یا نیمه کلمه یا گروه تشکیل می‌شود و ما آن را «فعل‌یار» می‌گوییم؛ مانند، کار کردن، از پا افتادن. (فرشیدورد، ۱۳۸۲: ۴۱۳)

چ: اگر پیش از فعل ساده یا پیشوندی یک یا چند تکواژ مستقل بیاید و با آن ترکیب شود،حاصل فعل مرکب است. (خیام‌پور، همان: ۶۹)

ح: فعل مرکب به فعلی گفته می‌شود که از یک فعل همکرد، از قبیل: کردن، شدن، بردن، دادن، زدن، گرفتن، درآوردن، آمدن، کشیدن و ... ، با یک اسم عام، صفت یا قید ساخته شود؛ مانند، بد آوردن، رنج کشیدن (ارژنگ، ۱۳۸۱: ۱۵۵).

با جمع‌بندی تعاریف ارائه شده از فعل مرکب، به دو وجه اشتراک مهم می‌توان دست یافت؛ یکی این‌که فعل مرکب از دو قسمت فعل ساده (همکرد یا جزء صرفی) و یک کلمه یا تکواژ آزاد، به عنوان جزء غیر صرفی، درست می‌شود. دیگر این‌که در فعل مرکب، جزء صرفی و جزء غیرصرفی یا به سخن دیگر، کلمه با همکرد در مجموع دارای یک مفهوم و پیام‌اند.

تقسیم‌بندی فعل مرکب

در یک تقسیم‌بندی کلی، فعل‌های مرکب را می‌توان به دو گروه عمده تقسیم کرد:

۱. فعل‌های مرکب با جزء صرفی یا همکرد

در باب افعال مرکب با همکردهای فارسی یا فعل عمومی می‌توان گفت فعل‌هایی هستند که با اسم یا صفت ترکیب شده‌اند از مجموع آن‌ها فعل مرکب حاصل می‌شود. مشخصهٔ این‌گونه افعال این است که معنی اصلی را از دست می‌دهند و آن‌گاه معنی ثانوی پیدا می‌کنند یا تنها به عنوان جزء صرفی به کار می‌روند (خانلری، همان: ۱۴۹).

مهم‌ترین جزءهای صرفی یا همکردها

جزء صرفی یا همکردها (افعال عمومی) که در ساخت فعل مرکب مؤثرند و بیش از اخوات خود کاربرد دارند، عبارت‌اند از: آمدن، آوردن، ایستادن، بردن، بستن، پیوستن، خواستن، خوردن، دادن، داشتن، دیدن، رفتن، زدن، ساختن، شدن، فرمودن، کردن، کشیدن، گردیدن، گردانیدن، گرفتن، گشتن، نمودن، نهادن، یافتن (خانلری، همان: ۶۷ ـ ۵۰).

هر یک از این فعل‌ها با یک یا چند نوع کلمه ترکیب می‌شوند و معنی حاصل از این ترکیب در موارد مختلف گاهی متعدی و گاهی لازم است (همان: ۵۰).

۲. فعل‌های مرکب به صورت عبارت فعلی یا عبارت‌های کنایی

در مورد عبارت‌های کنایی مرده یا عبارت‌های فعلی، تمامی اجزا روی هم یک مفهوم فعلی واحد دارد؛ برای مثال در عبارت «او از خواسته‌اش چشم پوشید» یا عبارت «او هیچ‌وقت دست از پا خطا نمی‌کند»، چشم، دست، پا و سر، معنی حقیقی خود را از دست داده، با هم یک معنی واحد را ارائه کرده‌اند که همان صرف‌نظر کردن و اشتباه نکردن است. (وحیدیان و عمرانی، همان: ۶۱)

فعل مرکب با جزء غیرصرفی و عبارت‌های کنایی

استاد خسرو فرشیدورد، فعل مرکب با جزء غیرصرفی و عبارت‌های کنایی را از لحاظ ساختمان به انواع زیر تقسیم کرده است: (فرشیدورد، همان: ۴۱۴)

۱. از اسم و فعل همکرد (یاور) که خود انواعی دارد:

الف: اسم، فاعل فعل همکرد (یاور) است: اتفاق افتادن.

ب: اسم مکمل فعل همکرد است: تعطیل کردن.

پ: اسم مفعول رایی فعل همکرد یا جزء صرفی است: دل بستن.

ت: اسم متمم قیدی یا مفعول با واسطهٔ جزء صرفی یا همکرد است: زندان انداختن؛ یعنی به زندان انداختن.

۲. از اسم یا صفت به جای موصوف و ضمیر متصل و جزء صرفی (فعل یاور): خوشش آمد، لجش گرفت.

۳. از حرف اضافه و اسم یا گروه اسمی و همکرد: از دست دادن، از پا افتادن.

۴. از صفت اسنادی و فعل یاور (همکرد): گم شدن، پاک کردن.

۵. از قید و شبه قید و جزء صرفی: فرار کردن، وا پس زدن.

۶. فعل مرکب مجازی و کنایی: روی در نقاب خاک کشیدن.

۷. فعل مرکب عامیانه: جنس آب کردن.

۸. از مضاف دستوری شده و مضاف‌الیه و فعل یاور (همکرد): مورد بحث قرار دادن، تحت فشار قرار گرفتن.

۹. از نیمه کلمه و متمم آن و فعل یاور (همکرد): دست‌خوش اضطراب بودن.

توجه به چند نکتهٔ اساسی در تشخیص

برای تشـخیص دادن فعل مرکب، چند راه وجود دارد که هریـک از آن‌ها در جای خود مفید و کارگشاسـت اما پیش از ذکر این شـیوه‌ها چند نکتهٔ اساسـی را به تأکید یادآوری می‌کنیم.

۱. توجه به فعل در زنجیرهٔ جمله است؛ فعل را به‌طور مجرد و خارج از جمله بررسـی نکنیم. چه بسا فعلی در یک جمله سـاده باشـد و همان فعل در جملهٔ دیگر در هم‌نشـینی با اجزای متفاوت، مرکب به شـمار آید. فعل‌ها تفاوت معنایی دارند و یک فعل به حسـاب نمی‌آیند؛ مثـلاً در جمله‌های «دلم گرفت» و «احمد حقش را گرفت» «گرفت» جملهٔ اول «ناگـذر و مرکب» و در دو جملهٔ بعـدی «گذرا به مفعول و ساده» است.

۲. معیـار سـاده بودن یـا مرکب بودن فعـل، کاربرد طبقهٔ تحصیل‌کرده در زبان نوشتاری کتاب‌های درسی است؛ یعنی، ساخت مورد نظر باید در عمل به کار رود و تنها کافی نیست که بگوییم اگر بـه کار برود، مردم آن را می‌فهمند. مثلاً اگر جملهٔ «علی جشنی را ترتیب خوبی داد» گفته شود، معنای آن فهمیده می‌شود امّا در عمل کاربرد ندارد.

۳. توجّه به نشـانه‌های لفظی (نقش نما) که اهمّیت زیادی دارند و استثناپذیر نیستند؛ برای مثال: نشانهٔ «را» همیشه و همه جا ـ در زبان فارسـی معیار امروز ـ نقش نمای مفعول است و معنای آن مورد نظر نیست. در جملهٔ: پرستار کودک را غذا داد، کودک مفعول اول جمله و غذا مفعول دوم آن است و جملهٔ دو مفعولی شمرده می‌شود. در این‌جا ما نباید بگوییم «را» یعنی «به» و جمله در اصل چنین بوده اسـت: پرستار به کـودک غذا داد. آن‌چه اهمیت دارد، شـکل فعلی جمله و قاطعیت نقش‌نمای مفعول اسـت. هم‌چنین، جملهٔ «دلم گرفـت» با جملهٔ «احمد حقش را گرفت» یا «پلیس دزد را گرفـت» تفاوت دارد. در جملهٔ اول، «گرفت» یعنی: غمگین شـد. در جملهٔ دوم «گرفت» یعنی به دست آورد. در جملهٔ سوم «گرفت» یعنی دست‌گیر کرد.

راه‌های تشخیص

۱. در جمله‌های چهار جزئی مفعولی ـ متممی:

اگر پیش از فعل،اسم یا صفتی باشد که نه مفعول است و نه متمم، قطعاً با جزء فعلی، یک فعل مرکب به شمار می‌آید؛

مثال:

احمد پول را از من قرض گرفت.

نهاد مفعول متمم فعل مرکب

تهمینه نام سهراب را برای پسرش انتخاب کرد.

نهاد مفعول متمم فعل مرکب

سارق پول‌ها را از بانک سرقت کرد.

فعل مرکب

۲. در جمله‌های چهار جزئی متممی ـ مسـندی یا مفعولی مسندی:

اگر جزء غیرصرفی (پایه) نقش متمم یا مسند نداشته باشد، حتماً جزئی از فعل مرکب است:

مردم از پوریایی ولی به عنوان پهلوان نام می‌بردند.

نهاد متمم گروه حرف اضافه‌ای مسند فعل مرکب

من او را عاقل گمان کرده‌ام.

نهاد مفعول مسند فعل مرکب

۳. عبارت‌های کنایی دارای فعل:

اجزای این‌گونه عبارت‌ها کـه امروزه، تک‌تک معانی خاصی دارند که با معنای کل عبارت کاملاً متفاوت اسـت، همیشه مرکب‌اند.

او دست به عصا راه می‌رود. (= احتیاط می‌کند)

نهاد فعل مرکب

جملهٔ بالا دو جزئی است.

او به من فخر می‌فروشد. (= ناز می‌کند یا غرور دارد)

نهاد متمم فعل مرکب

۴. مفعول‌پذیری:

اگر در جمله‌ای مفعول همراه با نشانهٔ خود بیاید، فعلِ دارای جزء اسمی یا صفتی حتماً مرکب است:

احمد این کتاب را مطالعه کرد.

فعل مرکب

دزد، پول‌ها را سرقت کرد.

نهاد مفعول فعل مرکب

در جملهٔ دزد پول‌ها را به سرقت برد، فعل جمله ساده است و «به سرقت» متمم قیدی و قابل حذف است: دزد پول‌ها را برد.

۵. هم معنایی با «گرداند»:

اگـر بتوانیم فعل یک جملـه را با «گردانـد» عوض کنیم، به‌طوری که معنای جمله تغییر نکند، فعل حتماً ساده و جزء

در باب افعال مرکب با همکردهای فارسی یا فعل عمومی می‌توان گفت فعل‌هایی هستند که با اسم یا صفت ترکیب شده‌اند از مجموع آن‌ها فعل مرکب حاصل می‌شود

چه بسا فعلی در یک جمله ساده باشد و همان فعل در جملهٔ دیگر در هم‌نشینی با اجزای متفاوت، مرکب به شمار آید. فعل‌ها تفاوت معنایی دارند و یک فعل به حساب نمی‌آیند

پیش از آن «مسند» است. مثال:
شاعر، مجلس را گرم کرد. (=گرداند)
مسند
طوفان خانه‌ها را خراب کرد. (گرداند)
مسند
دشمن نقشه‌های ما را نقش بر آب ساخت. (=گرداند)
نهاد مفعول مسند فعل ساده
موسی سحر جادوگران فرعون را باطل ساخت. (=گرداند)
نهاد مفعول مسند فعل ساده

۶. منفی ساختن فعل و افزودن «هیچ» و «ی» پیش و پس از جزء غیر صرفی (پایه):
اگر باز هم در ساده یا مرکب بودن یک فعل تردید داشتیم، فعل را منفی می‌کنیم و پیش و پس از پایه، «هیچ» و وابستهٔ «ی» می‌افزاییم. اگر جمله معنا داشت، فعل حتماً ساده و در غیر این صورت مرکب است. مثال:
احمد برای پیروزی خود کوشش کرد.
نهاد مفعول فعل ساده
ممکن است بگویید: «فعل» کوشش کرد، مرکب است؛ زیرا مترادف با فعل «کوشش کرد» مرکب است و مترادف با فعل «کوشید» است که خود ساده به حساب می‌آید امّا این نظر، درست نیست. هر فعلی که یک مترادف ساده داشته باشد، ساده نیست.
جملهٔ بالا را منفی کنیم:
احمد برای پیروزی خود هیچ کوششی نکرد. (= انجام نداد)
مفعول

در جملهٔ: من درس را یاد گرفتم، نمی‌توانیم بگوییم: من درس را هیچ یادی نگرفتم.
می‌بینیم که ملاک گسترش پذیری (وابسته پذیری) در این‌جا دیده می‌شود و بعد از «کوشش» وابستهٔ «ی» آمده است و جمله هم، معنای کاملاً درست و رایجی دارد.
نکته: چرا باید از ملاک وابسته‌پذیری فقط در ساخت‌های مثبت استفاده کنیم؟
پاسخ: اگر فعلی در شکل مثبت خود مرکب باشد، باید در شکل منفی و دیگر ساخت‌ها هم مرکب بماند.
فراموش نکنیم فعل مرکب، آن است که مصدر مرکب داشته باشد و بن مضارع آن نیز به‌صورت مرکب رایج باشد.
نکتهٔ مهم دیگر: این است که برخی به جزء غیر صرفی (پایه) وابستهٔ افزوده می‌گویند؛ این معنا دارد امّا داشتن معنا به تنهایی کافی نیست؛ فعل باید کاربرد عام داشته باشد و رایج هم باشد.

۷. جانشین‌پذیری:
اگر در ساده یا مرکب بودن فعلی در جمله تردید داریم، می‌توانیم قسمت فعلی را با فعل هم معنای آن عوض کنیم تا تردیدمان برطرف شود؛ مثال:
الف ـ احمد حرف جالبی زد.
ب ـ احمد حرف جالبی گفت.
پ ـ احمد حرف جالبی بر زبان آورد.
می‌بینیم که فعل‌های «گفت» و «بر زبان آورد» معادل و هم‌معنای «زد» هستند. پس فعل «زد» در جملهٔ الف ساده است. توجه به نظام معنایی و کاربردها و معانی متفاوت یک فعل در جمله در تشخیص ساده و مرکب بودن آن ضروری و روشن‌گر است.
الف ـ او با من مصاحبه کرد.
ب ـ او با من مصاحبه انجام داد.
فعل «کرد» در جملهٔ الف به معنای «انجام داد» است و ساده به شمار می‌رود.
همان‌گونه که اگر فعلی به معنای گرداند، یا «گشت» (= شد) باشد، فعل ربطی و اسنادی (مسند خواه) محسوب می‌شود، فعل «کرد» نیز اگر به معنای «انجام داد» باشد، همیشه ساده و گذرا به مفعول است و جزء پیش از آن (اسم یا صفت) مفعول به شمار می‌آید.
مثال دیگر:
الف ـ احمد سوگند خورد.
ب ـ احمد سوگند به جای آورد.
فعل خورد در معنای «به جای آورد» ساده است و «سوگند»، مفعول آن شمرده می‌شود.
اغلب، نقش مفعول با فعل «خورد» مرکب اشتباه می‌شود؛ یعنی، مفعول جمله را جز اسمی یا صفتی (پایه) فعل می‌پندارند و خطا در همین جاست. اگر با قاعدهٔ جانشینی و معادل معنایی نتوانیم جزء پیشین فعل را مفعول به حساب آوریم، فعل ما مرکب است.
گاهی نیز جزء پیشین، متمم است؛ مانند، کودک زمین خورد = کودک به زمین خورد = کودک به زمین افتاد. فعل «خورد» ساده است و «زمین» نقش متممی دارد که نقش نمای آن به قرینهٔ معنوی حذف شده است.

۸ . استفاده از دستور مبتنی بر ساخت‌گرایی:
یعنی، تعیین نقش و معنای یک واژه به هم‌نشینی آن با دیگر واژه‌ها بستگی دارد که به آن ارتباط افقی یا ساختاری می‌گویند؛ مثال:
الف ـ سرم به سنگ خورد.
ب ـ لباسش به من خورد.

پ ـ کودک شیر خورد.
در جملهٔ الف «سرم به سنگ خورد» یک جملهٔ کنایی و در مجموع یک فعل مرکب است و نهاد آن «من» بوده که حذف شده است.
در جملهٔ ب «لباس» نهاد جمله، «من» متمم و «خورد» فعل آن و ساده است؛ یعنی: اندازه شد.
در جملهٔ پ، «خورد» یعنی نوشید و این معنا از هم‌نشینی آن با کودک و شیر پیدا می‌شود.
در جملهٔ الف، هم‌نشینی فعل «خورد» با سر و سنگ، فعل مرکب کنایی ساخته است.
در جملهٔ ب، هم‌نشینی خورد با لباس، فعل سادهٔ گذرا به متمم پدید آورده است.
در جملهٔ پ، هم‌نشینی خورد با شیر و کودک، فعل را ساده و گذرا به مفعول کرده است.

۹. استفاده از دو ملاک «وابسطه‌پذیری» و «نقش‌پذیری»: که شرح آن در کتاب‌های درسی مخصوصاً زبان فارسی۲ به صورت مفصّل آمده است و در این‌جا نیاز به تکرار نیست.

۱۰. توجه به معیار صرفی یعنی استفاده از قاعدهٔ جانشین‌پذیری در جزء غیر صرفی:
یعنی به جای جزء غیرصرفی یا پایه (اسم/ صفت) نمونه‌های دیگر بیاوریم.
مثال: او مرا خسته کرد.
بیچاره
خفه
ناتوان
مقروض
عوض کردن محتوای مسند و آوردن نمونه‌های دیگر جمله را بی‌معنا نمی‌سازد. پس، فعل ما ساده است. اگر مرکب بود، نمی‌توانستیم جزء پیشین آن را تغییر دهیم. در فعل مرکب، دو جزء اسمی و فعلی تجزیه‌پذیر و قابل جداسازی و جانشین سازی نیستند؛ مثال:
حادثهٔ تلخی روی داد. به جای «روی» هیچ واژهٔ دیگری نمی‌توان آورد که معنا داری جمله را حفظ کند؛ جز یک مورد که آن هم «رخ» است و این واژه با «روی» در این جمله کاربرد یک‌سان دارد. پس، فعل جمله مرکب است.

۱۱. توجه به معیار آوایی:
استفاده از عوامل زبر زنجیری تکیه و درنگ در تشخیص ساده یا مرکب بودن فعل؛ اگر فعل جمله مرکب باشد، چون یک واژه به شمار می‌رود پس یک تکیه دارد. اگر بتوانیم پس از جز پیشین فعل مکث یا درنگ کنیم، فعل ما حتماً ساده خواهد بود. برای این‌که بدانیم مکث کردن چگونه در تشخیص ساده یا مرکب بودن فعل دخالت دارد، از یک شیوهٔ ساده و علمی استفاده می‌کنیم:
استفاده از نقش تبعی «تکرار»:
او مرا بیچاره کرد، بیچاره.
من همه چیز را خراب کردم، خراب.
اگر فعل ما مرکب بود، هرگز نمی‌توانستیم قسمتی از آن را بعد از فعل، تکرار کنیم. در نقش تبعی، مسندی که بعد از فعل می‌آید، به جمله پایان می‌دهد و بعد از آن باید کاملاً درنگ کرد و ساکت شد اما نمی‌توانیم بگوییم:
حادثهٔ بدی روی داد، روی.
او مرا درک نمی‌کند، درک.
اکنون بر فراز ایوان‌ها قرار داریم، قرار.
نکته: هر چند تشخیص دادن فعل مرکب با استفاده از نقش تبعی «تکرار» دشوار است امّا به عنوان راه‌کاری برای تشخیص می‌تواند مطرح باشد.

پی‌نوشت

۱. شایان ذکر است که استادانی چون انوری و گیوی (دستور زبان فارسی، ص ۲۸ ـ ۲۷) فعل‌ها را از جهت ساختمان به شش گروه تقسیم کرده‌اند: ساده، پیشوندی، مرکب، فعل‌های پیشوندی مرکب، عبارت فعلی و فعل لازم یک شخصه.
آقای غلامرضا ارژنگ (دستور زبان فارسی امروز، ص ۱۵۳) فعل را از نظر ساختمان به چهار گروه تقسیم کرده است: ساده، پیشوندی، مرکب، گروهی؛ مانند از دست رفت.

منابع

۱. وحیدیان کامیار، و عمرانی، غلامرضا؛ دستور زبان فارسی (۱)، انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
۲. خیام پور، عبدالرسول؛ دستور زبان فارسی، چاپ نهم، تبریز، کتاب‌فروشی تهران، ۱۳۷۳.
۳. ناتل خانلری، پرویز؛ دستور تاریخی زبان فارسی، چاپ اول، انتشارات توس، ۱۳۷۳.
۴. انوری، حسن وگیوی؛ دستور زبان فارسی ۲، چاپ چهاردهم، انتشارات فاطمی، ۱۳۷۵.
۵. مشکوةالدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی بر پایهٔ نظریهٔ گشتاری، مشهد، انتشارات دانشگاه فردوسی، چاپ اول، ۱۳۷۹.
۶. سلطانی گردفرامرزی، علی؛ از کلمه تا کلام، انتشارات مبتکران، چاپ دوم، ۱۳۷۶.
۷. فرشیدورد، خسرو؛ دستور مفصّل امروز، انتشارات سخن، چ۱، ۱۳۸۲.
۸. ارژنگ، غلامرضا؛ دستور زبان فارسی امروز، انتشارات قطره، چاپ سوم، ۱۳۸۱.

نگاهی بازدهنده به مبحث میانوند

دکتر حسین داوودی

چکیده

میانوند در مقایسه با پیشوند و پسوند مبحث گسترده‌ای نیست، لذا در کتاب‌های دستور زبان فارسی قدیم و جدید کم‌تر مورد بحث قرار گرفته است. میانوند عمدتاً گونهٔ واحدی دارد و از آن برای دعا، تعدیه، اشتقاق و... استفاده شده است. آنچه از نظرتان می‌گذرد آغازی برای پژوهش و بررسی مجدد آن است، به این امید است که علاقه‌مندان و دبیران زبان و ادب فارسی با تحقیق نقادانهٔ خود آن تنقیح و تکمیل نمایند.

کلید واژه‌ها:

وندهای فارسی، میانوند، دعا، تعدیه، مخفّف، مّمال.

مقدمه

مبحث میانوند که فاقد تنوع است و عمدتاً گونهٔ واحدی دارد (برعکس پیشوندها و پسوندها که گونه‌های متعدد دارند)، تاکنون به دلیل همین محدود بودنش کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. تورّقی در کتاب‌های دستور زبان فارسی قدیم و جدید این واقعیت را تأیید می‌کند. دبیران زبان و ادبیات فارسی نیز، با تأثیرپذیری از چنین پیش‌زمینه‌ای، به این مبحث کم‌تر می‌پردازند و در کلاس‌های درس یا در نشست‌های مرتبط با درس دستور زبان این مقوله به وضوح و گستردگی مباحثی چون پیشوندها و پسوندها تدریس نمی‌گردد و یا بررسی نمی‌شود و بعضاً نیز، با طرح مثال‌های غیرمرتبط ـ همان‌طور که در ادامه اشاره خواهد شد ـ بر ابهام آن می‌افزایند.

پیشینهٔ دانشگاهی این مبحث نیز این چنین بوده است. از جمله مطرح نشدن جدّی آن در کلاس‌های دورهٔ لیسانس زبان و ادبیات فارسی از سوی استادانی چون دکتر محمد معین و دکتر پرویز خانلری در دهه‌های چهل و پنجاه و هم چنین در دوره‌های فوق لیسانس و دکترای دهه‌های اخیر از سوی استادان معاصر، بیانگر هم سطح نبودن این مبحث با مباحث پیشوندها و پسوندها بوده است. مثال‌هایی هم که بعضی دستورنویسان برای میانوند آورده‌اند، نیز «دربه‌در، سرتاسر، گفت‌وگو، رستاخیز» از سوی صاحب‌نظران این مباحث، از جمله دکتر فرشیدورد نادرست اعلام شده و میانوند نبودن آن‌ها به اثبات رسیده است.

چند سال پیش نیز، که راهنمای ویرایش مواد آموزشی سازمان پژوهش در مرحلهٔ آزمایشی بود و در بخش ضمائمش این مبحث به اختصار مطرح شده بود، موضوع میانوند مورد نقد و بررسی آقای دکتر علی اشرف صادقی استاد دستور زبان فارسی و عضو محترم فرهنگستان زبان و ادب فارسی قرار گرفت و ایشان، ضمن تأیید کلّیّت بحث، اظهار داشتند: «تنها موردی که در فارسی میانوند داریم در افعالی مانند برگشتن ← برگاشتن و نشستن ← نشاستن است که برای تعدیه به یک «ā» به وسط ریشه (به وسط ریشه با تأکید، که شرط میانوند بودن همین است) افزوده شده است.»

با طرح این مقدمه، نگارنده اقدام به پژوهشی در این خصوص را مناسب و در خور می‌داند و اینک آنچه از نظرتان می‌گذرد آغازی بر این پژوهش است. قطعاً علاقه‌مندان و پژوهشگران دستور زبان با بررسی‌های علمی بیشتر خود می‌توانند محتوای این مقاله را نقد کنند و ابعاد ناشناختهٔ این مبحث را بررسی و شناسایی نمایند. در این پژوهش به

بررسی واژه‌هایی پرداخته‌ایم که مصوت بلند «آ= ā» در میان آن‌ها یا نقش الحاقی دارند و اضافه شده‌اند یا اصلی هستند و به حذف یا تغییر انجامیده‌اند و چنین نمونه‌هایی را با تسامح و توسّع ـ با توجه به تعریف آقای دکتر صادقی ـ زیرمجموعهٔ واژه‌های میانوندی آورده‌ایم و به نظر می‌رسد چنین واژه‌هایی در حوزهٔ وندهای فارسی جایگاه مطلوب خود را یافته‌اند. ضمناً همان‌طور که پسوندها همیشه مشتق‌ساز نیستند و گاهی نقش صرفاً تقویت معنا دارند (مانند شامگاهان، مصنوعی) میانوند هم گاه این چنین است (مانند پیراهن، دامان).

نقش «وند»ها

«وند» تکراری است که معمولاً با یک واژهٔ بسیط واژهٔ مشتق می‌سازد. گاهی هم با واژهٔ مشتق، مشتق دیگری ساخته می‌شود و سه‌گونه‌اند:

الف) پیشوندی: با هنر، هموطن (پیشوند با، هم + واژه‌های بسیط هنر، وطن)؛ نابینا، بی‌پایه (پیشوند نا، بی + واژه‌های مشتق بینا، پایه)

ب) پسوندی: توانمند، نمکدان (پسوند مند، دان + واژه‌های بسیط توان، نمک)؛ بی‌پناهی، برخوردار (پسوندِ ی، ار+ واژه‌های مشتق بی‌پناه، برخورد)

ج) میانوندی: دواند، رحمت کناد (میانوندِ آن، آ + واژه‌های بسیط دوید، کند)؛ پوشاننده، خورانده (میانوندِ آن + واژه‌های مشتق پوشنده، خورده)

مشتق، مرکب و مشتق ـ مرکب

در واژهٔ مشتق الزاماً یک واژهٔ پایه و یک تکیه وجود دارد، با این توضیح که تکیهٔ آن به پیشوند یا پسوند منتقل می‌شود (همکار، کارمند) و در میانوند منتقل نمی‌شود (کناد). در واژهٔ مرکب حداقل دو واژهٔ پایه و دو تکیه وجود دارد و تکیهٔ آن‌ها به یک تکیه (تکیهٔ آخر) تقلیل می‌یابد (جوان مرد، شتر گاو پلنگ). اگر در واژهٔ مرکب یک یا چند واژهٔ پایهٔ آن مشتق باشند (نه بسیط)، به چنین ترکیبی مشتق ـ مرکب می‌گویند (عدل‌گستر، دانش‌آموخته).

واژهٔ مرکب به شکل‌های زیر ساخته می‌شود:

۱. مضاف و مضافٌ‌الیه مخفف: پدرزن، مادرشوهر (به جای پدرِ زن، مادرِ شوهر)

۲. موصوف و صفت مقلوب: جوان‌مرد، بزرگ‌راه (به جای مرد جوان، راه بزرگ)

۳. تکرار واژهٔ پایه: کم‌کم، خُردخُرد، جیک‌جیک

۴. همراه با نقش نما (حرف اضافه): سرتاسر، دورادور، گفت‌وگو، دربه‌در (در بعضی از کتاب‌های دستور این مثال‌ها برای نشان دادن میانوند آمده است که صحیح نیست و این‌ها مرکب هستند نه مشتق، زیرا بیش از یک واژهٔ پایه دارند.)

گونه و نقش میانوند

میانوند ـ همان‌طور که اشاره شد ـ تنها با گونهٔ واحد «آ=ā» به‌کار می‌رود و بعضاً «ن» یا «نی» هم به آن اضافه می‌شود (کناد، دواند و دوانید، در اصل کند، دوید). الحاق این میانوند در افعال موجب دعا و در سوم شخص مفرد) یا تعدیه (در همهٔ اشخاص فعل) می‌شود و در اسم‌ها یا مشتق‌ساز است یا برای تقویت معناست یا صرفاً بنابر ضرورت‌های شعری است و نقشی ندارد.

مبحث میانوند که فاقد تنوع است و عمدتاً گونهٔ واحدی دارد، تاکنون به دلیل همین محدود بودن کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است

الحاق این میانوند در افعال موجب دعا یا تعدیه می‌شود و در اسم‌ها یا مشتق‌ساز است یا برای تقویت معناست یا صرفاً بنابر ضرورت‌های شعری است و نقشی ندارد

در واژه‌هایی که «آ= ā» جزء اصلی آن‌هاست (الحاقی نیست و نقش میانوندی ندارد)، مانند «راه، رکاب» اما به دلیل داشتن قابلیت حذف و تغییر، به گونهٔ دیگری درمی‌آیند (مخفف یا مُمال می‌شوند: ره، رکیب)، ما باز ای آن (آ= ā)، یعنی مصوت کوتاه «ـَ= a» و مُمال الف «ی» نقش میانوندی دارد و می‌توان این موارد را نیز واژه‌های میانوندی به‌حساب آورد.

کاربردهای میانوندی

۱. دعا: این میانوند فقط برای سوم شخص مفرد فعل مضارع به‌کار می‌رود و محدود است، از جمله:
خدا او را رحمت کُناد، دست مریزاد (مریزد)، مبیناد، نشنواد، نرواد، دیر زیـاد (زیَد)، زنده‌باد (= بُواد)، چنین مباد (مَبُواد)، مبادا، هرچه بادابادَ!

۲. تعدیـه: این میانوند در دو فعل برگاشـت ← برگشـت و نشاست ← نشست، سابقهٔ کاربرد دارد ولی امروز رایج نیست و به نظر آقای دکتر صادقی تنها نمونه‌های موجود برای میانوند هستند. اما در مثال‌هایی مانند خنداند، رساندم، می‌لرزاندند، پوشـاندید ... و گونهٔ دیگر آن‌ها، یعنی خندانید، رسـانیدم، می‌لرزانیدند، پوشانیدند... کاربردی فعال دارد.
میانوند تعدیه در هر سه زمانِ فعل و در همهٔ اشخاص به‌کار مـی‌رود (البته هر فعلی لزوماً میانونـد تعدیه را نمی‌پذیرد). بعضـی از این فعل‌ها یک مفعولی هسـتند، مانند او کودک را دواند (دوانید) یا خنداند (خندانید) و بعضی دو مفعولی‌اند و یکی از مفعول‌ها معمولاً به صورت متمّم ظاهر می‌شود: او به کودک غذا را خوراند (خورانید)، او لباس فرزندش را به او پوشاند (پوشانید).

۳. صفت فاعلی (تعدیه): دواننده ← دونده، لرزاننده ← لرزنده، لغزاننده ← لغزنده، پوشاننده ← پوشنده ...

۴. صفت مفعولی (تعدیه): دوانده و دوانیده ← دویده، خورانده و خورانیده ← خورده، پاشانده و پاشانیده ← پاشیده و...

۵. غیرتعدیـه: بعضی از افعال این میاموند رامی‌پذیرند اما به تعدیه یا تغدیهٔ مجدد منجر نمی‌شـوند. بـرای مثال: قلم‌ها را بشمار= قلم‌ها را بشـمر (شماردن ← شمردن) یا پیغام را بسپار= پیغام را بسپر (سپاردن ← سپردن).

۶. مشتق‌سـاز غیرفعال: واژه‌هایی مانند نگار ← نگر، گذار ← گـذر، بار ← بـر (بارادن ← برادن) با این میانوند سـاخته شـده‌اند و با بررسـی بیشـتر نمونه‌های دیگری از این نوع مشتق‌سازی را می‌توان یافت. البته در فارسی امروز این نوع مشتق‌سازی فعال نیست.

۷. تقویتـی یا زائد: این میانونـد در بعضی واژه‌ها فاقد نقش جدید است ولی موجب تقویت در معنا شده است: پیراهن ← پیرهن، دامان ← دامن، بی‌شمار ← بی‌شمر ...
توضیح: کلماتی مانند سلامتی، مصنوعی، که پسوند اشتقاق دارنـد، بـه ترتیب به معنی سـلامت و مصنوع‌اند، با تقویت معنایی بیشـتر (جویای سلامتی [= سـلامت] شما هستم. ناگزیر شـد از دندان مصنوعی [= مصنوع] استفاده کند)، به نظر می‌رسد این میانوند نیز در چنین واژه‌هایی نقش تقویتی با گونهٔ برابر داشته باشد.
ایـن میانوند در بعضی واژه‌ها فاقد نقش جدید اسـت و تنها بنابر ضرورت‌های شعری تغییر یافته‌اند: پیراهان ← پیراهن، آبسـتان ← آبسـتن، خامیاز ← خمیازه (مثال‌ها در مثنوی مولوی به‌کار رفته‌اند).

این نفس جان دامن بر تافته است
بوی پیراهن یوسف یافته است
دفتر ... بیت ...

دردِ زه گر رنج آبستان بُوَد
بر جنین اِشکستن زندان بود (دفتر ۳، بیت ۳۵۶۰)
آن چنان کز عطسه و از خامْیاز
این دهان گردد به ناخواه تو باز (دفتر ۴، بیت ۳۲۹۹)

۸. واژه‌هـای مخفف: با تأملی در واژه‌هـای بازرگان، پیمبر، سلحشـور، رهبر، مهتاب و... ملاحظه می‌شود واژه‌های بازر ← بـازار، پیَم ← پیام، سِـلَح ← سـلاح، ره ← راه، مه ← ماه و... از طریـق تبدیل مصوت بلنـد آ «= ā» به مصوت کوتاه ـَ (=a) مخفـف شـده و گونه‌های رایج و فعالی را تشـکیل

داده‌اند. این تبدیل‌ها دقیقاً میانی و درونی اســت و می‌توان ایــن موارد را میانوندی دانســت. واژه‌های مخفف ناشــی از تبدیل مصوت بلند «او= u» به مصوت کوتاه (ـُ = o) نیز به همین مجموعه مربوط می‌شوند: بُد ← بود، کُه ← کوه، اندُه ← اندوه، خامُش ← خاموش و...

ما سمیعیم و بصیریم و خویشم
با شما نامحرمان ما خامُشیم (دفتر ۳، بیت ۱۰۱۹)

۹. واژه‌های مُمال: با تبدیل مصوت بلند میانی آ (=ā) به مصوت بلندِ ای (=ī) گونه‌های دیگری از آن‌ها رایج و فعال شــده‌اند، مانند رکیب ← رکاب، سلیح ← سلاح، مزیح ← مزاح، عتیب ← عتاب، حسیب ← حساب، جهیز، جهاز، احتریز ← احتراز، خزینه ← خزانه، کتیبه ← کتابه، اسلیمی ← اسلامی و...

این واژه‌ها را نیز می‌توان میانوندی دانست. اکثر این نمونه‌ها در ادبیات فارســی به صورت قافیه بــه‌کار رفته‌اند، از جمله سعدی در غزلی به مطلع

پیوند روح می‌کند این بادِ مشک بیز
هنگام نوبت سحرست ای ندیم خیز

گوید:

ور دوست دست می‌دهدت هیچ گو مباش
خوش‌تر بُوَد عروسِ نکو روی بی‌جهیز
گر تیغ می‌زنی پسرِ اینک وجود من
عیّارِ مدّعی کند از دشمن احتریز

و مولانا می‌گوید:

هم‌چنین می‌بود تا کشف حبیب
تا بیابید آن گهر را او ز جیب (دفتر ۵، بیت ۳۵۴۰)

نتیجه‌گیری

بــا الحاق یا حذف و تغییر مصوت بلند آ (=--) در میانِ واژهٔ پایه کاربردهای متعدد میانوند شــکل می‌گیرد و با توجه به شــواهد فراوان این واژه‌ها جا دارد این بحث مورد بررســی مجدد قرار گیرد.

معرفی کتاب

با دل‌بردگان

فتح‌الله عباسی، تهران، رویش نو، ۱۳۸۷

کتاب دل‌بردگان مجموعه‌ای از خاطرات شیرین و درس‌آموز معلمانه است از شخصیت‌های بزرگ و نام‌آشنای روزگار ما. نکته‌هایی که در قالب شــعر و نثر، آموزه‌هایی نغز و دل‌پذیر را منتقل می‌کند. این کتاب در ۱۷۹ صفحه تنظیم و تدوین شده است. نکات شیرین این مجموعه قابل استفادهٔ دبیران زبان و ادبیات فارسی در درون کلاس و برون کلاس است.

نغمه‌های معنوی

محمد خداداد، انتشارات وارش‌وا، آمل ۱۳۸۷، ۶۴ صفحه

گلبانگ حماسی

محمد خداداد، انتشارات وارش‌وا، آمل ۱۳۸۹، ۷۲ صفحه

آقای محمد خداداد دبیر خوش‌ذوق ادبیات فارسی است هر دو مجموعه اشــعار تغزلی، اخلاقی، دینی و اجتماعی است.

یکی از سروده‌های شاعر:

به دشمن بگویید کاین سرزمین
سرسرکشان زیر سنگ آورد
هر آن‌کس که دارد خیالی گزاف
به جنگش هزاران پلنگ آورد

دردهای سُکرآور

سلمان عیسائی، انتشارات آمه، ۱۳۸۸، ۱۲۰ صفحه

ســلمان عیسائی متولد ۱۳۵۳ نخستین مجموعه شعر خود را با عنوان دردهای ســکرآور و با ۸۶ قطعه شــعر کلاسیک، نیمایی و ســپید به چاپ رســانده اســت آن‌چه می‌خوانید آخرین شعر این دفتر است.

عبور از میان سیب‌ها

برای دیدنت/ گذشتم از میان آتش و خون/ و رسیدم
به مرز دیوانگی/ جنون/ گذشتم از باغ‌های رنگارنگ
از میان سیب‌های قشنگ
سیب‌های سرخ و سفید و وسوسه‌انگیز
آری آری/ گذشتم از پاییز/ و رسیدم به آب و آینه‌ها
و ناگهان دیدم/ در آن حیرت/ در آن سکوت بی‌واژه
که من/ منی گم شده بودم/ تو ام

روش تدریس گروه اسمی با الگوی تفکر استقرایی

چکیده
یکی از روش‌های کارآمد در تدریس مباحث زبان فارسی الگوی استقرایی است. با توجه به ساختار درس گروه‌های اسمی، در متن زیر از این الگو استفاده شده است.

کلید واژه‌ها:
الگوی تفکر استقرایی،تکواژ، وند اشتقاقی، ارزش‌یابی تکوینی، استنتاج.

ژیلا قدیمی نوران
کارشناس زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های اسلام‌شهر

بـر طبق ایـن الگو، معلم بـا طرح سـؤال‌هایی هدف‌مند دانش‌آموزان را به سـمت اهـداف درس راهنمایی می‌کند. این عمل باعث می‌شود که ذهن دانش‌آموزان سیر از جزئی به کلی (اسـتقرا) را دنبال کنـد و در پایان درس از مفاهیم موردنظر آگاهی و اطمینان یابد.

اکنون با این الگو به تدریس درس گروه اسمی، ساخت اسم زبان فارسی (۱) می‌پردازیم.

پرسش‌ها (با توجه به پیش سازمان‌دهنده‌ها):

• متن زیر را بخوانید و گروه اسمی آن را مشخص کنید.

«خورشید با شـاخه‌های بید مجنون احوال‌پرسی کرد. بعد روی کدوها خسـتگی در کرد و برای ثـواب، به درخت‌های لخت سرکشیده، صبح‌به‌خیر گفت. مژده‌شان داد که به زودی رخت سبز عیدشان را دربر می‌کنند. درخت‌ها سر تکان دادند. انگار نق زدند که ما حمام نرفته‌ایم. خورشید با لبخند گفت: غمتان کم؛ آسمان بغضش که ترکید، شما را می‌شوید.»

(سووشون؛ سیمین دانشور)

پاسخ دانش‌آموزان

ـ گروه اسـمی این متن عبارت‌اند از: خورشـید، شـاخ‌های بیدمجنون، احوال‌پرسی، کدوها، خستگی، ثواب، درخت‌های لخت، صبح‌به‌خیر، مژده، رخت سبز عیدشان، درخت‌ها، سر، حمام، لبخند، غمتان، آسمان، بغضش.

• گروه‌های اسمی بالا را از لحاظ ساخت طبقه‌بندی کنید.

ـ گروه اول: خورشید، احوال‌پرسی، خستگی، ثواب، مژده، سر، حمام، آسمان، لبخند.

ـ گروه دوم: شاخه‌های بید مجنون، کدوها، درخت‌های لخت، رخت سبز عیدشان، درخت‌ها، غمتان، بغضش.

ـ گروه سوم: صبح‌به‌خیر.

• برای هر یک از گروه‌های بالا، عنوان مناسبی انتخاب کنید.

پاسخ

ـ گروه اول وابسـته ندارند و تنها از یک واحد یا واژه تشکیل شده‌اند. (هسته)

ـ گروه دوم از چند واژه یا تکواژ تشکیل شده‌اند که اولین واژه، هسته و بقیه وابستهٔ آن‌ها هستند.

ـ گروه سوم تنها یک نمونه دارد: «صبح‌به‌خیر» جملهٔ دوجزئی استثنایی بی‌فعل که نقش مفعولی پذیرفته و درنتیجه در آن بافت گروه اسمی تبدیل شده است اما در خارج از آن، گروه اسمی به شمار نمی‌رود.

(وقتی دانش‌آموزان برای گروه‌های طبقه‌بندی شـده عنوان مناسبی برگزیدند، به بخشی از الگوی تفکر استقرایی عمل کرده‌اند. ممکن است دانش‌آموزان دریافت‌های خود را به گونهٔ دیگری بیان کنند. مهم این اسـت که هسته و وابسته از هم تشـخیص داده شوند. پس از این طبقه‌بندی، با پرسش‌های دیگری آنـان را به مراحل بالاتر تفکر اسـتقرایی راهنمایی می‌کنیم.)

• یک‌بار دیگر هستهٔ گروه‌های اسمی یاد شده را بررسی کنید. به نظر شما چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

پاسخ

ـ بعضی از هسـته‌ها یک جزء معنادار (تکواژ) و بعضی دیگر بیش از یک تکواژ دارند؛ بنابراین، تفاوت‌های زیر را می‌توان

مشاهده کرد.
الف ـ هسته‌های یک تکواژی: خورشید، ثواب، درخت، مژده، رخت، سر، حمام، غم، آسمان، بغض.
ب ـ هسته‌های بیش از یک تکواژی: شاخه، احوال‌پرسی، خستگی، لبخند.
• هسته‌های گروه "ب" چه تفاوتی با هم دارند؟
پاسخ
ـ بعضی از آن یک تکواژ معنادار و یک تکواژ وابسته (وند) دارند؛
مثل: خسته + گی = خستگی.
بعضی دیگر دو تکواژ معنادار و یک تکواژ وابسته دارند:
احوال + پرس + ی = احوال‌پرسی
• به نظر شما با توجه به روابط موجود بین این تکواژها، آن را به چند دسته می‌توان تقسیم کرد؟
پاسخ
ـ هسته‌هایی که از یک‌تکواژ ساخته شده‌اند، اسم ساده‌اند: خورشید، ثواب، درخت.
ـ هسته‌هایی که از دو تکواژ معنادار تشکیل شده‌اند، اسم مرکب‌اند: لبخند.
ـ هسته‌هایی که از دو تکواژ معنادار و یک وند اشتقاقی ساخته شده‌اند، اسم مشتق ـ مرکب‌اند: احوال‌پرسی.
ـ هسته‌هایی که از یک تکواژ معنادار و یک وند اشتقاقی ترکیب یافته‌اند، اسم مشتق‌اند: خستگی.
توضیح معلم: هرگاه هسته از یک تکواژ معنادار و یک وند صرفی ساخته شده باشد، دیگر اسم مشتق به شمار نمی‌رود بلکه هم‌چنان به عنوان اسم ساده مطرح می‌شود؛ زیرا وندهای تصریفی جزء هسته نشده‌اند. پس اسم‌ها (و صفت‌ها نیز) دو نوع‌اند:
الف ـ اسم ساده
ب ـ اسم غیرساده

اسم‌های غیر ساده سه دسته‌اند:
الف ـ مشتق
ب ـ مرکب
پ ـ مشتق ـ مرکب

هر هسته در گروه اسمی (و هر وابسته) می‌تواند یکی از چهار ساخت بالا را داشته باشد.
• اکنون فهرستی از اسم‌های مشتق و مرکب تهیه کنید. در واژه سازی، به نقش و اهمیت وندها توجه داشته باشید.
• (ممکن است دانش‌آموزان بدون شناختن انواع وندها در حین فعالیت‌های کلاسی، فرضیه‌های نادرستی ارائه دهند و تصور کنند وندها همیشه در پایان اسم یا صفت قرار می‌گیرند (پسوند) و در نتیجه، مواردی مثل بی‌ادب، ناسپاس و بخرد را اسم مشتق به شمار نیاورند. با تمرین‌ها و پرسش‌های متعدد می‌توان خلاف‌نظر آن‌ها را ثابت کرد. وقتی آن‌ها از نادرستی فرضیه‌شان آگاه شوند، زمینه برای تثبیت و تعمیق مفهوم انواع اسم مشتق بیش‌تر فراهم می‌شود. در پایان، دانش‌آموزان مفاهیم و اصول آموخته شده را در مثال‌ها یا متن پیش‌نهادی تشخیص می‌دهند. این کاربرد ممکن است در حد خودآزمایی‌های کتاب یا سؤال‌های امتحانی یا ارزش‌یابی تکوینی باشد.

الگوی تفکر استقرایی، آموزش تفکر خلاق و دخالت در کشف مفاهیم درسی با تکیه بر تجارب شخصی دانش‌آموزان است

الگوی تفکر استقرایی، آموزش تفکر خلاق و دخالت در کشف مفاهیم درسی با تکیه بر تجارب شخصی دانش‌آموزان است. در این الگو، دانش‌آموزان در شرایطی قرار می‌گیرند که در نهایت، مفهوم یا مفاهیم درس را با فرایندهایی مثل تمیز (تشخیص) مقایسه، استدلال، استنتاج، تحلیل و ارزیابی درمی‌یابند. با به کارگیری الگوی تفکر استقرایی دیگر نیازی نیست که معلم در آغاز درس به نام‌گذاری و ارائه مستقیم اصول و قواعد بپردازد (مانند الگوی دریافت مفهوم).

چکیده

از میان وزن‌های شـعر فارسـی ۲۹ وزن بسیار پرکاربرد است. یافتن اصول اوزان شـعر فارسی بسیار آسان است؛ به حدی که می‌توان این اصول را در یکی دو جلسـه فرا گرفت اما برای فرا گرفتن این وزن‌ها دشواری‌هایی وجود دارد. برای این‌که بر این مشـکلات فائق آییم و نام اوزان شـعر را به خاطر علاقه، رشته و کنکور به روشـی آسـان یاد بگیریم، نگارنده شیوهٔ آسانی را پیش‌نهاد می‌کند. این شـیوه به دانش‌آموزان کمک می‌کند با کمی تلاش، آمادگی لازم را برای پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط و رفع نیازهای خود کسـب کنند. در این شیوه، دانش‌آموزان با تقسیم کردن ۲۹ وزن به دو گروه، و یافتن نکات اشتراک آن‌ها، نام‌های فرّار را بر مبنای مقایسهٔ ارکان به راحتی یاد می‌گیرند؛ یعنی، تنها با یاد گرفتن چند نام، می‌توانند مهارت کافی را در ایـن موضوع پیدا کنند. این مقاله با اسـتفاده از روش تحقیق کتاب‌خانه‌ای و با عنایت به تجارب علمی نگارنده در جهت پاسخ بـه نیاز همکاران و دانش‌آموزان و کمک به یافتن راهی کوتاه و آسان تدوین شده است.

کلید واژه‌ها:

عـروض، ارکان، قواعد، تعیین وزن، شـیوه، گـروه وزن‌ها، نام وزن‌های شعر.

علی دانینده

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

معاون پژوهشی و برنامه ریزی منابع انسانی

سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

مقدمه

تعداد وزن‌های شعر فارسی بسیار زیاد است اما پرکاربردترین آن‌ها ۲۹ وزن اسـت. اگر به‌طور اتفاقی، اشعاری را که توسط ۴۲ تن شـاعر سروده شـده‌اند در نظر بگیریم، می‌بینیم که نزدیـک ۹۹ درصد آن‌ها در این ۲۹ وزن اسـت (کم‌تر از ۲ درصد یعنی ۲۵۶ شـعر در ۵۸ وزن دیگـر). با توجه به این نکته می‌توان گفـت با فرا گرفتن این ۲۹ وزن بیش‌تر اوزان دیوان شـاعران را شناخته‌ایم (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۲: ۵۵) یکی از موضوعات مهم و در عین حال دشـوار در این زمینه، فرا گرفتن نام وزن‌های شعر فارسی است. برای یاد گرفتن نام این ۲۹ وزن مشکلاتی وجود دارد.

این مقاله به دنبال آن است که شیوه‌ای ساده و آسان را به دبیران گرامی و دانش‌آمـوزان عزیز ارائه کند تا این نام‌ها را به آسـانی یاد بدهند و یاد بگیرند در این شیوه دانش‌آموز به راحتی نام همهٔ وزن‌های شعر را می‌آموزد؛ بدون این‌که خود را درگیر جزئیات خسته‌کنندهٔ زحافات و ... کند.

دشواری‌های عروض سنتی

شیوهٔ رایج و مشکلات عروض سنتی را از مقدمهٔ کتاب درسی قافیه و عروض مدنظر قرار می‌دهیم. همکاران ارجمند، معلّمان عروض، شاید شـما با عروض علمی الفتی نداشته باشید. در این صورت، با عروض سـنّتی، که دارای مشکلات و تناقضات و اسـامی عجیب است، آشـنایی دارید و برای فرا گرفتن آن زحمت بسـیار کشیده و با آن مأنوس شده‌اید؛ بنابراین، حتی اگر تعصّبی هم نداشته باشید، ممکن است دلیلی نبینید که متحمّل زحمتی دیگر شـوید و عروض علمی را که بنای این کتاب بر آن است، فرا گیرید. این است که از عروض سنتی، به ویژه از این زاویه که پیشینیان ما قرن‌ها با آن روش کار کرده‌اند، دفاع می‌کنید. حال آن‌که اگر عروض علمی را به دقت مطالعه فرماییـد، درخواهید یافت که چه‌قدر سـاده و دقیق و منظم اسـت و اشکالات و تناقضات عروض سنتی را ندارد. از طرفی، حرفهٔ معلمی ایجاب می‌کند که پیوسـته با تازه‌های علمی و روش‌های جدید و سادهٔ تدریس هر علم آشنا شویم تا بتوانیم به دانش‌آموزان با زحمتی کم‌تر بهره‌ای بیش‌تر برسانیم.

به علاوه، عروض علمی برای دانش‌آموزان، که عروض سنّتی را نمی‌دانند، نوشته شده و هدف این است که آن‌ها مثل ما در آموختن عروض دچار مشکلات نشوند و عروض فارسی را به صورت علمی و با روشی هر چه ساده‌تر فرابگیرند.

از طرفی، گرچه این عروض، علمی اسـت امّا در این کتاب مؤلف کوشـیده اسـت که ضمن علمی بودن حتی‌الامکان پیوند با عروض سنتی را حفظ کند و در حقیقت در آن تنها اشـکالات و تناقضات مهم عروض سنتی کنار گذاشته شده اسـت. روش بسیار سـادهٔ تقطیع و پیدا کردن اوزان در این کتاب حاصل سالیان دراز تدریس و پژوهش در عروض سنّتی و عروض علمی اسـت. سـادگی آن به حدّی است که اصول یافتن وزن اشعار را در یکی دو جلسه می‌توان فرا گرفت.

یکی از اشکالات بزرگ عروض سنّتی این است که عروضیان ما اوزان شـعر فارسی را مسـتقلاً و چنان‌که بوده توصیف و بررسـی نکرده‌اند بلکه برعکس، آن‌ها را در چهارچوب قواعد محـدود عروض خلیل بن احمد تنظیـم کرده‌اند و حال آن که عروض فارسـی از جهت نظـم و دقت و خوش آهنگی و امکان تولید اوزان تازه و به‌ویژه کثرت اوزان (با داشتن حدود سیصد و پنجاه وزن) در جهان بی‌نظیر است. از طرفی، قواعد محدود عروض خلیل بن احمد خاص اوزان شعر عرب است

و اوزان شـعر عرب ویژگی‌های خاص خـود را دارد و تعداد آن‌ها کم‌تر از یک پنجم شـعر فارسـی است. بر این اساس، عروض عرب برای تنظیم و تدوین عروض فارسی، که علاوه بر عظمت و زیبایی، قواعدی خاص دارد، به هیچ وجه مناسب نیسـت. ناگفته نماند که در گذشـته بعضی از عروضیان ما متوجه برخی از این نارسایی‌های عروض خلیل بن احمد برای تدوین عروض فارسی شـده و در مواردی قواعد آن را زیر پا گذاشته‌اند. امروز بر ماست که ضمن حفظ سنت‌های درست، اشـکالات و خطاهای عروض گذشـته را رها سازیم و قواعد عروض فارسی را آن‌چنان که هست توصیف کنیم.»

(وحیدیان کامیار، ۱۳۸۲: ۲۱)

برای آموزش آسان این نام‌ها، آن‌ها را به دو گروه تقسیم می‌کنیم و مبنا را بر مقایسهٔ دو یا سه رکن اول قرار می‌دهیم. به همین منظور، از نام‌گذاری‌های مختلف (متفق‌الارکان، مختلف‌الارکان، متناوب‌الارکان و ...) و گروه‌بندی‌های متعدد صرف‌نظر می‌کنیم و از دو نام «جدول الف» و «جدول ب» بهره می‌گیریم.

حـال اگر به عناوین ذکر شـده در دو گـروه توجه کنیم، می‌بینیم در جدول «الف» پنج کلمه (مجتث، خفیف، مضارع، منسـرح، سـریع) و در جدول «ب» چهار کلمه (رمل، رجز، هزج و متقارب) اولین و مهم‌ترین کلمهٔ نام شـعر را تشکیل می‌دهنـد. توجه به این نُه کلمه، آن هم با اولویت پنج کلمهٔ جدول «الف» کارگشا خواهد بود.

اولویت جدول الف

با توضیحی که ارائه شـد، پیشـنهاد می‌شود هر بیتی که تقطیع می‌شود، ابتدا با جدول «الف» مطابقت داده شود؛ اگر دو رکن اول آن، و رکن اول بیتی «مفتعلن» بود و سـه رکن اول آن، بـا جدول فوق مطابقت کـرد، از بین نام‌های همان جدول یکی از نام‌ها (مجتث، خفیف، مضارع، منسرح، سریع) انتخاب شود. اگر ارکان اول بیت مورد نظر با هیچ‌یک از اوزان یاد شـده سـازگار نیامد، نامی از اوزان جدول «ب» انتخاب شود. پس در هر نوع شعری، ابتدا ارکان هر مصراع با جدول «الف» و در صورت نیاز با جدول «ب» مقایسه می‌شود. برای مثال، دو رکن اول بیتِ:

گرم عذاب نمایی به داغ و درد جدایی
شکنجه صبر ندارم بریز خونم و رستی

«مفاعلن فعلاتن» اسـت و برابر جدول «الف»، نام این وزن «مجتث» است. دو رکن اول بیتِ:

تقدیر که بر کشتنت آزرم نداشت
بر حسن جوانی‌اتِ دل نرم نداشت

«مفعول مفاعیلُ» اسـت و چون ایـن دو رکن با هیچ‌یک از دو رکـن اول گروه‌های جدول «الف» مطابقت ندارند، لذا کمی دقت در جدول «ب» می‌توان نتیجه گرفت که در وزن «هزج» سروده شده است. و سه رکنِ بیتِ:

فاتحهٔ فکرت و ختم سخن
نام خدای است بر او ختم کن

«مفتعلن مفتعلن فاعلن» اسـت. با توجه به توضیحی که ارائه شد، چون اولین رکن آن «مفتعلن» است، سه رکن آن را مدنظـر قرار می‌دهیم و در جـدول «الف» به دنبال ارکان مورد نظر می‌گردیم. با کمی دقت ملاحظه می‌شـود که نام آن «سریع» است.

ارزش و اهمیت این شیوه در این است که دانش‌آموز کلیّت موضوع را به شیوه‌ای ابتکاری و ساده می‌آموزد و با همین یادگیری، از عهدهٔ پاسخ‌گویی به سؤالات کنکور برمی‌آید و نیاز خود را برآورده می‌سازد. به عبارتی، در این شیوه دانش‌آموز به راحتی نام همهٔ وزن‌های شعر فارسی را می‌آموزد؛ بدون این‌که خود را درگیر جزئیات خسته‌کنندهٔ زحافات و ... کند.

دو رکن اول

شیوه‌ای نو و آسان برای آموزش نام اوزان شعر

عروض علمی برای دانش‌آموزان، که عروض سنّتی را نمی‌دانند، نوشته شده و هدف این است که آن‌ها مثل ما در آموختن عروض دچار مشکلات نشوند و عروض فارسی را به صورت علمی و با روشی هر چه ساده‌تر فرابگیرند.

قواعد محدود عروض خلیل بن احمد خاص اوزان شعر عرب است و اوزان شعر عرب ویژگی‌های خاص خود را دارد و تعداد آن‌ها کم‌تر از یک پنجم شعر فارسی است

و بیت‌های:
در نگاهش شکفته روح سحر
بر لبانش ترانهٔ توحید
ای باد بامدادی خوش می‌روی به شادی
پیوند روح کردی پیغام دوست دادی
شاید اگر آفتاب و ماه نتابد
پیش دو ابروی چون هلال محمد
ای مدنی برقع و مکی نقاب
سایه‌نشین چند بود آفتاب
بسم از هوا گرفتن که پری نماند و بالی
به کجا روم ز دستت که نمی‌دهی مجالی
از کردهٔ خویشتن پشیمانم
جز توبه ره دگر نمی‌دانم
از نظرت کجا رود ور برود تو همرهی
رفت و رها نمی‌کنی، آمد و ره نمی‌دهی
به سبزه درون، لالهٔ نو شکفته
عقیق است گویی به پیروزه اندر

با توجه به دو یا سه رکن اول آن‌ها و با اولویت دادن به جدول «الف» به ترتیب در بحرهای «خفیف»، «مضارع»، «منسرح»، «سریع»، «رمل»، «هزج»، «رجز» و «متقارب» سروده شده‌اند.

باز جدول الف

یک‌بار دیگر به صورت کامل شدهٔ جدول «الف» توجه می‌کنیم. اگر به این جدول با دقت بیش‌تری توجه کنیم، نکات جالبی در آن می‌بینیم. در زیر به بعضی نکاتی که به یادگیری نام وزن‌های شعر فارسی کمک زیادی می‌کنند، اشاره می‌شود.

الف) اولین نام، مجتث (محذوف) پرکاربردترین وزن شعر فارسی است.

ب) دو رکن اول اوزان مجتث و خفیف عکس هم‌اند؛ (مفاعلن فعلاتن ← فعلاتن مفاعلن)

پ) ارکان دو وزن آخر به نحوی دیگر با هم ارتباط دارند و به فراگیری این بحث کمک می‌کنند.

ت) در نام دو وزن آخر جدول حرف «س» به کار رفته است که می‌تواند به یاد گرفتن نام اوزان کمک کند.

ث) زحاف مهم دو وزن اول «مخبون» و دو وزن آخر «مطوی» و وزن وسط «اخرب» است.

ج) ...

بنابراین، استفاده از این دو جدول با توجه به توضیحی که ارائه شد، به آسان‌تر شدن آموزش نام این وزن‌ها کمک خواهد کرد.

با در نظر گرفتن توضیحات یاد شده، تشخیص دادن نام وزن هر یک از بیت‌های زیر با توجه به دو یا سه رکن اول هر یک از مصراع‌های آن‌ها بسیار آسان است.

برای مثال، نام ردیف‌های ۱، ۲، ۱۱ و ۱۵ عبارت خواهد بود از: هزج اخرب (مقبوض)، رجز مطوی مخبون، مجتث مخبون محذوف و سریع مطوی (مکشوف).

نتیجه‌گیری

۱. تعداد اوزان شعر فارسی بسیار زیاد است.

۲. پرکاربردترین آن‌ها ۲۹ وزن است.

۳. آموزش نام این اوزان بنا به دلایلی ضروری است؛ از جملهٔ این ضرورت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: اشتیاق معلم به آموزش همه جانبهٔ مباحث مختلف کتاب، طرح سؤال از این عناوین در کنکور سراسری و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری این مباحث.

۴. استفاده از شیوه‌های تدریس علمی و میان‌بُر می‌تواند در آموزش عناوین و مباحث دشوار و پیچیده راه‌گشا باشد.

۵. ارزش و اهمیت این شیوه در این است که دانش‌آموز کلیّت موضوع را به شیوه‌ای ابتکاری و ساده می‌آموزد و با همین یادگیری، از عهدهٔ پاسخ‌گویی به سؤالات کنکور برمی‌آید و نیاز خود را برآورده می‌سازد. به عبارتی، در این شیوه دانش‌آموز به راحتی نام همهٔ وزن‌های شعر فارسی را می‌آموزد؛ بدون این‌که خود را درگیر جزئیات خسته‌کنندهٔ زحافات و ... کند.

امید است که این اندک از بسیارها مورد عنایت و توجه اهل ادب و معرفت، به ویژه همکاران فرهیخته قرار گیرد.

پی‌نوشت

۱. در چاپ جدید کتاب، «بحر قریب» حذف شده است. این وزن شش رکن دارد: مفعول مفاعیل فاعلاتن (قریب مسدس اخرب...)

۲. به وزن غریب در کتاب درسی اشاره‌ای نشده است. دو رکن این وزن با دو رکن اول خفیف یکی است؛ با این تفاوت که تعداد رکن‌های خفیف، شش رکن و تعداد رکن‌های غریب هشت عدد است: فعلاتن مفاعلن فعلاتن مفاعلن (غریب مثمن مخبون).

منابع

۱. احمدنژاد، کامل؛ فنون ادبی، تهران، دوم، آرمان، ۱۳۷۴.
۲. خواجه نصیرالدین طوسی؛ معیار الاشعار، چاپ سنگی، ۱۳۲۰ق.
۳. دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه، ۱۵ جلد، دوم، تهران، مؤسسهٔ انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
۴. شمیسا، سیروس؛ آشنایی با عروض و قافیه، فردوس، ۱۳۶۷.
۵. ناتل خانلری، پرویز؛ وزن شعر فارسی، تهران ۱۳۳۷.
۶. نجفی، ابوالحسن؛ دربارهٔ طبقه‌بندی وزن‌های شعر فارسی، مجلهٔ آشنایی با دانش، فروردین ۱۳۵۹.
۷. وحیدیان کامیار، تقی؛ ادبیات فارسی ۱ (قافیه و عروض ـ نقد ادبی)، تهران، نهم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۸۲.

جدول الف

گروه	ارکان	نام وزن
مجتّث	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلاتن	مجتّث مثمّن مخبون
	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلن	مجتّث مثمّن مخبون محذوف
خفیف	فعلاتن مفاعلن فعلن	خفیف مسدّس مخبون محذوف
مضارع	مستفعلن مفاعل مستفعلن فعل (= مفعول فاعلات مفاعیل فاعلن)	مضارع مثمّن اخرب مکفوف محذوف
	مستفعلن مفاعل مفعولن (= مفعول فاعلات مفاعیلن)	مضارع مسدّس اخرب مکفوف
	مستفعلن فعولن // مستفعلن فعولن (= مفعول فاعلاتن // مفعول فاعلاتن)	مضارع مثمّن اخرب
مُنسرح	مفتعلن فاعلن // مفتعلن فاعلن	مُنسرح مثمّن مَطویّ مکشوف
	مفتعلن فاعلات مفتعلن فع	منسرح مثمّن مطوّی منحور
سریع	مفتعلن مفتعلن فاعلن	سریع مسدس مَطویّ مکشوف

جدول ب

گروه	ارکان	نام وزن
رمل	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	رمل مثمّن سالم
	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن	رمل مثمّن محذوف (= مقصور)
	فاعلاتن فاعلاتن فاعلن	رمل مسدّس محذوف (= مقصور)
	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن	رمل مثمّن مخبون
	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلن	رمل مثمّن مخبون محذوف (= مقصور)
	فعلاتن فعلاتن فعلن	رمل مسدّس مخبون محذوف (= مقصور)
	فعلات فاعلاتن فعلات فاعلاتن	رمل مثمّن مشکول
رجز	مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن	رجز مثمّن سالم
	مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن	رجز مثمّن مطویّ
	مفتعلن مفاعلن مفتعلن مفاعلن	رجز مثمّن مطوّی مخبون
هزج	مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن	هزج مثمّن سالم
	مستفعلن مفعولن // مستفعلن مفعولن (= مفعول مفاعلین // مفعول مفاعیلن)	هزج مثمّن اخرب
	مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستف (= مفعول مفاعیل مفاعیل فعولن)	هزج مثمّن اخرب مکفوف محذوف
	مستفعلن مستفعلن مستفعلن فع (= مفعول مفاعیل فعل)	هزج مثمّن اخرب مکفوف مجبوب
	مفاعیلن مفاعیلن فعولن	هزج مسدّس محذوف
	مستفعل فاعلات مستفعل (= مفعول مفاعلن مفاعیلن)	هزج مسدّس اخرب مقبوض
	مستفعلن فاعلات فعلن (= مفعول مفاعلن فعولن)	هزج مسدّس اخرب مقبوض محذوف
متقارب	فعولن فعولن فعولن فعولن	متقارب مثمّن سالم
	فعولن فعولن فعولن فعل	متقارب مثمّن محذوف

نام وزن	معادل	زحاف مشترک	تقطیع دو یا سه (به‌جز بحر در سریع) رکن اول هر وزن
مجتث مثمن مخبون	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلاتن	مخبـــون	--uu / -u-u
مجتث مثمن مخبون محذوف	مفاعلن فعلاتن ۲ مفاعلن فعلن		
خفیف مسدس مخبون محذوف	فعلاتن مفاعلن فعلن		--uu / -u-u
مضارع مثمن اخرب	مفعول فاعلاتن مفعول فاعلاتن	اخـــرب	u-u-/u--
مضارع مثمن اخرب مکفوف	مفعول فاعلات مفاعیلن		یا
مضارع مثمن اخرب مکفوف محذوف	مفعول فاعلات مفاعیل فاعلن		--u-/u--
منسرح مثمن مطوی منحور	مفتعلن فاعلات مفتعلن فع	مطـــوی	-u-u-/-uu یا
منسرح مثمن مطوی مکشوف	مفتعلن فاعلن مفتعلن فاعلن		-u-/-uu
سریع مسدس مطوی مکشوف	مفتعلن مفتعلن فاعلن		-u-/-uu-/-uu

شیوهٔ پیش‌نهادی

در جدول زیر ارکان و نام ۲۸ وزنی که در ص ۵۵ کتاب، با عنوان **گروه‌های اوزان** ذکر شده، آمده است.

ردیف	ارکان	نام وزن
۱	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	رمل مثمن سالم
۲	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن	رمل مثمن محذوف (= مقصور)
۳	فاعلاتن فاعلاتن فاعلن	رمل مسدس محذوف (= مقصور)
۴	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن	رمل مثمن مخبون
۵	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلن	رمل مثمن مخبون محذوف (= مقصور)
۶	فعلاتن فعلاتن فعلن	رمل مسدس مخبون محذوف (= مقصور)
۷	مفتعلن مفتعلن مفتعلن فتعلن	رجز مثمن مطوی
۸	مفتعلن مفتعلن فاعلن	سریع مسدس مطوی مکشوف
۹	مفتعلن فاعلن // مفتعلن فاعلن	منسرح مثمن مَطویّ مکشوف
۱۰	مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستف (=مفعول مفاعیل مفاعیل فعولن)	هزج مثمَن اخرب مکفوف محذوف
۱۱	مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستف (= مفعول مفاعیل مفاعیل فعل)	هزج مثمَن اخرب مکفوف مجبوب
۱۲	مستفعلن مفعولن // مستفعلن مفعولن (=مفعول مفاعیلن // مفعول مفاعیلن)	هزج مثمن اخرب
۱۳	مستفعلن مفاعل مستفعلن فعل (= مفعول فاعلات مفاعیل فاعلن)	مضارع مثمن اخرب مکفوف محذوف
۱۴	مستفعلن مفاعل مفعولن (= مفعول فاعلات مفاعلین)	مضارع مسدّس اخرب مکفوف
۱۵	مستفعلن فعولن // مستفعلن فعولن (=مفعول فاعلاتن // مفعول فاعلاتن)	مضارع مثمن اخرب
۱۶	مفاعلین مفاعلین مفاعیلن مفاعیلن	هزج مثمَن سالم
۱۷	مفاعیلن مفاعیلن فعولن	هزج مسدّس محذوف
۱۸	فعولن فعولن فعولن فعولن	متقارب مثمّن سالم
۱۹	فعولن فعولن فعولن فعل	متقارب مثمن محذوف
۲۰	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلاتن	مجتّث مثمّن مخبون
۲۱	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلن	مجتّث مثمّن مخبون محذوف
۲۲	مستفعل فاعلات مستفعل (مفعول مفاعلن مفاعلین)	هزج مسدّس اخرب مقبوض
۲۳	مستفعلن فاعلات فعلن (مفعول مفاعلن فعولن)	هزج مسدّس اخرب مقبوض محذوف
۲۴	مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن	رجز مثمّن سالم
۲۵	فعلات فاعلاتن فعلات فاعلاتن	رمل مثمّن مشکول
۲۶	فعلاتن مفاعلن فعلن	خفیف مسدّس مخبون محذوف
۲۷	مفتعلن فاعلات مفتعلن فع	منسرح مثمّن مطوّی منحور
۲۸	مفتعلن مفاعلن مفتعلن مفاعلن	رجز مثمّن مطوّی مخبون

ردیف	بیت	ارکان
۱	از کردهٔ خویشتن پشیمانم/جز توبه ره دگر نمی‌دانم	مفعول مفاعلن مفاعیلن
۲	از نظرت کجا رود، ور برود تو همرهی / رفت و رها نمی‌کنی، آمد و ره نمی‌دهی	مفتعلن مفاعلن مفتعلن مفاعلن
۳	الهی سینه‌ای ده آتش افروز / در آن سینه دلی وان دل همه سوز	مفاعیلن مفاعیلن فعولن
۴	امروز روز شادی و امسال سال گل / نیکوست حال ما که نکوباد حال گل	مفعول فاعلات مفاعیل فاعلن
۵	ای آن‌که غمگنی و سزاواری / واندر نهان سرشک همی باری	مفعول فاعلات مفاعیلن
۶	ای باد بامدادی خوش می‌روی به شادی / پیوند روح کردی پیغام دوست دادی	مفعول فاعلاتن مفعول فاعلاتن
۷	ای مسلمانان فغان از جور چرخ چنبری / وز نفاق تیر و قصد ماه و کید مشتری	فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن
۸	با من بگو تا کیستی؟ مِهری بگو، ماهی بگو/خوابی؟ خیالی؟ چیستی؟ اشکی بگو آهی بگو	تکرار چهار بار مستفعلن
۹	بت خود را بشکن خوار و ذلیل / نامور شو به فتوّت چو خلیل	فعلاتن فعلاتن فعلن
۱۰	بَسَم از هوا گرفتن که پری نماند و بالی / به کجا روم ز دستت که نمی‌دهی مجالی	فعلات فاعلاتن فعلات فاعلاتن
۱۱	به حسن خلق و وفا کس به یار ما نرسد / تو را درین سخن انکار کار ما نرسد	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلن
۱۲	به سبزه درون لاله‌ای نو شکفته / عقیق است گویی به پیروزه اندر	فعولن فعولن فعولن فعولن
۱۳	تا کی به تمنای وصال تو یگانه / اشکم شود از هر مژه چون سیل روانه	مفعول مفاعیل مفاعیل فعولن
۱۴	تقدیر که بر کشتنت آزرم نداشت / بر حسن جوانی‌ات دل نرم نداشت	مفعول مفاعیل مفاعیل فعل
۱۵	دانه چو طفلی است در آغوش خاک / روز و شب این طفل به نشو و نماست	مفتعلن مفتعلن فاعلن
۱۶	در نگاهش شکفته روح سحر / بر لبانش ترانهٔ توحید	فعلاتن مفاعلن فعلن
۱۷	روزگار است این که گه عزّت دهد گه خوار دارد / چرخ بازی‌گر ازین بازیچه‌ها بسیار دارد	تکرار چهار بار فاعلاتن
۱۸	شاید اگر آفتاب و ماه نتابد / پیش دو ابروی چون هلال محمّد	مفتعلن فاعلات مفتعلن فع
۱۹	عشق تو بربود ز من مایهٔ مایی و منی / خود نبود عشق تو را چاره ز بی‌خویشتنی	مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن
۲۰	کرده گلو پر ز باد قمری سنجاب‌پوش / کبک فرو ریخته مُشک به سوراخ گوش	مفتعلن فاعلن مفتعلن فاعلن
۲۱	گَرَم عذاب نمایی به داغ و درد جدایی / شکنجه صبر ندارم بریز خونم و رستی	مفاعلن فعلاتن مفاعلن فعلاتن
۲۲	لاف از سخن چو دُر توان زد / آن خشت بود که پُر توان زد	مفعول مفاعلن فعولن
۲۳	مرا در منزل جانان چه امن عیش چون هر دم / جرس فریاد می‌دارد که بربندید محمل‌ها	تکرار چهار بار مفاعیلن
۲۴	مگردان سر از دین و از راستی / که خشم خدا آورد کاستی	فعولن فعولن فعولن فعل
۲۵	نظر آوردم و بردم که وجودی به تو ماند / همه اسم‌اند و تو جسمی، همه جسم‌اند و تو روحی	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن
۲۶	نه من خام طمع عشق تو می‌ورزم و بس / که چو من سوخته در خیل تو بسیاری هست	فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلن
۲۷	وقتی دل سودایی می‌رفت به بستان‌ها / بی‌خویشتنم کردی بوی گل و ریحان‌ها	مفعول مفاعیلن مفعول مفاعیلن
۲۸	هر کسی از ظّن خود شد یار من / از درون من نجست اسرار من	فاعلاتن فاعلاتن فاعلن

گفت‌وگو بگو بند بر پای آهنگران

گفت‌وگو با جلیل غدیری، معلم و نویسنده پیشکسوت گیلانی

جلیل غدیری در یک نگاه

جلیل غدیری متولد سال ۱۳۴۰ در سال ۱۳۶۰ به استخدام آموزش‌وپرورش درآمد. لیسانس ادبیات را از دانشگاه آزاد اسلامی واحد گیلان/رشت و فوق‌لیسانس را از دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف‌آباد/اصفهان در سال ۱۳۷۳ اخذ نمود و هم‌اکنون ۲۹ سال سابقهٔ کار دارد. از وی چندین کتاب چاپ شده است:
الف: فرهنگ گویش محلی رامسری، فرهنگ هفت‌پیکر، عروض «سلسله جنبان شکوهمند ادب فارسی»، فارسی عمومی «کاروان حلّه»، شرح فارسی عمومی و مقالات یک فعل با دو نام دستوری، پیراهن یوسف صدیق (ع)، آموزش ترسیمی آرایه‌های ادبی در مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی.
ده سال سرگروه ادبیات فارسی و عضو کمیسیون و مدرس چندین آموزشکده است.

● معلم موفق را چگونه تعریف می‌کنید؟

معلم موفق کسی است که همیشه به فکرِ خودسازی باشد به مصداق کلام امام مؤمنان علی (ع) که: «مَن اَصلَحَ سَریرَتَهُ اَصلَحَ اللهُ عَلانیَّتَه» برای الگو شدن، باید مستندبازی کرد نه فیلم وگرنه باوری ایجاد نمی‌شود. دیگر این‌که باید او مهربان باشد و با تألیف قلوب و در آن فضای محبت‌آمیز، افاضه نماید علم و به‌خصوص آموختن آن مقدس است و یادگیری یک امر اتفاقی نیست که بر درِ بخت و اقبال منتظر معجزه بنشینیم. باید آموختن را اراده نماییم و ذات احدیت نیز کمک خواهد نمود. نیز او باید به درس و بحث‌های پیرامونی مسلط باشد تا هم مقام خود را نزد فراگیر حفظ نماید و هم دین خود را ادا نماید.

● ویژگی‌های بایسته دبیر ادبیات چیست؟

برخلاف موضوع تدریس همه دبیران، دبیر ادبیات در کلاس درس باید موضوعات مورد اهمیت روزگار گذشته را به فراگیران معرفی نماید تا بتواند آن‌ها را به باور تبدیل نماید، باورهای نیکویی که از زبان پیامبران سخن در شاهنامه و گلستان و بوستان سیرت ستوده تلقی می‌شود چون ریشه در آیات قرآن و احادیث و کلام معصومین (ع) دارد و هم محمل اندیشهٔ بزرگان بوده است.
از جمله توانایی‌های دبیر ادبیات:
۱. تسلط به درست و روان‌خوانی متون ادب فارسی.
۲. شناخت زیبایی‌های زبانی و ادبی.
۳. داشتن سیرت‌های ستوده.
۴. داشتن وقار و طمأنینه شخصیتی و گذشت و ایثار.
۵. شناختن اوضاع و احوال اجتماعی و سیاسی روزگاری که در آن فضا، متنی نوشته یا سروده شده است؛ تا نحوه و میزان تأثیر عوامل در پیچیدگی متون ابتدا شناخته شده و زمینهٔ مناسبی برای راه‌حل‌های ممکن، در رفع آن طراحی شود و وصایای انسان‌های بزرگ به زبان معیار تبدیل شود.
۶. پرهیز شدید و اکید از متکلم وحده شدن معلم و تأکید بر مدیریت زمان و آموزش و اشراف بر مراحل تدریجی کشف و تغییر نگاه فراگیر برای نهادینه‌شدن سجایا و فضایل و مکارم اخلاقی.

● چه روش‌های بدیعی در تدریس داشته‌اید؟

نحوهٔ ارائه مطلب موضوع درسی در کلاس درس برایم خیلی اهمیت دارد چون راهی جز این برای بالابردن زمان ماندگاری درس تازه وجود ندارد. اگر تصور کنیم که در مقابل سؤال، پاسخ قرار دارد در این صورت فاصلهٔ بین آن سؤال و پاسخ را ندیده‌ایم و آن روش رسیدن به پاسخ است که فراگیر را برای موفق شدن در شرایط آزمون جدید، سربلند می‌نماید حتی اگر بخواهد به سؤال جدیدی پاسخ دهد. همیشه سعی کردم از بیرون فضای کلاس شاهدی ضمیمهٔ تدریس نمایم تا در غیاب من آن شاهد، تداعی‌گر درس و بحث و کلاس و معلم باشد و این شاهد مثال ممکن است یک شکل هندسی تا گویش بومی مردم آن منطقه به منظور تطبیق باشد.
نظیر: استفاده از دو دایره محیط و محاط (متداخل) برای آموزش تضمن، یا فلش در تدریس دستور، به عنوان مثال اگر بگوییم: می‌بینم اول شخص مفرد مضارع اخباری است فقط به یک سؤال جواب داده‌ایم اما این‌که چه ربطی اجزای فعل با نام خود دارد موضوعی دیگر است.
(می = اخباری.۱) + (بین = مضارع. ۲) + (م = اول شخص مفرد. ۳) در نام‌گذاری ابتدا مورد (۳) را آوریم سپس مورد (۲) و سرانجام مورد (۱) را. یعنی اتفاقی که هنگام نام‌گذاری در ذهن می‌افتد یعنی کاملاً برعکس. موضوعی که جایی بدان اشاره نشده است.
نیز با یادگیری گویش مازندرانی هنگامی که دبیر مازندران بودم یا با یادگیری مختصری گویش تالشی، وقتی دبیر ادبیات رشت بودم توانستم با استفاده از گویش، به دلیل ایجاد یک هم‌حسی وطنی، خود را به دانش‌آموزان نزدیک نموده گاهی هم به عنوان شاهد مثال، رغبتشان را برای یادگیری زیاد نمایم.

● از خاطرات به یاد ماندنی دوران معلمی نمونه‌ای را ذکر کنید.

● در برنامه‌ریزی مدرسه کلاس‌های ادبیات، قبل از حضورم به خاطر مأمور به تحصیل شدن به خاطر دوره دانشجویی و دوندگی‌هایش پر می‌شود و به ناچار مأمور افاضه، به عنوان استاد جغرافی می‌شوم. جلسه اول استاد موصوف، با دیدن مساحت ایران که ارقامش بیش از شش تا بود هراسان سیگنال‌های ذهنش هنگ نموده و برای پر کردن وقت کلاس به معرفی ادیبان و شاعران و نویسندگان تاریخ بشریت می‌پردازد تا اعتبار استادی او لکه‌دار نشود و اساساً او را از جرگه علمای جغرافیا خارج ندانند؛ که ناگهان تیر دو شاخ از جنسِ گزِ «آقا خلیج یعنی چه؟» از گوشهٔ کلاس به سوی پیکر روئین‌تن استاد نشانه می‌رود که به چاره‌اندیشی سیمرغ ناگزیری، به طوری بسیار مرموز و جسورانه و با قیافه‌ای بسیار عالمانه، جا خالی داده با حرکتی شایسته و پاسخی بایسته آن‌گونه که مرام دانایان است پاسخ آن را به پایان بحث کلاس موکول می‌نماید به این امید که تیر رها شده، کمانه کرده و با پایان یافتن زمان کلاس، پاسخ به جلسهٔ بعد داده آید تا اعتبار استادی محفوظ بماند و ایشان نیز با سپر ببر بیان فرهنگ معین، خود را برای نبرد، آورد، رزمی و هفته‌ای دیگر طوری آماده نماید که اساساً برای دریافت معنی اصطلاحات جغرافیا، بعد از این معضلی باقی نماند و یا خدای نکرده مقام شامخ استادی با تردید فراگیران خدشه‌دار نگردد.
مطابق انتظارم وقتی صدای دلنشین و روح‌نواز زنگ پایان کلاس نواخته شد دود نگرانی که استاد را وادار به اشاعه بحث‌های بی‌ربط و ضبط کرده بود به کناری رفت و فراگیر علاقه‌مند به درس شیرین جغرافیا، با شتابی نه چندان حکیمانه ابتدا حیاط و سپس خیابان را طی نموده و سرانجام آن اندازه از شعاع نگاه استاد فاصله گرفت تا این‌که به ریزی بذری از نظر محو شد و بذر شادی و سرور را در دل استاد کاشت.
استاد یاد شده که خستگی و گرسنگی را از یاد برده بود و خود را به سرعت به خانه و فرهنگ معین رساند و روح تشنه را از جوبیار معنی «خلیج» چنان سیراب نمود که تاکنون آن گوارایی، چون شربت زمزم در نبردهای مشابه دم‌به‌دم، همچنان کارساز آمده است.
جلسهٔ بعد با نگاهی تفخیم‌آمیز چون آنانی که هنگام سخن، عینک را به سوی پرتگاه بینی می‌رانند خلیج را چنان معنی نمود که بکوبند بر پتک آهنگران، تا کشف نشود او مُعین دارد و به این ترتیب، همه را طوری مسحور علم لایزال خود نمود که ریب باطن همگان به طیب خاطر بندگان بدل گشت و حضرت ایشان تعهد نمود تا دیگر بار، بی‌اذن بزرگان علوم فاخره، سر از پستویشان در نیاورد و اعتبار و وجهه معلمی خود را به مخاطره نیاندازد؛ و شیرین‌تر از آن این‌که واژگانی چون «صحت»، «سقم» و «یافتن جای کشوری بیگانه روی کره جغرافیا» نیز ...

● مهم‌ترین شاخصه‌های، محاسن و معایب، کتاب‌های درسی؟

● محاسن: تطابق تعداد درس‌ها با زمان موجود طول ترم، داشتن فعالیت، تمرینات و حفظ شعر، توجه به سرمایه‌ها و میراث‌های ادبی از شعر و نثر به خاطر اشتمال به سندهای اجتماعی و سجایا و مکارم اخلاقی، قطع وزیری بودن، فونت و تصاویر مناسب، وجود اهداف کلی آموزش ابتدای درس.
معایب: عدم تطابق حجم بعضی درس‌ها نسبت به زمان موجود در کلاس، نبود کتاب طرح درس برای همه درس‌ها برای یکنواخت نمودن شیوه‌های تدریس، وجود درس‌های دستور و زبان فارسی، وجود کتاب آرایه و عروض در سال سوم و چهارم، نبود تمرین‌های جدی‌تر از آسان به مشکل، وجود تمرینات دستور در تمرینات مربوط به درس زبان فارسی و برعکس، نبود معرفی منابع ذیل هر درس برای آشنایی بیشتر.

● نظرتان در مورد مجلهٔ رشد زبان و ادب فارسی چیست؟

● اگر مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی متناسب با زمان پیش نمی‌رفت به میان سالی نمی‌رسید از محاسنش این است که چون پنجره‌های مشبک و زیبای بازی است که از بنای رفیع ادب فارسی برای همه گشوده است. به دلیل عنایتی که به بحث‌های روز در آن می‌شود مجله را به پناهگاه امنی تبدیل نموده تا پاسخ بسیاری از سؤالات در آن جسته شود. نگاه‌های تازه، زوایای نو و تازه‌های ادبی که محصول زندگی با نسل جدید است در این مجموعه حلقهٔ زنجیری می‌شود تا معاصرین با سنت‌های دیرین آشنا شوند و به خود ببالند.

● یکی از آثار شاخص خود را معرفی نمایید.

● یکی از آثارم «فرهنگ گویش محلی رامسری» است که در سال ۱۳۸۶ در انتشارات راه ابریشم تهران به زیور طبع آراسته شد. از ویژگی‌های این کتاب با ۳۸ صفحه مقدمه و ۳۳۸ صفحه متن که در آن ۷۵۰۰ واژه گویش محلی رامسری به ترتیب ذیل به فارسی برگردانده شده است. (واژه + نوع دستوری + آوانگاری + معادل فارسی و گاهی هم‌کنایی). به صورت دو ستون شبیه فرهنگ معین با صرف ۶ سال وقت شبانه‌روزی به انجام رسید. از جمله ویژگی‌های دیگر این کتاب دو سویه بودن کتاب است که تمام واژگان از صفحه ۲۴۶ به بعد به صورت فارسی به رامسری برای غیربومی‌ها، تنظیم شده است. و هم اکنون برای تدوین جلد دوم ۵۰۰۰ واژه فراهم شده است و پیش‌بینی‌ام این است که ظرفیت زبان محلی رامسری تا مرز ده جلد و ۷۵۰۰۰ واژه است و به اندیشه تدوین باقی واژگان همتی مقصور گردانده‌ام.

● **یک پیشنهاد:** از تمام درس‌ها power point تدریس روان‌خوانی یا درست‌خوانی و مباحث ادبی فراهم شده و در سایتی در اختیار دبیران قرار بگیرد.

دومین همایش
«کارنامه‌ی صد سال شعر زنان فارسی‌سرا»

دومین همایش «کارنامهٔ صد سال شعر زنان فارسی‌سرا» صبح روز یکشنبه هشتم خردادماه سال جاری در محل خانهٔ شاعران برگزار شد.
در ابتدای برنامه، مشفق کاشانی، فاطمه راکعی و سهیلا صلاحی مقدم به ایراد سخن پرداختند. محورهای این همایش، پروین اعتصامی و آثار او، بالابردن آگاهی‌های عمومی نسبت به شعر زنان، بررسی منتقدانهٔ شعر زنان به منظور رشد کمی و کیفی، معرفی و آشنایی با زنان شاعر جوان و آثارشان، آشنایی با منتقدان شعر زنان و آثار ایشان و آشنایی با شاعران زن فارسی‌زبان در کشورهای همسایه بود.
در اولین بخش همایش، میزگردی با عنوان «نویافته‌هایی از شعر و شخصیت پروین اعتصامی» با حضور، دکتر محمدرضا سنگری، دکتر شیرزاد طایفی، حکیمه دبیران، محمود فضیلت، بتول واعظ و محمدرضا یوسفی برگزار شد. در این میزگرد، هر یک از حاضران دربارهٔ بخش‌هایی از زندگی، شخصیت و آثار پروین صحبت کردند. دکتر محمدرضا سنگری در سخنرانی خود، چهار ساحت یا قلمرو برای شعر پروین قائل شد و افزود: به نظر من، پروین اعتصامی را کشته‌اند و او یکی از شهیدان شعر فارسی است. او پروین را استثنایی‌ترین شاعر در بین شاعران برشمرد و گفت: وی تنها شاعری است که پیش از بلوغ، شعرش به بلوغ رسیده است.
پروین آغازگر تحول در شعر است و در عین این‌که به درون مایه می‌اندیشد، فُرم هم کار می‌کند. او قدرت فوق‌العاده‌ای در بازسازی قصه‌هایی که از زبان‌های دیگر گرفته، نشان داده است و من تنها مولوی را در اندازهٔ پروین دیده‌ام که دربرگردان یک اثر اینقدر موفق بوده باشد. وی، عصر کنونی ما را بهترین عصر برای آثار زنان دانست و گفت: در هیچ دورهٔ تاریخی مانند دوره‌ای که ما در آن زندگی می‌کنیم، زنان به این اندازه در حوزهٔ ادبیات موفق نبوده‌اند. اکنون بهترین آثار حوزهٔ دفاع مقدس را زنان می‌نگارند.
در میزگردی دیگر دکتر طلعت کاویان‌پور، دکتر وحید مبارک، فاطمه مدرسی، سید کاظم موسوی و دکتر نرگس گنجی سخنرانی کردند. بخش بین‌الملل این مراسم با حضور زلیفه عطایی، محبوبه ابراهیمی، عایشه سعیدآوا و فائزه میرزا از کشورهای تاجیکستان، افغانستان، ازبکستان و پاکستان ادامه یافت. این شاعران نیز هر یک اشعاری از سرزمین خود قرائت کردند. سخنران‌های بعدی این مراسم، دکتر مهدی افشار، دکتر قهرمان سلیمانی، دکتر علی سلیمی، فریده سید قل‌آوا و دکتر فرهاد کاکه‌رش بودند. در پایان، ساعد باقری ضمن نگاهی کوتاه به اشعار فروغ و پروین و مقایسهٔ بخش‌هایی از ویژگی اشعارشان، قطعاتی از آثارشان را قرائت کرد. سپس سهیل محمودی با خواندن اشعار هایکوی خود در باب مادر، مراسم را به پایان برد.

بزرگداشت زنده یاد ایرج افشار

گفت کسی ایرج افشار مرد
مرگ چنین خواجه نه کاریست خُرد
«با اقتباس از شعر مولوی دربارهٔ سنایی»

بزرگداشتِ زندهٔاد ایرج افشار (۱۳۸۹-۱۳۰۴)، پژوهشگر، ایران‌شناس و کتاب‌شناس، روز دوشنبه ۹ خرداد ۱۳۹۰، ساعت ۱۵ تا ۱۹ در تالار فردوسی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران برگزار شد. در این مراسم که از طرف مرکز پژوهشی میراث مکتوب و با همکاری دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران برگزار گردید، وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی، بزرگان، اساتید، دانشجویان و سایر علاقه‌مندان زبان و ادب فارسی شرکت داشتند و در بخش اول مراسم بعد از سخنرانی دکتر سید محمد حسینی، از سه اثر جدید استاد، چهره‌گشایی شد. این سه اثر عبارت‌اند از: کتاب‌شناسی فردوسی و شاهنامه، عهد حسام (سفرنامهٔ لرستان و خوزستان) و کاغذ در زندگی و فرهنگ ایرانی. در بخش دوم، با عنوان ایرج افشار در گسترهٔ ایران‌شناسی، مقالاتی ارائه شد.

همایش بین‌المللی «زادروز فردوسی»

همزمان با سال‌روز جهانی بزرگداشت فردوسی، همایش بین‌المللی «زادروز فردوسی» در کرج برگزار شد.
در این همایش اساتید عرصه فرهنگ و ادبیات دو کشور مسلمان و فارسی‌زبان ایران و تاجیکستان در استان البرز گردهم آمدند تا از مقام ادبی حکیم ابوالقاسم فردوسی تجلیل نمایند.
گفتنی است؛ اساتیدی چون دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن، میرجلال‌الدین کزازی، علی مجتهد شبستری از ایران، خدایی شریف، عالم جان قاسم و دولت علی خاتم اف از تاجیکستان به سخنرانی پرداختند.
این همایش با همکاری حوزه هنری استان البرز، معاونت فرهنگی اجتماعی شهرداری، مؤسسه فرهنگی اکو، انجمن دوستی ایران و تاجیکستان و دبیرخانه دایمی و بین‌المللی فردوسی‌شناسی در البرز در روز دوشنبه ۲۶ اردیبهشت‌ماه از سال ۱۸ لغایت ۲۲ در تالار اصلی شهیدان نژاد فلاح برگزار گردید. لازم به ذکر است؛ اجرای موسیقی، برگزاری نمایشگاه کتاب و نمایش تابلوهای قهوه‌خانه‌ای از جمله بخش‌های جنبی این مراسم بود.

وبلاگ مجلهٔ آموزش زبان و ادب فارسی راه‌اندازی شد

نشانی وبلاگ مجلهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی:
roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi

در وبلاگ می‌خوانید:
۱. ققنوس شعر مدرن ایران / نصرت‌اله دین محمدی کرسفی
۲. وطن و ابعاد آن در دیوان ناصرخسرو / زهرا کبیری
۳. بررسی افکار و اندیشه‌های عرفانی بیدل دهلوی / منصوره غلامی
۴. نگاهی به چند شخصیت تاریخ بیهقی / حسین منصورنژاد
۵. زبان و نگارش تاریخ بیهقی / مصطفی قدمی و فردوس بیات
۶. برتری وطن بهار / اکرم صالحی‌نیا
۷. سیر تاریخی مناظره در ایران و جهان / زینب علی‌زاده
۸. تأملی در قطعهٔ امواج سند / علی حسن طاهری کلانی
۹. آزادی و آزادی‌خواهی در شعر نسیم شمال / سارا ریاحی و دکتر حبیب جدیدالاسلامی
۱۰. باستان‌گرایی (آرکائیسم) / مریم ارجمندی و لیلا پیروی
۱۱. تأثیر خواب و رویا بر تحوّل عرفا / معصومه صفری
۱۲. سیمای حضرت نوح(ع) در قصاید خاقانی / نادر ابراهیمیان
۱۳. آداب بزم و رزم در سمک عیار / منصوره گرجی
۱۴. زمینه‌های تحول فکری و روحی ناصرخسرو / یوسف چالاک و دکتر جلیل نظری
۱۵. درون‌مایه و تقسیم‌بندی جهانی محتوای ادبیات / مصطفی رادمرد
۱۶. ویژگی‌های زبان مراغه‌ای در سیاحت‌نامه / سهیلا ناظمی و دکتر محمدعلی آتش‌سودا
۱۷. دلایل جهانی‌شدن ادبیات کلاسیک / نصرت‌اله دین محمدی کرسفی
۱۸. نقد و بررسی ادبیات حماسی در کتاب‌های ادبیات متوسطه / اشرف روشندل‌پور
۱۹. چند نکتهٔ ناگفته از آرایه‌های ادبی / دکتر هادی اکبرزاده
۲۰. روشن‌تر از خاموشی / عبدالرزاق امیری

دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی
(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایهٔ اول دورهٔ دبستان)
- رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دورهٔ دبستان)
- رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دورهٔ دبستان)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان (برای دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگ‌سال عمومی
(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

◆ رشد آموزش ابتدایی ◆ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ◆ رشد معلم
◆ رشد تکنولوژی آموزشی ◆ رشد مدرسه فردا ◆ رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی
(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

◆ رشد برهان راهنمایی (مجلهٔ ریاضی برای دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی) ◆ رشد برهان متوسطه (مجلهٔ ریاضی برای دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه) ◆ رشد آموزش قرآن ◆ رشد آموزش معارف اسلامی ◆ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ◆ رشد آموزش هنر ◆ رشد مشاور مدرسه ◆ رشد آموزش تربیت‌بدنی ◆ رشد آموزش علوم اجتماعی ◆ رشد آموزش تاریخ ◆ رشد آموزش جغرافیا ◆ رشد آموزش زبان ◆ رشد آموزش ریاضی ◆ رشد آموزش فیزیک ◆ رشد آموزش شیمی ◆ رشد آموزش زیست‌شناسی ◆ رشد آموزش زمین‌شناسی ◆ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ◆ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

◆ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شمارهٔ ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.
◆ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ ـ ۰۲۱

جهاد اقتصادی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوهٔ اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبهٔ سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگهٔ اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

◆ نام مجلات درخواستی:

.....

.....

.....

◆ نام و نام‌خانوادگی: .....

◆ تاریخ تولد: ..... ◆ میزان تحصیلات: .....

◆ تلفن: .....

◆ نشانی کامل پستی: .....

استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....

شمارهٔ فیش: ..... مبلغ پرداختی: .....

پلاک: ..... شمارهٔ پستی: .....

.....

◆ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شمارهٔ اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امورمشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

● وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

● اشتراک مجله: ۱۴ـ۷۷۳۳۹۷۱۳ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۰۲۱ـ۷۷۳۳۶۶۵۶

◆ هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۹۶۰۰۰ ریال

◆ هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۶۰۰۰۰ ریال

خاطرات

دکتر رخساره فضلی

احساس خوب توانستن

در سال‌های آغازین فعالیت حرفه‌ای‌ام در منطقهٔ ۹ آموزش و پرورش عضو گروه‌های آموزشی بودم و اتاق مشاوره نزدیک اتاق گروه‌ها بود. دانش‌آموزی را از مدرسه برای تشخیص فرستاده بودند؛ معلم و معاون مدرسه معتقد بودند که او ناشنواست و با اغماض می‌گفتند شاید خیلی کم بشنود. بررسی‌های مشاوره‌ای نشان داد که مشکل شنوایی ندارد و برای بررسی جدی‌تر به مرکز مشاورهٔ سازمان فرستاده شد. چند سالی گذشت و من به آرزوی دیرینه‌ام ـ که تدریس در کلاس بود ـ رسیده بودم و در مدرسهٔ راهنمایی راه تربیت منطقهٔ ۹ تدریس می‌کردم. روزی وارد کلاس شدم، دختر قدبلندی در ردیف آخر، توجهم را جلب کرد. چهره‌اش برایم آشنا بود. از بچه‌ها خواستم خودشان را معرفی کنند. منتظر بودم که خودش را معرفی کند اما یکی دیگر از دانش‌آموزان او را معرفی کرد. جلسهٔ بعد مجدداً همان شاگرد قبلی، که خواهرش بود، به جای او گفت «حاضر». از بچه‌ها خواستم موقع حضور و غیاب از جایشان بلند شوند. همه بلند شدند اما او که نشنیده بود (ظاهراً به‌علت ناشنوا بودن!) از جایش برنخاست.

در اولین جلسهٔ شورای معلمان، همهٔ همکاران او را عقب‌مانده معرفی کردند. مدیر مدرسه توضیح داد که او مشکل ذهنی و هوشی ندارد اما هیچ‌یک از معلمان این موضوع را نمی‌پذیرفت. برای او برنامهٔ خاصی نوشتم و سعی کردم با او ارتباط عاطفی برقرار کنم. از سایر هم‌کلاسی‌هایش برای آموزش انفرادی استفاده کردم. نتیجهٔ کارش از نمرهٔ ۱ و ۲ به ۷ و ۸ رسیده بود؛ اما کماکان هیچ‌کس صدای او را در کلاس نمی‌شنید.

اسفندماه بود و من ضمن رضایت از بهتر شدن نمره‌اش نگران و دلخور بودم که تأثیر بیشتری بر او نگذاشته‌ام. یکی از روزهای پایانی سال وقتی گفتم داوطلب می‌خواهم، چند نفر دستشان را بلند کردند و متوجه شدم که او هم با تردید دستش را بالا می‌آورد و برمی‌گرداند. داوطلب‌ها را در دو گروه قرار دادم. هر گروه چهار سؤال و درنهایت هر نفر یک سؤال دادم. موقع پاسخ‌دهی فرارسید؛ همهٔ داوطلب‌ها ایستاده بودند و او هم میان آن‌ها بود. وقتی سؤال شش خوانده شد و او به‌عنوان نفر هشتم پاسخ داد، همه کلاس با هم فریاد زدند و پا کوبیدند. احساس خوب توانستن را در وجودش دیدم.

همان سال برای روز معلم رومیزی بسیار کوچک قلاب‌بافی کار خودش را برای من هدیه آورد.

شعر، یک ثروت ملی است. رهبر فرهیخته انقلاب اسلامی

سالروز بزرگداشت بزرگان ادب فارسی، حافظ و مولانا گرامی باد

شرایط پذیرش مقاله

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

• ۱. مقالات ارسالی باید در چارچوب اهداف مجلهٔ رشد آموزش زبان و ادب فارسی و متناسب و مرتبط با ساختار و محتوای کتاب‌های درسی باشدو به طور مستقیم و غیر مستقیم در جهت گشایش گره‌ها و گسترش مباحث کتاب‌های درسی یا ارائهٔ روش‌های مناسب تدریس هریک از مواد آموزشی زبان و ادب فارسی در دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی باشد.(طبق اهداف) • ۲. اگر مقاله به تصویر، طرح نمودار و جدول نیاز دارد، پیش‌نهاد یا ضمیمه گردد و محل قرار گرفتن آن‌ها در حاشیهٔ مطلب مشخص شود. • ۳. نثر مقاله به فارسی روان، ساده و سالم باشد و به دور از هرگونه تکلف و تصنع یا سره‌نویسی افراطی، به فارسی معیار نوشته شودو در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود. • ۴. مقاله‌های ترجمه شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمهٔ مقاله باشد. • ۵. اهداف مقاله و چکیدهٔ نظریه و پیام آن در چند سطر در ابتدای آن بیاید. • ۶. معرفی نامهٔ کوتاهی از نویسنده همراه یک قطعه عکس و سیاههٔ آثار وی پیوست باشد. • ۷. هیئت تحریریه در رد، قبول،ویرایش فنی و محتوایی و کاهش حجم آزاد است. • ۸. آرای مندرج در مقاله‌ها، مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی و هیئت تحریریه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. • ۹. مقالات رد شده بازگردانده نمی‌شود. • ۱۰. اصل مقاله برای بررسی به هیئت تحریریه تحویل شود. از ارسال تصویر آن خودداری کنید. • ۱۱. مقالات نباید در هیچ‌یک از نشریات چاپ شده باشد. • ۱۲. مقالاتی که در زمینهٔ راهبردهای یاددهی- یادگیری نوشته و ارسال شوند، در اولویت بررسی و چاپ‌اند. خواهشمند است جهت‌گیری مقالات به سوی شیوه‌های آموزش زبان ادبیات و نوآوری‌های آموزشی باشد. • ۱۳. مقالهٔ پژوهشی حاوی یک مسئلهٔ علمی، نظر اندیشه، پیام و یا دعوی و دست‌کم روش تازه‌ای است، حاصل تحقیق پژوهنده و به روشی علمی و منطقی بیان و اثبات می‌شود. • ۱۴. عنوان، نام و نشانی: صفحهٔ اول عنوان مقاله و نام نویسنده یا نویسندگان عنوان شغلی یا علمی و نام و نشانی کامل صفحهٔ دوم نیز با عنوان و چکیدهٔ مقاله آغاز گردد. • ۱۵. مقاله روی کاغذ (یک رو) در صورت امکان تایپ شود. حجم مقاله نباید از ۱۵ صفحهٔ A۴ ۲۴ سطری بیش‌تر باشد. •

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

شیوهٔ ارجاع در ذکر منابع و مآخذ در پایان مقاله ، الگوی زیر باید اعمال شود:

■ **کتاب:** نام‌خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، نام کتاب، نام مترجم یا مصحح، تعداد جلد، نوبت چاپ،محل چاپ، ناشر، تاریخ نشر ■ **مجلات:** نام خانوادگی، نام نویسنده، عنوان مقاله، نام نشریه، دورهٔ مجله، شمارهٔ مجله. ■ **از مجموعه‌ها:** نام‌خانوادگی نویسنده، نام، عنوان مقاله، نام مجموعه یاکتاب، نام و نام خانوادگی تدوین‌کنندهٔ مجموعه، ■ **محل نشر:** ناشر، تاریخ نشر، شمارهٔ صفحه، ابتدا و انتهای مقاله. ■ **پایگاه‌های وب:** نام‌خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، عنوان موضوع، نام و نشانی پایگاه اینترنتی با قلم ایتالیک ، تاریخ آخرین بازنگری در پایگاه. ■ **ارجاعات:** تمام ارجاعات باید در داخل متن دقیقاً به این صورت‌بیاید.نام‌خانوادگی، نویسنده، سال نشر:شماره‌صفحه: زرین‌کوب،۱۳۷۵:۱۴) ■ **پی‌نوشت:** در پای صفحات مقاله هیچ‌گونه توضیحی نوشته نمی‌شود و هرگونه توضیحی با شماره به‌پی‌نوشت که در پایان مقاله و پیش از منابع و مآخذ می‌آید منتقل می‌گردد. ■

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

همکاران این شماره:

زهرا ابراهیمی‌پور

دکتر هادی اکبرزاده

دکتر حمید جعفری قریه‌علی

علی دانشنده

خدیجه دشتی قوریلاغ

مصطفی رادمرد

کمال روحانی

غلامعباس ساعی

فتح‌الله عباسی

علیرضا قاسمی

ژیلا قدیمی نوران

نبیل کرمی

رضا کریمی‌لاریمی

و
فائزه احمدی
دکتر رخساره فضلی
محمدرضا مبارکی

در شماره بعد می‌خوانیم:

واج میانجی یک واقعیت زبانی/ بلال بَحرانی
نهنگ/ سروش سپهری
نگرش نحوی-معنایی به گروه قیدی/ صادق محمدی بلبان آباد
نشان‌نامهٔ مهر / مریم بیدمشکی
از سخن منظوم تا قلمرو استعاره/ محمدامین شمسی‌نیا
نقدی بر مقالهٔ عیوب ملقّبه و غیر ملقّبه/ محمد آقاجانپور
و ...