



مجموعه مقالات همایش کشوری

« زبان و ادبیات فارسی و دانشگاه فرهنگیان »

(نقد و تحلیل موضوعات درسی زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه فرهنگیان)

اصفهان

کمیته تخصصی برنامه‌ریزی زبان و ادبیات فارسی

دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان

سرشناسه	: همایش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱ : اصفهان)
عنوان و نام پدیدآور	: همایش زبان و ادبیات فارسی (مجموعه مقالات دانشگاه فرهنگیان) / مدیر اجرا شهرام عروقزاده.
مشخصات نشر	: قم: فجر قرآن، ۱۳۹۳.
مشخصات ظاهری	: ۳۱۲ ص.
شابک	: ۹۷۸-۹۶۴-۲۶۰۳-۶۶-۴
وضعیت فهرست نویسی	: فیپا
موضوع	: ادبیات فارسی -- کنگره‌ها
موضوع	: ادبیات فارسی -- مقاله‌ها و خطابه‌ها
موضوع	: فارسی -- کنگره‌ها
موضوع	: فارسی -- مقاله‌ها و خطابه‌ها
شناسه افزوده	: عروق زاده، شهرام، ۱۳۴۷ -
رده بندی کنگره	: PIR ۱۳۹۱۳۳۱۴ / ۵۸
رده بندی دیویی	: ۸ / ۰۸
شماره کتابشناسی ملی	: ۳۶۸۱۱۸۴



فجر قرآن
نشر

زبان و ادبیات و فارسی (مجموعه مقالات - دانشگاه فرهنگیان)

مدیر اجرایی: دکتر شهرام عروق زاد

ویراستار علمی: دکتر مریم السادات رنجبر

دبیر اجرایی: حسن محسنی

ناشر: فجر قرآن

چاپ: پاسدار اسلام

شمارگان: ۳۰۰۰ جلد

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۲۶۰۳-۶۶-۴

کمیته تخصصی:

دکتر ناصر جان نثاری
دکتر عطا محمد رادمنش
دکتر مریم السادات رنجبر
دکتر محمد حسن زعفرانی
دکتر حکمت اله صفری

کمیته اجرایی:

مرتضی بهرنگی
دکتر شهرام عروف زاد
دکتر اکبر پناهی
دکتر تقی آقا حسینی
حسن محسنی
سعید مازوچیان

دبیر علمی:

دکتر مریم السادات رنجبر

باسمه تعالی

تا جهان بود از سر آدم فراز کس نبود از راه دانش بی نیاز
«رودکی»

جایگاه زبان و ادبیات فارسی در نظام آموزش و پرورش ایران همانند نگین انگشتی گران بهاست که به اصل وجودی آن، هویت، قوام و وحدت می‌بخشد. نظام فرهنگی، اجتماعی میهن عزیز ما که برگرفته از تعالیم اصیل اسلامی است با آرایش هنر و جوهرهٔ زبان و ادبیات غنی فارسی آمیخته شده و همچون گوهری تابناک در عرصهٔ فرهنگ و ادبیات جهان می‌درخشد.

توجه به زبان و ادبیات فارسی در همه مدارس، مراکز آموزشی و دانشگاه‌های سراسر کشور نه تنها به عنوان یک ضرورت اولیه، بلکه اساس و بنیانی است که باید نهاد تعلیم و تربیت بر روی ساختار شکوهمند آن استقرار و استحکام یابد؛ اما در راستای تحقق این امر مهم دانشگاه فرهنگیان که رسالت عظیم تربیت معلم را برای نظام آموزشی کشور پذیرا شده است مسئولیتی مضاعف برعهده دارد. فراخوان برگزاری اولین همایش زبان و ادبیات فارسی توسط پردیس شهید باهنر اصفهان بصورت نمادین پاسخی به این نیاز فرهنگی و هدف متعالی می‌باشد. هدف مقدسی که نقطه آغازین تلاش علمی و فرهنگی دانشگاه باید به آن جهت معطوف گردد و در ابعاد گوناگون آموزش و پرورش نقش اساسی آن بطور شایسته مورد توجه قرار گیرد. خوشبختانه در پاسخ به این فراخوان، تعداد زیادی از همکاران محترم فرهنگی، اساتید دانشگاه‌ها بخصوص مدرسین ارجمند پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان از سراسر کشور اقدام به نگارش و ارسال مقاله نمودند که از همهٔ آن عزیزان تشکر و قدردانی می‌گردد.

در پایان، لازم است از تمامی کسانی که در برگزاری همایش، همکاری نموده‌اند، خصوصاً اعضای کمیته‌ی تخصصی و گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، کمیته‌ی پژوهشی، کمیته علمی فراخوان، داوران همایش و نیز مسؤولین اجرایی پردیس شهید باهنر اصفهان که با دقت و تعهد کامل در به انجام رساندن این مهم، زحمات فراوانی را متحمل شدند، سپاسگزاری نموده، از خداوند منان توفیق روزافزون این بزرگواران و دیگر خدمت‌گزاران نظام تعلیم و تربیت ایران اسلامی را مسألت نمایم.

ضمناً بر خود فرض می‌دانم از زحمات و تلاش‌های بی‌شائبه جناب آقای مرتضی بهرنگی، رئیس پیشین پردیس شهید باهنر اصفهان، که در فراهم کردن زمینه‌های اجرای همایش و تمهید مقدمات و نیز برگزاری شایسته آن، اقدامات لازم مبذول داشته‌اند، سپاس و تشکر خود را ابراز می‌نمایم.

دکتر شهرام عرف‌زاد

سرپرست پردیس شهید باهنر اصفهان

به نام خداوند جان آفرین حکیم سخن در زبان آفرین

یکی از مزایای زبان فارسی که از کهنسال‌ترین زبان‌های زنده دنیا به شمار می‌رود این است که در طی قرون متمادی، دستخوش تحول و دگرگونی خاصی نشده است، چنان‌که امروزه هر اهل زبان به آسانی می‌تواند آثار شعرا و نویسندگان سده‌های پیشین را بخواند و زبان ایشان را درک کند، در صورتیکه در برخی کشورهای پیشرفته خواندن و فهم آثار سخنوران حتی چند قرن پیش، مشکل است و نیاز به آموزش دارد. مقصود نگارنده از بیان این مطلب آن است که، گرچه زبان فارسی دری در اصل خود دگرگون نشده، اما در طول تاریخ و در عمر هزار و چندین ساله خود به شیوه‌ها و سبک‌های گوناگون نگارش یافته و لازم است که در هر زمان، اهل زبان شیوه رایج آن دوران را به خوبی بیاموزند تا بتوانند درست سخن بگویند.

درست است که امروزه نمی‌توانیم و نباید به زبان «گلستان» و «قابوسنامه» و سخن بگوییم اما می‌دانیم که این‌گونه کتاب‌ها و متون، زیربنای زبان امروز ماست و فراگرفتن آن واجب؛ ولی نباید به آن اکتفا کرد، بلکه باید زبان ادبی و رایج زمان را نیز آموخت و با شیوه نگارش و رموز گفتار و نوشتار آن آشنا شد امروز، استفاده از درس انشا و انتخاب نمونه‌های برگزیده ادبی برای آموزش و مطالعه است.

اینک دانشگاه فرهنگیان که وظیفه‌اش «تربیت معلم» است، باید به این امر خطیر و حیاتی یعنی «آموزش درست زبان و ادبیات فارسی» به دانشجویان اهتمام کند تا ایشان نیز در انتقال و آموزش آن به دانش‌آموزان آینده موفق باشند.

از این‌رو دانشگاه فرهنگیان اصفهان - پردیس شهید باهنر - همایش «زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان» را با در نظر گرفتن ارزش‌های زبان فارسی کنونی و نیز توجه به میراث ادبی گذشتگان، برپا کرد تا اندیشه و دیدگاه استادان، دانشجویان و دیگر آشنایان به زبان و ادبیات فارسی را در هشت محور زیر به چالش بکشد و نتیجه آن‌را

در معرض دید علاقه‌مندان قرار دهد:

- ۱ - جایگاه زبان و ادبیات فارسی در آموزش معلمان .
 - ۲ - بررسی سرفصل‌های جدید رشته زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه فرهنگیان (قوت‌ها و ضعف‌ها).
 - ۳ - رویکردهای تدریس و ارزشیابی زبان و ادبیات فارسی.
 - ۴ - اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی.
 - ۵ - جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی.
 - ۶ - مختصات متون روایی و غیر روایی (نظم و نثر).
 - ۷ - تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی.
 - ۸ - بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر فارسی.
- اکنون این مجموعه، حاصل بررسی مقالات و نظرات صاحبان آنهاست که از بین حدود ۱۵۰ مقاله ارسالی به همایش، برگزیده و در دو بخش «مقالات کامل» و «چکیده مقالات» درج گردیده است .
- دانشگاه فرهنگیان امیدوار است بتواند در این زمینه، علاوه بر برگزاری همایش‌های ارزنده، به فعالیت‌های مؤثر دیگری نیز، نظیر اصلاح و بازنگری منابع و سرفصل‌های کتب مربوط به زبان و ادبیات فارسی (تخصصی و عمومی)، همچنین تألیف کتاب‌های مناسب در این زمینه اقدام نماید تا به این هدف مهم و ارزشمند نائل گردد.

مریم السادات رنجبر

دبیر علمی همایش

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مجموعه مقالات
۳	سیروس اویسی - بررسی مضامین اجتماعی و فرهنگ عامه در شعر حافظ
۱۳	داود باقری زاد - ادبیات تعلیمی و جلوه‌های گذران عمر در آثار سعدی
۲۱	اللهیار - بیات اندرزهای سیاسی و اجتماعی سعدی به زمامداران
۳۳	فاطمه بیدختی - اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی
	کلثوم پژوهی و جمال قلی‌زاده - تحلیلی بر آموزش نگارش و ویرایش در
۴۱	کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی
۴۷	راضیه جان‌نثاری - آینه در اندیشه عین‌القضاة همدانی
۵۷	ناصر جان‌نثاری - جاذبه‌های معنوی در شعر پیشاهنگان ادب فارسی
۶۷	علی چلونگر - تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی
	پوران خروشی - آموزش انشا نویسی به دانش‌آموزان با به کارگیری روش
۷۵	بدیعه‌پردازی
	رضوان رشیدی‌پور فرد - نقش سازمان دهندگان تصویری در آموزش و
۸۷	یادگیری زبان
۹۷	مریم السادات رنجبر - سنایی و جامعه
۱۱۵	لیلا روغن‌گیری - بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر در قالب طنز
۱۲۳	عباس زاهدی - حماسه و غنا، گره‌خوردگی تخیل و پی‌رنگ
	حاتم زندی - اهمیت و چالش‌های درس «تأثیر قرآن و حدیث»، در آموزش زبان
۱۳۳	و ادبیات فارسی

- مهدی سلحشوری و یعقوب کیانی - اهمیت به‌کارگیری فاصله‌ی درون واژه‌ای
و برون‌واژه‌ای در نگارش منابع آموزشی ۱۴۱
- بهروز صاحب‌زاده و زهره افشاری - ضرورت بازنگری و راهکارهای ارتقای
برنامه‌ی آموزشی زبان فارسی ۱۴۹
- ساسان صوفی - تابوهای اجتماعی در شاهنامه فردوسی ۱۵۷
- زهره طالبی - تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی ۱۶۵
- نیدا عبدالهی و سوسن فتوحی - بررسی رویکرد تلفیقی در تدریس و یادگیری
زبان و ادبیات فارسی ۱۷۷
- جلال غلامحسین‌پور - زمینه‌های مردم‌نگاری در سفرنامه‌ی ناصرخسرو ۱۸۵
- سید امیر قدمی و حسین نظریان - کاربرد رویکرد گشتالت در آموزش زبان و
ادبیات فارسی ۱۹۷
- علی اکبر کمالی‌نهاد و میلاد قمی - تحلیل محتوا و روش در بخش ادبیات
تعلیمی کتاب‌های درسی ۲۰۵
- ابراهیم کنعانی - تحلیل پدیداری اندیشه‌های مولوی با رویکردی تعلیمی ۲۲۱
- فرشته گل‌سرخ‌ی - بررسی سرفصل‌های جدید رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی در
دانشگاه فرهنگیان ۲۲۹
- امیر حسن مغیث - بازتاب رفتارهای متقابل حاکمان و مردم در سیمای آثار
منثور ۲۳۷
- عزیزه نیدی - اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی ۲۴۳
- رحمت‌الله ولدبیگی - جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی ۲۵۱
- شهناز ولی‌پور هفشجانی - بررسی عناصر روایی در نظم غیر روایی ۲۵۷
- خلاصه مقالات** ۲۷۱
- علی آرامش‌پور - بررسی تأثیر و کاربرد قرآن و حدیث در منشآت فرهاد میرزا
معتمدالدوله ۲۷۳
- تقی‌آقا حسینی و مرضیه کریمی - اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی ۲۷۴

- ۲۷۵ مریم ارجمندی - طنین قرآن و حدیث بر لفظ در دری
- سید محمد استوارنامقی - کارآمدی برنامه‌ریزی دروس ادبیات فارسی، مستلزم
- ۲۷۶ ایجاد رشته‌ی آموزش زبان فارسی
- حجت‌الله اسماعیل نیا گنجی - بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر
- ۲۷۷ فارسی
- ۲۷۸ علی ایار - بررسی و استخراج مدل جامعه‌شناسی انقلاب از گلستان سعدی
- ۲۷۹ مهران بیغمی - ادبیات تعلیمی و پراکندگی آن در کتاب‌های درسی دبیرستان
- ۲۸۰ اسماعیل رحیمی - اجتماع در آینه‌ی ادبیات
- فضل‌الله رضایی اردانی - بررسی و تحلیل رابطه‌ی اسطوره و سمبل و روش
- ۲۸۱ درست تأویل متون و اشعار سمبولیک
- مسعود ستیز نارویی و فاطمه شهرکی - جلوه‌ها و بارقه‌های قرآن و حدیث بر
- ۲۸۲ ادبیات فارسی
- حمیرا سلیمانی تپه‌سری و قدسیه رضوانیان - روایت و جایگاه مکالمه در ایجاد
- ۲۸۴ روابط اجتماعی
- ۲۸۵ محمدجعفر شریعتمداری - جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی
- ۲۸۶ مالک شعاعی و نسرین قدمگاهی - جایگاه قرآنی اولوالعزم در دیوان شمس
- ۲۸۷ وحیده شیرکوند - تأثیر آیات قرآن بر ابیات مثنوی مولوی و غزلیات حافظ
- سید علی عبداللهی حسینی و علی لطفی و اکبر لطفی - یادگیری مشارکتی
- ۲۸۸ الگوی برتر تدریس در درس زبان و ادبیات فارسی دوره‌ی ابتدایی
- فرشاد عربی و نصرت‌اله احمدی فرد و مریم شریفی - اهداف کاربردی قرآن و
- ۲۸۹ حدیث در ادب فارسی
- مهدی عصاره - جایگاه آموزش داستان‌نویسی در متون درسی دانش‌آموزان
- ۲۹۰ ابتدایی و دانشجویان آموزش ابتدایی
- ۲۹۲ بتول علامت ساز - تجلی قرآن در اشعار فارسی
- ۲۹۳ غلامرضا فخر - آسیب‌شناسی درس انشا در پرورش خلّاقیت دانش‌آموزان
- ۲۹۴ نواز الله فرهادی - معلم و معلمی در ادبیات فارسی

- منیژه فهامی و علی محزونیه - رویکردهای تدریس و ارزشیابی زبان و ادبیات
فارسی روش تدریس لذت بخش شعر
۲۹۵
- علی‌رضا قرباغی - رویکردهای تدریس زبان و ادبیات فارسی و ارائه‌ی
راهکارهای آموزشی با نگاهی به اهداف تعیین شده در سند راهبردی تحول
بنیادین
۲۹۶
- احمد لشکری - جایگاه زبان و ادبیات فارسی در آموزش معلمان
۲۹۷
- خسرو محمودی و ابراهیم جانی - تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی
مصطفی مستکملی و امید علی یوسفی - بازتاب و آسیب‌شناسی مفهوم
"مسئولیت‌پذیری" در کتب بخوانیم و بنویسیم
۲۹۹
- ابراهیم نجار و زینت مشایخ - مختصات متون روایی و غیر روایی
۳۰۰
- جواد یارعلی و ناصر جان‌نثاری - ارزشیابی کیفی (توصیفی) در برنامه‌های
فارسی آموزی
۳۰۱

مجموعه مقالات

همایش

زبان و ادبیات فارسی و دانشگاه فرهنگیان

بررسی مضامین اجتماعی و فرهنگ عامه در شعر حافظ سیروس اویسی^۱

چکیده

در این پژوهش که به شیوه‌ی کتابخانه‌ای و تحلیل محتوا صورت گرفته است از دو منظر به اشعار خواجه‌ی شیراز نگریسته شده است: از منظر اول، حافظ یک مصلح اجتماعی است، برای اثبات این فرض سعی شده است شواهدی از شعر وی که مصداق مصلح اجتماعی بودن به شمار می‌رود، ذکر شود و یک دسته‌بندی از آن ارائه شود؛ از منظر دیگر، حافظ نه تنها از فرهنگ عامه تأثیر پذیرفته است بلکه به عقیده‌ی نگارنده، توانسته است بر فرهنگ عامه اثر بگذارد. برای اثبات هر یک از این فرضیه‌ها نیز شواهدی از شعر حافظ بیان شده است.

کلید واژه‌ها: مصلح اجتماعی، فرهنگ عامه، طنز، انتقاد، ضرب‌المثل

مقدمه

حافظ از معدود شاعرانی است که به مسایل اجتماعی توجه فراوانی داشته است، وی به مفاهیم مربوط به فرهنگ عامه در شعر خود توجه ویژه‌ای داشته است و نیز توانسته بر فرهنگ عامه تأثیر بگذارد.

علی‌رغم پژوهش‌های بسیاری که تاکنون درباره‌ی حافظ و شعر وی صورت گرفته است اما جای پژوهش‌هایی در زمینه‌ی بازتاب مسایل اجتماعی علی‌الخصوص فرهنگ عامه در شعر حافظ، بسیار خالی است؛ با توجه به ضرورت تحقیق در این زمینه در این

۱- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه پیام‌نور واحد هرسین

پژوهش چند فرضیه مطرح شده است: حافظ یک مصلح اجتماعی است؛ حافظ از فرهنگ عامه تأثیر پذیرفته است؛ حافظ بر فرهنگ عامه تأثیر نهاده است. تفکیک موضوع به هریک از فرضیه جداگانه پرداخته شود.

۱- مصلح اجتماعی و مصادیق آن در شعر حافظ

حافظ، همچون دیگر شاعران پیش از خود و حتی هم عصرانش نتوانسته است، از کنار مسائل اجتماعی بگذرد و آن‌ها را در شعرش بیان نکند؛ وی با سلاح برنده‌ی خود به خوبی آفت‌های اجتماعی را با زبان طنز و با لحنی کنایه‌آمیز و همراه با نیشخند، به نقد می‌کشد و بر آنان مرهم می‌نهد. برای اثبات این فرض، برخی از مصادیق مصلح اجتماعی بودن حافظ، در چهار مقوله گنجانده شده است.

۱-۱- مبارزه با ریا

هدف حافظ از درافتادن با زاهد، واعظ، صوفی و محتسب، مبارزه با ریا و زهد ریایی بوده است؛ وی با کاربرد خلاف هنجار واژگانی چون: میکده، خرابات، رند و... سعی دارد به گونه‌ی ظریف و زیرکانه بار معنایی منفی گذشته‌ی این واژگان را به همین طبقات ریاکار زمانه نسبت دهد. به هر طریق این شیوه‌ی مبارزه‌ی حافظ با نابسامانی‌ها، خاصّ اوست و همین یک نکته کافی است تا بتوان او را یک شاعر اجتماعی قلمداد کرد. واعظان کاین جلوه بر محراب و منبر می‌کنند

چون به خلوت می‌روند آن کار دیگر می‌کنند ۱۹۹

می‌خور که شیخ و حافظ و مفتی و محتسب

چون نیک بنگری همه تزویر می‌کنند ۲۰۰

۱-۲- شکایت از عدم شایسته سالاری

یکی دیگر از مشکلاتی که در زمان زندگی حافظ، اجتماع را دستخوش نابسامانی می‌کرده است، عدم توجه به علما، دانشمندان، صاحبان هنر و افراد شایسته بوده است. حافظ این امر را بر نمی‌تابد و با زبان برنده‌ی خود این معضل بزرگ اجتماعی را به نقد می‌کشد و سعی دارد، به شیوه‌ای هرچند غیرمستقیم، حاکمان را به اصلاح و حلّ این مسأله ترغیب کند.

دفتر دانش ما جمله بشوید به می
که فلک دیدم و در قصد دل دانا بود ۲۰۳
عشق می‌ورزم و امید که این فن شریف
چون هنرهای دگر موجب حرمان نشود ۲۲۷
فلک به مردم نادان دهد زمام مراد
تو اهل فضلی و دانش همین گناهت بس ۲۶۹

۳-۱- انتقاد از نهادهای قدرت

در روزگار حافظ، دست‌کم چهار نهاد مقتدر و پرنفوذ بر شهر شیراز حاکم بودند. این چهار نهاد عبارتند از: دربار، نهاد شرع، مدرسه و تصوف رسمی^۱. از آنجاکه فرهنگ، زبان و ارزش‌های این نهادها، بر ساختار زندگی اجتماعی و رفتار مردم تأثیر داشته‌است، حافظ این چهار گروه را بیش از هر گروه دیگری از افراد، زیر نظر داشته است و گاه و بیگاه به آنان تاخته و مورد انتقاد قرار داده است؛ می‌توان گفت، وی از این طریق سعی در اصلاح امور اجتماع و الگوهای اجتماعی اثرگذار، داشته است.

باده با محتسب شهر ننوشی زنه‌ار
بخورد باده‌ات و سنگ به جام اندازد ۱۵۰
حدیث عشق ز حافظ شنو نه از واعظ
اگرچه صنعت بسیار در عبارت کرد ۱۳۱
بر در مدرسه تا چند نشینی حافظ
خیز تا از در میخانه گشادی طلبیم ۳۶۸
ساقی بیار آبی از چشمه‌ی خرابات
تا خرقه‌ها بشویم از عجب خانقاهی ۴۸۹

۴-۱- امر به معروف و نهی از منکر

امر به معروف و نهی از منکر یکی از مشخصه‌های بارز توجه به اصلاح افراد در جامعه و به تبع آن اصلاح جامعه است، این مسأله در دیوان حافظ در قالب اغراض ثانوی جملات به شکل‌های متنوعی نمود پیدا کرده است، از آن جمله می‌توان به

۱- فتوحی محمود: اراده‌ی معطوف به آزادی در دیوان حافظ، ماهنامه‌ی تجربه، ش ۵، مهر ۱۳۹۰

اغراض ثانوی ارشاد و ترغیب، هشدار، تشویق و اعتراض اشاره کرد.

به خواری منگر ای منعم ضعیفان و نحیفان را

که صدر مجلس عشرت گدای رهنشین دارد ۱۲۱

مباش در پی آزار و هر چه خواهی کن

که در شریعت ما غیر از این گناهی نیست ۷۶

۲- حافظ و فرهنگ عامه

مباحث فرهنگ عامه را در شعر حافظ از دو جنبه متفاوت می‌توان مورد بررسی قرار داد؛ نخست تأثیری که حافظ از فرهنگ عامه پذیرفته است و دیگری تأثیری که حافظ بر فرهنگ عامه نهاده است. حافظ به فراخور محتوای اشعار خود از عناصر فرهنگ عامه به نحو مطلوب و در جهت القای مطلب به مخاطبانش بهره جسته است. که در ادامه‌ی این برخی از این مصادیق ذکر می‌گردد.

۲-۱- چشم زخم

چشم زخم، آسیبی است که تصوّر می‌شود از نگاه حسود، بدخواه و یا حتی ستایشگر به کسی یا چیزی وارد می‌شود و حافظ در خلال اشعار خود، برای بیان مقاصد متفاوت به این مسأله اشاره داشته است:

چشم بد دور کز آن تفرقه‌ات باز آورد

طالع نامور و دولت مادرزاد ۱۸

خوش دولتیست خرم و خوش خسروی کریم

یارب ز چشم زخم زمانش نگاه دار ۲۴۶

حضور خلوت انس است و دوستان جمعند

و ان یکاد بخوانید و در فراز کنید ۲۴۴

۲-۲- تعویذ کردن

در میان بسیاری اقوام و فرهنگ‌ها از دیرباز تاکنون باور به جن و موجودات تخیلی آسیب‌رسان رواج داشته‌است، حافظ از این باور عامیانه بهره جسته و دستمایه خلق تصاویر بسیار زیبایی شده است که نمونه‌هایی از آن را در زیر می‌بینیم.

ای دوست دست حافظ تعویذ چشم زخم است

یارب بینم آن را در گردنت حمایل ۳۰۷

کلک تو خوش نویسد در شأن یار و اغیار

تعویذ جان فزایی افسون عمر کاهی ۴۸۹

۲-۳- گنج و ویرانی

این باور که گنج در دل ویرانه‌ها جای دارد، از دیرباز در میان فرهنگ‌های مختلف وجود داشته است و بارها به شیوه‌های مختلف در اشعار حافظ به کار رفته است؛ نکته‌ی قابل توجه در این رابطه، خلقِ ساخت‌های معنایی زیبای و آرایه‌های زیبایی از جمله تشبیه، استعاره، مجاز و... است.

فغان که در طلب گنج نامه‌ی مقصود

شدم خراب جهانی ز غم تمام و نشد ۱۶۸

سلطان ازل گنج غم عشق به ما داد

تا روی در این منزل ویرانه نهادیم ۳۷۱

گنج عشق خود نهادی در دل ویران ما

سایه دولت بر این گنج خراب انداختی ۴۳۳

۲-۴- طالع‌بینی و تأثیر ستارگان

طالع‌بینی، بررسی رابطه‌ی زادروز افراد و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها از طریق ارتباط دادن آن به اجرام آسمانی می‌باشد و آن را می‌توان بخشی از یک اعتقاد کلی‌تر درباره‌ی سرنوشت انسان - یعنی اعتقاد به جبر - دانست. حافظ در اشعارش از طالع‌نامیمون و مجهول خود می‌نالد و زبان به شکوه می‌گشاید، البته گاه نیز مشکلات خود را به طالع نسبت نمی‌دهد بلکه معشوق را در این زمینه مقصر می‌داند.

ز جور کوکب طالع سحرگهان چشمم

چنان گریست که ناهید دید و مه دانست ۴۷

کوکب بخت مرا هیچ منجم شناخت

یارب از مادر گیتی به چه طالع زادم ۳۱۷

از چشم خود بپرس که ما را که می‌کشد

جانا گناه طالع و جرم ستاره نیست ۷۲

۵-۲- اعتقاد به روزی مقدر

اعتقاد به روزی مقدر از جمله باورهای است که از روزگاران گذشته تا کنون بین مردم رایج است واز جمله مضامینی است که حافظ آن را دستمایه‌ی مضمون‌پردازی‌های خود کرده است. به عقیده‌ی نگارنده حافظ با بیان این مطلب به دنبال یافتن توجیهی برای برخی بی‌عدالتی‌ها بوده است، وی در این زمینه تا جایی پیش می‌رود که با بیان این مسأله، که روزی هرکس از پیش مقدر است، سعی دارد مخاطب را تسکین دهد و آن را دستمایه‌ی پرداختن به موضوع قناعت می‌کند، البته گاهی نیز از این مسأله لب به شکوه می‌گشاید:

بشنو این نکته که خود را ز غم آزاده کنی

خون خوری گر طلب روزی ننهاده کنی ۴۸۱

ما آبروی فقر و قناعت نمی‌بریم

با پادشه بگوی که روزی مقدر است ۳۹

بر آستان میکده خون می‌خورم مدام

روزی ما ز خوان قدر این نواله بود ۲۱۴

۶-۲- قسمت و تقدیر

قضا به معنای حکم ازلی ثابت در قانون عالم است و قدر، تعیین قضای ازلی در اندازه‌ای معین است. در فرهنگ عامه، اعتقاد به مفهوم قضا را با لفظ «قسمت» به‌کار برده‌اند و به جنبه‌ی دیگر آن یعنی قدر یا تقدیر کمتر توجه کرده‌اند، این باور در شعر حافظ نیز به همان صورت که در فرهنگ عامه رواج داشته است، به کار رفته است.

جام می و خون دل هر یک به کسی دادند

در دایره‌ی قسمت اوضاع چنین باشد ۱۶۱

حافظ از مشرب قسمت گله ناانصافیست

طبع چون آب و غزل‌های روان ما را بس ۲۶۸

عیب مکن به رندی و بدنامی ای حکیم

کاین بود سرنوشت ز دیوان قسمتم ۳۱۳

قسمت حوالتم به خرابات می‌کند

هر چند کاین چنین شدم و آن چنان شدم ۳۲۱

۷-۲- کیمیا

کیمیا و واژه‌ی مترادف یعنی اکسیر، جمعاً ۲۰ مورد در شعر حافظ به کار رفته است؛ به نظر معتقدان به آن، روشی برای تبدیل عناصر به یکدیگر بوده است. کیمیا، در شعر حافظ جنبه‌ی عرفانی و رمزی به خود گرفته است، وی با بهره‌گیری از این باور، واژه‌ی کیمیا را به شیوه‌ای استعاره‌ای دست‌مایه‌ی خلق و پرورش مفاهیم عرفانی ناب‌ی نموده است، که در آن یک وجود ناقص و فناپذیر به واسطه‌ی تأثیرپذیری از کیمیا (عشق و محبت، فقر و قناعت، صحبت درویشان و...) به وجودی کامل بدل می‌شود. آن چه زر می شود از پرتو آن قلب سیاه

کیمیاییست که در صحبت درویشان است ۴۹

از کیمیای مهر تو زر گشت روی من

آری به یمن لطف شما خاک زر شود ۲۲۶

دست از مس وجود چو مردان ره بشوی

تا کیمیای عشق بیابی و زر شوی ۴۸۷

۸-۲- لعل پروری خورشید

این باور که سنگ‌ها تحت تأثیر تابش خورشید در دل معادن به لعل و گهر تبدیل می‌شود^۱، یکی از عناصری است که در شعر حافظ منعکس شده است؛ در زیر به ابیاتی که این باور در آن‌ها بازتاب داشته است، اشاره می‌شود.

طالب لعل و گهر نیست و گرنه خورشید

همچنان در عمل معدن و کان است که بود ۲۱۳

من که از یاقوت و لعل اشک دارم گنج‌ها

کی نظر در فیض خورشید بلند اختر کنم ۳۴۶

۹-۲- فال و استخاره

فال و فال‌گیری معمولاً به معنای کوشش در پیشگویی آینده‌ی یک فرد است و نباید آن را با طالع‌بینی اشتباه گرفت. فال زدن یکی از عناصر فرهنگ عامه‌ی جهانی است. این واژه در دیوان حافظ غالباً در معنای فال نیکو به کار رفته است:

۱- حافظ نامه، ص ۶۴۴

مژده دادند که بر ما گذری خواهی کرد

نیت خیر مگردان که مبارک فالی است ۶۸

روز هجران و شب فرقت یار آخر شد

زدم این فال و گذشت اختر و کار آخر شد ۱۶۶

خوش بود وقت حافظ و فال مراد و کام

بر نام عمر و دولت احباب می‌زدم ۳۲۰

«استخاره، در واقع فال شرعی است و این نام بر بعضی انواع فال چون فال قرآن و فال تسبیح اطلاق می‌شود.^۱» علما و عرفای اهل سنت استخاره به قرآن را طبق حدیثی منقول از امام جعفر صادق (ع)^۲ جایز نمی‌دانند و برخی معتقدند، حافظ به دلیل احترامی که برای قرآن قائل بوده است، بعید است از طرفداران فال زدن به قرآن باشد اما همانگونه که در بیت زیر آمده است، می‌توان گفت که مقصود حافظ فال زدن به قرآن بوده است.^۳

مگر وقت وفا پروردن آمد که فالم لا تذرني فرداً آمد^۴

علاوه بر بیت بالا حافظ در دو جای دیگر از اشعارش به استخاره اشاره کرده است:

هر گه که دل به عشق دهی خوش دمی بود

در کار خیر حاجت هیچ استخاره نیست ۷۲

به عزم توبه سحر گفتم استخاره کنم

بهار توبه شکن می‌رسد چه چاره کنم ۳۵۰

۱۰-۲- گیسو بریدن

حافظ با اشاره به این رسم در بیت زیر، نهایت تأسف خود را از اوضاع اجتماعی

زمانه بیان می‌کند.

گیسوی چنگ ببرید به مرگ می‌ناب

تا حریفان همه خون از مژه‌ها بگشایند ۲۰۲

۱- یادداشت‌ها و اندیشه‌ها، ص ۲۵۱

۲- لاتتغال بالقرآن، اصول کافی، کتاب فضل القرآن، باب النوادر، ۷ به نقل از حافظ نامه، ص ۳۷۷

۳- همان، صص ۳۷۷-۳۷۸

۴- بیت ۷ از مثنوی «الا ای آهوی وحشی کجایی»، ص ۳۷۳ دیوان

۳- تأثیر شعر حافظ بر فرهنگ عامه

تأثیری که شعر حافظ بر فرهنگ عامه نهاده از طریق ابیاتی از اوست که امروزه - و شاید در همان زمان زندگی حافظ - به صورت مثل در بین مردم مورد استفاده قرار می-گیرد؛ ضرب‌المثل‌ها به دلیل ایجاز، تأثیر بیان و ماندگاری در ذهن، از دیرباز مورد توجه بوده‌اند، ابیات و مصرع‌هایی از شعر حافظ که رواج عام یافته و به صورت ضرب‌المثل درآمده‌اند، امروزه تقریباً به همان صورتی به کار می‌روند که حافظ آن‌ها را به رشته نظم کشیده است، هرچند ممکن است خود حافظ گوینده‌ی اصلی آن‌ها نباشد و این نکته نشان از تأثیری دارد که حافظ توانسته است بر فرهنگ عامه بگذارد.

بکن معامله‌ای وین دل شکسته بخر

۲۸ که با شکستگی ارزد به صد هزار درست

هرگه که دل به عشق دهی خوش دمی بود

۷۲ در کار خیر حاجت هیچ استخاره نیست

با خرابات نشینان ز کرامات ملاف

۱۲۵ هر سخن وقتی و هر نکته مکانی دارد

هزار نکته‌ی باریک‌تر ز مو اینجاست

۱۷۷ نه هر که سر بتراشد قلندری داند

پای ما لنگ است و منزل بس دراز

۳۰۸ دست ما کوتاه و خرما بر نخیل

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه در این مقاله بدان پرداخته شد، نکته‌ی مسلم آن است که حافظ یک مصلح اجتماعی است، وی به شیوه‌های مختلف از جمله انتقاد از نهادهای اثرگذار و صاحب نفوذ اجتماعی سعی بر اصلاح ناراستی‌های جامعه‌ی زمان خود داشته است، وی با ریا و تظاهر به زهد که یکی از آفت‌های اجتماعی است به طور مستقیم به مبارزه پرداخته است. امر به معروف و نهی از منکر را به عنوان وسیله‌ای در جهت اصلاح جامعه مورد توجه ویژه قرار داده است و از عدم شایسته‌سالاری و ظلم و تعدی در حق

عالم‌ان و هنرمندان زبان به شکوه گشوده و حاکمان را از آن برحذر داشته است. حافظ برای اثرگذاری و القای مطالب به مخاطبانش توانسته است عناصر فرهنگ عامه را به خوبی در شعرش منعکس کند، از دیگرسو به واسطه‌ی غنای زبان و واژگان توانسته است بر فرهنگ عامه اثراتی نیز بگذارد؛ این تأثیر به شکل ابیات یا مصرع‌هایی از شعر وی که به صورت ضرب‌المثل درآمده است، به خوبی مشهود است.

منابع

قرآن کریم

حافظ شمس‌الدین محمد: دیوان، تصحیح غنی و قزوینی، به کوشش رضا کاکایی، انتشارات ققنوس، تهران، ۱۳۷۷.

خرم‌شاهی بهاء‌الدین: حافظ‌نامه، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۵.

دهخدا علی‌اکبر: امثال و حکم، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۶.

زرین‌کوب عبدالحسین: یادداشت‌ها و اندیشه‌ها، انتشارات جاودان، تهران، ۱۳۵۷.

____: از کوچه‌ی رندان، انتشارات سخن، تهران، ۱۳۷۴.

استوری جان: مطالعات فرهنگی درباره‌ی فرهنگ عامه، ترجمه‌ی حسین پاینده، نشر آگه، تهران، ۱۳۸۶.

صفا ذبیح‌اله: تاریخ ادبیات ایران، (ج ۲)، تلخیص از محمد ترابی، انتشارات فردوسی، تهران، ۱۳۷۳.

فتوحی محمود: بلاغت تصویر، انتشارات سخن، تهران، ۱۳۸۵.

هدایت صادق: فرهنگ عامیانه‌ی مردم ایران، گردآورنده جهانگیر هدایت، نشر چشمه، تهران، ۱۳۸۱.

ادبیات تعلیمی و جلوه‌های گذران عمر در آثار سعدی داود باقری زاد^۱

چکیده

توجه به گذران عمر، اندیشه‌ی مرگ و بی‌ثباتی این جهان که یکی از موضوعات ادبیات تعلیمی است، در آثار و اشعار اکثر شاعران و نویسندگان جلوه‌گر است. هر یک از آنان به گونه‌ی پیرامون گذشت عمر سخن گفته‌اند که در جای خود قابل تأمل است؛ اما نگاه سعدی به گذشت روزگار از گونه‌ی دیگر است. این حکیم جهان دیده با نگاهی هوشمندانه و دقیق از گذشتن بهار عمر، فرا رسیدن خزان زندگی و ناپایداری این جهان فرودین در همه‌ی آثار خود سخن سر می‌دهد. با گردشی در گلستان و تأملی در بوستان، سیری در قصاید و غزلیات و نیز گذری به صاحبیه و مثنویات و حتی درنگی در مفردات به روشنی در می‌یابیم که سعدی همه جا از گذران عمر سخن گفته است. در این مقاله برآنیم تا با تأمل در آثارش، نگاه او را به گذشت عمر بکاویم و اندیشه‌اش را در این مورد باز نماییم. در ضمن با نگاهی تطبیقی اشتراک و افتراق اندیشه‌ی خیام و سعدی را به همراه شاهد مثال بیان داریم.

مقدمه

با تأمل در آثار سعدی می‌توان دریافت که این نویسنده و شاعر فرزانه زیبا و هوشمندانه از بی‌اعتباری این جهان مادی و نیز گذران عمر سخن گفته است. آنگاه که با زبان ساده و دلنشین همراه با صمیمیت خاصه در گلستان و بوستان از گذشت عمر

۱- دانشجوی دکترا- دبیرآموزش و پرورش و مدرس مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل
mail:bagherizaddavod@yahoo.com

سخن می‌گوید، خواننده را با خود همراه می‌سازد تا از بسیاری از کرده‌های بدخود پشیمان شود و ایام از دست رفته را فریاد آورد «و بر عمر تلف کرده» تأسف خورد و «سنگ سراچه‌ی دل به الماس آب دیده» سفتن گیرد، و با وی هم‌آوا شود که:

هر دم از عمر می‌رود نَفَسِی چون نگه می‌کنی نمانده بسی
ای که پنجاه رفت و در خوابی مگر این پنج روزه دریابی
خجل آن کس که رفت و کار نساخت کوس رحلت زدند و بار نساخت

(کلیات سعدی، خرمشاهی، ۱۳۷۹، ص ۲۶)

در نگاه سعدی، دنیا یار ناپایداری است که شایسته‌ی دوستی کردن نمی‌باشد؛ نیک و بد همه گذشتنی است و خوشا به حال آنانی که در نیکی کردن سبقت گرفتند. در اندیشه‌ی او، عمر انسان برفی است نهاده در مقابل آفتاب گرم تابستان و بسیار زودگذر.

عمر برف است و آفتاب تموز اندکی ماند و خواجه غرّه هنوز

(همان، ص ۲۶)

سعدی نیز خیام وار از تزلزل و بی‌ثباتی دنیا نگران می‌شود و بر گذران عمر حسرت می‌خورد ولی ناامیدی خیام گونه در او نیست، احوال جهان در نگاه خیام جز فریب و خواب و خیال چیز دیگری نمی‌تواند باشد، لذا خیام انسان را دعوت به شادی زودگذر این جهانی می‌کند، نمونه را:

شادی بطلب، که حاصل عمر، دمی است هر ذره ز خاک کیقبادی و جمی است
احوال جهان و اصل این عمر که هست خوابی و خیالی و فریبی و دمی است

(رباعیات خیام، ص ۱۰۲)

پیش از سعدی و خیام قصّه و غصّه‌ی مرگ در شاهنامه خاصّه فرجام کار هر پادشاه، بسیار جلوه‌گر است. فردوسی بر این باور است که جهان فسانه‌ای بیش نیست، فریبده است و با کسی مهربانی نمی‌کند، بنابراین کسی در این جهان شادکامی نمی‌بیند. جهان سر به سر چون فسانه‌است و بس

(نامه‌ی باستان، کزازی، ج ۱، ص ۲۶)

نماند چنین دان، جهان بر کسی در او شادکامی نبینی بسی

(همان، ص ۵۸)

می‌توان گفت که پاره‌ای از اندیشه‌های خیامی ریشه در شاهنامه دارد، در اشعار این هر دو شاعر از بی‌اعتباری دنیا به یکسان سخن رفته است. استاد محمدعلی اسلامی ندوشن درباره‌ی ارتباط اندیشه‌ی فردوسی و خیام می‌گوید: «خیام، سراینده‌ی بی‌اعتباری دنیا و هوادار اغتنام وقت شناخته شده است، لیکن ابیاتی که بر زبان خیام جاری گردیده - حتی اگر رباعیات منسوب به او را بر آن‌ها بیفزاییم - باز تعداد آن‌ها به مراتب کمتر خواهد بود از ابیاتی که در همین زمینه در سراسر شاهنامه پراکنده است. در واقع سرچشمه‌ی فکری را که به نام خیام شهرت یافته و شعرای دیگر از جمله حافظ نیز بدان توجه خاص داشته‌اند، باید در شاهنامه جست و بسیار طبیعی است که چنین باشد، چه شاهنامه سرگذشت شاهان و پهلوانانی است که از بزرگ‌ترین قدرت‌ها برخوردار بوده‌اند و با این همه، نه قدرت و نعمت و نه جوانی و نه زیبایی و نه زور بازو، هیچ یک نتوانسته است، آن‌ها را از نهیب روزگار در امان نگاه دارد، آمدند و چند صبحی زیستند و رفتند. از سوی دیگر شاهنامه خلاصه و چکیده‌ی اندیشه و حکمت ایران پیش از اسلام را در خود باز تابانده است و همین اندیشه‌ها است که سرچشمه‌ی فکر اغتنام وقت و ناپایداری جهان در ایران بعد از اسلام قرار گرفته.» (زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه، ۱۳۴۸، صص ۸۷-۸۶)

اندیشه‌ی مرگ قدمتی به کهنگی تاریخ جهان دارد. همه ما در مقطعی از حیات خود همواره درباره‌ی مرگ اندیشیده ایم و همواره از ناتوانی خود در مقابل عظمت خلقت سرافکنده شده ایم. اندیشه‌ی مرگ بر بیشتر اشعار خیام، سایه افکنده است و حتی بازگشت فکر خیام به لزوم غنیمت شمردن فرصت نیز ناشی از مرگ اندیشی و تاسف بر نیست شدن همه زیبایی‌های زندگی است. در حقیقت، مرگ دستمایه‌ی اصلی اندیشه‌ی خیام برای توجه به ذات هستی است و استفاده درست از آن است که با حسرتی وصف نشدنی از کوتاهی عمر و شتاب شگفت‌انگیز لحظه‌ها - که سرنوشت محتوم آدمی است - بیان می‌شود. خیام برای آن که بی‌اعتباری روزگار و هیبت مرگ را بهتر نشان دهد، از مرگ شاهان و قدرتمندان و زیبارویان یاد می‌کند. این که بزرگانی

مثل جمشید، فریدون و بهرام و ... که قدرت های اول زمان خود بودند چگونه از بین رفتند و نابود شدند نشان دهنده این است که زندگی چقدر می تواند شکننده باشد:
 آن قصر که جمشید در او جام گرفت آهو بچه کرد و رو به آرام گرفت
 بهرام که گور می گرفتی همه عمر دیدی که چگونه گور بهرام گرفت
 (رباعیات خیام، فروغی و دکتر غنی، ص ۷۲)

سعدی با عنایت به این مضمون می فرماید:
 کرا دانی از خسروان عجم ز عهد فریدون و ضحاک و جم
 که بر تخت و ملکش نیامد زوال نماند به جز ملک ایزد تعال
 (کلیات سعدی، خرمشاهی، ۱۳۷۹، ص ۲۰۷)
 نگاه سعدی به گذران عمر و بی ثباتی دنیا یادآور سخنان حضرت پیرامون دنیا و مذمت آن در نهج البلاغه است. توجه به گذرا بودن عمر، در اندیشه ی بزرگانی چون امام علی (ع) و برخی از عارفان و صوفیان نظیر مولوی نیز جایگاه ویژه ای دارد، نمونه را در خطبه ی زیر، حضرت، دنیا را سرای ناپایدار دانسته که به زیورهای فریبنده خود را آراسته و به آن آرایش فریبکارانه دیگران را می فریبد، دنیا را بنایی شکسته می داند که فرو می ریزد و خیری در آن نیست:
 «وَأُحْذَرُكُمْ الدُّنْيَا فَإِنَّهَا مَنَزِلٌ قُلْعَةٌ، وَلَيْسَتْ بِدَارٍ نُجْعَةٍ، قَدْ تَزَيَّنَتْ بِغُرُورِهَا وَ غَرَّتْ بِزِينَتِهَا. ...»

(ر.ک: نهج البلاغه، ترجمه فولادوند، ۱۳۸۱، ص ۱۴۴)
 همچنین در موارد دیگری نیز آن حضرت به گذرا بودن عمر و تلاش برای استفاده درست از لحظه های این دنیای فانی اشاره دارد.
 در نگاه آن حضرت دنیا همانند سایه ی آفتاب هنگام ظهر است که هنوز گسترده نشده، روی به کوتاهی می گذارد و هنوز افزون نشده کاهش می یابد: ... وَأَنَّهَا عِنْدَ ذَوِي الْعُقُولِ كَفَىءَ الضَّلَّ، بَيْنَا تَرَاهُ سَابِغاً حَتَّى قَلَصَ، وَ زَائِلٌ حَتَّى نَقَصَ. (همان، ص ۷۵)
 می توان گفت که سعدی و خیام هر دو اندیشه ی تقریباً یکسانی پیرامون تزلزل و بی ثباتی دنیا دارند، هر دو از گذرا بودن عمر نگرانند و در سخن ایشان اشتراکاتی

فراوانی یافت می‌شود نمونه را از خیام:

هر ذره که بر روی زمینی بوده‌ست خورشید رُخی زهره جبینی بوده‌ست
گرد از رُخ نازنین به آرم فشان کان هم رخ و زلف نازنینی بوده‌ست
(رباعیات عمر خیام، ج ۲، مسکو، ۱۹۵۹، ص ۷۴)

و سعدی در بوستان چنین می‌گوید:

زدم تیشه یک روز بر تلّ خاک بگوش آمدم ناله‌یی دردناک
که زنه‌ار اگر مردی آهسته‌تر که چشم و بناگوش و روی است و سر
(کلیات سعدی، خرّمشاهی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۶)

تفاوت خیام و سعدی در آن است که سعدی راهی به روی خواننده می‌گشاید، او را با زبانی نرم و دلنشین نصیحت می‌کند، همپای خواننده، امیدوار کننده به پیش می‌رود و خواننده را در عالم سرگردانی و حیرت رها نمی‌سازد. ابتدا با تازیانه‌ی نصیحت، خواننده را رام خود می‌کند و سپس راهی را که به نگاه او بر صواب است به شکل پندی دلپذیر بیان می‌کند.

خبرداری ای استخوانی قفس که جان تو مرغی است نامش نفّس
چو مرغ از قفس رفت و بگسست قید دگر ره نگردد به سعی تو صید
نگهدار فرصت که عالم دمی است دمی پیش دانا به از عالمی است
(همان، ص ۳۳۶)

درمیان شاعران معاصر برخورد پروین هم با مرگ و گذران عمر، برخوردی انسانی است، او عاشق مرگ نیست ولی از آن نفرت هم ندارد، آن را می‌پذیرد، پذیرفتنی که در اعماق آن اندوهی سنگین ته‌نشین شده است. شعری که پروین برای سنگ مزارش سروده این پذیرفتن و تسلیم را به خوبی نشان می‌دهد.

هر که باشی و زهرجا برسی آخرین منزل هستی این است
آدمی هر چه توانگر باشد چون بدین نقطه رسد مسکین است
اندر آنجا که قضا حمله کند چاره تسلیم و ادب تمکین است
(دیوان پروین، بابایی، ۱۳۶۳، ص ۱۶۸)

در اندیشه‌ی پروین، دنیا کوچگاهی است که باید از آن کوچید، پلی که باید گذشت، حتی نامداران و گردن فرازان را چاره‌ای جز رفتن نیست، طاق کسری در پیش چشمش دهان می‌گشاید و تاج و تخت انوشیروانی را با فریاد می‌جوید:

از این کوچگه، کوچ بایست کردن که کردست بر روی پل زندگانی
دلیران گرفتند اقطار عالم به شمشیر هندی و تیغ یمانی
از آن نامداران و گردن‌فرازان نشانی نماندست جز بی‌نشانی
گشوده دهان طاق کسری چه شد تاج و تخت انوشیروانی

(ر.ک: دیوان پروین، دانایی، ۱۳۷۱، ص ۲۶)

در دیوان شهریار این شاعر برجسته و غزل‌سرای معاصر نیز، موضوع گذران عمر و بی‌ثباتی جهان به زیباترین زبان بیان شده است؛ نمونه را چند بیتی از این شاعر عارف نقل می‌کنم:

به آب و خاک جهان دل منه که خانه به سان خرمن آتش گرفته بر باد است
آوخ این عمر فسونکار به جز حسرت کس ندانست در اینجا به چه کار آمده بود
به یاد عمر تبه کرده اشک می‌ریزم چه حسرتی است که یک دم نمی‌توان آسود

(دیوان شهریار، ۱۳۷۶، ص ۸۲۸)

انگار که شهریار چونان حافظی دیگر نشسته بر لب جویی و گذر عمر خود را به چشم خویش می‌بیند و این می‌تواند او را به غنیمت شمردن ایام عمر رهنمون باشد.

شباب عمر عجب با شتاب می‌گذرد بدین شتاب خدایا شباب می‌گذرد
شباب و شاهد و گل مغتنم بود، ساقی شتاب کن که جهان با شتاب می‌گذرد
به چشم خود گذر عمر خویش می‌بینم نشسته‌ام لب جویی و آب می‌گذرد
به آب و تاب جوانی چگونه غره شدی که خود جوانی و این آب و تاب می‌گذرد
به زیر سنگ لحد، استخوان پیکر ما چو گندمی است که از آسیاب می‌گذرد

(همان، ج ۱، ص ۲۱۸)

نتیجه گیری

از مجموع آن چه گذشت می توان نتیجه گرفت اغتنام فرصت و بهره گیری از زیبایی های موجود در جهان، یکی از بن مایه های اساسی آثار بسیاری از اندیشمندان بوده و خواهد بود و رگه های اندیشه خیام را در آثار سعدی به روشنی می توان یافت اما تفاوت هایی را که میان اندیشه خیام و سعدی دیده می شود، می توان چنین خلاصه کرد: خیام از مردم زمانه کناره گرفته، اخلاف و افکار و عادات آن ها را با زخم زبان های تند محکوم می کند و همواره فاصله ای میان خود و آغوش زندگی نگاه می دارد. گویی همه پرده ها از جلوی چشم او کنار رفته و عمق دالان تاریک زندگی، خود را به او نموده است و به همین خاطر لحنی قاطع و سرد دارد. در نزد او امید فسرده شده: “بازآمدن نیست، چو رفتی، رفتی” اما سعدی نوع بشر را دوست دارد طبع آدمی را خوب می شناسد، با مردم به سر می برد و آن ها را با بردباری و گذشت تحمل می کند. راه او راه میانه ای است که حزم و دور اندیشی یک خردمند جهان دیده بر می گزیند. از این رو اساس تربیت او حکمت عملی و ذوق زندگی است که خواننده را به راه راستی که همان بازگشت به سوی خداست، فرا می خواند و به این علت لحن او گرم و صمیمی و امیدوار کننده و سرشار از شور زندگی است و بی جهت نیست که او را شاعر انسانیت می دانند و عشق و اخلاق مایه افتخار اوست.

منابع

- از رنگ گل تا رنج خار، دکتر قدمعلی سرّامی، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ دوم، ۱۳۷۳.
- بدیع، دکتر میر جلال الدّین کزّازی، انتشارات کتاب ماد، ۱۳۷۴.
- تاریخ ادبیات ایران (جلد اول)، دکتر ذبیح... صفا، انتشارات ققنوس، چاپ هشتم، ۱۳۷۱.
- چشمه ی روشن، دکتر غلامحسین یوسفی، انتشارات علمی، چاپ سوم، ۱۳۷۰.
- دیوان پروین اعتصامی، فریده دانایی، انتشارات نگاه، چاپ اول، ۱۳۷۱.
- دیوان شهریار، انتشارات زرّین، چاپ هیجدهم، ۱۳۷۶.

دیوان غزلیات حافظ، به کوشش دکتر خطیب رهبر، انتشارات صفی علیشه، چاپ ششم، ۱۳۶۹.

دویست و یک غزل صائب، دکتر امیر بانوی کریمی، انتشارات زوآر، چاپ سوم، ۱۳۷۱. زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه، محمدعلی اسلامی ندوشن، انتشارات انجمن آثار ملی، ۱۳۴۸.

شرح بوستان، دکتر محمد خزائلی، انتشارات جاویدان، چاپ هفتم، ۱۳۶۸. شرح گلستان، دکتر محمد خزائلی، انتشارات جاویدان، چاپ ششم، ۱۳۶۶. شعر و زندگی بیست شاعر نوپرداز، میترا افشار، نشر سرایش، چاپ اول، ۱۳۷۸. شرح مخزن الاسرار نظامی، دکتر برات زنجانی، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول، ۱۳۷۰.

شرح مثنوی، دکتر محمد استعلامی، انتشارات زوآر، چاپ سوم، ۱۳۷۱. عمر خیّام رباعیات، به اهتمام رستم علیف و محمد نوری عثمانوف، انتشارات ادبیات خاور، ج ۲، ۱۹۵۹.

کلیات سعدی، با مقدمه‌ی اقبال آشتیانی و محمدعلی فروغی، انتشارات جاویدان، چاپ هفتم، ۱۳۶۸.

کلیات سعدی، به کوشش بهاءالدّین خرّشاهی، انتشارات دوستان، چاپ دوم، ۱۳۷۹. گزیده‌ی قابوس‌نامه، به کوشش دکتر غلامحسین یوسفی، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، ۱۳۶۸.

گزیده‌ی اشعار ناصر خسرو، دکتر جعفر شعار، مؤسسه‌ی مطبوعاتی علمی، چاپ دوم، ۱۳۶۸.

لحظه‌ها و صحنه‌ها، مهدی سهیلی، انتشارات کتابخانه‌ی سنائی، چاپ اول، ۱۳۰.

مختارنامه، عطّار نیشابوری، انتشارات دُر، چاپ دوم، ۱۳۸۶.

نهج البلاغه، ترجمه‌ی محمد مهدی فولادوند، انتشارات صائب، چاپ اول، ۱۳۸۱.

اندرزهای سیاسی و اجتماعی سعدی به زمامداران اللهیاریات^۱

چکیده

گسترده‌گی مضامین اجتماعی از قبیل خانواده، تعلیم و تربیت، اخلاق، سیاست و... در آثار سعدی شاعر و نویسنده‌ای که آوازه‌اش مرزهای جغرافیایی و نژادی را در نوردیده است - فراتر از آن است که در یک مقاله گنجانده شود. بنابر این با محدود کردن موضوع، تنها به تبیین اندیشه‌های سیاسی و تحلیل اندرزهای او به زمامداران، آن هم با محوریت باب اول بوستان و گلستان و تاکید بر رساله‌ی نصیحت الملوک اکتفا شده است و سعی بر آن است که با مطالعه‌ی دقیق و مقایسه‌ی آثار سعدی با ذکر حکایت‌هایی که در بر گیرنده موضوع مورد نظر است، اثبات شود که توصیه‌های او به زمامداران برای دستیابی به جامعه ایده‌ال، هنوز هم در جامعه‌ی امروز راهگشا است. جامعه‌ای که با وجود توسعه‌ی مادی، عدل و احسان حلقه‌ی مفقوده‌ی آن است. واژه‌های کلیدی: سعدی، مدینه‌ی فاضله، بوستان، گلستان، سیاست

اندرزهای سیاسی و اجتماعی

به نوبتند ملوک اندر این سپنج سرای

کنون که نوبت توست ای ملک به عدل گرای

اندیشه‌ی اندرز دادن پادشاهان در اداره کشور موضوعی است که در سرزمین ما

پیشینه‌ای بس طولانی دارد. هیچ درباری خود را بی‌نیاز از صاحبان خرد نمی‌دانسته و

۱- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی - مدرس پردیس شهید باهنر اصفهان

اگر اصحاب قلم را بیشتر از ارباب شمشیرارج نمی‌نهاد، کمتر از آن‌ها هم نمی‌دانسته است زیرا ملک بی‌سیاست ماندگار نیست.

رسالت و تعهد اجتماعی صاحبان اندیشه و راهنمایی‌های این مشاوران خردمند در آثاری که از آن‌ها به یادگار مانده، ثبت شده است و امروز علاوه بر این که این آثار از شاهکارهای ادبی ایران و جهان به حساب می‌آیند، با بسیاری از تئوری‌های مدیریتی در غرب قابل تطبیقند.

بعضی از این اندیشمندان خود از ملازمان دربار و گردانندگان امور بوده‌اند و با سهمی که از قدرت داشته‌اند، خود نیز در صلاح و فساد جامعه موثر بوده‌اند. از این دسته می‌توان از بزرگ مهر وزیر انوشیروان نام برد که اندرز نامه‌ی حکیمانه‌اش دستمایه سخنوران بعد از خود، از جمله فردوسی بوده است. همچنین خواجه نظام الملک وزیر لایق سلجوقیان که آن قوم نافرهیخته را رام کرد و تفکرات سیاسی و اجتماعی را در سیاست نامه آورده است و تا حدودی بیهقی مورخ و دبیر دولت غزنوی.

دسته دیگر از این مصلحان اجتماعی چون غزالی و سعدی اگر چه در دستگاه حکومتی نقشی نداشته‌اند، ولی با نفوذ کلامشان حاکمان وقت را ارشاد کرده و با نوشتن آثاری، رسالت اجتماعی‌شان را به جا آورده‌اند.

علاوه بر شخصیت‌هایی که نام بردیم کسان دیگری هم هستند که فعالیت سیاسی‌شان بارزتر از این دو گروه بوده و مستقیماً از نابسامانی‌های موجود در نظام حکومتی انتقاد کرده و چون در نقش اپوزسیون عمل کرده‌اند همواره مورد غضب حاکمان بوده و هزینه‌های سنگینی را چون زندان و تبعید متحمل شده‌اند. از جمله فردوسی و ناصر خسرو.

ذکر این مقدمه به این جهت است که در بررسی اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی سعدی - که موضوع این مقاله است - به تأثیرپذیری او از تجربه‌های اجتماعی پیشینیان توجه داشته باشیم.

در بین آثار نظم و نثر سعدی، بیش از همه بوستان و گلستان و رساله نصیحت الملوک درون مایه‌ای اجتماعی دارند. اگر چه در قصاید غرایش نیز رگه‌هایی از انذار و تحذیر ممدوحان نمایان است. بررسی همه جانبه موضوعات و مسایل متنوع اجتماعی مطرح شده در این آثار از قبیل خانواده، تعلیم و تربیت، سیاست، جنگ و صلح،... مجال

مناسبی را می‌طلبد. ما در این نوشته تنها به بررسی اندیشه‌های اجتماعی و اندرزهای سیاسی او به زمام داران، با توجه ویژه به باب اول از بوستان و گلستان، می‌پردازیم.

اوضاع سیاسی - اجتماعی روزگار سعدی

جامعه ایرانی در روزگار سعدی چون کلاف پیچیده‌ای از امور و پدیده‌های مختلف است. دورانی آشفته که هنوز طعم تلخ شکست‌های تاریخی در مقابل اعراب و ترکان سلجوقی فراموش نشده بود که سیل ویرانگر تاتار، بنیادهای سست اجتماعی را بیش از پیش شکننده‌تر کرد. بحران‌های اجتماعی و اقتصادی از یک سو و متلاشی شدن مراکز سیاسی و فرهنگی از سوی دگر یاس و ناامیدی و فقر و نابسامانی را توسعه داده است. نامردمی و ظلم و فساد بر جامعه حاکم است؛ برهان قاطع همه‌جا زور است و قومی بی‌بهره از تمدن شریطی به وجود آورده‌اند که خلاف رای سلطان جستن نتیجه‌اش به خون خود دست شستن است.

"از طرفی دیگر تصوف بیش از آن که به عرفان واقعی دست یابد رضا و تسلیم و انزواجویی را در جامعه گسترش داده است. فسادهای اجتماعی در صورت‌های متضاد و ریاکارانه خود زندگی تمام طبقات جامعه را تحت تأثیر قرار داده و جبری محتوم بر جامعه سایه گسترده است و در نتیجه شناخت چهره واقعی این عصر حتی برای سعدی بزرگوار با چنان سردرگمی همراه است که او در چنبره‌ی تضادهای خاص در جهان‌بینی و شناخت مردم عصر، قرار می‌گیرد و مرد تسلیم و سازش می‌گردد و گاهی در برابر کلاف سر درگم پدیده‌های اجتماعی مرموز و هزار چهره عصر خویش به طور موضعی واکنش نشان می‌دهد." (ذکر جمیل سعدی ج دوم سعدی و فردوسی)

در جامعه‌ای با این شرایط و با وجود مردمی سرخورده و مردمی که به اجبار نافرهیخته‌اند و شعور و اراده‌ی سیاسی ندارند، نباید انتظار تغییر داشت. سعدی در چنین دوره‌ای این طوفان مرگبار را با قدرت روحی و نیروی عقلانی خویش برتافت و کوشید مشعل فضیلت را فروزان نگه دارد تا مگر جامعه را به هدف غایی خود یعنی سعادت، رهبری کند جامعه‌ای که افراد از درون توسط وجدان خودشان کنترل شوند.

اگر فردوسی با سرودن شاهنامه و احیای فرهنگ ایرانی مردم زمانه را همراه خود

می‌کند تا به سلطه تازیان خاتمه دهد، شرایط آن را دولت ایرانی تبار ساسانی فراهم کرده است. مردم عصر فردوسی ظلم را بر نمی‌تابند و تسلیم زیاده‌خواهی‌های تازیان نمی‌شوند. باید اذعان کنم که میزان سیاسی بودن یا نبودن شاعر و نویسنده را شرایط جامعه مشخص می‌کند.

بهترین کاری که سعدی در شرایط بحرانی عصر خود انجام داده است، این است که ذوالفقار زبانش را در نیام نگذارد و با آن موهبت خدادای فصاحت کلامش، نابسامانی‌های اجتماعی را به هنری‌ترین شیوه بیان کند. او با نفوذ کلامی که داشته است، حاکمان حریصی را از زیاده‌خواهی و تجاوز باز می‌دارد و از طرفی دیگر مردم را از همسو شدن با طبقه حاکم باز می‌دارد و عطای بودن در دربار را به لقایش می‌بخشد. اندیشه غالب در ضمیر جمعی ما ایرانیان این است که شاه مظهر قدرت خدا و حتی سایه خداست و هر عیبی که او ببیند هنر است و اگر گفت که روز نیست، شب است، باید در تأیید او گفت بله آن هم ماه است و آن هم پروین. اما سعدی این گستاخی را دارد که در حضور خون ریزترین حاکمان بگوید:

ماری تو که هرکه را بینی بزنی یا بوم که هرکجا نشینی بکنی

دغدغه سعدی دعوت به عدالت و پرهیز از ستم است. شاید اهمیت این موضوع باعث شده است که باب اول بوستان را به عدل و تدبیر و رأی و باب اول گلستان را به سیرت پادشاهان اختصاص دهد. و رساله‌ای به نام نصیحت الملوک را که بیش از صد اندرز سیاسی به حاکمان همیشه دوران است، بنویسد.

پسندها و اندیشه‌های سعدی در مسایل اجتماعی و کشورداری را در بوستان می‌توان یافت. ده باب و هر باب در یکی از موضوعات اخلاقی و اجتماعی. باب اول که تکیه گاه پیکره آن به نگاهداری خلق و پاسداری فرمان خالق است. از بیست و هشت حکایت تشکیل شده است. سعدی قالب مثنوی و شیوهی حکایت را به کار گرفته و با ذکر حکایت‌هایی از پادشاهان دادگر و حاکمان بی‌دادگر از دوره‌ی قبل و بعد از اسلام، تابلویی تماشایی ترسیم کرده است که بر هر گوشه‌ی آن جمله‌ای حکمت آمیز از پسندها و مطلوب‌های جامعه نقش بسته است.

او حکمرانان را به دو دسته تقسیم می‌کند: پادشاهانی چون انوشیروان و هرمز و دارا که نام نیکشان با دادگری گره خورده و دسته‌ی دیگر حاکمانی که بدنامان تاریخند.

چون ضحاک و حجاج ابن یوسف. ذکر این نمونه‌های خوب و بد به این خاطر است که حاکمان علاوه بر عبرت گرفتن از سرنوشت بدکاران، آیین درست زمامداری را از خوش نامان تاریخ یاد بگیرند.

موضوعات اساسی که در باب اول بوستان آمده است، عبارتند از دعوت به انصاف و دادگری، پرهیز از ظلم و ستم، راحت همگانی را بر رفاه خویش ترجیح دادن، پرهیز از خشم نابجا و قساوت قلب، انتخاب کارگزاران خداشناس، عفو و گذشت، جوانمردی و بخشندگی، استفاده صحیح از مالیات، تدبیر لشکرکشی و آداب جنگ و صلح،

اگر چه در مقایسه بوستان و گلستان به این نتیجه می‌رسیم که بوستان منسجم‌تر است و ابواب مختلف آن گرد یک محور یعنی مسایل اخلاقی و اجتماعی می‌چرخد و گلستان به قول علی دشتی یک اندیشه مرکزی ندارد که فصول دیگر کتاب برای تأیید آن نوشته شده باشد، ولی باب اول هر دو کتاب از نظر محتوا قابل مقایسه با یکدیگرند. "سعدی در گلستان از واقعیت‌های حیات سخن می‌گوید که گاه تلخ است و گاه شیرین. در گلستان سعدی انسان را باتمام تضادهایی که در وجود اوست تصویر می‌کند" (دیداری با اهل قلم غلام حسین یوسفی، ص ۲۵۵ و ص ۲۵۸)

همانطور که اشاره شد، باب اول دیگر گنج ارزشمند سعدی یعنی گلستان از نظر محتوا در برگرفته‌ی همان موضوعاتی است که در باب اول بوستان به آن اشاره شد. تنها تفاوت گلستان در شکل ظاهر است حکایت‌هایی دلنشین و آموزنده، آمیزه‌ای از نظم و نثر.

اکنون به اندرزهایی که مشترکا در این دو باب آمده است به اختصار با استعانت از کلام دلنشین سعدی اشاره می‌کنیم.

عدل و انصاف

و اذا حکمتم بین الناس ان تحکمو بالعدل (سوره نسا ۵۸)

"اساسی‌ترین نیاز یک مدینه فاضله به نظر سعدی یک حاکم عادل است. عدل نمایانگر یک اجتماع سالم و مرفه است آنان که مأمور اجرای عدالت هستند، باید مراقب باشند که فواید آن به آسانی به مردم برسد. به ویژه طبقه فقیر که دسترسی به

درگاه حاکم ندارند." (ذکر جمیل سعدی جلد ۱ سعدی و جامعه آرمانی نور الحسن انصاری از هند)

دعوت به عدالت و پرهیز از ستمگری، سنگ زیرین بنای حکومت است. همان اصلی است که مصلحین در قرون اخیر گفته و به کارفرمایان نشان داده‌اند که راه مطمئن بهره‌برداری از شهروندان در این است که آن‌ها آسوده و از آینده خود مطمئن باشند. زیرا نیروی حکومت از برکت پشتیبانی ملت است و در آموزه‌های دینی ما از زبان پیامبر اکرم نقل شده است که: (ملک با کفر باقی می‌ماند اما با ظلم هرگز).

در یکی از حکایات آمده است، روباهی سراسیمه می‌گریخت و می‌گفت شتر می‌گیرند. به او می‌گویند تو که شتر نیستی از چه می‌ترسی جواب می‌دهد تا بخواهم ثابت کنم که شتر نیستم، اسیرم کرده‌اند. این حکایت می‌تواند بیانگر این باشد که جامعه‌ی روزگار سعدی بی‌نصیب از عدالت بوده است.

"سعدی در بوستان به طور مطلق نصیحت نمی‌کند. در هدایت شاهان به انجام دادن کار نیک، به آن‌ها نشان می‌دهد که مصلحت خود آن‌ها، در خوبی کردن به مردم است. از زبان انوشیروان می‌گوید: در مراعات حال دهقان تو رعایت حال خود می‌کنی زیرا مزدور خوشدل بیشتر کار می‌کند." (در قلمرو سعدی، ص ۲۸۲)

مراعات دهقان کن از بهر خویش
که مزدور خوشدل کند کار بیش
به نظر سعدی قدرت دادگری، بیشتر از قوت شمشیر است. جامعه با نظامی که پشتوانه مردمی دارد، ماندگارتر است و قدرت نامشروع جز ترس و نگرانی نتیجه‌ای ندارد و نمی‌تواند قوام ملک را تضمین کند.

برو پاس درویش محتاج دار
که شاه از رعیت بود تاجدار
رعیت چو بیخندو سلطان درخت
درخت ای پسر باشد از بیخ سخت
مکن تا توانی دل خلق ریش
و گر می‌کنی می‌کنی بیخ خویش
در حکایت ششم از باب اول گلستان می‌گوید: موجب گرد آمدن سپاه و رعیت، کرم پادشاهان و رحمت ایشان است.

نکند جور پیشه سلطانی
که نیاید ز گرگ چوپانی
پادشاهی که طرح ظلم افکند
پای دیوار ملک خویش بکند
حاکمی که به خود اجازه می‌دهد که کوچکترین اجحافی در حق زیر دستش بکند،

فی‌المثل از باغ رعیت، کندن سیبی را مجاز بداند، سپاهیان‌ش ظلم را به نهایت رسانده و درختان باغ را از ریشه در می‌آورند. چنین حاکمی که دست خلق از ظلم او به آسمان است، مصداق آن ابلهی است که بر سر شاخه نشسته و شاخه را از بن می‌برد. حکایت هشتم باب گلستان را می‌توان چنین خلاصه کرد که امتی که از پادشاه بترسد، سرانجام به آن آسیب می‌رساند.

از آن مار بر پای راعی زند که ترسد سرش را بکوبد به سنگ
پادشاه پارسا از نظر سعدی با مرگ نقصان نمی‌بیند که در دنیا و آخرت پادشاه
است. ... و سرانجام، دعای خیر سعدی در حق حاکم ظالم - که خیر آن دعا به مردم هم
می‌رسد - این است که خدایا جان‌ش بستان.

انتخاب کارگزاران

کارگزارانی که مسئولیت انجام امور را به عهده دارند، باید بیش از آن که از حاکم می‌ترسند، خدا ترس باشند.

خدا ترس باید امانت گزار امین کز تو ترسد امینش دار
حتی در جوامع پیشرفته امروزی با این همه نظارتی که بر امور، وجود دارد، بیشترین
اجحافی که بر مردم می‌شود به دست همین مجریانی است که نه تنها از خدا نمی‌ترسند،
وجدان انسانی‌شان نیز سرکوب شده است. نان به نرخ روز خورانی که با زیر پا گذاشتن
اصول انسانی، برای دل‌خوشی حاکمان و رسیدن به مقام از انجام هیچ عملی واهمه
ندارند. منشأ اشتباه سلاطین گوش دادن به حرف‌های این خوش آمدگویان است. عامل
و کارگزار دانا که وجدان کاری دارد، بودن در این موقعیت را فرصت مناسبی برای
خدمت به خلق می‌داند.

هر که شاه آن کند که او گوید حیف باشد که جز نکو گوید
شاه باید در قضاوتش در مورد ملازمان و کارپردازان به ظاهر توجه نکند. اطرافیان
نادان و تن‌پرور، نه تنها در مواقع لزوم به کار نمی‌آیند هزینه زیادی هم برای دستگاه
حکومتی دارند. چنان که در حکایت شاهزاده‌ی کوتاه قامت خواندیم که ملک‌زاده‌ای در
نظر پدر و برادران حقیر می‌نمود. در روز جنگ با دشمن لیاقت خود را نشان داد، و

گفت:

اسب لاغر میان به کار آید روز میدان نه گاو پرواری
و در حکایتی دیگر از باب اول گلستان حاکمان را از سپردن کارهای بزرگ به نو
خواسته‌گان و کار نادیدگان برحذر می‌دارد. زیرا در آموزه‌های ملی و دینی ما یکی از
نشانه‌های جامعه‌ی ناسالم-که نشانه سقوط آن جامعه نیز می‌باشد- سپردن کارهای
بزرگ به آدم‌های کوچک و بر عکس است. همچنین متذکر می‌شود که مسئولان نباید
چند شغله باشند زیرا نمی‌توانند وظیفه‌ای را که به عهده دارند، به خوبی انجام دهند.
گرت مملکت باید آراسته مده کار معظم به نو خواسته
به خردان مفرمای کار درشت که سندان نشاید شکستن به مشت
همچنین دو همکار که آشنایی دیرین با هم دارند و رفیق گرمابه و گلستانند را به
یک شغل در کنار هم به کار نگمار چون ممکن است که با هم بسازند و یکی دزدی
کند و دیگری خطای او را بپوشاند.
دو هم جنس دیرینه را هم قلم نباید فرستاد یکجا به هم
چه دانی که همدست گردند و یار یکی دزد باشد یکی پرده دار
التفات ویژه به دو قشر که اعتبار دربار هستند، یعنی اهل قلم و اهل شمشیر از دیگر
توصیه‌های سعدی به حاکمان است.
قلمزن نکو دار و شمشیر زن نه مطرب که مردی نیاید ز زن

آیین جنگ و صلح

سعدی شاعری محافظه کار است و به حاکمان توصیه می‌کند، در برخورد با دشمنان
راه صلح را همیشه بازنگه دارند و همه پل‌های پشت سر را خراب نکنند. به نظر او
دندان خشم معاندان را با احسان می‌توان کند کرد؛ در صورت غالب شدن دشمن
چاره‌ای جز دست بوسی نیست تا این که در فرصت مناسب برای خلاص شدن از شر
او تدبیری اندیشیده شود.

چو نتوان عدو را به قدرت شکست به نعمت بباید در فتنه بست
عدو را به جای خسک زر بریز که احسان کند کند دندان تیز

چو دستی نشاید گزیدن بیوس که با غالبان چاره زرق است ولوس
 چو دست از همه حیلتی در گسست حالست بردن به شمشیر دست
 توصیه دیگر او در آیین جنگ و صلح این است که نباید اسرار نظامی را فاش کرد.
 ممکن است که در میان سپاه تو جاسوس باشد. با سپاهی که از تو بیشتر است هرگز
 مستیز و در میدان جنگ راه گریز را پیش‌بینی کن چون پیروزی همیشه از آن تو نیست؛
 شب را در اقلیم دشمن نمان و به دنبال هزیمت‌یان نران؛ تنها، در میدان جنگ ماندن خون
 خود ریختن است. اندیشه غالب سعدی در این موضوع را باید در بیت زیر جستجو کرد
 اگر پیل زوری و گر شیر چنگ به نزدیک من صلح بهتر که جنگ

در آیین معاشرت با زیر دستان

حاکم باید گفتار و کردار دیگران را به دیده نیک بنگرد و ضمن اشراف بر احوال
 زیر دستان آن‌ها را ضعیف و بی‌مقدار بشمارد. زیرا همین گروهی که در نظر او
 بی‌مقدارند در صورت اتحاد می‌توانند غیرممکن را ممکن سازند.

سرپنجه‌ی ناتوان بر میچ که گر دست یابد برآیی به هیچ
 نبینی که چون با هم آیند مور ز شیران جنگی برآرند شور
 نرم خوبی و شکیبایی از صفات برجسته حاکم خوب است. او نباید از ازدحام
 زیردستان که برای دادخواهی مراجعه می‌کنند، به ستوه بیاید و هر چند وقت، به مظالم
 نشیند تا از مشکلات آن‌ها با خبر شود.

خداوند فرمان و رای و شکوه ز غوغای مردم نگرده ستوه
 جو لشکر برون تاخت خشم از کمین نه انصاف ماند نه تقوا نه دین
 البته در کنار این نرم خویی قاطعیت هم لازم است تا فرصت طلبان از بردباری
 حاکم سوء استفاده نکنند و شوکت او برباد نرود.

چو نرمی کنی خصم گردد دلیر و گر خشم گیری شوند از تو سیر
 درشتی و نرمی به هم دربه است چورگزن که جراح و مرهم نه است
 در حکایت معروف خشکسالی دمشق و حکایتی دیگر از عمر ابن عبدالعزیز از
 خلفای خوشنام بنی‌امیه، توصیه سعدی به اربابان این است که:

خنک آن که آسایش مرد و زن گزیند بر آسایش خویشان
اگر خوش بخسبد ملک بر سریر نپندارد آسوده خسبد فقیر

"در مدینه فاضله‌ای که سعدی از آن صحبت می‌کند، طبقه‌ی حاکم باید خود را به کلی با مردم یکسان بداند و راه و رسم زندگانی آن‌ها باید مانند راه و رسم زندگی مردم عادی ساده و بی‌پیرایه باشد. هیچ‌گونه تجمل در زندگی آنان نباید وجود داشته باشد. رهبر جامعه باید آگاهی وسیعی درباره شرایط زندگی توده‌های عادی داشته باشد و نباید به هیچ نوع تبعیض در میان خویشاوندان و مردم عادی توسل جوید که کار به خویشاوند سالاری نینجامد." (ذکر جمیل سعدی، ج ۲ ص ۱۶۳)

حاکم باید از میان مردم برخاسته و همراه شادی مردم شاد و در غم آنان شریک باشد. توصیه دیگر سعدی به زمام داران این است که بر نفس خود تسلط داشته باشند و از افراط در میل جنسی پرهیز کنند.

چو خواهی که قدرت بماند بلند دل ای خواجه در ساده رویان میند

در آیین گرفتن مالیات و مصرف آن

خزانه‌ی بیت‌المال لقمه‌ی مساکین است نه طعمه اخوان الشیاطین. مالیاتی که به خزانه بر می‌گردد باید در راه آبادانی کشور و به نفع زیردستان و لشکریان و اهل علم هزینه شود نه در اختیار طبقه حاکم باشد. یک سلطان مردمی نمی‌تواند به حساب مردم خویش عیاشی و خوشگذرانی کند

خزاین پر از بهر لشکر بود نه از بهر آذین و زیور بود
چو دارند گنج از سپاهی دریغ دریغ آیدش دست بردن به تیغ

در حکایت بیستم از گلستان آمده است: وزیری غافل را شنیدم که خانه رعیت خراب کردی تا خزانه‌ی سلطان آبادان کند.... ملک را طرفی از ذمائم اخلاق او به قراین معلوم شد. در شکنجه کشید و به انواع عقوبت بکشت.

حاصل نشود رضای سلطان تا خاطر بندگان نجویی

بعضی از عاملان به خاطر خوش خدمتی فراتر از حد مقرر از زیردستان مالیات می‌گیرند. و رضای سلطان را بر رضایت خلق ترجیح می‌دهند. غافل از آن که رضایت

خلق از رضای حق هم بالاتر است.

در مورد موارد مصرف مالیات در نصیحه الملوک توصیه‌هایی شده است که ذکر آن خالی از فایده نیست.

"خزینہ باید کہ همه وقتی موفر (افزون شده) باشد و خرج بی‌وجه روا ندارد کہ دشمنان در کمینند و حوادث در راه. کاروان‌زده و کشتی شکسته و مردم زیان دیده را از بیت‌المال تفقد حال به کما بیش بکند کہ اعظم مهمات است. همچنین عمارت مسجد و خانقاه، جسر (پل) و آب انبار بر سر راه از دیگر مهمات امور است."

توجه به بازارگانان و اتباع خارجی

نکته‌ی ظریفی که از نگاه تیز بین سعدی در یک جامعه‌ی ابتدایی دور نمانده است توجه به جهانگردان و اتباع کشورهای دیگر است. او توصیه می‌کند که نباید خاطر بازارگانان و سیاحان را آزرده. زیرا سیاحان علاوه بر این که باعث شهرت پادشاه می‌شوند، دیگران را نیز به مسافرت به این کشور تشویق می‌کنند و باعث رونق تجارت و آبادانی ملک می‌شوند. در غیر این صورت؛

شهنشه که بازارگان را بخت	در خیر بر شهر و لشکر ببست
کی آنجا دگر هوشمندان روند	چو آوازه‌ی رسم بد بشنوند
غریب آشنا باش و سیاح دوست	که سیاح جلاب نام نکوست

همان‌طور که می‌بینیم، بیشتر کشورهای پیشرفته‌ی امروزی رشد و توسعه‌ی خود را مدیون صنعت توریسم هستند.

در پایان این بخش، اندرزهایی چند از رساله نصیحه الملوک را که با بحث ارتباطی دارند، عیناً نقل کرده و شما و مسئولین امر را به خواندن تمام این اندرزهای ارزنده در رساله‌ی مذکور دعوت می‌کنم.

از سیرت پادشاهان یکی آن است که به شب بر در حق گدایی کند و به روز بر سر خلق پادشاهی.

اخبار ملوک پیشین را بسیار مطالعه کند که از فایده خالی نباشد.

دزدان دو گروهند؛ چندی به تیر و کمان در صحراها و چندی به کیل و ترازو در

بازارها دفع همگان واجب داند.

اگرچه نظریات مدیریتی سعدی بیشتر متناسب با جامعه‌ی ابتدایی ارباب و رعیتی و جامعه‌ی بسته‌ای است که یک قدرت متمرکز گرداننده‌ی امور است و مسند همه‌ی امور شخص سلطان می‌باشد. با وجود این بر ماست که در دنیای معاصر که عصر پیشرفت و تکنولوژی است، با به روز کردن دریافت‌ها و پسندهای این مصلحان اجتماعی چون سعدی با بازنمایی جنبه‌های مثبت اجتماعی روزگار گذشته امکان ایجاد جامعه‌ای با محوریت قانون، عدالت و رضایت مردم را فراهم کنیم.

منابع

- ترابی، علی اکبر، جامعه شناسی ادبیات فارسی، انتشارات فروزش، ۱۳۸۲.
- خزائلی، محمد، شرح گلستان، انتشارات جاویدان.
- خزائلی، محمد، شرح بوستان، انتشارات جاویدان.
- دشتی، علی، قلمرو سعدی، انتشارات اداره کل نگارش وزارت فرهنگ و هنر.
- غزالی، امام محمد، نصیحه الملوک (به کوشش قوام الدین طه) انتشارات فروزش ۱۳۸۲.
- فروغی، محمد علی، کلیات سعدی، انتشارات جاویدان.
- کمیسیون ملی یونسکو- ایران، ذکرجمیل سعدی، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد.
- یوسفی، غلامحسین، دیداری با اهل قلم، انتشارات علمی چاپ هفتم ۱۳۸۲.

اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی
(با محوریت تدریس زبان فارسی در دوره‌ی دبستان ۱، دکتر بهمن زندی)
فاطمه بیدختی^۱

چکیده

دو بالی که به یک نوشته امکان می‌دهد از شاخسار اندیشه‌ی نویسنده تا فراز آسمان درک و دریافت خواننده پرواز کند، «نگارش» و «ویرایش» است؛ یک متن مهذب و ویراسته، راه تفهیم و تفاهم را هموارتر می‌کند. بنابر این، رعایت نکات ویرایشی در متون درسی که مفاهیم دقیق و دشواری دارد، حائز اهمیت بیشتری است. به ویژه در کتابی که نام «زبان فارسی» را بر خود نهاده است و از این حیث باید سرمشق دانشجویان قرار گیرد.

در این مقاله، کتاب «زبان فارسی دبستان» تألیف دکتر بهمن زندی، محور کار قرار گرفته است.

ابتدا در ضمن مقدمه، علت نوشتن این مقاله بیان شده است. سپس کتاب از نظر ظاهر و محتوا نقد شده است. در آغاز با تقسیم مطالب کتاب بر ساعات درسی، بر پایه‌ی پیوستگی محتوایی موضوعات، بخش‌های مرتبط از جاهای مختلف کتاب در کنار هم آمده و از این رهگذر کتاب را به سه بخش مجزا که هر کدام می‌تواند یک کتاب و یا مبحث درسی جداگانه‌ای باشد، تقسیم شده است سپس تغییرات ویرایشی (فنی، ساختاری، محتوایی) لازم را که بالغ بر ۹۰ مورد است، با ذکر صفحه و دلیل ذکر شده است.

۱- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی - مدرس تربیت معلم امام سجاده (ع) بیرجند

خلاصه کردن این مقاله، تنها از طریق حذف شماری از این موارد میسر است؛ بنابر این علاقه‌مندان را به اصل مقاله‌ی ارسالی به همایش ارجاع می‌دهم. کلمات کلیدی: نگارش و ویرایش، زبان فارسی دبستان، بهمن زندی، روش ترکیبی ایران.

مقدمه

هنگام تدریس کتاب روش تدریس زبان فارسی تألیف دکتر بهمن زندی به دانشجویان دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی ابتدایی مرکز تربیت معلم، متوجه شدم که بین مطالب این کتاب و کتاب‌های «بخوانیم» و «بنویسیم» دوره‌ی ابتدایی و دوره‌ی دبیرستان و کتاب‌های راهنمای معلم که زمینه ساز اطلاعات دستور و زبان شناسی دانشجویان تربیت معلم است، ناهماهنگی‌های بسیاری به چشم می‌خورد. به طوری که کار آموزش را دشوار می‌سازد بنابراین، بر آن شدم دست به نقد کتاب بزنم و نکاتی را که برای بر طرف شدن معایب کتاب به نظر می‌رسد، مطرح نمایم؛ امید است که گام مثبتی باشد و فتح بابی شود برای اصلاح منابع درسی مراکز تربیت معلم.

به بررسی دقیق صفحه به صفحه و سطر به سطر کتاب می‌پردازم:

ص ۱۸) پیشنهاد: برای هر یک از گونه‌های زبانی و ص ۱۹) برای هر یک از گونه‌های کاربردی مثال‌هایی بیاورند.

ص ۲۸) جدول را در اندازه‌ی بزرگ‌تر ارائه دهند؛ ضمناً صامت همزه را هم از قلم انداخته‌اند و آن را جزو واک برها نیاورده‌اند و صامت z را هم جزو صامت‌های واک‌دار آورده‌اند و هم جزو صامت‌های بی واک که باید اصلاح شود و از صامت‌های بی واک حذف شود.

ص ۳۰) در جدول برای مصوت «و» از نشانه‌ی آوا نگار «v» استفاده شده است که اشتباه است و باید به جای آن «u» بگذارند.

هم چنین بهتر است قسمت (۲-۱-۳) را نیز به اول صفحه‌ی ۳۲ منتقل کنند و مراحل تولید ناقص را نیز در یک نمودار و یا جدول ارائه دهند و یا هر کدام از مراحل را در آغاز یک سطر بنویسند و توضیح مربوط به آن را در مقابلش بنویسند.

ضمناً بهتر است برای تسریع در امر آموزش، در مقابل هر یک از فرآیندهای آوایی، اصطلاح به کار رفته در کتاب های زبان فارسی دبیرستان را داخل پرانتز بیاورند؛ مثلاً در ص ۳۴ حذف (کاهش واجی) و در ص ۳۶ همگونی کامل (ادغام) و همگونی ناقص (قلب).

ص ۳۵) سطر ۱۸ و ۱۹ و ۲۰ و ص ۳۶) از سطر ۱۸ تا پایان سطر ۲۲ را به دلیل اهمیت آموزشی آن بهتر است به نحوی برجسته نمایند؛ مثلاً می توان آن را در کادر قرار دهند.

ص ۳۹) پاراگراف آخر ← صفحه ی ۳۴۹ آمده که «ولی میانوند (چه اشتقاقی و چه تصریفی) در آن (زبان فارسی) نمی توان یافت». در زبان فارسی دوم دبیرستان، در پاراگراف سوم صفحه ی ۱۵۱ بر وجود میانوند تصریح شده است. هم چنین در کتاب زبان فارسی سوم دبیرستان، صفحه ی ۱۸۶، سطر ۱۵ برای واژه های مشتق - مرکب، این الگو را آورده است: بن + وند + بن داد و ستد، خرید و فروش، زد و خورد. و نیز در صفحه ی ۱۸۷، سطر سوم:

اسم+وند+اسم / اسم / قید / صفت ← سراسر، سر تا پا، دوشادوش، دست به دست، آموزش و پرورش (زبان فارسی ۳ - ۳/۲۴۹).

در کتاب بخوانیم چهارم دبستان نیز در واژه -آموزی صفحه ی ۴۴ چنین آمده است: گفت + گو + گو ← گفت و گو.

و نیز در «بخوانیم» پنجم دبستان در واژه آموزی «ب» صفحه ی ۱۶۵ چنین آمده است: خانه + به + دوش ← خانه به دوش یعنی بی سر و سامان.

ص ۴۱) «کَن» را پسوند گرفته و حال آن که در کلماتی که مثال زده این صدا به شکل تنوین «اَ» است.

ص ۴۸) سطر ۴ کسره ی اضافه را حرف اضافه شمرده است. مگر حرف اضافه حرفی نیست که نقش نمای متمم است؟ مگر بعد از حرف اضافه صفت و یا مضاف الیه می آید؟

ص ۵۰) سطر ۱۳ چنین نوشته که: «گروه اسمی در ساختار جمله نقش نهاد و گروه فعلی نقش گزاره را ایفا می کند.» در حالی که گروه اسمی می تواند در جمله همه ی نقش های اسم را داشته باشد، مثلاً در جمله مفعول، مسند، متمم، واقع شود. اگر از

گزاره مفاهیم دیگری مد نظر است بهتر است از اصطلاحات دیگری استفاده نمایند که با آموخته‌های قبلی دانش‌جویان تداخلی نداشته باشد. در غیر این صورت شرایطی را پیش نیاورند که ذهن دانشجو را به هم بریزند و بدون هیچ دلیل علمی و آموزشی خاص، یادگیری را مشکل نمایند.

ص ۵۳) با توجه به این که عناصر انسجام متن با توجه به معنا و کاربرد در جمله، می‌تواند در چند جا دسته‌بندی شود؛ مثلاً: «در حالی که» هم «زمانی» و هم «تناوبی» و هم «نقیضی» است، بنابر این بهتر است برای مواردی که چنین وضعی دارند، مثال‌ها را در جمله بیاورند).

ص ۷۳) سطر و در جدول ۸ صفحه‌ی ۷۶ و ص ۷۴) در جدول ۳ املای «آنچه» و «آنجا» و در همین جدول املای «آروز» و «همانوقت»، ۷۵) جدول ۴ املای «ای خدا» و «ایمرد»، ۷۶) جدول ۸ در قسمت الف، املای «بنام خدا» و «به برادرت» را در قسمت «ج» و «د» نیز وند «به» و در جدول ۹ پیشوند «بی» باید جدا نوشته شود.

جدول ۹، قسمت ب، املای کلمات «بیزار، بیجا، بیخود، بیداد، بیراه» را استثنا دانسته و به همین صورت درست شمرده‌اند و وجه استثنا را چنین توجیه کرده‌اند که دلالت مستقل جزء دوم در ترکیب باقی نمانده است؛ در حالی که این توضیح خودشان هم فقط در مورد کلمه‌ی «بیزار» صدق می‌کند؛ و بقیه را باید جدا نوشت.

جدول ۱۵ «باری» یعنی «خدا» و «تعالی» یک جمله‌ی فعلیه‌ی عربی است و نباید پیوسته نوشته شود.

جدول ۱۷ املای «ترا، کتابرا، قلمرا» ص ۷۹) جدول ۱۸: املای کلمات «با اینکه، همینکه، چنانکه، آنکه»، «می‌آید و همیگفت» باید جدا نویسی شود.

ص ۱۰۷) محتوای این صفحه را برای یادگیری آسان‌تر، می‌توان با استفاده از جدول و یا نمودار ارائه داد.

ص ۱۱۶) برای تفهیم روش «لوباخ» بهتر است چند صفحه از کتاب‌هایی را که با این روش ارائه شده است، به عنوان شاهد می‌آوردند تا توضیحات از طریق همراهی با تصاویر رنگی قابل فهم‌تر می‌شد.

اصولاً به عقیده‌ی این جانب گفتن روش‌های ملل دیگر مثل روش «لوباخ» و «فریر» و غیره (صص ۱۳۳-۱۱۶) را بهتر است تحت عنوان «مطالعه‌ی آزاد» بیاورند؛ به

خصوص که هیچ کدام از این روش‌ها به تنهایی در ایران کاربرد ندارند. مطالب متنوع این کتاب به طرز طاقت فرسایی در کنار هم مخلوط آمده است تا یادگیری آن راحت‌تر و با تلاش ذهنی کم‌تر صورت گیرد. مثلاً ص ۱۳۲ قسمت ۴-۵ (تدریس مهارت خواندن در کلاس اول دبستان) را بلافاصله بعد از صفحات طولانی بیان انواع روش‌های آموزش زبان آورده است؛ بهتر است این عنوان با خطی درشت‌تر در آغاز صفحه‌ی بعد بیاید که شاخص‌تر شود.

ص ۱۳۶) مراحل روش ترکیبی ایران در این کتاب بر مبنای رویکردها و شیوه‌های تدریس کتاب‌های قبلی فارسی دبستان تنظیم و ارائه شده است می‌شود و خواندن مطالب این کتاب در این باب به جز اتلاف وقت حاصلی ندارد. اصولاً شیوه‌های جدید تدریس با تکیه‌گاه تصویری صورت می‌گیرد و در کتاب «بخوانیم» بیشتر با رویکرد کلی به آموزش پرداخته شده است و در «بنویسیم» بیشتر با رویکرد جزئی. در آموزش نشانه‌ها شکل کلی کلمه آموزش داده می‌شود و لزومی ندارد که دانش‌آموز به جز صدای جدید همه‌ی صداهای کلمه‌ی کلید را قبلاً خوانده باشد. دیگر این که «صدا کشی» در این شیوه کم رنگ است و تفاوت‌های بسیار دیگری بین شیوه‌ی ارائه شده در این کتاب، با شیوه‌های تدریس جدید وجود دارد. بنابر این بهتر است مؤلف گرامی‌نگاهی به راهنمای معلم «بخوانیم» و «بنویسیم» اول ابتدایی بیندازند و مراحل تدریس را به دقت مطالعه فرمایند (صص ۵۵-۵۸) و مطالب این کتاب را در کتاب «روش تدریس زبان فارسی در دوره‌ی دبستان» درج فرمایند نه این که با روشی کهنه دانش‌جویان را سر در گم نمایند به طوری که با مطالعه‌ی این کتاب راه رفتن خودشان هم یادشان برود.

صص ۱۳۸ و ۱۳۹) رسم الخط ارائه شده در این صفحات بنا به شیوه‌ی آموزش کتاب‌های قبلی است؛ پیشنهاد می‌کنم آموزش رسم الخط را هم با کتب راهنمای معلم تطبیق دهند و یک نظر هم به کتب درسی بیندازند تا آموزه‌های ایشان در این مورد از قافله عقب نباشد و باعث گیج کردن دانش‌جویان نشود.

ص ۱۴۶) بهتر است از ترکیب «استارت‌های ناقص» استفاده نشود. یا آن را توضیح دهند.

۱۷۴) سطر ۶ به جای کلمه‌ی «رومانش» خوب است «رومانیایی» بیاورند.

ص ۱۷۶) دسته‌ی اول (زبان فارسی) سه شعبه دارد: فارسی تاجیکی، لهجه‌ی تهران، لهجه‌های داخل ایران اولاً اگر این‌ها زبان‌های «میهن ما» هستند، فارسی تاجیکی در این تقسیم‌بندی چه محلی از اعراب دارد؟ دیگر این که در پراکنش لهجه‌های داخل ایران را به فارسی اصفهانی، مشهدی، قمی، کرمانی، و... تقسیم کرده‌اند اما فارسی قایینی را در شماره‌ی ۱۰ و به عنوان یک مورد از گویش‌ها آورده‌اند؛ این تقسیم‌بندی از دقت علمی بر خوردار نیست چرا که قایینی، انارکی، کرمانی، شیرازی و غیره یک وضعیت دارند و همه گویش‌هایی از زبان فارسی هستند.

ص ۱۹۰) سطر ۱۲ بهتر است تعریف «استعدادهای فطری» را در مقابل آن بیاورند و تعریف «توانایی‌های اکتسابی» را هم در مقابل خودش.

ص ۲۱۲) بهتر بود بعد از توضیح اختلالات یادگیری، راهکار مقابله با آن را هم با آوردن مثال به دانش‌جویان نشان دهند.

ص ۲۲۵) عنوان (۴-۸)، ص ۲۲۷) سطر ۲۲ عنوان «ضعف در تشخیص شنیداری»، ص ۲۲۹) سطر ۲۲ «واژگان ناکافی» و ص ۲۳۰) سطر ۱ «خطاهای دستوری» ص ۲۳۰) سطر ۱۲ «خطاهای ویرایشی» را پررنگ‌تر بنویسند.
 سطر ۲۱ به جای «نشانه‌گذاری» از «نقطه‌گذاری» استفاده شده است که بهتر است اصلاح شود.

نتیجه‌گیری

یک کتاب تنها در صورتی می‌تواند مفید واقع شود که از هر دو صافی ویرایش محتوایی و ساختاری گذشته باشد؛ به یقین اعمال موارد گفته شده در این مقاله هم بیانگر احترام به مخاطب خواهد بود و هم به استفاده‌ی بیشتر و بهتر او از کتاب خواهد انجامید.

منابع

وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و بر نامه ریزی، فارسی چهارم دبستان (بخوانیم - ۱۴)، ۱۳۸۵

____، فارسی پنجم دبستان (بخوانیم - ۲۰) ۱۳۸۵

____، زبان فارسی دوم دبیرستان (۲/۲۲۰)، ۱۳۸۸

____، زبان فارسی سوم دبیرستان (۳/۲۴۹)، ۱۳۸۴

____، کتاب معلم فارسی اول دبستان (بخوانیم - بنویسیم) ۵۱۰، اداره ی کل چاپ و

توزیع کتاب های درسی، تهران، ۱۳۸۵

زندى بهمن، روش تدریس زبان فارسی (در دوره ی دبستان)، سمت، تهران، ۱۳۸۳

تحلیلی بر آموزش نگارش و ویرایش
در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی
کلثوم پژوهی^۱ و جمال قلی‌زاده^۲

چکیده

آموزش مهارت‌های کتبی زبان یعنی مهارت خواندن و نوشتن از جمله اهداف آموزش و پرورش رسمی است تا در سایه آموزش این دو مهارت زبانی، دانش‌آموزان به سوی مراحل تکمیلی خواندن و نوشتن پیش روند تا به خواندن و نوشتن منابع و آثار ادبی و علمی نائل آیند. از دیرباز تدریس مهارت‌های کتبی، در قالب دستور سنتی، بر درست یا نادرست بودن جملات و عبارات تأکید وافر داشت، اما با ورود زبان‌شناسی به عرصه ادبیات و مباحث دستور توصیفی که به توصیف قواعد و ساز و کار زبانی تمایل دارد، دستور سنتی با سیاق گذشته رنگ باخت. امروزه در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی، ابتدا به نگارش ساده و سپس به نگارش ادبی با استفاده از آیین نگارش و نکات سجاوندی پرداخته می‌شود. نگارندگان این اثر کوشیده‌اند ضمن مطالعه اهمیت آموزش مهارت‌های کتبی خاصه آموزش نگارش و ویرایش، به بررسی و تحلیل نکات مطرح شده در این حوزه در مقطع ابتدایی بپردازند.

واژگان کلیدی: خواندن، نوشتن، آیین نگارش، سجاوندی، دستور سنتی، دستور توصیفی، زبان‌شناسی

۱- کارشناس ارشد زبان‌شناسی (گرایش آموزش زبان فارسی)، دبیر زبان انگلیسی آموزش و پرورش منطقه لشت نشا (استان گیلان)

۲- کارشناس الهیات و معارف اسلامی، رابط تحقیقاتی اداره آموزش و پرورش منطقه لشت نشا (استان گیلان)

مقدمه

نگارش و ویرایش ذهن را به سوی مهارت‌های کتبی زبان می‌برد. به طور کلی هر زبان شامل چهار مهارت شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن (فریار و رخشان، ۱۳۷۱، ص ۲۰۴) می‌باشد و انگاره سنتی درباره مهارت‌های زبان، به قرار زیر است:

نوشتاری		گفتاری
تولید	صحبت کردن	نوشتن
دریافت	شنیدن	خواندن
استانیز، ۱۳۸۲، ص ۳۷		

هدف از آموزش زبان فارسی باید مشخص شود، تا معلمان بر پایه آن روش مناسبی در تدریس اتخاذ نمایند. محض نمونه ممکن است هدف از آموزش خواندن و نوشتن در حد برقراری ارتباط بین حرف و صدا باشد، یا آموزش با هدف استفاده از منابع علمی و ادبی صورت گیرد (یارمحمدی، ۱۳۷۴، ص ۲۵). در آموزش کنونی، آموزش صحیح مهارت رونویسی در ساخت نوشتاری کلمات (رونویسی و دستخط)، خوش خطی و مهارت املا نویسی و آشنایی دانش آموزان با قواعد ترکیب جمله‌ها، ساخت متن، توصیف نگاری و نامه نگاری در اثنانویسی دنبال می‌شود (زندى، ۱۳۸۵، ص ۱۴۷). نگارش و ویرایش اجزای مکتوب زبان بوده و در ایجاد ارتباط با دیگران بسیار مهم می‌نماید؛ بدین علت است که در فرهنگستان زبان و ادب فارسی، دستور زبان فارسی و نحوه نوشتن کلمات^۱ و مواردی چون جدا یا پیوسته نویسی کلمات مرکب به دقت موردبررسی قرار می‌گیرد (هاشم زاده، ۱۳۸۷، ص ۴۲۳-۴۲۴). از آن جا که پرداختن به چگونگی آموزش همه مهارت‌های کتبی هدف این گفتار نمی‌باشد، تنها به تحلیل آموزش نگارش و ویرایش در مقطع ابتدایی پرداخته می‌شود.

۱ - رک: صادقی و زندی مقدم، فرهنگ املائی خط فارسی بر اساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی، (۱۳۸۵)، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی، چاپ سوم.

دییآچه‌ای بر زبان مکتوب فارسی

جنبه‌های مکتوب زبان از دیرباز در تدریس دستور زبان در آموزش رسمی پرداخته می‌شد. دستور سنتی با ویژگی‌هایی چون تجویزی^۱ بودن یعنی تحمیل کاربرد قواعد به سخن‌گویان و تغییر ناپذیری زبان در گذر زمان، بر گونه‌های نوشتاری زبان تکیه دارد. دستور سنتی میان درست و نادرست مرزی قطعی ترسیم می‌کند. در مقابل دستور سنتی، دستور توصیفی یا زبان شناختی^۲ پای به عرصه نهاد که به توصیف قواعد و سازوکارهای زبان می‌پردازد (افراشی، ۱۳۸۶، ص ۱۱-۱۳، ۱۶). در این ساختار زبان به عنوان یک نظام و دستگاه بهم پیوسته در نظر گرفته می‌شود و تجزیه و تحلیل آن در رابطه با هم انجام می‌شود (باطنی، ۱۳۸۰، ص ۷۹).

امروزه بر آموزش نگارش و ویرایش به عنوان رکنی از مهارت مکتوب زبان، تأکید می‌شود که قالب تدریس آن در درس املا یا هجی کردن با هدف آموزش یک نمونه یا ترتیب حروف، و هم چنین درس انشا می‌باشد. شکل نگاشته یا املائی هر زبانی معمولاً دارای نمونه‌های متناقض و نامربوطی است که این امر تدریس املا را دشوار می‌سازد و در درس انشا علاوه بر آن که به تقویت مهارت گفتگو، گوش دادن، و قدرت درک شنیده‌ها پرداخته می‌شود، بر توانایی نوشتن دانش‌آموزان اصرار می‌ورزد (فریار و رخشان، ۱۳۶۹، ص ۲۵۱؛ هدایتی، ۱۳۸۵، ص ۲۲) که این مهم جز با آموزش آیین نگارش و ویرایش میسر نمی‌شود.

از منظر زبان‌شناسی گفتار دقیق‌تر از نوشتار می‌تواند زبان را منعکس سازد؛ زیرا می‌توان یک جمله را به چندین صورت متفاوت خواند، اما برای ثبت و ضبط، خط به وجود آمد که آخرین مرحله تکامل آن خط الفبایی است و برای هر صوت زبانی، اعم از مصوت و غیر مصوت علامت خاص وضع شده است (باقری، ۱۳۸۱، ص ۷۸، ۷۲). پس از وضع خط و توسعه مهارت نوشتن، بشر نیازمند راهی شد که سوتفاهم ناشی از ارتباط کتبی را به حداقل برساند، محض نمونه به مثال زیر توجه کنید:

۱- ما همه کار می‌کنیم.

خواننده چه برداشتی از این جمله خواهد کرد، آیا نویسنده می‌خواهد بگوید که ما

1- prescriptive

2- descriptive

آماده انجام هر کاری هستیم یا نه نویسنده از زبان گروهی سخن می گوید که همگی قصد کار کردن دارند؟ در صورت بروز چنین مشکلاتی چه باید کرد؟

مثال بالا ویژگی درنگ^۱ را یادآوری می کند که در کنار ویژگی های فشار^۲، زیر و بمی^۳ و کشش^۴ در زمره مختصات زبروزنجیری^۵ یا مشخصه های نوایی^۶ زبان فارسی می باشد و همراه با واکه ها به صورت های گوناگون در هجا، واژه یا جمله ظاهر می شود و خاصه درنگ با نحوه نگارش جمله در ارتباط است (ضیاحسینی، ۱۳۸۸، ص ۳۸). درنگ پدیده ای است که در زنجیر گفتار مشاهده می شود و میان هر دو واژه باید درنگ یا سکوت کوتاهی در نظر گرفته شود که در گفتار با لحن کلام انجام می شود، اما در نوشتار باید از ویرگول(،) استفاده کرد؛ بنابراین مثال ذکر شده را می توان این گونه نگاشت: ۱/۱. ما، همه کار می کنیم. ۲/۱. ما همه کار، می کنیم.

پیداست که جای مکث در تعبیر معنایی جمله تأثیر قطعی دارد (مشکوه الدینی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۷)؛ از این روست که پژوهشگران آشنا کردن دانش آموزان با جایگاه های مناسب انواع نشانه های مکتوب را در دوره دبستان از اهم موارد تدریس می دانند (زندى، ۱۳۸۵، ص ۸۱). هم چون گونه های گفتاری مختلف در زبان فارسی، در نوشتار هم گونه های مختلفی مانند گونه های نوشتاری اداری، نوشتاری تحقیقی، نوشتاری خبری و... به چشم می خورد که هیچ دستور زبانی نمی تواند همه گونه های آن زبان را با معیارها و قاعده های ثابت و یکسان بررسی نماید (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳، ص ۴)؛ از این رو ما، بررسی گونه های نوشتاری را در کتاب های بخوانیم و بنویسیم برای کودکان دوره ابتدایی پی می گیریم.

1- pause

۲- Stress ؛ پدیده ای که سبب می شود یک هجا نسبت به هجا دیگر رساتر شنیده شود، نک: ضیا حسینی، ص ۳۹، ۱۳۸۸

۳- pitch ؛ پدیده ای که هنگام بیان یک جمله یا عبارت، آوا متناسب با نیت گوینده، بالا و پایین می رود، نک: ضیا حسینی، ص ۴۰، مشکوه الدینی، ۱۳۷۷، ص ۱۱۵

۴- duration ؛ کشش معمولاً در مورد مصوت ها مشاهده می شود و در صورت اعمال آن، به سبب خروج حجم بیشتر هوای بازدم در زمان طولانی تر، مصوت به صورت کشیده تلفظ می شود، نک: مشکوه الدینی، ۱۳۷۷، ص ۱۱۳

5- supra segmental features

6- prosodic

محتوای کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی، در حوزه نگارش و ویرایش

در مقدمه این کتاب‌ها آمده است که توانایی خوانانویسی و خوش خطی دانش آموزان از پایه اول دارای اهمیت فراوانی است و آموزش دو نوع خط «خط خوانداری» و «خط نوشتاری یا تحریری» در برنامه وجود دارد. به جمله سازی، رونویسی، جور چین، صحیح یا غلط بودن مفهوم جمله، نوشتن داستان‌های ادامه دار، مرتب کردن کلمات پراکنده، واژه آموزی، حروف اضافه، مشتقات، آموزش فعل در قالب فعالیت‌های متنوع برای دانش آموزان، واژگان هم نویسه^۱ و هم آوا-هم نویسه^۲، نوشتن متن کوتاه یا بند، استفاده از کلمات ربط، نوشتن انشای هفته و هم چنین ادامه نوشتن یک بند با استفاده از تصویر که اولین جمله آن در کتاب آمده است، اشاره شده است. در آموزش آیین نگارش و سجاوندی نیز از نکات ساده مانند ویرگول، نقطه آغاز شده، در برخی موارد به توضیح علایم نگارشی پرداخته شده و در پایه‌های بالاتر نهاد و گزاره هم به دانش آموزان تدریس می‌شود (فارسی اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم دبستان، مقدمه، صص ۶، ۸، ۳۸، ۸۴، ۶۳، ۶۹، ۹۳).

نتیجه گیری

کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی، ضمن فاصله گرفتن از دستور سنتی و همگام شدن با زبان‌شناسی توصیفی، در بخش‌های مختلف مانند واژه آموزی، نکات دستوری از آسان به مشکل دانش آموزان را به چگونگی نگارش جمله، بند، متن و استفاده از آیین نگارش و سجاوندی تشویق می‌کند، در حقیقت تدریس این موارد جزء برنامه ریزی درسی دانش آموزان در دوره ابتدایی است. به نظر می‌آید ایده برنامه ریزان آموزشی در این حوزه مطلوب و متناسب با سن یادگیری دانش آموزان باشد، اما نگارش، املا و انشانویسی دارای مراحل دشوار روان شناختی و ذهنی است؛ از این رو شایسته است در برنامه ریزی درسی این عوامل بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد و بخش‌های متنوع نگارشی در برنامه ریزی درسی گنجانده شود.

1- homophony (تلفظ یکسان، اما فرم نوشتاری و معنی متفاوت دارند) See, Yule, 1996, p120.

2- homonymy (فرم نوشتاری و تلفظ یکسان، اما معانی متفاوت دارند) See, Ibid, p121.

منابع

- استابز، مایکل، زبان شناسی تربیتی، (۱۳۸۲)، ترجمه سهیلا کاوسی نژاد و زهرا زندی مقدم، تهران: مدرسه، چاپ اول.
- افراشی، آزیتا، ساخت زبان فارسی، (۱۳۸۶)، تهران: سمت، چاپ اول.
- باطنی، محمدرضا، نگاهی تازه به دستور زبان فارسی، (۱۳۸۰)، تهران: آگاه، چاپ نهم.
- باقری، مهری، مقدمات زبان شناسی، (۱۳۸۱)، تهران: قطره، چاپ پنجم.
- زندى، بهمن، روش تدریس زبان فارسی در دوره ی ابتدایی، (۱۳۸۵)، تهران: انتشارات سمت، چاپ هفتم.
- صادقی، علی اشرف و زهرا زندی مقدم، فرهنگ املائی خط فارسی بر اساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی، (۱۳۸۵)، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی، چاپ سوم.
- ضیاحسینی، محمد، مبانی زبان شناسی، (۱۳۸۸)، تهران: رهنما، چاپ اول.
- فریار، اکبر و فریدون رخشان، ناتوانی های یادگیری، (۱۳۷۱)، تبریز: نیما، چاپ سوم.
- گروه مولفان، فارسی (اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم دبستان)، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی، به ترتیب سال های ۱۳۹۰، ۱۳۸۹، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰، ۱۳۸۵، چاپ اول.
- مشکوٰۃ الدینی، مهدی، ساخت آوایی زبان، (۱۳۷۴)، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، چاپ سوم.
- وحیدیان کامیار، تقی، دستور زبان فارسی (۱)، (۱۳۸۳)، تهران: سمت، چاپ ششم.
- هاشم زاده، سید محمدرضا، «درس املاء و راه کارهای موثر در ارائه آن به غیر فارسی زبانان»، (۱۳۸۷)، مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، گردآورندگان: سیدضیاء الدین تاج الدین و زهرا عباسی، تهران: کانون زبان ایران، چاپ اول.
- هدایتی، ظریفه، انشا درس زندگی، (۱۳۸۵)، تهران: لوح زرین، چاپ اول.
- یارمحمدی، لطف الله، «مسائل و مشکلات آموزشی زبان در ایران»، (۱۳۷۴)، مصاحبه با یارمحمدی، پانزده مقاله در زبان شناسی مقابله ای و ساخت زبان فارسی: دستور، متن و گفتمان، تهران: رهنما، چاپ اول.
- Yule, George, The study of language, (1996), Cambridge: University press, second edition.

آینه در اندیشه عین‌القضاء همدانی راضیه جان‌نثاری^۱

چکیده

آینه، دل انسان کامل است و انسان کامل، آینه جمال حق تعالی است. هرچه روشن است از جمال روی اوست و اگر روشنائی نور او نبود، همه عالم تاریک بوده، در ظهور او هیچ شئی ظهور ندارد. او همه جا و در همه چیز ظاهر است و اگر چیزی پنهان است بخاطر ظهور اوست. پس تمام موجودات آینه حق‌اند. در زبان فارسی این واژه بسیار مورد استفاده بوده است و شاید بیشتر از همه زبان‌ها در مورد آینه و رموز آن سخن گفته شده. عارفان و شاعران و فلاسفه هرکدام بنابر ذوقیات خود از این واژه الهام گرفته‌اند و معانی بدیعی آفریده‌اند. در مقاله‌ی پیش رو به ایجاز، اندیشه‌ی عین‌القضات در مورد آینه و رموز آن به روش تحلیل محتوا بررسی می‌گردد. و از اشعار دیگر عارفان و شاعران نیز استفاده شده تا واژه آینه را دقیق‌تر مورد بررسی قرار دهیم. از لفظ آینه آغاز کردیم و به آینه هستی آینه جمال و آینه دل و آینه صافی رسیدیم و نظرات عین‌القضات را در مورد هرکدام ذکر کردیم.

کلید واژه‌ها: آینه، عین‌القضات، انسان کامل، آینه جمال، آینه دل، آینه صافی، آینه هستی

مقدمه

در سال‌های پایانی قرن پنجم (۴۹۲ هـ. ق) و در اوج تحولات فکری و اندیشه‌های متعارض فلسفی و کلامی و عرفانی، در شهری مابین مراغه و تبریز به نام میانه، انسانی بزرگ پا به عرصه وجود گذاشت.

۱- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه و دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

نام او ابوالمعالی عبدالله بن ابی بکر محمد بن علی بن الحسن بن علی المیانجی، جدّ او ابومحمد و پدرش ابوبکر و کنیه اش عبدالله بوده است. (عین القضاة، ۴۵: ۱۳۷۳) این که او درچه سن و سالی پدر را از دست داده است به درستی معلوم نیست و اینکه پس از پدر، آیا شغل خانوادگی خود را که - قضاوت - بوده است پی گرفته بوده است یا نه؟ نکته ای است پوشیده، هر چند از نوشته های او برمی آید که نسبت به قضا و قضاوت نظری ناخوش داشته است و قاضی را حرام خوار و مزور معرفی می کرده است. (عین القضاة، ۱۳۶۲: ۳۷۴/۱)

با این همه نه تنها او خود را قاضی، قاضی همدان، و «عین القضاة» می خوانده است (عین القضاة، ۱۳۷۳: ۱۵، ۲۵۱، ۳۰۰، ۳۰۱، ۳۴۸) و (عین القضاة، ۱۳۶۲: ۲۲۲، ۳۳۵، ۴۷۰، ۴۷۳) بلکه بعضی از پیروان او مانند احمد غزالی هم او را «عین القضاة» می نامیده اند (مایل هروی، ۱۳۷۴: ۶)

آنچه مسلم است این که عین القضاة از کودکی با همسالان خود فرق داشته است هوش سرشار او در سال های پس از ۲۰ سالگی این فرق را تایید می کند. (همان: ۷) با اینکه فکر می کرد نوشته های کلامی می تواند آرزوهای او را برآورده کند اما به حیرتش افزود (عین القضاة، ۱۳۷۹: ۶) و می گوید: زندگی بر من تیره و ناگوار شد. تا اینکه با کتاب های امام حجة الاسلام غزالی آشنا شدم و مدت چهار سال به کتاب های او مشغول بودم. و در این مدت به غرابی از علم دست یافتم که مرا در این راه از کفر و ضلالت و سرگردانی و نابینایی نجات داد تا چشم بصیرت من باز شد و مولایم شیخ احمد غزالی به شهر همدان آمد و در خدمت او سرپوش حیرت از روی آن واقعه برکنار شد و کمتر از بیست روز حقیقت حال بر من مکشوف گشت. پس از آن در درون من چیزی طلوع کرد که از من و طلب من چیزی برای غیر باقی نگذاشت جز آنچه خواست خدا بود. و من اکنون سالهاست که کاری جز طلب فنا در آن چیز ندارم. (همان: ۷)

در متون ادب فارسی آینه یا آئینه، رمز انسان کامل است. و هر کدام از شاعران و نویسندگان بر حسب ذوق خود از آن بهره برداری کرده اند و از این شیء مصقول که صور اشیاء خارجی در آن می افتد و با واژه های مرآت آبگین و آبگینه از آن نام برده، حقایق عالم را تفسیر نموده اند.

این ابزار مرموز و محبوب گویا از آهن پرداخته فراهم می آمده؛ آنطور که فردوسی اشاره کرده :
فرستاده از آن آهن تیره رنگ یکی آینه کرده روشن ز رنگ
(دهخدا، ۱۳۷۷ : ذیل آینه)

و مولانا نیز بر جنسیت آهن برای آینه تاکید نموده:
آینه آهن برای پوست هاست آینه سیمای جان، سنگی بهاست
(مولانا، ۱۳۶۳ : ۹۵/۲)
آنچه مسلم است و مبنای بهره های ذوقی در ادبیات عرفانی شده، صیقلی بودن آینه است. چه جنس آینه از سنگ باشد یا آهن، آنچه آن را شریف و دوست داشتنی کرده یک رنگی و شفافیت آن است مولانا در دیوان شمس در غزلی به مطلع:
مطرب عشق آبدم ، زخمه عشرت بزدم ریش طرب شانه کنم، سببت غم را شکم
می گوید :

صیقل هر آینه ام، رستم هر میمنه ام قوت هر گرسنه ام، انجم هر انجمنم
(مولانا، ۱۳۷۲ : ۵۴۱)
و شرط انعکاس حقایق و نور حق در آینه که تمثیل برای قلب انسان کامل است. آن است که مرتب باید زنگار از آن بزدايد و بر صیقلی بودن آن مراقبت نماید شاید این بیت مشهور مولانا که زبانزد خاص و عام است را بتوان در این تمثیل بکار برد.
آینه ات دانی چرا غماز نیست ؟ زانکه زنگار از رخس ممتاز نیست
(مولانا، ۱۳۶۳ : ۳۴/۱)

و از اینجا در می یابیم که مراد از این جسم صیقلی قلب انسان کامل است، از جهت مظهریت او؛ زیرا ذات و صفات و اسما را آینه گویند و در انسان کامل این معنی اظهر است.
شاه نعمت الله ولی عارف قرن هشتم که اندیشه های وحدت وجودی ابن عربی را ترویج می کند و خود معیار بسیاری از تحلیل ها و نظریه های عرفانی است و قطب فرقه نعمت الهی است در همین زمینه می فرماید:
آینه کاینات، مظهر تمثال تست حسن تو در آینه گشت عیان فی المثل
(سجادی، ۱۳۷۵ : ۴۵)

و البته قبل از او فخرالدین عراقی، که از شارحان اندیشه‌های ابن عربی است صیقل یافتن آینه را یاد او و تیره شدن آن را یاد از خود می‌داند. تا انسان به خود نظر می‌کند آینه‌اش تیره است، آنگاه که به جمال معشوق، توجه دارد. آینه‌اش رخشان است. چون زخود یادکنند کاینه گردد تیره چون ازو یاد کنند آینه رخشان بینند (همان : ۴۵)

پس در واقع قول حاج ملاهادی سبزواری در شرح اسرار که مراد از آینه و تراز، انسان کامل است و اینکه امام علی فرمودند: «أنا المیزان» و او آینه کمال و جمال حق تعالی و باطن رسالت است. مصداق پیدا می‌کند.

(زمانی، ۱۳۸۶ : ۱۰۱۷/۱)

قبل از اینکه به اندیشه‌های عارف دلسوخته و کشته عشق و بیقراری، و سرگردان درکوی شیدایی، عین‌القضات همدانی بپردازم، لازم است به ترکیباتی که بر حسب ذوق یا ضرورت شعری یا اندیشه فلسفی و کلامی و عرفانی شاعران بوجود آمده و فصل مهمی از ادبیات ما را به خود مشغول نموده است اشاره نمایم. آنگاه تحلیل و اعتقاد قاضی همدانی را، برشمارم.

آینه جمال

ظاهر کردن کمال معشوق از جهت استغنای از عاشق یعنی مرتبه ظهور و تجلی صفاتی را به آینه جمال تعبیر نموده‌اند. (سجادی، ۱۳۷۵ : ۴۶) و به قول شاه‌نعمت‌الله‌ولی: جمال، تجلی حق است به وجه حق برای حق و جمال مطلق را جلال است و این قهاریت جمال است، در هر جمالی جلالی دارد و هر جلال او را جمالی است. (همان : ۲۸۸)

و نجم رازی در مرصاد، نفْس انسان را آینه جمال نمای حضرت الوهیت می‌داند و می‌گوید اشاره «وَخَلَقَ آدَمَ عَلَى صُورَتِهِ» بدین معنی است. و خلاصه نفْس انسان دل، است و دل آینه است و هر دو جهان الوهیت به واسطه این آینه است که «سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَ فِي أَنْفُسِهِمْ»

مقصود وجود انس و جان، آینه است منظور نظر در دو جهان آینه است
 دل آینه جمال شاهنشاهی است وین هر دو جهان غلاف آن آینه است
 (نجم رازی، ۱۳۷۱: ۲-۳)

ظاهراً این نوع برداشت نجم رازی از آینه جمال، از عین‌القضات است که در
 تمهیدات تاکید می‌کند که هر که راه معرفت ذات او طلبد، نفس حقیقت خود را آینه‌ای
 بسازد و در آن آینه نگرَد، نفس محمد (ص) را بشناسد پس از آن نفس، محمد را آینه
 سازد. «رَأَيْتُ رَبِّي لَيْلَةَ الْمَعْرَاجِ فِي أَحْسَنِ صُورَةٍ» نشان این آینه آمده است.
 (عین‌القضات، ۱۳۷۳: ۵۸-۵۹)

و البته رسیدن به این درجه نفس، مسالک و مهالک بسیاری باید پشت سر نهاد و به
 قول نجم رازی «و آن جز به واسطه سلوک برجاده شریعت و طریقت و حقیقت دست
 ندهد» (نجم رازی، ۱۳۷۱: ۳)

وقتی نفس، مستعد صفت آینگی گردید، ظهور جملگی صفات حق را درخود
 مشاهده می‌کند و اینکه رسول (ص) فرمود: «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ» رمزش
 همین است.

فراتر از این را از عین‌القضات باید شنید که آینه، حسن معشوق را نشان می‌دهد. و
 رمز اینکه «المؤمنُ مرآت المؤمن» می‌آید همین جاست در لوايح می‌گوید: «ای درویش
 اگر چه معشوق به سرمایه حسن، مستغنی است اما وی را برای اظهار خود بر خود، آینه
 باید، تا خود را دریابد و این معنی غوری دارد. (لوايح، بی تا: ۳۹-۴۰)
 ما آینه ایم و او جمالی دارد او را زبیرای دید او دریابیم
 (همان: ۳۹-۴۰)

و این بیت معروف حافظ نیز ناظر بر همین معناست:
 دل سرا پرده محبّت اوست دیده آینه دار طلعت اوست
 (حافظ، ۱۳۶۷: ۴۱)

عین‌القضات دیدن این حقیقت را بدون آینه جمال محمد (ص) ممکن نمی‌داند
 چون با آینه باید جمال آفتاب را مطالعه کرد از اینجاست که بی آینه معشوق دیدن
 محالست در پرده دیدن ضرورت می‌یابد. (عین‌القضات، ۱۳۷۳: ۱۰۳)

از تعبیرات بدیع عین‌القضات ارادت است و ارادت را به دیدن خدا در آینه جان پیر می‌داند. می‌گوید: چون بی آینه آفتاب نتوان دید که دیده بسوزد، به واسطه آینه مطالعت جمال آفتاب علی‌الدوام توان کرد و بی واسطه نقشی نتوان دید. پیر، آینه مرید است که در او خدا را ببیند. (عین‌القضات، ۱۳۶۳: ۲۶۹/۱)

از سوی دیگر همه پیران راتمنای ارادت مریدان است. دریغا هر که بر راه و طریق پیر رود مرید باشد برای پیر، و هر که بر طریق ارادت خود و مراد خود رود مرید مراد خود باشد. مریدی پیرپرستی باشد و راه ارادت خود، زَنار داشتن در راه خدا و رسول اوست. (عین‌القضات، ۱۳۷۳: ۳۱)

عین‌القضات باز بر این امر تاکید می‌کند که پیر، آینه مرید است که در او خدا را ببیند. مرید آینه پیر است که در او خود را ببیند. لاله الله با محمد رسول الله درست شود زیرا: «مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ» (نساء/۸۰) (عین‌القضات ۱۳۶۲: ۲۶۹/۱) در نامه هفتاد و چهار دل‌ها را دو قسم می‌کند. دلی که مستقیماً در برابر قلم خداست و دلی که به واسطه پیر حقایق را می‌فهمد، سپس می‌گوید: «پس هر چه نداند، از خدای عزوجل بواسطه دلی بشنود و بتواند دانست و بدانی که خدا را در آینه جان پیر دیدن چه بود. اما مصطفی (ص) بی واسطه از غیب شنیده و بر دل او وحی شد. که: «فَأُوْحِيَ إِلَى عَبْدِهِ مَا أُوْحِيَ» (عین‌القضات، ۱۳۶۲: ۱۰۹/۲)

در تمهیدات نیز بر همین امر اصرار می‌ورزد که هر که راه معرفت ذات او طلبد، نفس حقیقت خود را آینه‌ای سازد و در آن آینه نگرد نفس محمد (ص) را بشناسد. پس از آن، نفس محمد (ص) را آینه سازد. (عین‌القضات، ۱۳۷۳: ۸۵-۸۹)

در زبدة‌الحقایق طی سه فصل در فواید تأمل در آینه سخن می‌گوید، ابتدا آینه را عبرت بزرگی برای صاحبان بصیرت می‌داند که با آینه صورت عقل عاجز خود را ببینند. که چطور عقل از ادراک بسیاری از محسوسات ظاهر معذول است چه رسد به امور معقول و پنهان. او معتقد است در آینه، صورتی مطابق با صورت خارجی ظاهر می‌شود و عقل بین آنها فرق می‌گذارد. درحالی‌که اگر یکی از چهار شرط یعنی انسان، آینه، نسبت حاصل بین صورت خارجی و آینه، و صورت خارجی، از بین برود. صورت داخل نیز نابود می‌شود. برای عاقل تردیدی نیست که صورت داخل، تابع وجود صورت خارج است و صورت خارج از حیث وجود بر آن تقدیم دارد و این

تقدم از حیث مرتبه است نه زمان. (عین‌القضات، ۱۳۷۹: ۴۸-۴۹)

عین‌القضات معتقد است عقل برای ادراک اشیایی محدود و اندک آسازگی دارد و موجودات دیگری وجود دارند که عقل از ادراک آنها قاصر است. پس عقل نباید آنها را تکذیب کند. اما تأمل در آینه حقیقت وجود موجودات را آشکار می‌کند. یکی آنکه به قول خداوند - تعالی - پی می‌برد که گفت: «كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ (قصص/۸۸) (همه چیز جز ذات او هلاک می‌شود) و سخن پیامبر (ص) که فرمود: «النَّاسُ نِيَامٌ فَإِذَا مَاتُوا انْتَبَهَوْا» (مردم خوابند وقتی بمیرند بیدار می‌شوند) و می‌دانند که نسبت ملک و ملکوت جهان هستی به وجه حی قیوم، همان نسبت بین صورت درون آینه است به صورت بیرون، زیرا ملک و ملکوت نیز به حقیقت، وجود ندارد، و وجود آنها تابع وجود وجه حق است که وجود حقیقی دارد. (همان: ۵۱)

در زبده‌الحقایق عین‌القضات آینه را عبرت بزرگ می‌داند: «آینه عبرت بزرگ است برای صاحبان بصیرت. صورت عقل عاجز خود را می‌یابد که از ادراک بسیاری از محسوسات ظاهر معزول باشد. چه رسد به امور معقول و پنهان.» (همان: ۴۸)

نتیجه‌گیری

۱- عین‌القضات به آینه ماندگی داشته است. او در سراسر عمر کوتاه فرهنگی در مقابل ابتدال دسته جمعی ایستاد و زشتی بیشترین آنها را نشان داد. در عین حال که اصالتها و ارزشهای آینه فردی خود را هم حفظ کرد. هر چند همین ابتدال دسته جمعی سرانجام او را - آینه - را نابود کرد. آینه در سنتها، سرشار از اندیشگی و خصوصاً اندیشه‌های عرفانی است و مملو از طنزهای اجتماعی و مضامین ادبی. با شکستن آینه، خاصیت‌های آیینگی شکست. خاصیت‌های آیینگی در لابلای خرده‌های آینه به نام آثار او به ما رسید.

۲- در متون عرفانی فارسی، بخصوص آثار عین‌القضات همدانی آینه، قلب انسان کامل است که تجلیات حق تعالی در آن متجلی می‌شود و برای دیدن صفت فعل و در نهایت صفت ذات باید به قلب انسان کامل نگاه کرد که در مرتبه اولی مصطفی (ص) است و در مرتبه بعدی ولی خدا و مجذوبان عارف هستند.

- ۳- در اندیشه عین‌القضات، مراد یا پیر یا مجذوب سالک می‌تواند، دلالت انسان به وصول به حق تعالی باشد و عقل وقتی می‌تواند در این راه کمک کند که برای هستی و تعینات خارجی منعکس شده در آینه اعتباری قائل نباشد.
- ۴- عین‌القضات معتقد است با آینه باید جمال آفتاب را مشاهده کرد و اگر آفتاب صفت فعل باری تعالی باشد آینه حضرت مصطفی (ص) است که در قرب «ابیت» عند ربی يُطْعَمُنِي وَ يَسْقِينِ» رسیده است.
- ۵- نبوغ و استعداد فوق العاده و جسارت کم نظیر عین‌القضات باعث شده که بازتاب تصاویر آینه در صفت فعل، عمیق‌تر از دیگران باشد.
- ۶- عین‌القضات گرفتار وابستگی‌های طریقت مثل سایر مشایخ، نیست از همین رو، با شهادت همه چیز را نزد مصطفی قربان می‌کند حتی عقل مستفاد را.
- ۷- در عصر ارتباطات، ما به اندیشه عین‌القضات محتاجیم، تا آزادگان جهان در ابراز اندیشه خود ترسی نداشته باشند ولو اینکه به شهادت آنها پایان پذیرد.

منابع

- قرآن مجید؛ ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای
برتلز، یوگنی ادواردویچ؛ (۱۳۷۶)، تصوف و ادبیات تصوف، ترجمه سیروس ایزدی، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- پورجوادی، نصرالله؛ (۱۳۷۴)، عین‌القضات و استادان او، تهران: انتشارات اساطیر.
حافظ، شمس‌الدین محمد؛ (۱۳۶۷)، دیوان غزلیات، به کوشش علامه قزوینی و قاسم غنی، تهران، انتشارات زوآر.
- خواجوی کرمانی؛ (۱۳۷۴)، دیوان غزلیات، به کوشش حمید مظهری، کرمان، انتشارات خدمات فرهنگی.
- دهخدا؛ علی اکبر، (۱۳۷۷)، لغت نامه، انتشارات دانشگاه تهران.
- زرین‌کوب، عبدالحسین؛ (۱۳۷۶)، جستجو و تصوف ایران، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- زمانی، کریم؛ (۱۳۸۶)، شرح جامع مثنوی، تهران، انتشارات اطلاعات.
- سجادی، سیدجعفر؛ (۱۳۷۵)، فرهنگ اصطلاحات عرفانی، تهران، انتشارات کتابخانه طهوری.
- عین‌القضات، ابوالمعالی؛ (۱۳۷۹)، زبدة‌الحقایق، ترجمه مهدی تدین، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- عین‌القضات، ابوالمعالی؛ (۱۳۷۳)، تمهیدات، به تصحیح عقیف عسیران، تهران: انتشارات منوچهری.
- عین‌القضات، ابوالمعالی؛ (۱۳۶۲)، نامه‌ها، به تصحیح منزوی و عقیف عسیران، تهران: انتشارات منوچهری.
- عین‌القضات، ابوالمعالی؛ (۱۳۸۵)، شکوی‌الغریب، ترجمه قاسم انصاری، تهران، انتشارات منوچهری.
- عین‌القضات، ابوالمعالی؛ بی تا، رساله لوايح، به تصحیح رحیم فرمنش، تهران، انتشارات منوچهری.
- غزالی، محمد؛ (۱۳۷۱)، کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیوچم، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

- غزالی، محمد؛ (۱۳۶۳)، مکاتیب فارسی غزالی، به تصحیح عباس اقبال، تهران، نشر طهوری و سنایی.
- مایل هروی، نجیب؛ (۱۳۷۴)، خاصیت آیینگی، تهران، نشر نی.
- مولانا، جلال الدین؛ (۱۳۷۲)، کلیات شمس تبریزی، به اهتمام استاد فروزانفر، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- نجم رازی؛ (۱۳۷۱)، مرصادالعباد، به اهتمام محمدمبین ریاحی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- نسفی، عزیزبن محمد؛ (۱۳۷۷)، انسان الکامل، تصحیح ماریژان موله، تهران، انجمن ایران شناسی فرانسه.

جاذبه های معنوی در شعر پیشاهنگان ادب فارسی ناصر جان نثاری^۱

چکیده

سرچشمه زلال شعر فارسی را پیشاهنگانی پدید آوردند که تنها نامی از آنها در آغوش ورق های بجامانده دیده می شود. نهال هایی بودند که پس از عصرها و نسل ها به بارنشسته و با میوه خود شیرینی دین و دانش را به انسان ها چشانیدند. اگر چه دست تطاول روزگار سروده های کمی از آنها را برای ما به امانت گذاشت. اما همین مقدار نیز سرشار از جاذبه های معنوی و پیام های رهای بخش برای انسان هاست. این مقاله برآن است تا آرمان های این شاعران را با بهره گیری از آیات و احادیث به صورت محتوایی تحلیل نماید.

کلید واژگان: پیشاهنگان - جاذبه های معنوی - خرد ورزی - ادب - مدارا - آیات - احادیث

مقدمه

به نام روشنایی بخش بینش که روشن چشم از او گشت آفرینش
شعر پیشاهنگان زبان پارسی، چون آبشار کوهسار و آب چشمه سار زلال و چون
هوای کوهستان نزه و رخشان است. شعری چون پرند نیلگون و پرنیان هفت رنگ،
زیبایی های جهان را به تصویر می کشد. شعری که:

هر پود او بجهد جدا کرده از روان	هر تار او به رنج بر آورده از ضمیر
وز هر بدایعی که بجویی بر او نشان	از هر صنایعی که بخواهی بر او اثر

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی - مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان

شعری که با محمد بن وصیف سیستانی یا حنظلۀ بادغیسی جوانه زد و با حافظ شیرین بیان به بار نشست.

اما از آنهمه جوانه‌ها و شکوفه‌ها و میوه‌ها، اکنون اندکی در دست ماست. شعرهای پراکنده‌ای که در متن‌های تاریخی به مناسبت بیان رویدادی یا در فرهنگ‌ها به شاهد معنی واژه‌ای و یا در کتاب‌های بلاغت برای آموزش آرایه‌ای نوشته شده است. اینجاست که در می‌مانیم که چه بگوییم و چه بنویسیم. زیرا از شاعری تنها بیتی و از شاعر دیگری فقط نامی برجاست.

در این مقاله که نتایج آن متعاقباً بیان خواهد شد بر آنیم تا برخی از جاذبه‌های معنوی که ریشه در آیات و احادیث نبوی دارد را تفسیر و تحلیل نماییم: زیرا شعر پیشاهنگان از طرفی وارث فرهنگ و تمدن کهن است که نشانه‌هایش از قدیم‌ترین زمان، بر سینه کوه‌ها نقش بسته و در اوراق دفترها و کتاب‌ها بازمانده و از سوی دیگر بهره دهنده به فرهنگ اسلامی و بهره گیرنده از معارف انسان ساز قرآن و حدیث است. اگرچه با این عنوان کمتر مقاله نگاشته شده، اما در این زمینه می‌توانیم به آثار همسو اشاره نماییم از جمله: ترجمان البلاغه رادویانی، حدائق السحر رشید و طواط، بخش‌هایی از المعجم شمس قیس رازی و از متأخران، کتاب احادیث مثنوی مرحوم استاد فروزان‌فر و کتاب تلمیحات در اشعار عهد سامانی، مرحوم عبدالشکور عبدالستار از تاجیکستان و آثار براگینسکی و برتلس، بولدیروف، تلمان از روسیه.

ما نیز در آذرماه ۱۳۸۷ به مناسبت ۱۱۵۰ سال بزرگداشت رودکی، کتاب رودکی و سخنوران هم‌روزگار او که انتشارات نشر روزگار به چاپ رسانیده است را تقدیم کردیم.

این مقاله بنا دارد با نگاهی جدید برخی از جاذبه‌های معنوی که در شعر شاعران پیشاهنگ منعکس شده است را تحلیل کند که کار کردها و نتایج آن را در پایان مقاله یاد آوری نموده‌ایم.

ادب

تعالیم تمام ادیان آسمانی و نحله‌های غیر آسمانی و مکتب‌های عقلی و تفسیرهای هر منو تیک معاصر بر آن است که ادب، سرمایه انسان و وجه تمایز آنهاست. هیچ

مکتبی بی ادبی و شکستن معیارهای پذیرفته شده انسانی را جایز نمی داند و مثل این است که با ادب سرمایه بزرگ اجتماعی و حمایت گسترده مردم را در اختیار دارد. پیشاهنگان شعر پارسی که هم وارث فرهنگ کهن ایرانی و هم با اندیشه های حیات بخش اسلام آشنا بودند بر این نکته بسیار اهتمام ورزیده اند و به قول عبدالشکور عبدالستار دانشمند معاصر تاجیک، تأسیس دولت سامانی و حمایت آنها از شاعران و نویسندگان باعث گسترش تعالیم دینی و جاذبه های معنوی در شعر آن دوران گشت (عبد الشکور عبدالستار ۲۴-۲۲، ۱۹۹۸) مفهوم و ارزش ادب تا به جایی است که ابونصر سراج توسی معاصر رودکی و هم عصران او در آغاز کتاب شریف اللمع آنجا که صوفیه را از طبقات اهل علم می داند با ذکر حدیثی از پیامبر به اهمیت این طبقه اشاره می کند که (ان الله أدبني فأحسن أدبي) (ابونصر سراج، ۲۰۰۲، ص ۳۱)^۱ و به صورت (أدبني ربّي فأحسن تأديبي) (هجویری ۱۳۳۶، ۴۳۲) و (میلدی، ۱۳۷۱، ج ۲/۶۲۴، ج ۳/۴۲۲، ج ۸/۹۶، ج ۱۰/۶۴۱) نیز وارد شده است و با یک توصیف ذوقی می گوید: هر کس را مؤدبی بود مؤدّب تو ما بودیم.

به احتمال قوی این جزو اولین اشعار فارسی است که توسط شهید بلخی از شاعران پیشاهنگ ادب پارسی در مورد ادب و ارزش آن سروده شده است و پس از او شاعران به شکل های مختلف آنرا توصیف و تحلیل نموده اند:

با ادب را ادب سپاه بس است بی ادب با هزار کس تنهاست

(دبیر سیاقی، ۱۳۷۰، ص ۱۲ و ژیلبر لازار، ۱۳۶۱، ص ۲۴)

البته شعر از نظر فرم و واژه و وزن بسیار ساده و ویژگی سبک خراسانی اول را فرا یاد می آورد اما جاذبه معنوی که ایجاد کرده ریشه در فرهنگ کهن ایرانی و اسلامی ما دارد بخصوص این که از آیات و احادیث متعدد بهره مند می باشد مثلاً این عبارت امام علی در غررالحکم چقدر به این بیت نزدیک است که گویا ترجمان آن است

حُسْنُ الْأَدَبِ خَيْرٌ مُّوَاظِرٍ وَأَفْضَلُ قَرِينٍ (غررالحکم ج ۹ ص ۵۰۲) (ادب نیکو، بهترین یاور و برترین همنشین است) و یا حدیث «حُسْنُ الْأَدَبِ مِنَ الْإِيمَانِ» (کشف

۱- رواه العسکری عن علی، و ابن السمعانی عن ابن مسعود و فی الدر ان الفضل بن ناصر صححه و فی اللالی المنثوره للحافظ

المحجوب ۱۳۳۶ ص ۴۳۲) و (کشف الاسرار ۱۳۷۱ ج ۲/۶۲۴، ۳/۴۲۲، ۸/۹۶، ۱۰/۶۴۱) این مفهوم در اشعار رودکی نیز جایگاه خاصی دارد مثلاً این دو بیت مشهور که در نسخه‌های مختلف دیوان رودکی آورده شده و دکتر جعفر شعار آن را الحاقی و منسوب به رودکی می‌داند:

چهار چیز آزاده راز غم بخرد تن درست و خوی نیک و نام نیک و خرد
هر آنکه ایزدش این هر چهار روزی کرد سزد که شاید زید جاودان و غم نخورد
(دبیر سیاقی، ۱۳۷۰ ص ۳۰ و شعار، ۱۳۸۲ ص ۱۱۰؛ نصراله امامی ۱۳۸۷ ص ۲۳ و دیوان چاپ دوشنبه ص ۶۷)

رودکی در ستایش انسان به سنت‌های تمدن گذشته اقوام ایرانی صادق مانده و با توسع اگر خوی نیک و نام نیک را نشانه ادب بدانیم، نشان دهنده اهمیت ادب است. ابو شکور بلخی نیز که معاصر رودکی است، فطرت انسانی و اخلاق محوری او را ستوده است و معتقد است از آغاز باید به اخلاق و ادب و فضایل انسانی تکیه کرد و نهال وجودی انسان را به مسیر صحیح هدایت نمود. این مفهوم نیز در آثار مانده‌گار بعدی جایگاه وسیعی یافته به طوری که سر تا سر قصاید ناصر خسرو و بعد از آن بوستان سعدی و مثنوی حضرت مولانا بر این حقیقت تأکید ورزیده‌اند

درختی که خردک بود باغبان بگرداند او را چو خواهد چنان
چو گردد کلان، باز نتواندش که از کژی و خم بگرداندش

(دبیر سیاقی ۱۳۷۰، ص ۹۰)

این دو بیت ابو شکور وقتی جاذبه معنوی بیشتری می‌یابد که دقیقاً منطبق است با این حدیث که معروف است به حدیث فطرت «کل مولود یولد علی الفطره» (کشف الاسرار ۱۳۷۱ ج ۱/۳۸۲ و ج ۳/۳۱۴) (هر کس بر فطرت پاک آفریده شده) «فا بواؤه یهودانه و یمنصرانه و یمجسانه»^۱ (امین ریاحی، مرصاد ۱۳۷۱ ص ۱۴۱) (پس والدین او، او را یهودی یا نصرانی یا مجوسی پرورش می‌دهند) و سعدی در باب هفتم گلستان

۱- این حدیث را استاد فروزان‌فر در احادیث مثنوی نیاورده‌اند. اما دکتر شهیدی ذیل «در جواب انبیاء(ع) مرجریان را» از دفتر سوم و شرح بیت ۲۹۰۹ مطرح کرده‌اند. تلمذ حسین نیز در مرآت المثنوی به این حدیث اشاره نکرده است. این حدیث علاوه بر متون عرفانی در اصول کافی (ج ۲ ص ۱۳ بحار الانوار ج ۳۹ ص ۳۲۷ وارد شده است)

این موضوع را با هنر معلمی خود چنین بیان می‌کند

هر که را در خردیش ادب نکنند در بزرگی فلاح از او بر خاست
چوب تر را چنان که خواهی پیچ نشود خشک جز به آتش راست
و همزمان حضرت مولانا نیز در مثنوی به آن پرداختند:

انبیا گفتند کاری آفرید و صفهایی که نتان ز آن سر کشید
و آفرید او وصف‌های عارضی که کسی مغبوض می‌گردد رضی

(مثنوی ۹/۳ و ۹۲۰۸)

موضوع ادب در حوزه عرفان و تصوف نیز جایگاهی بس عظیم دارد و هر کدام از صوفیه به روش ذوقی و فرقه‌ای خود از آن بهره‌برداری کرده و آن را پایگاه رشد بقیه عادات و کمالات نفسانی دانسته‌اند؛ مثلاً صاحب اللمع که معاصر با پیشاهنگان شعر پارسی است می‌گوید: مردمان در ادب سه قسمت‌اند:

۱- اهل دنیا ۲- اهل دین ۳- اهل خصوصیت

ادب نزد اهل دنیا فصاحت و بلاغت و حفظ علوم و اشعار عرب است. ادب نزد اهل دین ریاضت نفس و تأدیب جوارح و ترک شهوات است و ادب نزد اهل خصوصیت طهارت دل و مراعات سر و وفا کردن عهد است. (کشف المحجوب، ۱۳۳۶ ص ۴۴۴)

مبیدی نیز که در (۵۲۰ هـ. ق) کشف الاسرار را تألیف کرد و حدود ۲۰۰ سال از ابونصر سراج توسی و اثر معروفش اللمع می‌گذرد. ادب را سه درجه دانسته است. درجه عام و درجه خاص و درجه خاص الخاص. درجه عام اشتها است و درجه خاص استتار و درجه خاص الخاص انکسار. اول پیدا، میانه ناپیدا، آخر استهلاک» (مبیدی، ۱۳۷۱ ج ۸ ص ۹۷-۹۶) و حدود ۱۰۰ سال بعد مولانا در مثنوی ادب را به ادب تن و ادب دل تقسیم نموده است.

دل نگهدارید ای بی‌حاصلان در حضور حضرت صاحب دلان
پیش اهل دل ادب بر ظاهر است که خدا ز ایشان نهان و ساتر است
پیش اهل دل ادب بر باطن است زان که دلشان بر سر این فاطن است

(تلمذ حسین، ۱۳۶۱، ص ۵۵۶)

در مقابل همه این ستایش‌ها از ادب، مسلماً بی‌ادبی جایگاهی بس نامطلوب دارد و نتیجه‌اش محرومیت از لطف رب و همه چیز را به فنا سپردن است.

از خدا جوییم توفیق ادب بی ادب محروم ماند از لطف رب
 بی ادب تنها نه خود را داشت بد بلکه آتش در همه آفاق زد
 و باعث آبرو ریزی و بی اعتباری می شود.
 آن گروهی کز ادب بگریختند آب مردی و آب مردان ریختند
 (تلمذ حسین، ۱۳۶۱، ص ۵۵۷)

نتایج

- ۱- در عصری که عده‌ای جهان را به جنگ و دشمنی فرا می خوانند. شاعران پیشاهنگ زبان فارسی تساهل را مطرح نموده، جهان را به صلح و دوستی و برادری و برابری و عدالت فرا می خوانند ایرانیان همواره مردم جهان را به دوستی و محبت دعوت می کنند و آنگاه که این اشعار با آیه‌های قرآن و سخنان رسول (ص) آمیخته می شود این منویات دست یافتنی می گردند.
- ۲- آشنایی با پیشاهنگان شعر و ادب پارسی، وظیفه هر فارسی زبان است. این مقاله با طرح برخی از اندیشه‌های آن‌ها، جایگاه جاذبه‌های معنوی فرهنگ و ادب ما را روشن می کند.
- ۳- این مقاله ثابت می کند که شاعران پیشاهنگ فقط توصیف گر طبیعت و مداح پادشاهان و درباریان، نیستند بلکه آرمان‌های انسانی و الهی را با زبان ساده به گوش جهانیان رسانده‌اند. آرمان‌هایی که ریشه در قرآن و حدیث دارد.
- ۴- با توجه به این که تشبیهات در بین این دسته شاعران ساده و کنایات و استعارات ناچیز است دلالت‌ها نیز ساده و قابل ترجمه است پس تلاش کنیم در معرفی زبان فارسی به جهانیان از این دسته شاعران بهره‌مند شویم.
- ۵- هر منوتیک این دسته شاعران، تفاهم است نه تخاصم یا سوءظن. بنابراین دانشجویان و جوانان ما می توانند این اندیشه‌ها را شالوده نگاه به جهان و فردای خود قرار دهند و دنیا و آخرت خود را آباد نمایند.
- ۶- درون مایه‌های اشعار این دوره به ترتیب اهمیت و کاربرد عبارتند از: مدح، تصویر طبیعت، پند و اندرز، وصف معشوق، وصف شراب، حسب حال، مسائل اجتماعی

۷- تصاویر شعری این دوره ساده، حسی و مرکب است یعنی هر دو سوی تصویر در خارج وجود دارد.

۸- جمع شاعران که از جهت جاذبه‌های معنوی و تأثیر قرآن و حدیث مورد بررسی قرار گرفت ۸۴ شاعر است که عمدتاً معاصر با رودکی هستند.

منابع

قرآن مجید

- انوشه، حسن (۱۳۸۰)، دانشنامه ادب فارسی. جلد اول، ویراست دوم، تهران، انتشارات وزارت ارشاد اسلامی
- اته، هرمان. (۱۳۳۷)، تاریخ ادبیات فارسی، ترجمه رضازاده شفق، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب
- اداره چی گیلانی، احمد (۱۳۷۰)، شاعران همعصر رودکی، تهران، بنیاد موقوفات محمود افشار
- اقبال آشتیانی، عباس، (۱۳۸۲)، مجموعه مقالات (بخش اول) انجمن آثار و مفاخر فرهنگی
- امامی، نصرالله (۱۳۸۷)، دیوان اشعار رودکی، تهران، موسسه مطالعات فرهنگ و تمدن ایران زمین
- بران، ادوارد (۱۳۳۵)، تاریخ ادبیات ایران، ج اول، ترجمه علی پاشا صالح، انتشارات کتابخانه ابن سینا
- برتلس، یوگنی ادواردویچ (۱۳۸۶)، تاریخ ادبیات فارسی-تاجیکی، ترجمه سیروس ایزدی، انتشارات زوار
- تاریخ سیستان (مؤلف نا معلوم) ۱۳۶۶ به تصحیح ملک الشعرای بهار، تهران، انتشارات پدیده خاور
- تلمذ حسین، (۱۳۶۱) مرآت المثنوی، انتشارات ما
- جان نثاری، ناصر، (۲۰۰۸) دانشنامه رودکی
- جان نثاری، ناصر (۱۳۸۷) رودکی و سخنوران هم روزگار او، تهران نشر روزگار
- جان نثاری، ناصر (۱۳۷۳) سیر احادیث نبوی در متون عرفانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد
- حافظ شیرازی (۱۳۶۷) دیوان غزلیات به تصحیح غنی - قزوینی، تهران چاپ پنجم انتشارات زوار
- حاکمی، اسماعیل (۱۳۷۳)، برگزیده اشعار رودکی و منوچهری، تهران، انتشارات اساطیر

- حلبی، اصغر (۱۳۸۵) تاثیر قرآن و حدیث در ادبیات فارسی چاپ چهارم، تهران، انتشارات اساطیر
- خوانساری، آقا جمال، شرح غررالحکم، تصحیح محدث ارموی (۶جلدی)، تهران، انتشارات دانشگاه تهران
- دبیر سیاقی، سید محمد؛ (۱۳۷۰) پیشاهنگان شعر پارسی، چاپ سوم، تهران، انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷) لغت نامه ۱۵جلدی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران
- رادویانی، محمد بن عمر (۱۳۶۲) ترجمان البلاغه، تصحیح پروفیسور احمد آتش، چاپ دوم، تهران، انتشارات اساطیر
- ژیلبر لازار (۱۳۶۱) اشعار پراکنده قدیمی ترین شاعران فارسی، چاپ دوم، تهران، انجمن ایران و فرانسه
- سراج توسی ابو نصر، اللمع (۲۰۰۲)، تصحیح دکتر عبدالحلیم محمود، مکتبه الثقافه الدینیّه
- شبلی نعمانی (۱۳۶۳) شعر العجم (۲۱)، ترجمه سید محمد تقی داعی گیلانی، تهران دنیای کتاب
- شعار، جعفر (۱۳۸۲) دیوان شعر رودکی، چاپ سوم، تهران، انتشارات قطره
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۶۶) صور خیال در شعر فارسی، چاپ سوم، تهران، انتشارات آگاه
- شمس قیس، المعجم (۱۳۷۳)، به کوشش دکتر سیروس شمیسا، چاپ اول، تهران، انتشارات فردوسی
- صفا، ذبیح الله؛ (۱۳۵۶) تاریخ ادبیات در ایران، چاپ پنجم، تهران، انتشارات امیرکبیر
- عبد الشکور عبد الستار، تلمیحات در اشعار عهد سامانی، دوشنبه، سال ۱۹۹۸
- عبد الشکور عبد الستار، مضامین قرآنی در شعر، دوشنبه ۱۹۷۹
- عوفی، لباب الالباب، (۱۳۶۱) به تصحیح محمد عباسی، چاپ اول، تهران، انتشارات کتاب فروشی فخر رازی
- فروزان فر، بدیع الزمان (۱۳۶۹) سخن و سخنوران چاپ چهارم، تهران، انتشارات خوارزمی

فروزان فر، بدیع الزمان (۱۳۷۰) احادیث مثنوی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات امیرکبیر
فروزان فر - جعفر شهیدی، شرح مثنوی شریف، چاپ یازدهم، تهران، انتشارات علمی و
فرهنگی

کلینی، اصول کافی (چهار جلدی)، تهران، انتشارات علمیه اسلامیة
مجلسی، محمد باقر، بحار الانوار (۱۱۰ جلدی)، تهران، دارالکتب اسلامیة
محبوب، محمد جعفر، سبک خراسانی در شعر فارسی، چاپ اول بدون تاریخ، تهران،
انتشارات فردوسی و جامی
محمد بن منور، اسرار التوحید به تصحیح شفیعی کدکنی (۲ جلدی) چاپ سوم (۱۳۷۱)،
تهران انتشارات آگاه

مدبری، محمود، شاعران بی دیوان، چاپ اول، تهران، انتشارات پانوس
میبدی، رشیدالدین. کشف الاسرار (۱۰ جلدی)، تصحیح علی اصغر حکمت، تهران،
انتشارات امیرکبیر

مولانا، جلال الدین، مثنوی چاپ اول (۱۳۶۲)، تهران انتشارات امیرکبیر
ناصر خسرو، دیوان قصاید به تصحیح مینوی - محقق، چاپ سوم ۱۳۶۸، تهران انتشارات
دانشگاه تهران

نجم رازی، مرصاد العباد، تصحیح دکتر امین ریاحی، چاپ چهارم ۱۳۷۱، تهران، انتشارات علمی -
فرهنگی

نفیسی، سعید، محیط زندگی و احوال و اشعار رودکی (۱۳۴۱)، چاپ سوم تهران،
انتشارات امیر کبیر

نهج الفصاحه ۱۳۵۴، سخنان پیامبر (ص)، ترجمه ابولقاسم پاینده، چاپ نهم، تهران
انتشارات جاویدان

نهج البلاغه، ۱۳۵۱ ترجمه فیض الاسلام (۶-۱) تهران، انتشارات اسلامی
هجویری، علی بن عثمان (۱۳۳۶)، کشف المحجوب به تصحیح ژوکوفسکی، تهران،
انتشارات امیرکبیر

تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی علی چلونگر^۱

چکیده

معانی و مفاهیم قرآن در طول چهارده قرن از جهات مختلف در حیات فردی و اجتماعی ما تأثیر پنهان و آشکار نهاده است. چنانکه امروزه نمی‌توان جذبه‌ای از جذبه‌های گوناگون زندگانی مسلمانان را یاد کرد که قرآن مجید و معانی والای آن به نحوی مستقیم یا غیر مستقیم، در آن تأثیری نگذاشته باشد و هر کس در این باره تأملی به سزا کرده باشد، به درستی این عقیده اقرار می‌دهد. حدیث نیز که همان «قول و فعل و تقریر» پیامبر اکرم (وسایر معصومین برای شیعه) است، همین حکم را دارد و الفاظ و معانی آن به صورت‌های گوناگون در زندگی مسلمانان و در رفتار و گفتار و کردار آنان، تأثیر نیرومند و دراز آهنگی داشته است. یکی از بارزترین موارد این تأثیر، سروده‌های شاعران و نوشته‌های نویسندگان و دبیران است. بسیاری از ابیات و عبارات این بزرگان را اشاره، تلمیح، اقتباس، تضمین، تحلیل آیات، قصص و تمثیل‌های گوناگون این کتاب مبین و سخنان پیامبر (ص) و معصومین علیهم السلام تشکیل می‌دهد در این مقاله ضمن تبیین اهمیت این موضوع، به اثبات رسیده است که دریافتن اشعار شاعرانی همچون رودکی، فردوسی بزرگ، ناصر خسرو، خاقانی، سنائی، عطار، مولوی، سعدی، حافظ، جامی، و صدها تن شاعر دیگر و نیز آثار مردانی چون غزالی و عنصر المعالی زیاری، نصرالله منشی، محمد زیدری نسوی و بسیاری دیگر، بدون فهم قرآن مجید و تفسیر آن و تأمل در احادیث نبوی به درستی ممکن نیست.

واژه‌های کلیدی: قرآن، حدیث، پیامبر (ص)، شعر و نثر

۱- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران

مقدمه

هرچند در پذیرش این سخن که شعر شاعر، آینه‌ای است که شخصیت و من و منش او در آن باز می‌تابد، جای اما و اگر هست، در درستی این نکته که دانسته‌ها و آموخته‌های شاعر به فراوانی در سروده‌های او مجال نمایش می‌یابد و دست‌مایه نکته پردازی‌ها و نگارگری‌های او می‌گردد، گویا جای گفت و گو نباشد. آری شاعر مایه‌هایی از آموخته‌ها و دانسته‌های گوناگون خود بر می‌گیرد، آن‌ها را در کارگاه سرایش خویش با رنگ و آبی از عاطفه و خیال در می‌آمیزد، و از آمیزه هنرمندانه آنها نقش‌هایی رنگین و تابلوهایی به آیین ره آورد خواننده و شنونده می‌سازد. از این جاست که ما در سروده‌های شاعر که بافته‌ها و تافته‌های کارگاه عاطفه و خیال اویند مایه‌های فزون و فراوانی از اسطوره، تاریخ، طب، نجوم، فلسفه، کلام و... یعنی آموخته‌ها و دانسته‌های او می‌بینیم. برای بنیاد، اگر شاعری از قرآن و حدیث نیز آموزه‌ها و آگاهی‌هایی داشته باشد، بازتاب جلوه‌هایی از آنها در سروده‌های او بس طبیعی خواهد بود.

پژوهشگران مسلمان نیز برای بازنمایی زیبایی‌های هنری و جلوه‌های اعجازی قرآن و بازگشایی بطون توی درتوی آن و شرح و بسط معارف و مبانی فشرده آن، کوشش‌های مبارک و گسترده‌ای را پی‌ریزی کردند. کوشش‌هایی که حاصل آن از یک سو پدید آمدن و پاگرفتن پاره‌ای از دانش‌ها چون لغت، صرف، نحو، بلاغت و بیان تفسیر، تأویل، کلام و... بود و از دیگر سو تألیف و تصنیف شمار فراوانی از کتاب‌ها و رساله‌ها. آری این‌ها هر چه کردند «همه از دولت قرآن کردند».

حدیث - یعنی سخنان پیامبر(ص) و نیز سخنان دیگر معصومان (از دیدگاه شیعه) - که دومین چشمه جوشان معارف اسلام بود، از سوی مسلمانان هر چند فروتر از کلام خدا اما فراتر از کلام مخلوق شمرده می‌شد، و چون سخنان این بزرگواران افزون بر ظرافت بلاغی و زیبایی هنری، یکسره حکمت و معرفت بود و سراپا نکته‌پردازی و نادره‌گویی و نیز شرح و بسط بسیاری از احکام و معارفی بود که در قرآن به ایجاز و اشاره از آن‌ها یاد شده بود، برای مسلمانان گنجینه گران‌بهایی از فصاحت و بلاغت، حکمت و معرفت و فقه و فقاہت به شمار می‌آمد و جاداشت تا برای گردآوری آن‌ها، حفظ آنها، تنظیم و تبویب آنها، شناخت اسناد آنها، شرح و بسط آنها از هیچ کوشش

شایسته‌ای دریغ نشود، و از این جا بود که درکنار قرآن پژوهی، از همان آغاز، حدیث پژوهی نیز رونقی بسزا گرفت. کسان بسیاری به حفظ حدیث کوشیدند و چه بسا ده یا صد هزار حدیث^۱ را به حافظه سپردند، و چه بسا برای شنیدن یک حدیث از زبان گزارشگر نخستین، رنج سفرهای دور و دراز را بر خود هموار کردند؛ برای باز شناسی حدیث درست از نادرست معیارها بنانهادند، برای جمع و تبویب احادیث کتاب‌ها پرداختند؛ و حاصل این کوشش‌ها این شد که در کنار علوم یاد شده در زمینه قرآن پژوهی، دانش‌های رجال، فقه الحدیث، درایه الحدیث و... نیز در زمینه حدیث پژوهی پای گیرد.

از آنچه گفته آمد زمینه بهره‌گیری و اثر پذیری شاعران پارسیگوی از قرآن و حدیث آشکار می‌شود. اینک می‌افزاییم که بهره‌گیری از قرآن و حدیث در شعر و سروده، افزون بر اینکه نشانه دانشمندی و علم اندوزی و روشنفکری بود و این خود گونه‌ای افتخار برای گوینده شمرده می‌شد، به دلیل قداست و حرمت مذهبی و معنوی قرآن و حدیث، به سروده شاعر نیز گونه‌ای قداست و حرمت می‌بخشید و سخن آن‌ها را برای مردمی که به قرآن و حدیث به دیده حرمت می‌نگریستند، ارجمندتر و پذیرفتنی‌تر می‌ساخت. این نیز زمینه دیگری بود تا شاعران پارسیگوی به قصد تبرک و حرمت یا استناد و استشهاد، و گاه نیز به قصد نشان دادن علم و فضل خویش سروده‌های خود را با قرآن و حدیث آذین بندند. (راستگو، ۱۳۸۹: ۷-۳)

شیوه‌های اثر پذیری ادبیات پارسی از قرآن و حدیث

تأثیر قرآن و حدیث در ادبیات فارسی از بامداد تولد ادبیات دری تاکنون در آثار نظم و نثر آن مشهود است. البته میزان بهره‌مندی شعرا و نویسندگان از آیات الهی و احادیث نبوی و بزرگان دین به یک اندازه نیست. این تأثیر در آثار حماسی، غنائی، عرفانی، تعلیمی، مدیحه، غزل، و دیگر انواع شعر متفاوت است و گاهی صوری و ظاهری است و گاهی عمیق و معنوی.

در تبیین این موضوع مهم باید گفت که تمام نویسندگان و شاعران پارسی‌گوی،

۱- کسانی که صد هزار حدیث با سند درحافظه داشتند «حافظ» نامیده می‌شدند

خود بارها از قرآن و احادیث به عنوان منابع فیاض و الهام بخش الهی یاد کرده‌اند و در این مقام آشکارا نشان داده که همواره مأنوس و همدم کتاب آسمانی و کلام نبوی بوده‌اند و قرآن و حدیث به صورت وسیع و عمیق بر ذهن و روح آن‌ها اشراق داشته است؛ تا جایی که اشتها و معروفیت شخصیت ارجمندی مانند خواجه شیراز با عنوان «حافظ» از همین بابت است.

عشقت رسد به فریادگر خود بسان حافظ

قرآن زبر بخوانی با چهارده روایت
دامنه تأثیر قرآن و حدیث در پهنه ادب پارسی جلوه‌های گوناگون دارد و به صورت: کاربرد مستقیم الفاظ و عبارات، ترجمه، تفسیر، تأویل، تلمیح، پیام، بیان حقایق و امثال آن در قالب‌های مختلف: داستان، حکایت، تمثیل، پند، تأکید و امثال آنها عرضه شده است که در اینجا نمونه‌های مختلف آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱- کاربرد مستقیم آیات و احادیث

یکی از وجوه تأثیر قرآن و حدیث در متون ادب پارسی کار برد مستقیم آیات و احادیث است که به صورت: اقتباس، تضمین، و حلّ به کار گرفته می‌شود.

الف) اقتباس

در این شیوه، گوینده، عبارتی قرآنی یا روایی را با همان ساختار عربی بی‌هیچ گونه تغییر و دگرگونی یا با اندک تغییری که در تنگنای وزن و قافیه از آن گزیر و گریزی نیست، در سخن خود جای می‌دهد. این گونه بهره‌گیری از قرآن و حدیث با قصد و غرض‌های گوناگون مانند: تبرک و تیمن، تبیین، و توضیح، تشبیه و تمثیل، تحذیر و تحریض، استشهاد و استناد، هنر نمایی و امثال آنها انجام می‌پذیرد (راستگو، ۱۳۸۹، ص ۳۰)؛ چنانکه نظامی در نخستین بیت مخزن الاسرار آیه: بسم الله الرحمن الرحيم را به قصد تبرک بی‌هیچ تغییری اقتباس کرده است.

بسم الله الرحمن الرحيم	هست کلید در گنج حکیم
فاتحه فکرت و ختم سخن	نام خدا یست بر او ختم کن
	(نظامی، م، ۱۳۸۷، ص ۱)

ب) تضمین

تضمین در لغت یعنی گنجانیدن و چیزی را به ضمان دادن. و در علم بدیع عبارت از این است که شاعر آیه یا حدیث یا شعری مشهور از دیگری را بر سبیل تمثیل و عاریت، به عنوان یک بیت یا یک مصراع یا بخشی از آن‌ها و به جهت و قصد خاص، در سروده خود می‌آورد.

درباره آیات و احادیث معمولاً موارد معروف به کار گرفته می‌شود، چنانکه در شعر:

مست عشقیم عیب ما مکنید فاتقوا الله یا اولی الالباب

(خواجو، ۱۳۶۶، ص ۳۷۷)

شاعر آیه: فاتقوا الله یا اولی الالباب (مائده، ۱۰۰) را به قصد استشهاد و تحریض، مصراع دوم شعر خود قرار داده است.

ج) تحلیل

دیدیم که در تضمین و اقتباس گاه سخنور برای نگه داشت وزن و قافیه ناگزیر می‌شود بی آنکه ساختار اصلی آیه و حدیث را بر هم زند اندکی در آن‌ها دست کاری کند؛ اما گاهی گوینده مجبور است به دلیل وجود تنگنای وزن و قافیه، آیه و حدیث مورد استفاده را، بیش از پیش دگرگون و دست کاری کند و چه بسا ساختار اصلی آنها را هم درهم بریزد؛ این دگرگونی در زبان ادب حلّ و تحلیل خواننده شده است (راستگو، ۱۳۸۹، ص ۳۴) حلّ در لغت یعنی از هم باز کردن و گشودن و در اصطلاح ادیبان گرفتن آیه‌ای یا حدیثی یا شعری یا مثلی در گفتار و نوشتار است، با خارج ساختن عبارت آن از وزن یا صورت اصلی آن به طور کامل یا ناقص (حلبی، ۱۳۷۱، ص ۵۳)

همچنین تبدیل کردن سخن منظوم را به نثر حل گویند (همایی، ۱۳۷۷، ص ۳۷۹) نمونه‌های صنعت حلّ را بیشتر در مثنوی مولانا، دیوان غزلیات شمس، حدیقه سنائی، دیوان اشعار ناصر خسرو و آثار جامی می‌توان دید؛ چنانکه در ابیات زیر مولوی بخشی از آیه: «وَقَدْ مَكَرُوا مَكَرَهُمْ وَعِنْدَ اللَّهِ مَكَرُهُمْ وَإِنْ كَانَ مَكَرُهُمْ لَتَنزُولٍ مِنْهُ الْجِبَالُ» (ابراهیم، ۴۶) را با دگرگون کردن آن؛ این گونه به کار گیرد:

مکرها کردند آن دانا گردوه که زین برکنده شد زان مکر کوه

کرد وصف مکرهاشان ذوالجلال لتزول منه اقلال الجبال
(مولوی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۹۵۲)

۲- ترجمه

ترجمه در لغت یعنی تفسیر کردن، زبانی را به زبان دیگر (دهخدا، ۱۳۷۳) این فن از قدیم الایام به عنوان یکی از فنون بلاغت مورد توجه علما بوده، چنانکه در ترجمان البلاغه آمده است، یکی از فنون بلاغت ترجمه گفتن است (ترجمه از عربی به فارسی) و بهترین ترجمه آن بود که شاعر معنی را تمام نقل کند (رادویانی، ۱۳۶۲، ص ۱۱۵) البته در این مقام آیات و احادیث نبوی به لحاظ منابع مهم همواره در نظر بوده است و مؤلف این اثر بلاغی قرن ششم نمونه‌هایی از آن را ارائه می‌کند؛ که ترجمه احادیث ذیل از آن جمله است:

أَنَا لَنَجِدُ مِنْ أَمْوَالِنَا مَا يُحِبُّ الْبَخْلَاءُ وَلَكِنْ نَتَصَبَّرُ (عبدالسلام، بی تا، ج ۶، ص ۴۵۴)
الم یابد از چیز دادن جواد ولیکن صبوری کند بر الم
(رادویانی، ۱۳۶۲، ص ۱۱۹)

۳- تلمیح

تلمیح، نمودن و آشکار کردن - نگاه سبک کردن به سوی چیزی - اشاره به چیزی و در اصطلاح علم بدیع اشارت کردن است در کلام به قصه، یا آوردن اصطلاحات نجوم و موسیقی و... یا در کلام خود آوردن آیات قرآن مجید یا احادیث را (دهخدا، ۱۳۷۳) تلمیح در حقیقت نمکین کردن کلام است به بعضی امثال و حکایات، و اشارت است به وقایعی که در میان مردم و کتب سیر و اخبار، معروف و مشهور است و آن باعث نمک کلام می‌گردد (هدایت، ۱۳۵۵ ص ۹۹) بهترین تلمیح آن است که ذهن شاعر و نویسنده تنها تأثیری از آیه و حدیث پذیرفته باشد نه این که آن آیات یا احادیث را عیناً از عربی به پارسی در آورد (حلبی، ۱۳۷۱، ص ۴۸) مانند این شعر از فردوسی:

اگر چرخ گردون کشد زین تو سرانجام خشت است بالین تو
دلت را به تیمار چندین مبد بس ایمن مشو بر سپهر بلند
همه مرگ راییم پیر و جوان به گیتی نماند کسی جاودان

که اشارتی پنهانی دارد: به آیه «أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكَكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشِيدَةٍ» (نساء، ۷۸) هر جای که باشید مرگ به سراغتان خواهد آمد حتی اگر در حصارهای محکم قرار گیرید.

۴- پیام

آنچه یک شاعر را نیرومند، متعالی و بلند آوازه جلوه می‌دهد تنها توان شاعری و بیان و بلاغت و آرایه‌های ادبی شعر او و حتی دانش و سواد گسترده‌اش نیست، بلکه آنچه در این مقام کارساز و مؤثر است. پیام اوست که تمام این فنون و هنرها، که به آنها اشاره شد، در خدمت ارائه و ابلاغ آن پیام قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر هر چه پیام شاعر غنی‌تر و پرمایه‌تر و درحقیقت انسانی‌تر باشد، در جذب مخاطب، بهتر و بیشتر مؤثر است و این با بررسی شعر شاعران بزرگ و بلند آوازه ایران و جهان قابل پی‌گیری و مشاهده و اثبات است اگر مردم جهان از عظمت و بزرگی شاعران و هنرمندانی؛ مانند فردوسی، سنائی، سعدی، حافظ، مولوی، میلتون، شکسپیر، تی.اس. الیوت، جبران خلیل جبران و... یاد می‌کنند، بیشتر از جهت محتوا، پیام و پشتوانه شعر و هنر آنانست که با به کارگیری ابزار و عناصر هنری، مطلوبیت بیشتر و بهتر را پیدا کرده است معمولاً پرمایگی پیام آثار ادبی و هنری نیز به فرهنگ و جهان‌بینی شاعر و هنرمند مربوط می‌شود و باید دانست که اغلب جهان‌بینی‌های حاکم بر متون ادبی و آثار هنری برتر جهان که ماندگار و جاویدان مانده، در همه فرهنگ‌ها جهان‌بینی الهی و توحیدی است. (طغیانی، ۱۳۹۰: ۲۸۹-۲۷۱)

نتیجه‌گیری

دقت در محتوای این مقاله و بررسی متون ادبی اعم از نظم یا نثر نشان می‌دهد که ادبیات پارسی از دیرباز و از زمان پیدایش و معمول شدن زبان دری، به عنوان یک زبان رسمی تحت تأثیر متون اسلامی بوده است، به طوریکه در تمام ادوار تاریخی زبان دری و در بخش عمده آثار شاعران و نویسندگان، این تأثیر ملموس را با شدت وضعف‌های متناوب، می‌توان مشاهده کرد.

منابع

قرآن کریم

- جرجانی، عبد القاهر، اسرار البلاغه، ۱۳۵۷، ۱۳۷۰، ترجمه جلیل تجلیل، تهران: دانشگاه تهران
- حافظ، شمس الدین محمد، ۱۳۷۵، دیوان اشعار، تصحیح قزوینی، غنی، تهران: زوار
- حلبی، علی اصغر، ۱۳۷۱، تأثیر قرآن و حدیث در ادبیات فارسی، تهران: اساطیر
- خواجهی کرمانی، ۱۳۶۶، دیوان اشعار، سهیلی خوانساری، جماهیر شوروی
- دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۳، لغت نامه دهخدا، تهران : دانشگاه تهران
- رادویانی، محمد، ۱۳۶۲، ترجمان البلاغه، احمد آتش و بهار، تهران : اساطیر
- راستگو، سید محمد، ۱۳۸۹، تجلی قرآن و حدیث در شعر فارسی، چاپ هفتم، تهران : سمت
- سنائی، مجدود بن آدم، ۱۳۸۶، حدیقه الحقیقه، مدرس رضوی، تهران : دانشگاه
- طغیانی، اسحاق، اجیه، تقی، ۱۳۹۰، علوم قرآنی و تأثیر قرآن و حدیث در ادب پارسی، خمین : دانشگاه آزاد اسلامی
- عاملی، بهاءالدین، ۱۳۶۱، کلیات اشعار، سعید نفیسی، تهران : چکامه
- عبد السلام، بی تا، فیض الغدیر، دارالکتب العلمیه : بیروت
- غزالی، محمد، ۱۳۶۱، کیمیای سعادت، حسین خدیو جم، چاپ دوم، تهران : علمی و فرهنگی
- فردوسی، ابوالقاسم، ۱۳۷۳ و ۱۳۷۶، شاهنامه (براساس چاپ مسکو)، حمیدیان، تهران : قطره
- فردوسی، ابولقاسم، ۱۹۶۳، شاهنامه (۹ جلد)، برتلس و دیگران، مسکو: نوشین
- گرگانی، فخرالدین اسعد، ۱۳۷۷، ویس و رامین، محبوب، تهران : بنگاه نشر اندیشه
- مجلسی، محمد باقر، ۱۳۶۳ ق، بحار الانوار، تهران : کتابفروشی اسلامیه
- مولوی، جلال الدین، ۱۳۷۴، مثنوی معنوی، نیکلسون، پور جوادی، تهران : امیرکبیر
- نظامی، الیاس، ۱۳۴۳، مخزن الاسرار، وحید دستگردی، تهران : علمی
- همایی، جلال الدین، ۱۳۷۷، فنون بلاغت و صناعات ادبی، تهران : هما

آموزش انشا نویسی به دانش آموزان با به کارگیری روش بدیعه پردازی پوران خروشی^۱

چکیده

بدیعه، عملی است که انسان بدون اندیشه‌ی قبلی و الگوی عینی و خلق الساعه انجام می‌دهد. لحظه‌ای است که از جریان سیال ذهن حاصل می‌شود، با لحظه‌های خالص هستی در می‌آمیزد و شخص، تحت شرایط ویژه‌ای به دل‌آگاهی رسیده و آن را بروز می‌دهد. بدیعه‌پردازی، نگاه تازه به امور آشنا، به گونه‌ای دیگر دیدن و رسیدن به درک تازه را ممکن می‌سازد و باعث پرورش و توسعه مهارت‌هایی نظیر حل مسأله، جستجوگری، درک عمیق، بیان خلاق و بروز افکار جدید می‌شود. انشا نیز به پرورش تصورات ذهنی، اندیشه سیال و تفکر خلاق نیاز دارد. بدیعه پردازی، روشی برای آموزش درس انشا و بالندگی اندیشه است که برای رشد و بروز خلاقیت تدوین یافته است.

پژوهش حاضر به منظور انگیزه‌مند نمودن دانش‌آموزان به نوشتن خلاق در کلاس درس انشا، از طریق آموزش روش بدیعه‌پردازی و کاربرد آن صورت گرفته؛ و جامعه و نمونه آماری آن را ۳۶ نفر دانش‌آموز پایه پنجم ابتدایی یکی از دبستان‌های شهر اصفهان تشکیل داده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، شامل تحلیل اسناد و مدارک، و چک لیست مشاهده؛ و روش تحقیق آن از نوع تحلیلی - توصیفی همراه با مداخله در روند آموزش بوده است. بررسی‌ها و نتایج حاصل از آموزش نشان داد که کاربرد این روش موجب

۱- دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان و مدرس مرکز آموزش عالی شهید رجایی

اصفهان Pooran_khorooshi@yahoo.com

شکستن زمینه‌های ذهنی فراگیران شده، دشواری نوشتن‌شان آسان گردیده و به راه‌های جدید نوشتن رسیدند؛ علاوه بر آن به انشانویسی علاقه‌مند می‌شوند. از این رو توجه به شرایط آموزشی و تربیتی فراگیران و تسلط معلم بر اجرای بدیعه‌پردازی لازمه مفید واقع شدن آن است.

کلید واژه‌ها: بدیعه پردازی- قیاس شخصی- قیاس مستقیم - قیاس فشرده- انشا

مقدمه

ترقی هر جامعه با به کارگیری روش‌های فعال و اثربخش در عرصه‌ی آموزش و پرورش بی‌ارتباط نیست. روش‌هایی که در آنها پرورش تفکر و خلاقیت جایگاهی دارد، مسیر حرکت و پیشرفت را هموار و آسان می‌سازند.

در آموزش‌های مبتنی بر روش‌های غیر فعال، پرورش مهارت‌های تفکر مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرد و آموزش اندیشه‌ها محور فعالیت‌هاست. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری، نقش و مشارکتی ندارند و تفکر فرصتی برای بالندگی نمی‌یابد. مطالب درسی، تکالیف و ارزشیابی‌ها به گونه‌ای است که مجالی برای فعالیت‌های خلاق باقی نمی‌گذارند. معمولاً درس‌هایی مانند: هنر و انشا که باید بروز خلاقیت را تقویت و ممکن سازند با بی‌مهری مواجه‌اند. در دیگر درس‌ها هم بی‌اعتنایی به چگونه پروردن تفکر خلاق و فراهم ساختن امکانات و شرایط و بی‌توجهی به نیازهای آینده‌ی روزگار، چاره‌ای جز انباشتن ذهن فراگیران از دانش‌ها باقی نمی‌گذارد (فرخ مهر، ۱۳۸۴)، اما توسعه فن‌آوری، ناپایداری قلمرو علوم و تغییرات پیوسته‌ی اجتماعی انتظارات جدیدی از تعلیم و تربیت؛ نظیر تأکید بر یادگیری توأم با فهم و تفکر را مطرح می‌سازند.

برای ایجاد و پرورش خلاقیت^۱، چه به صورت فردی و یا گروهی، لازم است فنون و روش‌هایی به کار گرفته شود تا فرد هر زمان که لازم شد ساختار فکری خود را آگاهانه تغییر دهد. این روش‌ها گاه به منظور ایده‌یابی، گاه به منظور تقویت قدرت شهودی، و زمانی به منظور افزایش توان فکری و رهایی از قالب‌های ذهنی و یا به

کارگیری حل خلاق مسأله طراحی شده و به فراخور گاهی فردی، گروهی و یا زمانی فردی - گروهی استفاده می‌گردند. اغلب افراد به محتویات کلیشه‌ای عادت کرده و برایشان مشکل است که از مرز بدیهیات و عادات آموخته شده فراتر روند. غالباً در مقابل نوآوری‌ها و ایده‌های نو، مقاومت‌های بسیاری وجود دارد، در حالیکه معلوم گردیده حل مسأله، کاوشگری و درک عمیق مفهوم به تفکر خلاق و اندیشه سیال نیاز دارد که دستیابی به آن، محتاج تمرین و هدایت‌های منسجم است. یکی از الگوهایی که به تقویت این گونه مهارت‌ها کمک می‌کند، «بدیعه پردازی»^۱ است که به همراه قیاس‌های سه‌گانه، حوزه‌های جدیدی را برای حل مسائل و درک عمیق‌تر مفاهیم ایجاد می‌کند (تقدسیان، ۱۳۷۹). از نظر «ویلیام گوردون»^۲ آمریکایی (۱۹۷۰) این روش، به معنی اتصال و همراهی عناصر به ظاهر بی‌ربط است، زیرا خلاقیت نیز نوعی هماهنگ کردن چیزهای مختلف در یک قالب یا ساختار جدید است و هر اندیشه خلاق از تفکر بدیعه‌پردازی بی‌بهره نمی‌باشد. گوردون آن را «آشنایی زدایی» می‌نامد، یعنی، فرد تلاش می‌کند با دید تازه‌ای به چیزهای آشنا بنگرد.

به نظر جویس (۱۳۷۶) استعاره ارتباطی از شناخت، مقایسه یک چیز، نظر با چیز یا نظر دیگر و استفاده از یکی به جای دیگری را به وجود می‌آورد. جریان خلاقیت در خلال این جایگزینی‌ها رخ می‌دهد و مطالب آشنا با مطالب نا آشنا ارتباط داده می‌شود یا از نظرات آشنا نظر جدیدی به وجود می‌آید. به قول فرخ مهر (۱۳۸۳) از طریق بدیعه‌پردازی، تفکر پرورش می‌یابد و یک ساختار استعاره‌ای ایجاد می‌شود و دانش‌آموز درباره‌ی آنچه برایش آشناست، به نگاه تازه و نو می‌رسد. این روش فراگیران را با تنوع اندیشه و استفاده از استعاره و قیاس آشنا می‌کند. در تمرین‌های بدیعه پردازی معمولاً از سه نوع قیاس استفاده می‌شود:

قیاس شخصی^۳: که نوعی همانندسازی با یک شخص، گیاه، حیوان یا موجود غیرزنده است، فرد احساس می‌کند خود قسمتی از موضوع مورد قیاس است و باید احساس همدلی داشته باشد تا خود را مانند قسمتی از عناصر در وجود خود مسأله

1- Synectics

2- William Gordon

3- Personal analogy

حس کند و با تمام احساس خود به درون فضای مسأله وارد شود. لازم است که فرد با انتقال خویشتن به داخل فضا یا شیئی دیگر؛ از وجود خود خالی شود تا احتمال تازگی قیاس و نوآوری و خلق بیشتر گردد. مثلاً ممکن است به شاگردان آموخته شود که «اگر موتور یک ماشین باشید، چه احساسی دارید وقتی که به یک چراغ راهنما می‌رسید و باطری تمام می‌کنید؟ آن را توصیف کنید».

قیاس مستقیم^۱: مقایسه ساده دو موجود یا دو مفهوم صورت می‌گیرد و اجازه می‌دهد تا موقعیت موجود را به موقعیتی دیگر تشبیه کنیم و عمل مشابه‌سازی انجام می‌شود. برای مثال می‌توان از تشبیه کتاب به یک انسان یا رودخانه و بیان تصورات و احساسات خود نسبت به آن عمل مشابه‌سازی در مورد کتاب را انجام داد و سپس با نوشتن در مورد آن وصفش ساده‌تر و جذاب‌تر می‌شود (فرخ مهر، ۱۳۸۳).

قیاس فشرده^۲: سومین شکل استعاره‌ای است که معمولاً توصیفی دو کلمه‌ای از یک موضوع به نظر ضد یا نقیض هم است، مثلاً پرتکاپوی خسته و دوست دشمن. گوردون ذکر می‌کند که تعارض فشرده وسیع‌ترین بینش را به درون موضوعی جدید بوجود می‌آورد و بازتاب توانایی شاگرد برای به هم پیوستن دو چارچوب ذهنی داوری در ارتباط با یک موجود منفرد است. هر چه فاصله بین چارچوبهای ذهنی داوری بیشتر باشد انعطاف پذیری ذهنی بیشتر است. مثلاً یک کامپیوتر چگونه کم‌کار و پرتکاپو می‌شود؟ (جوینس، ۱۳۷۶).

هدف قیاس شخصی آماده کردن زمینه برای توصیف و استدلال، بیان مطالب، نوشتن خلاق، گسترش دامنه‌ی تخیل و کشف مسائل اجتماعی است و شخص در این راستا از آزادی عمل و استقلال فکر برخوردار است. هدف قیاس مستقیم، درگون‌سازی زمینه ذهنی فرد و مفهوم‌سازی جدید برای به وجود آوردن رویکردهای تازه به حل مسائل زندگی و راهی نو برای تفکر و بسط دامنه اندیشیدن است.

انشا از جمله دروسی است که به پرورش تصورات ذهنی، اندیشه سیال و تفکر خلاق نیاز دارد. بدیعه پردازی، نیز روشی برای آموزش انشا و بالندگی اندیشه است. دانش‌آموزان با بهره‌برداری از این روش با اندیشیدن در باره‌ی ابعاد گوناگون موضوع به

1- Direct analogy

2- Compressed conflict

همکاری، فعالیت و حل مسئله می‌پردازند. بدیعه پردازی، روشی فعال است که دانش‌آموزان در آن نقش اساسی دارند، از این رو توجه به شرایط آموزشی و تربیتی فراگیران و تسلط معلم بر اجرای بدیعه‌پردازی لازمه مفید واقع شدن آنست، و هدف پژوهش حاضر نیز بررسی این شرایط و چگونگی اجرای عملی آن است.

روش و سؤال پژوهش

روش پژوهش این مطالعه، روش تحلیلی - توصیفی همراه با مداخله در روند آموزش بوده و سؤال اصلی آن عبارت است از: میزان تأثیر آموزش نوشتن خلاق به دانش‌آموزان از طریق آموزش روش بدیعه پردازی چه قدر بوده است؟

شرکت کنندگان: نمونه مورد نظر ۳۶ نفر دانش‌آموز پسر پایه پنجم ابتدایی دبستان پسرانه خوارزمی ناحیه ۲ شهر اصفهان بوده‌اند. گامهای زیرتوسط پژوهشگر طی ۱۰ جلسه در طول دو ماه از سال تحصیلی اجرا گردیده و پاسخهای ارائه شده در نوشتار حاضر، پاسخهایی است که در اجرا از دانش‌آموزان دریافت شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها: مشاهده^۱: فنون مشاهده‌ای، روشهایی است که از آن طریق فرد داده‌های دست اولی را در باره برنامه‌ها، فرآیندها و رفتارهای مورد مطالعه گردآوری می‌کند. در همه بررسی‌های کیفی، مشاهده به عنوان یک روش اصلی و حیاتی به شمار آمده و پژوهشگر از طریق آن، روابط بسیار پیچیده را در زمینه اجتماعی و واقعی کشف می‌کند. آنان از طریق مشاهده مستقیم اعمال و فعالیتها می‌توانند چشم‌انداز وسیعی را که خود به درک گسترده مفهوم عملکرد یک طرح می‌انجامد، فراهم سازند (هومن، ۱۳۸۵). در این پژوهش از روش مشاهده برای شناخت بیشتر و بهتر روند آموزش و نحوه تغییر و تحول عملکرد دانش‌آموزان استفاده شده تا به این نکته پی برده شود که تا چه میزان از مهارت و توانایی لازم در نوشتن خلاق و انشانویسی برخوردار شده‌اند؟ برای پاسخ به سؤال پژوهش حاضر از راهبرد خلق چیزی جدید (غریب گرداندن مفهومی آشنا) استفاده شده که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسایل، نظریات یا فرآورده‌های قدیمی را در پرتو خلاقیتی بیشتر و تازه ببینند

و با استفاده از قیاس‌هایی برای خلق فاصله مفهومی، موجودات آشنا را به گونه‌ای ناآشنا بنگرند. شاگردان به جز در گام نهایی که به مسأله اولیه باز می‌گردند، مقایسه‌های ساده انجام داده و معلم باید مواظب تحلیل‌های ناپخته و ختم مذاکرات باشد.

شیوه اجرا: موضوع انشا: کتاب، یک موجود بی جان

الگو: بدیعه پردازی

هدف کلی: تقویت مهارت نوشتن خلاق در مورد موجودی بی‌جان به نام کتاب با

کاربرد الگوی بدیعه پردازی

هدف‌های جزئی رفتاری: ۱- کلمات یا عبارات کلیدی که کتاب را توصیف می‌کنند، بیان کند. ۲- قیاس‌های مستقیم در رابطه با کتاب مثال بزند. ۳- در رابطه با عجیب‌ترین قیاس مستقیم با کتاب، جملاتی بیان کند. ۴- خود قیاس شخصی شود تا احساس خودش را از عجیب‌ترین قیاس مرحله قبل بیان کند. ۵- از میان قیاس‌های مستقیم و شخصی، چند تعارض فشرده را بیان کند. ۶- یکی از تعارض‌های فشرده را انتخاب و جملاتی مبتنی بر آن بیان کند. ۷- با توجه به تمام مراحل در رابطه با موضوع اصلی (کتاب) مطلب خود را بنویسد. ۸- انشایش را در کلاس بخواند.

ایجاد انگیزه و آماده سازی: (۲ دقیقه) معلم ابیات زیر را خوانده تا فراگیران به موضوع این جلسه پی ببرند.

سزوار هزاران آفرینم	پر از افسانه‌های دل‌نشینم
دروم هرچه خواهی جستجو کن	به‌سوی من به‌ذوق و شوق رو کن
که هر اندرز شیرین تر ز قند است	به هر سطر هزار اندرز و پند است
ز من گر بگذری در اشتباهی	بخوانم تا بیایی هر چه خواهی
کتابم من، کتابم من، کتابم	برای دوستی کن انتخابم

ارائه درس - گام اول: توصیف وضعیت جدید (۴ دقیقه): م: در گروه‌های خود درباره‌ی کتاب و خصوصیات آن صحبت کنید و برای خود فهرستی کوتاه تهیه و آن را در یک کلمه یا عبارت کوتاه معرفی کنید. (نمونه کلمات دانش‌آموزان پای تابلو نوشته می‌شود). ش: مرجع - پاسخگویی به سؤالات - دوست اوقات فراغت - بازیافت -

زیردستی - وسیله‌ای قابل حمل - گذاشتن روی زخم در صورت ضرورت برای انعقاد خون - تهیه کاردستی‌های کاغذی - گرم کردن و سوزاندن - خیس کردن کاغذها و در کفش گذاشتن - آفتابگیر - یار مهربان - پند دهنده. م: بسیار خوب، هر یک از ما خصوصیتی از کتاب در ذهن داریم که با توجه به آنها، کتاب را توصیف می‌کنیم. امروز به کتاب جور دیگری نگاه کنیم، چشم‌هایتان را ببندید و در سکوت کامل به آن فکر کنید.

گام دوم: قیاس مستقیم (۴ دقیقه): م: کتاب چگونه به یک پرنده شبیه است؟ ش: انسان با خواندن مطالبش می‌تواند در عالم خیال به جاهای دیگر برود. م: چگونه به آتش شبیه است؟ ش: با خواندن آن جرقه‌ای در ذهن زده می‌شود و چیزهایی تازه به فکرمان می‌رسد. م: چگونه به دارو شبیه است؟ ش: دارو دردها را تسکین داده، خواندن کتاب‌هایی مثل قرآن به روح انسان آرامش می‌بخشد.

م: بچه‌ها شما نیز مانند نمونه‌های بالا به کتاب با تمام ویژگی‌هایش، فکر کنید و تصوراتی را که به ذهنتان می‌آید، یادداشت کنید. (قیاس‌هایی مانند نمونه‌های زیر از میان گفته‌های شاگردان انتخاب و پای تابلو نوشته شد).

- کشتی نجاتی است که ما را از خطرها دور می‌کند.

- همچون مادر، مهربان و دوست داشتنی است.

- پنجره‌ای به سمت باغ طبیعت می‌گشاید.

- یک لنگه کفش کهنه‌ی فراموش شده است.

- پلی است برای رسیدن به مکانهای دیگر.

- مثل چکش، کوبنده است.

- معلمی است بسیار دانا و ساکت.

م: به نظرتان عجیب‌ترین مقایسه بین کتاب و قیاس‌ها، کدامیک است؟ (پس از بحث و تبادل نظر و رد و قبول نظرات، عاقبت جمله‌ی «کتاب، همچون لنگه کفش کهنه» رأی می‌آورد و پای تابلو نوشته می‌شود).

م: بیائید به کتاب، مانند یک کفش کهنه با همه ویژگی‌هایش فکر کرده و توصیفش نمائید. ش: لنگه کفش کهنه در بیابان نعمتی است - روزهای اول عمرش نو بود - شاهد روزهای تلخ و شیرین زندگی صاحبش بوده است - رنگ و رویش رفته است - در

وقت نیاز از او سراغ می‌گیرند - خیلی مواقع همراه و یاور صاحبش بوده است و...
 گام سوم: قیاس شخصی (۴ دقیقه): م: حالا سعی کنید خود را به جای کفش کهنه بگذارید و خود او شوید و آن را توصیف کنید. (بگوئید از اول عمرش چه چیزهایی دیده و می‌بیند، چه کارهایی می‌کند، چه بر سرش آمده است، چه احساسات و آرزوهایی دارد، و ...): ش: - از همان روزهای اول توستری خور بودم. - هر وقت مرا می‌پوشید مرتب سرم به سنگ می‌خورد. - از آرزوهای نو و کهنه‌اش سخنها شنیده بودم. - در تابستانها زیر آفتاب می‌سوزم و در زمستانها از سرما یخ می‌زنم و زیر برف و باران می‌مانم. - به تازگی پشتم را خم کرده تا مثل دمپایی در پایش قرار گیرم. - ناله‌های دلخراشم به گوشش نمی‌رسد، زیرا زبان حرف‌زدن ندارم. - سال‌های پرتلاش زیاد داشته‌ام ولی هنوز خسته نشده‌ام. - با اینکه سال‌های زیادی از من استفاده کرده و دوستم دارد، گاه مورد تنفرش بوده‌ام.

گام چهارم: تعارض فشرده (۳ دقیقه): م: به قیاس‌ها و تشبیهات نوشته شده روی تابلو دقت کنید، کلماتی را که در تضاداند بیان کنید. ش: عزیز بی‌ارزش - تو سری‌خور مفید - خراب سالم - غمخوار شادیه‌ها - کهنه‌ی نو - بی‌زبان سخنگو - منظم بی‌نظم - تلاشگر خسته - دوستی تنفرآمیز. م: کدامیک از این کلمات واقعاً مخالف یکدیگرند؟ هیجان‌انگیزترین آن‌ها کدام‌اند که مایل‌اید در رابطه با کتاب درباره‌اش صحبت کنید؟ ش: بی‌زبان سخنگو.

گام پنجم: قیاس مستقیم (۴ دقیقه): م: حال به موضوع اصلی؛ یعنی کتاب، بر می‌گردیم. چگونه می‌توانید از (بی‌زبان سخنگو) برای توصیف کتاب استفاده کنید، هر تصویری که به ذهن‌تان می‌آید، بیان کنید. ش: آرزوهای نو و کهنه را در دلها زنده می‌کند. - در عین بی‌زبانی، حرف‌های زیادی برای گفتن دارد. - برگه‌های سفیدش با سیاهی مطالب پر شده‌اند. - افکار خوب و بد نویسندگان را بیان می‌کند. - با دوستان خود سخنگو و با بیگانگان لال است.

گام ششم: بررسی مجدد اولیه (۳ دقیقه): م: از تمامی قیاسها و تجربه‌های خود و دیگران، استفاده کرده و در مورد کتاب، موجودی بی‌جان مطلبی بنویسید. (دانش‌آموزان مشغول نوشتن می‌شوند).

بحث و نتیجه‌گیری: خلاقیت به خودی خود بروز نمی‌کند، بلکه نیاز به

برنامه‌ریزی و انگیزش و مدیریت دارد. در مدرسه باید علاوه بر شناخت خلاقیت نسبت به عواملی که در رشد و شکوفایی آن مؤثر است، توجه شود. این توجه می‌تواند از طرف معلمان صورت گیرد، زیرا معلمان با در نظر گرفتن ارتباط بسیار وسیعی که با دانش‌آموزان دارند، می‌توانند عامل اصلی افزایش و یا کاهش خلاقیت محسوب شوند؛ و این نیز در گرو آن است که شخص معلم فردی خلاق باشد. یکی از عوامل مهم در عدم توجه برخی از معلمان، عدم شناخت آنان از خلاقیت و کاربرد روشهای تدریس فعال و خلاق است. معلم می‌تواند با ایجاد موقعیت‌های پویا و انگیزاننده و با استفاده از شیوه‌های آموزش و یاددهی مؤثر و مناسب، زمینه لازم برای ظهور خلاقیت در دانش‌آموزان را فراهم آورد. شیوه‌های سنتی با ساختار انعطاف‌پذیر و محدودیت زیادی که برای دانش‌آموزان قائل می‌شود، همچنین با انتقال معلومات و محفوظات، امکان هر گونه رشد فکری، ابتکار و اکتشاف را از یادگیری سلب می‌کند. برای پرورش خلاقیت لازم است روشهایی همچون آموزش اکتشافی، فعال و مشارکتی محور تدریس قرار گیرد، زیرا این روش‌ها مبتنی بر فعالیت دانش‌آموزانند و معلم بیشتر نقش راهنمای آموزش را بر عهده دارد و دانش‌آموز خود به کشف مفاهیم و قوانین می‌پردازد. معلمان نواندیش و پیشرو برای هدایت دانش‌آموزان به سطوح بالای یادگیری و پرورش مهارت‌های ذهنی همواره از روش‌های هدفمند و تفکر برانگیز بهره می‌جویند، روش‌هایی که فراگیران را انگیزه‌مند و یادگیری را برایشان خوشایند می‌سازد، آنان را به تفکر، پرسش، جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات، تبادل نظر، آزمایش و پژوهش، خودسازماندهی و درک بهتر سوق می‌دهد و مهارت‌ها و نگرشهای آنان را گسترده می‌سازد.

قلب عملکرد معلم در رابطه با یادگیری خلاق، شیوه‌های تدریس مناسب اوست. "تدریس خوب و با کیفیت، نشان‌دهنده محیطی خاص برای تدریس و یادگیری است. تدریس با کیفیت به احتمال زیاد حاصل تمایل از سوی شاگرد، زمینه پشتیبانی‌کننده، فرصت‌های فراوان برای یادگیری و کنش‌های خوب به‌کارگرفته شده از سوی معلم است" (کار؛ ماخر و ریچاردسون، ترجمه فردانش، ۱۳۸۵، ص ۲۲). در این راستا توجه به جو اجتماعی کلاس حائز اهمیت است تا دانش‌آموزان به جای رقابت به همکاری و همدلی بپردازند و تلاش نمایند نسبت به گذشته پیشرفت بیشتری داشته باشند. جو

فیزیکی کلاس، مانند قراردادن محرکات بصری در کلاس، ترتیب چیدن میز و صندلی، اختصاص فضای لازم برای فعالیت دانش‌آموزان، هم باید به گونه‌ای ترتیب یابد که بتواند موجب برانگیختن قوای خلاق دانش‌آموزان شود. توجه به جو عاطفی - شناختی کلاس نیز می‌تواند خلاقیت دانش‌آموزان را شکوفا سازد. معلم باید بتواند جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس به وجود آورد تا دانش‌آموزان در آن احساس ارزش، تعلق و قدرت کنند و از طریق طرح سؤال، اهمیت دادن به سؤال و جواب، تقویت تعمق در سؤالات، تقویت قدرت تخیل، تقویت قدرت ریسک و خطر کردن به تقویت کنجکاوی و خلاقیت فراگیرانش کمک نماید. بدیهه‌پردازی نیز از جمله این موارد است که علاوه بر تأکید بر گردآوری، سازماندهی، تخیل، ترکیب اطلاعات و کشف راه‌حل‌ها بر اندیشه‌های بدیع و نگرش‌های نو نیز تأکید دارد. همانگونه که مولوی در شعر خود می‌گوید:

هین! سخن تازه بگو تا دو جهان تازه شود

وارهد از حد جهان، بی حد و اندازه شود

برای رشد تفکر در کلاس درس و توجه به آن در فرایند یاددهی - یادگیری آگاهی از ماهیت، اثربخشی و روش‌های پرورش آن اجتناب‌ناپذیر است. کمک به فراگیران برای شناخت مهارت‌هایی که نیاز دارند، سهیم کردن آنان در آموزش، تشویق آنان به مرور نقادانه فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند و مطالبی که می‌خوانند، دلگرم ساختن و تشویق آنان برای افکار و اعمال خلاقانه، بروز اندیشه‌های نو را آسان می‌سازد. بدیهی است هر قدر تفکر بیش‌تر به کار رود، راه هموارتر خواهد شد. با هدایت و تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در فرآیند آموزش و استفاده از روش‌های فعال و پویا، زمینه برای اندیشیدن و استقلال در یادگیری و بالندگی خلاقیت آنان فراهم می‌شود.

منابع

- تقدیسیان، شکوه. (۱۳۷۹). خلاقیت از زوایای بدیعه پردازی، ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، ۱۲۴، ۴-۵.
- جویس، بروس و ویل، مارشا. (۱۳۷۸). الگوهای جدید تدریس، ترجمه: محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات تابان با همکاری نشر کمال تربیت.
- فرخ مهر، حسین. (۱۳۸۳). رنگین کمان انشا، تهران: انتشارات عابد.
- فرخ مهر، حسین. (۱۳۸۴). پرورش تفکر در کلاس درس، تهران: انتشارات عابد.
- کار، دیوید؛ ماخر، فنستر؛ ریچاردسون و دیگران. (۱۳۸۵). روشهای تدریس پیشرفته، ترجمه: هاشم فردانش، تهران: انتشارات کویر.
- هومن، حیدر علی. (۱۳۸۵). راهنمای عملی در پژوهش کیفی، تهران: انتشارات سمت.

نقش سازمان دهندگان تصویری در آموزش و یادگیری زبان

رضوان رشیدی پور فرد^۱

چکیده

یکی از راه‌های اثربخش‌تر نمودن برنامه درسی، گنجاندن سازمان‌دهندگان تصویری در فرایند آموزش می‌باشد. سازمان‌دهندگان تصویری به خاطر تاثیرگذاریشان در نتایج یادگیری گروه‌های مختلف فراگیران، در پژوهش‌های زیادی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مقاله حاضر ضمن ارایه تعریفی از سازمان‌دهندگان تصویری به همراه انواع و کاربرد آن‌ها به بحث پیرامون نقش آن‌ها در آموزش و همچنین یادگیری زبان فارسی می‌پردازد و ضمن ارایه چند نمونه از این ابزارهای تصویری به تاثیر استفاده از آن‌ها بر روی درس زبان فارسی دو گروه از دانش‌آموزان ابتدایی شهر اصفهان می‌پردازد.

تعریف

سازماندهندگان تصویری ابزارهای تصویری و دیداری هستند که رابطه منطقی بین نکات، ایده‌ها، حقایق و اجزای مختلف یک مجموعه مانند یک متن یا یک فعالیت یادگیری را نشان می‌دهند. آنها همچنین با نام‌هایی چون نقشه مفهومی، نقشه ذهنی و یا سازماندهندگان شناختی نیز نامیده می‌شوند. سازماندهندگان تصویری از اشکال هندسی بسته همچون دایره و مربع و نیم خط تشکیل شده‌اند. مطالب داخل اشکال بسته معمولاً نمایانگر نکات اصلی و خطوط نشانگر ارتباط بین مطالب را نشان می‌دهند. بعضی از سازماندهندگان تصویری کاربرد تخصصی و تعدادی از آنها دارای کاربردهای

۱- فوق لیسانس زبان انگلیسی - مدرس پردیس فاطمه زهرا و آموزش عالی شهید رجایی اصفهان

گوناگون و چند منظوره هستند.

اگر چه معمولاً مطالب ارائه شده توسط این ابزارهای تصویری به صورت لیست و یا حتی با قراردادن داخل یک فرم قابل ارائه می‌باشند ولی سازماندهندگان تصویری این امکان را برای ما فراهم می‌آورند که مطالب را به گونه‌ای دیگر مشاهده یا ارائه نمود و به شیوه‌ای متفاوت به آن‌ها نگریم و اندیشید. در ضمن، بسیاری از محدودیت‌های کلامی از میان برداشته شده و ما می‌توانیم بر روی ارتباط بین مطالب و اطلاعات تمرکز نماییم. بنا بر این با نمایش تصویری مطالب می‌توان اطلاعات پیچیده را به نحو ساده و قابل فهمی ارائه نمود. نشان دادن ارتباط بین مطالب و رویدادها در مقایسه با توضیح کلامی در مورد ساختار و اجزای مطالب و احداثها فهم مطالب را سهولت می‌بخشد. هر چند در بیشتر موارد ارائه دوگانه کلامی و تصویری صرف نظر از اینکه مخاطبین افرادی دیداری و یا شنیداری باشند بسیار موثرتر از مطالب بصورت فقط شفاهی و یا تصویری می‌باشد.

انواع سازمان دهندگان تصویری

سازمان دهندگان تصویری را می‌توان بر اساس کاربرد و شکل آنها دسته‌بندی کرد. برای مثال شش طرح رایج و معمول سازمان دهندگان تصویری عبارتند از:

* اسکلت ماهی

* دایره ای

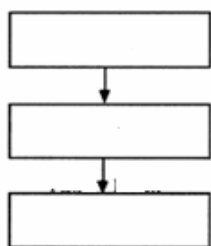
* هم پوشانی

* تار عنکبوتی

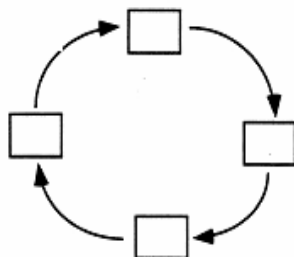
* خوشه ای

* خطی

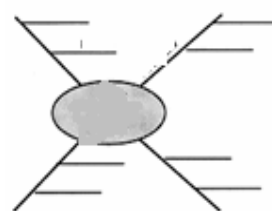
*graphic organizers



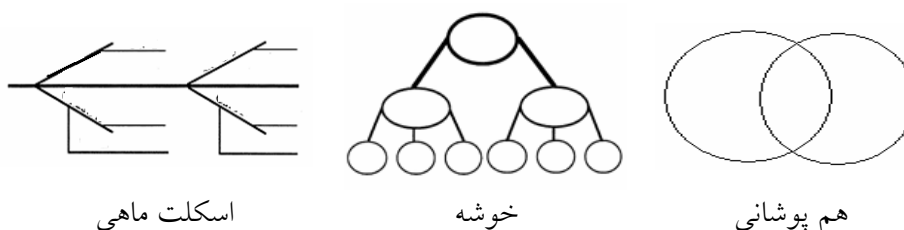
خطی



دایره



تار عنکبوتی



انتخاب شکل مناسب مستلزم توجه به کاربرد، هدف، همچنین ماهیت مطالب و اطلاعات مورد نظر جهت ارائه، نوع فعالیت کلاسی و همچنین انتخاب افراد دارد. هر چند تنوع قابل ملاحظه‌ای از طرح برای به تصویر کشیدن ساختار اطلاعات و مطالب وجود دارد، ولی تمام آنها این هدف اصلی را که نمایش تصویری نکات به مخاطب می‌باشد تأمین می‌نمایند.

از نظر کاربرد می‌توان سازمان دهندگان تصویری را به دو دسته کلی تقسیم بندی کرد. الف) دسته‌ای که برای به تصویر کشیدن ساختار مطالب و اطلاعات ارائه شده بکار می‌روند. برای مثال، نمایش دادن رابطه علی و یا رابطه کل و جزء. ب) دسته‌ای که برای اهداف خاص بکار گرفته می‌شوند مانند طراحی پروژه و یا هدف‌گذاری. در کلاس‌های زبان آموزی شش کاربرد متداول سازماندهندگان تصویری شامل موارد زیر می‌باشد.

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| * توصیفی | * مقایسه ای (شباهت و تفاوت) |
| * دسته بندی | * توالی |
| * علی (علت و معلول) | * تصمیم‌گیری |

موارد مذکور در کلاس‌های زبان آموزی هم توسط معلمان و هم فراگیران به کار گرفته می‌شوند که در قسمت بعد به آن پرداخته می‌شود.

کاربرد سازمان دهندگان تصویری

گرچه سازماندهندگان تصویری در آموزش رشته‌های مختلف درسی چون ریاضی، علوم، علوم اجتماعی و زبان آموزی به کار گرفته شده اند ولی استفاده آنها در زبان آموزی و به ویژه مهارت خواندن بیشتر از سایر دروس مورد بررسی و تحقیق قرار

گرفته است. مسلماً مهارت‌های درک و تشخیص روابط علی، روش‌های حل مسئله و فهرست کردن مشکلات و راه‌حل‌ها، دسته‌بندی نکات اصلی و فرعی و یا زیر مجموعه‌ها از محدوده دروس زبان آموزی و خواندن و درک مطلب فراتر رفته و فواید به‌کارگیری آن در دروس دیگر نیز قابل ملاحظه می‌باشد. (هرل^۱، ۱۹۹۹، ویلر من^۲، ۱۹۹۱).

لازم به ذکر است که سازماندهندگان تصویری را می‌توان در مراحل مختلف تدریس، در بارش فکری برای شروع یک مطلب، در ضمن ارائه مطلب و در نهایت برای جمع‌بندی و نتیجه‌گیری یک درس به کار برد. برای مثال در مرحله پیش از شروع نوشتن انشا یا مقاله و یا خواندن یک متن، معلم می‌تواند با معرفی عنوان درس و موضوع بحث با استفاده از روش بارش فکری، از دانسته‌های قبلی فراگیران کمک گرفته و موارد اشاره شده و رابطه بین آن‌ها را بر روی تابلو با کمک سازماندهندگان تصویری نشان دهد و یا در ضمن خواندن یک داستان نقشه داستان را بر روی تابلو ترسیم نماید. در مرحله پایانی، بعد از ارائه مطلب، معلم هم چنین می‌تواند برای مرور نکات ارائه شده در یک درس و یا یک بخش، نقشه مفهومی آن را برای فراگیران بر روی تابلو رسم نماید. علاوه بر کمک گرفتن از سازماندهندگان تصویری در مراحل مختلف تدریس، معلمین حتی می‌توانند با بهره جستن از این ابزارهای دیداری، دانش، درک و فهم فراگیران در مورد محتوای یک درس و یا یک موضوع، خلاقیت و هم چنین مهارت‌های تفکر آنان را نیز ارزشیابی نمایند.

فراگیران نیز به نوبه خود می‌توانند از امکاناتی که سازمان دهندگان تصویری برای آنان فراهم می‌آورد استفاده نمایند. اغلب اوقات این ابزارهای دیداری برای آنان این امکان را فراهم می‌آورد که بتوانند افکار و اطلاعات خود را نظم و ترتیب داده، به سلیقه اولویت‌ها و دیدگاه‌های خود آگاه‌تر شده و چیدمان و شکل متناسب با افکار و احساسات خود را برای ارائه مطلب استفاده کنند. بنابر این این ابزارها به آنها کمک می‌نماید تا مهارت‌های ارائه مطلب به صورت گفتاری و نوشتاری را تقویت نمایند. علاوه بر بهبود توانایی تفکر و ارائه نظام‌مند و سازماندهی شده، فراگیران می‌توانند میزان درک خود از یک مطلب و یا متن را به صورت گرافیکی به نمایش درآورند و یا

1- Herl

2- Willerman

سازمان‌دهندگان تصویری ناتمام را کامل نمایند. این ابزار به افراد این فرصت را می‌دهد که چه به صورت گروهی و چه به صورت فردی، میزان درک خود را از یک موضوع و یا دامنه لغات مربوط به آن را ارزیابی و ارائه نمایند. این نکته باید خاطر نشان شود که تحقیقات، بیشترین میزان یادگیری در این زمینه را در مورد خواندن و درک مطلب گزارش کرده‌اند. البته نتایج تحقیق حاکی از آن است که استفاده از سازمان‌دهندگان تصویری بعد از خواندن متن و به عنوان فعالیت تکمیلی تأثیر بیشتری را نسبت به استفاده از آن به عنوان پیش سازمان دهنده جهت آماده‌سازی قبل از خواندن متن بر روی یادگیری فراگیران داشته‌اند (گاردیل^۱، ۱۹۹۹). نتایج یک پژوهش فرا تحلیلی حاکی از آن است که تأثیر سازمان‌دهندگان تصویری بر روی افزایش دامنه لغات بیشتر از تأثیر آن بر میزان درک مطلب بوده است. بنابر این به نظر می‌رسد سازمان‌دهندگان تصویری برای افزایش دانش و گستره واژگان فراگیران، می‌توانند مؤثر واقع شوند (مور^۲، ۱۹۸۴).

آموزش سازمان‌دهندگان تصویری

سازمان‌دهندگان تصویری در تمام مقاطع تحصیلی و گروه‌های سنی قابل استفاده می‌باشد. نتایج یادگیری موفق در میان فراگیران عادی و همچنین فراگیران با مشکلات یادگیری در مقاطع و سطوح مختلف از ابتدایی تا دانشگاه گزارش شده است. (مور، ۱۹۸۴). هرچند بیشترین تأثیر مثبت استفاده از سازمان‌دهندگان تصویری در بین دانشجویان اعلام شده است، در میان دانش‌آموزان مقطع دبستان، نتایج اگر چه دلالت بر اثر بخشی کمتری نسبت به دانشجویان دارد ولی تأثیر مثبت آن به صورت مداوم مشاهده گردیده است. از آنجایی که در بیشتر سازمان‌دهندگان تصویری از لغات و عبارات کوتاه و حتی در پاره‌ای از موارد از تصویر و عکس استفاده می‌گردد، می‌توان از آن‌ها در تمام سطوح سنی و یادگیری اعم از کودکان و فراگیران کم توان بهره جست. (لوبین^۳، ۲۰۰۷)

1- Gardill

2- Moore

3- Lubin

جهت به کارگیری مؤثر از سازمان‌دهندگان تصویری توسط فراگیران، لازم است که آن‌ها در زمینه آموزش ببینند و این بر عهده معلم است که این ابزارهای بصری را به تدریج و به صورت نظام‌مند به آنها معرفی نماید. برای شروع می‌توان از مدل‌های ساده برای بارش فکری در مورد یک موضوع و یا جدول‌هایی برای نشان دادن نکات مهم یک درس یا متن استفاده نمود. این آموزش می‌بایست مرحله به مرحله انجام شود به این صورت که در ابتدا معلم یک سازمان‌دهندگان تصویری را برای کل کلاس ترسیم می‌نماید. او می‌تواند یک نسخه از آنرا به فراگیران داده و توضیح بدهد که چگونه می‌توان آنرا کامل کرد. سپس معلم و فراگیران به همراه هم مثال‌هایی از سازمان‌دهندگان تصویری را کامل می‌کنند. در مرحله بعد، آن‌ها در ضمن خواندن یک متن، نکات اصلی آن را پیدا کرده و ارتباط بین آن‌ها را مشخص می‌نمایند و جاهای خالی را پر می‌کنند. در مرحله سوم دانش‌آموزان به صورت گروهی با مشارکت یکدیگر و با نظارت معلم سازمان‌دهندگان تصویری را کامل می‌کنند و بعد کمی تمرین خودشان به صورت گروهی آنها را رسم می‌نمایند. در مرحله پایانی فراگیران به صورت فردی و مستقل سازمان‌دهندگان تصویری را می‌سازند.

مزیت سازمان‌دهندگان تصویری

شواهد قوی مبنی بر تأثیر سازمان‌دهندگان تصویری در تسهیل یادگیری وجود دارد. از هر دوازده پژوهش ده تحقیق تأثیر مثبتانه بر یادگیری را تأیید می‌کنند. تعداد زیادی از این ابزارها به فراگیران کمک می‌کنند تا از عهده فهمیدن متون چالش برانگیز بایند. (لینز^۱، ۲۰۰۵). یکی از مزیت‌های استفاده از آنان، قابلیت نمایش دادن اطلاعات زیادی به صورتی ساختار یافته، منظم و قابل فهم می‌باشد به طوری که تصویر کلی مطلب به نمایش گذاشته می‌شود. آن‌ها به افراد کمک می‌کنند تا تبدیل به فراگیرانی گردند که مهارت‌های تشخیص روابط بین اجزای یک مجموعه، بررسی مفاهیم و معانی موجود در آن و اولویت‌بندی اهمیت مطالب و جایگاه آن در مجموعه اطلاعات داده شده را در خود ایجاد و بهبود بخشند. سازمان‌دهندگان تصویری همچنین می‌توانند در خلاصه

کردن یک متن و یا داستان به ما کمک نمایند. آن‌ها در حل مسئله، تصمیم‌گیری و طراحی تحقیق و پروژه نیز با موفقیت استفاده می‌شوند هم چنین بکارگیری آن‌ها راهی است برای تشویق فراگیران که به گونه‌ای دیگر بیندیشند. تفکر دیداری به شیوه‌های مختلف می‌تواند بیان شود. سازمان‌دهندگان تصویری روشی برای افرادی با تفکر دیداری است تا بتوانند افکار خود را مرتب کرده و به شیوه‌ای گویا به بیان نظرات و افکار خود بپردازند.

نکته قابل ذکر دیگر این است که سرعت انتقال مطالب با استفاده از این ابزارهای گرافیکی بالا رفته و در عین حال به خاطر نمایش کلید واژه‌ها به جای متن، فراگیران می‌بایست برای نقل کردن مطلب، به جملات و توضیحات خود متکی باشند و احتمال کپی‌برداری، حفظ سطحی مطالب و نقل قول مستقیم متون کاهش می‌یابد. در نتیجه مهارت ایجاز و خلاصه‌گویی و خلاصه‌نویسی در آنان تقویت می‌شود. این امر حتی به افراد کمک می‌کند تا در داستان‌گویی، داستان را با بیان و کلام خود نقل و بازگویی کنند و خلاقیت کلامی و ذهنی خود را افزایش دهند. افراد با آشنا شدن با سازمان‌دهندگان تصویری، در انشا و مقاله نویسی نیز از تکرار نکات بی‌اهمیت، نامربوط و تکراری اجتناب می‌کنند. بنابراین کاربرد این ابزارهای تصویری علاوه بر تفکر خلاق و تحلیلی، مستقیماً سه مهارت خواندن، نوشتن و صحبت کردن را نیز بهبود می‌بخشد. (بهرامی، ۱۳۷۹)

نتایج استفاده از سازمان‌دهندگان تصویری در درس زبان فارسی دانش‌آموزان ایرانی

در تحقیقی که بر روی دو گروه از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم دبستان شهر اصفهان توسط نویسنده و همکارش صورت گرفت و به بررسی تأثیر استفاده از سازمان‌دهندگان تصویری در درس زبان فارسی و دو درس دیگر بر روی خلاقیت دانش‌آموزان پرداخت، نتایج نشان داد که این روش خلاقیت کلامی را در دانش‌آموزان دختر و پسر افزایش داد. علاوه بر آن، معلمان افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی آن‌ها را نیز گزارش نمودند. قدرت بیان بهتر و توانایی بیشتر در بیان تصورات ذهنی در قالب کلمات چه به صورت گفتاری و چه نوشتاری، از دیگر نتایج گزارش شده توسط

معلمان بود. آموزگاران همچنین اظهار داشتند که مهارت کلامی دانش‌آموزان در درس فارسی به سایر دروس شفاهی نیز منتقل شده بود (بهرامی، ۱۳۷۹). طبق نتایج تحقیق دانشگاه مرینلد، استفاده از سازمان‌دهندگان تصویری در مدارس ابتدایی شهر بالتیمور، رشد و بهبود مهارت‌های شفاهی، مهارت‌های خواندن و نوشتن و افزایش دامنه لغات دانش‌آموزان را به همراه داشته است (تمپل^۱، ۱۹۹۵).

نتیجه‌گیری

مسلم است که نمایش تصویری اطلاعات در آموزش امری بدیع و نو محسوب نمی‌گردد. استفاده از جدول، نقشه و تصویر برای ارائه اطلاعات آماری و نمایش توالی اتفاقات تاریخی به شکل خطی به عنوان ابزارهایی پذیرفته شده، مدت‌هاست که به کار گرفته شده‌اند. لیکن اهمیت به کارگیری ابزارهای دیداری اکنون بر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش آشکارتر شده است. این امر به این خاطر است که اولاً می‌توان گفت، تمام فراگیران به نحوی فراگیرانی دیداری می‌باشند. دوم آن‌که، امروزه در آموزش، بیشترین توجه به فرآیند یادگیری می‌باشد تا محصول و نتیجه نهایی آن و در نهایت این که در این روزها ایجاد و تقویت مهارت‌های تفکر و سازماندهی اطلاعات در کنار مهارت‌های کلامی مورد تأکید و تشویق می‌باشد. این ابزارهای تصویری مجالی را برای معلمین فراهم می‌آورد تا بتوانند به شیوه‌ای متفاوت و مؤثر نکات درسی را به فراگیران منتقل کنند و رابطه منطقی بین اجزای با کل را به صورت بصری و ملموس‌تر به آنان نشان دهند. سازمان‌دهندگان تصویری همچنین به فراگیران کمک می‌کند تا به افکار خود انسجام بخشیده و مهارت‌های بیان مطلب به شیوه گفتاری و نوشتاری را در خود تقویت نمایند. آن‌ها همچنین به فراگیران کمک می‌نمایند تا از حفظ کردن مطالب به صورت سطحی اجتناب کرده و به درک عمیق روابط منطقی موجود در متون توجه نمایند. این ابزارها هم در زمینه آموزش و هم ارزشیابی در کلیه سطوح یادگیری و گروه‌های سنی مؤثر و کارآمد می‌باشند و یا به عبارت دیگر بسیاری از زمینه‌های فعالیت‌های آموزشی را در آموزش زبان فارسی پوشش می‌دهند.

منابع

- بهرامی، رشیدی، عریضی، بررسی مقایسه‌ای روش‌های پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اصفهان. فصلنامه آموزه، پاییز ۱۳۷۹.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Herl, H. E., O'Neil, H. F. Jr., Chung, G. K. W. K. & Schacter, J. (1999). Reliability and validity of a computer-based knowledge mapping system to measure content understanding. *Computers in Human Behavior*, 15 (3-4), 315-333.
- Jones, B. F., Pierce, J., & Hunter, B. (1988/89). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 20-25.
- Linse T. A. (2005). *Young Learners*. Mc Graw Hill. America. ^^
- Lubin, J. (2007). *Enhancing Learning Through the Use of Graphic Organizers*. Unpublished dissertation.
- Moore, D. W., & Readence, J. E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78(1), 11-17
- Temple, A. and others, 1995. *Engaging Students: Thinking, Talking and Cooperating*. Corwin Press Inc. America.
- Willerman, M., & Mac Harg, R. A. (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 705-712.

سنایی و جامعه مریم السادات رنجبر^۱

چکیده

وظیفه جامعه شناسی، بررسی زندگی اجتماعی است و اجتماعیات در ادبیات فارسی، به معنی تحلیل و پردازش دیدگاه و اندیشه ادیبان درباره اوضاع اجتماعی، شیوه زندگی، ارزش‌ها و ضد ارزش‌های فرهنگی، نوع تعلیم و تربیت، وضعیت ادیان، آداب و رسوم، زبان، خوراک، پوشاک و... است.

ضرورت بازتاب اوضاع و احوال سیاسی و اجتماعی، تغییر حکومت‌ها، نوع روابط انسانی و اخلاقیات و... بزرگان خرد و اندیشه را بر آن داشته تا وظیفه خود را در انعکاس و آشکار ساختن این واقعیت‌ها به انجام رسانند.

از جمله ادیبانی که به نقش خود واقف بوده و با روشنگری و قطعیت، به ترسیم اوضاع اجتماعی پرداخته، سنایی است. او به دلیل آگاهی و روشن بینی و نیز گذراندن دو دوره مختلف در زندگی (۱- مرحله شادخواری و مادی نگری و مدیحه‌گویی در دربار ۲- دوره روی آوردن به معرفت و پیمودن راه کمال و سیر درون)، به خوبی توانسته اجتماع عصر خود را به تصویر بکشد و از همه چیز و همه کس سخن بگوید. او از تعصبات سیاسی و دینی و تنزل اخلاق و رواج فساد گرفته، تا نوع حکومت، خانواده، تربیت کودک، موسیقی و سرگرمی، مراسم ملی و مذهبی و...، هیچ‌کدام را از نظر دور نداشته است. نگارنده در این مقاله، ضمن پرداختن به این نکات، هریک از این مسائل را مورد بررسی قرار می‌دهد.

کلید واژه: سنایی، اجتماع، اوضاع سیاسی، خانواده، آداب و رسوم.

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان اصفهان - آموزش عالی شهید رجایی

مقدمه

شناخت روابط متقابل ادبیات و جامعه، یعنی نقشی که زندگی و محیط اجتماعی در پیدایی و پرورش شاعران و نویسندگان بزرگ داشته، همچنین تأثیر انکارناپذیری که این بزرگان بر جامعه و فرهنگ خود داشته‌اند، یکی از وظایف نقد امروز است؛ زیرا بررسی تأثیر افکار و عقاید و دیدگاه‌های بزرگان ادب در جامعه، و شناخت مباحث اجتماعی در ادبیات فارسی از جایگاه خاصی برخوردار است.

از طرفی، جامعه شناسی ادبیات به عنوان یک دانش اجتماعی، با روشی علمی و دقیق، جوهر اجتماعی آثار ادبی، شرایط و مقتضیات محیط اجتماعی، جهان بینی و موضع‌گیری فکری و فرهنگی شاعران و نویسندگان و مباحث اجتماعی مطرح در آثار ایشان را مورد مطالعه قرار می‌دهد. (ترابی، ۱۳۸۲، ص ۵)

به بیان دیگر، جامعه شناسی ادبی، یکی از روش‌های علوم ادبیات است؛ یعنی روشی انتقادی که به متن و به معنای آن توجه دارد. این رشته که به متن روی می‌آورد و با توجه به پدیده‌های اجتماعی مانند ساختارهای ذهنی و شکل‌های آگاهی، در پی گسترش درک متن است، در پیشرفت خود، از ادبیات تطبیقی به جامعه شناسی «جهان‌نگری»‌ها گذر می‌کند و در مسیر خود با مفهوم ساختارهای معرفتی یا حالات و آداب روبرو می‌شود. (پوینده، ۱۳۹۰، ص ۶۸ - ۶۷)

مسلماً پرداختن به افکار و اندیشه شاعران و نویسندگان و تحلیل موضوعات اجتماعی در دوران زندگی هر یک از ایشان، ما را با حقایق زندگی، اوضاع سیاسی و جامعه، روابط انسانی و... حاکم بر آن دوران آشنا می‌سازد. چرا که انعکاس اندیشه و فرهنگ بزرگان ادب که شاهد حوادث روزگار خود بوده و خوبی‌ها و بدی‌ها و زشتی‌ها و زیبایی‌های زمان خویش را درک کرده‌اند، در آثارشان جلوه‌گر است و می‌تواند چشم امروز را به موقعیت و واقعیت‌های گذشته روشن سازد.

از جمله کسانی که آثارش، آینه روشنی از روزگار اوست، سنایی است. او به دلیل آگاهی و روشن بینی، به تمام جوانب زندگی و اوضاع و احوال عصر خود توجه داشته و تحولات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی زمان خویش را در اشعارش بیان کرده است.

زمان سنایی، هنگامهٔ تعصبات سیاسی و دینی بوده است. اوضاع سیاسی ناپایدار و ارزش‌های اخلاقی دگرگون شده، دانشمندان و حکیمان و دانایان عصر، در گوشه‌نشینی و فقر، و فرومایگان خود فروش و رشوه‌خواران و متقلبان، در نعمت و مکنّت به سر می‌بردند. فاصلهٔ طبقاتی زیاد گشته، فقر و تنگدستی و مالیات‌های سنگین بر مردم ضعیف، فشار وارد می‌کرد. انسانیت و معنویت، پنهان شده و ریاکاری و تزویر، آشکارا به چشم می‌خورد. اوضاع جامعه آشفته و غرق در فساد و تباهی بود. در کل از اواخر غزنویان تا پایان حکومت خوارزمشاهیان، گویندگان و نویسندگان ایران، در محیط اجتماعی خود، شاهد فرمانروایی و یکّه‌تازیهای امرا و سلاطین و نفوذ و اقتدار "بزرگ زمینداران جدید" بودند. (ترابی، ۱۳۸۲، ص ۴۷)

در این میان، این شاعر روشنفکر و روشنگر با زبانی درست و محکم و با بیانی قوی و قاطع، به ترسیم صحنه‌های روزگار پرداخت و آنچه را در عصر او آشکار و پنهان می‌گذشت، با زبانی شاعرانه در آثارش به ثبت رساند. او در توصیفی، دوران خود را زمان خشکسال انسانیت و سلطهٔ دیو سپید خوانده است :

خشکسالیست کشت آدم را	فتح بابش تویی پر از نم کن
هین که عالم گرفت دیو سپید	خیز تدبیر رخس رستم کن

(دیوان ، ص ۴۹۹)

سنایی هیچ مسأله‌ای را از نظر دور نداشته است. توجه به نظام برده داری و استفاده نامناسب از ایشان، بیان جدال بین فرقه‌های دینی و ادیان مختلف، تعصبات مذهبی، نشان دادن جایگاه خانواده و نقش زن و مرد، ازدواج و طلاق، تعلیم و تربیت کودکان، بازی‌ها و سرگرمی‌های رایج و جشن‌های مرسوم، آداب و رسوم، ذکر انواع بیماری‌ها و درمان آن‌ها، رواج خرافه و... ، همه از نظر تیزبین او گذشته و به بهترین بیان در اشعارش به ثبت رسیده است.

مضامین اجتماعی در آثار سنایی

سنایی از اجلهٔ شعرایی است که به دلیل سرودن انواع شعر و ابراز عقیده در آثارش،

همچنین صاحب سبک بودن، شهرت خاص و عام یافته و نه تنها در زمان خود تأثیرگذار بوده، بلکه بر شاعران و نویسندگان قرون بعد نیز مؤثر بوده است. در زندگی سنایی دو مرحله قابل بررسی است؛ مرحله اول، زندگی شاد و خوش درباری، خوشگذرانی، مدیحه سرایی و عیش و نوش بوده و دوره دوم - که نتیجه تغییر احوال اوست - به راه معرفت و کمال رفته، چنان به سیر درون می‌پردازد که حتی از دامادی پادشاه چشم پوشیده، (صفا، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۵۵۳) به عوالم روحانی روی می‌آورد. همچنین او اولین کسی است که عرفان را به حوزه شعر وارد کرده و راهی را برای گریز از مداحی گشوده است و به واسطه گذراندن دو دوره مختلف، با نگاه خاصی به توصیف روزگار پرداخته است. میراثی که سنایی در این زمینه به یادگار گذاشته، کم نیست. او از قالب قصیده و غزل برای پرداختن به اخلاق، اندرزگویی و نقد اجتماعی به خوبی بهره برده و در این راه، نوآوری‌هایی کرده است که اینک به شرح آن می‌پردازیم.

۱- اوضاع اجتماعی

زمان غزنویان، اغلب به لشکرکشی و کشورگشایی (به نام جهاد و غزو دینی و رواج اسلام) می‌گذشته، چه در زمان محمود، چه مسعود. براین اساس، فشارهای سیاسی، سخت‌گیری حکومتی، مالیات‌های سنگین و اختلافات طبقاتی بر مردم حاکم بوده که در زمان مسعود، به خاطر اختلاف پدریان و پسران، بیشتر شده است. (زرین کوب، ۱۳۷۹، ص ۴۲۱)

عده‌ای از علما و صوفیه به صراحت یا کنایه، به این اوضاع اشاره کرده‌اند؛ از جمله سنایی که در اشعارش، پراکنده، به آن‌ها پرداخته است. برای نمونه در قصیده "انقلاب حال مردمان" چنین می‌گوید:

ای مسلمانان خلاق حال دیگر کرده‌اند	از سر بی حرمتی معروف منکر کرده‌اند
کار و جاه سروران شرع در پای او فتاد	زانکه اهل فسق از هرگونه سر برکرده‌اند
پادشاهان قوی بر دادخواهان ضعیف	مرکز درگاه را سد سکندر کرده‌اند

(دیوان، ص ۱۴۸)

در حدیقه نیز هشدار می‌دهد که آه مظلوم دامن ظالم را می‌گیرد:

ای بسا تاج و تخت مرحومان لخت لخت از دعای مظلومان
ای بسا نیزه های جباران پار پار از دعای غمخواران

(ص ۵۵۷)

از نظر فرهنگی و اخلاقی، رفتار مردم دگرگون شده و انسانیت و مروت رو به زوال نهاده است:

منسوخ شد مروت و معدوم شد وفا زین هر دو مانده نام، چو سیمرخ و کیمیا
شد راستی خیانت و شد زیرکی سفه شد دوستی عداوت و شد مردمی جفا
(دیوان، ص ۴۸)

دروغ و تزویر و دین فروشی رواج یافته است، از یک طرف ستم و آزار مردم و از سوی دیگر فقر و تنگدستی، مردم را تحت فشار قرار داده است:

ایها الناس روز بی شرمی است نوبت شوخی و بی آزر می است
زانکه اهل زمانه نااهلند شحنة ظلم و قاضی جهلند
(حدیقه، ص ۷۴۲)

امرا را ز پی ظلم و فساد دل به زور و زر و خیل و حشم است
(دیوان، ص ۸۲)

فقیهان و زاهدان ریایی نیز به مردم ستم روا می‌دارند، از این رو مورد مذمت قرار گرفته‌اند:

فقهها را غرض ز خواندن فقه حیلۀ بیع ربا و سلم است
(دیوان، ص ۸۲)

علم داری ولی به سود و ربا مولعی لیک بر فساد و زنا
(حدیقه، ص ۲۹۲)

اوضاع اقتصادی هم مانند دیگر موارد، به دلیل ظلم و جور حاکم بر مردم، جنگها و آشوبهای سیاسی، عدم اختیار کشاورزان بر زمینهای زراعتی و سخت گیریهای دیگر، چندان مطلوب و بسامان نیست. (زرین کوب، ۱۳۷۹، ص ۴۲۷)

مالدارانِ توانگر کیسه درویش دل

در جفا درویش را از غم، توانگر کرده‌اند

خواجهگان دولت از محصول مال خشک ریش

طوق اسب و حلقه معلوم استر کرده‌اند

(دیوان، ص ۱۴۹)

از یک طرف سکه‌های تقلبی رواج پیدا کرده، از سوی دیگر به خاطر وضعیت نامطلوب اقتصادی، عده‌ای نیز به حرام خواری و دزدی افتاده‌اند.

از نفاق، اصحاب دار الضرب در تقلیب نقد

مؤمنان زفت را بی زور و بی زر کرده‌اند

کار عمال سرای ضرب همچون زر شده است

زانکه زر بر مردمان یکسر مزور کرده‌اند

(دیوان، ص ۱۵۰)

بر سریر سروری از خوردن مال حرام

شخص خود فریبی و دین خویش لاغر کرده‌اند

حبه دزدان از ترازوها بر اطراف دکان

طبع را در حبه دزدیدن مخیر کرده‌اند

(دیوان، ص ۱۴۹، ۱۵۰)

در این اوضاع نابسامان، عده‌ای نیز برای چک به گرفتاری و زندان افتاده‌اند.

گر تو ناری خود آورد بی شک بنویسند بی حضور تو چک

(حدیقه، ص ۶۵۶)

بیم تو جز به حبس و چک نکند آن کند با تو کایچ سگ نکند

(حدیقه، ص ۶۷۰)

۲- نظام خانواده و نقش مرد و زن

در تمام حکایات و حوادثی که از آن زمان روایت شده، نقش اول از آن مرد است و همیشه انجام کارهای مهم و داشتن صفات ارزنده و شایسته‌ای چون؛ مردانگی، سخندانی، دانش، هنرهای گوناگون و... به آن‌ها منسوب شده است.

مرد مردانه همچو که باشد که از او باده‌ها سسته باشد

(حدیقه، ص ۳۸۸)

- گوشت بر گاو ورزه نیکوتر زینت مرد دانش است و هنر
(حدیقه، ص ۳۹۰)
- در میان آی چست چون مردان صفت و صورتت یکی گردان
(طریق، ص ۱۲۶)
- همچنین تربیت فرزندان و علم آموزی به آنها از وظایف پدران بوده است:
تربیت یاب از پدر چون آفتاب از آسمان علمها گیر از پدر چون بخردان از روزگار
(دیوان، ص ۲۲۰)
- اما در مورد زنان، از دو جنبه به موضوع پرداخته است:
الف) زنان بزرگی که با صفات پارسایی، عدالت، تقوا، حاضر جوابی، فهمیدگی، عفت و حیا و... در جامعه حضور می‌یابند و در عین نجابت، با شجاعت رفتار می‌کنند و سخن می‌گویند. نمونه آن، داستان پیرزنی است که شکایت عامل باورد را به سلطان محمود برد؛ سلطان نامه‌ای نوشت؛ اما او به نامه سلطان اعتنایی نکرد. بار دیگر زن شکایت کرد؛ سلطان گفت نامه دیگری روان می‌کنم، اما اگر باز بی‌توجهی کرد تو باید با زاری خاک بر سر کنی و سخنی بر زبان نرانی؛ آنگاه:
- زن سبک گفت ساکن ای سلطان چون نبردند مر تو را فرمان
خاک بر سر مرا نباید کرد نبود خاک مرمرا در خورد
خاک بر سر کسی کند که ورا نبود در زمانه حکم، روا
بشنید این سخن ز زن سلطان شد پشیمان ز گفت خود به زمان
(حدیقه، ص ۵۴۷ - ۵۴۵، نیز: ص ۲۷۱)
- ب) زنانی که با صفات منفی و ناپسندی چون؛ حيله‌گری، دروغ‌گویی، پرحرفی، علاقه به فالگیری و جادوگری و... معرفی می‌شوند:
- دل مه با زنان از آنکه زنان مرد را کوزه فقح سازند
تا بود پر، زنند بوسه بر آن چون تهی شد ز دست بندازند
(دیوان، ص ۱۰۶۵)
- حمله با شیرمرد همراه است حيله کار زنست و روباهست
(حدیقه، ص ۵۷۶)
- نیست جز هرزه، مندل و تنجیم زن بود سغبه چنین تعلیم
(حدیقه، ص ۷۰۳)

۳- ازدواج و تعدد زنان

سنایی در حدیقه، به سن ازدواج، مراسم خواستگاری و مهریه (و سنگینی آن)، جهیزیه و ... اشاره دارد :

هم ز ده سالگی، گرد در سر	شوهر و مال و چیز و زر و گهر
ور کنی در جهیز او تأخیر	همه توفیر تو شود تقصیر
آن که از نقش اوت عار آید	پی دخترت، خواستار آید

(حدیقه، ص ۶۵۶ - ۶۵۷)

همچنین از چند زنه بودن مردان و مشکلات آن سخن گفته است :

گلشن، گلخن شود چون به ستیزه کنند در یک خانه، دو تن دعوی کدبانویی

(دیوان، ص ۱۰۲۱)

خاک یابی ز پای تا زانو	خانه‌ایی را که دو است کدبانو
------------------------	------------------------------

(حدیقه، ص ۵۰۹)

درباره زنان و کودکان بی‌سرپرست نیز که به دلیل شاغل نبودن زنان، اغلب برای تأمین معاش و گذران زندگی، تحت فشار و سختی و ظلم هستند، اشاراتی دارد :

پسری دارم و دو دختر خرد	پدر هرسه شد دو سال که مرد
از غم نان و جامه ایشان	می دوم بر طریق درویشان
خوشه چینم به وقت کشت و درو	ارزن و باقلی و گندم و جو

(حدیقه، ص ۵۵۸)

ضمناً تعلیم و تربیت کودکان در مکتب، وسایل آموزشی و ابزار نوشتن (تخته و گچ)، نقاشی کردن، آموزش علوم و فنون، تنبیه و تشویق و... را هم از نظر دور نداشته است:

هرچه استاد برنشت و براند	طفل در مکتب آن تواند خواند
--------------------------	----------------------------

(حدیقه، ص ۱۵۵)

آن که با نقش‌های زیبااند	تخته کودکان و دیبااند
--------------------------	-----------------------

(حدیقه، ص ۳۵۴)

هرچه خواهد سبک ز وی بپذیر	گر در آموختن کند تقصیر
خیره در انتظار مگدازش	به تلافی بدار و بنوازش
گوشه‌هایش بگیر و سخت بمال	ور نخواند بخواه زود دوال
تا بود گوشمال تمهیدش	به معلم نمای تهدیدش

(حدیقه ، ص ۱۴۸)

و بالاخره طلاق که به اعتقاد سنایی، یکی از عوامل آن، بی پولی مرد است :

چون نماند درم طلاق دهد چک بیزاری و فراق دهد

(حدیقه ، ص ۶۵۸)

ضمناً به انواع طلاق (بائن، سه طلاق) هم اشاره دارد. (ر.ک : حدیقه، ص ۱۳۹، ۲۵۴، ۴۷۰، ۵۱۷)

۴ - دین و مذهب

اگرچه دوره سنایی، رواج مذهب و عقاید تسنن است و خود او نیز پیرو این مذهب، اما به دلیل دوستداری اهل بیت حضرت رسول (ص)، امیرالمؤمنین (ع) و فرزندان‌شان، اشعار بسیاری در ستایش و ثنای آن حضرت و بیان رشادت‌ها و بزرگی‌های ایشان سروده است؛ برای نمونه در حدیقه از صفحه ۲۴۴ تا ۲۶۲ به معرفی شخصیت و صفات آن حضرت، بیان واقعه غدیر، سخنان پیغمبر (ص) در وصف امیرالمؤمنین (ع)، جنگ با دشمنان، شهادت و بالاخره نکوهش اعدا و حاسدان پرداخته است.

مر نبی را وصی و هم داماد	جان پیغمبر از جمالش شاد
آل یاسین شرف بدو دیده	ایزد او را به علم بگزیده
نائب مصطفی به روز غدیر	کرده در شرع مر ورا به امیر

(حدیقه ، ص ۲۴۷)

دو سبب را امید می‌دارم	گرچه آلوده و گنه‌کارم
که نجاتم دهی بدین دو سبب	زین چنین جمع بی خبر یارب
آن یکی حبّ خاندان رسول	حبّ آن شیرمرد جفت بتول

و آن دگر بغض آل بوسفیان که ازیشان بدو رسید زیان
(حدیقه، ص ۶۴۳، نیز: دیوان، ص ۶۵۵، ۶۴۰، ۴۸۹)
حتی در طریق التحقیق _ که البته به اعتقاد بو اوتاس منسوب به سنایی است _ بعد
از مناجات و مدح سید المرسلین، به مدح خلفا و امیرالمؤمنین علی (ع) پرداخته است.
بود حیدر در مدینه علم حافظ و خازن و خزینۀ علم ...
(طریق، ص ۱۰۷)
در زمان سنایی به سبب اختلافات مذهبی و دامن زدن حکومت‌ها به این مسأله،
اوضاع نامناسبی پدیدار گشته و هر کس در صدد افترا و تهمت بددینی به دیگری است.
(صفا، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۱۹۸)
تعصب، ریا، عوام فریبی زاهدانه، جهل و خرافه و انحرافات دینی فضای جامعه را
پر کرده و مسلمانی رنگ باخته است، چنانکه سنایی فریاد بر می‌آورد که:
مسلمانان، مسلمانان، مسلمانی مسلمانی
ازین آیین بی دینان پشیمانی پشیمانی
مسلمانی کنون اسمیست بر عرفی و عاداتی
دریغا کو مسلمانی دریغا کو مسلمانی
فروشد آفتاب دین برآمد روز بی دینان
کجا شد درد بودردا و آن اسلام سلمانی
(دیوان، ص ۶۷۸)
قحط دین است برگشای نقاب میزبانیش کن به فتح الباب
شرک پادار شد هلاکش کن کعبه بتخانه گشت پاکش کن
(حدیقه، ص ۲۱۳)
فرقه‌های مختلف نیز رواج یافته، زیرا یکی از راههای کسب اعتبار در نظر مردم و
نزدیکی به بزرگان و درباریان و نیز دستیابی به رفاه و آسایش زندگی، آشنایی با علوم
قرآنی و داشتن اطلاعات مذهبی است. (غنی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۴۲۱ - ۴۳۳) افراد
فرصت طلب نیز با توسل و تظاهر به این روش، برای خود جاه و مقامی بدست
می‌آوردند. از جمله فرقه‌های رایج آن زمان، اباحیه، اشاعره، جبریه، ثنویه، ... و مذاهب
حنفی، شافعی حنبلی و... (مشکور، ۱۳۷۲) بوده که مورد نکوهش سنایی قرار گرفته است:

از نگارستان نقاش طبیعی برتر آی

تا رهی از ننگ جبر و طمطراق اختیار

(دیوان ، ص ۱۸۹)

همه خر گشته و تناسخیند

ننگ بوزیدی و مشایخیند

(مثنوی‌ها، کارنامه بلخ، ص ۱۸۸)

نیم شب هر شبی به خانه خوییش

آید و صد اباحتی در پیش

(حدیقه ، ص ۶۶۶)

۵ - حکومت و امور اداری

سنایی شاه را در رأس حکومت می‌داند و جایگاه او را در کشور، مانند مقام عقل در انسان، یا دل در مقابل دیگر اعضا، قلمداد کرده است.

عقل شاه است و دیگران حشم اند زانکه در مرتبت ز عقل کم اند

(حدیقه، ص ۲۹۹)

هست اعضا چو شهر و پیشه وران عقل دستور و دل در او سلطان

(حدیقه، ص ۳۱۱)

همچنین به طبقات مختلف اداری چون سپاهی ، شحنة ، پرده دار ، دبیر ، پیشکار ، دهخدا، گلو (کلانتر)، حاجب، نایب و... اشاراتی دارد.

مایه بخش سپهر و ارکانند پیشکاران عالم جانند

(حدیقه، ص ۳۰۵)

با گروهی ز خاصگان سپاه کرد نخجیر شاه داد پناه

(حدیقه، ص ۵۶۹)

پاسبانان در و بام توانند چرخ و خورشید و مه گیتی نورد

(دیوان، ص ۱۲۳)

عقل اگر چند شاه و سلطانست بر در امر، بنده فرمانست
عقل شاه است و نفس حاجب اوست در ممالک دبیر و نایب اوست
(طریق، ص ۱۳۶)

نیز: دیوان، ص ۴۶، ۱۳۴، ۲۶۷ و حدیقه، ص ۲۱۴، ۳۷۵، ۵۵۹ علاوه بر مراتب
درباری و اداری، مراسم و تشریفات خاص دربارها، چون: مراسم به تخت نشستن،
روز سلام، خطبه خواندن، توقیع کردن، صله و انعام دادن و...، همچنین اصلاحاتی
مانند: جنیبت و یدک کشیدن، نوبت زدن، داغ کردن، صف نعال، بدرقه و ... در آثار
سنایی به گونه‌های مختلف پدیدار می‌شود.
چون به سلطانی نشستی تهنیت گویم تو را

ای که اسلاف تو را سلطان نشانی آمدست
(دیوان، ص ۸۶)

که عطارد بر تو روز سلام

هست مأخوذ لکنه تمام
(سیرالعباد، ص ۶۱)

اهل دیوان همه عدول و قضات

گاه توقیع و عرض و خط و برات
(حدیقه، ص ۶۳۸)

از شه‌نشاه راد نیکو نام

مستحق گشته با هزار انعام
(حدیقه، ص ۶۱۹)

پنج نوبت زنی چو عقل و چو جان

بر سر هفت چرخ و چار ارکان
(حدیقه، ص ۵۰۰)

ای به صف نعال مختصران

و ای به انکار سوی من نگران
(سیرالعباد، ص ۵۹)

همچنین از مشاغل و عناوین درباری، اصطلاحات دیوانی، مجازات‌ها و انواع آلات

شکنجه نیز یاد کرده است که برای پرهیز از اطالۀ کلام تنها به ذکر نام آنها اکتفا می‌شود. مشاغل: پیشکار، اتابک، پاسبان، جاندار، چاشنی‌گیر و...؛ اصطلاحات دیوانی: شحنة، عسس، محتسب، مستوفی و...؛ مجازات و ابزار شکنجه: حبس، حد زدن، سنگسار، عقابین، چهار میخ، مثله کردن و

۶- آداب و رسوم ملی و مذهبی

توجه به آداب و رسوم و اهمیت دادن به مراسم گوناگون، خود از جمله عوامل شناخت جامعه به شمار می‌رود و سنایی با دقت در این جنبه از زندگی و به تصویر کشیدن آنها، خواننده را با زوایای دیگری از جامعه عصر خود آشنا می‌سازد.

از جمله رسوم رایج در آن زمان، برپایی جشن‌های نوروز، مهرگان و سده؛ همچنین اعیاد مذهبی قربان، فطر و غدیر است. ضمناً مراسمی همچون جشن ازدواج، عزاداری، نماز میت و چهار تکبیر زدن، حج و مناسک آن و کارهایی مانند انجام دعای باران، فریاد حراج زدن و... نیز جزو آداب و رسوم مردم آن دوران بوده است.

فرخ و فرخنده بادت نوبهار و روز عید ای بقای تو بهار و قدر عید مرد و زن (دیوان، ص ۵۲۸)

نایب مصطفی به روز غدیر کرده در شرع مرو را به امیر (حدیقه، ص ۲۴۷)

آن شبی کش عرس باشد خلق ازو با نای و کوس

مادرش خندان و او زان شرم در رسواگری (دیوان، ص ۶۵۰)

باش همچون چراغ در ماتم مرگ با دل و سوگ هر سه به هم (حدیقه، ص ۴۹۶)

در کمال مقدر تقدیر چار تکبیر کرده بر تکبیر (سیرالعباد، ص ۱۶۳)

خیز و خود را بساز تدبیری بر جهان گوی چار تکبیری (طریق، ص ۱۲۶)

همرهان با کوه کوهانان به حج رفتند و کرد

رسته از میقات و حرم و جسته از سعی و جمار

(دیوان، ص ۱۸۷)

با چنین دل چه جای باران است کابر بر تو کمیز هم نکند

(دیوان، ص ۱۰۶۶)

حکم من ذا الذی شنیده به گوش زده در پیش حکم خانه فروش

(حدیقه، ص ۶۵۰)

۷ - سرگرمی‌ها، بازی‌ها، موسیقی

یکی از نشانه‌های فرهنگی هر جامعه‌ای، پرداختن به سرگرمی‌های مختلف و داشتن انواع تفریحات است. در زمان سنایی اقشار مختلف مردم، با توجه به فرهنگ و نوع زندگی‌شان، به سرگرمی‌ها و بازی‌های گوناگونی روی می‌آوردند، از جمله: تماشای خیمه شب‌بازی و برنامه‌ی معرکه‌گیران، میمون بازی، بند بازی و مارگیری، قصه و شعر گفتن، شطرنج و نرد، اسب دوانی و چوگان بازی، سفر و مهمانی رفتن، انجام ورزش‌های مختلف و ...

هست چون حقّه باز بی آزار کرده هنگامه بر سر بازار

(حدیقه، ص ۶۵۰)

چند گردی به سان بی ادبان گرد هنگامه‌های بلعجبان

(سیرالعباد، ص ۱۶)

ور همی خواهی کنی بازی تو با حوران خلد

پس درین بازار دنیا بوزنه بازی مکن

(دیوان، ص ۹۸۵)

الا تا در سمر گویند وصف بیژن و رستم

که این بوده است پیل اندام و آن بوده است شیراوژن

(دیوان، ص ۵۰۵)

عنبرین زلف چو چوگان خم گرفت تا دلم چون گوی در طباطاب کرد

(دیوان، ص ۸۴۹)

- گهی شه رخ نهم بر نطع شطرنج گهی شه پیل خواهم گاه شه مات
(دیوان، ص ۷۵)
- فلک آورده بهر مہمانی برہ و گاو را به قربانی
(حدیقه، ص ۲۰۹)
- موارد یاد شده و بسیاری دیگر، از سرگرمی‌های مردم و اغلب طبقات است اما بعضی سرگرمی‌ها، فقط مخصوص زنان، دختران یا پسران بوده است.
- سرگرمی زنان : فال گرفتن، قصه گفتن، دوک ریزی، ...
- کار دل جنگ و کار جان حذر است کار شه زور و کار زن ، سمر است
(حدیقه، ص ۳۸۶)
- مرد را عقل رایزن باشد سغبہ فالگوی زن باشد
(حدیقه ، ص ۲۵۰)
- درین ره دل برند از بر، درین صف سر برند از تن
- تو و دوکی و تسییحی، که نز مردان میدانی
(دیوان ، ص ۶۸۳)
- سرگرمی دختران : عروسک بازی و دوک ریزی ، ...
- مادران پیش خویش ، از آن به مجاز دختران را کنند لعبت باز...
(حدیقه ، ص ۴۶۲)
- دختران چون فسانه پردازند دوک ریسند و لعبتک بازند
(حدیقه، ص ۴۳۹)
- سرگرمی پسران : دکان ساختن، گردو بازی، ...
- طفل دکانک از پی آن کرد تا به دکان رسد چو گردد مرد
(حدیقه ، ص ۴۶۳)
- کودکی با حریف بی انصاف گفت کای سربه سر دغا و خلاف
تو درازی و نیز دریازی پس همان به که گوز کم بازی
(حدیقه، ص ۴۶۶)
- موسیقی نیز جزو تفریحات مردم آن روزگار بوده است. با توجه به جایگاه و ارزش موسیقی در جامعه ایرانی و کاربرد نام آلات و انواع موسیقی و پرده‌های آن در آثار

بزرگان علمی و ادبی، در زندگی مردم رسوخ کرده و سنایی هم در آثارش بدان‌ها اشاره نموده است.

فرق دانند مردم هشیار بانگ خر ز ارغنون و موسیقار
(حدیقه، ص ۴۳۹)

روی جز بر جناح چنگ ممال دست جز بر بر چغانه منه
(دیوان، ص ۱۰۱۴)

علاوه بر موارد یاد شده، سنایی به انواع لباس، پارچه، زیورآلات زن و مرد، نوع آرایش افراد؛ همچنین مشاغل رایج در آن دوران، شیوه‌های داد و ستد و معامله، وسایل اندازه‌گیری، پول‌های رایج، بیماری‌ها و داروهای گیاهی و خواص آن‌ها، نام پرندگان و جانوران و سنگ‌ها، ... و هر آنچه در محیط اجتماعی و زندگی انسانی موجود است، توجه داشته و در مواقع لازم و به صورت‌های مختلف از آن‌ها یاد کرده است. ضمناً اعتقادات عامیانه، ضرب‌المثل‌ها، کنایات و ... را هم از نظر دور نداشته و در آثارش بدان‌ها نیز اشاره نموده است، که در این مقال به دلیل طولانی شدن مطلب و درج صورت مفصل آن در مقاله‌ای دیگر^۱، از بیان و ذکر شواهد آن‌ها خودداری می‌شود.

در پایان باید به این نکته اشاره کرد که در بررسی جامعه‌شناسی ادبیات، نباید تاریخ را رد کرد یا تمایزی بین این دو قائل شد زیرا اثباتی بودن جامعه‌شناسی، در گرو تاریخی بودن آن است و علمی و اثباتی بودن هر پژوهش تاریخی نیز در گرو جامعه‌شناسی بودن آن است. در واقع در بررسی پدیده‌های انسانی، باید به تاریخ و جامعه‌شناسی، همزمان توجه داشت (پوینده، ۱۳۹۰، ص ۱۷۴)، چرا که در جامعه‌شناسی، زندگی اجتماعی، مورد بررسی قرار می‌گیرد و جامعه‌شناسی ادبیات، به توجیه اوضاع حاکم بر جامعه و رفتار و کردارها، عقاید و نظریات و جایگاه علم و دین و ...، می‌پردازد و این امر نشان دهنده تأثیر متقابل ادبیات و تاریخ بر یکدیگر است.

۱- رک: رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ش ۸۸، زمستان ۱۳۸۷، ص ۴۹-۴۷

منابع

- پوینده ، محمدجعفر ، گردآوری و ترجمه درآمدی بر جامعه شناسی ادبیات ، تهران، انتشارات نقش جهان مهر ، چاپ دوم ، ۱۳۹۰ .
- ترابی، علی اکبر، جامعه شناسی ادبیات فارسی، تبریز، انتشارات فروزش، چاپ سوم، ۱۳۸۲ .
- زرین کوب، عبدالحسین ، روزگاران ، تهران ، انتشارات سخن ، چاپ دوم ، ۱۳۷۹ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... دیوان، به سعی و اهتمام مدرس رضوی، تهران، انتشارات کتابخانه سنایی، چاپ سوم، ۱۳۶۲ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... حقیقه الحقیقه و شریعه الطریقه، تصحیح و تحشیه مدرس رضوی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، بهمن ماه ۱۳۵۹ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... سیرالعباد الی المعاد، تصحیح و توضیح مریم السادات رنجبر، اصفهان، انتشارات مانی، چاپ اول، ۱۳۷۸ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... مثنویهای حکیم سنایی، (عقل نامه، سنایی آباد، تحریمه القلم، طریق التحقیق، کارنامه بلخ و سیر العباد الی المعاد)، تصحیح و مقدمه مدرس رضوی، تهران، انتشارات بابک، چاپ دوم، ۱۳۶۰ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... مکاتیب سنایی، به کوشش نذیر احمد، تهران، بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار، ۱۳۷۹ .
- سنایی غزنوی، ابوالمجد... مثنوی طریق التحقیق، به کوشش بو اوتاس ، ترجمه غلامرضا دهبید ، تهران ، انتشارات سروش ، چاپ اول ، ۱۳۸۱ .
- صفا ، ذبیح الله، تاریخ ادبیات در ایران، تهران، انتشارات فردوس، چاپ اول، ۱۳۷۰ .
- غنی ، قاسم ، تاریخ تصوف در اسلام (ج ۳و۲) ، تهران ، انتشارات زوار ، چاپ دهم ، تابستان ۱۳۸۶ .
- مشکور ، محمدجواد ، فرهنگ فرق اسلامی ، مشهد ، انتشارات آستان قدس رضوی ، چاپ دوم ، ۱۳۷۲ .

بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر در قالب طنز لیلا روغن‌گیری^۱

چکیده

ادبیات و آثار ادبی همواره تابع رویدادهای سیاسی و اجتماعی هستند. یکی از مسایلی که در ادبیات فارسی از نظر جامعه‌شناسی قابل بررسی است ادبیات انتقادی و زمینه‌های اجتماعی آن است در ادبیات انتقادی شاعر یا نویسنده معایب و نارساییهای اخلاقی و رفتاری فرد یا اجتماع را به صورت هجو، یا به زبان هزل و طنز، بیان می‌کند. و مهمترین مضامین موجود در آن بزرگداشت آزادی و استقلال، وطن‌دوستی، ظلم ستیزی، مبارزه با جهل، فقر، فساد اجتماعی و حمایت از طبقات محروم جامعه می‌باشد. بنابر این، از نخستین قرن‌های پس از حمله‌ی اعراب، نمونه‌های ارزشمندی از انتقادهای سیاسی و اجتماعی در ادبیات فارسی جوانه می‌زند و در دوره مغول می‌شفکد و در عصر مشروطیت به اوج کمال خود می‌رسد. ما نیز در این مقاله با بیان نمونه‌هایی به بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر در قالب طنز در این سه دوره، یعنی دوره پس از حمله اعراب، دوره پس از حمله مغول و دوره مشروطه می‌پردازیم. کلید واژه‌ها: ادبیات انتقادی، طنز، اصلاح جامعه، متون نظم و نثر.

مقدمه

زندگی هیچ ملتی جدا از «ادبیات» نیست، ادبیات نزد اشخاص و ملل، به عنوان «غذای روح» و «چاشنی زندگی» مطرح بوده است. ادبیات فارسی نیز در ادوار مختلف

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی - مدرس پردیس شهید باهنر شیراز

تاریخ ایران، همراه مردم بوده و حتی در برهه‌هایی از زمان همچون دوره مشروطیت، نقش مهمی در بیداری مردم و نجات آنان از ظلم و غفلت و نادانی داشته است، یکی از ابزارهای قدرتمند ادبیات، برای ایفای نقش روشنگری خود، کاربرد طنز می‌باشد، طنز هر چند با شوخی و خنده همراه است اما نقدی است جدی بر نارسایی‌ها و اشکالات اجتماعی، که قصد سازندگی و اصلاح دارد نه سوزندگی و تخریب. طنز در واقع ادبی‌ترین شکل اعتراض است و همان طور که یان جک می‌گوید: «طنز زاده غریزه اعتراض است، اعتراضی که به هنر تبدیل شده است» (پلارد، ۱۳۸۳: ۱۲) ادبا و ظرفا نیش‌دارترین انتقادات را به گونه‌ای مطرح کرده‌اند که معمولاً از انتقام صاحبان قدرت هم در امان بوده‌اند و به همین دلیل هم بوده که از زبان دلچک‌های دربارها، عقلای مجانین یا از زبان دیوانگان بیان می‌شد و حاکمان را به تمسخر می‌کشیدند. این گونه انتقادات در قرن‌های هفتم و هشتم و پس از حمله‌ی مغول و رواج فساد در جامعه، در ادبیات فارسی شدت بیشتری یافت تا آنجا که حتی روی تخلص‌های شاعران ما تأثیر گذاشت و پس از حمله مغول به ایران تخلص‌هایی از قبیل مسکین، گدا، آواره، محزون، حزین، حُزنی و بینوا رایج شد، در حالی که در تمام کتاب لباب الالباب، نخستین تذکره پیش از مغول، از این نوع تخلص‌ها اثری نیست. (ر.ک. شفیع‌ی کدکنی، ۱۳۸۷: ۳۶۰-۳۶۴). پس ادبیات انتقادی فارسی در این سه دوره، قابل بررسی است: ۱- پس از حمله اعراب ۲- پس از حمله مغول ۳- دوره مشروطه. اکنون با آوردن نمونه‌هایی از ادبیات انتقادی در این سه دوره به بررسی «مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر» در قالب طنز بپردازیم.

۱- ادبیات انتقادی، پس از حمله اعراب (قرن ۳-۶): در آغاز این دوره، رودکی استاد شاعران می‌زیست که ندیم امیر نصر سامانی بود و از صله‌های این پادشاه و وزیرش ابوالفضل بلعمی مال فراوانی کسب کرد، در شعر او نیز رگه‌های از طنزهای حکیمانه می‌بینیم، وی با حسن تعلیل، طنز تلخی از گذشت عمر به نمایش می‌گذارد:

من موی خویش نه از آن می‌کنم سیاه تا باز نوجوان شوم و نو کنم گناه
چون جامه‌ها به وقت مصیبت سیه کنند من موی از مصیبت پیری کنم سیاه

(رودکی، ۱۳۷۲: ۱۰۵)

رودکی در خطاب با ریاکاران و عوام فریبان با طنزی چنین، زشتی کار آنان را

گوشزد می‌کند:

روی به محراب نهادن چه سود دل به بخارا و بتان طراز
ایزد ما وسوسه عاشقی از تو پذیرد، نپذیرد نماز

(همان، ۶۳)

ابوالفضل بیهقی، دبیر فاضل و مشهور غزنویان و نویسنده کتاب ارزشمند تاریخ بیهقی نیز با آن همه جدیت و دقت در نگارش تاریخ، با استفاده مناسب از زبان برآمده طنز بر تأثیر کلام خود افزوده است و با شگردهای جالب در این زمینه، توانسته است دیدگاه‌های انتقادی و اجتماعی خود را حتی در آن دوره استبداد بیان کند. مثلاً وقتی امیر از هدایای هنگفت و سنگین سوری عامل خراسان، ابرازخشنودی می‌کند و خطاب به بومنصور مستوفی می‌گوید: «نیک چاکری است این سوری، اگر ما را چنین دو سه چاکر دیگر بودی بسیار فایده حاصل شدی». (بیهقی، ۱۳۸۳: ۳۹۰) وی از قول بومنصور، که مردی ثقه و امین است، می‌گوید: «گفتم همچنان است و زهره نداشتم که گفتمی از رعایای خراسان باید پرسید که بدیشان چند رنج رسانیده به شریف و وضع تا چنین هدیه ساخته آمده است و فردا روز پیدا آید که عاقبت کار چگونه شود». طنز تلخ دیگر را بیهقی درباره احمد ینالتگین مطرح می‌کند و پرده از اسرار فساد اجتماعی عصر غزنوی بر می‌دارد. که: «این احمد مردی بود شهم و او را عطسه امیر محمود گفتندی و بدو نیک بمانستی و در حدیث مادر و ولادت وی و امیر محمود سخنان گفتندی و بوده بود میان آن پادشاه و مادرش حالی به دوستی». (همان، ۳۸۰). در جای دیگر با ابتکار و هنجارشکنی خود فعل «ایستاد» که در فارسی فعل لازم است، عمداً و برخلاف قاعده زبان، متعدی می‌کند و در داستان حسنگ می‌آورد: «دو پیک ایستانیده بودند که از بغداد آمده‌اند». (همان، ۱۹۷) با همین تصرف اندک، اما آگاهانه خوانندگان را متوجه می‌سازد که دو نفر پیکی که به عنوان فرستادگان خلیفه بغداد معرفی شده‌اند، ظاهر سازی و فریبی بیش نیست و همه این صحنه سازی‌ها برای فریب عوام و توجیهی بر جنایت بوسهل زوزنی‌هاست.

۲- ادبیات انتقادی پس از حمله مغول (قرن ۶-۱۳): دومین دوره بررسی ما هر چند که با حمله دهشت بار مغول یکی از دوران بسیار رنج‌آور و وحشتناک برای مردم بود؛ اما دوره رواج و توسعه بیشتر زبان فارسی بود و بخش مهمی از ادبیات انتقادی فارسی،

پس از حمله‌ی مغول و رواج فساد فراگیر در جامعه، شکل گرفت. آشفتگی اوضاع اجتماعی و سیاسی این دوران، در پهنه ادبیات و بویژه در شعر کاملاً منعکس شده است؛ چنان که نمونه‌ی بارزی از این انتقادات را در آثار سنایی، عبید، سعدی، حافظ، مولوی و عطار، ملاحظه می‌کنیم. اما در این میان، عبید زاکانی از همه مشهورتر است وی مبتکرترین و نیرومندترین شاعر و نویسنده در ادبیات انتقادی است کتاب «اخلاق الاشراف» وی نمونه بارز این نوع ادبی است. عبید در این رساله شیوه طنزآمیز بدیعی بکار برده است که خواننده در آغاز می‌پندارد وی در رفتار و گفتار بزرگان زمانه خویش موافق است، اما وقتی پیش می‌رویم به طنز عمیق و انتقاد کوبنده‌ی وی آگاه می‌شویم. عبید این کتاب را در ۷ باب و هر باب مشتمل بر یک مذهب منسوخ و یک مذهب مختار نگاشته است، شیوه بیان او چنین است که نخست هر یک از فضایل گوناگون اخلاقی مانند: حکمت و شجاعت و... را به تعبیر دانشمندان اخلاق مانند مسکویه و خواجه نصیر بیان می‌کند و آن را مذهب منسوخ می‌خواند سپس به ذکر نظر کسانی که ایشان را از سر شوخی بزرگان و زیرکان اهل خود نامیده می‌پردازد و مذهب جدید ایشان را در اخلاقیات مذهب مختار می‌خواند و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه می‌کند. به نمونه زیر توجه کنید:

مذهب منسوخ

از ثقات مروی است که مردم در ایام سابق سخاوت را پسندیده داشته‌اند کسی را که بدین خُلُق معروف بوده شکر گفته‌اند و بدان مفاخرت نموده، فرزندان را بدین خصلت تحریض کرده‌اند... استدلال این معنی از آیات بیّنات می‌توان کرد که «من جاء بالحسنة فله عشر امثالها...» (سوره انعام/ آیه ۱۶۰)

مذهب مختار

چون بزرگان ما که به رزانت رأی و دقت نظر از اکابر ادوار سابق مستثنی‌اند به استقصای هر چه تمامتر در این باب تأمل فرمودند، رأی ایشان برعیوب این سیرت واقف شد... نصّ تنزیل را که «کلوا واشربوا ولا تسرفوا» (اعراف/ ۲۹) باشد...، امام امور و عزایم خود ساختند... حکایت: یکی از اکابر که در ثروت قارون زمان خود بود اجل در رسید. امید زندگانی قطع کرد. جگرگوشگان خود را که طفلان خاندان کرم! بودند

حاضر کرد. گفت: ای فرزندان، روزگاری دراز در کسب مال، زحمت‌های سفر و حضر کشیده‌ام و حلق خود را به سرپنجه گرسنگی فشرده تا این چند دینار ذخیره کرده‌ام، زینهار از محافظت آن غافل مباشید و به هیچ وجه دست خرج بدان میازید و یقین دانید که:

زر عزیز آفریده است خدا هرکه خوارش بکرد خوار بشد

اگر کسی با شما سخن گوید که «پدر شما را در خواب دیدم قلیه حلوا می‌خواهد»، زینهار به مکر او فریفته مشوید که آن من نگفته باشم و مرده چیزی نخورد. اگر من خود نیز در خواب با شما نمایم و همین التماس بکنم، بدان التفات نباید کرد که آن از أضغاث احلام خوانند، آن دیو نماید و من آنچه در زندگی نخورده باشم در مردگی، تمنّا نکنم. این بگفت و جان به خزانه مالک دوزخ سپرد.» (زاکانی، ۱۳۸۴: باب پنجم، صص ۱۴۵-۱۵۹)

بزرگان دیگری هم در این دوره هستند که آثار آن‌ها بازگو کننده فساد فراگیر جامعه است از جمله سعدی که انتقادهای او گاه به صورت پند و موعظه و گاه به شکل هزل‌های تند و مطایبات تکان دهنده بیان شده است. طنز سعدی، سرشار از روح حیات و سرزندگی است. سعدی به یاری لحن طنز، خشکی را از کلام خود می‌گیرد و آن را «طرب‌انگیز و طیبیت‌آمیز» و آمیخته به «شهد ظرافت» می‌سازد. (سعدی، ۱۳۶۷: گلستان، باب هشتم، ۱۹۳) خرمشاهی حدود دو پنجم گلستان را آشکارا به درجات قوی‌تر یا ضعیف‌تر، طنزآمیز می‌داند. اینک برای نمونه یکی از طنزهای شیخ را می‌آوریم: «توانگری بخیل را پسری رنجور بود، نیک خواهان گفتندش: مصلحت آنست که ختم قرآنی کنی از بهر وی یا بذل قربانی، لختی باندیشه فرو رفت و گفت: مصحف مهجور اولی‌ترست که گله دور، صاحب‌دلی بشنید و گفت: ختمش بعلت آن اختیار آمد که قرآن بر سر زبانست و زر در میان جان.

دریغا گردن طاعت نهادن گرش همراه بودی دست دادن
به دیناری چو خر در گل بماند وراحمدی بخواهی صد بخواند

(همان، باب ششم: ۱۵۱)

شاعر و عارف نام آور قرن ۶ و ۷ عطار نیشابوری نیز به ویژه در مصیبت‌نامه، مجموعه قابل ملاحظه‌ای از قصه‌های طنزگونه از زبان دیوانگان بیان کرده است که در نوع خود در ادبیات منظوم کلاسیک زبان فارسی کم سابقه است وی از زبان این

«عقلای مجانبین» بی پروا و صریح حتی با خدا سخن گفته و بدون ترس و واهمه به انتقاد از خلفا و امرا و یا نکوهش اهل زمانه پرداخته و سخنان حکیمانه‌ای ایراد کرده است. به نمونه‌ی زیر توجه کنید:

آن گدایی چون برست از نان و آب	بعد مرگ او کسی دیدش به خواب
گفت حق با تو چه کرد ای مهربان؟	گفت چون رفتم بر حق گفت هان
پیشم آور تا چه آوردی مرا؟	گفتم آخر من چه دارم ای خدا
قرب پنجه سال برفتم در بدر	راه پیمودم جهانی سر به سر
مردمان نانم ندادندی بسی	با تو کردند حواله هر کسی
چون حواله با تو آمد روز و شب	از گدایی می‌کنی چیزی طلب؟
جمله گفتندی خدا بدهد ترا	پس بده گر می‌دهی ای پادشاه
شاه هرگز از گدا چیزی نخواست	گر نخواهد خالق شاهان رواست
چون حواله با تو آمد در پذیر	وین گدا را دست‌گیر ای دستگیر

(عطار، ۱۳۳۸: ۷۸)

مولوی نیز در شعر خویش، مضامین طنزآمیز را با توجه به نقد اجتماعی به کار گرفته است. امینی نویسنده کتاب «خندمین تر افسانه» معتقد است که هیچ صفحه‌ای از مثنوی نیست که در آن طنز نباشد. مولانا وضعیت فعلی انسان را با شرایط آرمانی انسان مقایسه می‌کند و تناقض را نشان می‌دهد و از این جهت وضعیت فعلی انسان برایش خنده‌دار است. مثلاً معمولاً در قصه موسی و شبان اکثراً داستان را در این بیت خلاصه می‌کنند که «هیچ ترتیبی و آدابی نجوی/ هرچه می‌خواهد دل تنگت بگوی» در صورتی که پیام اصلی داستان این نیست. حرف اصلی این است که ما هر چقدر که دانایی و توانایی داشته باشیم نوع عبادتمان به مضحک بودن مناجات شبان است.

هان و هان گر حمد گویی گر سپاس	همچو نافرجام آن چوپان شناس
حمد تو نسبت بدان گر بهترست	لیک آن نسبت بحق هم ابترست

(مولوی، ۱۳۳۰: دفتر دوم، ۳۴۵)

۳- ادبیات انتقادی در دوره مشروطه (قرن ۱۳-۱۴): دوره‌ی مشروطه، دوره‌ی رستاخیز طنز در ادب فارسی است. از این زمان به بعد، طنز را در مفهوم حقیقی آن و با رویکردی سیاسی، اجتماعی و انتقادی در آثار شاعران و نویسندگان می‌بینیم. آنان

همگام با دیگر افراد جامعه، مظاهر زشت اجتماع را به باد انتقاد می‌گرفتند. و ادبیات، که پیش از این به سبب ترتیب نظام اجتماعی، نمی‌توانست از حکومتها انتقاد بسزایی بکند در این دوره، چون سلاحی برای کسب آزادی و ابزاری برای بیان انتقادهای اجتماعی و سیاسی بکار آمد. در دوره مشروطیت، شعر و نثر به موازات هم به بیان انتقادهای اجتماعی می‌پرداختند و به همین دلیل در این دوره، برای نخستین بار، نثر جایگاه ویژه‌ای یافت تا آنجا که برخلاف گذشته نه تنها لازم نبود، با انواع تکلف و تصنع خود را به پایه شعر برساند بلکه، اکنون نوبت شعر بود تا خود را چنان ساده و بی‌پیرایه گرداند که به نثر برسد و نقش خود را در آگاهی رساندن به مردم عادی بخوبی ایفا کند، بهترین نمونه این اشعار مثنوی را در اشعار نسیم شمال می‌بینیم. وی یکی از مهمترین طنزپردازان این دوره است که با انتشار روزنامه نسیم شمال هر هفته غالباً سروده‌ها و نوشته‌های طنز آمیز خود را به گوش مردمان می‌رساند، به نمونه زیر توجه کنید:

دست مزن! چشم، بیستم دو دست	راه مرو! چشم، دو پایم شکست
حرف مزن! قطع نمودم سخن	نطق مکن! چشم، بیستم دهن
هیچ نفهم! این سخن عنوان مکن	خواهش نافهمی انسان مکن
لال شوم، کور شوم، کر شوم	لیک محال است که من خر شوم
چند روی همچون خران زیر بار	سر ز فضای بشریت برآر!

(نسیم شمال، ۱۳۶۴: ۹۸)

نتیجه گیری

ادبیات و آثار ادبی همواره بازگو کننده رویدادهای سیاسی و اجتماعی هستند. یکی از مسائلی که در ادبیات فارسی قابل بررسی است ادبیات انتقادی و زمینه‌های اجتماعی آن است. در ادبیات انتقادی شاعر یا نویسنده معایب و نارسایی‌های اخلاقی و رفتاری فرد یا اجتماع را به صورت هجو، یا به زبان هزل و طنز، بیان می‌کند. طنزپردازان بزرگ، هنرمندان و روشنفکرانی هستند که با استفاده از قدرت طنز قصد بیداری و اصلاح جامعه را دارند؛ بنابراین در لابه‌لای آثار بزرگان ادب فارسی به نمونه‌هایی از طنز بر می‌خوریم. طنز فارسی از رودکی آغاز می‌شود و در آثار سنایی بطور جدی پایه‌گذاری

می‌شود و به پند و اندرزهای سعدی شیرینی و لطافت خاصی می‌بخشد، در اشعار زندانه حافظ وسیله‌ای در مبارزه سخت و دائمی او با ریا می‌گردد، نابغه‌ای چون عبید از حداکثر قدرت طنز برای اصلاح جامعه آشوب زده و فاسد زمان خود استفاده می‌کند و در آثار عرفای بزرگی چون عطار و مولوی طنز در خدمت تعالیم عرفانی قرار می‌گیرد، تاریخ نگار بزرگی چون بیهقی از آن برای افشای فساد درباریان غزنوی بهره می‌جوید؛ در دوره‌ی مشروطه، طنز در مفهوم حقیقی آن و با رویکردی سیاسی، اجتماعی و انتقادی در آثار شاعران و نویسندگانی چون دهخدا، نسیم شمال و... نمایان می‌شود.

منابع

- امینی، اسماعیل. (۱۳۸۴). خندمین ترافسانه (جلوه های طنز در مثنوی)، تهران: انتشارات سوره مهر.
- بیهقی، ابوالفضل. (۱۳۸۳). تاریخ بیهقی، تصحیح علی اکبر فیاض، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- پلارد، آرتور. (۱۳۸۳). طنز. ترجمه سعید سعیدپور، چاپ سوم، تهران: نشر مرکز.
- رودکی، جعفر بن محمد. (۱۳۷۲). دیوان حکیم رودکی، به کوشش منوچهر دانش پژوه، تهران: انتشارات توس.
- زاکانی، عبید. (۱۳۸۴). زاکانی نامه، به کوشش علی اصغر حلبی، تهران: انتشارات زوار.
- شفیعی کدکنی، محمد رضا. (۱۳۸۶). زمینه اجتماعی در شعر فارسی، تهران: انتشارات آگه. (۱۳۸۶).
- سنایی غزنوی. (۱۳۵۴). دیوان حکیم سنایی غزنوی، به اهتمام مدرس رضوی، تهران: انتشارات سنائی.
- عطار نیشابوری، فرید الدین. (۱۳۳۸). مصیبت نامه، به اهتمام و تصحیح نورانی وصال، تهران: انتشارات زوار.
- قربانپور آرانی حسین. (۱۳۷۸). ادبیات پر خاشگر، مجله (نشریه) کیهان فرهنگی شماره ۱۶۱.
- گیلانی قزوینی، سید اشرف. (۱۳۶۴). دیوان اشعار نسیم شمال. با مقدمه ی سعید نفیسی، تهران: اساطیر.
- مولوی، جلال الدین محمد، (۱۳۶۰). مثنوی معنوی. به اهتمام رینولدالین نیکلسون، تهران: انتشارات مشعل.

حماسه و غنا، گره‌خوردگی تخیل و پی‌رنگ
بررسی عمده‌ترین شاخصه‌های ساختاری شعر روایی حماسی و غنایی
عبّاس زاهدی^۱

چکیده

هنرهای کلامی همزاد آدمی‌اند و در این میان شعر و داستان، هر یک یار دیرینه و آیینۀ جهان درون و بیرون اویند. شعر گزارشگر جهان درون و داستان ترجمان رخدادهای جهان بیرون است و در هم‌آغوشی این دو است که سرگذشت انسان و جهان در پوششی از تخیل و واقعیت رنگ حیات می‌گیرد و شعر روایی پا به عرصۀ هستی می‌گذارد.

شعر روایی عموماً به سروده‌هایی اطلاق می‌شود که با محوریت قراردادن عنصر روایت، در پی طرح هنری درون‌مایه خود است. از میان درون‌مایه‌های گوناگون شعری، دو نوع حماسی و غنایی، بنابر ماهیت اسطوره‌ای-تخیلی و سرشت داستانی خود در عرصۀ شعر روایی فارسی حضوری پررنگ دارند.

بهره‌مندی از ساختار روایتی و نمایشی، غلبه بُعد عاطفی و احساسی، حرکت در سطح، طبیعت تخیل‌بنیاد، انسجام ساختاری و پیوستگی در محور افقی و عمودی، پیچیدگی و گستردگی خیال‌های شاعرانه و جلوه پررنگ تصویر و توصیف، ضعف پی‌رنگ و قوّت عاطفه، امتداد و گاه شکست و گسست خط زمان در حوزه روایت، نزدیکی به قطب عاطفه و تخیل و دوری از قطب صناعات و عناصر داستانی، تنوع در فرم و وزن و دامنه کلام، زاویۀ دید سوم شخص، حضور ناگهانی و غیرمنتظره راوی-

۱- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان

شاعر و ... از عمده‌ترین شاخصه‌های شعر روایی حماسی و غنایی فارسی است که در این جُستار بررسی خواهد شد.
واژگان کلیدی: شعر روایی، حماسه، غنا، ساختار، تخیل، پی‌رنگ.

مقدمه

هنرهای کلامی همزاد آدمی‌اند و در این میان شعر و داستان، هریک یار دیرینه و آیینۀ جهان درون و بیرون اویند. شعر گزارشگر جهان درون، و داستان ترجمان رخدادهای جهان بیرون است و در هم‌آغوشی این دو است که سرگذشت انسان و جهان در پوششی از تخیل و واقعیت رنگ حیات می‌گیرد و شعر روایی پا به عرصۀ هستی می‌گذارد. در این جُستار پس از ذکر مقدماتی در ماهیت روایت و کارکرد شعر روایی، نشانه‌های ساختاری این گونه شعری بررسی خواهد شد.

از روایت تا شعر روایی

روایت (Narration) در لغت به معنی حدیث، خبر و نقل کردن سخن، و در اصطلاح ادبی متنی است که داستانی را بیان می‌کند و داستان‌گویی دارد. ر. اسکولز و ر. کلاگ نیز در ماهیت روایت، متنی را روایت دانسته‌اند که دو عنصر داشته باشد: یکی داستان، و دیگری داستان‌گو. پورتر آبوت با تأکید بر جنبۀ کنشی روایت، آن را «بازنمایی رخدادهای» می‌داند. (آبوت، ۱۳۸۷: ۳۴) بنا به تعریف او «هوا سرد است» یک توصیف، اما «رسیدن فصل پاییز موجب سردی هوا شد» یک روایت است چون رخدادی را گزارش می‌کند.

در فرهنگ اصطلاحات ادبی در تعریف شعر روایی (Narrative verse) چنین آمده است: «شعر روایی یا نقلی، که از قدیمی‌ترین انواع شعر است، به شعری اطلاق می‌شود که شاعر در آن داستانی را بازگو می‌کند. این داستان ممکن است کوتاه یا طولانی، ساده یا پیچیده باشد.» (داد، ۱۳۸۵: ۱۸۵) اصولاً «عنصر اساسی شعر روایی فضای داستانی است» (انوشه، ۱۳۷۶: ۸۸۸)، فضایی که ستون فقرات اثر است و همه اجزا و عناصر سروده به گرد آن می‌چرخند و در پرتو وجود او استواری می‌یابند.

کارکرد روایی شعر

عموماً شعر را عرصه مسلط تخیل و عاطفه و احساس شاعرانه می‌دانند. جدا از دیدگاه سنتی که تخیل را «فصل ذاتی» شعر می‌شمارد، «کارکرد روایی» دو ژانر ادبی حماسی و غنایی را می‌توان به فصول ذاتی این‌گونه شعر افزود. در سنت شرقی و غربی، شعر از دیرباز ابزار روایت‌گری بوده است، اما با رشد ادبیات داستانی و بروز و ظهور و همه‌گیری شکل‌ها و شیوه‌های جدید روایت در سده‌های اخیر، کارکرد روایی شعر به‌ویژه در فرم‌های بلند رو به کاهش گذاشته است. با این حال، شعر روایی به دلیل برخورداری از امکانات و ظرفیت‌های گوناگون ساختاری و محتوایی، می‌تواند پوشش‌دهنده کارکردهای داستان در جهان معاصر باشد.

روایت و جهان‌شمولی

هم‌زادی روایت با انسان و این‌که در تمام سخن بشری نوعی روایت‌گری موج می‌زند، مبین قدمت زمانی و گستره اجتماعی و فرهنگی هنر روایت و درهم‌تنیدگی آن با حیات بشری است. از نظر رولان بارت «روایت در تمام جلوه‌های فرهنگ بشری وجود دارد: در داستان، قصه، نمایش، اسطوره، تاریخ و ... در حقیقت جامعه بدون روایت وجود ندارد.» (اخوت، ۱۳۷۱: ۱۰) وی معتقد است زبان شعر به لحاظ ساختار و نحوه کاربرد زبان و وجود درون‌مایه‌های معنایی، نثر را پشت سر می‌گذارد و به نشانه‌هایی که بیان‌گر جهان فرازبانی، فرامکانی و فراانسانی است، بدل می‌شود.

شعر روایی حماسی

شعر روایی حماسی به سروده‌هایی اطلاق می‌شود که با محور قراردادن عنصر روایت، گویای رخدادها و نبردهای تاریخی، اسطوره‌ای و پهلوانی یک قوم است و شاعر در آن با گونه‌ای آرمان‌گرایی، به پروراندن و بازگویی فرهنگ دیرینه ملی و دلاوری‌های قومی خویش می‌پردازد.

شعر روایی غنایی

شعری است که احساسات، هیجان‌ها، واکنش‌های درونی، لذات، عواطف، اندیشه‌ها و آرزوهای شخصی شاعر را بیان می‌کند. در این گونه ادبی، حالات و ادراکات ذهنی

توأم با عالی‌ترین و ناب‌ترین اندیشه‌های انسانی با بیانی پوشیده، همراه با بهره‌گیری از ابزارهای ادبی استعاره، کنایه، مجاز و ایهام و در لفافه‌ای از زبان نمادین و در جلوه‌ای از آرایش‌های کلامی لطیف و شیوا بازگفته می‌شود. سروده‌های غنایی فارسی با پیمودن دگردیسی‌های ساختاری، چون گسست تغزل از پیشانی قصیده در سده‌های نخستین و تکوین و استقلال غزل، و عبور از تحولات محتوایی چون گذر از درون‌مایه‌های عاشقانه و اندیشه‌های عرفانی رایج در سبک‌های عراقی و هندی و بازگشت، در ایستگاه شعر مشروطه با تبدیل شدن به زبان و رسانه مردمی، گاه به صراحت و گاه با زبانی نمادین به بیان مطالبات و دردهای جامعه استبدادزده پرداخت و به دنیای تحولات جدی گام نهاد و با بیانی تغزلی و گاه جدی و ساده، واکنش روحی و اندیشگی شاعران را در برابر تحولات اجتماعی به نمایش گذاشت. در شعر نو درون‌گرا نیز که نگاهی تجریدی به جهان پیرامون دارد، درون‌مایه‌های غنایی بیشتر به یاری تصویر و القای احساس بیان می‌شود.

ساخت و صورت شعر روایی حماسی و غنایی

شعر روایی حماسی و غنایی اغلب روایتی بلند، با فراز و فرود و کشش و کنش‌های فراوان است که از دیدگاه ساخت و صورت و فرم در قالب‌های بلند و کشش‌پذیر مجال ظهور می‌یابد. موضوعات حماسی به دلیل ویژگی داستان‌گونه‌گی و دراز دامنی خود، اغلب در فرم‌های بلند و گسترش‌پذیری چون مثنوی سروده شده‌اند. انواع قالب‌های شعر غنایی کلاسیک عبارتند از:

غزل: برجسته‌ترین و پرکاربردترین قالب غنایی فارسی است که جلوه‌گر شور و هیجانات عاطفی و احساسات درونی گوینده است. قدمت، تعادل کمی ابیات، نرمی و تراش‌خوردگی الفاظ، آزمودگی، امکانات عظیم زبانی، گستره فراخ محتوایی و پویایی از ویژگی‌های این قالب کهن است. مجموعه این امتیازات سبب شده است که غزل قالب محوری در ادب غنایی باشد. افزون بر این، امکان نقل روایت‌های کوتاه در غزل فارسی، موجب پیدایش گونه‌ای از غزل تحت عنوان «غزل روایی» شده است که نمونه‌های بارز آن را می‌توان در کلیات شمس مولانا دید. در واقع غزل روایی ملتقای

جنبه‌های عاطفی و احساسی غزل و بُعد روایی تغزلات، یا به دیگر تعبیر، میراث‌دار هم‌زمان زبان و بیان و امکانات درونمایه‌ای غزل و نقل و روایت تغزل فارسی است. قصیده: قالب اصلی مدیحه‌سرایی و توصیف بوده است.

مثنوی: به دلیل عدم محدودیت در رعایت شمار ابیات و توانمندی بی‌همتایش در ارائه و بسط داستان‌های عاشقانه و عرفانی، از مهم‌ترین قالب‌های شعر غنایی فارسی است.

رباعی: در ساختاری موجز، جلوه‌گاه عمیق‌ترین اندیشه‌های فلسفی و گاه روایت‌گر ژرف‌ترین احساسات عاشقانه و عارفانه و گاه عرصه نکته‌پردازی‌های و ثبت لحظه‌های زودگذر شاعرانه است.

دوبیتی: اغلب منعکس‌کننده سوز و گدازهای عاشقانه گویندگان بی‌نام‌ونشان، و راوی بیدلی‌ها و شیدایی‌های شاعران بوده است.

شعرنیمایی: رویکرد غالب آن غنایی است و علاوه بر جنبه تغزلی به مسایل جاری جامعه و مسایل تجربیدی هم می‌پردازد.

غلبه بُعد عاطفی

در شعر غنایی، شاعر با نگاهی عاطفی به جهان می‌نگرد و به ادراکات و احساسات خود رنگ فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی می‌دهد. از میان سه عنصر شعر، یعنی اندیشه و خیال و احساس، عنصر احساس مهم‌ترین جایگاه را در ساختار شعر غنایی دارد. موقعیت انسان در برابر مرگ و زندگی، داشتن و نداشتن و آرزوهای اغلب دست‌نیافتنی، دست‌مایه اصلی شعر غنایی است.

جلوه انسجام و کلیت

جاناناتان کالر می‌گوید: «اگر خبری را از صفحه حوادث روزنامه به صورت بریده و مقطع و شعرگونه بنویسیم، تا حد زیادی آن متن ویژگی خبری خودش را از دست می‌دهد و به شعر نزدیک می‌شود. آنچه که یک قطعه شعر در خواننده‌اش برمی‌انگیزد رفتاری است فراتر از مختصات درونی یا معنایی. شعر معمولاً وابسته به زمان نیست و شخصی و فردی محسوب نمی‌شود. اگرچه ما در تعبیرهایمان از اشعار، آن‌ها را محدود

می‌کنیم اما شعر انتظاری از کلیت و انسجام را در خواننده ایجاد می‌کند.» (کالر، ۱۳۸۲: ۸۸) یکی از فواید و کارکردهای روایت آن است که باعث انسجام محور عمودی و افقی خیال می‌شود و در نتیجه به انسجام ساختاری شعر و ارتباط بهتر آن با مخاطب کمک می‌رساند.

گفت‌وگو و انسجام محور عمودی شعر

از تحولات مهم شعر فارسی در دو سده اخیر، رستن از گسستگی ساختاری و وصول به یکپارچگی موضوعی و انسجام در محور عمودی است. سبک پاشان حافظ و غزل گسسته‌نما و تک بیت‌های عصر صائب، به تدریج جای خود را به منظومه‌هایی با ساختار طولی پیوسته داد.

یکی از عوامل پیوستگی ساختاری در شعر فارسی، طرح گفتگو در شعر است. طرح گفتگو و توالی آن، علاوه بر آن‌که موجب یکپارچگی محتوایی می‌گردد، به طریق اولی مایه انسجام محور عمودی سروده می‌شود. طرح گفت‌وگو در شعر کلاسیک فارسی، سابقه‌ای طولانی دارد. نیما یوشیج (۱۲۷۶-۱۳۳۸ ش.) نیز علاوه بر تأکید فراوان بر یکپارچگی صورت و انسجام محتوای شعر، قالب نو را ساختمانی مناسب برای گفت‌وگو و نمایش می‌دانست. (حمیدیان، ۱۳۸۱: ۲۱۰) طرح گفت‌وگوهای دراماتیک در سروده‌های نیما و پیروان او از شاخصه‌های مهم این قالب جدید است.

روایت و پیرنگ داستانی

اصولاً باید میان سلسله‌حوادث روایت پیوند زمانی (تسلسل کرداری) و نیز پیوند سببی (تسلسل علّی) وجود داشته باشد. منظور از پیوند زمانی یا تسلسل کرداری آن است که هر روایت از نقطه‌ای آغاز و طی یک فرآیند زمانی عینی یا ذهنی، دست‌خوش تغییر و تحول شده و به جایی ختم می‌شود.

نکته مهم در نظام روایت، واقع‌نمایی و باورپذیرکردن رویدادهای محتمل و ادّعایی است. کوشش خلاقانه راوی در طرح و آرایش صحیح زنجیره رویدادها و و طرح‌ریزی پی‌رنگ قوی داستانی می‌تواند زمینه پذیرش خواننده را فراهم سازد.

زاویه دید

زاویه دید عنصری است که «نویسنده به وسیله آن مصالح خود را به خواننده معرفی می‌کند.» (میرصادقی، ۱۳۸۰: ۳۸۸) زاویه دید اصولاً ابزاری برای حضور و سیطره راوی و شاعر بر گستره روایت است. در این میان گاه راوی خود را پنهان می‌کند و به اصطلاح تودورف، راوی «نویسنده ذهنی» است. (تودورف، ۱۳۸۲: ۷۹)

از میان زاویه‌های دید چندگانه رایج در متون روایی و داستانی فارسی، زاویه دید دانای کل کاربرد بیشتری دارد. اهدافی چون فاصله‌گیری گوینده واقعی از شخصیت‌ها و صحنه داستان، پنهان‌سازی راوی، طرح غیر مستقیم اندیشه صاحب اثر، تلقین آزادی نسبی شخصیت‌های روایت در طرح اندیشه‌های خود و خود انتسابی کردار قهرمانان در صحنه روایت می‌تواند انگیزه انتخاب چنین نگرشی باشد.

جز تقسیم‌بندی‌های رایج، از چشم‌انداز گسترده‌تری می‌توان آن را به دو گونه کلان‌تر «دید بیرونی» و «دید درونی» تقسیم کرد. در دید بیرونی به توصیف کنش‌های محسوس می‌پردازند و هیچ‌گونه تفسیری ارائه نمی‌دهند و بر ذهن قهرمانان تأثیر ندارند. اما دید درونی تمام اندیشه‌های شخصیت یا قهرمان را به خواننده می‌نمایاند.

پنهان‌شدن راوی در روایت، خواننده را روبه‌روی رخدادها قرار می‌دهد و به این ترتیب روایت عینی‌تر می‌شود و این مصداق کلام مارتین است که «عینیت به این معنی است که مؤلف نه تنها باید فردیت خود، بلکه حضور راوی را نیز پنهان سازد.» (مارتین، ۱۳۸۲: ۳۹)

از روایت خطی تا شکست و گسست روایی

در شعر روایی فارسی، بنا به سنت داستان‌سرایی کهن ایرانی و شرقی، رشته نقل حوادث به موازات خط زمان پیش می‌رود و به اصطلاح از «روایت خطی» استفاده می‌شود. در این گونه روایت، هر کنش نتیجه و ادامه منطقی کنش پیش از خود است و حوادث به ترتیب زمان تقویمی پیش می‌رود.

وجه غالب روایت در آثار شعری فارسی کلاسیک، پیوستگی اعمال و حوادث داستانی است. با این حال، شیوه داستان در داستان و میان‌افزوده‌های داستانی که جلوه‌ای

از شیوه داستان‌گویی شرقی است، مایه شکست و تعلیق در خط زمانی روایت می‌شود اما سیر کلی و کلان روایت غالباً خطی است. در برخی از آثار منظوم روایی، از جمله در مثنوی معنوی سروده مولوی (۶۰۴-۶۷۲ ق.)، وجود تداعی‌های گوناگون و هیجانات روحی گوینده موجب گسست و شکست در زنجیره خطی روایت شده است.

حرکت در سطح

«ویژگی مهم شعر روایی حرکت در سطح است. نگاه شاعر در این گونه سروده‌ها در جهت طولی و عرضی حرکت می‌کند و جز در مواردی محدود و برای نمودن حالات روحی و اندیشه‌های اشخاص داستان، به عمق نمی‌رود. در واقع حرکت شعر در جهت افقی است، نه عمودی.» (انوشه، ۱۳۷۶: ۸۸۸)

گسترده‌ی خیال شاعرانه و جلوه پرننگ تصویر و توصیف

تصویر و توصیف صحنه‌ها، شخصیت‌ها، کردار، حالات و زمان و مکان، وسیله واقع‌نمایی و باورپذیری داستان است. هر چند «هدف از توصیف، القای تصویر و تجسم موضوع است» (میرصادقی، ۱۳۸۷: ۱۲۷) و «شعر عبارت است از هنر به‌کارگیری حواس به وسیله تصویرهای حسی در صناعاتی مانند استعاره، تشبیه، تشخیص، مجاز، کنایه، پارادوکس و ...» (فتوحی، ۱۳۸۵: ۴۱۹) اما گاه وفور توصیفات ادبی و رخنمایی پی‌درپی خیال‌های شاعرانه، سبب‌کننده در خط سیر داستانی و گسست و وقفه در روند روایت می‌گردد. نمونه‌های این‌گونه توصیفات و تصویرپردازی‌ها را در منظومه‌های غنایی نظامی گنجوی (۵۳۵-۶۱۴ ق.) می‌توان یافت.

زمان دستوری روایت

روایت اغلب با فعل گذشته نقل می‌شود و شیوه نقل رویدادهایی که در گذشته اتفاق افتاده‌اند یا حکم رویدادهای تاریخی دارند، روایت درون‌گرا یا گذشته‌نگر است که بر بستری از گذشتگی زمان و با استفاده از افعال و قیود ماضی روایت می‌شود. با این حال اگر داستانی به زبان حال یا آینده روایت شود باز هم باید آن را تجربه‌ای مربوط به گذشته دانست، زیرا نویسنده آن را در زمان گذشته نوشته است.

نتیجه‌گیری

شعر روایی فارسی از دیدگاه صوری، روایتی است که اغلب در قالب متوسط و بلند شعری (غزل و مثنوی) عرضه می‌شود. محوریت عنصر روایت و سرشت داستانی شعر روایی حماسی و غنایی، سبب حضور پررنگشان در پهنه ادب فارسی است. شعر غنایی با تجربه قالب‌های گوناگون، عمدتاً به دو شیوه طرح حکایت و گفت‌وگو رخ نموده است. غزل روایی که بازمانده و آمیزه‌ای از سنت تغزلات کهن و غزل عاشقانه سده‌های میانی است، با نوسازی ساختار و محتوا، به ویژه با طرح روایت گفت‌وگو بنیاد و رهایی از ویژگی گسسته‌نمایی، به انسجام در محور عمودی و اتحاد موضوعی دست یافت.

شعر نیمایی نیز با رویکرد غالب غنایی و در پی آموزه‌های نیمه مبنی بر لزوم یکپارچگی ساختاری و محتوایی شعر، با طرح گفت‌وگوهای تغزلی به انسجام در بافت و پیوستگی درونمایی دست یافت.

طبق رویکرد ساختاری، شعر روایی حماسی و غنایی با نشانگان بهره‌مندی از ساختار روایتی و نمایشی، پیوستگی در محور عمودی، حرکت در سطح، جلوه پررنگ تصویر و توصیف، ضعف پی‌رنگ و قوت عاطفه، امتداد و گاه شکست و گسست خط زمان در حوزه روایت، تنوع در فرم (حماسه در مثنوی، غنایی در مثنوی و غزل و ...) و وزن (حماسه در مقارب، غنایی در هزج و ...) و دامنه کلام، زاویه دید دانای کل، حضور ناگهانی و غیرمنتظره و پیدا و پنهان راوی-شاعر شناخته می‌شود.

منابع

- آبوت، پورتر (۱۳۸۷) «بنیان‌های روایت»، ترجمه ابوالفضل حرّی، فصلنامه هنر، ش ۷۸، صص ۳۴-۶۲.
- اخوّت، احمد (۱۳۷۱) دستور زبان داستان، اصفهان: نشر فردا.
- انوشه، حسن (۱۳۷۶) فرهنگنامه ادبی فارسی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- تودورف، تزوتان (۱۳۸۲) بوطیقای ساخت‌گرا، ترجمه محمد نبوی، تهران: انتشارات آگه.
- حمیدیان، سعید (۱۳۸۱) داستان دگردیسی، تهران: انتشارات نیلوفر.
- داد، سیما (۱۳۸۵) فرهنگ اصطلاحات ادبی، تهران: انتشارات مروارید.
- صفا، ذبیح‌الله (۱۳۸۴) حماسه‌سرایی در ایران، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- فتوحی، محمود (۱۳۸۵) بلاغت تصویر، تهران: انتشارات سخن.
- کالر، جان‌اتان (۱۳۸۲) بوطیقای ساخت‌گرا، ترجمه کورش صفوی، تهران: انتشارات مینوی خرد.
- مارتین، والاس (۱۳۸۲) نظریه‌های روایت، ترجمه محمد شهباز، تهران: انتشارات هرمس.
- میرصادقی، جمال (۱۳۸۷) راهنمای داستان‌نویسی، تهران: انتشارات سخن.
- _____ (۱۳۸۰) عناصر داستان، تهران: انتشارات سخن.

اهمیت و چالش‌های درس «تأثیر قرآن و حدیث»، در آموزش زبان و ادبیات فارسی حاتم زندی^۱

چکیده

زندگی فردی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مسلمانان در گستره‌ی تاریخ هزار و چند ساله، متأثر و ملهم از قرآن و متصل و متکی به معارف بلند احادیث و سنت پیامبر عظیم الشان اسلام (ص) و امامان معصوم (س) بوده است. این پیوند چنان گسترده است، که امروز نمی‌توان موضوعی از ابعاد مختلف زندگی مسلمانان را بی‌تأثیر از قرآن و حدیث دانست.

از جمله عرصه‌های مهم این تأثیرپذیری، همانا گستره وسیع ادب فارسی است، که بی‌تردید یکی از بزرگترین سرمایه‌های ارزشمند و جاودانه ما ایرانیان محسوب می‌شود. بنابراین شناخت و آگاهی از این سرچشمه‌های الهام و معرفت، در حوزه فرهنگ و ادبیات ایرانی، مجالی بس گسترده‌تر از آن چه مهیاست می‌طلبد، که در این مقاله برآن هستیم که ضمن بیان ارزش و اهمیت والای این درس، به مشکلات و نارسایی‌های موجود در مسیر ارائه آن، اشاراتی داشته باشیم. ان شاءالله

کلید واژه‌ها: قرآن، حدیث، ادب فارسی، اهمیت، چالش‌ها، راهکارها

مقدمه

قرآن مجید در طول چهارده قرن از جهات مختلف در حیات فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ما تأثیر آشکار و پنهان نهاده است. چنان که تجلی آن را در تمام

۱- مدرس دانشگاه فرهنگیان (دانشکده شهید باهنر تهران)

زوایای زندگی یک مسلمان، می‌توان مشاهده نمود؛ از «بسم الله» گفتن در هنگام بیرون آمدن از خانه گرفته، تا مشاوره واستخاره برای انجام کارهای مهمی، چون ازدواج، سفر، تجارت و

حدیث نیز که همان «قول و فعل و تقریر» پیامبر اکرم (ص) و معصومان دیگر - علیهم السلام - هستند، برای ما شیعیان همان حکم را دارد و الفاظ، معانی و مضامین آن‌ها، به صور گوناگون در گفتار و رفتار و کردار مسلمانان، تأثیر شگرف و دراز آهنگی داشته است.

یکی از بارزترین جلوه گاه‌های قرآن، حدیث و فرهنگ اسلامی، در ایران بعد از اسلام، همانا سروده‌ها و نوشته‌های نویسندگان، دبیران فارسی زبان و تأملات صوفیان و عارفان و اندیشه‌های حکیمان، فیلسوفان و متکلمان ایرانی است که از سرمایه‌های جاودانی و افتخارآمیز این آب و خاک محسوب می‌شوند. بسیاری از ابیات و عبارات این موارث فرهنگی را، «اشاره»، «تلمیح»، «اقتباس»، «تضمین»، «تحلیل آیات»، «قصص» و «تمثیل»‌های گوناگون این کتاب مبین و سخنان پیامبر و معصومان تشکیل می‌دهد و قریب به اتفاق آن بزرگان در عبارت پردازی، استدلال و بیان مافی الضمیر خود از این دو سرچشمه فیاض بهره‌مند شده‌اند (حلی، ۱۳۸۹: ۱۱-۱۲). حال که بیشتر متون نظم و نثر ما خصوصاً متون سنتی، و منابع آموزشی دوره‌های دبیرستانی و دانشگاهی ما ممزوج و متأثر از افکار و باورهای شاعران و نویسندگانی است که سخت در بند آموزه‌های قرآنی و دینی بوده‌اند، می‌توان مدعی شد که بدون آشنایی همه جانبه و فهم عمیق از قرآن مجید و تفاسیر آن و همچنین تأمل هوشمندانه در احادیث نبوی و ائمه اطهار، نمی‌توان به درک درستی از شعر شاعران و نثر نویسندگان و اندیشه عارفان، نایل آمد.

بحث

الف) بهره‌برداری‌های زبان و ادبیات فارسی از روش‌های آموزشی قرآن

قرآن از روش‌های متعددی برای انتقال مفاهیم مختلف و قابل فهم کردن مطالب استفاده کرده که یکی از آنها قصه‌گویی است. این روش را سنایی، عطار، مولوی و

تقریباً تمامی شعرای عارف مسلک ما تقلید کرده‌اند و امروزه راز ماندگاری آثاری همچون حدیقه، منطق‌الطیر، مثنوی و مخزن‌الاسرار در این است که روش‌ها را از قرآن گرفته‌اند. به جز قصه‌گویی، قرآن از روش‌های دیگری از جمله تمثیل نیز استفاده کرده است. این روش هم مانند سایر روش‌ها برای قابل فهم کردن مطالب مورد استفاده قرار گرفته است. البته تمثیلات قرآن، تمثیلات خاصی هستند. سوگند خوردن نیز یکی دیگر از روش‌های قرآنی است. قرآن هیچ نیازی به سوگند خوردن ندارد. اما چون مردم با سوگند مطلبی را بهتر باور می‌کنند، قرآن نیز چنین می‌کند و گاه در بعضی از سوره‌ها از جمله دو سوره «شمس» و «ضحی» سوگندهای مکرری می‌آورد. علمای ادب بلاغی در تدوین علوم ادبی، دست به یک الگوبرداری جدی از قرآن زده‌اند و به طور قطع در همه آثاری که از سوی علمای ایرانی و عرب در این حوزه نوشته شده، بسیاری از شاهد مثال‌ها از قرآن کریم گرفته شده است.

ب) تأثیرپذیری محتوایی زبان و ادبیات فارسی از قرآن و احادیث

این موضوع، معمولاً به سه شیوه مورد استفاده قرار گرفته است:

۱- آنچه در نگاه اول در متون ادب فارسی به چشم می‌آید، کاربرد صریح عبارات قرآنی و احادیث است که شاعران یا نویسندگان، گاه به صورت جمله و گاه به شکل ترکیب و واژگان مفرد به کار برده‌اند. مثلاً در این بیت از نظامی:

کیست در این دیرگه دیرپای کو «لَمَنْ الْمُلْكُ» زند جز خدای

(نظامی، ۱۳۶۳: ۳۴)

شاعر از شیوه گزاره‌ای با اندکی تغییر که آن را درآرایه‌های ادبی «حلّ یا تحلیل» می‌نامند، استفاده نموده؛ که از آیه شریفه «...لَمَنْ الْمُلْكُ الْيَوْمَ لِلَّهِ الْوَاحِدِ الْقَهَّارِ» (غافر/۱۶) متأثر شده است.

یا آن جا که مولوی می‌گوید:

عشق جان طور آمد عاشقا طور مست «وخر موسی صاعقا

(مثنوی/۲۶/۱)

آیه را به خاطر وزن شعر «حلّ» کرده و تغییر داده است، زیرا دراصل «فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ

لِلجَبَلِ جَعَلَهُ ذَكَاً وَخَرَّ مُوسَى صَعَقًا» (اعراف / ۱۴۲) بوده است.

از شاعران دیگری که در این شیوه، تأثیرپذیری گسترده‌ای داشته‌اند، می‌توان به سنایی، خاقانی و سعدی و از نویسندگان، می‌توان به قائم مقام فراهانی و امیرنظام گروسی، اشاره کرد.

جلوه دیگری از کاربرد صریح عبارت‌های قرآن و احادیث را می‌توان در آرایه «اقتباس» یا «تضمین» مشاهده نمود که شاعران و نویسندگان کثیری در این زمینه به مضمون سازی مبادرت نموده‌اند. به عنوان مثال می‌توان به ابیات فراوانی از حافظ، نظامی، مولانا، سعدی و عطار اشاره نمود:

آسمان بار «امانت» نتوانست کشید قرعه فال به نام من دیوانه زدند

(حافظ، ۱۳۶۲: ۲۴۸)

اقتباس از آیه «أَنَا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا» (احزاب / ۷۲) است.

یا این بیت مشهور از نظامی:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ هست کلید در گنج حکیم

(نظامی، ۱۳۶۳: ۳۳)

که تضمینی است از آیه ابتدای سوره‌های قرآن کریم.

۲- ترجمه عبارات قرآنی و احادیث که آن را می‌توان شیوه «گزارشی» نامید، یکی دیگر از شیوه‌های تأثیرپذیری شاعران و نویسندگان ادبیات کلاسیک و معاصر ایرانی است. برای نمونه آن جا که نظامی می‌گوید:

هستی تو صورت و پیوند نی توبه کس و کس به تو مانند نی

(نظامی، ۱۳۶۳: ۳۷)

مصراع اول ترجمه مانندی است از آیه «لَمْ يَلِدْ» (اخلاص/ ۳) و در مصراع دوم با

اندکی تغییر ترجمه واژه‌هایی از آیه «لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ» (شوری/ ۱۱)

شیوه گزارشی در تأثیرپذیری از قرآن و احادیث، به دو شکل «ترجمه تحت اللفظی»

و «ترجمه باز» در آثار بزرگان ادب ملاحظه می‌شود.

۳- آن‌چه در بحث تأثیرپذیری شاعران و نویسندگان از قرآن و حدیث، بسیار قابل

ملاحظه و طرح است و به نوعی از اصالت‌های سبکی آنها به حساب می‌آید، اثرپذیری

الهامی است. بدین ترتیب که شاعر یا نویسنده نکته‌ای را از آیات یا احادیث به الهام می‌گیرد و از حله ترجمه آزاد هم در می‌گذرد و تشخیص آیه یا حدیث را به نوعی برای مخاطب دشوار می‌سازد. هر چند گه گاهی در این شیوه، کلید واژه یا قرینه‌ای در بیت ذکر می‌کند، تا خواننده را راهگشا باشد. برای نمونه آن جا که مولوی می‌گوید:

لطف کاید بی دل و جان بر زبان همچو سبزه تون بُود ای دوستان
(مثنوی / ۳۸۴۰/۲)

ملهم از حدیث «ایاکم و خضرَاء الدّمن» (فروزانفر، ۱۳۶۱: ۶۵) که در بادی امر، فهم مفهوم حدیث بسیار مشکل به نظر می‌آید. زیباترین اثرپذیری الهامی از قرآن و حدیث را می‌توان در شاهنامه فردوسی در ابیات زیر مشاهده نمود:

چو ایران نباشد تن من مباد بدین بوم و بر زنده یک تن مباد
همه سربه سر تن به کشتن دهیم از آن به که کشور به دشمن دهیم
(فردوسی، ۱۳۷۵: ۴۸۲)

که الهامی است از حدیث «حُبُّ الْوَطَنِ مِنَ الْإِيمَانِ» (فروزانفر، ۱۳۶۱: ۹۷)

ج) تأثیرپذیری واژگانی و زبانی ادبیات فارسی از قرآن و احادیث

با آمدن مسلمانان به ایران و آشنایی با فرهنگ قرآنی، جهان بینی و تفکری نو عرضه شد، که بسیاری از واژه‌ها بدون این که منسوخ شوند، محتوای جدید یافتند. مثلاً «اهریمن» برای یک مسلمان ایرانی دیگر آن موجود قدرتمندی نبود که با اهورا مزدا می‌جنگید، بلکه از این کلمه، شیطان را استنباط می‌نمود که موجود مطرودی بود. پس یکی از راه‌های دگرگون شدن زبان تغییر معنی بعضی واژه‌ها در برخورد با زبان قوم غالب است، که زبان فارسی در این حوزه واژگان فراوانی را در خود دارد، که ذکر هر یک از آن‌ها در این مقاله، نه میسر است و نه ضروری.

نوع دیگر تأثیر قرآن و احادیث بر زبان فارسی، وارد کردن واژگان و اصطلاحات جدید بود. قرآن، لغات و اصطلاحات خاصی را با خود آورد که مربوط می‌شد به معانی جدید و تازه فرهنگ و پیام نوی که به ارمغان آورده بود؛ کلماتی مثل جهاد، شهادت،

صلوات، هجرت و... و نیز کلماتی مثل امام، خلیفه، جماعت و... که مربوط به عبادات و نظام فکری و اجتماعی جدید می‌شد.

مورد مهم‌تر در این خصوص این بود که مسلمانان فارسی زبان برای فهم معانی قرآن، نیاز به ترجمه قرآن داشتند. که این نیازمندی عامل مهمی در توسعه، خلق، بازآفرینی و نگاهداشت واژگان فارسی و مواریث فرهنگی شد.

عامل حیاتی‌تر در حوزه تأثیر زبانی، همانا «تغییر خط» بود، که با تغییر خط، به طور طبیعی عناصری از فرهنگ سابق با خط متروک، فراموش شد و عناصری از فرهنگ خط جدید، که زمینه پذیرش آن از نظر روانی فراهم آمده بود، رواج یافت. تغییر خط فارسی به عربی یکی از بارزترین و انکار ناپذیرترین آثار است که در زبان فارسی پدید آمد و سبب وام‌گیری واژگان و تأثیرات دستوری شد. (ابوالفتح رازی، ۱۳۶۹: ۱۹)

چالش‌ها

الف) عدم تخصص و آشنایی دو جانبه استادان، بر موضوع درس «قرآن و حدیث» و «زبان و ادبیات فارسی» (ب) گستردگی و عظمت دو مقوله «قرآن» و «حدیث» و بررسی و تبیین هر یک از آن‌ها در حوزه گسترده هزار ساله زبان و ادبیات، در محدوده دو واحد درسی آن هم اغلب در ترم دوم سال تحصیلی، مشکل دیگری از مشکلات پیش‌روی این واحد درسی است که معمولاً در حد اعلای کوشش و تلاش دو جانبه استاد و دانشجو، صرفاً می‌توان برکه‌ای با عمق یک وجب ایجاد نمود. بر همین پایه، چیزی جز «کلی گویی» و «سطحی نگری» محصول چنین کلاس‌ها نخواهد بود.

پ) نبود منبعی جامع، کامل، علمی و موضوع محور، در این موضوع درسی، مشکل دیگری است که استاد و دانشجو را به شدت آزار می‌دهد.

ت) مبحث «حدیث» تحت تأثیر عظمت و اصالت «قرآن کریم»، در این واحد درسی اغلب، به دلیل منابع کمتر و روشمند، مظلوم واقع شده، معمولاً کمتر مورد مذاقه و بررسی و تحلیل واقع می‌شوند.

ث) ناآشنایی یا کم آشنایی استادان و دانشجویان زبان و ادبیات فارسی، با زبان عربی (زبان قرآن و حدیث) شاید بزرگترین چالش در مسیر این موضوع درسی باشد.

حقیقت امر این است که شاید تعداد اندکی از آثار ادبی را بتوان بدون آشنایی با زبان عربی فهمید، مانند شاهنامه فردوسی و گرشاسبنامه اسدی (از نظم) تاریخ بلعمی و سیاستنامه خواجه نظام الملک (از نثر)، ولی در مورد فهم دقیق کتاب‌هایی از قبیل تاریخ بیهقی، گلستان سعدی، کلیله و دمنه و اشعار شاعرانی چون انوری، عنصری و خاقانی و جز آنان را نمی‌توان از زبان عربی بی‌نیاز بود.

ج) بیماری «گزیده‌نویسی و گزیده‌خوانی» که رهاورد کوتاهی زمان دوره تدریس، نبود منابع متقن، حجم گسترده منابع معرفی شده و بی‌انگیزه بودن دانشجویان است، باعث گردیده که استاد و دانشجو هر چه بیشتر از منابع اصیل و سرچشمه‌های زلال قرآن و احادیث فاصله بگیرند.

چ) فاصله گرفتن ادبیات از علوم دیگر، نظیر تاریخ، الهیات، فلسفه، کلام و منطق، که اغلب شاعران و نویسندگان سبک خراسانی و بعضاً عراقی به آن علوم اشراف داشتند و آثارشان را تحت تأثیر آن علوم خلق نموده‌اند، چالش دیگری است که بر این مشکلات افزوده است.

نتیجه

پس از مطالعه و بررسی کامل منابع مربوط به موضوع و تجربیاتی که در تدریس این واحد درسی از خود و دیگران به خاطر مانده است، نتایج زیر حاصل آمد:

۱- معلوم گردید که شاعران و نویسندگان در دوره‌های مختلف زبان فارسی شدیداً تحت تأثیر آموزه‌های قرآن و حدیث بوده‌اند.

۲- باید گفت که تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی برخلاف ادعای مغرضین، همچنان مشهود است و کسانی همچون شهریار، مهرداد اوستا و حتی شاعران نوپردازی مانند اخوان ثالث در آثارشان به آیات و احادیث و قصص قرآنی توجه داشته‌اند.

۳- مشخص گردید که جایگاه «قرآن و حدیث»، در فرآیند آموزش عالی در دانشکده‌های زبان و ادبیات فارسی، با همه اهمیت، عظمت و نقش آفرینی‌اش در میراث فرهنگی و ادبی این سرزمین، به عللی که در متن مقاله ذکر گردید، ناکارآمد و نابارور است، که اگر چاره‌ای اندیشیده نشود، بی‌شک دچار معضل انقطاع فرهنگی خواهیم شد.

منابع

قرآن کریم

حافظ، دیوان غزلیات، به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر، انتشارات صفی علیشاه، تهران، ۱۳۶۲

حلبی، علی اصغر، تأثیر قرآن و حدیث در ادبیات فارسی، انتشارات اساطیر، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۸۹

فردوسی، شاهنامه، به کوشش پرویز اتابکی، براساس شاهنامه ژول مول، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، دفتریک، تهران، ۱۳۷۵

فروزان فر، بدیع الزمان، احادیث مثنوی، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، تهران، ۱۳۶۱
مولوی، مثنوی معنوی، به تصحیح رینولد. ا. نیکلسون، به اهتمام نصرالله پورجوادی، انتشارات امیرکبیر، چهارجلد، چاپ اول، تهران، ۱۳۶۳

نظامی، مخزن الاسرار، تصحیح بهروز ثروتیان، انتشارات توس، چاپ اول، تهران، ۱۳۶۳

اهمیت به کارگیری فاصله‌ی درون‌واژه‌ای و برون‌واژه‌ای
در نگارش منابع آموزشی
مهدی سلحشوری^۱ و یعقوب کیانی^۲

چکیده

خط فارسی برگرفته از خط عربی است. ویژگی اتصال یا عدم اتصال برخی از حروف خط، گاهی موجب غلط‌نویسی و بدخوانی نوشته‌ها می‌شود. رعایت فاصله‌ی «درون‌واژه‌ای» و «برون‌واژه‌ای» می‌تواند بسیاری از این نواقص را سامان بخشد. در کتب درسی مقاطع ابتدایی و راهنمایی به موضوع فاصله‌ها اشاره‌ای نشده است، تنها در کتب زبان فارسی دبیرستان آن هم بسیار گذرا و جانبی به این موضوع پرداخته‌اند. در این نوشتار، نگارندگان اهمیت به کارگیری فاصله‌های نگارشی را در نوشته‌ها به ویژه نگارش متون درسی بررسی می‌کنند.

کلید واژه‌ها: فاصله، فاصله‌ی درون‌واژه‌ای، فاصله‌ی برون‌واژه‌ای، منابع آموزشی

پیشگفتار

پیشینیان در نگارش متون و کتبی‌ها، برای مرزبندی واژگان، چاره‌هایی اندیشیده بودند. هخامنشیان از دو نشانه «واژه‌جداکن» (I o) برای استقلال واژه‌ها بهره می‌بردند. در خط اوستایی «پایان هر بند با نشانه‌ی ° ° مشخص است. هر واژه با گذاشتن یک ° (نقطه) نشان آن است که تمام شده، واژه‌های مرکب، گاه با (-) از هم جدا و نشان داده

۱- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه پیام نور ایذه

۲- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی، ایذه

می‌شود.^(۱)

در خط‌های دیگر نیز برای درست‌خوانی از فاصله یا نشانه‌های مختلف استفاده می‌شد.

انواع فاصله‌های نگارشی

زبان فارسی از نظر تعداد ریشه و وند، یکی از زبان‌های غنی جهان است. از ترکیب این ریشه‌ها و وندها می‌توان میلیاردها واژه‌ی نو ساخت؛ اما همین ترکیب‌ها از چشم‌انداز نگارش، موجب بدخوانی‌هایی می‌شود.^۱

با آن‌که بسیار درباره جدا نویسی و پیوسته نویسی بحث شده است، اما «نگارش کلمات مرکب از حیث وصل و فصل، تابع قاعده‌ای روشن و منظم و قطعی نیست. چنان‌که از دو واژه‌ی «دانشجو» و «دانش‌پژوه» که از نظر بیان مفهوم و نوع اجزای تشکیل دهنده فرقی ندارند، به خاطر رعایت زیبایی صورت و آسانی قرائت، اولی را پیوسته و دومی را جدا می‌نویسند.»^۲

پیشینیان برای استقلال واژه‌ها فاصله‌گذاری را رعایت می‌کردند؛ اما کم‌تر به فکر نام‌گذاری این فاصله‌ها افتاده‌اند. در سده‌ی کنونی صاحب‌نظران، برای فاصله‌های نگارشی، نام‌گذاری‌هایی کرده‌اند که به برخی از آن‌ها می‌پردازیم.

فاصله‌ی برون‌واژه‌ای: به فاصله‌ی میان دو واژه‌ی مستقل، فاصله‌ی برون‌واژه‌ای می‌گویند. که به آن، «فاصله»، «فاصله‌ی بلند»، «فاصله‌ی میان‌کلمه‌ای» و «فاصله‌ی میان‌واژه‌ای» هم گفته‌اند.

فاصله‌ی درون‌واژه‌ای: به فاصله‌ی میان حرف‌های غیرچسبان یک واژه، فاصله‌ی درون‌واژه‌ای می‌گویند که به آن «فاصله‌ی میان‌حرفی» و «نیم‌فاصله» نیز گفته‌اند.

تعاریف فرهنگستان زبان و ادب فارسی پیرامون این دو اصطلاح چنین است: «فاصله‌ی «برون‌کلمه» یعنی فاصله‌گذاری میان کلمه‌های یک جمله یا عبارت فاصله‌ی «درون‌کلمه» که معمولاً میان اجزای ترکیب و اغلب در حروف منفصل

۱- خودآموز خط و زبان اوستایی، هاشم رضی، ص ۸.

۲- ادب و نگارش، دکتر حسن احمدی گیوی، ص ۶۷.

می‌گذارند.^۱

صاحب‌نظران، از فاصله‌های دیگری چون «میان‌لختی» و «میان‌جمله‌ای» هم نام برده‌اند که این نامگذاری‌ها زاید به نظر می‌رسند.^۲ همچنین با رعایت فاصله‌های نگارشی، از اصطلاحاتی نظیر «درنگ میان‌واژه‌ای» و «درنگ پایان‌واژه‌ای» نیز بی‌نیاز می‌شویم.

اهمیت مرزبندی واژگان در انتقال پیام

امروزه با چندین برابر شدن حجم واژگان، روشن است که عدم مرزبندی آن‌ها، اشکالات فراوانی را در پی خواهد داشت. در یک نگارش نادرست، ممکن است پیام نویسنده، ناقص و گاه متضاد درک شود.

مسیر نگارش فارسی، جدانویسی یا پیوسته‌نویسی؟

واژگان زبان فارسی از پیوند ریشه‌ها و وندها ساخته می‌شوند؛ به همین جهت فارسی‌نویسان ناخودآگاه می‌کوشند تا این ترکیب و اشتقاق را در خط نیز به کار ببرند. از آن‌جا که «بنیان نگارش زبان فارسی در فرهنگ املائی بر جدانویسی است»^۳ جدانویسی به مرور بیشتر جا می‌افتد.

۱ - دستور خط فارسی، مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ص ۱۰

۲ - بنگرید به: الف) فرهنگ املائی و دستور خط و املائی فارسی، جعفر شعار، ص ۲۲۳

ب) فصل‌نامه‌ی تخصصی سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی، مقاله‌ی «نیم‌فاصله و نقش آن»، حسن ستایش، ص ۲۴۷

بیت زیر از نظامی گنجه‌ای به دو شیوه، نوشته شده‌است:

الف) آینه روزی که بگیری به دست خود شکن آن روز، مشو خودپرست

ب) آینه روزی که بگیری به دست خودشکن آن روز مشو، خود پرست

(مخزن‌الاسرار، نظامی گنجه‌ای، ص ۱۲۶)

پیام بیت در نگارش (ب)، منفی و دگرگون شده‌است: آن روز خود را مشکن، بلکه خود را بپرست.

۳ - راهنمای نگارش و ویرایش، محمدجعفر یاحقی و محمد مهدی ناصح، ص ۵۱

جدانویسی در سده کنونی پیشرفت چشمگیری داشته است. با مقایسه متن زیر با متون امروزی بهتر می‌توان به این پیشرفت‌ها پی برد. این متن از روی نسخه عکسبرداری شده «نامه‌ی خسروان» است که در سال ۱۲۹۷ ه‍.ق. به چاپ رسید.

«چون آن شهریار دستهای خود را دراز مینمود بزانش میرسید یونانیان دراز دستش مینامیدند اسفندیار ویرا در دوازده سالگی باموزکار داد بکم خوابی و کشور داری او را پرورش کرد.»^۱

در این متن کوتاه در ۱۲ مورد، باید فاصله‌ها ویرایش شوند. این فراوانی نشان می‌دهد که نگارش در هر سده چه اندازه تغییر می‌کند.

خط و نگارش قراردادی است و اصول آن نمی‌تواند تا بی‌نهایت ثابت بماند. «بعضی از مخالفت‌هایی که با تغییر یا اصلاح خط می‌شود، ناشی از سوء تفاهم است. مثلاً یکی می‌گفت «تغییر خط، زبان فارسی را از بین می‌برد»، غافل از این که زبان را با هر خطی می‌توان نوشت و تغییر خط نمی‌تواند زبان را نابود کند.»^۲

حدود صد سال پیش، خط ترکیه تغییر کرد بی‌آن که به زبان ترکی آسیبی برسد. پس برای آسان کردن آموزش می‌توان اصلاحاتی در خط پدید آورد. تجربه نشان داده‌است که جدانویسی بهتر از پیوسته‌نویسی است. خوش‌بختانه برخلاف میل سنت‌گرایان، جدانویسی در حال پیمودن سیر منطقی و آهسته‌ی خود است.

رعایت فاصله‌های نگارشی در نگارش منابع آموزشی

فاصله‌های نگارشی در کتب درسی سیر تکاملی را پیموده و به مرور قانونمندتر شده‌اند. متن زیر از درس «کوچ پرستوها»ی کتاب «فارسی چهارم دبستان» صفحه‌ی ۲۵، چاپ سال ۱۳۵۳ انتخاب شده که نگارش آن در مقایسه با نگارش کتاب‌های پیش از خود آراسته‌تر؛ اما در سنجش با کتاب‌های امروزی، دارای نقص است:

«پرستوها بهار و تابستان را با سودگی بسر می‌برند. فقط در آغاز پاییز است که دشواریهایی برای آنها پیش می‌آید. پرستوها باید لانه‌هایشان را ترک بگویند و به جاهای

۱ - نامه‌ی خسروان، جلال‌الدین میرزای قاجار، صص ۱۵۳ و ۱۵۴

۲ - زبان و تفکر، محمدرضا باطنی، ص ۷۱

معتدلتری کوچ کنند. وقتی که زمان کوچ آنها فرا می‌رسد، دسته دسته روی بامها یا سیمهای تلفن و تلگراف جمع می‌شوند و چنین می‌نماید که برآستی به گفتگوی مهمی مشغولند. عده آنها و جنب و جوش آنها رفته رفته زیادتر می‌شود.» (ص ۲۵)

کتب درسی امروزی در زمینه‌ی رعایت فاصله‌ها پیشرفت بسیاری داشته‌اند؛ اما سهل‌انگاری‌هایی نیز در آموزش و نگارش کتاب‌های درسی دیده می‌شود که به برخی از آنها می‌پردازیم.

در مقاطع ابتدایی و راهنمایی بحث مستقلی در زمینه‌ی فاصله‌های نگارشی نیست. در مقطع دبیرستان نیز، تنها در کتاب زبان فارسی سوم (اختصاصی و عمومی) در یکی از بیاموزیم‌ها به صورت مستقل به این موضوع پرداخته شده‌است که انتخاب فونت «نستعلیق» در نگارش این موضوع نیز جای بحث دارد. البته در کتاب زبان فارسی دوم دبیرستان نیز، بسیار گذرا و جانبی در درس «بایدها و نبایدهای املائی ۲» به این موضوع اشاره‌هایی شده‌است.

جدا از بحث آموزش فاصله‌ها، در نگارش متون درسی نیز کاستی‌هایی به چشم می‌خورد که تنها به ذکر چند مورد از کتاب «ادبیات فارسی دوم» دبیرستان اشاره می‌شود:

گاه دانش‌آموز با دو شیوه‌ی نوشتن یک واژه روبه‌روست. مثلاً ترکیب عربی «ماسوا» در صفحه‌ی ۲ با فاصله‌ی برون‌واژه‌ای (ما سوا) و در صفحه‌ی ۱۳۱ با فاصله‌ی درون‌واژه‌ای (ماسوا) نوشته شده‌است.

نگارش بیت چهاردهم «حمله‌ی حیدری»، چنین است:

بیفشرد چون کوه پابزمین بخایید دندان به دندان کین (ص ۱۳)

گویی «پابزمین» صفتی برای کوه است که در این صورت خواندن آن نیز روان‌تر می‌باشد؛ اما ساختار جمله، نشان از آن دارد که فعل «بیفشرد» گذرا به مفعول است و واژه‌ی «پا» مفعول می‌باشد. نگارش درست آن چنین است: «بیفشرد چون کوه، پا بر زمین» مواردی دیگر از همین کتاب (ترکیب اول نگارش کتاب و ترکیب دوم ویرایش آن است): «سیه روز و برگشته بخت: سیه‌روز و برگشته‌بخت» ص ۱۳، «آقای مصطفی خان: آقای مصطفی خان» ص ۳۵. «قایقی خواهم ساخت: قایقی خواهم ساخت» ص ۱۱۹، «یکی ز شب گرفتگان: یکی ز شب گرفتگان» ص ۱۳۸.

سودمندی‌هایی رعایت کردن فاصله‌های نگارشی:

الف) تمرکز بهتر و به هدر نرفتن وقت

هر روشی که حتی یک دقیقه ما را سریع‌تر نسبت به روش‌های دیگر به مقصود برساند روشی بهتر است. بارها پیش آمده که مطلبی را می‌خوانیم، بر آن مسلط شده و پیش می‌رویم ناگاه واژه‌ای ناجور ما را از عمق مطلب بیرون می‌آورد. کمی بعد معلوم می‌شود که عدم رعایت فاصله‌های نگارشی، باعث بدخوانی و از دست دادن تمرکز شده است. بی‌گمان تا دوباره بخواهیم تمرکزمان را بازسازی کنیم، چند دقیقه‌ای طول می‌کشد. اگر در طول هر سال تحصیلی، برای هر دانش‌آموز یک‌بار چنین موردی پیش بیاید؛ در کل کشور چندین میلیون دقیقه به هدر رفته می‌رود.

ب) کمک به شناختن هر چه بهتر ساختار واژه‌ها و درک بهتر دستور زبان

رعایت فاصله‌ها در نگارش متون درسی باعث می‌شود دانش‌آموزان در طول تحصیل بیشتر با ساختار واژه‌ها آشنا شده و مطالب دستور زبان را بهتر بیاموزند. مثلاً اگر فاصله‌ی میان فعل‌های کمکی و اصلی را با نیم‌فاصله بنویسیم، همین دیدن‌های متوالی دانش‌آموز را آماده می‌سازد تا در آینده، بهتر فعل کمکی را درک کند. به نمونه‌ی زیر بنگرید:

«ما همراه مادر بزرگ و پدر بزرگ به گردش رفته بودیم.» (فارسی سوم دبستان، ص ۸)
فعل پایانی عبارت بالا اگر با نیم‌فاصله نوشته می‌شد نیمی از آن به آغاز سطر بعد نمی‌رفت. این جدایی مانند آن است که نیمی از واژه‌ی مرکب «رودخانه» در آخر یک سطر و نیمی دیگرش در آغاز سطر بعدی بنویسیم، بی‌آن که خط تیره‌ای در پایان سطر بزنیم. در آزمون نهایی درس «زبان فارسی تخصصی» به تاریخ ۹۱/۳/۸ پرسش بیستم، تعداد تکواژها و واژه‌های جمله‌ی زیر را می‌خواست: «آفتاب با سر شاخه‌های بید مجنون، احوال پرس می‌کرد.»

پاسخ طراح:

تعداد تکواژ: ۱۷ تعداد واژه: ۱۱ یا (؟) تعداد تکواژ: ۱۶ تعداد واژه: ۹

اگر طراح یا تاییست محترم نیم‌فاصله‌ها را رعایت می‌کرد و دست‌کم «سر شاخه» را به صورت «سرشاخه» می‌نوشت، این سردرگمی پیش نمی‌آمد.

پ) کمک به خوانش بهتر متن

متنی که در آن فاصله‌های نگارشی رعایت شده باشد خواندنش آسان‌تر خواهد بود و خستگی و زدگی خواننده را به دنبال نخواهد داشت و درک و اعتماد به نفس خواننده را بالا خواهد برد. درست‌خوانی لذتی نیز به همراه دارد، به‌ویژه اگر آن نوشته، متنی ادبی و یا شعر باشد.

ت) کمک به نگارش بهتر و درست‌نویسی

هنگامی که دانش‌آموز در کتاب‌ها، خطاهای نگارشی و آشفته‌نویسی را ببیند، او نیز خود را ملزم به درست‌نوشتن نمی‌کند؛ اما با دیدن نوشته‌های آراسته‌شده، شکل و نقش درست آن‌ها در ذهنش حک شده و از آن‌ها تقلید کرده و برای درست‌نوشتن می‌کوشد، حتی در تایپ رایانه‌ای نیز وسواس و دقت بیشتری به خرج خواهد داد. روزی دانش‌آموزی معترض بود که رعایت فاصله‌ی درون‌واژه‌ای پس از حرف چسبان در تایپ رایانه‌ای، ناشدنی است و به ناچار باید آن را با فاصله‌ی کامل نوشت. من روش نوشتن نیم‌فاصله را به او آموختم. (فشردن هم‌زمان دو کلید «shift» و «space») روز دیگر دانش‌آموز با هیجان می‌گفت دیگر «ها»ی جمع و «می» استمراری و دیگر اجزای یک واژه در آخر سطر از هم جدا نمی‌شوند و با هم در آخر سطر مانده یا به سطر بعد منتقل می‌شوند.

نتیجه‌گیری

گذشت زمان نشان داده‌است که خط فارسی میل به جدانویسی دارد. آموزش و نگارش فاصله‌ها، در تقویت دستور زبان و بهتر آموختن دروس مؤثر است. گنجاندن مطالبی پیرامون فاصله‌های درون‌واژه‌ای و برون‌واژه‌ای در دوره‌ی دبستان و راهنمایی ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- احمدی گیوی، حسن: ادب و نگارش، تهران، نشر قطره، چ هشتم، ۱۳۷۸
- باطنی، محمدرضا: زبان و تفکر، تهران، انتشارات زمان، چ نخست، ۱۳۴۹
- جلال‌الدین میرزای قاجار: نامه‌ی خسروان، تهران، شرکت افست (سهامی خاص)، ۱۳۵۵
- رضی، هاشم: خودآموز خط و زبان اوستایی، تهران، انتشارات فروهر، چ دوم، ۱۳۷۳
- ستایش، حسن: مقاله‌ی «نیم‌فاصله و نقش آن نگارش کلمات مرکب»، فصل‌نامه‌ی تخصصی سبک‌شناسی نظم و نشر فارسی (بهار ادب)، سال سوم، شماره‌ی چهارم، زمستان ۸۹
- شعار، جعفر: فرهنگ املائی و دستور خط و املائی فارسی، تهران، انتشارات سخن، چ نخست، ۱۳۷۸
- نظامی گنجیه‌ای: مخزن‌الاسرار، به کوشش سعید حمیدیان، تهران، نشر قطره، چ پنجم، ۱۳۸۰
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی: دستور خط فارسی، تهران، چ نهم، ۱۳۸۹
- یاحقی، محمدجعفر و ناصح، محمدهدی: راهنمای نگارش و ویرایش، تهران انتشارات آستان قدس رضوی، چ بیست و پنجم، ۱۳۸۶
- کتاب‌های فارسی سوم دبستان، ۱۳۹۰. فارسی چهارم دبستان، ۱۳۵۳، ادبیات فارسی دوم دبیرستان، ۱۳۹۰
- کتب زبان فارسی دبیرستان

ضرورت بازنگری و راهکارهای ارتقای برنامه‌ی آموزشی زبان فارسی
از طریق آموزش معلمان
(با تحلیل عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات بین‌المللی پرلز)
بهروز صاحب‌زاده^۱ و زهره افشاری^۲

چکیده

میزان سواد خواندن و توانایی درک و فهم متون خوانده شده توسط شهروندان، پایه و زیرساخت توسعه‌ی همه جانبه در جوامع بشری، به ویژه در هزاره‌ی دانایی محوری بوده، مطالعه‌ی بین‌المللی سوادخواندن و درک مطالب خوانده شده توسط دانش‌آموزان (PIRLS)، یک مطالعه‌ی بین‌المللی برای ارزیابی توانایی خواندن شهروندان در سن گذار ۹ سالگی است که یافته‌های قابل‌استنادی برای ایجاد تغییرات لازم در روند آموزش زبان رسمی از جمله عوامل خانواده، مدرسه، روش‌های تدریس، کتاب‌درسی و عوامل مؤثر در کلاس درس را بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی و تبیین می‌نماید. نتایج مطالعه‌ی پرلز نشان می‌دهد با آن‌که نگرش دانش‌آموزان ایرانی نسبت به خواندن بسیار مثبت می‌باشد، توانایی آنان در درک مطالب خوانده شده، بسیار پایین می‌باشد، یکی از علل مهم این ویژگی، توانمندی‌های شغلی و حرفه‌ای معلمان در ارائه‌ی آموزش‌های قصد شده‌ی زبان و ادبیات فارسی به مخاطبین می‌باشد که پرلز راهکارهایی برای بهبود آنها ارائه می‌نماید.

کلید واژه: پرلز، سوادخواندن، درک‌متن، برنامه‌ی درسی زبان رسمی، توانمندی‌های شغلی معلمان، آموزش معلمان.

۱- دانشگاه فرهنگیان- پردیس شهید مطهری- زاهدان

۲- دانشگاه فرهنگیان، پردیس دخترانه رسالت- زاهدان

مقدمه

زیرسازهای اصلی سوادخواندن، ارتباطی بنیادی با یادگیری خواندن دارد و مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار دیگران و اطلاعات جدید آشنا می‌سازد و آنها را قادر می‌سازد تا راه بهتر اندیشیدن و بهتر زیستن را بیاموزند. از این رو، سواد خواندن، وسیله‌ای است که می‌توان از طریق آن، به ذخایر بی‌انتهای دانش و تجربه‌ی بشری دست‌یافته و دانش و تجربیات خود را به نحو شایسته‌ای در اختیار جامعه‌ی جهانی، قرار داد.

هدف مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز^۱ کمک به بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری در قلمرو سواد خواندن از طریق فراهم کردن اطلاعات لازم در باره‌ی پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده با اجرای پرسشنامه‌های علائق مطالعه، عادات و نگرش‌های خواندن دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ی تجربه‌های کودکی دانش‌آموز در امر خواندن، امکانات و کمک‌های والدین و سایر اعضای خانواده در این زمینه و عادات خواندن وی قبل از ورود به مدرسه، پرسشنامه‌ی شرایط و امکانات مدرسه برای آموزش و یادگیری خواندن، پرسشنامه‌ی چگونگی سوادآموزی به دانش‌آموزان ابتدایی و پرسشنامه‌ی معلم؛ که بر روش‌ها، عادات‌ها، نگرش‌ها و گرایش‌های معلم در فرآیند یاددهی-یادگیری خواندن تأکید دارد و چگونگی ارتباط معلم با دانش‌آموز و شیوه‌های کار او را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، است.

وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با سایر دانش‌آموزان در کشورهای دیگر از نظر توانایی خواندن چگونه است؟ متغیرهای مداخله‌گر زیستی، روانی و آموزشی مؤثر در کمیت و کیفیت خواندن توسط دانش‌آموزان چیست؟ کشورهای که دانش‌آموزان آنها از نظر عملکرد سواد خواندن در مقایسه با سایر کشورها در سطح بالاتری هستند چه تفاوت‌هایی در پیشینه‌ی تربیتی؛ برنامه‌ریزی‌های آموزشی؛ توانایی‌های علمی-آموزشی معلمان، روش‌های تدریس؛ امکانات و منابع آموزشی دارند؟... گروهی از سوالاتی است که مطالعه‌ی پرلز به دنبال پاسخ‌گویی به آنها و ارائه‌ی راهکارهایی برای

1- progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

بازسازی امکانات آموزش و پرورش کشورها در جهت توسعه و تعالی توانایی‌های خواندن و فهمیدن دانش‌آموزان است.

بحث و گفتگو

زبان، اساسی‌ترین رسانه‌ای است که از طریق آن، اغلب یادگیری‌های اجتماعی و تحصیلی تحقق می‌یابد. یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همه‌ی یادگیری‌هاست؛ زیرا اغلب یادگیری‌های درسی از آن طریق صورت می‌گیرد. برای یادگیری دروس مختلف نظیر ریاضی، تاریخ و ...، باید به مهارت درک مطلب و توانایی خواندن مسلط بود. این توانایی در رشد عقلانی- اجتماعی و عاطفی هر کودک نقش مؤثر دارد. توانایی و مهارت خواندن و درک کردن مطالب خوانده شده، کودکان و بعد از آن، بزرگسالان را قادر می‌سازد که بتوانند در جامعه، به‌طور فعال و آگاهانه مشارکت نمایند و نقش‌های اجتماعی- فرهنگی خود را به‌خوبی ایجاد و ایفا نموده، توانایی درک و استفاده از فرمول‌های نوشتاری زبان، که توسط جامعه، درخواست می‌گردد و یا توسط فرد، ارزش گذاشته می‌شود، سواد خواندن گفته شده، نوآموزان با این توانایی، می‌توانند معنای متون مختلف را دریابند. از این رو، مشکلات مربوط به خواندن و یادگیری زبان می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات جانبی در سایر یادگیری‌ها بوده (هالاها؛ کافمن ۱۳۷۱). آن‌ها برای یادگیری، برای شرکت در جامعه‌ی بزرگسالان و برای تفریح و سرگرمی می‌خوانند (کمبل ۲۰۰۱) براین اساس، توانایی ساخت معنا و درک مطلب و استفاده و کاربرد شکل‌های متفاوت زبان نوشتاری مورد نیاز جامعه و ارزشمند برای فرد، تعریف سوادخواندن در مطالعه‌ی پرلز بوده، در این مطالعه که توسط انجمن بین‌المللی پیشرفت تحصیلی^۱ طراحی و اجرا می‌شود، خواندن معطوف به درک مطلب نوشته شده و شناخت ارزش‌ها، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها و دریافت دانستنی‌ها و معنی و مقصود پیامی است که نویسنده با نشانه‌ها و رمزهای کلامی در متون مختلف، از جمله متون آموزشی نگاشته است. اهمیت بنیادین سوادخواندن زمانی آشکارتر می‌شود که بدانیم در جهان امروز، گستره‌ی موضوع خواندن و ابعاد پیچیده و متنوع آن،

1- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE)

فراتر از درک نشانه‌های نوشتاری و رمزهای کلامی، به شکل بسیار جدی و فراگیر، به خواندن علائم بصری، نشانه‌های الکترونیکی و متن‌های دیجیتالی برای شهروندان هزاره مطرح گشته، از طریق مجموعه اطلاعات به دست آمده، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشورهای شرکت کننده در این مطالعه مقایسه شده، مطالعات دقیق و کنترل شده‌ی پرلز در طی دوره‌های ۵ ساله نشان می‌دهد که رتبه‌ی کل سواد خواندن و درک توسط دانش‌آموزان ایرانی در سال ۲۰۰۱ از میان ۳۵ کشور، در رتبه‌ی ۳۲ و در سال ۲۰۰۶ با وجود افزایش سطح میانگین نمره از ۴۱۴ به ۴۲۱ (در مقیاس ۵۰۰ نمره‌ی کل) و انتخاب دانش‌آموزان با ۱/۴ سال، سن بیشتر از استاندارد (۱۰/۴ سال در برابر ۹ سال) از میانگین عملکرد ۹۱/۴۴ نسبت به سایر کشورها، به میانگین عملکرد ۸۸/۸۸٪ نسبت به دانش‌آموزان ۹ ساله در سایر کشورها و حتی به میزان ۲/۵٪ نسبت به خود، در سال ۲۰۰۱ تنزل یافته، براساس تحلیل یافته‌های حاصل از مطالعات پرلز، پیشنهادهای کاربردی جهت تقویت سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در دو بخش، (فعالیت‌های قبل از مدرسه و فعالیت‌های مدرسه و معلم) ارائه شده، در این مقاله راه کارهای پیشنهادی در رابطه با مدیران و معلمان زبان و ادبیات فارسی به شرح زیر ارائه می‌شود:

- مدیران مدارس و مسئولان گروه‌های آموزشی درس فارسی، در مورد این که معلمان تا چه اندازه از منابع و امکانات آموزشی و کمک آموزشی (کتاب‌های درسی، کتاب‌ها و برگه‌های کار و تمرین، روزنامه یا مجله‌های کودکان، نرم افزارهای رایانه‌ای، اینترنت، کتاب‌های متنوع و... جهت تقویت سواد خواندن دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، بررسی‌های لازم را به عمل آورند و امکانات مناسب جهت استفاده‌ی بیشتر معلمان از این موارد را فراهم نمایند.

- معلمان جهت تقویت بازدهی تدریس خود، باید هنگامی که به آموزش یا سایر فعالیت‌های مرتبط با خواندن می‌پردازند، هر چند وقت یکبار، دانش‌آموزان را، برای شریک شدن در توانایی‌های یادگیری خواندن و فهمیدن یک دیگر و بهره جستن از آن، برای پیشرفت سواد خواندن خود، به شکل‌های مختلفی به شرح زیر گروه‌بندی کنند:

الف) دانش‌آموزانی را که توانایی یکسانی دارند، در یک گروه قرار دهند.

ب) دانش‌آموزانی را که توانایی متفاوتی دارند، در یک گروه قرار دهند.

پ) با استفاده از معیارهای دیگری دانش‌آموزان را گروه‌بندی کنند.

- ت) برای آموزش خواندن، با تک تک دانش آموزان به شکل انفرادی کارکنند.
- هنگامی که معلمان به آموزش و سایر فعالیت های مربوط به آموزش خواندن می پردازند، هر چند وقت یکبار برای دانش آموزان خواندن مطالبی هم چون حکایت ها و افسانه ها، کتاب های قصه ی بلند با فصل های مشخص، شعر، نمایش نامه، مطالب توصیفی و تشریحی درباره ی اشیاء اشخاص و وقایع (غیررمان)، دستورالعمل ها یا راهنماهایی که توضیحاتی در مورد شیوه ی کارکردن اشیاء می دهند، جدول ها، شکل ها و نمودارها و فعالیت هایی از این دست تعیین و بر حسن اجرای آن ها، نظارت نماید.
- پیشنهاد می شود هنگامی که معلمان به آموزش یا سایر فعالیت های مربوط به آموزش خواندن می پردازند، هر چند وقت یکبار، خود، کارهای زیر را انجام دهند:
- الف) از دانش آموزان بخواهند مطالبی را با صدای بلند دوتا دوتا یا در گروه های کوچک برای یکدیگر بخوانند.
- ب) به دانش آموزان فرصت دهند تا کتاب هایی را به انتخاب خودشان بخوانند.
- پ) راه کارهای متفاوت خواندن را به دانش آموزان یاد بدهند.
- ت) راه کارهای رمزگشایی صداها و کلمه ها را به دانش آموزان بیاموزند.
- ث) لغت های تازه را به طور نظام مند به دانش آموزان بیاموزند.
- پس از آن که دانش آموزان مطالبی را خواندند، بهتر است معلمان از آنها بخواهند کارهای زیر را انجام دهند:
- الف) به پرسش های درک مطلب که در کتاب یا... وجود دارد و به آنچه خوانده اند، مربوط است، پاسخ دهند.
- ب) در مورد متنی که خوانده اند، مطالبی به صورت انشایی بنویسند.
- پ) در مورد متنی که خوانده اند به پرسش های شفاهی پاسخ دهند یا آن را به طور شفاهی خلاصه و بیان کنند.
- ت) در مورد آنچه خوانده اند با یکدیگر صحبت کنند.
- ث) در مورد آنچه خوانده اند، نقاشی بکشند یا یک کار هنری دیگر انجام دهند.
- ج) نمایش نامه ای را در مورد متنی که خوانده اند، اجرا کنند.
- چ) در مورد متنی که خوانده اند، یک طرح تحقیق گروهی انجام دهند.
- پیشنهاد می شود معلمان هر چند وقت یکبار از دانش آموزان بخواهند که کارهای

زیر را برای کمک به بهبود روش‌ها و مهارت‌های درک مطلب خود انجام دهند:

- (الف) مشخص کردن پیام اصلی متن خوانده شده
 - (ب) توضیح متن خوانده یا بسط مفهوم برداشت شده از متن
 - (پ) مقایسه‌ی متن خوانده شده با تجربیات شخصی دانش‌آموزان
 - (ت) مقایسه‌ی متون خوانده شده با تجربیات شخصی سایر دانش‌آموزان
 - (ث) حدس‌زدن آنچه در بخش‌های بعدی متن اتفاق خواهد افتاد
- بهتر است معلمان هر چند وقت یک‌بار، به‌عنوان بخشی از آموزش خواندن، اقدامات زیر را انجام دهند:
- (الف) از دانش‌آموزان بخواهند که فیلم‌های مربوط به کتاب‌ها و داستان‌های کودکان را تماشا کنند.
 - (ب) از دانش‌آموزان بخواهند تا برای به‌دست آوردن اطلاعات، به تماشای فیلم، ویدئو یا تلویزیون بپردازند.
 - (پ) از دانش‌آموزان بخواهند که مطالب ارائه شده در رسانه‌های گوناگون ارتباط جمعی را با هم مقایسه کنند.
 - برای ارتقای سواد الکترونیکی و توسعه‌ی فرهنگ IT بهتر است معلمان هر چند وقت یک‌بار از دانش‌آموزان بخواهند که با استفاده از رایانه، کارهای زیر را انجام دهند:
 - (الف) با استفاده از فناوری رایانه، اطلاعات را به دست آورند.
 - (ب) داستان‌ها یا مطالب دیگری را روی صفحه‌ی نمایش رایانه بخوانند.
 - (پ) با استفاده از نرم افزارهای آموزشی مناسب، مهارت‌ها و روش‌های خواندن خود را بهبود بخشند.
 - (ت) با استفاده از رایانه، داستان یا مطالب دیگر را بنویسند.
 - (ث) با استفاده از رایانه با دانش‌آموزان مدارس دیگر در سطح کشور خود و یا در کشورهای دیگر ارتباط برقرار کنند یا طرح‌های مشترک انجام دهند.
 - پیشنهاد می‌شود معلمان مدارس ابتدایی به‌عنوان بخشی از تحصیلات رسمی یا دوره‌های آموزشی خود، در زمینه‌های زبان فارسی، ادبیات فارسی، روش تدریس خواندن، روان‌شناسی، آموزش‌های جبرانی در قرانت فارسی و خواندن، تئوری‌های خواندن، تئوری‌های یادگیری و مراحل رشد زبان در کودکان، آموزش خواندن کودکان استثنایی

و... مهارت‌های لازم را آموزش ببینند.

- پیشنهاد می‌شود معلمان از دانش‌آموزان بخواهند پس از خواندن مطلبی، کارهای زیر را انجام دهند:

(الف) به پرسش‌های مطلبی که خوانده‌اند، در کتاب یا برگه‌ی تمرین پاسخ دهند.

(ب) درباره‌ی موضوعی که خوانده‌اند، مطالبی بنویسند.

(پ) با دانش‌آموزان دیگر، درباره‌ی موضوعی که خوانده‌اند، صحبت کنند.

(ت) درباره‌ی موضوعی که خوانده‌اند، نقاشی کنند یا کار دستی بسازند.

(ث) درباره‌ی موضوعی که خوانده‌اند، نمایش‌های مناسبی بازی کنند.

(ج) درباره‌ی موضوعی که خوانده‌اند، مصداق‌هایی در زندگی روزمره بیابند و توضیح بدهند.

با بهره‌گیری خردمندانه از نتایج مطالعه‌ی پرلز و بازنگری در فرآیند برنامه‌ریزی درسی و تدوین عالمانه‌ی محتوای آموزشی زبان‌فارسی (اهداف، متون، روش‌ها)، امید است که با آموزش و پرورش صحیح خواندن و ایجاد فرصت‌های متعدد، متنوع و متناسب برای دانش‌آموزان، تا خود به درستی بخوانند و مطالب خوانده‌شده را به خوبی درک و فهم نمایند، سطح سواد خواندن و فهمیدن دانش‌آموزان ایرانی ارتقا یافته و به این ترتیب، زیربنای نخستین و اساسی توسعه و تعالی فزاینده‌ی فردی و اجتماعی در ابعاد مختلف، فراهم‌گشته، ایران بتواند به اهداف تعیین‌شده در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ که احراز رتبه‌ی اول علمی در منطقه است، دست یابد.

خلاصه و نتیجه

امروزه، در عصر توسعه و تعالی شتابان علم و تکنولوژی علمی، میزان توسعه یافتگی جوامع، بامیزان و سطح سواد و توانایی‌های خواندن و فهمیدن شهروندان جوامع درهم آمیخته، مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سوادخواندن یکی از مطالعات مهمی است که نتایج آن در شناخت مشکلات و کاستی‌ها؛ بهبود کیفیت نظام‌آموزشی و ارتقای سواد خواندن، تعیین‌کننده بوده، یافته‌های پرلز نشان می‌دهد که پیشرفت سواد خواندن و فهمیدن دانش‌آموزان ایرانی در سال‌های اخیر، از نظر سطح نمره بهبود یافته، اما از نظر

درصد نمره نسبت به خود و میانگین جهانی، کاهش داشته، پیشنهاد می‌شود که برای ارتقای سطح خواندن و درک متون خوانده شده توسط دانش‌آموزان، با غنی‌سازی محیط آموزشگاه و کتابخانه‌های آموزشی برای افزایش ساعات خواندن به ایجاد تعامل‌های حاصل از خواندن و درک مطالب در میان دانش‌آموزان و... پرداخته، دانایی‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌های معلمین آموزش زبان فارسی در مراکز تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت، مورد بازکاوی و اصلاح قرارگیرد.

منابع

- زاهر، کتی‌ای (۱۳۸۰). ۵۰ روش ساده برای علاقه‌مند کردن فرزندان به مطالعه؛ ترجمه: سارا رئیسی، تهران: انتشارات صابرین.
- داعی‌پور، پروین (۱۳۸۲). مقایسه داده‌های ملی و بین‌المللی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۷۸). گزارش سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سنگری، محمدرضا؛ علیزاده، فاطمه صغری (۱۳۸۵). آموزش خواندن (روش‌های مطالعه و خلاصه‌ای از برگزاری آزمون پرلز)؛ تهران: ابوعطا.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۶). نتایج پرلز ۲۰۰۶ مهم‌ترین یافته ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, M.O. , & Sainsbury, M. (2001). Framework and Specifications for PIRLS assessment 2001(2nded). Chestnut Hill, MA: Boston College.

تابوهای اجتماعی در شاهنامه فردوسی ساسان صوفی^۱

چکیده

در هر جامعه‌ای با توجه به ویژگی‌های مختلف قومی، فرهنگی، مذهبی و تاریخی مجموعه‌ای از امور ممنوع و مقدس پدید می‌آید. جامعه شناسان بر اساس زبان پولینزی، واژه «تابو» را برای این امور به کار برده‌اند. منشأ پیدایش تابو، چگونگی آن، انواع تابو و... مسائلی است که در علوم اجتماعی مورد توجه اهل پژوهش قرار می‌گیرد. فردوسی به عنوان شاعری که به پیشینه فرهنگ باستانی ما اشراف داشته، از اشاره به بیشتر مظاهر فرهنگی و تمدن ایران کهن دریغ نورزیده است و بر این پایه تابو نیز در شعر او نمودی آشکار دارد. در این نوشتار برآنیم با تعریف و دسته‌بندی تابو انواع آن را در قالب تابوی اشخاص، تابوی اعمال و تابوی طبیعت در شاهنامه بررسی کنیم. کلید واژه: تابو، شاهنامه، فردوسی.

مقدمه

«تابو» یکی از اصول اساسی توتمیسم است و در روش جان گرایی (Animism) و در تمام صور ادیان ابتدایی مورد اعتقاد و عمل می‌باشد و ارتباط تنگاتنگی با توتم دارد و بیشتر مقررات تابویی حول محور توتم می‌چرخند. «توتم ت ت»، مأخوذ از زبان قبایل سرخ پوست است و این قبایل ابتدایی، حیوانی را همچون نیاکان اولیه یا خدای اختصاصی قبیله خود مورد توجه قرار می‌دهند و آن را توتم قبیله خود می‌دانند و

۱- دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک استان کرمانشاه arian_yousefian@yahoo.com

توتمیسم، سیستم اجتماعی و مذهبی که بر مبنای اعتقاد به توتم پایه‌گذاری شده بود.» (دهخدا، ۱۳۷۷: توتم)

در اصطلاح جامعه‌شناسی، توتم پرستی عبارت است از ایمان و احترام خاص به بعضی از حیوانات و نباتات به طوری که مردم آن قبیله گمان می‌کنند که از نسل آن حیوان هستند، قبیله‌هایی که برای خود توتم خاصی دارند، برای آنکه به مردم دیگر قبایل و بیگانگان ارادت و احترام خود را به حیوان مخصوصی نشان دهند، مجسمه یا تصویر آن را بر دیرکی بلند در مدخل قبیله خود نصب می‌کنند که به اصطلاح علمی آن را «دکل توتم» (Totem Pole) نامند.

در قبایل توتمیسم نه تنها تصویر و پیکر توتم مقدس است بلکه افراد آن قبیله تقلید صدای توتم و آرایش سر و شکل و لباس خود که آن را هم شبیه توتم ساخته نوعی عبادت می‌دانند. (آریا، ۱۳۷۶: ۲۴) به طور کلی در شاهنامه فردوسی لباس پهلوانان از قبیل ببر بیان رستم و ابزار جنگی آنان مانند گرز گاو سر... نمود آشکار از توتم پرستی می‌باشد.

در شاهنامه مزدیسنا نیز چنین تعریف شده است: «لفظ پولینزیایی، که در اصل به معنی مقدس یا نجس یا ممنوع است، و در اصطلاح دلالت دارد بر شخص یا شیء یا عملی خطرناک که چون مقدس یا نجس و یا منهی و حرام است. باید از آن اجتناب کرد. نقض حرمت تابو را به طور معمول قوای فوق طبیعی کیفر می‌دهند و کسی که چنین کند. دچار مرگ یا بیماری یا بدبختی‌های دیگر می‌گردد و در بعضی موارد نیز جامعه آن را کیفر می‌دهد. چنانکه در هاوایی کیفر نقض حرمت تابو، مرگ بود. (اوشیدری، ۱۳۷۱: تابو) به عبارت دیگر تابو، یا پرهیزه آن دسته رفتارها، گفتارها یا امور اجتماعی است که بر طبق رسم و آیین ممنوع و نکوهش پذیر است.

به طور کلی تابوها سه امر اساسی را در بر می‌گیرند:

۱- شناسایی پاکی یا ناپاکی یک چیز.

۲- حرمت و ممنوعیتی که در آن چیز وجود دارد.

۳- کیفر عدم مراعات این ممنوعیت. (مشکور، ۱۳۷۷: ۲۱)

با توجه به نظر مردم شناسان و روان شناسان، سه عامل را منشأ تابوها دانسته‌اند که عبارتند از:

۱- نیروی مانا (Mana)

۲- ترس از شیاطین و ارواح

۳- وسواس روانی

ما نیز بر همین اساس در شاهنامه فردوسی پرهیز از امور زشت اخلاقی و اهریمنی نظیر، حرص، آز، دروغ، و... را تابو به حساب آورده‌ایم، تابوهایی اخلاقی که به تدریج باعث تکامل و شکوفایی جامعه انسانی می‌شوند.

تقسیم‌بندی‌های فراوانی درباره مفاهیم و انواع تابوها انجام شده، که جامع‌ترین آنها تقسیم‌بندی جرج فریزر در کتاب شاخه زرین است. ما هم بر همین اساس و با اضافه نمودن تابوهای طبیعت، تابوها را به سه دسته تقسیم کرده‌ایم که عبارتند از:

۱- تابوی اشخاص ۲- تابوی امور و اعمال

۳- تابوی طبیعت و اشیاء

تابوی اشخاص در شاهنامه

«فر» یکی از تابوهایی که به معنی شکوه و درخشش است» (رستگار فسایی، ۱۳۸۳: ۵۷) نیروی رابط جهان انسان و خدایان است داشتن فرّ ایزدی در شاهنامه فردوسی مقررات تابویی برای اشخاص خصوصاً پادشاهان ایجاد می‌کند.

فرمان شاه

پادشاهان در قدیم مسئول امنیت و آسایش مردم بوده‌اند، پس نه تنها کشتن و ریختن خون شاهان تابو و حرام بود، بلکه شاهان به منزله خدایان بر روی زمین بودند که اطاعت از فرمان آن‌ها واجب و تخطی از آن، گناهی زشت و غیرقابل بخشش بود در بخش اول از کتاب هفتم دینکرد» از پهلوانان و شاهان چونان پیامبران یاد و ستایش می‌شود. (رضی، ۱۳۸۲: ۳۱۰)

نژاد شاه

شاهان مورد اطاعت ایرانیان با داشتن نیروی مقدّس (فرّ ایزدی) نظر کرده خداوند بودند، و در نتیجه در هاله‌ای از مقررات تابویی قرار می‌گرفتند. بنابراین در شاهنامه هر کس نمی‌تواند شاه شود. بهرام چوبین یکی از پهلوانان شاهنامه، هنگامی که داعیه پادشاهی دارد، گردیه خواهرش او را چنین سرزنش می‌کند. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۱۲۰۱)

پرهیز از تماس شاه با زمین

در شاهنامه شواهدی وجود دارد، مبنی بر اینکه شاه نباید با زمین تماس پیدا کند و تماس او با زمین شوم و نامبارک و مایه ننگ است

فرّ موبدان و اخترشناسان

موبدان زرتشتی با داشتن نیروی مقدّس نظر کرده خداوند بودند. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۵۶)

فرّه پهلوانی

پهلوانان در شاهنامه فردوسی دارای فرّه ایزدی و نظر کرده خداوند و همچنین دارای نیروی جادویی، اسرارآمیز و خطرناک هستند. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۶۰)
از موارد دیگر تابو در مورد پهلوان، کتمان نام اوست، از این رو آن‌ها می‌کوشند که نامشان به دست دشمن و بیگانه نیفتد. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۳۴۳)

زنان

در شاهنامه فردوسی نیز موارد فراوانی وجود دارد که زنان تابو هستند، و از آن‌ها باید دوری جست؛ در غیر این صورت، عواقب بد و ناگواری به همراه خواهد داشت. مواردی را که می‌توان به آن اشاره کرد، عبارتند از:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| الف) پرهیز از آمیزش افراطی با زنان | ب) نگفتن راز به زنان |
| پ) پرهیز از جنگ با زنان | ت) پرهیز از نگاه به نامحرم |
| ث) پوشیدگی زنان | ج) پرهیز از زنای با محارم |

تابوی امور و اعمال

حضیض انسان، مرحله سرنگونی او در چاه ظلمانی طبیعت و رسیدن به پست‌ترین مراتب اخلاقی است، که هواهای نفسانی و شهوات بر خردمندی و وجدان دینی آدمی چیره می‌شود و گمراهی و تاریکی روان را برایش موجب می‌گردند. انسان ابتدایی عامل تمام این بدبختی‌ها را شیطان می‌داند.

به عقیده فردوسی از میان انبوه شیطان‌های کوچک و بزرگ یا دیوان که در قلمرو داستان‌های اساطیری، مظاهری از پلیدی و شرارت و اغواگری هستند، نقش وسوسه‌انگیز ده دیو در گمراه کردن انسان و کشاندن او به مرحله حضيض اخلاقی، از دیگران بیشتر و مؤثرتر است. از این رو است که شاعر می‌گوید: آدمی نباید گرایش‌های شریرانه را به وجود خویش راه بدهد، زیرا اگر چنین کند، خرد از او دور خواهد شد.

زشتی آذ

در شاهنامه فردوسی «آذ» در شمار یکی از دیوان بسیار قوی و نیرومند به حساب می‌آید، و آن عملی زشت و ناپسند است، که بارها پرهیز از آن توصیه شده و عواقب بدی به همراه دارد. آذ باعث بی‌آبرویی و غم و نگرانی است. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۴۶۹؛ ۸۹۴)

دروغ

دروغ عملی زشت و اهریمنی است و از مواردی است که در شاهنامه تابو است و دروغ‌گویی عواقب بسیار بدی به همراه دارد؛ حتی در مورد شاهان نیز باعث دور شدن فره ایزدی است؛ همان‌طور که بعضی دور شدن فره جمشید را از دروغ‌گویی او دانسته‌اند.

پرهیز از ظلم و ستم و بیداد

در متون کهن دینی ما ستم و بیداد در شمار دیوان قرار دارد. در شاهنامه بیدادگری مورد نکوهش قرار می‌گیرد و همواره عملی زشت و قبیح است. حکیم طوس خشکسالی را نیز ناشی از خراج سنگین پادشاه و بیداد او می‌داند. در پادشاهی پیروز، خوی و منش بیدادگرانه او چنین مورد نکوهش قرار می‌گیرد. (همان)

شومی خودبینی و خودستایی

خودبینی و خودستایی نیز در متون مذهبی کهن ما در شمار دیوان محسوب شده است. در شاهنامه پس از آنکه جمشید خویشان را پادشاهی بی‌مانند می‌داند، غرور

سراپای وجود او را فرا می‌گیرد، چندانکه برای خویش مرتبتی خدایی قائل می‌شود و در پی آن، تقدیر او را مقهور یکی از پست‌ترین آفریدگان یعنی ضحاک مار دوش می‌کند (فردوسی، ۱۳۸۱: ۷۳۴)

نکوهش مستی

با آنکه بخش بزرگی از شاهنامه به چند و چون بزم‌های می‌گساری شاهان و پهلوانان اختصاص یافته است؛ اما روح حماسه ملی ما از افراط در این کار بیزار است؛ مثلاً در داستان بیژن و منیژه افراط بیژن در خوردن می باعث می‌شود، تا منیژه داروی بیهوشی در جام او ریخته و وی را مست و بی‌خبر به کاخ افراسیاب بکشاند.

حرمت راز

راز و رازداری از مسائل بسیار مهم و حیاتی در شاهنامه فردوسی است و فاش کردن آن ممکن است عواقب بسیار ناگواری به همراه داشته باشد به همین دلیل بسیار بر پوشیدن راز تأکید شده و برملا کردن آن ممنوع و تابو است.
بدان تا نداند کسی راز تو همان نشنود نام و آواز تو

پرهیز از ننگ

در رسالهٔ ایران شناخت چنین آمده است: مگذار ننگ، ترا به گناه رهنمون شود. (جکسن، ۱۳۸۴: ۱۲۸) ننگ نیز از دیوهای ده‌گانه در شاهنامه فردوسی است که از دیدگاه حکیم فرزانه طوس برابر با مرگ است.

عهد و پیمان

در شاهنامه فردوسی شکستن عهد و پیمان تابو است و پادشاهان و پهلوانان خود را ملزم به نگه داشتن آن می‌دانستند؛ سیاوش با پذیرش مرگ ثابت می‌کند که شهریاری با پیمان شکنی سازگار نیست و اگر شهریار پیمان شکند، جنگ و بیداد و ویرانی کشور اجتناب‌ناپذیر است» (پرهام، ۱۳۷۳: ۵۶)
ازدواج از کردارها و موضوعات داستان ساز شاهنامه است که آداب و رسوم خاصی

به همراه دارد؛ به عبارت دیگر، ازدواج‌ها در شاهنامه در یک چهار چوب خاص و تابع قوانین و مقررات تابویی است. از نگاه فردوسی هر ازدواجی خوش یمن و مبارک نیست.

در شاهنامه فردوسی نیز ازدواج باید شرعی و مطابق با آداب و رسوم ویژه‌ای صورت گیرد و در بدترین شرایط بزرگان، شاهان و پهلوانان خود را ملزم به پیروی از این آیین‌ها دانسته‌اند و سرپیچی از این مقررات را تابو و حرام شمرده‌اند؛ مثلاً زمانی که تهمینه در دل شب به بالین رستم می‌آید و به او ابراز علاقه می‌کند، رستم موبدی را نزد شاه سمنگان می‌فرستد و از دختر او رسماً خواستگاری می‌کند. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۱۷۴)

«خرد» در شاهنامه فردوسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و همواره حکیم فرزانه طوس، آن را مورد ستایش قرار داده است و عملی که بر خلاف عقل و خرد صورت گیرد، تابو و منجر به تباهی و ویرانی است. (فردوسی، ۱۳۸۱: ۱۳۲)

نتیجه‌گیری

با توجه به مواردی که در زمینه تابو در شاهنامه و متون ادبی، دینی و اساطیری بیان شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که:

۱- معادل «ممنوع» به هیچ وجه گویای تمامی جوانب کلمه تابو نیست، تابوها طیف گسترده‌ای دارند.

۲- نمی‌توان ریشه تمام مقررات تابویی را در خرافه جستجو کرد بلکه می‌توان تابوها را به دو دسته خرافی و غیرخرافی تقسیم کرد.

۳- الگوهای تابویی متغیّرند و می‌توان گفت که در بخش‌های اساطیری و حماسی شاهنامه توتّم‌ها و مقررات تابویی آنها بیشتر پیرامون حیوانات و موجودات طبیعی‌اند. در حالی که در بخش‌های تاریخی بیشتر تابوها جنبه اخلاقی به خود می‌گیرند.

۴- در منابعی که به منشأشناسی تابو پرداخته‌اند سه دلیل عمده برای تابو ذکر کرده‌اند:

الف - مانا (نیروی غیبی) ب - ترس از شیاطین پ - وسواس روانی

شاید بتوان از زاویه دیگر دو منشأ و دلیل کلی برای تابو ذکر کرد:

۱- امید به دست آوردن خیر و منفعت

۲- ترس از رسیدن شرّ و مضرت

منابع

- آریا، غلامعلی، آشنایی با تاریخ ادیان، موسسه فرهنگی و انتشاراتی پایا، ۱۳۷۶.
- اوشیدری، جهانگیر، دانشنامه مزدیسنا، نشر مرکز، تهران، ۱۳۷۱.
- جکسن، ویلیامز، ایران شناخت، ترجمه جلیل درستخواه، آگاه، اول، ۱۳۸۴.
- دهخدا، علی اکبر، لغت نامه، محمد معین و جعفر شهیدی، موسسه لغت نامه دهخدا، تهران، دوازدهم، ۱۳۷۷.
- رستگار فسایی، منصور، پیکر گردانی در اساطیر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، اول، ۱۳۸۳.
- رضی، هاشم، آیین مغان پژوهشی درباره دین‌های ایران باستان، سخن اول، ۱۳۸۲.
- مشکور، محمد جواد، خلاصه ادیان در تاریخ دین‌های بزرگ، انتشارات شرق، چاپ ششم، ۱۳۷۷.
- حمیدیان، سعید، شاهنامه فردوسی، سارنگ، چاپ هفتم، ۱۳۸۵.

تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی زهره طالبی^۱

"هانری ماسه" در جشن بازنشستگی‌اش در دانشگاه سوربن فرانسه گفت: «من عمرم را وقف ادبیات فارسی کرده‌ام و برای این که به شما اساتید و روشنفکران فرانسوی بشناسانم که این ادبیات چیست باید به مقایسه بپردازم و بگویم که ادب فارسی بر چهار استوانه‌ی اصلی استوار است: فردوسی، سعدی، حافظ، مولوی. "فردوسی" هم سنگ و همتای "هومر" (۱) یونانی است و برتر از او. سعدی باعث می‌شود که "آنا تول فرانس" (۲) را به یاد آوریم. حافظ با "گوته" (۳) آلمانی قابل قیاس است که خود شاگرد حافظ و زنده به نسیمی است که از جهان او به مشامش رسیده بود. اما مولوی، در جهان هیچ چهره‌ای وجود ندارد که بتوان مولوی را به او تشبیه کرد» (۴).

چنان‌که می‌بینیم این خاورشناس و ایران پژوه فرانسوی، ادبیات فارسی را مبتنی بر چهار پایه می‌داند و این چهار ستون را فردوسی، سعدی، حافظ و مولوی معرفی می‌کند و برای نشان دادن اهمیت آن‌ها این چهار تن را که در یک دوره چهارصد ساله در حوزه زبان فارسی آثاری آفریده‌اند در یک کفه می‌گذارد و بزرگانی را از نویسندگان و ادیبان جهان غرب از کشورها و زبان‌های مختلف در یک دوره تاریخی که از سده هفتم قبل از میلاد تا قرون معاصر را در بر می‌گیرد در کفه‌ای دیگر و شگفت این که باز در تمامی زمینه‌ها ادبیات و ادیبان فارسی را برتر می‌یابد. چنان‌که فردوسی را نه تایی دیگری برای "همر" بلکه بس وزین‌تر از او بر می‌شمرد و سعدی انگیزه‌اش می‌شود که

۱- فوق لیسانس زبان و ادبیات فارسی - مدرس پردیس فاطمه زهرا (س) اصفهان

"آنا تول فرانس" را یاد آورد و بالاتر از این گوته شدن گوته را به کل مرهون و مدیون حافظ می‌داند تا آن جا که اگر گوته شاگردی حافظ را نمی‌کرد و بهره‌ای از او نداشت اصولاً گوته نمی‌شد و چون به مولوی می‌رسد خاضعانه به بی‌نظیر بودن این اعجوبه‌ی اندیشه و گفتار در تمام طول تاریخ بشری اعتراف می‌کند اعترافی چنان شگفت و چنان بزرگ که از ناباوری نفس را در سینه به بند می‌کشد.

چرا این مایه از توانمندی در هیچ مکان و زمان دیگری این گونه توده و یک‌جا در یک محدوده تاریخی نسبتاً کوتاه و در یک جغرافیای محدودتر یعنی در حوزه یک زبان اتفاق نیفتاده است؟ به چه دلیل در میان همین مردم و اهل همین زبان پیش از این تاریخ چنین سابقه‌ای دیده نشده؟ برای این که در این مجال اندک به نتیجه برسیم به طریق استقرا به همین چهار سخنوری که "ماسه" به آنها اشاره کرده می‌پردازیم و تلاش می‌کنیم از آن چه در تاریخ ادب ما در مورد این افراد اجماع شده بهره ببریم تا به منشأ این استعداد ناگهان دست یابیم.

در تاریخ ادبیات ذبیح الله صفا درباره سعدی آمده است (۵): «و در سرگذشت سعدی آنچه شکی در آن نیست آن است که سعدی در شیراز در میان خاندانی که "از عالمان دین بودند" ولادت یافت و در دوران کودکی تحت تربیت پدر قرار گرفت و از هدایت و نصیحت او برخوردار شد.»:

همه قبیله من عالمان دین بودند مرا معلم عشق تو شاعری آموخت
یا: «سعدی در کودکی یتیم شد و در حجر تربیت نیای مادری خود قطب الدین شیرازی قرار گرفت و مقدمات علوم ادبی و شرعی را در شیراز آموخت و سپس برای اتمام تحصیلات به بغداد رفت.» (۶)

و در مورد مولوی گفته شده: «در مناقب العارفين ص ۷۳۹ آمده که «سبب تألیف کتاب مثنوی معنوی که کشف اسرار قرآن است آن بود که...» (۷) که یقیناً عنوان «کشف اسرار قرآن» برای برجسته‌ترین و مهمترین اثر مولاناما را از هر برهان دیگری در زمینه آشنایی و تأثیرپذیری او از متون شرعی اسلامی بی‌نیاز می‌کند.

و در مورد حافظ تصریح شده: «حافظ در علوم شرعی و علوم ادبی کار می‌کرد و عالم به قراءت سبع بود و در حفظ قرآن به قراءت چهارده گانه ممارست می‌کرد و خود او در اشعارش چندین بار به این اشتغال مداوم به کلام الله اشاره نموده است و

اتخاذ تخلص حافظ نیز از همین اشتغال نشأت گرفته است.» (۸)

صبح خیزی و سلامت طلبی چون حافظ

هر چه کردم همه از دولت قرآن کردم (۹)

عشقت رسد به فریادگر خود به سان حافظ

قرآن زبر بخوانی با چهارده روایت (۱۰)

ندیدم خوشتر از شعر تو حافظ

به قرآنی که اندر سینه داری (۱۱)

چنان‌که می‌بینیم در مورد سه تن از چهار ادیب مورد نظر ما بسیار بر این تأکید شده که زاد و بود آنها در محیطی دینی بوده و تربیت آنها بر پایه دین بوده است و این تربیت سرشار دینی به آثار آنها نه تنها نشت کرده آن هم در حدی که ما نام آن را تأثیر بگذاریم، که سر ریز داشته تا آنجا که فی‌المثل مثنوی، قرآن فارسی لقب گرفته است. چرا که ۵۲۸ آیه از آیات قرآن به طریق اشاره یا به تصریح در آن آمده است (۱۲) و استاد بدیع الزمان فروزانفر کتاب مستقلى با عنوان "احادیث مثنوی" تألیف کرده که ۷۴۵ حدیث در آن شرح شده است. اما در مورد فردوسی می‌بینیم که: «فردوسی از خانواده‌ای دهقان بود.» (۱۳)

یا: «خاندان فردوسی صاحب مکنت و ضیاع و عقار بود. فردوسی در میهن پرستی استوار بود و...» و تنها زمانی از عقاید مذهبی این شخصیت سخن می‌رود که نویسنده به علل و عوامل عدم قبول شاهنامه در دربار محمود می‌پردازد و یکی را از آن میان اختلاف مذهبی میان شاعر و شاه بر می‌شمرد: «که فردوسی به مذهب تشیع بود و محمود به مذهب تسنن.» (۱۴)

در این سطور بیش از هر چیز بر ملیت‌گرایی و میهن پرستی فردوسی تأکید شده چیزی که نه تنها در این اثر که با اندکی احتیاط می‌توان گفت در اکثر قریب به اتفاق کتاب‌ها و مقالات بی‌شماری که درباره فردوسی و شاهنامه نوشته شده صادق است و گهگاه این علاقه به میهن دلیل مقابله او با دین شمرده شده و برخی اظهار نظرهای بی‌راه را موجب گشته که البته با شأن کاملاً عقیدتی شاعر ناسازگار است و در واقع انگیزه اصلی در این مقال یعنی "تأثیر قرآن و حدیث در شعر فردوسی" این است که نشان داده شود فردوسی یک مسلمان شیعه ایرانی است تا آنجا که به هیچ وجه نه

قومیت او از اسلامیت و عقاید دینی او قابل تفکیک است و نه دیانت و شریعت او از قومیتش جدا شدنی است چنان‌که حتی زمانی که فردوسی از زبان رستم فرخزاد از میانه میدان کارزار قادسیه سخنانی می‌گوید که نتیجه تن دادن ملت ایران به شکست در مقابل اعراب است، سخنانی که شاید سوگیری و تعصب ایرانی به اقتضای حال بیش از هر جای دیگری در آن دیده شود؛ درحقیقت از یک سنت تاریخی و از یک قانون بشری سخن می‌گوید که عقل و شرع و شرافت انسانی و... برآن صحنه می‌گذارد که:

چو با تخت منبر برابر کنند	همه نام بوبکر و عمر کنند
برنجد یکی دیگری برخورد	به داد و به بخشش کسی ننگرد
ز پیمان بگردند وز راستی	گرامی شود کژی و کاستی
پیاده شود مردم رزمجوی	سوار آن که لاف آرد و گفتگوی
کشاووز جنگی شود بی‌هنر	نژاد و بزرگی نیاید به بر
رباید همی این از آن از این	ز نفرین ندانند باز آفرین
نهبانی بتر زاشکارا شود	دل مردمان سنگ خارا شود
بد اندیش گردد پدر بر پسر	پسر همچنین بر پدر چاره گر
شود بنده بی‌هنر شهریار	نژاد و بزرگی نیاید به کار
از ایران و از ترک و از تازیان	نژادی پدید آید اندر میان
نه دهقان نه ترک و نه تازی بود	سخن‌ها به کردار بازی بود
چنان فاش گردد غم و رنج و شور	که رامش به هنگام بهرام گور
زیان کسان از پی سود خویش	بجویند و دین اندر آرند پیش
بریزند خون از پی خواسته	شود روزگار بد آراسته (۱۵)

این ثبات در عقیده را در مورد اعتقادات دینی شاعر با پایداری و روشنی در ابیات

زیر می‌بینیم:

منم بنده اهل بیت نبی	ستاینده خاک پای وصی
اگر چشم داری به دیگر سرای	به نزد نبی و وصی گیر جای
برین زادم و هم براین بگذرم	یقین دان که خاک پی حیدرم (۱۶)

فردوسی نه در گوشه‌ای امن و آرام و نه در شرایطی که بازار چنین اعتقاداتی گرم

بوده بلکه در شرایطی این گونه سینه سپر کرده و از مهر حیدر می‌گوید که سلطان محمود دویست دانشمند شیعه را در ری در میان کتاب‌های خودشان سوزانده است و «بیرون کردن ری از دست مجد الدوله دیلمی را با قتل عام باطنیان و آتش زدن کتب آن‌ها جشن گرفته است.» (۱۷) و «انگشت در همه جهان کرده و قرمطی می‌جوید تا بر دار کشد.» (۱۸)

و باز در همین اوضاع و احوال که کمترین بهای اظهار چنین عقایدی هدر شدن جان و مال است، شاعر در دفاع از باورهای دینی خود متهورانه در دل محمود واسرنگ می‌رود و تهدیدهای او را به هیچ می‌شمرد و شاهی را چون محمود با همه کر و فرش بی‌مهر نبی و علی در ترازوی خرد بی‌وزن می‌یابد:

منم شیر نر میش خوانی مرا	که بد دین و بدکیش خوانی مرا
به مهر نبی و علی شد کهن	مرا غمز کردند کان پر سخن
اگر تیغ شه بگذرد بر سرم	من از مهر این هر دو شه نگذرم
به دل مهر جان نبی و علی	نترسم که دارم ز روشن دلی
مر او را به یک جو نسجد خرد (۱۹)	اگر شاه محمود از این بگذرد

این شهامت و صراحت در همه جای شاهنامه، پیشتر و بیشتر از هر حکایتی رخ می‌نماید بی‌تردید این مایه شرافت، شجاعت، ادب، متانت، مردم دوستی، راستی، پاکی، صمیمیت و پای بندی به اخلاق انسانی خود نمونه‌ای از یک انسان دینی به دست می‌دهد و آثار آن در شاهنامه تا آن جاست که در تمامی شصت هزار بیت شاهنامه حتی یک واژه رکیک، یک بیت دور از ادب و نقل یک مطلب و یک داستان پرده در هم دیده نمی‌شود و اگر هم گاهی شاعر به ضرورت داستان ناگزیر از بیان مطلبی بوده که اندکی از خط استوار و مستقیم پای بندی‌های اخلاقی او زاویه داشته به طور حیرت آوری دوشیزه وار، عقیقانه و در پرده سخن گفته است. (۲۰)

از این گذشته تأثیرات ظاهری قرآن و حدیث را هم به وفور در شاهنامه می‌توان دید به طور مثال:

زنام و نشان و گمان برتر است نگارنده بر شده گوهر است

ج ۱۴ ب ۲۳

مصراع اول بیت بالا اشاره دارد به حدیثی از امام محمدباقر(ع) که می‌فرماید: "کل

ما میزتموه با وهامکم فی ادق معانیه مخلوق مصنوع مثلکم مردود الیکم" (۲۱)
همین طور این حدیث از حضرت رضا(ع) "ما توهتم من شی فتوهموالله
غیره" (۲۲)

و این حدیث از امام علی(ع) "الذی لا یدرکه بعد الهمم و لا یناله غوص الفطن
الذی لیس لصفته حد محدود ولا نعت موجود" (۲۳)
در بیت زیر هم احادیث مذکور مورد نظر شاعر بوده است.

خرد گر سخن برگزیند همی همان را گزیند که بیند همی

ج ۱ ص ۱۲ ب ۴

و بیت: زهر دانشی گر سخن بشنوی از آموختن یک زمان نغوی

ج ۱ ص ۱۲ ب ۷

نظر دارد به این حدیث از حضرت رسول اکرم (ص) "کل صاحب علم غرثان الی
علم" (۲۴)

و در بیت: که یزدان ز ناچیز چیز آفرید بدان تا توانایی آرد پدید

ج ۱ ص ۱۴ ب ۳۶

این موضوع که خداوند هستی را از عدم به وجود آورده، مورد اشاره است. این
مضمون در آیات و احادیث زیادی مورد تأکید قرار گرفته است. از جمله در آیات:
"اولا یذکر الانسان انا خلقناه من قبل ولم یک شیئا" (۲۵) "یقول لمن اراد کونه" کن
فیکون" (۲۶)

و در حدیث: "غنی لا باستفاده لا تصحبه الاوقات و لا ترفده الکلمات" (۲۷)

و در بیت:

تو را از دو گیتی بر آورده‌اند به چندین میانجی پیورده‌اند

اشاره دارد به آفرینش انسان از دو جنبه خاکی و ملکوتی که هم در قرآن و هم در
حدیث بسیار مکرر شده است.

"لقد خلقنا الانسان من سلاله من طین" (۲۸) "و لقد خلقنا الانسان من صلصال من

حما مسنون" (۲۹) "فاذا سویته و نفخت فیه من روحی فقعوا له ساجدین" (۳۰)

و در بیت: نبی آفتاب و صحابان چو ماه به هم بستی یک دگر راست راه

ج ۱ ص ۱۹ ب ۹۹

به حدیثی از رسول اکرم اشاره دارد که می‌فرماید: "اصحابی کالنجوم فبایهم اقتدیتم اهتدیتم" (۳۱)

و در سرودن بیت زیر که خطاب آن به انسان است و مسئولیت بزرگ انسانی او را یادآور می‌شود

نخستین فطرت پسین شمار تویی خویشتن را به بازی مدار

ج ۱ ص ۱۶ ب ۶۶

مسلماً این آیه و مضمون آن که در متون دینی ما مؤکد و مکرر شده مورد نظر شاعر بوده است "افحسیتم انما خلقناکم عبثاً و انکم الینا لایرجعون" (۳۲)

حکیم این جهان را چو دریا نهاد	بر انگیزخته موج از او تند باد
چو هفتاد کشتی بر او ساخته	همه بادبان‌ها برافراخته
یکی پهن کشتی به سان عروس	بیاراسته همچو چشم خروس
محمد بدو اندورن با علی	همان اهل بیت نبی و ولی
خردمند کز دور دریا بدید	کرانه نه پیدا و بن ناپدید
بدانست کاو موج خواهد زد	کس از غرق بیرون نخواهد شدن
به دل گفت اگر با نبی و وصی	شوم غرقه دارم دو یار وفی
همانا که باشد مرا دستگیر	خداوند تاج ولوا و سریر

ج ۱ ص ۱۹ ب ۱۰۱-۱۰۹

این ابیات در مضمون کلی خود و بعضی به طور خاص اشاره دارد به احادیث زیر از حضرت محمد (ص) "ستفرق امتی علی ثلاثه و سبعین فرقه و فرقه منها ناجیه" (۳۳) و "مثل اهل بیتی مثل سفینه نوح من رکبها نجا و من تخلف عنها غرق" (۳۴) و بیت پایانی اشاره دارد به آیه "مثل الجنة التي وعد المتقون فيها انهار من ماء غیر اسن و انهار من لبن لم یتغیر طعمه و انهار من خمر لذه لشاربین و انهار من عسل مصفی" (۳۵)

و بیت: نگر تا نداری به بازی جهان نه برگردی از نیک پی هم‌رهان

اشاره دارد به: "یتفکرون فی خلق السماوات و الارض ربنا ما خلقت هذا

باطلاً" (۳۶) "ما خلقنا السماء و الارض و ما بینهما لاعین" (۳۷)

و بیت: به نیکی ببست از همه دست بد چنان کز ره هوشیاران سزد

ج ۱ ص ۴۵ ب ۸۱

اشاره دارد به مضمون مکرر دو آیه: "ادفع بالتی هی احسن السیئه نحن اعلم بما یصفون" (۳۸) "و یدرون بالحسنه السیئه اولئک لهم عقبی الدار" (۳۹) دو بیت: پرستنده با ماه دیدار گفت که هرگز نماند سخن در نهفت مگر آن که باشد میان دو تن سه تن ناهانست و چهار انجمن

ج ۱ ص ۱۶۶ ب ۴۶۴-۴۶۵

بی تردید نظر دارد به این گفتار پر حکمت امیرالمؤمنین حضرت علی (ع): "کل سر جاوز الاثنین شاع" (۴۰)

و این ابیات با مضمون ضرورت ازدواج جوان برای حفظ دین و دیانت: و دیگر که مایه ز دین خدای ندیدم که ماندی جوان را به جای به ویژه که باشد ز تخم بزرگ چو بی جفت باشد نماند سترگ

ج ۱ ص ۱۷۵ ب ۶۰۷-۶۰۸

مسلماً به تأکیدات متعدد پیامبر در این زمینه و آن چه در دو حدیث زیر آمده است نظر دارد:

"ایما شاب تزوج فی حدائه سنه عج شیطانہ یا ویله عصم منی دینی" (۴۱)
 "من تزوج فقد استکمل نصف الایمان فلیتق الله فی النصف الباقی" (۴۲)
 و بیت: سخن چون زتنگی به سختی رسید فراخیش را زود بینی کلید
 به آیات گشایش اشاره دارد: "ان مع العسر یسر" (۴۳) "یرید الله بکم الیسر ولا یرید (۴۴)

پی‌نوشت‌ها

هومر: کهن‌ترین و نامدارترین حماسه سرای یونانی که وی را از افتخارات سرزمین یونان باستان می‌دانند. اکثر محققان معتقدند که وی در قرن هفتم قبل از میلاد می‌زیسته، از اودو منظومه بزرگ حماسی یکی به نام «ایلیاد» و دیگری به نام «ادیسه» که از شاهکارهای ادبیات حماسی جهان است باقی است.

۱- آناتول فرانس: نویسنده معروف و متفکر فرانسوی (و.پاریس ۱۷۴۳-ف.۱۹۲۴) در سال ۱۸۹۵ به عضویت آکادمی فرانسه پذیرفته شد و در سال ۱۹۲۲ به اخذ جایزه نوبل نایل آمد. وی در نثر نویسی سرآمد اقران خود بود و به همین جهت او را «پادشاه نثر» لقب دادند.

۲- گوته: از مشاهیر نویسندگان و شعرای آلمان (و.۱۷۴۹.ف.۱۸۳۲م) و بزرگ‌ترین شخصیت ادبی قرن نوزدهم و یکی از برجسته‌ترین نوابغ تاریخ بشر است. وی به اشعار حافظ علاقه خاصی داشت.

۳- به نقل از کتاب داستان و حکایت در آثار شریعتی

۴- صفا، دکتر ذبیح الله تاریخ ادبیات در ایران، ص ۵۹۲

تاکید بر دینی بودن زاد و بود سعدی بسیار زیاد است و آنچه در این مقال آمده به دلیل محدودیت‌های مقاله اندکی از این بسیار است برای اطلاع بیشتر به کتاب تاریخ ادبیات در ایران دکتر ذبیح الله صفا بخش مربوط به زندگی سعدی صص ۵۸۴-۶۲۲ مراجعه شود.

۵- همان.

۶- همان، صص ۴۴۸-۴۸۶.

برای اطلاع بیشتر در مورد شخصیت دینی مولانا به کتاب تاریخ ادبیات در ایران و دیگر کتاب‌های تراجم مراجعه شود.

۷- همان، ص ۱۰۶۷. برای اطلاع بیشتر به کتاب تاریخ ادبیات در ایران و دیگر کتب تراجم مراجعه شود.

۸- قزوینی، محمد، غنی، دکتر قاسم، دیوان حافظ، کتابفروشی زوار- غزل شماره ۳۱۹- ص ۲۱۸

- ۹- همان، غزل شماره ۹۴ - ص ۶۶
- ۱۱- همان- غزل شماره ۴۴۷- ص ۳۱۲
- ۱۲- زرین کوب، دکتر عبد الحسین، سرنی، به نقل از کتاب ادبیات فارسی ۱ پیش دانشگاهی
- ۱۳- فروزانفر، بدیع الزمان، احادیث مثنوی، چاپخانه سپهر، چاپ چهارم، ۱۳۶۶.
- ۱۴- صفا، دکتر ذبیح الله، تاریخ ادبیات در ایران، ص ۴۶۲.
- ۱۵- برتلس، شاهنامه فردوسی، تصحیح آ، ج، ۹، صص ۳۱۸-۳۲۰
- ۱۶- کلیفورد، ادموند، تاریخ غزنویان، ترجمه حسن انوشه، ۲ جلدی، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، سال ۸۱، ص ۷۵.
- برای مطالعه بیشتر در مورد شیعه ستیزی محمود به کتب ناظم سلطان محمود یمنی و تاریخ اشیپور، انتشارات سمت مراجعه شود.
- ۱۷- بیهقی، ابوالفضل، تاریخ بیهقی به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر، چاپخانه مهارت، چاپ اول، ج ۱، ص ۲۳۰
- ۱۸- تاریخ ادبیات در ایران، همان، ج ۱، ص ۴۸۰
- ۱۹- برتلس، شاهنامه فردوسی، تصحیح آ، ج، ۱
- ۲۰- طالبی، زهره، سور و سوگ در شاهنامه فردوسی نشر همای رحمت، صص چاپ اول، صص ۷۴-۸۱، عنوان حادثه آفرینی های مستی
- ۲۱- فروزانفر، بدیع الزمان، کنوز الحقایق، به نقل از احادیث مثنوی، چاپخانه سپهر، ص ۱۴۲
- ۲۲- فروزانفر، بدیع الزمان، کنوز الحقایق، ص ۱۳، به نقل از احادیث مثنوی، همان صفحه
- ۲۳- دشتی، محمد، ترجمه و شرح نهج البلاغه، ص ۳۲، خطبه ۱
- ۲۴- پاینده، ابوالقاسم، ترجمه نهج الفصاحه، انتشارات جاویدان، چاپ هجدهم، تابستان ۱۳۶۴، ۲۱۴۷/۴۵۵
- ۲۵- قرآن کریم، سوره مریم، آیه ۶۷
- ۲۶- قرآن کریم، سوره غافر، آیه ۶۸
- ۲۷- نهج البلاغه، همان، خطبه ۱۷/۱۸۷

- ۲۸- همان، خطبه ۲/۱۸۷
- ۲۹- قرآن کریم، سوره مؤمنون، آیه ۱۲
- ۳۰- قرآن کریم، سوره حجر، آیه ۲۶
- ۳۱- فروزانفر، دکتر عبدالحسین، کنوز الحقایق، ص ۱۳، به نقل از احادیث مشنوی
- ۳۲- قرآن کریم، سوره مومنون، آیه ۱۱۵
- ۳۳- فروزانفر، دکتر عبدالحسین، کنوز الحقایق، ص ۱۳، به نقل از احادیث مشنوی، ص ۱۹
- ۳۴- نهج الفصاحه، همان، کلمات قصار، ص ۵۶ همچنین المستدرک ج ۳ ص ۱۵۱ دارالکتب اسلامیه
- ۳۵- قرآن کریم، سوره محمد(ص)، آیه ۱۵
- ۳۶- قرآن کریم، سوره آل عمران، آیه ۱۹۱
- ۳۷- قرآن کریم، سوره انبیا، آیه ۱۶
- ۳۸- قرآن کریم، سوره مومنون، آیه ۹۶
- ۳۹- قرآن کریم، سوره رعد، آیه ۲۲
- ۴۰- نهج البلاغه، همان
- ۴۱- نهج الفصاحه، همان، ۱۰۳۴
- ۴۲- همان، ۲۹۳۶
- ۴۳- قرآن کریم، سوره انشراح، آیه ۶
- ۴۴- قرآن کریم، سوره بقره، آیه ۱۵۸

کتاب نامه

فروزانفر، بدیع الزمان، احادیث مثنوی، چاپخانه سپهر، انتشارات امیرکبیر، چاپ چهارم، ۱۳۶۶

صفا، دکترذبیح الله، تاریخ ادبیات در ایران
بیهقی، تاریخ بیهقی به کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر، چاپخانه مهارت
کلیفورد ادموند، تاریخ غزنویان، ترجمه حسن انوشه، ۲ جلدی، انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، سال ۱۳۸۱

شریعتی، به نقل ازداستان و حکایت در آثار شریعتی
قزوینی، محمد، غنی، دکترقاسم، دیوان حافظ، کتابفروشی زوار- غزل شماره ۳۱۹- ص ۲۱۸
زرین کوب، دکتر عبدالحسین، سرنی، ۲ جلدی، علمی، تهران ۱۳۶۲
طالبی، زهره، سور و سوگ در شاهنامه فردوسی، انتشارات همای رحمت، چاپ اول، سال ۱۳۸۷

برتلس، تصحیح شاهنامه فردوسی

معین، دکتر محمد، فرهنگ فارسی

قرآن کریم

نهج البلاغه

نهج الفصاحه

نوشین، عبدالحسین، واژه نامک

بررسی رویکرد تلفیقی در تدریس و یادگیری زبان و ادبیات فارسی
(با تأکید بر اصول طراحی آموزشی چند رسانه‌ای)
نیدا عبدالمهی^۱ و سوسن فتوحی^۲

چکیده

درس زبان و ادبیات فارسی از جمله دروس گسترده، فرار و مهم است که، حاوی معانی لطیف عرفانی، فلسفی، اجتماعی، فرهنگی، اخلاقی و تاریخی بوده و یادگیری معنادار آن با بهره‌گیری از رویکردهای نوین تدریس و یادگیری میسر می‌گردد. نظریه‌های یادگیری اطلاعاتی درباره سطح فراگیر، محتوا / راهبرد، نوع یادگیری و اصول طراحی آموزشی ارائه می‌دهند. طراحی آموزشی به عنوان پیش‌بینی کننده روش‌های مطلوب آموزشی به منظور نیل به تغییرات مورد نظر در دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش فراگیران، از جمله مفاهیم کلیدی برای موفقیت در تدریس و یادگیری هر درس است که کمتر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرد. هدف این مقاله بررسی اصول طراحی محتوای دروس رشته زبان و ادبیات فارسی در محیط چند رسانه‌ای بر اساس اصول طراحی آموزشی سه نظریه یادگیری رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازندگرایی می‌باشد. معلم می‌تواند با تلفیق دیدگاه‌های هر سه نظریه یک رویکرد تلفیقی به طراحی محتوا و محیط یادگیری دروس رشته زبان و ادبیات فارسی داشته باشد. در نتیجه معلم می‌تواند از نکات مثبت هر نظریه بهره برده و نکات ضعف هر یک را در راستای تحقق اهداف مورد نظر کمرنگ نماید. بنابراین پیشنهاد می‌شود دانشجوی معلمان با رویکردهای نوین تدریس و یادگیری به صورت کاربردی بیشتر آشنا شوند. کلمات کلیدی: رویکرد تلفیقی تدریس، زبان و ادبیات فارسی، طراحی آموزشی، نظریه‌های یادگیری

-
- ۱- کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی - دانشگاه فرهنگیان - بنت الهدی صدر کردستان
۲- دانشجوی دکترا ادبیات فارسی - دانشگاه فرهنگیان- پردیس بنت الهدی صدر کردستان

مقدمه

استفاده از کامپیوتر در تدریس زبان فارسی توجه و علاقه محققان را برانگیخته است. آموزش زبان به کمک کامپیوتر علاقه را افزایش داده و انواع تجارب یادگیری زبان را مهیا نموده است. عناصر تعامل در کامپیوتر، یادگیری زبان را تسهیل می‌کند. صرفه‌جویی در وقت و کار معلم ایجاد شده و یک محیط کمکی برای تعامل فراگیر-کامپیوتر در یک شیوه گویا از طریق تسهیلات کامپیوتر طراحی می‌شود. با استفاده از کامپیوتر برای ارائه، نمایش و کاربرد ساختارهای دستوری، بیشتر وقت کلاس باید به ارتباط واقعی که بر مفهوم ابزار و کاربرد ساختارهای دستوری برای بیان آن معنی متمرکز است، اختصاص داده شود. به هر حال آموزش به کمک کامپیوتر مؤثرتر از روش‌های آموزشی معلم مدار در یادگیری زبان است (عباس لیک، ۲۰۰۷). معلم در فرایند آموزش فعالیت‌هایی را به منظور تسهیل یادگیری فراگیران و در جهت دستیابی به اهداف به تنهایی یا به کمک مواد آموزشی انجام می‌دهد. یکی از مواد آموزشی که می‌تواند محیط مناسبی جهت تسهیل و پایداری یادگیری فرد باشد، چندرسانه‌ای است. مارشال (۲۰۰۱) چند رسانه‌ای را ادغام متن، گرافیک، نقاشی، تصاویر ثابت و متحرک، انیمیشن، صدا و هر رسانه دیگری که هر نوع اطلاعات را ارائه، ذخیره، انتقال و بصورت دیجیتالی پردازش کند، می‌داند. آموزش چند رسانه‌ای زمان یادگیری را در مقایسه با آموزش سنتی ۳۰٪ کاهش می‌دهد. طراحی آموزشی چند رسانه‌ای نگرش، دانش و مهارتی را می‌طلبد که چند رسانه‌ای را بر اساس رویکردهای نوین تعلیم و تربیت طراحی نماید.

ضرورت انجام پژوهش

آموزش و یادگیری زبان به عنوان محتوایی با ساختار جذاب، گسترده و فرار برای فراگیر از جمله مباحثی است که به چند رسانه‌ای تعاملی در جهت تحقق اهداف آموزشی نیاز مبرم دارد تا بستری برای ایجاد موقعیت‌های یادگیری مناسب در این زمینه باشد. صاحب نظران معتقدند که ارائه دستورالعمل برای تولید چند رسانه‌ای ناکام مانده و طراحان باید درک عمیق‌تری از پارامترهای مؤثر در طراحی محیط چند رسانه‌ای داشته باشند. هدف اصلی از طراحی چند رسانه‌ای ارائه دانش در قابلیت‌های طراحی

شده رسانه‌هاست، قابلیت‌هایی که جنبه آموزشی و فنی داشته باشد. هدف این مقاله بررسی اصول طراحی محتوای دروس رشته زبان و ادبیات فارسی در محیط چند رسانه‌ای بر اساس اصول طراحی آموزشی نظریه‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازندگرای می‌باشد. در جستجوی این هدف سؤال این است که چند رسانه‌ای آموزشی چگونه طراحی شود تا به معنای واقعی در خدمت یاددهی و یادگیری زبان فارسی باشد و در این مسیر نقش نظریه‌های یادگیری چیست؟

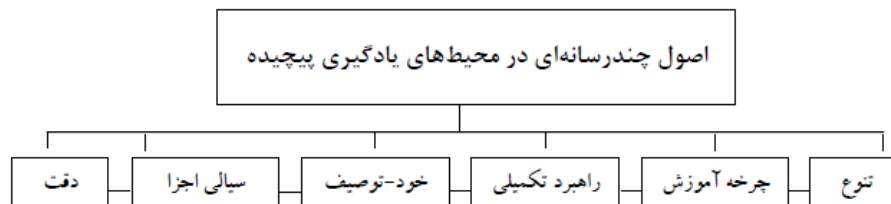
نظریه سازنده‌گرایی و طراحی چند رسانه‌ای

سازنده‌گرایی به دانش ساخته دست فراگیر معتقدتر است تا آنچه طراح در آموزش تعیین کرده‌است، زیرا فراگیران خودشان جهان واقعی برونی را خلق می‌کنند. آن‌ها یک نوع طراحی غیر سلسله مراتبی بسیار منعطف را پیشنهاد می‌کنند. این رویکرد غیرخطی برای طراحی محیط‌های یادگیری مجوزی است برای چشم‌انداز غیرمحدود و واقعی فراگیران. فراگیرانی که از مجموعه آموزش‌ها بهره می‌برند، خود-رهبر و بسیار برانگیخته می‌شوند. این مجموعه بر این فرض مبتنی است که فراگیران برگزیده می‌شوند تا در یادگیری غیر اجباری با انگیزه مشخص و مستقل، شرکت کنند (لوکاتیس، ۲۰۰۱). در این روش معلم فراگیران را برای دستیابی، سازماندهی و کسب اطلاعات برای بهبود و حل مسائل راهنمایی می‌کند. در محیط یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی با وساطت چند رسانه‌ای، فرایند یادگیری، تمرکز اصلی است، نه محتوا، معلم یا کاربرد فناوری، که تنها نقش حمایت کننده دارد. فراگیران جویندگان فعالی به جای گیرنده‌های منفعل دانش و اطلاعات هستند. آن‌ها همچنین بوسیله کاربرد آنچه قبلاً یاد گرفته‌اند، در حل مسائل برانگیخته شده‌اند و بوسیله درک عمیق از محتوای درسی، یاد می‌گیرند. این روش یادگیری همچنین امکان اینکه فراگیر در گروه کار کنند و به طور دسته جمعی مسائل را حل کنند را نیز فراهم می‌کند (کیان و نثو، ۲۰۰۳).

اصول چند رسانه‌ای در محیط‌های یادگیری پیچیده

اصول چند رسانه‌ای متنوعی به منظور طراحی محیط یادگیری پیچیده بیان شده

است. این اصول به صورت متعامل می‌تواند محیط یادگیری گسترده، عمیق و معنادار را ایجاد کند تا فرد بتواند خود سازنده دانش باشد. این اصول در شکل زیر ارائه شده است.



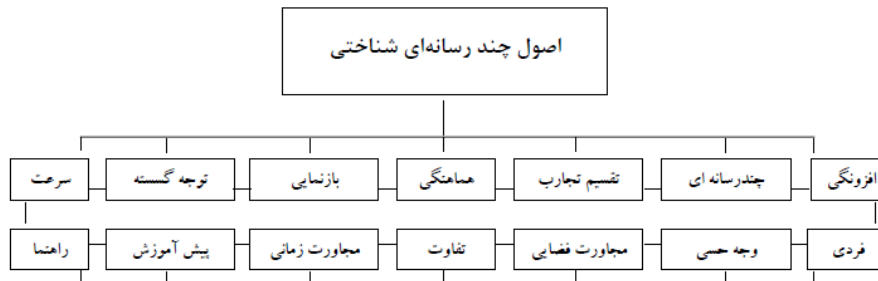
شکل (۱) اصول چندرسانه‌ای (مرین بور و کستر، ۲۰۰۴)

نظریه شناخت‌گرایی و طراحی چند رسانه‌ای

رویکرد طراحی چند رسانه‌ای شناختی عمدتاً با تجارب یادگیری سطح بالا مرتبط است و پردازش کیفی زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیر فعالانه با محتوای درسی درگیر شود. کیفیت فرایند با راهبردهایی مانند یادگیری اکتشافی، یاددهی یادگیری مبتنی بر مسئله، قالب‌بندی، یادگیری مشارکتی و آشکار، کاربرد طراحی آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دیوبل، ۲۰۰۳). انجام و کاربرد چنین ویژگی‌هایی درون محتوا و سیستم‌های چند رسانه‌ای تعلیم و تربیت قطعاً به بهبود یادگیری می‌انجامد. اتکینس و دیوبل معتقدند که رویکردهای طراحی چند رسانه‌ای شناختی با این مسئله جدی روبرو هستند که راه آسانی برای اندازه‌گیری تأثیرات متفاوت در ذهن فراگیر وجود ندارد. ارزیابان بر اندازه‌گیری زمان نمایش تکلیف، نمایش درگیر شدن با تکلیف ارائه شده، و دیدگاه‌های موضوعی تحت تأثیر، تأکید می‌کنند (ساماراس و همکاران، ۲۰۰۶). در تضاد با رفتارگرایان این نظریه‌ها در اجازه دادن به فراگیران برای پیشرفت بدون پیش نیازهای تسلط‌یابی آسان گیرترند. فراگیرترین تأثیر نظریه‌های شناختی بر برنامه‌ریزی چند رسانه‌ای، شاید آشکار نمودن حوزه دانش است. آن‌ها خواهان تضمین دانستن هستند و همچنین ارتباط‌های مفهومی و راهبردهای حل مسئله ملکه ذهن فراگیران می‌شود. نظریه‌های ارائه شده به‌طور ویژه سازماندهی محتوا را بوسیله جدول محتوا، طرح‌های مفهومی، نمایش‌های گرافیکی و مکانیسم‌های دیگری که ارتباطات موضوعی را آشکار می‌سازد، مورد تأکید قرار داده‌اند (لوکاتیس، ۲۰۰۱).

اصول شناختی

برای اینکه فراگیران اطلاعات چند رسانه‌ای را پردازش کنند بر اصول اولیه طراحی آموزشی در ارائه پیام‌های چندرسانه‌ای تأکید شده است.



شکل (۲) اصول چند رسانه‌ای (میشرا و شارما، ۲۰۰۴ و سوردن، ۲۰۰۵)

رویکردهای نظریه رفتارگرایی در طراحی چند رسانه‌ای

رویکردهای طراحی چند رسانه‌ای رفتارگرایی عمدتاً به تأثیر تکالیف یادگیری سطح پایین نظیر یادگیری سریع مفاهیم اساسی، مهارت‌ها و اطلاعات واقعی مربوط است (اتکینس، ۱۹۹۳). اصل تقویت رفتارگرایی، حفظ و انتقال یادگیری از تأملات مهم طراحی است، تا یادگیری بوسیله تقویت عملکرد صحیح تسهیل شود. محتوای آموزشی در گام‌های کوچک ارائه می‌شود و آزمون و عملکرد تقویت بلافاصله انجام می‌گیرد. همچنین نگهداری اطلاعات برای فراگیران نیز در طراحی آموزشی مهم است و محتوایی که فعالیت‌های تقویتی بیشتر را فراهم می‌کند به حفظ آنچه یادگرفته شده است کمک می‌کند. اجرای طراحی چند رسانه‌ای این است که فراگیران باید به طور فعال به محتوای برنامه پاسخ دهند، نه اینکه منفعلانه آن‌را نگاه کنند. همچنین فراگیران فوراً بعد از پاسخ دادن از نتایج آگاه شوند، آموزش ترمیمی ببینند و بازخورد ارائه شود. اتکینس (۱۹۹۳) مشخصات طراحی آموزشی رفتارگرایی را در ابعاد موضوع درسی، ترتیب گذاری، کنترل فراگیر و یادگیری بررسی کرده است. او معتقد است که رفتارگرایی یک رویکرد ساخت یافته و قیاسی به طراحی کاربردهای چند رسانه‌ای است که می‌تواند منجر به فراگیری سریع مفاهیم اساسی، مهارت‌ها و اطلاعات واقعی

در یک چهارچوب مشخص شود. دیوبل (۲۰۰۳) نیز ویژگی‌های طراحی آموزشی رفتارگرایی را در هفت زمینه مطرح کرده‌است: تقسیم مواد آموزشی به گام‌های آموزشی مجزا، ارائه مثال، ترتیب و سرعت پیشرفت، ارائه عملکرد و استانداردهای عملکرد، ارزیابی و ایجاد مهارت در فراگیران از راه مرور مکرر یا اصلاح بوسیله آزمون و بازخورد. به‌طور کلی استلزام طراحی آموزشی چند رسانه‌ای از نظر رفتارگرایی: الف) استفاده از تکرار، ب) ارائه پاداش انگیزه، پ) درگیری حسی در موضوع محتوا می‌باشد.

طراحی چند رسانه‌ای و نظریه‌های یادگیری

هر یک از نظریه‌ها رویکرد خاصی به طراحی چند رسانه‌ای دارند. طراحی از دیدگاه رویکرد سازنده‌گرا (درون‌گرا) این است که طراح محصولی را تولید کند که در اساس تسهیل‌کننده‌تر است تا تجویزی. محتوا از پیش مشخص شده نیست و جهت نیز توسط فراگیر تعیین می‌شود در طراحی چند رسانه‌ای از موضع رفتارگرا / شناخت‌گرا (برون‌گرا)، طراح موقعیت را تجزیه می‌کند و هدفی را معین می‌کند. کارهای فردی تقسیم شده و اهداف یادگیری تکوین می‌شوند (مرگل، ۱۹۹۸). هر دو رویکرد به یادگیری معنادار و شرایط واقعی کاربرد دانش و مهارت اهمیت داده (اتکینس، ۱۹۹۳) و همچنین اهمیت انگیزش و تجارب قبلی فراگیر را تشخیص داده‌اند (دیک، ۱۹۹۶). به‌طور کلی رویکرد رفتارگرایانه تسلط بر محتوای یک مهارت را تسهیل می‌بخشد (دانستن چه)، راهبردهای شناختی در تدریس فنون حل مسئله جایی که واقعیات و قوانین تعریف شده در موقعیت‌های ناشناخته بکار می‌روند، مفید هستند (دانستن چگونه) و راهبردهای سازنده‌گرا مخصوصاً برای پرداختن به مسئله‌های درست تعریف نشده از طریق (تفکر-در-عمل) مناسب می‌باشند. تکالیفی که سطوح بسیار بالایی پردازش را ایجاب می‌کنند اغلب با راهبردهایی که از دیدگاه سازنده‌گرا پیشرفت کرده‌اند، یادگرفته می‌شوند. تکالیفی که به سطح بالایی از پردازش احتیاج دارند عمدتاً به راهبردهایی که تأکید شناختی بیشتری دارند مربوط هستند و تکالیفی که به درجه کمی از پردازش احتیاج دارند با راهبردهایی که بیشتر با دیدگاه رفتارگرایانه مرتبط

هستند، تسهیل می‌یابند. بنابراین روشن می‌شود که راهبرد آموزشی و محتوای پرداخته شده به سطح فراگیران بستگی دارد و نظریه‌های یادگیری با محتوایی که بایستی آموخته شود منطبق می‌باشد (ارتمر و رنیوبای، ۱۹۹۳). بر این اساس می‌توان گفت بین سطح فراگیران، راهبردهای آموزشی و نظریه‌های یادگیری رابطه متقابل وجود دارد. راهبردهای آموزشی و محتوا براساس سطح فراگیران تعیین می‌شود. براساس راهبرد و نوع محتوا (ساده، متوسط، پیچیده) از اصول چند رسانه‌ای نظریه‌های یادگیری استفاده می‌شود. از طرف دیگر نظریه‌های یادگیری در تعیین سطوح فراگیران راهنما هستند.

نتیجه‌گیری

نظریه‌های برگرفته از پژوهش‌های مربوط به آموزش و یادگیری می‌تواند دانش و ابزار ارزشمندی برای معلمان در سازماندهی افکارشان بوده و بر کیفیت تصمیمات آن‌ها در طراحی آموزشی برای یادگیری و آموزش محتوای زبان و ادبیات فارسی اثربخش اثرگذار باشد. معلم به عنوان یک طراح آموزشی بایستی نقاط ضعف و قوت هر نظریه را بررسی نموده و کاربرد آن‌ها را در طراحی آموزشی مناسب بهینه سازد. در سازنده‌گرایی فراگیر حق انتخاب و مالکیت بر فرایند یادگیری دارد. رویکرد پیشنهادی این دیدگاه طراحی چند رسانه‌ای به صورت غیر سلسله مراتبی بسیار منعطف است. بنابراین بر فرایند یادگیری متمرکز است. گاهاً محتوای زبان و ادبیات فارسی به صورت گسترده و منعطف بررسی می‌شود. شناخت‌گرایی برای آموزش فنون حل مسئله مناسب است و بر فراگیر متمرکز است. در نظریه شناختی ارتباط‌های مفهومی و راهبردهای حل مسئله ملکه ذهن فراگیران می‌شود. سازماندهی محتوا را بوسیله جدول محتوا، طرح‌های مفهومی، نمایش‌های گرافیکی و مکانیسم‌های دیگری که ارتباطات موضوعی را آشکار می‌سازد، مورد تأکید قرار می‌دهد. ایجاد تصاویر برای توصیف محتوای انتزاعی زبان و ادبیات فارسی حائز اهمیت است. راهبرد دیگر کاربرد مقایسه است. راهبرد تصاویر و راهبرد مقایسه کاملاً بر محتوای زبان فارسی منطبق می‌باشد. در رفتارگرایی نیز فراگیر در یک محیط از قبل طراحی شده قرار دارد و بر محتوا کنترل ندارد. نتیجه این رویکرد تسلط بر محتواست و بر فرصت‌های طراحی شده یادگیری متمرکز است. رفتارگرایی

یک رویکرد ساخت یافته و قیاسی به طراحی کاربردهای چند رسانه‌ای است که می‌تواند منجر به فراگیری سریع مفاهیم اساسی، مهارت‌ها و اطلاعات واقعی زبان و ادبیات فارسی در یک چهارچوب مشخص شود. بنابراین نظریه‌های یادگیری، اطلاعاتی درباره سطح فراگیر، محتوا / راهبرد و نوع یادگیری ارائه می‌دهند که تلفیقی از آنها می‌تواند اساس طراحی چند رسانه‌ای آموزشی باشد. براین اساس طراح می‌تواند با اشراف کامل به اهداف، محتوا، مفاهیم و... زبان و با توجه به سطح فراگیر و انواع یادگیری (مقدماتی، تخصصی و پیشرفته) و با آگاهی از مبانی و اصول طراحی چند رسانه‌ای در هر رویکرد به طراحی چند رسانه‌ای تعاملی با قابلیت آموزشی فنی به منظور تسهیل آموزش و یادگیری زبان بپردازد.

منابع

- Al- Jundi, R.(2003).The Effect of Using Different Processing Strategies in Software on 11th Grader's Achievement of Certain Concepts in Velocity of Chemical Reactions.Unpublished master dissertation.
- AbuSeileek, A.F.(2007).The Effect of Computer-Based Grammar Instruction on the Acquisition of Verb Tenses in an EFL Context.
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J.(1993).Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective.Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50-70.
- Mayer, R.E.(2001).Multimedia learning.New York, CambridgeUniversity Press.
- Marshall, D.(2001).What is Multimedia?from:<http://www.cs.cf.ac.uk>
- Mergel, B.(1998).Instructional Design & Learning Theory.
- Neo, M, Neo, K.(2002).Building a Constructivist Learning Environment Using a Multimedia Design Project-A Malaysian Experience.Journal of Educatiaon Multimedia and Hypermedia, vol.11.
- Tes-Kian, Ken Neo(2003).Multimedia in a constructivist learning environment in the Malaysian classroom.

زمینه های مردم نگاری در سفرنامه ی ناصر خسرو جلال غلامحسین پور^۱

چکیده

سفرنامه ها از منابع مهم مطالعات مردم نگاری^۲ هستند. از مشهورترین سفرنامه نویسان مسلمان می توان به ناصر خسرو اشاره کرد. وی به سیر و مطالعه و تأمل در احوال ملل مختلف پرداخته است و حاصل این سیروسفر کتابی است به نام سفرنامه که در آن وسعت قلمرو مطالعه و دقت در مردم نگاری او به خوبی آشکار شده است. ناصر خسرو در سفرنامه نظام های دینی، فرهنگی، اقتصادی و نیز وضعیت مورفولوژیکی شهرها و مناطق را به خوبی واکاوی کرده است. این مقاله در پی آن است که به بررسی زمینه های مختلف مردم نگاری در سفرنامه ناصر خسرو بپردازد. کلید واژه ها: مردم نگاری، روش شناسی، بوم شناسی، ریخت شناسی، مسکن، خوراک، باورهای اسطوره ای.

مقدمه

اگر چه مردم نگاری زادگاه اولیه اش غرب است و شرقی ها، در توسعه و رواج این علم به شکل جدید کمتر سهمیم هستند، ولی می توان از خلال سفرنامه ها به مطالبی

۱- مدرس جامعه شناسی آموزش و پرورش فارس

۲- مردم نگاری (Ethnography) عبارت است از مطالعه دقیق و همه جانبه تظاهرات مادی و غیرمادی فعالیت های انسانی در جامعه ای محدود به تعبیری دیگر، مردم نگاری را می توان مطالعه توصیفی مردم نامید. (روح الامینی، ۹۸)

مربوط به این علم دست یافت.

سفرنامه سیر در آفاق و انفس است و چه زیباست که این سیر از دیدگاه و همراه با ناصر خسرو باشد. او در نگارش اوضاع و احوال ممالکی که مشاهده کرده نسبت به ثبت و ضبط عادات و رسوم، صداقت و ظرافت را ملحوظ داشته است. وی شهرهای سر راه خود را چنان شرح داده و اشکال آن را به گونه‌ای توصیف کرده است که یک نقاش، می‌تواند با توجه به توصیف وی، شهر آن زمان را به نحو احسن ترسیم کند.

در این نوشتار ضمن این که از سفرنامه‌ی ناصر خسرو که به کوشش نادر وزین‌پور تنظیم گردیده، استفاده شده، از سفرنامه ناصر خسرو به کوشش محمد دبیر سیاقی نیز برای معنای کلمات و جای‌ها و اقوام استفاده شده است.

روش‌شناسی (MethodoLogy)

روش پژوهش و گزارش داده‌ها در کار ناصر خسرو عموماً مبتنی بر چهار منبع است:

- ۱- اطلاعات حضوری که از طریق مشاهده مستقیم اماکن و مصاحبه افراد به دست آمده است (داده‌های پیمایشی با شیوه‌ی استقرایی)
 - ۲- استفاده از اطلاعات و گفته‌های دیگران
 - ۳- بهره‌گیری از دانش جغرافیا در چگونگی ارتباط میان انسان با محیط
 - ۴- استفاده از آمار و ارقام در تبیین فاصله‌ها، مشاغل، اوزان و مقادیر.
- درباره‌ی مشاهده مستقیم اماکن و شهرها، از نمونه‌های بسیار به ذکر یک مورد بسنده می‌شود:

«اصفهان شهری است بر هامون نهاده آب و هوایی خوش دارد. و هر جا که ده گز چاه فرو برند، آبی سرد خوش بیرون آید و شهر دیواری حصین دارد و دروازه‌ها و جنگ گاه‌ها^۱ ساخته و بر همه بارو کنگره ساخته و در شهر جوی‌های آب روان و بناهای نیکو و مرتفع و در میان شهر مسجد آدینه بزرگ نیکو و اندرون شهر، همه آبادان که هیچ از وی خراب ندیدم و بازارهای بسیار. (وزین پور: ۱۱۷)

۱- جایی که روی حصارها برای کمین کردن و جنگیدن می‌ساختند.

اگرچه غالب مطالب ناصر خسرو در سفرنامه از طریق مشاهده‌ی مستقیم به دست آمده است ولی در مواردی که امکان پذیر نبوده به نقل از دیگران پرداخته است. چنانچه می‌نویسد: «و گویند که هزار و چهارصد رودخانه در دریای آبسکون می‌ریزد. ... و در میان دریا جزایر است و مردم بسیار دارد. و من این حکایت از مردم بسیار شنیدم.» (همان اثر: ۶) با کمی تأمل متوجه می‌شویم امکان مشاهده و شمارش یکایک رودخانه‌ها و جزایر برای وی فراهم نبوده است، لذا به نقل این خبر متواتر اکتفا می‌کند. ناصر خسرو از تأثیر آب و هوا بر انسان‌ها غافل نمانده است. چنانچه درباره‌ی آب و هوای اندلس و تأثیر آن بر رنگ پوست مردم آن‌جا می‌نویسد: «و اندلس ولایتی بزرگ است و کوهستان است. برف بارد و یخ بندد و مردمانش سفید پوست و سرخ موی باشند و بیشتر گربه چشم باشند.» (همان: ۵۲) که اشاره به موی بور (blond) و رنگ چشم آن‌ها دارد.

دقت ناصر خسرو در اندازه‌ها و اندازه‌گیری و ارائه‌ی آمار و ارقام در زمینه‌های مختلف از جمله مشاغل، مقادیر و فاصله‌ها قابل تقدیر و از شیوه‌های مطالعه‌ی وی است. و «در اصفهان بازاری دیدم از آن صرافان، که اندر او دویست مرد صراف بود.» (همان: ۱۱۷) و «در شهرتون^۱ چهارصد کارگاه بوده است که زیلو بافتندی.» (همان: ۱۲۰)

ناصر خسرو به داد و ستد و واحدهای آن نیز توجه کرده است چنانچه درباره‌ی شهر اخلاط در ترکیه می‌نویسد: «و معامله‌ی آنجا به پول باشد و رطل^۲ ایشان سیصد درم باشد.» (همان: ۸) وی در پایان سفر کل مسافتی را که پیموده محاسبه کرده می‌نویسد: «و مسافت راه، که از بلخ به مصر شدیم، و از آنجا به مکه و به راه مصر به پارس رسیدیم و به بلخ آمدیم، غیر آنکه به اطراف به زیارت‌ها و غیره رفته بودیم، دو هزار و دویست فرسنگ بود.» (همان: ۱۲)

از منظر ناصر خسرو ذکر آمار و ارقام به فاصله شهرها و مناطق، مشاغل و واحدهای معامله محدود نمی‌شود بلکه روز، ماه و سال آمد و شد هایش را نیز در بر می‌گیرد. به

۱- فردوس فعلی

۲- وزنی معادل ۴۸۰ درم‌سنگ (مقدار رطل در هر منطقه متفاوت بوده است)

عنوان مثال: «روز آدینه بیست و پنجم جمادی الاخر ۴۳۸ به حران^۱ رسیدیم.» (همان: ۱۲)

مشاهده‌ی همراه با مشارکت^۲ (Participant observation)

اگرچه روش شناسان قومی (Ethnomethodologists) از جمله گارفینگل (Garfinkel) در پژوهش‌ها بر مشاهده مشارکتی تأکید دارند و غربی‌ها خود را واضع این حوزه در علوم اجتماعی می‌دانند ولی باید اذعان کرد سال‌ها قبل، در دنیای اسلام افرادی بوده‌اند که عملاً این را به کار بسته‌اند. ابوریحان بیرونی، ابن فضلان، ابن بطوطه و ناصر خسرو از این دسته‌اند.

نکته جالب توجه اینکه ناصر خسرو از فرهنگ مردم شهرها و مناطقی به تفصیل سخن گفته که مدتی در آنجا مانده و با آن‌ها زندگی کرده است. چنانچه بعد از اوصاف و ویژگی‌های مردم لحساب^۳ می‌گوید: «و این معنی که تقریر کردم از سر بصیرت گفتم، نه چیزی از اراجیف، که من نه ماه در میان ایشان بودم، به یک دفعه نه، به تفاریق.» (همان: ۱۰۸)

مردم‌نگاری بوم‌شناختی

۱- رابطه‌ی انسان و بوم

توجه به روابط انسان و بوم در اغلب گزارشات ناصر خسرو به روشنی دیده می‌شود؛ چنانچه جهت مصونیت شهر عکا از آب دریا می‌نویسد: «شهر بر بلندی نهاده است، زمینی کج و باقی هموار و در همه ساحل، که بلندی نباشد، شهر نساوند از بیم غلبه آب دریا و خوف امواج که بر کرانه می‌زند.» (همان: ۲۰)

نمونه‌ی دیگر توجه ناصر خسرو به رابطه‌ی انسان و بوم، وجود آبگیرها و کارکردهای (Functions) آن در مناطق بیابانی ما بین نایین تا طبس است: «و در این راه بیابان، به هر دو فرسنگ، گنبدک‌ها ساخته‌اند و مصانع^۴، که آب باران در آنجا جمع

۱- شهری باستانی، در بین النهرین، در قسمت جنوب شرقی ترکیه

۲- نوعی از مشاهده است که مشاهده گر خود در زندگی گروهی گروه موضوع پژوهش شرکت می‌کند (راسخ: ۱۰۳۱)

۳- ناحیه‌ای در مغرب خلیج فارس و در مشرق عربستان

۴- جمع مصنع، جای گرد آمدن آب باران، آبگیر

شود. به موضوعی که شورستان نباشد ساخته‌اند. و این گنبدک‌ها به سبب آن است تا مردم راه گم نکنند، و نیز به گرما و سرما لحظه‌ای در آنجا آسایشی کنند.» (همان: ۱۱۹)

۲- ریخت‌شناسی (Morphology)

ریخت‌شناسی شامل اموری است که به ساخت و ترکیب مادی جامعه مربوط می‌شود، مثل وضع سکونت، موقعیت طبیعی و جغرافیایی، نقشه و نحوه ساختمان‌ها و اماکن، وضع خانه‌سازی، پراکندگی و تراکم جمعیت و به طور کلی آنچه که مربوط به شکل خارجی جامعه یا شکل‌شناسی می‌شود را شامل است. (وثوقی: ۱۲)

بیشترین مطالب ناصر خسرو در سفرنامه مربوط به ریخت‌شناسی است. در این زمینه نمونه‌ها بسیارند که اگر بخواهیم همه‌ی آن‌ها را بیاوریم نوشته به تطویل انجامد. بنابراین به ذکر چند نمونه بسنده می‌شود.

نمونه اول شهر آمد در ترکیه امروزی است: «بنیاد شهر بر سنگی یک لخت نهاده، و طول شهر به مساحت دو هزار گام باشد و عرض هم چندین. و گرد او سوری^۱ کشیده است از سنگ سیاه که خشت‌ها بریده است از صد منی تا یک هزار منی.... و چهار دروازه بر این شهرستان است همه آهن بی‌چوب، هر یکی روی به جهتی از جهات عالم.» (وزین‌پور: ۱۱)

ناصر خسرو به مقایسه شهرها نیز پرداخته است چنانچه در مقایسه شهرهای ایران با یکدیگر می‌گوید: «و من در همه‌ی زمین پارسی گویان شهری نیکوتر و جامع‌تر و آبادان‌تر از اصفهان ندیدم.» (همان: ۱۱۸)

وی به شکل هندسی شهرها که امروزه در جامعه‌شناسی شهری مطرح است نیز توجه کرده است. چنانچه درباره‌ی شهر طرابلس در لبنان می‌نویسد: «و آن شهری است مثلث، چنانکه یک گوشه آن به دریاست، و گرد وی دیواری کشیده بسیار بلند و حصین.» (همان: ۱۷) و «شهر مصر بر کنار نیل نهاده است به درازی.» (همان: ۶۴)

ناصر خسرو به کارکرد (Function) بازرگانی و نظامی شهرها نیز توجه کرده است چنانچه درباره‌ی شهر حلب که به علت قرار گرفتن میان روم، مصر و عراق محل وصول

۱- باره، دیوار قلعه، دیوار گرد شهر

عوارض بوده است می‌نویسد: «و آن شهر باجگاه^۱ میان بلاد شام و روم و دیار بکر و مصر و عراق. و از این همه بلاد تجار و بازرگانان، آنجا روند و چهار دروازه دارد.» (همان: ۱۳) وی شهر طرابلس را به علت موقعیت استراتژیکی اش یک شهر نظامی ترسیم کرده می‌نویسد: «شهر طرابلس را چنان ساخته‌اند که سه جانب او با آب دریاست، که چون آب دریا موج زند مبلغی بر باروی شهر برود، چنانکه یک جانب که با خشک^۲ دارد کنده‌ای^۳ عظیم کرده‌اند و در آهین محکم بر آن نهاده‌اند. جانب شرقی بارو از سنگ تراشیده است و کنگره‌ها و مقآتلات^۴ همچنین، و عراده‌ها بر سر دیوار نهاده. خوف ایشان از طرف روم باشد که به کشتی‌ها قصد آنجا کنند.» (همان: ۱۶) ناصر خسرو تأسیسات شهری نظیر بازار، کاروانسرا، کلیسا و مسجد به ویژه مساجد جامع با ظرافت و دقت مورد توجه قرار داده است. وی مسجدالحرام را با دقت و حوصله به خوبی و زیبایی توصیف کرده است و ما در این جا به منظور اطاله نکردن کلام خوانندگان را به صفحات ۹۰ تا ۹۵ سفرنامه ارجاع می‌دهیم.

ناصر خسرو نه تنها مساجد را به خوبی توصیف کرده است، بلکه به توصیف کلیساها نیز پرداخته و از همجواری‌اشان با مساجد که نشان از سازگاری میان مسلمانان و مسیحیان است نیز سخن گفته است.

یکی از جالب‌ترین دیدنی‌های قابل گزارش برای ناصر خسرو بازارهای شهرهاست که محل تلاقی و کنش متقابل واقعی و روزمره‌ی مردم است؛ چنانچه، «اهل بازار مصر هر چه فروشد راست گویند. و اگر کسی به مشتری دروغ گوید او را بر شتری نشانده زنگی به دست او دهند، تا در شهر می‌گردد، و زنگ می‌جنباند، و منادی کند که من خلاف گفتم و ملامت می‌بینم، و هر که دروغ گوید سزای او ملامت باشد. در بازار آنجا، از بقال و عطار و پیله‌ور، هر چه فروشد باردان آن از خود بدهند.» (همان: ۶۵) ناصر خسرو به زمان و مکان داد و ستد در بازار و نقش صرافان در خرید و فروش نیز توجه کرده می‌نویسد: «و هر روز در بصره سه جای بازار بودی: اول روز در یک جا

۱- گمرک خانه، محل وصول عوارض

۲- آن سو که به طرف خشکی است

۳- خندق

۴- جنگ گاه‌ها

داد و ستد کردند، که آن را سوق الخُزاعه گفتندی؛ و میانه روز به جایی که آن را سوق عثمان گفتندی؛ و آخر روز جایی که آن را سوق القَداحین گفتندی. و حال بازار آنجا چنان بود که آن کس را که چیزی بودی به صَراف دادی و از صَراف خط بستندی، و هر چه بایستی بخریدی و بهای آن بر صَراف حواله کردی، و چندان که در آن شهر بودی بیرون از خط صَراف چیزی ندادی.» (همان: ۱۰۸) می توان نقش صَرافی را معادل بانک امروز دانست.

مبحث ریخت شناسی را با مسکن و طبقات خانه های مردم مصر به پایان می بریم: «و چون از دور شهر مصر را نگاه کنید، پندارید کوهی است. و جای هست که خانه ها چهارده طبقه از بالای یکدیگر است و جای خانه های هفت طبقه و از ثقات شنیدم که شخصی برپام هفت طبقه باغچه ای کرده بود و گوساله ای آن جا برده و پرورده تا بزرگ شده بود، و آن جادولابی ساخته که این گاو می گردانید، و آب از چاه بر می کشید. و بر آن بام درخت های نارنج و ترنج و موز و غیره کشته، همه دربار آمده و گل و سپر غم ها همه نوع کشته.» (همان: ۶۲)

مردم نگاری اقتصادی

۱- خوراک

ناصر خسرو از غذاها و نوشیدنی های مردم مناطق و شهرهای مختلف گزارش داده است. در این گزارش به رابطه ی میان غذا با اقلیم و دین نیز پرداخته است: «در شهر لحسا، گوشت همه ی حیوانات فروشد، چون گربه و سگ و خر و گاو و گوسپند و غیره. و هر چه فروشد، سر و پوست آن حیوان نزدیک گوشتش نهاده باشد تا خریدار داند که چه می خرد. و آنجا سگ را فربه کنند، همچون گوسپند معلوف، تا از فربهی چنان شود که رفتن نتواند. بعد از آن می کشند و می خورند.» (همان: ۱۰۷)

از نظر ناصر خسرو دو متغیر اقلیم - قرار گرفتن در صحرا - و دین - مسلمان نبودن - چنین غذاهایی را برای مردم این شهر تجویز کرده است. چنانچه می نویسد: «لحسا شهری است بر صحرایی نهاده که از هر جانب که بدانجا خواهی رفت با دیه ای عظیم بپاید برید. ... و در این شهر مسجد آدینه نبود و خطبه و نماز نمی کردند.» (همان: ۱۰۶)

همچنین به غذای آرامنه شهرهای وان و وِسْطان در ترکیه توجه کرده می‌نویسد: «در بازار آنجا گوشت خوک - همچنانکه گوشت گوسفند - می‌فروختند و زنان و مردان ایشان بر دکان‌ها نشسته شراب می‌خوردند بی‌تحاشی.» (همان: ۸)

۲- پوشاک

در سفرنامه، ناصر خسرو از پوشاک بحث زیادی نکرده است و به ذکر منسوجات دو شهر تیس و اسیوط^۱ اکتفا کرده می‌نویسد: «و آنجا قَصَب^۲ رنگین بافند از عمامه‌ها و وقایه‌ها^۳ و آنچه زنان پوشند. از این قصب‌های رنگین هیچ جا مثل آن بافند که در تیس... و بدین تیس بوقلمون بافند، که در همه عالم جای دیگر نباشد. آن جامه‌ای زرین است که به هر وقتی از روز به لونی دیگر نماید.» (همان: ۴۷)

مردم‌نگاری دینی

۱- دین و مذهب

مهم‌ترین تأکید در جستارهای مردم‌نگاری سفرنامه‌ی ناصر خسرو به مراکز دینی، مقابر بزرگان مذهبی و مناسک دینی است. تشریح مساجد به بهترین نحو، رفتن به زیارت قبور انبیاء و صالحان و شرح مناسک حج از جمله نکات قابل اشاره است. ناصر خسرو در ذکر مَشاهد انبیاء و رفتن به زیارت آن‌ها می‌نویسد: «و چون از شهرستان عَکّه سوی مشرق روند، کوهی است که اندر آن مَشاهد انبیاست، علیهم السلام. مرا قصد افتاد که آن مزارهای متبرک را بینم و برکات از حضرت ایزد، تبارک و تعالی، بجویم.» (همان: ۲۰) سپس یک به یک قبوری را که زیارت می‌کند بر می‌شمارد. وی سپس به تفصیل، محراب زکریا(ع)، مهد عیسی(ع)، مشهد ابراهیم خلیل(ع)، قبر یوسف(ع)، مسجد اقصی، مسجد النبی، مسجد الحرام و بیت کعبه را شرح می‌دهد که اگر بخواهیم آن‌ها را بیاوریم نوشته به تطویل می‌انجامد.

۱- بزرگترین شهر مصر علیا

۲- جامه‌ای که از کتان و ابریشم بافند

۳- نوعی چادر ابریشمی که زنان بر روی سر اندازند

ناصر خسرو مذهب مردم شهرها و مناطقی که بدانجا مسافرت کرده نیز مورد توجه قرار داده است. چنانچه درباره‌ی مذهب مردم طرابلس می‌نویسد: «و مردم این شهر، همه شیعه باشند، و شیعه به هر بلاد مساجد نیکو ساخته‌اند.» (همان: ۱۷) همچنین در شرح مذهب مردم لَحسا می‌نویسد: «و گفتند سلطان آن مردی شریف بود، و او مردم را از مسلمانی باز داشته بود و گفته نماز و روزه از شما برگرفتم و دعوت کرده بود آن مردم را که مرجع شما جز با من نیست. و نام او ابوسعید بوده است. و چون از اهل آن شهر پرسند که «چه مذهب داری؟» گویند که «بوسعیدی‌ایم». نماز نکنند و روزه ندارند و لیکن بر محمد مصطفی (ص) و پیامبری او مقرند.» (همان: ۱۰۵)

۲- باورهای اسطوره‌ای

ذکر باورهای اسطوره‌ای که به نظر اغلب مشاهده‌گران مردم نگار به نظر خرافی و عجیب می‌آید یکی از عناصر اصلی فرهنگ‌های بدوی است که در فرهنگ‌های تازه‌تر امروزی به شیوه‌های جدید ظهور کرده و ماندگار نیز شده است. این به اصطلاح غرایب و خرافات مورد توجه ناصر خسرو بوده است: «به شهر مَعْرَة النعمان^۱ رسیدیم. بر در شهر اسطوانه‌ای سنگین دیدم، چیزی در آن نوشته بود به خطی دیگر از تازی. از یکی پرسیدم که «این چه چیزی است؟» گفت طلسم کژدمی است، که اگر از بیرون آورند و رها کنند بگریزد و در شهر نیاید.» (همان: ۱۴)

نمونه‌ی دیگر: «از شخصی شنیدم که گفت در دریای تلخ که دریای لوط است چیزی می‌باشد مانند گاوی از کف دریا فراهم آمده، سیاه که صورت گاو دارد و به سنگ می‌ماند، اما سخت نیست و مردم آن را بگیرند و پاره کنند و به شهرها و ولایت‌ها برند، هر پاره که از آن در زیر درختی کنند هرگز کرم در زیر آن درخت نیفتد و در آن موضع بیخ درخت را زیان نرساند و بستان را از کرم و حشرات زیر زمینی آسیبی نرسد.» (همان: ۲۳)

البته مشاهده و شنیدن این غرایب باعث نمی‌شود که ناصر خسرو به فکر پیدا کردن ریشه‌های تاریخی یا احتمالاً کارکردی آن‌ها باشد و به صرف نقل راضی می‌شود.

۱- شهری است در سوریه

نتیجه گیری

یکی از سفرنامه نویسان مسلمان ناصر خسرو است. او با دقت، ظرافت و صبر و حوصله شرح مسافرت هفت ساله‌ی خود را به رشته‌ی تحریر در آورده است. ذکر ارقام و اعداد در زمینه‌ها و موارد مختلف از محاسن کار اوست. البته دقت نظر وی فقط به ذکر آمار و ارقام منتهی نمی‌شود، بلکه وقتی وارد یک شهر یا روستا می‌شده است ابتدا وضعیت مورفولوژیکی آن را بررسی کرده؛ سپس به شرح نکات مردم‌نگاری پرداخته است.

توجه به رابطه‌ی بوم و ابعاد مادی و غیر مادی فرهنگ از یک سو و سازمان‌های اجتماعی از دیگر سو از جمله نکات قابل توجه در کار اوست که وی را به شیوه‌ی کار مردم‌نگار نزدیک می‌کند.

مقایسه میان شهرها و مناطق از شیوه‌های دیگر اوست چنانچه درباره‌ی مصر می‌گوید آن آسایش و امن که آن‌جا دیدم هیچ جا ندیدم.

در مبحث مردم‌نگاری دینی ناصر خسرو میان اعتقادات دینی با مصرف یا عدم مصرف غذاها رابطه برقرار کرده است چنانچه می‌نویسد: در بلاد اسلامی از جمله مصر شراب‌خواری وجود ندارد و مردم حیوانات حلال گوشت مصرف می‌کنند ولی مردم شهر لحسا که مسلمان نیستند همه حیوانات حلال گوشت و حرام گوشت را مصرف می‌کنند.

وی اگر چه مسلمان است و به قصد زیارت کعبه سفر را آغاز کرده و تقیدات دینی دارد اما نسبت به دیگر مذاهب بغضی نشان نمی‌دهد. چنانچه در کنار مُشاهده و شرح مساجد به ویژه مسجد جامع و آدینه، کلیسا هم از نظر دور نداشته است و به شرح آن پرداخته است.

ناصر خسرو به بازار و کنش‌های متقابل خریداران و فروشندگان نیز توجه کرده است. همچنین کیفیت داد و ستد و چگونگی پرداخت بهای کالا را از نظر دور نداشته است.

وی به باورهای مردم هم توجهی نشان داده است. اگرچه به ریشه‌های تاریخی آن‌ها و تحلیل کارکردیشان پرداخته است.

منابع

- دبیر سیاقی، محمد: سفرنامه ناصر خسرو، انتشارات تابش، تهران، ۱۳۵۶
- روح‌الامینی، محمود: مبانی انسان‌شناسی، انتشارات عطار، چاپ ششم، تهران، ۱۳۷۴
- راسخ، کرامت‌الله: فرهنگ جامع جامعه‌شناسی و علوم انسانی، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد جهرم، جلد دوم، ۱۳۹۱
- ستوده، هدایت: تاریخ اندیشه‌های اجتماعی در اسلام، انتشارات آوای نور، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۶
- وزین‌پور، نادر: سفرنامه ناصر خسرو، انتشارات سپهر، چاپ ششم، تهران، ۱۳۶۶
- وثوقی، منصور: مبانی جامعه‌شناسی، انتشارات دانشگاه پیام‌نور، چاپ دهم، تهران، ۱۳۷۷

کاربرد رویکرد گشتالت در آموزش زبان و ادبیات فارسی سید امیر قدمی^۱ و حسین نظریان^۲

چکیده

نظریه‌ی گشتالت (Gestalt)، یکی از کاربردی‌ترین نظریه‌های واقع‌گرایانه، در آموزش است. این نظریه، در اوایل قرن حاضر و به دنبال مجادلات روانشناسی، مکتب تداعی‌گرایی (رفتارگرایی و...) را به چالش کشید و جایگزین آن شد. گشتالت‌گرایان، روش کل‌گرا را، در آموزش پیشنهاد می‌کنند. از نظر آنان، یادگیری واقعی، مستلزم توجه و دستیابی به معنی و سازماندهی مطالب بر اساس چهار اصل «ساختار»، «انگیزش»، «توالی» و «تقویت» است. در این رویکرد، هدف اصلی آموزش، انتقال مستقیم مطالب و حل مساله نیست، بلکه چیزی متعلق به یادگیرنده است که خود در کسب آن، شرکت کرده باشد. مهم‌ترین هنر مدرس زبان و ادبیات فارسی آن است که با رعایت ایجاز و ایجاد جوی آرام بین آنچه آموزش می‌دهد، با آنچه فراگیران از قبل آموخته‌اند نوعی رابطه‌ی معنادار برقرار کند. از آن‌جا که گشتالت‌گرایان اشتباه را جزء لاینفک یادگیری می‌دانند، معلم، باید با سازمان‌دهی فعالیت‌های خودجوش فراگیران و با طرح سؤالاتی هدفمند، بدون آن که خود پاسخی بگوید؛ فراگیران را به تفکر وادار کند تا خودشان به خطاهایشان پی ببرند و به بینش برسند. در ارزشیابی زبان و ادبیات فارسی نیز، با توجه به حضور فعال عنصر تخیل در کنار تفکر، در بسیاری موارد فراگیران،

۱- دانشجوی دکتری مشاوره- دانشگاه بین‌المللی امام‌رضا (ع) مشهد - مدرس دانشگاه فرهنگیان استان لرستان (پردیس آیت الله آیت الله کمالوند)

۲- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی - سرگروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی آموزش و پرورش دلفان

مطابق ذوق خود عمل می‌کنند و به سؤالات پاسخ یکسانی نمی‌دهند بنابراین، معلم باید با دیدی کلی‌تر عمل کند و از طرح مباحث جزئی و انحرافی پرهیزد تا در فضایی عاری از ترس، تمسخر و شکست، عمق تفکر یادگیرندگان را بسنجد. کلید واژه: نظریه‌ی گشتالت، آموزش زبان و ادبیات فارسی، روش اکتشافی، یادگیری، کلی‌گرایی.

مقدمه

نظریه‌ی گشتالت (Gestalt)، یکی از کاربردی‌ترین نظریه‌های واقع‌گرایانه در آموزش است. کلمه‌ی آلمانی گشتالت، در انگلیسی به قالب، هیئت، ساختار، شکل و الگو ترجمه شده است. "استدلال اصلی این مکتب، آن است که حقایق روان‌شناختی «از ذرات ایستای نامربوط تشکیل نمی‌شود» و لذا مطالعه آن‌ها نیازمند شیوه کل‌گراست. طرفداران این مکتب عقیده دارند که ادراک، ترکیب نامتشکلی از عناصر نیست که بطور متوالی، بصورت مفاهیمی معنی‌دار، در ذهن با هم پیوستگی داشته باشند؛ بلکه ادراک را کلیتی منسجم و متشکل از یک هیئت (configuration) یا یک گشتالت می‌دانند" (میزیاک هنریک و همکاران، ۵۲۸:۱۳۷۶). بر همین مبنا "کل همیشه چیزی بیش از اجزای تشکیل دهنده‌ی خود است. مثلاً کل یک درخت چیزی فراتر از مجموع ریشه، ساقه و برگ‌های آن است." (گنجی، ۱۳۵:۱۳۷۱) زیرا در کلیت یک پدیده "روابط" نیز در نظر گرفته می‌شود و همین روابط است که ساختار آن پدیده را به وجود می‌آورد. پیام اصلی مکتب گشتالت، معرفت‌شناسی (Epistemology) است که ریشه در اندیشه‌ای کهن دارد. مکتب گشتالت، امروز هدر هیأتی تازه‌تر رواج یافته است و علاوه بر حوزه‌ی دینی، زمینه‌های ادبیات، روان‌شناسی، علوم اجتماعی و علوم اقتصادی را نیز در نور دیده است. در اوایل قرن حاضر و به دنبال مجادلات روانشناسی، مکتب گشتالت، رویای خوش مکتب تداعی‌گرایی (رفتارگرایی و...) را آشفته کرد. یکی از مهمترین عواملی که تداعی‌گرایی را به چالش کشید، پیشرفت‌های زبانشناسی نوین، در قالب مکتب گشتالت بود. "روانشناسان مکتب گشتالت، معتقدند؛ حفظ کردن طوطی‌وار و سطحی، یادگیری تلقی نمی‌شود، بلکه یادگیری واقعی، مستلزم توجه و دستیابی به معنی، اصول اساسی و

سازماندهی مطلب است. بنابراین فهمیدن و برقراری ارتباط بین اجزا و کل در یادگیری، از مفاهیم عمده این نظریه است" (کدیور، ۱۳۷۹: ۱۴۴).

به عقیده «برونر»^۱ بهره‌گیری از این شیوه، احساس کفایت را در فراگیران بر می‌انگیزد و در نهایت منجر به تفکر و درک شهودی می‌شود. این مقاله سعی دارد؛ با توجه به قابلیت‌های مکتب گشتالت، در کنار سایر روش‌های تدریس، این روش را به عنوان روشی مدرن و مطمئن، برای آموزش زبان و ادبیات فارسی، پیشنهاد کند و پیرامون آن به بحث بپردازد.

بی‌شک، همه‌ی معلمان، در تدریس زبان و ادبیات فارسی، از یک روش واحد استفاده نمی‌کنند. آنان با توجه به آگاهی و شناختی که از روش‌های تدریس دارند؛ مطابق روش‌های خاص خود، به ارائه‌ی مطالب در کلاس درس می‌پردازند. معلمان زبان فارسی، باید به این نکته اساسی توجه داشته باشند که اگر چه فراگیران، قواعد علمی زبان را نمی‌دانند؛ اما از آنجا که در ارتباطات روزمره و فعالیت‌های اجتماعی، از آن بهره می‌گیرند؛ زبان برای آنان پدیده‌ای نامأنوس نیست. مهمترین هنر معلم زبان فارسی، آن است که در تدریس خود، بتواند از داشته‌های طبیعی و دانش زبانی فراگیران کمک بگیرد. بر این اساس، "معلم باید بکوشد، تا در آموزش مطالب مختلف، بین آنچه که می‌خواهد آموزش دهد و آنچه که یادگیرندگان از قبل آموخته‌اند نوعی رابطه معنی‌دار برقرار کند" (سیف، ۱۳۸۵: ۱۱۰). پرداختن به تعاریف خشک و مثال‌های کلیشه‌ای، یادگیری زبان را برای فراگیران، فعالیتی بی‌هدف و کسالت‌آور می‌کند. در این خصوص "برونر معتقد است معلمان، غالباً آنچه را که به طور ذاتی برای یادگیرندگان آسان است؛ دشوار می‌سازند" (کدیور، ۱۳۷۹: ۱۵۲).

معلمان باید، تجربه‌ی یادگیری زبان را برای یادگیرندگان، خوشایند کنند. آنان باید، با رعایت ایجاز و ایجاد جوی آرام و آزاد، شرایطی را فراهم کنند؛ تا فراگیران، از دانسته‌های زبانی خود استفاده کنند فراگیران "قالب یا ظرف نیستند که دانش و اطلاعات داخلشان ریخته شود، بلکه هر چیز جدیدی را که می‌بینند و یا می‌شنوند با

۱ - جروم برونر استاد دانشگاه‌های هاروارد و اکسفورد به عنوان یک روان‌شناس شناختی و یک متخصص تعلیم و تربیت است. موضوع یادگیری اکتشافی نخستین بار به وسیله وی مطرح گردید.

آنچه از قبل می‌دانند، مرتبط می‌کنند. فراگیران، اطلاعات را طبقه‌بندی می‌کنند، گمان می‌زنند، فرضیه می‌سازند، تفسیر می‌کنند و ما بین خطوط را می‌خوانند." (گلاور و همکاران، ۱۳۸۲: ۴۷) معلمانی که به "خود بسندگی" فراگیران باور دارند؛ تلاش می‌کنند تا کلاس درس را به گونه‌ای ساماندهی کنند که فراگیران، خودشان به تنهایی، یا در قالب گروه‌های کاری، به کشف مسأله بپردازند و به اصول و اندیشه‌هایی دست یابند که منجر به استقلال فکری آنان شود. زیرا، در صورتی که یادگیرندگان منفعل باشند به یادگیری هدفمند نمی‌رسند و همین امر منجر به کاهش انگیزه‌ی آنان، می‌گردد.

"بدیهی است، تدریس به روش اکتشافی آسان نیست. در این روش، معلم باید انعطاف‌پذیر باشد و موضوع درس را به طور کامل بداند" (کدیور، ۱۵۶ و ۱۵۷: ۱۳۷۹). تا بتواند با بردباری، فعالیت‌های خودجوش فراگیران را ساماندهی کند. گاهی فراگیران در تفکراتشان خطا می‌کنند. در این موارد معلم می‌تواند به طور غیر مستقیم، مثلاً با طرح سؤالی هدفمند، فراگیران را به تفکر وادار کند. "هر پاسخ اشتباه در کلاس همانند یک محرک، برای دانش‌آموز دیگر عمل می‌کند که به خود بیاید. بنابراین یک پاسخ غلط، موقعیت خاصی را ایجاد می‌کند! یک جواب نسبتاً درست نیز، ما را به پاسخ لازم، نزدیک‌تر می‌گرداند و به عنوان یک خانه ساخته شده برای سایر فراگیران عمل می‌کند تا الگوهای فکری‌شان را توسعه دهند و سرانجام به پاسخ صحیح دست یابند." (قدمی و نورعلی، ۱۳۸۸: ۸۸) نکته‌ی مهم آن است که، معلمان نباید از اشتباه فراگیران بهراسند. زیرا "به نظر برونر اشتباه جزء لاینفک فرآیند یادگیری است." (پیشین: ۱۵۸) در این روش، معلم نباید، فقط به عنوان یک منبع اطلاعاتی عمل کند و با استفاده از قالب‌های از پیش تعیین شده‌ی آموزشی، روح تفکر و خلاقیت را در ذهن فراگیران پژمرده کند. زیرا "معلم تنها توزیع کننده‌ی اطلاعات نیست، بلکه وظیفه‌ی اصلی او اداره تجارت آموزشی و هدایت فعالیت‌های یادگیری فراگیران است" (سیف، ۱۳۸۵: ۱۸۲). برای تدریس هر موضوع، معلم باید، با استفاده از اشکال و نشانه‌های تصویری متنوع و پیام‌های غیرکلامی، موضوع درس را برای فراگیران جذاب کند و با رعایت توالی منطقی، به شکلی ساده و متناسب با شریط یادگیرنده، مطالب به ظاهر بی‌ارتباط جدید را با اطلاعات و دانسته‌های قبلی فراگیران، پیوند دهد. معلمانی که در تدریس زبان فارسی، از "روش اکتشافی" استفاده می‌کنند؛ ترجیح می‌دهند که از فراگیران بخواهند تا

آزادانه بیندیشند و نمونه‌هایی را برای موضوع مورد بحث بیابند. از آن‌جا که این نمونه‌ها، حاصل اندیشه‌ی آنان است؛ بهتر از نمونه‌های معلم یا کتاب درسی، انگیزه‌ی یادگیری را فراهم می‌کند. زیرا، گاهی مثال‌های معلم یا کتاب درسی، با انتظارات، باورها و انگیزه‌های روانی فراگیران، هماهنگ نیست. برای مثال در بحث وابسته‌های وابسته، مثال‌های زیر نمونه‌هایی واقعی از تفکرات و اندیشه‌های فراگیران در مدارس دخترانه و پسرانه شهرستان دلفان است:

نمونه‌های مدارس دخترانه	نمونه‌های مدارس پسرانه
موی بلند طلایی	ماشین بنز خاکستری
پیراهن حریر صورتی	توپ فوتبال علی
دامن مخملی بلند	عصای کج شکسته
...	...

این نمونه‌ها نشان می‌دهد که بین باورها و تفکرات فراگیران دختر و پسر، تفاوت معناداری وجود دارد. این در حالی است که هر دو گروه، از یک کتاب استفاده می‌کنند. معلم و قالب‌های از پیش تعیین شده‌ی آموزشی، تا جایی تأثیر دارند که کلیت موضوع مشخص شود. اما همین که کلیت مشخص شد، باید دانش‌آموزان فرصتی بیابند تا خودشان درباره‌ی جزئیات بیندیشند و نمونه‌هایی را برای موضوع مورد بحث بیابند. از آن‌جا که، این نمونه‌ها ساخته‌ی خود آنان است تا مدت‌ها در ذهن و حافظه‌شان ماندگار خواهد بود. از طرف دیگر چون بخشی از این نمونه‌ها از ضمیر ناخودآگاه فراگیران بر می‌خیزد؛ از نظر روان‌شناسی می‌تواند بیانگر تمایلات دست نیافته یا آرزوهای پنهان آنان باشد.

در تدریس ادبیات نیز، علاوه بر مطالبی که گفته شد؛ با توجه به حضور عنصر تخیل، در کنار تفکر، رویکرد گشتالت، مناسبترین شیوه برای آموزش است. زیرا همان‌گونه که گفتیم، تفکر آزاد از شاخصه‌های مهم، در آموزش بر مبنای روش اکتشافی است و درگیر و دار همین آزادی‌های فکری است که عنصر تخیل، فرصتی برای بروز و خودنمایی می‌یابد.

در بیان یک داستان یا تدریس یک شعر، معلم باید ابتدا کلیت موضوع را برای فراگیران تبیین کند، تا آنان بتوانند مطابق ذوق خود، از موضوع مورد بحث، در ذهنشان تصویری کلی بسازند. اگر چنین تصویری در ذهن فراگیران، شکل نگیرد در لابلای

تصاویر و تخیلات جزئی دچار سردرگمی خواهند شد و همین عامل، کاهش انگیزه‌ی آنان را به دنبال خواهد داشت. باز گردانی بیت به بیت یک شعر، بدون توجه به کلیت آن، مانند نگاه کردن به خشت‌های خام و بی ارزش یک بنای تاریخی ارزشمند، بدون در نظر گرفتن اهداف و زیبایی‌های به کار رفته در نظام کلی آن است. زیرا «خیال شاعرانه، محصور در وزن و مفهوم شعر منظوم نیست.» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۴) بنا براین معلمانی که از قبل، کلیت موضوع را برای فراگیران، مطرح نمی‌کنند و قبل از هر چیز، به ذکر آرایه‌های ادبی، وزن عروضی، قافیه و دیگر عناصر هنری کلام می‌پردازند؛ در حقیقت، پرنده‌ی ذهن فراگیران را، بی‌آنکه دانه‌ای برچینند، در آسمان گسترده‌ی تخیل به پرواز درآورده‌اند. زیرا هدف از آموزش ادبیات، تنها درک زیبایی‌های لفظی و معنایی نیست. بلکه رسیدن به بینش و تعالی اندیشه، اهداف والاتری است که تنها با درک کلی موضوع حاصل می‌شود.

در تدریس ادبیات، باید «در حقیقت جهت عمودی و جهت افقی خیال، هر دو مورد بحث قرار گیرد. نه بدان‌گونه که فقط تصویر یا خیال شاعرانه در جهت افقی مطرح شود و به بحث آید و نسبت و هماهنگی آن با اجزا شعر- که در طول قصیده یا داستان قرار دارد - فراموش شود.» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۴۹) همان‌گونه که گفتیم، در روش اکتشافی، معلم باید اطلاعات جدید را با اطلاعات قبلی فراگیران ارتباط دهد. برای دستیابی به این مهم، معلم نیازمند ارزشیابی آموخته‌های پیشین فراگیران و آگاهی از میزان کارآمدی آنان است. «برای این که هر معلمی بتواند به طور مؤثر و مفید تدریس کند بایستی تصویری روشن از موقعیت شاگردان، زمینه‌ی ذهنی، سطح آگاهی در ارتباط با آموزش مطلب تازه، میزان پیشرفت آنان در رسیدن به هدف‌های تدریس داشته باشد.» (نوروزی، ۱۳۷۴: ۵۰) برای این منظور، سوالاتی که معلم طرح می‌کند باید با هدف‌های تدریس هماهنگ باشد و هدف‌های کلی درس را ارزیابی کند. اما این اهداف نباید آنقدر کلی باشند که باعث پیچیدگی و ابهام شوند. از سوی دیگر نباید آنقدر جزئی باشند که فرایند آموزش را ناچیز و کم اهمیت جلوه دهند. در هر حال ارزشیابی در زبان و ادبیات فارسی باید مبتنی بر هدف باشد. «در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی، به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزان تحقق یافته‌اند.»

(سیف، ۷۰: ۱۳۸۴) نکته‌ای که باید مورد توجه باشد؛ این است که با توجه به نزدیکی این درس به حوزه‌ی هنر، انتظار معنایی واحد، از یک شعر، کاری بیهوده است. بر همین اساس، فراگیران، در بسیاری موارد، مطابق ذوق خود عمل می‌کنند و به سوالات پاسخ یکسانی نمی‌دهند. در این‌گونه موارد معلم باید با دیدی کلی‌تر و وسیع‌تر به موضوع بنگرد و در طرح سوال، از طرح مباحث جزئی و بی‌ارزش، پرهیزد و سطوح بالای حیطه شناختی را در نظر داشته باشد. یعنی به جای تأکید بر معلومات و حفظیات فراگیران، سطوح ادراک، تجزیه و تحلیل، ترکیب و نهایتاً ارزشیابی را در سنجش خود در نظر بگیرد. در پایان، با توجه به راز و رمزهای نهفته در عدد هفت، برای تحقق معیارهای مکتب گشتالت در کلاس درس، پیشنهادهای هفت گانه زیر قابل یادآوری است:

۱- در روش اکتشافی، نخستین قدم در تدریس موفق، ایجاد جوی آرام و عاری از ترس از تمسخر، یا شکست است.

۲- معلم باید با ارائه موضوعی تهییج کننده، یا سوالی که گسترش بینش را تشویق کند، به سازمان دادن بحث بپردازد.

۳- معلم باید از طرح مباحث جزئی و انحرافی اجتناب کند و نکات مطرح شده را مورد تحلیل و سوال قرار دهد.

۴- معلم باید، فراگیران را ترغیب کند تا ادراکات خود را تجدید سازمان کنند و روابط جدید را دریابند.

۵- روش اکتشافی، مناسب‌ترین روش، برای فراگیران باهوش، متکی به نفس و با انگیزه کافی، است. البته باید معلمان "از ارائه اطلاعات مستقیم درباره موضوع درسی به فراگیران اجتناب ورزند. زیرا چنین عملی موجب می‌گردد که آنان ضمن وابستگی به معلمان، قدرت بیشتر و بصیرت خود را به کار نگیرند." (وکیلان، ۱۳۸۶: ۱۴)

۶- "توجه کنید که گرایش‌ها از موضوعات درسی مهمتر است. چطور آموختن مهمتر است از اینکه چه می‌آموزید" (بیلر، ۱۳۷۸: ۲۵۷).

۷- "توجه داشته باشید که ساختار شناختی شاگرد به تجربه‌های قبلی او بستگی دارد. به این جهت لازم است که تجربه‌ها و تمرینات عملی و آموزشی شاگرد با میزان معلومات، یا مهارت فعلی او متناسب باشد" (پارسا، ۱۳۷۶: ۱۵۶)

منابع

- بیلر، رابرت. کاربرد روان‌شناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور. انتشارات نشر دانشگاهی. تهران. ۱۳۷۸
- پارسا، محمد، روان‌شناسی تربیتی، چاپ چهارم، انتشارات سخن، تهران، ۱۳۷۶
- کدیور، پروین، روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۹
- سیف، علی اکبر، روان‌شناسی تربیتی، چاپ چهاردهم، دانشگاه پیام نور، تهران، ۱۳۸۵
- سیف، علی اکبر، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، چاپ هیجدهم، ویرایش سوم، نشر دوران، تهران، ۱۳۸۴
- شفیعی کدکنی، محمدرضا، صور خیال در شعر فارسی، سیزدهم، آگاه، ۱۳۸۸
- قدمی، سید امیر، و همت نورعلی، مدیریت کلاس، ابتکار دانش، قم، ۱۳۸۸
- گلاور. جان و راجر برونینگ، روان‌شناسی تربیتی اصول و کاربرد آن، چاپ چهارم، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۸۲
- گنجی، حمزه، روان‌شناسی تجربی کاربردی، انتشارات بعثت، تهران، ۱۳۷۱
- میزیاک هنریک و سکسون ویرجینیا استاوت، تاریخچه و مکاتب روان‌شناسی، ترجمه احمد رضوی، چاپ دوم، آستان قدس، ۱۳۷۶
- نوروزی، ابوالقاسم، مقدمه‌ای بر سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی، آوای نور، تهران، ۱۳۷۴
- وکیلان، منوچهر، روش‌ها و فنون تدریس، چاپ سوم، پیام نور، تهران، ۱۳۸۶

تحلیل محتوا و روش در بخش ادبیات تعلیمی کتاب‌های درسی
(ادبیات فارسی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)
علی اکبر کمالی نهاد^۱ و میلاد قمی^۲

چکیده

آموزش و پرورش نقش مهمی در شکل‌گیری ساختار فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هر کشور دارد. یکی از ابزارهای مهم آموزش و پرورش برای تحقق رسالتش در همه‌ی زمینه‌ها، محتوای آموزشی است. این محتوا اغلب در قالب کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود و در هر نظام تعلیم و تربیت برنامه‌های درسی از جایگاه خاصی در سلسله مراتب سازمانی قرار دارند. در این بین، کتاب‌های درسی فارسی به دلیل کارکرد و جایگاه ویژه‌ای که دارند، از اهمیت خاصی نسبت به سایر دروس برخوردارند و بر اثر گوناگونی کارکردهاست که ادبیات، به صورت آشکار و پنهان با جامعه ارتباط برقرار می‌کند.

هدف نوشتار حاضر تحلیل و بررسی بخش ادبیات تعلیمی در کتاب‌های ادبیات دوره متوسطه و پیش دانشگاهی و ارائه راهکارها و پیشنهادهایی جهت غنای بیشتر آن‌ها می‌باشد و موارد نقد و ارزیابی در مقاله پیش‌رو، شامل ارزیابی محتوا و روش بخش‌های مورد نظر می‌باشد. در این حوزه مفاهیم زیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند: در ارزیابی محتوایی مهمترین مضامین و مفاهیم بیان شده در کتاب‌ها استخراج و مورد

۱- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اراک، مدیر گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر.

۲- دانشجوی رشته مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر

تحلیل قرارگرفتند که عبارت بودند از: دوری از هوا، هوس و طمع ورزی، مسائل و مشکلات اجتماعی، قدر جوانی را دانستن و پرهیز از غرور، بهره‌وری از علم و دانش، آموزه‌های تربیتی، عشق حقیقی و توجه به جلوه‌های روان‌شناسی. که این موارد از چند جنبه و دیدگاه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند: الف) روزآمدی؛ ب) جامعیت؛ ج) مرتبط بودن مطالب با سایر دروس و پایه‌ها؛ د) طرح سؤال‌ها و افق‌های تازه و جدید؛ ه) تناسب میان حجم اطلاعات اصلی و جنبی؛ و) ظرفیت مطالب در ایجاد ارتباط میان رشته‌ای؛ ز) ظرفیت مطالب در ایجاد ارتباط با یاد گیرنده.

در ارزیابی روش به تحلیل و بررسی موارد زیر پرداخته شد: الف) روش‌های غیرتعاملی؛ ب) نارسایی تصاویر؛ ج) سیر متون در بخش‌های ادبیات تعلیمی؛ د) پوشش نیازهای جامعه؛ ه) مخاطب شناسی؛ و) میزان توجه به نقش دانش‌آموزان. حاصل تحلیل محتوای کتب حاضر از این منظر، حاکی از آن است که: ادبیات تعلیمی با توجه به ارتباط تنگاتنگش با اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش، آن‌گونه که شایسته است، مورد توجه قرار نگرفته و با توجه به گستره‌ی پهناور آن در ادبیات فارسی، نتوانسته است رسالتش را در کتاب‌های درسی به خوبی به انجام رساند و در ایجاد مهارت و دانش در زمینه‌ی ادبیات تعلیمی و آشناسازی دانش‌آموزان با کارکردهای آن، نقص‌هایی گریبان‌گیر این کتاب‌ها است که امید می‌رود در ویرایش‌های بعدی و نظام آموزشی جدید مورد بازنگری قرار گیرند. در پایان نیز پیشنهادهایی جهت کیفیت بخشی به محتوای کتاب‌های ادبیات این دوره از منظر توجه به ادبیات تعلیمی ارائه شده است. کلید واژه‌ها: ادبیات تعلیمی، تحلیل محتوا، روش، کتاب‌های درسی ادبیات.

مقدمه

کتاب درسی یکی از عوامل و ابزارهای اساسی در فرآیند یادگیری و یاددهی و نیز از مهم‌ترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی است که نقش بسیار ارزشمندی در نظام تعلیم و تربیت ایفا می‌کند و توجه به آن و تلاش برای به روز رسانی و تناسب محتوای آن با توجه به نیازهای امروز و آینده‌ی جامعه، از مهم‌ترین وظایف مسوولین امر می‌باشد. همچنین به جهت داشتن ظرفیت‌های متعدد، به بهترین شکل می‌تواند

زمینه‌ی تحقق اهداف آشکار و نهان آموزشی را در دانش‌آموزان فراهم نماید. تهیه کتاب درسی، کاری بسیار پیچیده و نتیجه‌ی فعالیتی سازمان یافته از جمع‌ی تشکیلاتی و متخصص است. یکی از مهارت‌هایی که در تولید کتاب‌های درسی اهمیت ویژه‌ای دارد، گزینش مطالب از میان منابع موجود است که در زمینه‌ی ادبیات، با توجه به گستره‌ی پهناور ادب فارسی، کار مؤلفان را سخت‌تر می‌نماید و در این زمینه از همه مهم‌ترگزینش از میان آثار موجود در نوع ادبیات تعلیمی است که حجم عظیمی از ادبیات فارسی را تشکیل داده است.

نویسندگان با آگاهی به این که متون تعلیمی در کتاب‌های حاضر منحصر به بخش‌های ادبیات تعلیمی نمی‌شوند، به علت گستردگی موضوع ادب تعلیمی و پند و اندرزهای فراوان در لابه‌لای اکثر متون ادبی فارسی، در این پژوهش تنها به بررسی بخش‌هایی می‌پردازند که با عنوان ادبیات تعلیمی مشخص شده‌اند.

سیری در ادبیات تعلیمی

بنابر مدارک تاریخی و معتبر ادبی، نوشتن آثار تعلیمی از زمان‌های قدیم رواج داشته است؛ چنانچه منظومه‌ی لوکرتیوس، شاعر و فیلسوف رومی که تاریخ نگارش آن به یک قرن قبل از میلاد بر می‌گردد، نمونه‌ای بارز از آثار ادبی تعلیمی موجود در آن زمان است. «جورجیکس» «فن شعر» هوراس نمونه‌هایی از آثار تعلیمی است که از لحاظ ادبی نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. ادبیات مشرق زمین نیز گنجینه‌ای سرشار از این دست آثار را در خود جای داده است که هر کدام در موضوعی خاص یا جنبه‌ای از آموزش و تعلیم جامعه‌ی بشری قابل ذکر و استفاده‌اند؛ از آن جمله‌اند: الفیه‌ی ابن مالک، در آموزش صرف و نحو عربی؛ نصاب الصبّیان ابونصر فراهی، در آموزش علوم گوناگون برای مبتدیان؛ منظومه‌ی حاج ملاهادی سبزواری، در مورد فلسفه و نمونه‌های دیگر که خاصه در راستای تعلیم و تربیت نوشته یا سروده شده‌اند. و همچنین آثاری چون مثنوی مولوی، بوستان سعدی، حدیقه الحقیقه‌ی سنایی و... که از جنبه‌های ادبی و تعلیمی پرمایه و قوی برخوردار هستند.

ادبیات تعلیمی، بخصوص در دوران اسلامی، از قدیمی‌ترین انواع ادب بوده است.

«بعد از ورود اسلام به ایران، نویسندگان ایرانی با پذیرش فرهنگ اسلامی، این نگاه را در آثار اخلاقی خود گسترش دادند و رفته رفته پیوند خود را با اندیشه‌ی باستانی ایران کمتر کردند.» (خراسانی، ۱۳۸۷: ۱۳). شاعران در دوره‌ی سامانی بدون مبالغه و اغراق به مدح شاهان می‌پرداختند. در دوره‌ی دوم عصر غزنوی و در اشعار سنایی، نظریه‌های اخلاقی و تعلیمی به اوج خود می‌رسند. در دوره‌ی سلجوقیه وضعیت شاعران مداح همچون قبل است؛ اما وضعیت شاعران صوفی مسلک به گونه‌ی دیگری است. بارزترین خصوصیت دوره‌ی سلجوقی رواج بازار فقها و زهاد و مشایخ است. مهم‌ترین و برجسته‌ترین شاخه در ادبیات تعلیمی ایران، آثار متأثر از قرآن و احادیث و نهج‌البلاغه است که در غنی کردن ادبیات پارسی تأثیر اساسی داشته‌اند. با این اوصاف می‌بینیم که محیط اجتماعی و اوضاع سیاسی و فرهنگی و اجتماعی زمانه تا چه حد بر شخصیت شاعران تأثیر می‌گذارد. تا اندازه‌ای که شاعری چون سعدی نیز که در سرودن اشعار تعلیمی تبحر دارد، زبان به ستایش شاهان زمان می‌گشاید. (محسنی‌نیا، ۱۳۹۰: ۱۰۶) و در عصر حاضر نیز می‌توان گفت با شدت کمتر، ولی به گونه‌های مختلف و متناسب با زمانه به آن پرداخته می‌شود.

پیشینه‌ی بحث

تاریخ نقد و بررسی هر اثر ادبی و هنری به تاریخ تولید آن می‌رسد. ادبیات تعلیمی و کتب درسی نیز به کرات و با شیوه‌های گوناگون واکاوی و نقد و بررسی شده‌اند و نمونه‌های نقد و پژوهش‌های شکل گرفته در حوزه‌ی کتاب‌های درسی و تحلیل‌هایی که پیرامون ادبیات تعلیمی انجام گرفته، بیشتر در مجلات زیر مجموعه‌ی وزارت آموزش و پرورش توسط دبیران و صاحب نظران به چاپ رسیده‌اند. با توجه به اینکه تا جایی که نگارندگان در این باره به جستجو پرداخته‌اند، «تحلیلی پیرامون محتوا و روش ارائه‌ی ادبیات تعلیمی» در کتاب‌های درسی صورت نگرفته و نقدی در این مورد انجام نشده است، انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد تا باشد که در روند برنامه‌ریزی و تألیف آثار بهتر و مؤثرتر در آینده کمکی کرده باشد.

حیطه و قلمرو تحقیق پیش رو قسمت‌ها و بخش‌هایی از کتاب‌های ادبیات دوره‌ی متوسطه و پیش دانشگاهی است که با عنوان «ادبیات تعلیمی» مشخص شده‌اند.

۱- ارزیابی محتوایی

در تمامی برنامه‌های درسی مهم‌ترین عنصر بعد از هدف، محتوای آن‌هاست. محتوای کتاب درسی مجموعه‌ای از دانش‌ها، گرایش‌ها، مهارت‌های ذهنی و عملی است که همراه با فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا در نهایت دانش‌آموز را به هدف‌های برنامه‌ی مورد نظر برساند. مهم‌ترین بخش نقد کتاب، ارزیابی محتوایی آن کتاب است. با توجه به اهمیت این موضوع، در این بخش به نقد محتوایی بخش‌های ادبیات تعلیمی کتاب‌های ادبیات متوسطه و پیش‌دانشگاهی پرداخته و شاخص‌های ارزیابی محتوایی را با نگاهی به فصل ادبیات تعلیمی این کتاب‌ها مورد تحلیل و نقد قرار داده و میزان تحقق و بهره‌مندی این فصول از شاخص‌های مورد نظر را ارزیابی نموده‌ایم.

ابتدا به منظور کسب آگاهی و شناختی کلی نسبت به مباحث مطرح شده در این فصول در کتاب‌های ادبیات به ذکر اهم مباحث مطرح شده در آن‌ها می‌پردازیم و پس از آن به نقد می‌پردازیم:

بررسی مهم‌ترین مباحث مطرح شده در بخش ادبیات تعلیمی:

- دوری از هوا، هوس و طمع‌ورزی

یکی پر طمع پیش خوارزمشاه

شنیدم که شد بامدادی پگاه

چو دیدش، به خدمت دوتا گشت و راست

دگر روی بر خاک مالید و خاست...

(ادبیات اول: ۱۰۶)

- مسائل و مشکلات اجتماعی

محتسب مستی به ره دید و گریبانش گرفت

مست گفت ای دوست این پیراهن است افسار نیست

گفت مستی زان سبب افتان و خیزان می‌روی

گفت جرم راه رفتن نیست، ره هموار نیست

(ادبیات پیش‌دانشگاهی: ۷۹)

- بهره‌وری از علم و دانش

نکوهش مکن چرخ نیلوفری را برون کن ز سر باد خیره سری را
بری دان ز افعال چرخ برین را نشاید ز دانا نکوهش بری را ...

(ادبیات سوم انسانی: ۶۷)

- قدر جوانی را دانستن و پرهیز از غرور

جوانی چنین گفت روزی به پیری که چون است با پیریات زندگانی؟
بگفت اندر این نامه حرفی است مبهم که معنیش جز وقت پیری ندانی...
هر آن سرگرانی که من کردم اول، جهان کرد از آن بیشتر سرگرانی

(ادبیات اول: ۱۰۷)

- آموزه های تربیتی

«و بدان که از همه‌ی هنرها بهترین هنری سخن گفتن است که آفریدگار ما جل جلاله از همه‌ی آفریده‌های خویش آدمی را بهتر آفرید...» (ادبیات اول: ۱۰۴)

اگر پای در دامن آری چو کوه، سرت ز آسمان بگذرد در شکوه
زبان درکش ای مرد بسیار دان که فردا قلم نیست بر بی‌زبان
صدف وار و گوهرشناسان راز دهان جز به لولو نکردند باز

(ادبیات پیش دانشگاهی: ۷۳)

- عشق حقیقی

عشق حقیقی عشقی است که صاحبش را در جاذبه‌ی کمال مطلق قرار می‌دهد. عرفا برای اثبات محبت الهی و اظهار حبّ خدایی به سه آیه از قرآن که معتبرترین منبع بحث از عشق هستند، استناد کرده‌اند که این سه آیه عبارتند از: ۱- آیه‌ی ۵۴ سوره‌ی مائده، ۲- آیه‌ی ۳۱ سوره‌ی آل عمران، ۳- آیه‌ی ۱۶۵ سوره‌ی بقره.

نمود این عشق به خدا را در کتاب ادبیات سوم انسانی در درس «پیدا و پنهان» می‌توان مشاهده کرد:

خوشا دردی که درمانش تو باشی خوشا راهی که پایانش تو باشی
خوشا چشمی که رخسار تو بیند خوشا ملکی که سلطانش تو باشی
خوشا آن دل که دلدارش تو گردی خوشا جانی که جانانش تو باشی

(ادبیات سوم انسانی: ۷۰)

- توجه به جلوه های روان‌شناسی

برخی از جلوه‌های این شاخه‌ی جدید روان‌شناسی را می‌توان در بخش‌های ادبیات تعلیمی کتب مورد بحث یافت که از خلال متون و اشعار قابل دریافت می‌باشند؛ از آن جمله هستند:

- صبر و پشتکار

همی تا کند پیشه، عادت همی کن جهان مر جفا را، تو مر صابری را
هم امروز از پشت بارت بیفگن میفگن به فردا مر این داوری را
(ادبیات سوم انسانی: ۶۷)

- عشق و امید

همه شادی و عشرت باشد ای دوست در آن خانه که مهمانش تو باشی
(ادبیات سوم ریاضی و تجربی: ۷۰)

- دور اندیشی

زبان در کش ای مرد بسیار دان که فردا قلم نیست بر بی زبان
(ادبیات پیش دانشگاهی: ۷۳)

برای این بخش از کتاب‌ها پیشنهادی قابل طرح است و آن طراحی فعالیتی است برای دانش‌آموزان که با تحقیق و بررسی در ادبیات بومی (امثال و حکم و...) منطقه‌ی خود که در بردارنده نمونه‌هایی از ادب تعلیمی می‌باشند، نمونه‌ای انتخاب و در کتاب‌ها گنجانده شود تا هم زمینه‌ی توجه به فرهنگ و ادبیات بومی مناطق مختلف فراهم گردد و هم منجر به کشف جلوه‌های پنهان زبان و ادب فارسی در مناطق مختلف کشور شود.

این‌ها مهم‌ترین موضوعات طرح شده در فصل‌های ادبیات تعلیمی کتاب‌های مورد نظر بودند؛ اما اینکه به چه میزان کارآمد و مؤثر و کافی هستند، باید مورد تحلیل قرارگیرند و برای این منظور بر اساس شاخص‌های ارزیابی محتوایی متون به نقد آن‌ها می‌پردازیم:

الف) روز آمدی

به دلیل افزایش و تغییر دانش بشری که ناشی از کشفیات تازه‌ی علمی و

دستاوردهای جدید علمی یا تغییراتی در روش‌ها و رویکردهاست، کتب درسی نیز باید جدیدترین اطلاعات علمی مربوط به موضوع مورد نظر را در بر داشته باشند و هرچند یک بار به روز شوند و یافته‌های جدید به آن‌ها افزوده شوند. درباره‌ی کتاب‌های مورد بحث نیز باید گفت: از آن‌جا که نزدیک به دو دهه از تألیف آن‌ها می‌گذرد، بنابر ضرورت باید مورد بازنگری و بازبینی قرارگیرند؛ چون دوام بیش از یک دهه‌ی کتاب درسی در آموزش، زینده‌ی پویایی علمی - فرهنگی نظام آموزشی نیست. به روز شدن کتاب‌های ادبیات متوسطه از مهم‌ترین اهداف محتوایی آن‌هاست که با توجه به سیر تغییر کتاب‌های درسی در سال‌های اخیر، باید در همین سال‌ها انجام شوند و گنجانیدن مطالبی که نیازمند استفاده از رایانه باشند و دانش‌آموزان بتوانند با استفاده از محتواهای الکترونیکی و دانش رایانه در یادگیری بهتر و روزآمد بهره‌ی کافی را ببرند، ضرورت دارد.

(ب) جامعیت

گزیده‌گویی در عین جامعیت و مفید بودن از دیگر هنرهای تألیف کتاب درسی است. به تعبیری دروس انتخاب شده باید مشت نمونه خروار باشند و با جامعیت به جزئیات نیز توجه کنند. جامع بودن کتاب درسی به معنای شمول کلی داشتن در زمینه‌ی مورد نظر است؛ به عبارت دیگر کتاب درسی باید با توجه به اهداف کلی و اهداف ویژه و سر فصل‌های هر درس مقایسه و سنجیده شود؛ به گونه‌ای که با برنامه‌های درسی مشابه خود هم‌خوانی و هم‌پوشانی داشته باشد. از این منظر درباره‌ی بخش ادبیات تعلیمی در کتاب‌های مورد نظر می‌توان گفت که نگاهی مدون و اصولی در این خصوص نبوده و علی‌رغم سعی و تلاشی که در خصوص گزینش‌های خوب و متناسب شکل گرفته است، به جرأت می‌توان گفت این گزینش‌ها اصول‌مند و طبق نظریه‌های جدید یاددهی - یادگیری و متناسب با شیوه‌های برنامه‌ریزی صحیح آموزشی نبوده‌اند و نمی‌توان گفت از الگو یا شیوه‌ای مدون در امر تعلیم و تربیت پیروی می‌کنند؛ در این خصوص تنها سعی شده است که نمونه‌هایی زیبا، متناسب با سن و ویژگی‌های مخاطبان، بدون عواقب و برداشت‌های منفی، ساده و قابل فهم و... انتخاب شوند که در آن‌ها نیز به مفاهیم و ارزش‌های عمیق بشری و موضوعات

اخلاقی، اجتماعی و انسانی با طرز بیانی ادبی و شیوه‌ای هنرمندانه پرداخته شود؛ از جمله مفاهیمی که در این حوزه بیان شده‌اند، موارد زیر قابل ذکرند: تقبیح هوا، هوس و طمع‌ورزی در درس «کدام قبله؟» از بوستان سعدی، ذکر مسائل و نابسامانی‌های اجتماعی در درس «مست و هوشیار» از پروین اعتصامی، برخورداری از علم و دانش و اهمیت دبیری و شاعری در درس «دانش، دبیری و شاعری» از ناصر خسرو، شناختن قدر جوانی و برخورداری از این دوره در درس «متاع جوانی» از بوستان سعدی، پرهیز از سخن گفتن نابه‌جا در درس «پرورده‌گویی» از بوستان سعدی، تأثیر گفتار و زبان در درس «هنر و سخن» از قابوسنامه و... که بدون تردید جامع تعلیم و آموزه‌های اخلاقی و همه‌ی مفاهیم آموزشی نیستند و اصولاً نمی‌توان ادعا کرد که چنین کاری امکان‌پذیر است.

ج) مرتبط بودن مطالب با سایر دروس و پایه‌ها

محتوای کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای باشد که امکان ارتباط با سایر دروس آن دوره‌ی تحصیلی و همین درس در پایه‌های دیگر ارتباط وجود داشته باشد و این امکان می‌تواند از طریق ربط دادن مطالب کتاب درسی با آموخته‌های پیشین دانش‌آموزان و یادآوری اهمیت و کاربرد مطالب آن برای دروس دیگر در همان مقطع زمانی یا قبل و بعد از آن باشد؛ شایان ذکر است که این نکته در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر بیشتر وجود داشته و با تخصصی شدن رشته‌ها و توسعه و گسترش دانش‌های تخصصی در هر رشته، کمتر انتظار می‌رود. رعایت ارتباط افقی مطالب و سیر از ساده به مشکل بودن آن‌ها نیز از دیگر موارد شایان ذکر در این زمینه است؛ به نحوی که مثلاً باید بین محتوای کتاب ادبیات سال دوم با مطالب ادبیات سال اول از جهت سطح دشواری و توسعه‌ی بیشتر مطالب و نیز با سایر کتاب‌های درسی همان پایه تناسب و هماهنگی وجود داشته باشد. در این رابطه باید گفت که بین مطالب و محتوای کتاب‌های ادبیات در سال‌های مختلف از نظر سیر از ساده به دشوار بودن و تکامل محتوایی و نیز بین فصول کتاب‌های ادبیات با درس‌هایی مثل معارف، تاریخ، زبان فارسی و... ارتباطی نسبی وجود دارد؛ اما با توجه به تخصصی شدن رشته‌ها و توسعه‌ی مطالب مربوط به هر رشته، وجود تناسب و رعایت سیر تکمیلی بین دروس مختلف در یک پایه‌ی تحصیلی به طور کامل ممکن نمی‌باشد.

(د) طرح سؤال ها و افق های تازه و جدید:

با بررسی کتاب های مورد بحث به این نتیجه می توان دست یافت که با تمام سعی که انجام گرفته است تا در گزینش و سامان دهی محتوا، درس هایی گنجانده و متن هایی انتخاب شوند که با طرح آن ها مجالی برای پرورش تفکر و اندیشه ی دانش آموزان و ایجاد سؤالات نو در آن ها وجود داشته باشد و خلاقیت و کاوش گری و آفرینش گری دانش آموزان را برانگیزد، اما در بخش ادبیات تعلیمی این کتاب ها، جای دروسی به منظور پرورش استعداد های هنری و آموزش شیوه های نوشتن متن ها و گونه های مختلف ادبی، سرودن شعر، نوشتن داستان و... که در حوزه ی خلاقیت های زبانی هستند، ضعیف است و در این خصوص اگر دانش آموزی از امکانات اولیه ای مثل داشتن استعداد و ذوق و علاقه نیز برخوردار باشد، نمی تواند بهره ی کافی یا راهنمایی شایسته ای از کتاب درسی دریافت نماید؛ هر چند نمونه های اندکی از این قبیل فعالیت ها را در کتاب های زبان فارسی شاهد هستیم، اما این هرگز کافی نبوده و نیست.

(ه) تناسب میان حجم اطلاعات اصلی و جنبی

حجم اطلاعات اصلی کتاب درسی باید با حجم اطلاعات جنبی و فرعی کتاب تناسبی منطقی داشته باشد و نیز اطلاعات اصلی در کتاب درسی به شیوه ای مناسب برای فراگیران مشخص شود تا آنان به طور واضح و مستقیم بدانند که پیام های اصلی نویسندگان کتاب چیست و در خواندن کتاب باید به دنبال چه چیزی باشند. درباره ی کتاب های ادبیات از این منظر می توان گفت از ایجاز نسبتاً خوبی برخوردارند و مطالب و اهداف مورد نظر در قالب متن ها و بخش های کوتاه و متناسبی ارائه شده اند و ارتباط و تناسب نزدیکی بین بخش های اصلی و جنبی وجود دارد؛ مانند آوردن بخش ها و اطلاعات جنبی متناسب با متن، اشعار و مفاهیم اصلی، که هر دو قسمت تقریباً از نظر حجم یکسان و برابرند و با یکدیگر قرابت مفهومی و معنایی دارند و نیز چون این مباحث در کنار هم و به صورت مکمل آمده اند، در انتقال اهداف و مفاهیم، واحدی مشترک اند و بالطبع این رویه در بخش های ادبیات تعلیمی نیز به همین شیوه وجود دارد.

ز) ظرفیت مطالب در ایجاد ارتباط با یاد گیرنده

زبان وسیله‌ای برای ابراز وجود و بیان خواسته‌ها و تمایلات درونی فراگیرندگان است و با توجه به اقتضای سنی دانش‌آموزان و نیز تمایل آنان به بیان اندیشه‌ها و افکارشان، کسب مهارت‌های زبانی و تقویت آن جهت برقراری ارتباط از طریق کتاب‌های ادبیات، اهمیت بسیار زیادی برای جوانان دارد. در کتاب‌های ادبیات تمرین‌ها و بخش‌هایی که به گفتگو درباره‌ی صنایع ادبی پرداخته‌اند و قسمت‌های شعر حفظی و خواندن از روی متن اشعار و... برای تقویت این زمینه موثرند؛ اما باز هم وجود قسمتی جداگانه در فصل‌های ادبیات تعلیمی به منظور تقویت فن سخنوری و ایجاد ارتباط مؤثر با دیگران و توانایی ایجاد گفتگوهای ادیبانه و مشاعره‌ها به خوبی احساس می‌گردد تا دانش‌آموزان ضمن یادگیری و التذاذ ادبی، به طور کاربردی نیز از آموزه‌های ادبی بهره‌مند شوند.

۲- ارزیابی روشی

روش نحوه‌ی مواجهه با دانش را تعیین می‌کند و می‌تواند موجب توقف و رکود علم یا باعث سرعت و پیشرفت آن شود. (رضی، ۱۳۸۶:۳۰) یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی کتاب‌های درسی، ارزیابی از روشی است که نویسنده در کتاب خود به آن توجه کرده است. در این بخش از پژوهش منظور از روشمند بودن کتاب، روش ارائه‌ی مطالب مورد نظر نویسنده (گان) در کتاب‌های مورد نظر است که با توجه و بررسی کتاب‌های مورد نظر نتایج زیر به دست آمده است:

الف) روش‌های غیر تعاملی

در این کتاب‌ها روش ارائه‌ی مطالب بیشتر به شیوه‌ی یک‌طرفه است و در نتیجه، دانش‌آموزان را فقط اثر پذیر و منفعل تربیت می‌کند و زمینه‌های برخورد فعالانه‌ی آن‌ها را تقویت نمی‌کند. هر چند نویسندگان محترم خودآزمایی‌هایی را بدین منظور گنجانده و همچنین منابع و مأخذهای استفاده شده در تدوین کتاب‌ها را در قسمت پایانی کتاب آورده‌اند، اما این‌ها نمی‌توانند پاسخ‌گوی نیاز دانش‌آموزان در یادگیری تعاملی و دو

سویه - آن هم در عرصه‌ی آموزه‌های ادبی و هنر شعر و نثر - باشند. انتقاد دیگری که در این مورد خاص بر مؤلفان و نویسندگان کتاب‌های مورد نظر وارد است، کم توجهی به استفاده از منابع الکترونیکی و شیوه‌های نوین آموزشی است.

ب) نارسایی تصاویر

«رویکرد آموزشی» مهم‌ترین و فراگیرترین نقش تصویر در کتاب‌های درسی است. تصویر هم چنان که کامل‌کننده‌ی پیام متن در درون مایه‌های علمی و آموزشی است، گاه به تنهایی مفهوم و پیامی را در بردارد که بدون اتکا به متن صورت می‌گیرد. «رویکرد روایتی و ماجرای» نیز از ویژگی‌های تصویر سازی در کتاب درسی محسوب می‌شود.

نقدی که از نظر تصویر بر فصل‌های یاد شده در کتاب‌های ادبیات مورد نظر وارد است، بدون تصویر بودن یا استفاده از تصویرهایی ساده و غیر هنری و با رنگ‌های سرد و بی‌روح است. درست است که هر چه کتاب‌ها علمی‌تر و تخصصی‌تر باشند و برای سنین بالاتر تألیف شوند، به همان نسبت از میزان تصاویر در آن‌ها کاسته می‌شود و جز به ضرورت در آن‌ها از تصویر استفاده نمی‌شود، اما این نکته به معنای عدم استفاده از تصویر در کتاب‌های ادبیات دبیرستان نبوده و این روش و شیوه‌ی حساب شده‌ی آموزشی را نفی نمی‌کند و کاربرد تصاویری هنری و متناسب با پیام و محتوای درس از ضرورت‌های مورد توجه در این بخش‌های کتاب‌ها است.

ج) سیر متون در بخش‌های ادبیات تعلیمی

از انتقادات وارد بر بخش ادبیات تعلیمی کتب مورد نظر در این زمینه غلبه‌ی جنبه‌ی تاریخی و متون تاریخی است که نسبت زیادی از صفحات این فصل‌ها را به خود اختصاص داده‌اند و به عکس متون ادبی معاصر به خصوص ادبیات داستانی که از مفاهیم و آموزه‌های تربیتی بهره‌ی خوبی دارند، کمتر مورد توجه بوده‌اند. از طرفی بهتر است برای مهیا ساختن ذهن فراگیران برای آموزش متون و مفاهیم ادبی، بهتر است سیر آموزش و ذکر متون از امروز به سوی گذشته باشد تا دانش‌آموزان به سبب احساس نزدیکی و انسی که با ادبیات معاصر دارند، کم‌کم به سوی گذشته سوق داده شوند و

این سیر باعث می‌شود تا دانش‌آموزان کمتر از زبان ناصحانه‌ی بعضی بزرگان تاریخ ادبیات فارسی روی برگردانند.

د) پوشش نیازهای جامعه

ادبیات و زبان به عنوان عوامل وحدت بخش جامعه کارکردی بی‌بدیل در زمینه گسترش اندیشه پیشرفت دارند. مک کلند معتقد بود مردم کشوری که دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالایی هستند، این فکر را در ادبیات خود نیز ترویج می‌کنند. (نائلی، ۱۳۷۳) بنابراین می‌توان گفت که ادبیات کلیدی است برای باز کردن قفل‌های ناگشوده. در کتاب‌های موجود در مقطع متوسطه نمی‌توان بخشی را نام برد که زمینه‌ی این شناخت را فراهم کند؛ بلکه به توضیح مختصری در باب ادبیات تعلیمی در درآمد فصل‌ها بسنده کرده و از طرفی با آوردن شعری از پروین یا حکایتی از گلستان در قالب یک فصل با عنوان ادبیات تعلیمی، به سادگی از این قسمت مهم گذر کرده‌اند.

ه) مخاطب شناسی

در انتخاب متن‌ها باید به زیبا شناسی ادبیات توجه کرد. در عین حال سودمندی آن‌ها برای مخاطبان، یا به تعبیری هماهنگی با سطح دانش و ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان را نباید فراموش کرد؛ برای مثال در درس سیزدهم ادبیات اول تحت عنوان «پیدای پنهان» که از کتاب فیه مافیه مولوی انتخاب شده و اصل این داستان در دفتر سوم مثنوی بین ابیات ۳۰۵۵ تا ۳۰۷۶ آمده، پیام درس به راحتی به دانش‌آموزان منتقل نمی‌شود یا می‌توان گفت پیامی برای دانش‌آموزان ندارد. یا دانش‌آموزان در سطحی نیستند که پیام موجود در این درس را به راحتی بگیرند و عدم توجه به این امر باعث شده که از ظرفیت اثر گذاری و برقراری ارتباط با مخاطب کتاب کاسته شود.

و) میزان توجه به نقش دانش‌آموزان:

در مقدمه‌ی کتاب ادبیات دوم اهداف خودآزمایی را فعال کردن فراگیران بیان می‌کند. اگر میزان موفقیت این بخش‌ها را در فعال کردن دانش‌آموزان در یادگیری مورد بررسی قرار دهیم، چنین نتیجه می‌گیریم که: در خود آزمایی صفحه‌ی ۹۹ کتاب ادبیات

دوم آمده است: ۱ - مصدرهای نمی هلند را بنویسید؛ ۲ - دو نمونه از صنعت تضاد در درس پیدا کنید؛ ۳ - الف در سودا چه نقشی دارد؟ بنابراین در خودآزمایی‌ها نه به فعال بودن دانش‌آموز توجهی شده، و نه به هدف درس توجه شده. باید گفت جای طرح چنین سوالاتی در کتاب‌های زبان فارسی است نه ادبیات و بیشتر در حیطه‌ی دانش هستند تا تجزیه و تحلیل و بهتر بود مؤلفان سوالات خودآزمایی را به صورت مقایسه‌ای یا بررسی شاخصه‌های زبانی ادبیات تعلیمی مطرح کنند.

نتیجه

کتاب درسی از ابزارهای اصلی در فرآیند یادگیری و یاددهی و از مهمترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی است و تلاش برای به روز رسانی و تناسب محتوای آن با نیازهای امروز و آینده‌ی جامعه، از مهمترین وظایف مسوولین امر می‌باشد. از میان انواع ادبی، ادبیات تعلیمی یکی از گسترده‌ترین انواع است که علاوه بر شکل مستقل آن، مضامین و موضوعات مرتبط با آن در بین انواع ادبی دیگر اعم از حماسی، عرفانی و غنایی نیز به چشم می‌خورند و این بیش از هر چیز از این اندیشه بر خاسته که، ادبیات چیزی فراتر از سرگرمی و بیان احساسات و عواطف صرف است.

منابع

قرآن مجید

خراسانی، محبوبه، (۱۳۸۷)، « اخلاق نویسی در ایران و جایگاه اخلاق جلالی»، پژوهش‌های ادبی، سال ۵، شماره‌ی ۲۰

رضی، احمد، (۱۳۸۸)، « شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، سخن سمت، شماره‌ی ۲۱، تهران: مرکز تحقیق و توسعه‌ی علوم انسانی وابسته به «سمت»

رها دوست، بهار، (۱۳۸۲)، «رویکرد بین رشته‌ای و مطالعات ادبی»، زیبا شناخت، شماره‌ی ۹

محسنی‌نیا، ناصر، (۱۳۹۰)، پژوهشی درباره‌ی جایگاه ادبیات تعلیمی در قصاید پارسی، پژوهشنامه‌ی ادبیات تعلیمی، شماره ۳؛

گروه مؤلفان، (۱۳۹۰)، ادبیات فارسی ۱، تهران، دفتر تألیف کتاب‌های درسی
گروه مؤلفان، (۱۳۹۰)، ادبیات فارسی ۲، کد ۲۲۰/۱، تهران، دفتر تألیف کتاب‌های درسی

گروه مؤلفان، (۱۳۹۰)، ادبیات فارسی ۳، کد ۲۴۹/۲، تهران، دفتر تألیف کتاب‌های درسی

گروه مؤلفان، (۱۳۹۰)، ادبیات فارسی پیش دانشگاهی، کد ۲۸۳/۱. تهران، دفتر تألیف کتاب‌های درسی.

تحلیل پدیداری اندیشه‌های مولوی با رویکردی تعلیمی
(در کتاب‌های درسی ادبیات)
ابراهیم کنعانی^۱

چکیده

ادبیات تعلیمی (Didactic literature)، نوشته‌هایی است که در آن مفاهیمی به مخاطب آموزش داده می‌شود. مثنوی مولانا به عنوان یکی از بهترین نمونه‌های این نوع ادبی، با بیان اندیشه‌های ناب بشری، جلوه‌های بی‌مانندی از عظمت روحانی و معنوی را ارائه می‌کند. پدیدارشناسی (Phenomenology)، یک مکتب فلسفی است که به دلیل ماهیت تأویل مدارانه‌ی خود، در بررسی ادبیات عرفانی کاربرد گسترده‌ای دارد. در نقد پدیدار شناختی ادبیات، نگاه منتقد به معنای متعالی متن متمرکز می‌شود و از این منظر با ساخت شکنی و هرمنوتیک رابطه پیدا می‌کند. نگاه پدیدارشناسی مولانا، مولود جهان‌بینی تأویل‌گرایانه‌ی او و مرکز ثقل آن، تأویل متن به سرچشمه‌ی متعالی آن است. در این مقاله، کوشش شده تا اندیشه‌های مولانا در کتاب‌های ادبیات دوره‌ی متوسطه، بر اساس دیدگاه پدیدارشناسی مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا از این رهگذر بتوان ثابت کرد که ادبیات فارسی، نقشی بنیادین در تقویت باورهای دینی آن‌ها بر عهده دارد. واژگان کلیدی: ادبیات تعلیمی، اندیشه‌های مولانا، پدیدارشناسی، ادبیات فارسی، کتاب‌های درسی.

۱- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سمنان و مدرّس دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید رجایی سمنان)

مقدمه

بخش عظیمی از ادبیات فارسی، آثار و نوشته‌های اخلاقی، حکمی، فلسفی و دینی است که زیر مجموعه‌ی ادبیات تعلیمی هستند. (انوشه، ۱۳۸۱: ۴۴-۵) مثنوی، دایره‌المعارف تفکرات فلسفی شرقی و چکیده‌ی تمامی تجربه‌های بشری از غرب تا شرق است (حیدری، ۱۳۸۰: ۱۱) و به سان معلّمی تأثیر بسیار شگرفی بر تربیت دینی انسان‌ها می‌گذارد. دیدگاه پدیداری، با پیراستن پدیدار از هر امر غیر ذاتی، به ذات لایزال آن می‌رسد. (ابراهیمی، ۱۳۶۸: ۳۴) این اندیشه در سطح ادبیات، پیش‌فرض‌های ذهنی را کنار می‌گذارد و با رویکردی شهودی و بر مبنای فهم ادبی شفاف به ماهیت پدیده‌ها می‌نگرد. پدیدارشناسی و «هرمنوتیک» (Hermeneutics)، با هم ارتباط پیدا می‌کنند؛ به طوری که می‌توان هرمنوتیک را شاخه‌ای از درخت پدیدارشناسی دانست؛ (احمدی، ۱۳۸۸: ۵۴۸) هرمنوتیک کوششی برای اصلاح ساختار فهم متن و پدیدارشناسی کوششی برای اصلاح ساختار فرایند شناخت است. هرمنوتیک ماهیتاً روی به تکثر و تنوع دارد؛ اما این تکثر و تنوع بر اساس قاعده‌ی تقلیل پدیدارشناسی (reduction phenomenological)، به ساده‌ترین معنای متن ارجاع داده می‌شود و فهم‌های متنوع را به فهم مشترک می‌رساند. (ر.ک. رحمدل، ۱۳۸۲-۸۳: ۱۰۷-۱۵) مولانا با نگاه پدیداری و تأویلی، با شک در سنت‌های ناکارآمد، ذهن را به کنار گذاشتن آن‌ها فرامی‌خواند تا به شناخت بهتر دست یابد. این مقاله بر آن است تا اندیشه‌های مولانا را در کتاب‌های ادبیات دوره‌ی متوسطه، بر اساس دیدگاه پدیداری، بررسی کند و پیام‌های عرفانی و دینی آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد تا زمینه‌ای برای پرداختن به این موضوع‌ها فراهم شود و از این رهگذر بتوان گامی مؤثر در راه تقویت باورهای دینی و زلالی اندیشه، خداشناسی و عرفان‌محوری انسان‌ها بردارد.

تحمیدیه

یکی از بخش‌ها که مثل نگینی در آغاز آثار شاعران و نویسندگان و دیباچه‌ی کتاب‌ها می‌درخشد، تحمیدیه است. تحمیدیه در اصطلاح ادبی، سخنی زیبا به شعر یا نثر در ستایش خدا و سرشار از سوز و شور، لطافت، هنر و زیبایی است. شاعران و

نویسندگان، به رسم خطبه‌خوانان، آغاز منظومه‌های بلند خویش را به راز و نیاز با پروردگار و ستایش پیامبر و اولیای دین می‌آراسته‌اند. در تحمیدیه‌های فارسی، نوعی «براعت استهلال» دیده می‌شود. براعت استهلال در اصطلاح بدیع، آوردن مقدمه‌ای بر شعر و نثر است که گوینده در آن، با ایجاد زمینه‌ای - اغلب با بیانی نمادین - ذهن خواننده را آماده‌ی ورود به فضای آن اثر می‌کند. (انوشه، ۱۳۸۱: ۲۳۵) یکی از تحمیدیه‌های باشکوه که روح نیایش و توجه به حق در تاروپود آن نهفته است، نی‌نامه‌ی مولانا از دفتر اول مثنوی (۱۳۷۱: ۱-۳) است که در کتاب زبان ادبیات فارسی عمومی (۲۰۱) دوره‌ی پیش‌دانشگاهی (سنگری و همکاران، ۱۳۸۴: ۷-۴) گنجانده شده است. نی‌نامه‌ی مثنوی، بیش‌تر از خود این اثر، زمینه‌ی عرفانی آن را می‌نمایاند و نوعی براعت استهلال در آغاز این دیوان به شمار می‌رود.

مثنوی از زبان «نی» و با شکایت از جدایی‌ها، آغاز می‌شود و تقریباً تمام آن، تفسیر این هجده بیت آغازین است که «نی‌نامه» خوانده می‌شود. مضمون نی‌نامه، شرح هجران و اشتیاق روح عارف در جدایی از مبدأ و میل به بازگشت به آن‌جاست که «نیستان» خوانده می‌شود. در نگاهی دیگر نی‌نامه، به نوعی در انتقاد از منکران کوتاه‌بین معاصر مولانا است که روش او را در ارادت به «شمس تبریز»، بر نمی‌تافتند. (رک. فروزانفر، ۱۳۷۳: ۷) از دیدگاه زرین‌کوب، مولانا در مفهوم استعاری نی، غربت‌زدگی و شوق و آرزوی غریبانه‌ی روح خود را برای بازگشت به بهشت گمشده، «نیستان»، بیان می‌کند؛ هر چند که این لحن می‌تواند به شور و اشتیاق روح عارف به عالم مبدأ نیز اشاره داشته باشد. (رک. زرین‌کوب، ۱۳۶۹: ۱۰)

مولانا به عنوان یک درد‌آشنا، خود را اسیر جهان مادی می‌بیند و در جدایی از عالم معنا شکایت سر می‌دهد. درد‌آشنایان، در نغمه‌های حُزن‌آور نی، جدایی روح و اشتیاق روحانی خود را بازگو می‌کنند و بدین‌گونه غم غربت و احساس دل‌تنگی خود را در زندان دنیا، در زبان مولانا می‌سرایند و خود را از بار این احساس، سبک‌بار می‌کنند. (رک. زرین‌کوب، ۱۳۷۳: ۱۱)

جهان‌بینی تأویل‌گرایانه‌ی مولانا، به او نگاهی پدیدارشناسانه می‌دهد، به طوری که می‌توان «نی‌نامه»ی مثنوی و تمام آن را بر اساس دیدگاه پدیداری، تحلیل کرد. نی، نماینده‌ی من آن‌جهانی و فرااندیش مولانا و نشان‌دهنده‌ی موجودیت متناقض‌نما و

شخصیت دو بعدی انسانی - روحانی اوست. مولانا برای ساخت این حقیقت، در یک تقلیل پدیدارشناسی، پیش‌داوری‌ها و پیش‌فرض‌های رایج درباره‌ی نی معمول را تعطیل می‌کند و در پرتو ادراک شهودی به دریافتی نو و شالوده‌شکن از آن دست پیدا می‌کند. نی مولانا در تلاقی توأمان بود (nomen) و نمود (phenomen) شکل می‌گیرد و در درخشان‌ترین نقطه‌ی آگاهی او، سرّ و حقیقت را آشکار می‌سازد. در پرتو این نگاه، نی این داستان‌پرداز راه پُرخون عشق، دردمند دردشناسی است که با خودشناسی و خودآگاهی، داستان دورافتادگی از نیستان مألوف خود را در می‌یابد و در طلبی عاشقانه خود را به کوی دوست می‌رساند. مولانا از منظری دیگر در یک حسّ مشترک با دیگران، دل‌سوختگان وادی مهجوری و فراق حق را می‌یابد و با بیان «درد اشتیاق» در یک فهم مشترک، آن‌ها را با خود هم‌سفر می‌سازد. همان‌طور که برخی از پژوهشگران هم مطرح کرده‌اند، عناصر و ارکان ساختار پدیداری نی‌نامه به شرح زیر است: الف) نی، (من ego؛ ب) عاشق مهجور، (غیر من other person؛ پ) سینه‌ی شرحه‌شرحه از فراق، حلقه‌ی اتصال حسّ مشترک؛ ت) درد اشتیاق، موضوع یا متعلّق ادراک؛ ث) «شرح درد اشتیاق»، در بستر منطق مکالمه، میان‌ذهنیت فهم مشترک است. (ر.ک. رحمدل، ۱۳۸۲: ۲۳۵-۴۸) منطق مکالمه‌ی مولانا، با گذر از «خامان» و ذهن‌های آلوده به «ظن» آن‌ها، با یاری‌جستن از «عشق» در تعامل ادراکی با «پختگان»، به فهم مشترک می‌رسد و حقیقت را به کشف می‌بیند.

قصه‌های تمثیلی و نمادین

یکی از رویکردهای ویژه‌ی مولانا در مثنوی، استفاده از قصه و مفهوم نمادین آن برای بیان مفاهیم برگزیده است. با بررسی ساختاری بسیاری از داستان‌های مثنوی - همانند داستان‌هایی که در کتاب‌های درسی دیده می‌شود - به عناصر و نشانه‌هایی بر می‌خوریم که از «ساختار معنایی واحدی» در ذهن مولانا، نشئت می‌گیرند. ذهن خلاق مولانا، این توانایی را دارد که «داستان‌های هم‌الگو» با ساختار مشابه را بر اساس «الگوی مثالی مرکزی واحد»، بیاورد و از آن‌ها در جهت ارشاد مخاطبان بهره‌گیرد. (ر.ک. بخشی، ۱۳۸۶: ۱۰-۱۱) نکته‌ی مهم این‌جاست که مولانا «الگوهای مثالی بنیادین» خود را از قرآن گرفته است و نظام ساختاری و نمادین آیات قرآنی در نظام اندیشگانی مولانا، نقش مؤثری به عهده دارند و بر دیدگاه‌های عرفانی، روان‌شناختی و

جامعه‌شناختی او سیطره‌ی عمیقی دارند. مولانا ظاهر قصّه را به عنوان «پیمانه» و قالبی برای آموزش «دانه‌ی معنا» و رمز مورد نظر خود می‌آورد و از این رهگذر مفاهیم هستی‌شناختی خود را بیان می‌کند.

ای برادر، قصّه چون پیمانه‌ایست معنی اندر وی، مثال دانه‌ایست
دانه‌ی معنی بگیرد مرد عقل ننگرد پیمانه را گر گشت نقل

(مولوی (۲)، ۱۳۷۱: ۳۷۱)

در تمام قصّه‌ها، گوینده بیشتر به «سرّ قصّه» و آنچه در ظرف قصّه هست توجّه دارد که غالباً «نقد حال ما» است. (زرّین کوب، ۱۳۷۳: ۴۱۹-۲۰) این نگاه نوگرایانه مولانا را می‌توان از منظر پدیدارشناسی به این صورت توجیه کرد که او ظاهر پیمانه‌گون قصّه را به حال تعلیق در می‌آورد؛ اما برای حفظ ساختار آن از عوامل آسیب‌رسان، به تأویل آن می‌پردازد و در ضمن آن به سرچشمه معنا با نقد روش‌شناختی و شهودی به مغز و جان قصّه، چنگ می‌زند. (ر.ک: رحمدل، ۱۳۸۲: ۲۳۵-۶)

یکی از داستان‌های تمثیلی مولانا، داستان «طوطی و بقال» از دفتر اوّل مثنوی (مولوی (۱)، ۱۳۷۱: ۱۳-۴) است که در کتاب ادبیّات فارسی سال اوّل متوسطه (تاکی و همکاران، ۱۳۸۵: ۵۰-۳) گنجانده شده است. در این داستان، بر آگاهی دادن به مخاطبان برای «احتیاط» در روابط اجتماعی با «مدعیان دروغین عرفان» و پرهیز از سنجش شناخت الهی با ادراک خود تأکید شده است. (استعلامی (۱)، ۱۳۶۰: ۲۱۳-۴) مولانا در این داستان با نگاهی پدیداری، دو نوع کارکرد را در تقابل هم قرار می‌دهد: کارکرد انسان کامل و انسان کوتاه‌بین. او ابتدا با نگاهی ساختارشکن، نگاه کوتاه‌بین انسان ناقص را به حال تعلیق درمی‌آورد و با نگاهی پدیداری، به خوانش نوینی از آن می‌پردازد و با معرفّی نگاه ارزشی انسان کامل، مخاطبان خود را در یک فهم مشترک، به سرچشمه متعالی آن فرا می‌خواند.

یکی دیگر از قصّه‌های نمادین مثنوی، داستان «طوطی و بازرگان» از دفتر اوّل (مولوی (۱)، ۱۳۷۱: ۷۸-۹۱) است که در کتاب ادبیّات فارسی (۳) انسانی (ارشادسرابی و همکاران، ۱۳۸۱: ۱۶۰-۶۴) گنجانده شده است. شخصیت‌های این قصّه، جنبه‌ی نمادین و رمزی دارند. همان‌طوری که یونگ و دیگر نظریه‌پردازان معتقدند، نمادها و رمزها وقتی دارای زندگی و معنا می‌شوند که جنبه‌ی معنوی آن‌ها در نظر گرفته شود. (بخشی، ۱۳۸۶: ۱۳) مولانا در این داستان تمثیلی هم جنبه‌ی معنوی و قرآنی این مفهوم

را در نظر گرفته و با بهره‌گرفتن از نگاهی پدیداری با رویکردی شهودی و هستی‌شناسی به سرچشمه‌ی شناخت می‌رسد؛ (ر.ک. رحمدل، ۱۳۸۲-۳: ۱۰۷) از دیدگاه پدیدارشناختی، نشانه‌ها، علاوه بر ذهن مولانا، با توجه به موقعیت انسان در بافت پدیداری، معنا می‌یابند و چنین تحوّل‌ی در مطابقت با آن مفهومی است که «گرماس» (Greimas)، آن را نقصان «وجودی» می‌نامد. برای جبران این نقصان وجودی است که گفتمان به محلّ تجربه‌ی پدیداری و فوری کنش‌گر از چیزها آن‌گونه که بر او تجلّی می‌یابند، تبدیل می‌گردد؛ (شعیری، ۱۳۸۶: ۶۱) به طوری که مولانا، این امکان را برای همه ایجاد کرده است که هر کسی «از ظنّ خود» و با «یقین و نگاه شهودی خود» با مولانا و اندیشه‌هایش همراه شود و ارتباطی حسی-عاطفی با نظام معنایی داستان برقرار کند.

در نگاهی پدیداری، می‌توان طوطی را نماد روحی دانست که از جوار حق دور افتاده، به دیار غربت دنیا در قفس تن، گرفتار شده است و همیشه در آرزوی رسیدن به «نیستان» خود، لحظه‌شماری می‌کند. طوطی مادام که فریفته‌ی ظاهر و مقید به خودنمایی و خودنگری است، در قفس محبوس می‌ماند. حیات جاودانه برای او زمانی میسر می‌شود که از زندگی ظاهر جسمانی بمیرد و با این مرگ ارادی و تبدیلی، به بقای سرمدی که غایت حیات روح همان است، نایل شود. (زرّین‌کوب، ۱/ ۱۳۷۳: ۲۷۴) این مرگ که در نزد صوفیه با تعبیر «مرگ پیش از مرگ» بیان می‌شود، عبارت است از رهایی از دل‌بستگی‌های مادی و این خود شرطی برای رسیدن به کمال است. در تحلیلی پدیداری از این ابیات، مولانا، از نگاه طوطی جان و بر اساس روش شناخت شهودی پدیداری، شناخت غیر شهودی طوطی را در نغمه‌های ساحرانه‌ی گذشته‌اش به تازیانه‌ی نقد می‌کشانند و از این رهگذر طوطی می‌آموزد که طریق رهایی، ترک هنرنمایی است؛ زیرا شهرت و آوازه‌جویی، انسان را در معرض قضاوت و داوری خلق قرار می‌دهد. این نگاه شهودی، طوطی را از غرق‌شدن در دنیای سودجویان نجات می‌دهد و به او نگاهی شهودی می‌بخشد. او با این نگاه هستی‌جویانه، در پناه خدا از تمام قید و بندها رهایی می‌یابد و در نهایت، به آزادی روح دست پیدا می‌کند و در فهمی مشترک ما را با خود همراه و هم‌احساس می‌کند که معنی مُردن طوطی همان احساس نیاز و افتقار است و این پندی برای همه‌ی ماست که دست در فتراک فقر استوار داریم. مخاطبان این داستان نیز در ارتباطی جوهراندیش، به یاد وطن مألوف

خود، آن «بهشت موعود» می‌افتند و با مرگ پیش از مرگ به اوج قلّه‌های آزادی که اقلیم ماورای دنیای زندان‌گونه‌شان است، پرواز می‌کنند.

نتیجه‌گیری

الگوی پدیدارشناسی، یکی از شیوه‌های نقد ادبی نو است که کاربرد آن، در بررسی متون ادبی، نتایج چشمگیر و قابل توجهی را آشکار می‌نماید. بررسی شعر مولانا از دیدگاه پدیدارشناسی، این حقیقت را آشکار می‌کند که او به عنوان شاعر لحظه‌های کشف و شهود و مکاشفه‌های درونی، به درون‌گرایی و شهودهای عرفانی دست می‌یابد. شاعر با نگاهی تأویلی، مفهوم ظاهری داستان را به حال تعلیق در می‌آورد و در نگاهی شهودی، آن را به سرچشمه‌ی متعالی پیوند می‌دهد و آن را در قالب پدیداری معنامدار عرضه می‌کند. شاعر در پس این نگاه، به استغراق درونی می‌پردازد و از این رهگذر، صدای درونی و «انعکاسی» او احساس و لحظه‌های بی‌خودی و سرگشتگی او توصیف می‌شود. مطالعه‌ی اندیشه‌های مولانا در مثنوی و ژرف‌اندیشی در آن‌ها، شفافیت روح، زلالی اندیشه و استواری ایمان ایرانی را باز می‌نماید و او را به سیر و سلوک در آفاق روشن و گسترده‌ی معرفت و حقیقت فرامی‌خواند؛ چشم‌اندازهای شکوهمندی از معرفت و معنویت را در مقابل دیدگان انسان می‌گشاید و ژرف‌ترین و مانا‌ترین اندیشه‌ها را به ذهن و ضمیر انسان می‌بخشد.

منابع

- ابراهیمی، پریچهر (۱۳۶۸) پدیدارشناسی چیست، تهران، نشر دبیر.
- احمدی، بابک (۱۳۸۸) ساختار و تأویل متن، تهران، نشر مرکز، چاپ یازدهم، زمستان.
- ارشادسرابی، اصغر و همکاران (۱۳۸۱) ادبیات فارسی (۳)، سال سوّم متوسطه رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی، تهران، شرکت چاپ نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ چهارم.
- انوشه، حسن (۱۳۸۱) فرهنگ‌نامه‌ی ادب فارسی (دانشنامه‌ی ادب فارسی (۲)، تهران، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، چاپ دوّم، بهار.
- بخشی، اختیار (۱۳۸۶) «تأثیرپذیری مولوی از قصّه‌های قرآن در داستان روستایی و شهری در مثنوی» فصل‌نامه‌ی پژوهش‌های ادبی، سال چهارم، شماره‌ی ۱۶، تابستان، ۳۱-۹.

- تاکی، مسعود و همکاران (۱۳۸۵) ادبیات فارسی (۱) سال اول دبیرستان، تهران شرکت چاپ نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ اول.
- حیدری، فاطمه (۱۳۸۰) «مثنوی و اندیشه‌های یونانی» فصلنامه رشد آموزش زبان و ادب فارسی، سال شانزدهم، شماره ۶۰، زمستان، ۱۰-۱۳.
- رحمدل، غلامرضا (۱۳۸۲-۸۳) «نگاهی اجمالی به ادبیات پدیداری» فصل‌نامه‌ی علمی- پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال سیزدهم و چهاردهم، شماره‌ی ۴۸ و ۴۹، زمستان و بهار، ۹۷-۱۱۸.
- _____ (۱۳۸۲) «نگاهی پدیدار شناختی به نی‌نامه مولوی» مجله‌ی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره‌ی ۱۴۰، بهار، ۲۳۵-۴۸.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۹) با کاروان اندیشه: مقالات و اشارات در زمینه‌ی اندیشه و اخلاق، تهران، انتشارات امیرکبیر، چاپ دوم.
- _____ (۱۳۷۳) بحر در کوزه: نقد و تفسیر قصه‌ها و تمثیلات مثنوی، تهران، انتشارات علمی، چاپ ششم.
- _____ (۱۳۷۳/۱) سرّ نی (جلد اول)، نقد و شرح تحلیلی و تطبیقی مثنوی، تهران، انتشارات علمی، چاپ پنجم.
- سنگری محمدرضا و همکاران (۱۳۸۴) زبان و ادبیات فارسی (۱) و (۲) عمومی دوره پیش‌دانشگاهی، تهران، شرکت چاپ نشر کتاب‌های درسی ایران، چاپ یازدهم.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۶) «رابطه‌ی نشانه‌شناسی با پدیدارشناسی با نمونه‌ای از گفتمان ادبی هنری»، ادب‌پژوهی (فصل‌نامه‌ی علمی- پژوهشی دانشگاه گیلان)، سال اول، شماره‌ی سوّم، پاییز، ۶۱-۸۱.
- مولوی، جلال‌الدین محمد بلخی (۱۳۶۰) بررسی و تصحیح متن و توضیحات و فهرست‌ها، محمد استعلامی (۱) متن و تعلیقات دفتر اول، چاپ اول.
- _____ (۱۳۷۳) شرح مثنوی شریف (جزء نخستین از دفتر اول)، بدیع الزّمان فروزانفر، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ هفتم.
- _____ (۱۳۷۱) مثنوی معنوی به سعی و اهتمام رنیولدالین نیکلسون، تهران، انتشارات امیرکبیر، چاپ یازدهم.

بررسی سرفصل‌های جدید رشته زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه فرهنگیان فرشته گل‌سرخ^۱

چکیده

در این مقاله نگارنده با توجه به اهداف بنیادین رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی، به تحلیل این سرفصل‌ها می‌پردازد سپس سرفصل‌های جدید این رشته در دانشگاه فرهنگیان با سرفصل‌های ارائه شده در مراکز آموزش عالی دیگر مقایسه و پیشنهاداتی در زمینه‌ی ارتقای هر چه بهتر و بیشتر ارائه می‌شود. در ادامه با توجه به این که دانشجویان این دانشگاه یا دبیران آموزش و پرورش‌اند و یا در آینده‌ای نه چندان دور، این وظیفه‌ی خطیر را برعهده خواهند گرفت، بحثی پیرامون تطابق یا عدم تطابق سرفصل‌ها در این دانشگاه با محتوای کتب درسی مقطع راهنمایی و دبیرستان شده است. مطلب دیگر نبود منبع، به ویژه جهت تدریس متون نظم و نثر روایی و غیر روایی است همچنین جای بعضی از واحدها در این برنامه خالی است. در پژوهش مورد نظر نگارنده از روش کتابخانه‌ای، مقایسه و تجربه‌ی تدریس استفاده کرده است سپس به تجزیه و تحلیل و پردازش داده‌ها و نتیجه‌گیری پرداخته و در خاتمه نیز پیشنهادها و راهکارهایی ارائه نموده است.

کلمات کلیدی: سرفصل‌ها، دانشگاه فرهنگیان، ادبیات منظوم، ادبیات مثنوی، مقایسه

۱- مدرس مرکز تربیت معلم امام سجاد(ع)، استان خراسان جنوبی، بیرجند

بررسی سرفصل‌های جدید رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه فرهنگیان در مقطع کاردانی

با توجه به اینکه واحدهای ارائه شده در مقطع کاردانی زمینه و پیش‌نیازی برای کارشناسی است، ابتدا به بررسی نقاط ضعف آن‌ها می‌پردازیم:

الف) در سرفصل‌های ارائه شده، از منابع پژوهش و مطالعه هیچ نامی به میان نیامده و با عنایت به اینکه منابع این رشته به ویژه در مورد برخی درس‌ها متفاوت و گاه نظریات نیز متناقض بوده (مثلاً دستور زبان فارسی، زیبایی‌های ادبی و...) ذکر منابع لازم است.

ب) تناسب و هماهنگی این منابع با کتب دوره راهنمایی و دبیرستان در محتوای آموزشی و برنامه درسی این دانشگاه باید لحاظ شود، که متأسفانه تاکنون به این امر چندان توجهی نشده است.

۱- نثرها و نظم‌های روایی و غیرروایی: از مهم‌ترین تغییراتی که در سرفصل‌های برنامه‌ی جدید جلب توجه می‌کند شیوه‌ی ارائه‌ی متون نظم و نثر روایی و غیر روایی در مقطع کاردانی و کارشناسی است، این شیوه در واحدهای درسی دانشگاهی سابقه‌ی چندانی نداشته است و به گونه‌ای تسلسل انواع ادبی و تحولات آن را در طی زمان و قرون مختلف نشان می‌دهد و به بررسی روند تاریخی و سبکی آن می‌پردازد که قابل ستایش است اما در کنار این محاسن معایبی نیز دارد؛ در برنامه‌ی درسی گذشته، مثلاً در صورت ارائه‌ی واحد درسی خاقانی، اشعاری از این شاعر از آغاز تا انتهای ترم تدریس می‌شده است اما بر اساس برنامه‌ی جدید، مثلاً در نظم روایی ۵ (منظومه‌های عرفانی)^۱ باید از حدود پنجاه شاعر حداقل یک یا دو اثر ارائه شود که با توجه به نبود منبع، آن چه به عنوان جزوه و کتاب آموزشی در دست دانشجو قرار می‌گیرد با ظاهری نامناسب و محتوایی ناقص است. از طرف دیگر دانشجو با یک اثر کلی ملموس مثل کلیه و دمنه، گلستان، بوستان، مثنوی و... به تنهایی سر و کار ندارد و شاید کمتر به اهمیت آن‌ها به عنوان آثار مستقل ارزشمند پی می‌برد هم چنین با گزینش یک یا دو شعر یا متن از شاعر و نویسنده، دانشجو نمی‌تواند مانند گذشته با سبک شعری و سبک

۱- سرفصل‌های دروس کارشناسی ناپیوسته، مصوب هفتصد و پنجاه و یکمین جلسه‌ی شورای برنامه‌ی آموزش عالی، مصوب ۸۸/۱۲/۲۲، ص ۱۳۲

نویسندگی آثار ارائه شده آشنا شود.

۲- تاریخ ادبیات و سبک شناسی ۱ و ۲: این واحد در برنامه‌ی درسی پیشین در مقطع کاردانی با عنوان تاریخ ادبیات ۱ و ۲ ارائه می‌شده^۱ که بیشتر جنبه‌ی تئوری داشته است و سبک‌شناسی با عنوان واحدی جداگانه در مقطع کارشناسی ارائه می‌شده است^۲ حال آن که در برنامه جدید که همراه با سبک شناسی ارائه می‌شود، راه گشای دانشجوی در کاربردی کردن مطالبی است و در نقد ادبی نیز او را یاری می‌کند.

۳- قالب‌های نویسندگی و آیین نگارش ۱ و ۲: در درس قالب‌های نویسندگی و آیین‌نگارش ۱ و ۲^۳ ضمن این که دانشجوی با قالب‌های گذشته و نوین نگارش آشنا می‌شود با پیشنهادهای تکمیلی کاربردی که در پایان سرفصل‌ها ارائه شده است و آزمون پایانی ترم که قسمت اعظم نمره‌ی آن عملی است زمینه‌ی تقویت مهارت نوشتن در دانشجوی فراهم می‌شود و انگیزه‌ای است برای جذب او به سمت نگارش و نوشتن.

۴- روش تدریس و بررسی کتب دوره‌ی راهنمایی: از مشکلات ارائه‌ی این درس، نبود آخرین چاپ کتاب‌های دوره‌ی راهنمایی در کتاب‌خانه‌های مراکز تربیت معلم است که متأسفانه ما همواره با این مشکل مواجه بوده‌ایم، این کتاب‌ها در بازار نیز یافت نمی‌شود و دانشجوی و مدرسان را با مشکلات فراوان روبه‌رو نموده است پیشنهاد می‌شود مراکز تربیت معلم در آغاز هر سال تحصیلی، تهیه‌ی چند جلد از آخرین چاپ کتاب‌های درسی را در برنامه‌ی کاری خود قرار دهند.

۵- عرفان و تصوف در ادبیات فارسی: با توجه به رابطه‌ی عمیق ادبیات و عرفان به ویژه در زبان فارسی، ارائه‌ی این واحد در آغاز تحصیلات دانشگاهی و در دوره‌ی کاردانی به مراتب بهتر است، به تعبیری می‌توان گفت این واحد راه‌گشای دانشجوی درک و بهره‌مندی از آثار شاعران بزرگی چون سنایی، مولوی، حافظ، جامی و... است.

۶- زیبایی‌های ادبی: در ارائه‌ی این درس در دوره‌ی کاردانی، منابع ذکر نشده و چون در برخی مبانی آن اختلاف نظر فراوان است مدرّس در انتخاب منبع دچار تناقض

۱- سرفصل‌های دروس کاردانی زبان و ادبیات فارسی، مصوب ۷۱/۷/۵، ص ۲۷

۲- سرفصل‌های دروس کارشناسی ناپیوسته، مصوب ۷۸/۶/۱۴، ص ۱۲

۳- سرفصل‌های دروس کاردانی زبان و ادبیات فارسی، مصوب ۸۷/۷/۱، ص ۵۳

و دوگانگی است حتی در مقطع کارشناسی که منابع ذکر شده است منابع اصلی، معانی و بیان و بدیع دکتر کزازی است در حالی که منبع مورد استفاده در مقطع دبیرستان، معانی و بیان و بدیع دکتر سیروس شمیسا است و موارد دیگر ضد و نقیض که در اصل مقاله به آن اشاره شده است. این هماهنگی می‌بایست بین سازمان تألیف کتب درسی و مراکز تربیت معلم وجود داشته باشد.

۷- مبانی زبان شناسی: این واحد دانشجو را در درک بهتر دستور ساخت گرا یاری می‌دهد و قدرت تجزیه و تحلیل او را در این درس مهم کاربردی فراهم می‌آورد همچنین دانشجو می‌بایست جهت یادگیری بسیاری از قوانین دستوری، با زبان فارسی باستان آشنا باشد که تدریس این درس به عنوان پیش نیاز زمینه‌ساز این آشنایی است.

۸- منابع و روش پژوهش در ادبیات: از واحدهای ارائه شده‌ی جدید است. با توجه به این که دانشجویان می‌بایست کارهای تحقیقی و پژوهشی انجام دهند حضور این واحد شاید به عنوان پیش نیازی برای همه‌ی دروس لازم و ضروری است و مسلماً یاریگر دانشجویان در زمینه‌های پژوهشی در کلیه‌ی دروس خواهد بود.

۹- قالب‌های نوین نظم: این واحد نیز که در برنامه‌ی درسی جدید گنجانده شده است، راه را برای آشنایی دانشجو با ادبیات معاصر و قالب‌های نو نظم هموار می‌کند. با توجه به این که بسیاری از ما معلمان این رشته به دلیل نبود این واحد در برنامه‌های درسی پیشین احساس می‌کنیم که نیاز مبرمی به شناخت آن داریم گزینش آن به جا و لازم است.

بررسی سرفصل‌های دوره‌ی کاردانی به کارشناسی

۱- زیبایی شناسی ادبی: سرفصل‌ها متناسب و به جاست اما با توجه به محتوای ارائه شده شامل عروض، قافیه، معانی، بیان و آرایه‌های ادبی، تعداد ساعات اختصاص یافته در هفته کم (سه ساعت) است منابع معرفی شده نیز چنان که قبلاً گفته شد با محتوا و منابع مقطع راهنمایی و دبیرستان هماهنگ نیست.

۲- دستور زبان فارسی: دستور زبان فارسی از دروسی است که در مقطع کاردانی و کارشناسی مشترک است و سرفصل‌ها نیز در اغلب موارد یکسان. این درس از دروس

پایه‌ی مقطع راهنمایی و دبیرستان است و یادگیری و احاطه بر آن برای هر معلم ادبیات لازم است و ضروری. می‌دانیم در مبانی این درس اختلاف نظر نیز بسیار است حال اگر قرار است معلم، آن چه را که در دوران دانشجویی آموخته است به دانش‌آموز نیز بیاموزد و تفهیم کند، شرط اول آن، تطابق محتوای آموزشی این واحد با دستور زبان مقاطع راهنمایی و دبیرستان است حال آن که در کتاب جدید التالیف ارائه شده با عنوان دستور زبان فارسی ویژه‌ی دوران کاردانی و کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی با کد ۵۰۰۲/۱ در بسیاری از موارد با محتوای دستور مقطع راهنمایی و دبیرستان مطابقت و همخوانی وجود ندارد.

۳- کاربرد نرم افزارهای رایانه‌ای در تدریس زبان و ادبیات فارسی: حضور این واحد جدید با توجه به پیشرفت‌های روز افزون در زمینه‌های مختلف و هوشمند شدن مدارس، لازم و ضروری است و می‌بایست معلم و دانش‌آموز با محتوای الکترونیکی و چند رسانه‌ای آشنا باشند و آن را در راستای تفهیم و تفاهم هرچه بهتر و بیشتر به کار گیرند.

۴- قالب‌های نویسندگی و آیین نگارش سه و چهار: در این دو واحد درسی سرفصل‌ها به روز است و حضور آن در برنامه‌ی درسی با توجه به این که دانشجو را با قالب‌های جدیدی چون نمایش‌نامه، فیلم‌نامه، محورهای آن و شیوه‌های جدید نگارش چون بازنویسی، بازآفرینی، نظیرسازی، محورهای هفت گانه‌ی نقد آثار منشور روایی و غیر روایی، طراحی نقد، نقد داستان و نقد مقاله آشنا می‌کند به جا و لازم است. چه بسا بسیاری از ما معلمان زبان و ادبیات فارسی کمتر با این قالب‌های نوین آشنایی داریم.

۶- روش‌های ایجاد مهارت در حوزه‌های زبانی و ادبی: این درس از دروس راهبردی جدیدی است که با توجه به این که دانشجویان ما، معلم هستند می‌بایست برای آن در برنامه‌ی جدید جایگاه ویژه‌ای قایل شد سرفصل‌های ارائه شده در آن، در راستای آموزش درست مهارت‌های چهارگانه زبان یعنی گوش دادن، گفتن، خواندن و نوشتن است و سپس آموزش مهارت‌های ادبی و راه کارهای برانگیختن مخاطبان به فعالیت‌های ادبی و زبانی^۱ است که به طور کلی از اهداف مهم آموزش زبان و ادبیات

۱- سرفصل‌های دروس کارشناسی ناپیوسته، مصوب هفتصد و پنجاه و یکمین جلسه‌ی شورای برنامه‌ی

آموزش عالی، مصوب ۸۸/۱۲/۲۲ صص ۱۶۹-۱۶۷

فارسی است بنابراین باید برای آن اهمیت خاصی قایل شد.

۷- آشنایی با علوم قرآنی و اسلامی: قابل ذکر است این واحد در گذشته نیز ارائه می‌شده است اما با توجه به محتوای سنگین و سرفصل‌های ارائه شده، بیشتر در تخصص مدرسان الهیات و علوم دینی و قرآنی است، بهتر بود تدریس این درس با همکاری دو مدرس در رشته‌ی ادبیات و الهیات انجام گیرد.

۸- مکتب‌های ادبی جهان: جای این واحد که با هدف شناسایی مکتب‌های جهان و تأثیر آن‌ها بر ادبیات فارسی ارائه شده است در برنامه‌ی درسی پیشین رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی خالی است و گزینش آن در برنامه‌ی جدید بسیار به جا و مناسب. زیرا بسیاری از ما به عنوان معلمان این رشته کمترین آشنایی با این مکتب‌ها نداریم. آموزش آن علاوه بر شناسایی این مکتب‌ها و شناخت میزان تأثیر آن بر ادبیات فارسی می‌تواند راه گشای ما در یادگیری و فهم دروسی چون سبک‌شناسی و نقد ادبی نیز باشد.

۹- تاریخ زبان فارسی: این درس در مقطع کارشناسی به عنوان پیش نیاز دستور زبان فارسی ارائه شده و هدف آن شناسایی سیر تکوینی خط و زبان‌های ایرانی و تغییر و تحول صرفی و نحوی آنها به ویژه در زبان فارسی دری است با توجه به سرفصل‌های ارائه شده در چهار بخش آشنایی با زبان فارسی دوره باستان، زبان فارسی در دوره میانه، زبان‌های ایرانی جدید و زبان فارسی دری^۱ می‌تواند زمینه‌ساز آشنایی دانشجو با سیر تحول زبان فارسی و راه‌گشای تجزیه و تحلیل قواعد دستوری باشد. قابل ذکر است این درس نیز در برنامه‌ی درسی پیشین ارائه نمی‌شده و واحد درسی جدیدی است.

نتیجه

۱- این برنامه مانند هر برنامه جدیدی نقاط قوت و ضعفی دارد که می‌بایست در اصلاح ضعف‌ها و تقویت محاسن کوشید.

۲- منابع در سرفصل‌های کاردانی قید نشده که می‌بایست لحاظ گردد.

۳- منابع اصلی ارائه شده در سرفصل‌های کارشناسی با محتوای آموزشی و منابع

مقاطع راهنمایی و دبیرستان هماهنگ نیست و این همخوانی قطعاً باید وجود داشته باشد.

۵- تقسیم‌بندی متون نظم و نثر براساس انواع ادبی حماسی، غنایی، تعلیمی و نمایشی به جا و مناسب است اما همان‌طور که اشاره شد نقاط ضعفی نیز دارد که از مهمترین آن‌ها عدم دسترسی به منابع و نبود منبع است.

۶- ارائه‌ی واحدهای جدیدی چون مبانی زبان شناسی، منابع و روش پژوهش در ادبیات، عرفان و تصوف، روش‌های ایجاد مهارت در حوزه‌های زبانی و ادبی و قالب‌های نوین نظم در ادبیات فارسی در مقطع کاردانی قابل تقدیر و ستایش است و زمینه‌ساز آمادگی دانشجو در راستای تفهیم سایر دروس.

۷- حضور واحدهای جدیدی چون مکتب‌های ادبی جهان، طراحی و تحقیق پیرامون مسائل یادگیری و آموزش، روش‌های ایجاد مهارت در حوزه‌های زبانی و ادبی، کاربرد نرم افزارهای رایانه‌ای در تدریس و تاریخ زبان فارسی در برنامه‌ی درسی مقطع کارشناسی راه گشای دانشجو به سمت به روز شدن و تفهیم بهتر واحدهای درسی است.

۸- پیش بینی حضور دو مدرّس کامپیوتر و ادبیات در تدریس کاربرد نرم‌افزارهای رایانه‌ای در تدریس زبان و ادبیات فارسی بسیار بجاست. پیشنهاد می‌شود در تدریس درس آشنایی با علوم قرآنی و اسلامی در ادبیات فارسی نیز از دو مدرّس در رشته‌های علوم قرآنی و ادبیات استفاده شود.

۹- تدریس واحدهای تاریخ ادبیات و سبک شناسی ۱ و ۲ و قالب‌های نگارشی ۱ و ۲ چون با ارائه‌ی نمونه‌ها و پیشنهادهای تکمیلی بنابر کاربردی کردن دروس است قابل تقدیر است.

۱۰- جای واحد روش تدریس و بررسی کتب ادبیات فارسی متوسطه در برنامه‌ی جدید مقطع کارشناسی خالی است که باید در برنامه‌ی درسی گنجانده شود.

منابع

- زرین کوب، عبدالحسین، آشنایی با نقد ادبی، تهران، انتشارات سخن، چاپ هشتم، سال ۱۳۸۸
- شمیسا، سیروس، معانی و بیان، مرکز چاپ و انتشارات پیام نور، چاپ دوم، اردیبهشت ۷۲
- ____، بدیع، مرکز چاپ و انتشارات پیام نور، چاپ پنجم، ۱۳۷۳
- ____، عروض و قافیه، مرکز چاپ و انتشارات پیام نور، چاپ چهارم، ۱۳۷۲
- کزازی، میرجلال الدین، بیان، تهران، انتشارات تهران، چاپ سوم، ۱۳۷۲
- مشخصات کلی برنامه آموزشی و سرفصل دروس دوره کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی، گروه هماهنگی تربیت معلم، مصوب ۷۵۱ جلسه برنامه ریزی شورای آموزش عالی وزارت علوم، مورخ ۸۸/۱۲/۲۲
- مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی ناپیوسته تربیت معلم، رشته زبان و ادبیات فارسی، گروه هماهنگی برنامه ریزی تربیت معلم، مصوب سیصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی، مورخ ۷۸/۶/۱۴
- مشخصات کلی برنامه آموزشی و سرفصل دروس دوره کاردانی، رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی، گروه هماهنگی تربیت معلم مورخ ۸۷/۷/۱
- مشخصات کلی برنامه آموزشی و سرفصل دروس دوره کاردانی، رشته زبان و ادبیات فارسی، گروه هماهنگی تربیت معلم، مورخ ۷۱/۷/۵
- ناتل خانلری، پرویز، وزن شعر فارسی، چاپ هفتم، ۱۳۸۶
- وحیدیان کامیار و همکاران، زبان فارسی ۲، شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران، چاپ نهم، ۱۳۸۵
- وحیدیان کامیار، تقی، بررسی منشأ وزن شعر فارسی، مشهد، انتشارات استان قدس، چاپ اول، ۱۳۷۰

بازتاب رفتارهای متقابل حاکمان و مردم در سیمای آثار منشور (تا قرن پنجم) امیر حسن مغیث^۱

چکیده

آثار منشور با فراخنایی ابتکار عمل نویسندگان‌شان همچون آبگینه‌هایی هستند که به نمایاندن جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی مرکز انسان پرداخته‌اند و از آن میان دیدگاه حاکمان نسبت به طبقات مردم و شیوه‌ی رفتار با آنان و واکنش‌های مردمان در برابر دستگاه حکومتی شایسته‌ی تحقیق و نکته‌آموزی است. کلید واژه: ادبیات، اجتماع، حکومت، رفتار، مردم.

مقدمه

زوایای گوناگون زندگی اجتماعی در آثار منشور جلوه‌های فراوانی از حیات ایرانی را ارائه می‌نماید و بررسی روابط حاکمان و رعایا موضوع مهمی در شناخت روحیه‌ی پادشاهان و مردم آن روزگار است که بی‌شک با مطالعه‌ی این آثار می‌توان به حقایقی بس ارزشمند دست یافت.

مردمی که در آن زمان زندگی می‌کردند، آنچه بر آنان می‌گذشت سرنوشت محتوم می‌شمردند زیرا شاهان ایران دو پشتوانه داشتند: یکی شمشیر و دیگری رسالت خلیفه و البته دومی از آن دیگر بسی کارسازتر بود زیرا فرمان خلیفه را با شمشیر پادشاهی می‌توان بر سر مخالفان فرو آورد و اگر کسی بخواهد مخالفت کند، با شمشیر سر و کار دارد و به همین علت اندیشه مخالفت در سر نمی‌پروراندند و اگر گاهی نیز موج

۱- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی - مدرس پردیس شهید باهنر همدان

عدالتی به حرکت در می‌آمد، آن را لطف خداوند دانسته و حتی مجازات و استبداد حاکم را نتیجه‌ی نافرمانی خود از دستورات الهی می‌دانستند. اکنون در این مقاله به بررسی زوایایی از رابطه‌ی حکومت با دو گروه دیگر می‌پردازیم و مطالب خود را تحت عنوانی گردآوری کرده‌ام که بدین ترتیب تقدیم می‌گردد.

حکومت و مردم

تاریخ شرح حال گذشته است اما آنچه که در این آئینه می‌توان تماشا کرد، روزگار شهریاران و شیوه‌ی حکمرانی آنان است که همواره بر طریقه‌ای نیکو و مشحون از عدل و رعیت پروری است و البته عاقلان خوب می‌دانند که مردم عادی و عامی محلی از اعراب نداشته و قلم در دست حکومت بوده آنچه که آنان خواسته‌اند، به نگارش در آمده است. در تاریخ بیهقی می‌خوانیم «دو روز مقام کردیم تا غلامان سرای و جمله لشکر رسیدند چنان که هیچ مذکور واپس نماند و کسانی ماندند از پیادگان درگاه و خرده مردم که ایشان را نامی نیست!» (تاریخ بیهقی، ج ۳، ص ۹۶۴) و این خود گواهی است صادق از نویسنده‌ی صدیق.

حکومت و سرنوشت

سلطان که خود را فعال مایشاء رعیت می‌دانست، در تلقین این اندیشه که «هر چه پیش آید خوش آید» چنان دو اسبه می‌تاخت که رعیت را طاقت هم عنانی او نبود، چرا که سلطان نیز چنان در چنگال خودخواهی‌ها درمانده شده بود که نه نصیحت خیرخواه بر او اثر می‌گذاشت و نه تعقلی داشت تا بتواند از آن برای روز حادثه توشه‌ای بسازد، پس او نیز همنوا با مردم قضای آسمانی را علت العلل مصائب آن‌ها برمی‌شمرد و همین است که بیهقی در تاریخش نگاشته: «چه بود از آنچه باید پادشاهی را که امیر مسعود آن را نبود اما چون تقدیر چنین بود که او در روزگار ملک با درد و غبن باشد و خراسان و ری و جبال و خوارزم از دست وی بشود، چه توانست کرد که قضا چنین نیست که آدمی زهره دارد که با وی کوشش کند.» (تاریخ بیهقی، ج ۳، ص ۱۹۷) و آیا خواننده این تاریخ مگر فراموش کرده مسعود و نگارگری دیوارهای کاخش در زمان سلطان محمود را و آیا آن به بازیچه مشغول شدن، نتیجه‌ای جز این بار خواهد آورد.

حکومت و می‌خوارگی

آنگاه که حاکم جرأت آن را یافت که حلال محمد(ص) را به گونه‌ای دلخواه تغییر دهد، قصه‌ای آغاز شد که تاکنون نقل سر هر بازار شده و کاش اگر دین خود را در تاقچه نسیان نهاده بودند، حداقل به این سخن مسعودی عنایت می‌نمودند که «با مستی، تدبیر و سیاست نتوان کرد.» (مروج‌الذهب، ج ۱، ص ۷۸). حاکمان به شادخواری می‌نشستند و در این میان دانایان و حکما نکته‌ها می‌گفتند که از آن میان قابوس بن وشمگیر چنین گفته: «شب آدینه و شب شنبه هر دو نبید حرام است اما شب آدینه را حرمتی است و نیز به یک شب آدینه که نبید نخوری، یک هفته نبید خوردن خویش بر دل خلقان خوش‌گردانی و زبان عامه بر تو بسته شود.» (قابوسنامه، ص ۷۰)

حکومت و حطام دنیا

تاریخ صحنه‌ی درگیری‌های سلاطین است که جز اندیشه کشورگشایی و ثروت اندوزی داعیه‌ای دیگر نداشته است و چون در این گسترش قلمرو هیچ‌گونه حد و مرزی را رعایت نمی‌نمودند، گاهی به این یورش‌ها صبغه‌ی دینی داده تا از نقد نقادان برحذر مانده و سایرین را نیز با خود هم‌قدم سازند و بدیع‌تر آن که بدان حطام دنیا لقب نهاده‌اند که نشانگر بی‌اعتنائی آنان باشد و در این راه چنین اندیشه‌ی مردم روزگار را به بازی می‌گرفتند و گاهی نیز بر خود لقب‌ها نهادند که فقط تاریخ به بی‌پایه بودن این القاب خوش آب و رنگ صحنه گذاشته است، او سلطانی است که گاه و بی‌گاه به فتح هند می‌اندیشد و این حرکت را در شماره غزو می‌خواند و نام سلطان غازی (سلطان محمود غزنوی) را بر خود مثبت می‌دارد و هیچ کس به خود جرأت نمی‌دهد که بپرسد این همه مال و اموال و نقدینگی از کجا آمده است.

حکومت و عالمان

پادشاهان باید به زیور دانایی و علم آراسته باشند و از وجود دانشمندان در دربار بهره‌ها ببرند اما آنگاه که سیرت خودکامگی آنان بروز می‌کند، همه چیز رنگ می‌بازد و علم عالمان به گوشه می‌خزد و همین است که نظامی عروضی می‌نویسد: «پادشهان

چون کودک خرد باشند، سخن بر وفق رأی ایشان باید گفت.» (چهار مقاله، ص ۹۵) و عمل دانشمندان نیز از این اصل بیرون نمی‌تواند باشد و سلطان محمود غزنوی به ابوریحان هشدار می‌دهد که اگر می‌خواهی مورد لطف من قرار گیری باید مطابق میل من سخن بگویی.

گاهی بین سلطه‌جویی حاکمان و علم‌جویی عالمان فاصله‌ها واقع می‌شود و عالم حاضر نمی‌شود گوهر دانش را به پای خوکان بریزد و این ابتدای برخورد قدرت‌هاست و لازمه‌ی جایگاه علم بی‌اعتنایی به صاحبان قدرت ظالم است و همین است که می‌خوانیم «بوحنیفه را چون نشاط بحث مسایل علمی فرا می‌گرفت، می‌گفت: پادشاهان کجا و لذت آنچه بر ما می‌گذرد کجا؟ اگر اندکی از آن را در می‌یافتند، به یقین ما را می‌کشتند.» (محاضرات، ج ۱، ص ۳۳)

حکومت و مجازات مردم

سلاطین ظالم روزگار در رفتار با مردم آن گونه رفتار می‌کردند که فهرستی از خوهای حیوانی را در لابلای سطور آثار منشور بر جای گذاشته‌اند و از آن جمله‌اند: از یک پای آویختن، گوش و بینی بریدن، طعمه‌ی حیوانات وحشی ساختن، به پای پیلان سپردن، پوست از تن بر کشیدن و بند از بند جدا نمودن و این‌ها تنها گوشه‌ای از آن رفتارهاست، «هم او بگفت تا آتشی افروختند و آن کس که برای رقیب او تبلیغ می‌کرد بر چوبی از چوب‌های خیمه بستند و بر آتش بگردانیدند، چندان که پوستش پاره پاره شد، پس از آن گردنش زدند و به نزد پل بر سمت غربی بیاویختند.» (تاریخ طبری، ص ۶۶۵۲) و «در زمان مهدی عباسی و قبل از آن مشمولین خراج به شکل‌های مختلف آزار و شکنجه می‌دیدند و در معرض حمله‌ی جانوران و گربه‌های وحشی و زنبورها گذاشته می‌شدند.» (جهشیاری، ص ۱۸۶).

حکومت و درباریان

دربارنشینان با اهداف گوناگونی بدان تقرب جسته و هر یک امیال و آرزوهایی را مد نظر داشته‌اند که گاه بدان دست یافته و دبه و زنبیلی افزوده‌اند گاه نیز همین حضور

سبب تحمل مصائب فراوان گردیده و در معرض تهمت‌ها قرار گرفته و آوارگی‌ها چشیده‌اند و این نکبت و ندامت در خاندان آنان باقی مانده است. در برابر گروه‌های یادشده عده دیگری نیز وجود داشته‌اند که با نیت مختلف پا به دربار نهاده و شاید بر اساس اعتقادات دینی، تجارب شخصی و مطالعات تاریخی از حضور در دربار اجتناب می‌ورزیده‌اند، «وای بر آن که مبتلا شود به خدمت سلطان که ایشان را نه دوست باشد و نه خویش و نه فرزند و نه حرمت و نه آزر و کس را آزر ندارند و گرامی نکنند مگر آن کس را که بدو حاجتمند باشند و چون حاجت خویش از ایشان یافتند، نه دوستی ماند... گناه خود را خرد دانند و اندک گناهی که از کسی صادر شود به خلاف هوای ایشان عظیم بزرگ دارند.» (نصیحه الملوک، ص ۷۷)

حکومت و قضاوت

مایه دوام حکومت وجود امنیت در جامعه است و اگر این همت در ارکان دولت نباشد، حکومت سخت خلل پذیرد و رو به انقراض نهد و همین است که گفته‌اند «سلطان کافر عادل بر سلطان مسلمان ستمکار برتر است.» (تاریخ فخری، ص ۱۹) و همینکه شرع مقدس امر قضاوت را مهم می‌داند، ناشی از همین لزوم وجود امنیت و آسایش در بین مردم است.

حکومت‌های ظالم و خودنگر از اجرای عدالت سر می‌تابند زیرا پذیرش قانون و تساوی حقوق انسان‌ها با فعال مایشاء انگاشتن خود در تضاد است و در چنین حکومتی «در فقط بر یک پاشنه می‌چرخد.» و آن خواست سلطان است و فرمان‌های خلق‌الساعه بی‌گمان فراوان می‌شود که اگر چه ممکن است با این قضاوت‌ها هراسی در دل نابکاران بوجود بیاید اما مردم عامی عادی نیز از خطرات این تصمیم‌گیری‌ها در امان نخواهند بود.

حکومت و ادب

زبان در خدمت حکومت قرار می‌گرفت تا ضمن تقویت و تحکیم حکومت، نیروی معترضان و رقیبان را در هم شکند و در این مسیر بازار تملق و چاپلوسی گرم شده و مدایحی که نه گوینده بدان اعتقاد داشته و نه مدح شونده چیزی از آن می‌فهمیده، بر

زبان جاری می‌شد و صلوات فاخر و گرانبها را عاید گوینده می‌ساخت تا آوازه‌ی ممدوح را در آفاق بگسترانند، «بر شاعر واجب است از طبع ممدوح آگاه بودن و بدانستن که وی را چه خوش آید، آنگاه وی را چنان ستودن که وی خواهد که تا آن نگوید که خواهد، تو را آن ندهد که تو خواهی.» (قابوسنامه، ص ۱۹۰)

منابع

- ابن طقطقی، محمد بن علی، تاریخ فخری، ترجمه‌ی محمد وحید گلپایگانی، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ۱۳۶۰
- الجهشیاری، ابوعبدالله محمد بن عبدوس، کتاب الوزرا و الکتاب، ترجمه‌ی ابوالفضل طباطبایی، چاپ تابان، تهران، ۱۳۴۸
- بلعمی، ابوعلی محمد بن محمد، ترجمه‌ی تاریخ طبری (تاریخ بلعمی)، به تصحیح محمد تقی بهار، به کوشش محمد پروین گنابادی، کتابفروشی زوار، تهران، ۱۳۵۳
- بیهقی، ابوالفضل محمد بن حسین، تاریخ بیهقی، به کوشش خلیل خطیب رهبر، انتشارات سعدی، تهران، ۱۳۶۸
- سجادی، سید علی محمد، اجتماعیات در ادبیات، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۸۷
- طبری، محمد بن جریر، تاریخ طبری، ترجمه‌ی ابوالقاسم پاینده، انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۶۲
- عنصرالمعالی، کیکاووس بن اسکندر، قابوسنامه، تصحیح غلامحسین یوسفی، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ۱۳۵۲
- غزالی، ابو حامد محمد، کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیو جم، انتشارات علمی فرهنگی، تهران، ۱۳۶۱
- ____، نصیحه الملوک اصغر، آل بویه و اوضاع روزگار ایشان، انتشارات صبا، تهران، ۱۳۵۷
- نظام الملک، ابو علی حسن طوسی، سیاستنامه، به اهتمام هیوبرت دارک، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، تهران، ۱۳۵۱
- نظامی عروضی، احمد بن عمر بن علی، چهار مقاله، به تصحیح محمد قزوینی (و تصحیح مجدد محمد معین)، کتابفروشی ابن سینا، تهران، ۱۳۴۶

اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی عزیزه نیدی^۱

چکیده

نگارش، اسم مصدر از نگاریدن، به معنی نوشتن یا نقش زدن؛ هم چنین ویرایش، اسم مصدر از ویراستن، به معنی پیراستن یا منظم کردن است. هر نوشته پس از نگارش باید ویرایش گردد؛ یعنی، از نظر محتوایی و رعایت نکات دستوری، املائی، نگارشی و بازمینی شود.

مفهوم متداول برنامه درسی عبارت است از: موضوعات و مواد درسی که باید به وسیله معلم تدریس و به فراگیر آموخته شود. برنامه ریزان درسی پس از اینکه طرح‌های برنامه درسی را بطور آرمانی تهیه کردند، متون آموزشی را انتخاب می‌کنند.

رعایت جنبه‌های نگارشی و ویرایشی در منابع آموزشی حائز اهمیت فراوان است؛ زیرا این منابع از یک طرف الگویی برای سایر نوشته‌های علمی و آموزشی محسوب می‌شود و از طرف دیگر، یک متن آموزشی که با رعایت اصول نگارشی و ویرایشی نوشته شود، مطالب را به سهولت به خوانندگان منتقل می‌کند.

در این مقاله تلاش می‌شود؛ ابتدا، اهمیت منابع آموزشی در تعلیم و تربیت مشخص شود، سپس ویژگی‌های زبان ملفوظ و مکتوب که برای ثبت متون به کار می‌رود، تشریح گردد. در پایان نیز نگارش و ویرایش و اهمیت آن در منابع آموزشی توضیح داده می‌شود.

کلید واژه‌ها: تعلیم، تربیت، نطق، متون، نگارش، ویرایش.

۱- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس پردیس بنت الهدی صدر بوشهر

مقدمه

جنبش اول که قلم برگرفت حرف نخستین ز سخن در گرفت
خط هر اندیشه که پیوسته شد در پر مرغان سخن بسته شد

(نظامی)

بشر از دیرباز به اهمیت تعلیم و تربیت واقف بوده، آثار به جای مانده از گذشتگان حاکی از این موضوع است. انسان ابتدایی از زمانی که ادبیات شفاهی بر جوامع حاکم بود، سعی داشته است با شعر و داستان مفاهیم تعلیم و تربیت را به شنونده عرضه دارد. پس از اختراع خط نیز مفاهیم آموزشی، با زبان نظم و یا نثر به نگارش درمی آمدند. آثاری مانند: گئورگیاس ویرژیل، الفیهی ابن مالک، نصاب الصبیان فراهی و... نمونه‌هایی از این تلاش‌ها هستند. پیامبران الهی که پیشوایان اصلی تعلیم و تربیت هستند، اندیشه‌های والایشان را با کلامی رسا و بیانی شیوا برای بشر عرضه می‌داشتند. کتاب‌های آسمانی آن‌ها نیز نمونه‌های قاطعی از فصاحت و بلاغتند. به طور کلی باید گفت؛ سخن، ظرفی است برای بیان اندیشه و قلم ابزاری است برای به بند کشیدن افکار و عقاید. بشر، همیشه از ظرف سخن و ابزار قلم برای تعلیم و تربیت نسل‌ها استفاده کرده است.

منابع آموزشی

در جهان پیشرفته ی امروز، علوم و فنون به شاخه های متعدد تقسیم می گردد. برای رشد و ترقی در این علوم و فنون پیچیده، تهیهی منابع آموزشی مفید و معتبر در جریان تعلیم و تربیت حائز اهمیت فراوان است. یقیناً می‌توان گفت؛ مسئله‌ی برنامه‌ریزی درسی و تهیهی منابع آموزشی از مهم‌ترین مسائلی است که پیش روی متخصصان تعلیم و تربیت قرار دارد؛ زیرا «تعلیم و تربیت به عنوان کوششی منظم، حساب شده و حمایت شده برای انتخاب و گسترش دانش، مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌ها و یا عادت‌ها تعریف شده است.» (سیلور و همکاران، ترجمه‌ی خوی‌نژاد، ۱۳۷۷: ۳۲) هم چنین مفهوم متداول برنامه‌ی درسی، «عبارت است از: موضوعات و مواد درسی که باید به وسیله‌ی معلم تدریس و به وسیله‌ی فراگیر یاد گرفته شود.» (همان: ۳۴)

آن دسته از منابع آموزشی که به وسیله‌ی متخصصان و برنامه‌ریزان تعیین و تدوین می‌شود، باید شامل اطلاعات مفید، سازمان یافته و بی‌بدیل باشد؛ زیرا عمدتاً این منابع بر اساس طرح‌های آرمانی و اصولی طرح‌ریزی یا انتخاب گردیده‌اند. شاید بعضی اظهار دارند که لزومی به تعیین و تدوین منابع آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها که از مراکز اصلی تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند، احساس نمی‌گردد. در این باره، نویسنده‌ی کتاب «تدریس عملی دانشگاهی» این گونه نظر می‌دهد: «معایب استفاده نکردن از کتاب درسی مشخص است. بدون یک کتاب امکان دارد وظیفه‌ی تلقین کار بسیار سختی باشد. هم چنین این امر ممکن است آزادی مدرس را در استفاده از وقت کلاس برای حل مشکل، کاربردها و دیگر مقاصد، محدود کند.» (مکیاچی، ترجمه‌ی میردامادی، ۱۳۸۶: ۱۶)

با پیشرفت فناوری‌های جدید و ساخت دستگاه‌ها و محتوای الکترونیکی از قبیل: تلویزیون، ویدئو، رایانه، اینترنت و... گمان می‌رفت از ارزش کتاب و منابع چاپی کاسته شود؛ اما نه تنها از ارزش این منابع کاسته نشد، بلکه فناوری‌های جدید با عنوان وسایل کمک آموزشی در خدمت کتاب و منابع چاپی قرار گرفتند و جریان تعلیم و تربیت را تسهیل بخشیدند. در حقیقت، هیچ‌گاه مدرس یا معلم و دانشجو یا دانش‌آموز از تکیه بر کتاب و منابع چاپی آزاد نخواهند بود.

زبان و قوه نطق

همه‌ی فعالیت‌های تعلیم و تربیت، در پیوند با زبان و قوه‌ی نطق صورت می‌گیرد. در تعریف زبان گفته شده: «زبان یک نهاد اجتماعی است. بدین معنی که افراد یک اجتماع، به منظور آگاهی از مقاصد و نیات یک دیگر و برای برقراری ارتباط با هم دیگر عناصر آن را برقرار کرده‌اند.» (باقری، ۱۳۸۵: ۱۷)

زبان، نه تنها مهمترین وسیله ارتباطی بشر بلکه محمل و تکیه‌گاهی برای اندیشه و تفکر انسان نیز محسوب می‌گردد.

همه انسان‌ها با استفاده از قوه نطق و بیان که ودیعه و موهبتی الهی است، می‌توانند زبان جامعه خود را بیاموزند. «معنای تسلط بر یک زبان؛ یعنی، تسلط بر نظام آوایی،

واژگانی، نحوی، معنایی و کلامی آن زبان است.» (زندى، ۱۳۸۰: ۷) ساختار هر زبان با زبان دیگر متفاوت است؛ مثلاً در جمله‌بندی عادی زبان فارسی، نهاد در اول و فعل در آخر قرار می‌گیرد. تغییرات غیر اصولی در ساختار زبان، معنا را مبهم و کلام را بی‌اعتبار می‌سازد.

زبان‌های زنده دنیا، هر کدام دارای دو صورت گفتار و نوشتار یا ملفوظ و مکتوب است. صورت ملفوظ زبان، اصواتی است که در هوا پخش می‌شود و ناپایدار است؛ اما صورت مکتوب بر روی لوحه‌ها و صفحه‌ها نقش می‌بندد و پایدار می‌گردد. در واقع، صورت مکتوب زبان وسیله‌ای است برای ثبت اندیشه‌ها و نظریات و انتقال آن‌ها به نسل‌های آینده.

در احادیث و کلام بزرگان آمده است: «قَيِّدُوا الْعِلْمَ بِالْكِتَابِ» پیامبر اکرم (ص)، دانش را به وسیله‌ی نوشتن دربند بکشید. (ترجمه‌ی عابدینی مطلق، ۱۳۸۹: ۲۶۴) یا «أَلْعَلِمُ صَيْدٌ وَ الْكِتَابَةُ قَيْدٌ» علم شکار و نوشتن به بند کشیدن آن است.

اساساً، تهیه‌ی هر متن درسی یا منبع آموزشی مکتوب و نوشتاری، بر دو پایه استوار است: نخست محتوا و مضمون و دیگری کلمات و جملات. محتوا و مضمون، علوم و فنونی است که محصول اندیشه‌ها و تجارب بشر است. کلمات و جملات، قالبی است که به یاری آن، اندیشه‌ها نمود پیدا می‌کند. بدون رعایت ساختار صحیح کلمات و جملات، به هیچ وجه محتوا و مضمون درست شکل نمی‌گیرد و یک متن آموزشی مناسب تهیه نمی‌گردد.

نگارش و ویرایش و اهمیت آن در منابع آموزشی

همانطور که اشاره شد، محتوای منابع آموزشی باید با کلمات و جملات صحیح به نگارش درآید. همچنین هر نوشته‌ای پس از نگارش باید ویرایش گردد؛ یعنی از نظر محتوایی و رعایت نکات دستوری، املائی، نگارشی و... بازبینی شود.

برخی از ویژگی‌های نوشته از جنبه محتوا و موضوع

۱. مفید و مؤثر بودن
۲. تازگی مضمون یا بیان

۳. مبتنی بودن بر نیاز جامعه
۴. جذابیت و گیرایی
۵. یک پارچگی و وحدت موضوع
۶. داشتن طرح مناسب
۷. تناسب قالب نوشته با محتوا
۸. توجه به مخاطب
۹. امانتداری و ذکر مأخذ

برخی از ویژگی‌های نوشته از جنبه نگارش و ویرایش

۱. ساده نویسی
۲. رعایت اختصار
۳. خط خوانا بودن
۴. خوانا بودن خط
۵. رعایت پاراگراف‌بندی
۶. رعایت قواعد رسم الخط
۷. پرهیز از ابهام و پیچیدگی کلام
۸. خالی بودن نوشته از حشو و تکرار
۹. یک دست بودن نوشته از نظر نگارش
۱۰. به کار بردن واژگان و اصطلاحات مناسب
۱۱. روشنی و وضوح بیان
۱۲. رعایت نظم و ترتیب در نوشته
۱۳. کوتاهی جملات و تنوع افعال
۱۴. پرهیز از تکلف های کلامی
۱۵. پرهیز از کاربرد واژگان بیگانه و نامأنوس
۱۶. پرهیز از شکسته نویسی و عامیانه نویسی
۱۷. خالی بودن نوشته از غلط های دستوری
۱۸. به کار بردن زبان معیار
۱۹. رعایت قواعد نشانه گذاری
۲۰. آراستگی کلام

رعایت جنبه‌های نگارشی و ویرایشی ذکر شده، در متون آموزشی حائز اهمیت فراوان است؛ زیرا این متون، الگویی برای سایر نوشته‌های علمی و آموزشی محسوب می‌شود. همچنین یک متن آموزشی، باید بتواند با رعایت اصول نگارشی مطالب را به سهولت به خوانندگان منتقل کند؛ زیرا همانطور که در اولین همایش نگارش فارسی بیان گردید: «اگر معنی کلمات و واژه‌های زبان و اصطلاحات روشن نباشد، چگونه معلمان می‌توانند علوم و مواد درسی خود را به شاگردان خویش تفهیم نمایند؟! آری، هیچ کتاب درسی با زبان معماوار و نامفهوم نوشته نمی‌شود.» (فرشیدورد، ۱۳۶۳: ۱۶)

اصولاً برای نوشتن متون علمی و آموزشی، باید از زبان علمی استفاده کرد. «هدف زبان علمی این است که لفظ بر معنی، دلالت آشکار و بی‌واسطه داشته باشد.» (سمیعی، ۱۳۷۲: ۲۲)

هم چنان که لازم است متون آموزشی به وسیله‌ی متخصصان علوم و فنون و صاحبان اندیشه و قلم، تألیف گردد؛ آموزش و ارزشیابی در مسائل نگارشی و ویرایشی را باید بر عهده‌ی متخصصان زبان و ادبیات وا گذاشت. این امر در نهایت، به پرورش همه‌جانبه‌ی استعدادهای فراگیران منجر می‌گردد. به نوشته‌ی زیر برگرفته از کتاب راهنمای عملی تدریس دانشگاهی توجه کنید: «من در حال تدریس فیزیک (روان شناسی یا تاریخ) هستم. آن وظیفه‌ی گروه زبان انگلیسی است که نوشتن را آموزش دهد. این امر برای دانشجویان من غیر منصفانه است که نوشتن آن‌ها را ارزشیابی کنم.» (مکیاچی، ترجمه‌ی میردامادی، ۱۳۸۶: ۲۶۰)

«مطالعاتی که در خلال دهه‌ی ۱۹۵۰ در مورد وظیفه‌ی تعلیم و تربیت عمومی در دانشگاه شیکاگو انجام شده، به چهارچوب فکری زیر منتهی گردید.» (سیلور و همکاران، ترجمه‌ی خوی‌نژاد، ۱۳۷۷: ۷۶)

پایان بخش سخن، ابعاد ذهنی این چهارچوب است که آن‌ها را به موضوع رعایت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی ارتباط داده‌ایم.

ابعاد ذهنی (عقلی) [با رعایت اصول نگارش و ویرایش در منابع آموزشی] فراگیران

قادر خواهند بود:

۱- تسلط بر دانش اندوخته‌ای از اطلاعات و مفاهیم	اطلاعات و مفاهیم منابع آموزشی را [به سهولت] درک نمایند.
۲- ارتباطات معرفتی مهارت‌های تحصیل و انتقال	مهارت‌های تحصیل را [به خوبی] بیاموزند و به دیگران انتقال دهند.
۳- خلق دانش تمیز و تخیل به عنوان یک عادت	مطالب را از هم تمیز دهند، تخیل خود را در این زمینه به کار گیرند، دانش جدید خلق نمایند [و آن را به رشته‌ی تحریر درآورند].

نتیجه گیری

همان‌گونه که بیان گردید، تعلیم و تربیت باید انسان را توانمند سازد تا بتواند استعدادهای خود را بشناسد و در راه رشد و تعالی گام بردارد. این امر بدون تفهیم مطالب و استفاده‌ی درست از منابع آموزشی امکان پذیر نیست. برای تفهیم درست از منابع آموزشی، رعایت قواعد زبان و اصول نگارش و ویرایش در هر زبانی لازم و ضروری است.

یک متن علمی و آموزشی که بر اساس معیارهای صحیح زبانی، نگارش و ویرایش می‌شود؛ علاوه بر نیل به مقاصد تعلیم و تربیت، پایدار و ماندگار می‌ماند.

بی‌شک راز ماندگاری متون تعلیمی مانند: گلستان سعدی، قابوس‌نامه، سیاست‌نامه، مرزبان‌نامه و... علاوه بر اشمال بر محتوا و مضامین والا، شیوه‌ی نگارش و مهارت در نویسندگی صاحبان آن آثار بوده است. نویسندگان این آثار نیز مهارت و خلاقیت خود را از استادان توانمند و منابع ارزشمند کسب کرده‌اند.

به طور خلاصه، پیراستگی و آراستگی سخن و قلم، تفهیم و تفاهم اندیشه‌ها و افکار را آسان‌تر و گویاتر می‌سازد و آن‌ها را جذاب و جاودانه می‌نماید و در پیشرفت تحصیلی و پرورش خلاقیت نسل‌ها، بسیار مؤثر است.

منابع

- احمدی گیوی، حسن و حاکمی، اسماعیل و شکری، یدا... و طباطبایی اردکانی، محمود، (۱۳۷۱)، زبان و نگارش فارسی، تهران: انتشارات سمت.
- باقری مهری، (۱۳۸۵)، مقدمات زبان شناسی، تهران: انتشارات قطره.
- زندى بهمن، (۱۳۸۰)، روش تدریس زبان فارسی، تهران: انتشارات سمت.
- سمیعی، احمد، (۱۳۷۲)، آیین نگارش، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- سیلور، جی گالن و الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتورجی، (۱۳۷۷)، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، (ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- عابدینی مطلق، کاظم، (۱۳۸۹)، مجموعه‌ی کبیر، قم: انتشارات هدف سبز.
- فرشید ورد، خسرو، (۱۳۶۳)، مسائل نثر فارسی، مجموعه‌ی سخنرانی‌های اولین سمینار نگارش فارسی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مکیاچی، ویلبرت جی، (۱۳۸۶)، راهنمای عملی تدریس دانشگاهی، (ترجمه‌ی سید مهدی میردامادی)، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی رحمت الله ولدیگی^۱

چکیده

ادبیات تعلیمی در دو حوزه نظم و نثر با رویکردهای خاص و عام هدفی جز آموزش ندارد. واضح است که میان آموزش به شکل بسته و آکادمیک با هدف تثوریزه کردن یک موضوع و آموزش به شکل باز با هدف ایجاد روحیه انسانی و دوری از روحیه حیوانی فرق است؛ اما در ترسیم اهداف آموزشی متون ادبی به این تفاریق و تفاوتها توجه چندانی نشده است. پس برای نزدیک کردن متعلمین به اهداف درس، بازنگری ضرورت غیر قابل اغماض است؛ به نحوی که این بازنگری مؤلفین محترم را ملزم کند تا به جای انتخابهای سلیقه‌ای که باعث گم شدن شناخت ادبی خواننده می‌شود اقبال و توجه مردم و نیز ضرورت‌های اجتماعی را منطق کار خود قرار دهند. واژگان کلیدی: ادبیات تعلیمی، خاص و عام، نظم و نثر، انواع ادبی، نظام آموزشی

مقدمه و بیان مسأله

در پیکره آموزش و پرورش بررسی جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی با توجه به اهداف آموزشی و همچنین سرفصل‌های تعیین شده در دوره راهنمایی و متوسطه تقریباً امکان پذیر است؛ هر چند تفکیک و مرزبندی دقیق میان انواع ادبی به دلیل آمیختگی ذاتی آنها با هم کاری باطل و ناقص است؛ اما می‌توان ادب تعلیمی را بر اساس اهمیت و اولویت و نیز کمیت و کیفیت در متون ادبی این دو دوره تشخیص داد.

۱- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه و دانشگاه آزاد

ادبیات تعلیمی باید مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی را به دانش‌آموزان و دانشجویان یاد دهد و وسیله‌ای باشد برای بهبود و اصلاح جامعه و ایجاد تغییرات بنیادی در طرز تفکر مردم و نحوه برخورد آن‌ها با مسائل روز بر اساس ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی، تا بتوانند واقعیت‌ها را شناخته و تجزیه و تحلیل کنند و برای شرکت در امور مختلف جامعه آماده شوند.

اما آیا گزینش متون در کتاب‌های درسی ادبیات بر اساس علایق و نیازها و سلیقه‌های نسل‌های کنونی جامعه ماست یا بر اساس علاقه و سلیقه شخصی؟

یافته‌های تحقیق

ادبیات تعلیمی گونه‌ای از آثار ادبی است با درون مایه‌ی علمی و اخلاقی و هدف‌های تعلیمی و تربیتی و دو رویکرد خاص و عام؛ در معنای خاص شامل دستورالعمل‌هایی است که به آموزش یک فن یا هنر اختصاص دارد؛ مثل دانشنامه "میسری" در قرن چهارم و "نصاب الصبیان" اثر ابونصر فراهی در زمینه لغت در قرن ششم و... و در معنای عام به آموزش حکمت و اخلاق، همچنین تشریح و تبیین مسائل و اندیشه‌های مذهبی، تربیتی، فلسفی و مضامین پندگونه می‌پردازد؛ مثل "آفرین نامه" اثر ابوشکور بلخی، کلیله و دمنه و بوستان، گلستان، قابوسنامه، سیاستنامه و ...

رشد و تکوین ادب تعلیمی تقریباً در هر دو عرصه نظم و نثر صورت گرفته است؛ اما زمینه نظمی آن چشمگیرتر است. محدودیت، دشواری و اندکیابی دانش‌های بشری در دوره‌های آغازین از یک طرف و از طرف دیگر انحطاط و مرگ خلاقیت‌ها و ابتکارات هنری در دوره‌های بعد، گروهی را بر آن داشته است تا بایدها و نبایدهای آموزشی و اخلاقی را به انسان زمان خود با زبان نظم تئوریزه کنند؛ زیرا طنطنه وزنی و حفظ آن در سینه و نداشتن دغدغه نگهداری محفوظات از خطرهای احتمالی فراوان آن زمان، عامل بزرگ و مهمی در روی آوری به نظم و شعر بوده است.

رشد و شکوفایی ادبیات تعلیمی در ایران ناشی از عوامل و زمینه‌های مختلف است. قرآن و نهج البلاغه و احادیث، همچون مثلی است که در دل دایره ادبیات تعلیمی جای گرفته است. "آن چه باعث رونق و شکوفایی و دوام ادبیات تعلیمی شده است شکل‌گیری عرفان و تصوف در فرهنگ ایران است؛ بنابراین عرفان سهم عمده‌ای در ادبیات تعلیمی ایران دارد (محسنی نیا و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۱۳). هر چند زبان عرفان زبانی

پر رمز و راز است اما چون مخاطبان شعر تعلیمی مردم عادی هستند، زبانی که برای این نوع ادبیات به کار گرفته شده ساده و تا حد امکان قابل فهم همگان است. از طرف دیگر منش‌های باستانی و نگرش‌های فلسفی و اخلاق همگی در رشد و تکوین ادبیات تعلیمی در ایران مؤثرند. تقدم و تأخر حضور این سه عامل باعث شده است پژوهشگران این عرصه، ادبیات تعلیمی را در ایران به سه شاخه تقسیم کنند. "ادبیات تعلیمی در ایران به سه شاخه تقسیم می‌شود: (۱) اخلاقیات ایران باستان (۲) اخلاقیات اسلامی (۳) اخلاقیات فلسفی (مشرّف، ۱۳۸۹: ۱۱). در کنار اخلاقیات، اجتماعیات نیز حضور دارند، اجتماعیات در ادبیات شامل پیوند ساختارهای جمعی محیط و قالب فکری شاعر و نویسنده با تحولات و تفکرات اجتماعی و اقتصادی زمان، سیاست و کشورداری حاکمان و ارزش‌های اخلاقی است.

اما ابرهای باران زای ادبیات تعلیمی در آسمان کتب فارسی، زمین ذهن دانش‌آموزان را آن‌گونه که بایسته و شایسته باشد سیراب نمی‌کند و به قول بیهقی، دبیر دانشمند درباره محمود و مسعود غزنوی در توصیف آغاز سیل غزنه:

"بارانکی است خرد خرد که زمین را تر گونه" می‌کند. آنچه که در کتاب‌های درسی از آثاری چون کلیل و دمنه، مرزبان نامه، مثنوی مولوی، بوستان، گلستان، قابوسنامه، سیاست نامه و... که به صورت حکایات ساده و سخنان پندآموز در قالب شعر و نظم گزینش شده، خوب است و شایسته تقدیر... اما گستردگی و پراکندگی سلطه و سیطره ادبیات تعلیمی در کتب درسی که حدود ۸۰٪ از متون گزینش شده را به شکل واضح و در ذیل یک فصل ویژه یا در دیگر فصول به خود اختصاص داده است؛ رغبت و تمایل دانش‌آموزان را به خود بر نمی‌انگیزانند.

همچنین اقبال و توجه پدیدآورندگان و مؤلفان کتاب‌های درسی ادبیات به سرآمدان ادبیات به خصوص نام‌آوران عرصه ادبیات تعلیمی سکه دورویی است که یک روی آن مثبت و روی دیگر آن منفی است. هر چند دانش‌آموزان با استوانه‌ها و بزرگان شعر و نثر ایران آشنایی پیدا می‌کنند؛ اما غفلت و ناآگاهی آن‌ها نسبت به شاعران درجه دوم و سوم را نیز در پی دارد. اگر تاریخ ادبیات بازگو کننده تمامی تحولاتی است که در عرصه‌های گوناگون و وقفه‌های زمانی متفاوت بر پیکره ادبیات وارد آمده است و تمامی شاعران و نویسندگان در این تحولات سهیم و شریک بوده‌اند؛ پس توجه به تمامی اجزاء تاریخ ادبیات به خصوص بازیگران اصلی و فرعی این نمایشنامه بلند،

ضروری است.

نگاه آماری به چینش دروس در کتب فارسی دو دوره راهنمایی و متوسطه، نشان می‌دهد که گزاره‌های تعلیمی آن‌ها با زبان پند و اندرز و حکمت است و نقش تشویق به ... و بازدارندگی از ... را بازی می‌کنند. البته ادب تعلیمی "مقول با التشکیک است؛ یعنی در آثاری عناصر و مایه‌های ادبی کمتر و در آثاری بیشتر است" (شمیسا، ۱۳۷۳: ۲۳۷). به عنوان مثال کتاب فارسی سال سوم راهنمایی چاپ ۱۳۹۰ که از ۸ فصل و ۲۱ درس و ۱۷۳ صفحه تشکیل شده است؛ بیش از ۱۶ درس آن در دو مقوله نظم و نثر و در قالب‌های نظم‌ی متفاوت با پراکندگی انواع ادبی مختلف که در جدول ذیل آمده است دلالت آشکاری بر این مدعا است.

دوره کتاب پایه	فصل	درس	صفحه	عنوان درس	نوع ادبی غالب	توضیحات
زبان و ادبیات فارسی پایه سوم راهنمایی	اول	اول	۲-۳	زیبا زیستن	تعلیمی	
	اول	سوم	۱۲-۱۵	دروازه‌ای به آسمان (از شهید آوینی)	"	
	اول	حکایت	۲۱	سیرت سلمان (از روضه خلد مجد خوانی)	"	
	دوم	چهارم	۲۳-۲۷	جوانان و فرهنگ	"	
	دوم	پنجم	۳۰-۳۱	دانایی (ابوشکور بلخی و اوحدی مراغه‌ای)	"	
	دوم	ششم	۳۴-۳۵	موش و گربه (از کلیله و دمنه)	"	
	سوم	هفتم	۴۲-۴۳	تماشای بهار (از سعدی)	"	
	سوم	هشتم	۴۶-۴۷	شگفتی‌های آفرینش (از امام محمد غزالی)	"	
	چهارم	نهم	۵۷	مثل آینه	"	
	چهارم	یازدهم	۶۴-۶۷	هم نشین	"	
	پنجم	سیزدهم	۸۰-۸۱	آداب زندگی (قابوس‌نامه)، (الهی‌نامه) و (اخلاق ناصری)	"	
	پنجم	حکایت	۹۰	باغبان نیک اندیش (از مرزبان نامه وراوینی)	"	
	ششم	پانزدهم	۹۲-۹۵	راز موفقیت	"	
	ششم	شانزدهم	۹۸-۱۰۰	زن پرسا (از تذکره الاولیا)، مادر حسنک (از تاریخ بیهقی)	"	
	هفتم	هفدهم	۱۰۷-۱۰۹	امید ایران زمین		
	هفتم	نوزدهم	۱۱۶-۱۲۰	قصه تکرار آرش		
	هفتم	حکایت	۱۲۶	راه مهتری (از چهار مقاله نظامی عروضی)		
	هشتم	بیستم	۱۲۸-۱۲۹	آرزو (از ویکتور هوگو)		
	هشتم	بیست و یکم	۱۳۲-۱۳۸	شازده کوچولو (از آنتوان دوست اگروپری)		

هر چند در کتاب‌های درسی ادبیات، هنر در خدمت اخلاق است؛ اما متأسفانه این تکیه و تأکید تقریباً تأثیر و نتیجه رضایت بخشی نداشته است! زیرا غول بی‌شاخ و دم کنکور و مدرک‌گرایی و توجه به رشته‌های فنی و تجربی که نقش ادبیات در آن‌ها همان ارزش کنکوری با ضریب ۴ در دایره محفوظات سطحی است؛ باعث عدم توجه به محتوا و نیز عدم همراهی دانش‌آموز با معلم در کسب التذاذ ادبی شده است. در رشته علوم انسانی هم اگر حظی و لذتی باشد در زیر سایه کنکور، سرد و ناچیز حس می‌شود. پس اینجاست که دانش‌آموز در برابر همه انواع ادبی به خصوص ادب تعلیمی که باید‌ها و نبایدها را گوشزد می‌کند ساز ناکوک بی‌توجهی و بی‌میلی می‌زنند....

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

آن‌گونه که بیان شد، مجموعه ادبیات بیشتر در انحصار جنبه تعلیمی آن است و مخاطبین ادبیات به دلیل برخورداری از یک خط فکری معین، گروه مشخصی هستند؛ که معمولاً این گروه، بزرگسالان می‌باشند. اما اگر تقسیم‌بندی و توزیع موضوعات تقریباً هماهنگ باشد و سهم ادبیات داستانی و ادبیات نمایشی و ادبیات غنایی و ادبیات پایداری و ادبیات عرفانی و... رعایت شود؛ آن‌گونه که این انواع، فقط به داستان و نمایش و غنا و پایداری و عرفان و... برای توجیه و توضیح و توصیف خود بپردازند و از تعلیم و ادبیات تعلیمی دوری کنند و نیز ادبیات تعلیمی غیر از آموزش نیز روشنگری نماید و به جای توجیه باید‌ها و نبایدهای اخلاقی، خواننده‌اش را به سوی ورزندگی فکری و تدبّر و تعقل بکشاند؛ آنگاه انگیزه و میل و رغبت متعلمین به ادبیات بیشتر می‌شود و شاید دیگر از گریز پایی دانش‌آموز نسبت به تعلیمات اخلاقی خبری نباشد. پس بهتر است که:

- ۱- مجموعه‌ای مشخص از داده‌های معتبر ادب تعلیمی با محوریت شناخت و به کارگیری و نیز اهداف صریح رفتاری- فکری با توجه به توانمندی‌ها، نیازها، علایق و تجربه‌های دانش‌آموزی در کتب درسی ادبیات مدّ نظر قرار گیرد.
- ۲- محتوای دروس گزینش شده اگر متشکل از مفاهیم، اصول، اندیشه‌ها، فرآیندها و مهارت‌ها باشد؛ آموزش علمی‌تر است.

- ۳- در انتخاب و سازماندهی محتوا به زمان و حجم معین از آموزش دقت شود (هماهنگی محتوا، زمان و حجم معین آموزشی در کلاس)
- ۴- محتوا با دنیای واقعی دانش‌آموز ارتباط تنگاتنگ داشته باشد تا او را به شکل فعال و عمیق با امر یادگیری هنری، فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی درگیر کند.
- ۵- زبان گفتاری و نوشتاری متون به گونه‌ای رعایت شود که نه خالی از لطف ادبی و نه پر از تکلف و تصنع باشد.

منابع

- بیهقی، ابوالفضل، تاریخ بیهقی، به کوشش علی اکبر فیاض، نشر علم، تهران، ۱۳۷۴.
- شمیسا، سیروس، انواع ادبی، فردوس، تهران، ۱۳۸۳.
- صفا، ذبیح‌الله، تاریخ ادبیات ایران، ج ۲، ابن سینا، تهران، ۱۳۶۳.
- محسنی‌نیا، ناصر، برزگر خالقی، محمدرضا، نوروززاده چگینی، وحیده، پژوهشی درباره جایگاه ادبیات تعلیمی در قصاید فارسی، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، سال سوم، شماره دهم، تابستان ۱۳۹۰.
- مشرف، مریم، جستارهایی در ادبیات تعلیمی ایران، سخن، تهران، ۱۳۸۹.
- کتب فارسی پایه‌های اول، دوم و سوم راهنمایی و ادبیات دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی چاپ ۱۳۹۰.

بررسی عناصر روایی در نظم غیر روایی شهناز ولی پور هفشجانی^۱

چکیده

در سرفصل‌های جدید رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان آثار ادبی به دو دسته روایی و غیر روایی تقسیم شده است. در این تقسیم‌بندی به عنوان مثال: غزل، قطعه و قصیده در دسته‌ی نظم غیر روای قرار گرفته‌اند، اما آیا به راستی در این قالب‌های ذکر شده روایت وجود ندارد؟ آیا اساساً می‌توان مرز خاصی میان روایی و غیر روایی کشید؟ در این مقاله با بررسی چند اثر در قالب‌های قصیده، غزل، قطعه و رباعی چنین تقسیم‌بندی به چالش کشیده شده است. کلید واژه: روایت، عناصر روایی، قالب‌های شعری، سرفصل‌های درسی.

مقدمه

غالباً در سرفصل‌های گذشته‌ی رشته زبان و ادبیات فارسی، تقسیم‌بندی دروس بر اساس یک اثر کلاسیک خاص و یا آثار مشهور شاعر یا نویسنده‌ای برجسته بوده است، عنوان واحدها نیز بیانگر این توجه خاص بوده است. دروسی چون کلیله و دمنه، مثنوی، حافظ، بوستان، نظامی و....

بررسی سرفصل‌های جدید رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، نشانگر تلاش برای خروج از این شیوه‌های جزء نگر و شاهکار محور گذشته است. شیوه‌هایی که باعث می‌شد، کارشناس ادبیات دیدی کلی نسبت به آثار ادبی، سبک‌ها،

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان شهرکرد

انواع گوناگون و چگونگی تحول سبک‌ها و تطور انواع پیدا نکند و جز چند اثر خاص، از دیگر آثار فارسی فقط نامی، آن هم به لطف تاریخ ادبیات در حافظه‌ی کوتاه مدت خود داشته باشد. تلاش برای از بین بردن این معضل همیشگی البته در خور تقدیر است؛ مشروط به آن که در تقسیم بندی جدید، دسته‌بندی کلی آثار بر مبنایی کاملاً علمی و تعریف شده، همه جانبه نگر و تا حد امکان واضح و روشن و غیرقابل مناقشه باشد. بدیهی است، اصطلاحاتی که در این تقسیم‌بندی به کار می رود، نیز باید اصطلاحاتی باشد که در معنا و حد و حدود آن بین صاحب‌نظران اتفاق نظری نسبتاً کلی وجود داشته باشد.

نگاهی به عناوین به کار رفته در دسته‌بندی آثار ادبی نشان می‌دهد که تدوین کنندگان این سرفصل‌ها، با نگرشی تلفیقی از تقسیم‌بندی‌های قدیم آثار ادبی به نثر و نظم و رویکرد نسبتاً جدید روایت شناختی، کلیه آثار ادبی را به نثر و نظم روایی و غیرروایی تقسیم‌بندی کرده‌اند. هر چند مباحث روایت شناختی غالباً پس از ساخت‌گرایان و با تألیفات ارزشمند کسانی چون «استروس» «پروپ» و بعدها ژانت جایگاه ممتازی در بررسی‌های ادبی کسب کرد، اما بحث روایت، پیشینه کهن‌تری دارد و نخستین بار ارسطو در فن شعر خود به آن پرداخته است. او آثار ادبی را برحسب این که از طریق اعمال و رفتار و گفتار بازیگران نمایش داده شوند و یا صرفاً روایت شوند، به دو دسته تقسیم کرد و سپس روایت را نیز به دو شاخه‌ی مجزای نقل از زبان خود و نقل از زبان دیگری تقسیم کرد. (۱۱۵-۱۱۶) بنابراین روایت و نمایش دو شیوه اصلی و بزرگ محاکات در شعر محسوب می‌شد. در آثار ادبی گذشته‌ی ما از شیوه نمایش با شرایط و ملاک‌های ارسطویی استفاده نشده است، اما روایت در انواع متنوع قصه، حکایت، تمثیل، فابل، حماسه، داستان‌های عاشقانه و... در نثر و نظم فارسی جایگاه خاصی دارد. با این حال در تقسیم‌بندی جدید دروس، در مبحث نظم که موضوع این مقاله است، کلیه قالب‌های شعر فارسی در دسته‌ی نظم غیرروایی قرار گرفته‌اند، جز مثنوی و البته آن هم فقط تعدادی از مثنوی‌ها. اما آیا به راستی گستره‌ی روایت در آثار ادبی ما تا این اندازه محدود است و اساساً بر چه مبنایی می‌توان اثری را روایی یا غیرروایی محسوب کرد. برای پاسخ به سؤالاتی ازین قبیل لازم است که ابتدا روایت را تعریف کنیم و شاکله‌های یک اثر روایی را بشناسیم.

تعریف روایت:

در فرهنگ اصطلاحات ادبی سیما داد آمده است: «روایت اصطلاحی عام است که برای هر آنچه قصه، داستان یا حکایتی باشد، به کار می‌رود. در زبان انگلیسی نیز اصطلاح narrative هر قسم روایتی که دارای حادثه، شخصیت و برای نقل گفتار و اعمال شخصیت‌ها، خواه نظم یا نثر، اطلاق می‌شود.» (۲۵۳) طبق این تعریف شخصیت، حادثه، نقل گفتار و اعمال شخصیت‌ها عناصر اصلی تشکیل دهنده‌ی روایت‌اند. ای.ام. فورستر داستان را نقل وقایع به ترتیب زمانی می‌داند که البته خصیصه اصلی آن ایجاد حس تعلیق در شنونده است یا به عبارت دیگر میل به دانستن آن که بعد چه خواهد شد. (۴۲)

پس می‌توان به تعریف قبلی، شاکله‌های توالی زمانی و ایجاد حس تعلیق را نیز اضافه کرد.

مایکل تولان در کتاب روایت شناسی ترجیحاً تعریف روایت را با بررسی ویژگی‌های نوعی روایت آغاز کرده است.

این ویژگی‌ها به طور خلاصه عبارتند از:

- ۱- روایات، جعلی و ساختگی‌اند و توالی وقایع، تأکید بر وقایع خاص و سرعت در آن معمولاً طرح‌ریزی شده است.
- ۲- روایات دارای اجزایی شناخته شده و تکراری‌اند.
- ۳- روایات غالباً به جایی ختم می‌شوند، آن‌ها دارای آغاز، وسط و پایان‌اند.
- ۴- روایت دارای گوینده و مخاطب است.
- ۵- روایت از مختصه جابه جایی بسیار بهره می‌گیرد، به عبارت دیگر در روایت، راوی از نوعی توانایی زبانی برای ارجاع به اشیا یا وقایعی که از نظر زمانی از گوینده و مخاطب دورند استفاده می‌کند.
- ۶- روایات متضمن یادآوری رویدادهایی‌اند که نه تنها از نظر زمانی بلکه مهم‌تر از آن از نظر زمانی از گوینده و مخاطبش دورند. (۱۳-۱۵)

تولان سپس روایت را به شیوه‌ای مینی مالیستی این گونه تعریف کرده است: «توالی ادراک شده‌ای از وقایع که به صورت غیر اتفاقی با هم مرتبط‌اند.» (۱۶) بنابراین در تمایز

میان آثار روایی، نیمه روایی و غیر روایی می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد، که اگر روایت توالی وقایع دارای ارتباط منطقی و زمانی‌ای باشد که پیوستگی آنها حاصل تمرکز مکرر بر فرد یا افرادی است که خواننده به آنها گرایش (مثبت یا منفی) می‌یابد و علاوه بر آن، اگر روایت آن نوع توالی زمانی باشد که در آن دوره‌ی اغتشاش، بحران و عدم قطعیت جایگزین دوره‌ی آرامش، حل مشکل یا پایان می‌شود، و اگر این موارد معیارهای تعیین‌کننده روایت باشند، پس متونی که هیچ کدام از مشخصات بالا را ندارند یا فقط تعداد کمی از آنها را دارند، روایت نیستند. متونی که بعضی از مشخصات بالا یا همه‌ی آنها را به صورت ضعیف و نامحسوس دارند «حاشیه‌ای» یا «نیمه روایی» به نظر می‌رسند» (۱۹-۲۰)

بررسی چند اثر

اکنون بر اساس تعاریف و معیارهایی که در آثار نام برده شده برای سنجش روایی بودن یا نبودن آثار ادبی بیان شد.

چند اثر در قالب‌های مختلف شعر فارسی را از دیدگاه روایی یا غیر روایی بودن بررسی می‌کنیم. اولین اثر مورد بررسی قصیده‌ای است از انوری در مدح یکی از بزرگان زمان خویش. قالب قصیده از قالب‌هایی است، که شاید کمتر کسی در غیر روایی بودن آن شک کند، اما دقت در تغزل بسیاری از قصاید فارسی ساختار روایی آنها را بر ملا می‌کند. بررسی ساختاری تغزل قصاید فارسی می‌تواند موضوع مقاله‌ی بسیار جالبی باشد که از حد یک مقاله‌ی بسیار کوتاه فراتر است. ما در این جا به عنوان نمونه تغزل این قصیده را صرفاً از دیدگاه عناصر روایی بررسی می‌کنیم.

دی بامداد عید که بر صدر روزگار

هر روز عید باد به تأیید کردگار

بر عادت از وثاق به صحرای برون شدم

با یک دو آشنا هم از ابنای روزگار

در سر خمار باده و بر لب نشاط می

در جان هوای صاحب و در سر وفای یار

اسبی چنان که دانی زیر از میانه زیر

وز کاهلی که بود نه سک نه راهوار
در خفت و خیز مانده همه راه عیدگاه
من گاه زو پیاده و گاهی بر او سوار
راضی نشد بدان که پیاده شوم ازو
از فرط ضعف خواست که برم شود سوار
که طعنه‌ای ازین که رکابش دراز کن
که بذله‌ای از آن که عنانش فرو گذار
من واله و خجل به تحیر فرو شده
چشمی سوی یمینم و گوش‌ی سوی یسار
تا طعنه‌ی که می‌دهدم باز طیرگی
تا بذله‌ی که می‌کندم باز شرمسار
شاگردکی که داشتم از پی همی دوید
گفتم که خیر هست، مرا گفت باز دار
تو گرم کرده اسب به نظاره گاه عید
عید تو در وثاق نشسته در انتظار
عیدی چگونه عیدی چون تنگ‌ها شکر
چه تنگ‌ها شکر که به خروارها نگار
گفتم کلید حجره به من ده تو بر نشین
این مرده ریگ را تو به آهستگی بیار
القصه باز گشتم و رفتم به خانه زود
در باز کرد و باز بست از پس استوار ...
در من نظر نکرد چو گفتم چه کرده‌ام
گفت ای ندانمت که چگویم هزار بار
امروز روز عید و تو در شهر تن زده
فردا ترا چگوید دستور شهریار
بد خدمتی اساس نهادی تو ناخلف
گردندگی به پیشه گرفتی تو نابکار

گفتم چگویمت که درین حق به دست توست
 ای ناگزیر عاشق و معشوق حق گزار
 لیکن ز شرم آنک درین هفته بیشتر
 شب در شراب بوده‌ام و روز در خم‌ار
 ترتیب خدمتی که نباید نکرده‌ام
 کمتر برای تهنیتی بیتکی سه چهار
 گفتا گرت زگفته‌ی خود قطعه‌ای دهم
 مانند قطعه‌های تو مطبوع و آبدار
 گفتم که این نخست خداوندی تو نیست
 ای انوریت بنده و چون انوری هزار
 پس گفتمش که بیتی ده بر ولا بخوان
 تا چيست وزن و قافیه چون برده‌ای به کار
 آغاز کرد مطلع و آواز بر کند
 و آنگاه چه روایت چون در شاهوار
 (۲-۱۸۱)

یکی از شاکله‌های روایت چنان که گذشت، داشتن آغاز، وسط و پایان است. در ابیات فوق راوی برشی از زندگی خود را به روایت گذاشته است. آغاز روایت، خارج شدن راوی از خانه به قصد رفتن به عیدگاه است. در حالی که هوای دیدن ممدوح را در سر دارد؛ اما به دلایلی که در ادامه آن‌ها را ذکر می‌کند، نمی‌تواند به خدمت ممدوح برود. در میانه‌ی روایت شاگرد راوی به دنبال او می‌آید و خبر می‌دهد که یار به دیدارش آمده است. سپس بحران داستان با خشم و نارضایتی معشوق از نرفتن راوی به خدمت وزیر شکل می‌گیرد و با عذر آوردن راوی از نداشتن تحفه‌ای مناسب، ادامه می‌یابد و با قرض گرفتن شعری از معشوق، بحران حل شده و روایت به پایان می‌رسد. راوی در ضمن این روایت از توصیف‌های بیرونی و درونی و گفت‌وگو به زیبایی استفاده کرده است و البته چنان که در قصاید مدحی مرسوم است، این شعر به جز مدح و ستایش، در بر دارنده پیامی ضمنی است. راوی غیرمستقیم و با توصیف ضعف و کاهلی اسب خود که مایه شرمساری او در مقابل مردم کوچه و بازار شده، در واقع هم

به خاطر آن که روز عید به خدمت ممدوح نرسیده عذرخواهی کرده و هم به زبان کنایی از مخاطب اصلی روایت اسب تقاضا کرده است. بنابراین روایت فوق دارای شاکله‌ای دیگر از عناصر (روایت داشتن راوی و مخاطب) است.

راوی این روایت چنان که دیده شد اول شخص مفرد است، که بعضاً ممکن است با شاعر این قصیده یکی گرفته شود. مگر نه این است که این قصیده را شاعر در تهنیت عید و ضمناً تقاضای اسب سروده است؛ پس چگونه می‌توان شاعر را شخصیت اصلی این روایت ندانست؟ باختین در جواب اشکالاتی این چنینی نوشته است اگر حادثه‌ای را «که برایم رخ داده است، شفاهاً روایت کنم، یا از طریق نوشتار آن را نقل کنم؛ از همان بدو امر به عنوان راوی (یا نویسنده) از زمان و فضایی که ماجرا در آن رخ داده است، منفک خواهم بود. این امکان وجود ندارد که بخواهم من خودم را با منی که از آن حرف می‌زنم، یکسان فرض کنم. (۱۳۴-۵) وانگهی اگر ابیات فوق را نه روایت بلکه گزارشی از یک روز یا قسمتی از یک روز انوری بدانیم، پس طبق گفته‌ی شاعر بایستی در حقیقت مدحی را که در ادامه آمده است نه از انوری، بلکه از معشوق او که حتماً شاعر توانایی بوده است و تصادفاً نامش از تمام تذکرها‌های ما پاک شده و البته به طرز عجیبی زبان و بیانش با زبان و بیان انوری شباهت دارد؛ محسوب کنیم! و جالب‌تر آن است که شاعری چون انوری به ناتوانی خود در شعر سرودن و قرض گرفتن یک قصیده‌ی مدحی کامل از شعر دیگران اعتراف کند! و عجیب‌تر آن که شاعر این قصیده مدحی، یا همان یار انوری، در آن دوره که رقابت شدیدی میان شعرا در جلب توجه حامیان انگشت شمار شعر و ادب وجود داشته، شعر خود را دو دستی به انوری تقدیم کند!

پس می‌توان نتیجه گرفت که لااقل قسمت قرض گرفتن شعر از معشوق، کاملاً جعلی و ساختگی است. آیا درست‌تر نیست که معشوق را در این شعر آئیمای شاعر و بخشی از ناخودآگاه او بدانیم که شعر را بر شاعر الهام کرده است؟ مسلم است که انوری از تجربیات و حوادث روزمره خود، در سرودن این اثر، استفاده کرده است، اما در کنار آن، چنان درجه‌ی آشکاری از جعل و تصنع آن گونه که هر نویسنده‌ای در روایت خود به کار می‌برد در بیان او دیده می‌شود؛ که روایی بودن این اثر را تردیدناپذیر می‌سازد و البته چنان که در ادامه‌ی بررسی خواهیم دید، در این اثر توالی

وقایع و تأکید بر وقایع خاص و سرعت روایت نیز کاملاً طرح ریزی شده است. در سه بیت آغازین این شعر، روای به طور مختصر و سریع مکان و زمان روایت را مشخص کرده، شخصیت اصلی را معرفی می‌کند. شخصیت اصلی، شاعری خوش گذران و بی‌خیال و وابسته به دربار است که با جمعی از آشنایان خود صبح روز عید سوار بر اسب به قصد رفتن به عیدگاه از خانه خارج می‌شود (کنش اول). سپس روای با کاستن از سرعت روایت طی شش بیت، سستی و نافرمانی اسب خود، طعنه و تمسخر مردم کوچه و بازار و انفعال و شرمساری‌اش را با زبان طنزگونه به زیبایی توصیف می‌کند.

اسبی چنان که دانی زیر از میانه زیر
وز کاهلی که بود نه سک سک نه راهوار
در خفت و خیز مانده همه راه عیدگاه
من گاه زو پیاده و گاهی بر او سوار
راضی نشد بدان که پیاده شوم ازو
از فرط ضعف خواست که بر من شود سوار
که طعنه‌ای ازین که رکابش دراز کن
که بذله‌ای از آن که عنانش فرو گذار

بیان راوی مخصوصاً در دو بیت آخری از قدرت نمایشی بالایی برخوردار است. توصیف حالات درونی فردی که در مقابل جمع از جدال با اسب کاهل و فرمان ناپردار خود آن چنان شرم زده شده که در خود فرو رفته و سر به زیر افکنده؛ اما چشم و گوشش بی‌اختیار هم چنان بذله‌گویی‌ها، نیشخندها و طعنه‌ها را می‌پاید.

من واله و خجل به تحیر فرو شده
چشمی سوی یمینم و گوش‌ی سوی یسار
تا طعنه‌ی که می‌دهدم باز طیرگی
تا بذله‌ی که می‌کندم باز شرمسار

سپس کنش بعدی روی می‌دهد. شاگرد روای دوان دوان نزد او می‌آید و خبر

می‌دهد که یار به دیدارش آمده و در خانه منتظر اوست. روای از شدت اشتیاقی که به دیدار یار دارد، اسب را به شاگرد می‌سپارد و خود پای پیاده به سرعت به خانه می‌رود. او راهی را که هنگام رفتن با کاستن از سرعت روایت و پرداختن به توصیف سرکشی‌های اسب، تمسخر مردم و انفعال خود، آن قدر طولانی جلوه داده بود؛ اکنون با جمله ی "القصه، باز گشتم و رفتم به خانه زود"، بسیار کوتاه کرده و بر سرعت روایت تأکید کرده است. پس از آن کنش بعدی که بحران روایت است، روی می‌دهد. معشوق از دست راوی خشمگین است و به او اعتنایی نمی‌کند. روایت که اکنون به نقطه‌ی اوج رسیده، در ادامه با گفتگوی مستقیم بین راوی و معشوق، کنش افتان را آغاز می‌کند. علت خشم معشوق آشکار می‌شود، عاشق عذر خود را بیان می‌کند و نهایتاً بحران با پیشنهاد استفاده از شعر معشوق، حل می‌شود و روایت به پایان می‌رسد. در این شعر چنانکه دیده شد، دیگر شاکله‌های روایت نیز به آسانی قابل تشخیص است. از جمله این روایت اجزایی شناخته شده و تکراری داشت. عاشقی که با خشم و نارضایتی معشوق روبرو می‌شود و تلاش می‌کند تا کدورت خاطر او را با عذری قابل قبول بزداید. نیز شاکله استفاده از مختصه‌ی جابجایی، که راوی به وقایع و اشیایی اشاره می‌کند که به لحاظ زمانی و مکانی از گوینده و مخاطب دورند. همه‌ی این موارد ما را بر آن می‌دارد تا تغزل قصیده‌ی مذکور را در واقع یک روایت کامل بدانیم.

یکی دیگر از قالب‌های مورد بررسی در این مقاله، قطعه است. ساختار بسیاری از قطعات شعر فارسی به لحاظ عناصر داستانی، مخصوصاً نوع نسبتاً جدید داستانک^۱ و همچنین فابل و تمثیل قابل بررسی است. اکنون قطعه‌ی بسیار کوتاهی از انوری را از منظر عناصر روایی بررسی می‌کنیم.

نشیده‌ای که زیر چناری کدوبنی

بر جست و بر دوید بروبر به روز بیست

پرسید: از چنار که تو چند روزه‌ای؟

گفتا چنار: عمر من افزون‌تر از دویست

۱- نک؛ بررسی عناصر داستانی در شعر پروین اعتصامی از نگارنده

گفتا: به بیست روز من از تو فزون شدم

این کاهلی بگوی که آخر ز بهر چیست؟

گفتا چنار: نیست مرا با تو هیچ جنگ

کاکنون نه روز جنگ و نه هنگام داوریست

فردا که بر من و تو وزد باد مهرگان

آنکه شود پدید که نامرد و مرد کیست؟

(۵۳۶)

این قطعه‌ی پنج بیتی را راوی با جمله‌ی "نشیده‌ای" آغاز کرده که یک سؤال کلیشه‌ای برای شروع کردن حکایت و داستان است و در آثار روایی، فراوان به کار رفته است. در بیت اول، دو شخصیت این فابل تمثیلی معرفی شده و پس زمینه‌ی این روایت بسیار کوتاه ترسیم شده است. زمان و مکان مبهم است از قبیل عبارت: روزی روزگاری در شهری... که در ابتدای قصه‌ها فراوان شنیده‌ایم. شخصیت‌های این روایت کوتاه، تمثیلی‌اند و هر کدام نماینده‌ی تیپ‌های اخلاقی - اجتماعی خاصی‌اند. در بیت دوم، نخستین کنش روایت با گفتگو و طرح پرسش آغاز می‌شود:

پرسید از چنار که تو چند روزه‌ای؟

گفتا چنار: عمر من افزون تر از دویست

کدو در اولین گام خود را با چنار مقایسه کرده، چنین نتیجه می‌گیرد:

گفتا: به بیست روز من از تو فزون شدم

این کاهلی بگوی که آخر ز بهر چیست؟

در این بیت همچنین کشمکش دو شخصیت و بحران اصلی حکایت مطرح می‌شود.

کشمکشی که در نتیجه‌ی قیاس غلط کدو است. گیاه بیست روزه‌ای که چون به سرعت رشد کرده و بالیده، غروری چون غرور تازه به دوران رسیده‌ها را به نمایش می‌گذارد. او دیگران را در مقایسه با پیشرفت سریع خود، تنبل و سست می‌داند. چنار خردمند و با تجربه با طمأنینه‌ی خاصی بر جنگ و داوری نداشتن تأکید می‌کند، زیرا حال را زمان مناسبی برای اثبات خود نمی‌بیند:

گفتا چنار: نیست مرا با تو هیچ جنگ

کاکنون نه روز جنگ و نه هنگام داوریست

فردا که بر من و تو وزد باد مهرگان

آنکه شود پدید که نامرد و مرد کیست

در بیت آخر با جمله‌ی نغز و کوبنده‌ی چنار، بحران داستان حل شده و روایت که از بیت قبل کنش افتان را آغاز کرده بود، به نقطه‌ی پایان می‌رسد.

این روایت چنانکه دیدیم با همه‌ی کوتاهی خود، شخصیت، واقعه، بحران، آغاز، وسط، پایان، ساختگی بودن و دیگر شاکله‌های روایت را در بر داشت؛ به علاوه مانند دیگر حکایات تمثیلی، در بردارنده‌ی اصلی اخلاقی و پیامی آموزنده نیز بود.

البته منظور از بررسی نمونه‌های انتخاب شده در قالب‌های قصیده و قطعه، آن نیست که مدعی شویم کلیه‌ی این قالب‌ها را باید نظم روایی محسوب کرد؛ بلکه هدف آشکار کردن این مسأله است که، تقسیم‌بندی بر اساس روایی و غیرروایی تا چه حد می‌تواند دشوار و نا کارآمد باشد. چگونه می‌توان روایت را که با شعر و ادب ما در آمیخته و تقریباً در تمام قالب‌های شعر فارسی یافت می‌شود، منحصر به تعدادی قالب مشخص کرد. به عنوان مثال آیا نمی‌توان بعضی از رباعیات خیام را روایت‌هایی بسیار موجز دانست؟ رباعیاتی از قبیل:

از کوزه‌گری کوزه خریدم باری

آن کوزه سخن گفت ز هر اسراری

"شاهی بودم که جام زرینم بود

اکنون شده‌ام کوزه‌ی هر خماری (۶۶)

جامی است که عقل آفرین می‌زندش

صد بوسه ز مهر بر جبین می‌زندش

این کوزه گر دهر چنین جام لطیف

می‌سازد و باز بر زمین می‌زندش (۴۸)

مرغی دیدم نشسته بر باره‌ی توس

در پیش نهاده کله‌ی کیکاووس

با کله همی گفت: که افسوس افسوس
 کو بانگ جرس‌ها و کجا ناله‌ی کوس (۴۹)
 قضاوت درباره‌ی روایی بودن یا نبودن غزل زیر را به عهده‌ی شما می‌گذاریم.
 دیروز پس از مردن آدم برفی
 شد آب تمام تن آدم برفی
 امروز دوباره کودکی را دیدم
 او دکنه‌ی چشم‌های زیبایش را
 می‌دوخت به پیراهن آدم برفی
 او شال ندارد ولی دستش را
 انداخته بر گردن آدم برفی
 خورشید طلوع کرد، کودک برداشت
 آرام سر از دامن آدم برفی
 هی برف به آفتاب می‌زد، می‌گفت:
 برگرد برو دشمن آدم برفی^۱ (آخرتی، ۱۹)

"کادن" در "فرهنگ اصطلاحات ادبی" ذیل نظم روایی (narrative verse) به این دشواری‌ها در مشخص کردن مرز روایی و غیرروایی اشاره کرده است. او در تعریف شعر روایی نوشته: «شعر روایی شعری است که داستانی را بیان می‌کند. این قبیل شعر در ادبیات گوناگون متداول شده است. سه نوع اصلی آن عبارتند از: حماسه، رمانس منظوم و بالاد. اما تعداد بسیار زیادی از شعرهای روایی هست که نمی‌توان آن‌ها را به راحتی طبقه‌بندی کرد و مسلماً نمی‌توان آن‌ها را در زمره‌ی یکی از گروه‌های قید شده جا داد و هیچ ژانری نیست که آثار متفاوت و متنوعی چون غزل داوود اسمارت، سهراب و رستم آرنولد و سفر مگی تی اس الیوت را با هم در بر بگیرد.» (۴۱۱)
 بگذریم از این مسأله، که اگر بخواهیم از دیدگاه مخاطب به بررسی روایی بودن یا

۱- با تشکر از محمد خورشیدی

نبودن یک اثر پردازیم، بحث می‌تواند بسیار پیچیده‌تر از این باشد. اگر به قول مایکل تولان روایت را "توالی ادراک شده‌ای از وقایع بدانیم که به صورت غیر اتفاقی به هم مرتبط شده‌اند" (۱۶) پس باید بپذیریم که نتیجه‌ی روایت از پیش تعیین شده نیست بلکه ادراک شده است. یعنی "روایت بودن روایت به ادراک مخاطب بستگی دارد." (۱۷) بنابراین "بی‌فایده است که هر فرد دیگری از جمله گوینده بر روایت بودن متنی اصرار ورزد، در حالی که مخاطب آن متن را روایت نمی‌داند" (۱۸) و بالعکس.

نتیجه‌گیری

روایت با شعر و ادب ما آمیخته است و شاید کمتر قالبی را بتوان در شعر فارسی نشان داد که لااقل یک شعر روایی در آن سروده نشده باشد (بگذریم از قالبی چون مثنوی که به ندرت غیرروایی است و متأسفانه شاهکار روایی‌ای چون مثنوی به عنوان نظم غیر روایی محسوب شده است) بنابراین تقسیم‌بندی آثار ادبی به نثر و نظم روایی و غیر روایی و سپس انطباق آن بر قالب‌های خاص، اساساً مناقشه آمیز و غیرفراگیر است. شاید بهتر بود تقسیم‌بندی به گونه‌ای باشد که تفاوت آثار ادبی هم از بعد انواع ادبی و هم از بعد قالب در نظر گرفته شود.

منابع

- آخرتی، مرتضی، شکسته بسته‌ترین جمله جهان، تهران: انجمن قلم ایران (۱۳۸۸)
- آدام، ژان میشل و فرانسواز روزار، تحلیل انواع داستان (رمان، درام، فیلم‌نامه) ترجمه‌ی آذین حسین‌زاده و کتابیون شهپر
- راد، تهران: قطره (۱۳۵۸)
- انوری، دیوان شعر، به اهتمام پرویز بابایی، تهران: نگاه (۱۳۸۹)
- تولان، مایکل، روایت شناسی درآمدی زبان شناختی انتقادی، ترجمه‌ی سیده فاطمه علوی و فاطمه نعمتی، تهران: سمت (۱۳۸۳)
- داد، سیما، فرهنگ اصطلاحات ادبی، تهران: مروارید (۱۳۸۷)
- زرین کوب، عبدالحسین، ترجمه و تألیف ارسطو و فن شعر، تهران: امیر کبیر (۱۳۸۷)
- فورستر، ادوارد مورگان، جنبه‌های رمان، ترجمه ابراهیم یونسی، تهران: نگاه (۱۳۸۴)
- کزازی، میرجلال‌الدین، ویرایش رباعیات خیام، تهران: مرکز (۱۳۹۰)
- ولی‌پور هفشجانی، شهناز، بررسی عناصر داستانی در شعر پروین اعتصامی، مجموعه مقالات کنگره بزرگداشت پروین اعتصامی، اراک: دانشگاه اراک (۱۳۸۶)
- (افست ایران) Cuddon, J.A., A Dictionary of Literary Terms, Penguin Books (1986)

خلاصه مقالات

همایش

زبان و ادبیات فارسی و دانشگاه فرهنگیان

بررسی تأثیر و کاربرد قرآن و حدیث در منشآت فرهاد میرزا معتمد الدوله علی آرامش پور^۱

چکیده

ادبیات منظوم و منثور فارسی از دیر باز آینه تمام نمای قرآن کریم و حدیث شریف بوده است. پس از ورود دین اسلام به ایران، بزرگان ادب فارسی در همه‌ی ادوار گذشته تلاش کرده‌اند تا کلام خود را به زیور آیات آسمانی و سخنان بزرگان دین آراسته کنند و زمینه‌های لازم را برای فهم بهتر و درک ژرف‌تر احکام دین مبین اسلام به وجود بیاورند. در دوره‌ی مشروطه نیز روی آوردن شاعران و نویسندگان به این مهم بیش از پیش نمود پیدا کرد. فرهاد میرزا معتمد الدوله ادیب و نویسنده‌ی دوره‌ی قاجار، ملقب به رب السیف و القلم، در نامه‌های خود که به منشآت فرهاد میرزا معروف است، به شیوه‌های مختلف از آیات قرآن کریم و احادیث ائمه اطهار(ع) استفاده کرده است. نامه‌های وی به پیروی از پیشینیان، آکنده از استشهاد و اشارات ظریف به آیات کتاب مبین و سخنان ائمه هدی(ع) است. در این جستار سعی کردیم جلوه‌هایی از تأثیر و کاربرد قرآن کریم و حدیث شریف را در منشآت این نویسنده، از زوایای مختلف مانند تضمین، اقتباس و تلمیح، بررسی و واکاوی کنیم.

بر اساس این پژوهش، مشخص شد که خمیر مایه اصلی منشآت فرهاد میرزا را آیه‌های قرآن کریم و سخنان بزرگان دین اسلام تشکیل داده است و دولت قرآن و حدیث در جان کلام این نویسنده هویدا می‌باشد.

واژگان کلیدی: ادبیات، تأثیر، قرآن، حدیث، منشآت، فرهاد میرزا

۱- دانشجوی دکتری دانشگاه شهید چمران اهواز و مدرس مراکز تربیت معلم خوزستان و دبیر دبیرستان‌های کهکیلویه

اهمیت نگارش و ویرایش در منابع آموزشی «در دوره ابتدایی» تقی آقا حسینی^۱ و مرضیه کریمی^۲

چکیده

نوشتن چهارمین و آخرین مهارت زبان آموزی است که کودک در بدو ورود به دبستان با آن مواجه شده و در سال‌های بعد در آن مهارت نسبی پیدا می‌کند. با نگاهی به مراحل نوشتن و با توجه به آموزش این مراحل شمار دانش‌آموزانی که دچار برخی از مشکلات یادگیری در زمینه املا و انشا می‌باشند قابل توجه است. نوشتن نقش مهمی در ارتباط فرد با سایرین دارد بدین جهت توجه به زمینه‌های فوق‌الذکر از اهمیت زیادی برخوردار است.

از آنجا که کتب آموزشی (مخصوصاً کتب درس فارسی) اولین و گاه تنهاترین منبع آموزشی موجود و در دسترس دانش‌آموزان می‌باشد محتوای آن باید بتواند از بروز مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان جلوگیری نموده و به عبارت دیگر محتوای کتب درس فارسی می‌بایست گام به گام دانش‌آموز را در جهت رسیدن به اهداف آموزشی این درس و اهداف انسانی - اجتماعی و ملی - مذهبی یاری رساند.

محتوای کتب فارسی دوره ابتدایی ضمن مفید و کافی بودن چه راه‌هایی را جهت تقویت مهارت نوشتن در پیش روی آموزگاران باز نموده است تا ضمن پرهیز از القاء اشتباهات و انجام روش‌های سنتی و منسوخ آنان را با روش‌های مفید و مناسب آشنا ساخته و در دانش‌آموزان ایجاد علاقه نماید.

در این مقاله سعی شده است تا ضمن بررسی محتوای کتب درس فارسی دوره ابتدایی از جهت تأثیر بر نگارش راه حل‌های مناسب در جهت ارتقاء کیفیت نگارش در دو زمینه املا صحیح نویسی و انشا زیبا نویسی ارائه گردد.

کلید واژه‌ها: آموزش رسمی، زبان آموزی، آموزش ابتدایی، نوشتن

۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان

۲- دانشجوی کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی دانشگاه پیام نور اصفهان و آموزگار دبستان نبوت اداره آموزش و پرورش ناحیه ۵ اصفهان

طنین قرآن و حدیث بر لفظ در دری

مریم ارجمندی^۱

چکیده

قرآن مقدس‌ترین کتاب دینی مسلمانان و ویژگی‌های شگرفی دارد که می‌تواند بر هر سخنی تأثیری در خور داشته باشد. یکی از این تأثیرها کاربرد آیات و سوره‌های قرآن در نظم و نثر شاعران و نویسندگان می‌باشد که در علم معنوی بدیع به آن تلمیح می‌گویند. بسیاری از ادیبان از این زینت سخن در آثار خود سود برده‌اند. نگارنده بر این باور است که آراستن نوشتار و پرداختن معانی به کمک حدیث و قرآن بیشترین سهم را در بین آرایه‌های ادبی به خود اختصاص داده است. نویسنده‌ی این مقاله در پی آن است که ابیاتی را از شاعران بنام، که به این امر توجه نشان داده‌اند بیابد و آن‌ها را در طبقه‌بندی‌های خاص خود مورد بررسی قرار دهد.

کلید واژه‌ها: حدیث، قرآن، تلمیح.

۱- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

کارآمدی برنامه‌ریزی دروس ادبیات فارسی، مستلزم ایجاد رشته‌ی

آموزش زبان فارسی

سید محمد استوارنامقی^۱

چکیده

نگاهی گذرا به سر فصل‌های درس‌های تخصصی دوره‌ی کارشناسی ناپیوسته‌ی زبان و ادبیات فارسی تربیت معلم حاکی از آن است که عدم روشمندی، ابهام در تعریف سر فصل‌ها و نبود کتاب مدون به قصد آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشجویان و مدرسان این رشته را دچار سردرگمی کرده است و سبب شده است برغم صرف وقت و تلاش فراوان، استاد و دانشجو هیچ یک رضایت خاطری از شیوه‌ی موجود نداشته باشند. بازنگری در برنامه‌ریزی درسی و ارزیابی و نقد سر فصل‌های کنونی رشته‌ی ادبیات فارسی از نظر روش، محتوا، ساختار و مهارت‌های چهارگانه، می‌تواند زمینه ساز گرایشی شدن رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی در سطوح مختلف تحصیلی شود. از آنجا که دانشجویان مراکز تربیت معلم دبیر هستند، باید بستر مناسبی فراهم شود تا نیروهای کارآمد در زمینه‌ی مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان فارسی و آموزش زبان فارسی پرورش یابند. نگارنده این موضوع را از دو جهت بررسی می‌کند: ۱- کتاب‌های درسی رشته‌ی ادبیات بروز نیستند، در نتیجه ناکارآمدند. ۲- لازمه‌ی کارآمدی سرفصل‌های رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی، ایجاد رشته‌ی مستقل آموزش زبان فارسی است. این مقاله تلاش می‌کند ابتدا سر فصل‌های کنونی رشته‌ی ادبیات فارسی را از حیطه‌های مختلف محتوا، ساختار، روش و مهارت‌های چهارگانه ارزیابی کند و با اثبات ناکارآمدی دروس کنونی، جهت بهبود، ضرورت ایجاد رشته‌ی آموزش زبان فارسی را پیشنهاد نماید تا با استفاده از تعامل میان رشته‌ای با رشته‌های دیگر و استفاده از دانش‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، سنجش و... به پرورش متخصصان و پژوهشگرانی توانمند در عرصه‌ی آموزش زبان فارسی مبادرت نماید، تا کاستی‌های سرفصل‌های کنونی را با استفاده از روش‌های علمی نو برطرف نماید.

کلید واژه‌ها: ارزیابی، سرفصل‌های درسی، برنامه‌ریزی درسی، آموزش زبان فارسی

۱- مرکز تربیت معلم دانشور نیشابور

بررسی مضامین اجتماعی در متون نظم و نثر فارسی (بویژه نظم فارسی) حجت الله اسماعیل نیا گنجی^۱

چکیده

رندان و قلندران، از جمله قلاشان و بی‌بندوبارانی هستند که در شعر عرفانی تغییر رویه داده و در کنار انسان کامل و آرمان جوی حقیقی قرار گرفته‌اند. در کنار چهره‌های منفی‌ای چون: زاهد، واعظ و صوفی که لقمه‌ی شبهه می‌خورد، و نیز صفاتی چون سالوسی و ریایی، اینان ابر مردانی هستند که فارغ از هرگونه غرور جاهلانه و هیاهوی نفسانیات و مزخرفات دنیوی، با آزاد اندیشی تمام، به خرابات مغان قدم گزاریده، درد نوشان را شراب الست در می‌کشند. ورود به دنیای روان شناختی اجتماعی و آرمانی در این دسته از مفرطان ملامتیه، باعث می‌شود تا خواننده، درک متعالی‌تر از دنیای شعر قلندران و فضای عارفانه سروده‌های قلندروشانی چون: سنایی، عطار، مولوی و ولی شناسانی همچون حافظ داشته باشند.

در این مقاله سعی شده است به دگرگونی شخصیت رند و قلندر و جلوه‌های ملامتی و نیز جایگاه اجتماعی و انسانی ایشان در سروده‌های عرفانی و هم‌چنین نظریه‌ی بزرگان شعر عرفانی در حق این راست بازان پاک باز پرداخته شود. کلید واژه‌ها: رند، دگرگونی شخصیت، ملامتیه و شعر عرفانی.

۱- مدرس دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید رجایی شهرستان بابل

بررسی و استخراج مدل جامعه‌شناسی انقلاب از گلستان سعدی علی ایار^۱

چکیده

تعامل ادبیات و جامعه اگرچه امری پذیرفتنی است و نمودهای اجتماعی در ادبیات را به انحاء مختلف می‌توان مشاهده نمود اما باز خوانی گلستان سعدی از منظر جامعه‌شناسی منجر به واکاوی دقیق این اثر فاخرو از سویی دیگر به فهمی از ایران عصر سعدی و مناسبات بین مردم و قدرت منجر می‌شود. اگرچه فقدان یک چشم‌انداز جامعه‌شناسی در نگاه به ادبیات در کشور ما گنجینه‌های از این دست را دست‌نخورده گذاشته است. در این مقاله آراء سعدی را خصوصاً در گلستان و با تکیه بر باب در "سیرت پادشاهان" با نظریات جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی مقایسه و وجوه انطباق و افتراق آن را مشخص نموده و به ارائه مدل جامعه‌شناسی سعدی از چرایی و چگونگی جنبش‌ها و حرکت‌های اعتراض‌آمیز پردازیم. این مطالعه از جمله تحقیقات اسنادی است که با استفاده از روش "تحلیل ریخت‌شناسی" انجام شده است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که نظریات سعدی کمتر وجه روان‌شناسانه و بیشتر با آراء جامعه‌شناسی انقلاب و جنبش‌ها در ارتباط بوده و از کنشگران معترض مطابق با دیدگاه چارلز تیلی بیشتر صورتی عقلانی ارائه می‌دهد تا این که همسو با نظریات تدگار و لوین وجه احساسی جنبش‌ها را برجسته‌تر نماید. در نهایت می‌توان در دستگاه نظری سعدی قائل به گزاره‌های نظری جامعه‌شناسی بود.

کلید واژه‌ها: گلستان سعدی، جامعه‌شناسی سعدی، جامعه‌شناسی انقلاب، دستگاه نظری.

۱- مدرس گروه مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان مرکز تربیت معلم شهید مدرس ایلام

ادبیات تعلیمی و پراکندگی آن در کتابهای درسی دبیرستان

مهران بیغمی^۱

چکیده

تعلیم و آموزش یکی از اهداف اصلی کتابهای درسی ادبیات فارسی است که در موضوعات و مواد اصلی علم و اخلاق و هنر، عرضه می‌شود، با توجه به تقسیم‌بندی‌های ارائه شده در کتابهای ادبیات دوره‌ی متوسطه، به نوع ادبی "تعلیمی" تنها در سال‌های اول (یک درس) و چهارم (دو درس) اختصاص داده شده است، اما نمی‌توان بخش‌های دیگر را خالی از این موضوع یعنی تعلیم دانست، زیرا که هدف نهایی متون فارسی، مستقیم یا غیر مستقیم، آموزش است.

در این مقاله برآنیم که ضمن بررسی مضامین ادبیات تعلیمی و اهمیت و جایگاه آن در کتابهای درسی دوره‌ی متوسطه، به پراکندگی این موضوع در میان انواع ادبی دیگر پرداخته، چالش‌ها و راهکارهای اختصاص این مفهوم را در درس‌های مختلف، به فراخور محتوا ارائه دهیم و آثار شاخص ادبیات تعلیمی را از متون گذشته و معاصر، معرفی کرده، جایگاه و یا فقدان آن‌ها را در منابع درسی به تحلیل بنشینیم و به این نتیجه دست یابیم که تعلیم و آموزش در تار و پود ادبیات این سرزمین تنیده شده و در بیان هر نوع ادبی، آموزش حقیقت و نیکی و زیبایی نیز مورد نظر بوده است. کلید واژه‌ها: ادبیات تعلیمی، انواع ادبی، آموزش، کتب درسی، اهمیت تعلیم

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی، استادیار دانشگاه فرهنگیان، پردیس خاوران امیرکبیر البرز

اجتماع در آینه ادبیات

اسماعیل رحیمی^۱

چکیده

می‌توان ادبیات و اجتماع را دو روی یک سکه دانست. همه‌ی انواع ادبی از حماسه گرفته تا غنا و سیاست و تعلیم و... ریشه در اجتماع بشری دارند.

هیپولیت تن ادبیات را محصول «زمان»، محیط اجتماعی و نژاد می‌داند. شاید بتوان اجتماع را هم محصول ادبیات دانست. نمی‌توان تأثیر ادبیات را در مسائل سیاسی، پیروزی در جنگ‌ها و قیام‌های مردمی نادیده گرفت. همان‌گونه که در دوران مشروطه بزرگانی چون دهخدا، نسیم شمال، ملک الشعرای بهار، میرزاده‌ی عشقی و دیگران نظم و نثر را در خدمت اجتماع و سیاست قرار داده و از آن برای بیدارکردن مردم استفاده کردند و از «غم این خفته‌ی چند خواب در چشم‌تر آنان» شکست. آن چه فداکاری‌ها را ثبت می‌کند و دلاوری‌ها را رقم می‌زند تا در تابلویی زیبا در دید آیندگان بنمایاند، ادبیات است.

در سبک‌شناسی، اجتماع را موتور تغییر سبک‌های ادبی می‌دانند. یعنی آن چه در این تحول سهیم است، اجتماعی است. از خود شاعر گرفته تا زبان، محیط، مردم، سیاست و... از طرف دیگر مردم برای ادبیات مسئولیت اجتماعی قائل هستند و آن نوع ادبی را می‌پسندند که بیانگر دغدغه‌های آنان باشد. آزادی را برایشان فریاد بزند و بنیاد ظلم و ستم را در هم کوبد. با نگاهی گذرا به تاریخ ادبیات خود «میوه‌های سر به گردون سایی» را می‌بینیم که به دلیل عدم پرداختن به مسائل اجتماعی و به دلیل این که زبان گویای مردم نبوده‌اند در «تابوت پست خاک» خفته‌اند و جز نامی از آنان در لابه لای صفحات گرد و خاک گرفته‌ی تاریخ چیزی باقی نمانده است، آنانی که «در لفظ دری را در پای خوکان» ریختند و بزرگانی را می‌بینیم که لفظ لفظ شعر و نثرشان، رنگ و بوی زبان مردم را دارد و جان مایه‌ی آثارشان دردمندی انسان را به تصویر می‌کشد، آنانی که باعشق به مردم دوام خود را بر «جریده‌ی عالم» ثبت کردند. در این مقاله بر آنیم تا به ادبیات به عنوان آینه‌ای که سیمای اجتماع در آن جلوه‌گری می‌کند بپردازیم.

کلید واژه‌ها: ادبیات، اجتماع، سیاست، آزادی، سبک

۱- مدرس مرکز تربیت معلم شهید بهشتی شهرستان اقلید

بررسی و تحلیل رابطه‌ی اسطوره و سمبل و روش درست تأویل متون
و اشعار سمبولیک
فضل الله رضایی اردانی^۱

چکیده

اسطوره‌ها در بردارنده‌ی سرگذشتی قدسی و مینوی و روایت کننده‌ی واقعیهایی هستند که در زمان آغازین رخ داده است. حماسه‌ی آفرینش کیهان، سرگذشت آدمی، آغاز تمدن‌ها، آیین‌ها و مراسم، افسانه‌های دینی و پهلوانی، جنسیت، بارداری، جوانی، مرگ و راز آموزی و... همه از مقولات روایات اسطوره‌ای هستند؛ بنابراین فایده‌ی شناخت اسطوره‌ها این است که ما را به زمان جوانی دنیا باز می‌گرداند و زندگی و افکار مردم ابتدایی را به ما نشان می‌دهد. بشر برای رهایی از سرگردانی به اساطیر و فلسفه پناه می‌برده است. اگوست کنت، فیلسوف فرانسوی در قرن نوزدهم، سیر تکامل فکری بشر را در سه مرحله «ربّانی و دینی»، «فلسفی»، «علمی و تحقیقی» بررسی کرده است. از یک دید کلی، اسطوره‌ها با مسائلی چون: آیین، مذهب، افسانه، رؤیا، تاریخ، تمثیل و سمبل ارتباط تنگاتنگی دارد. در این مقاله ضمن پرداخت به موضوعاتی از این قبیل، به طور خاص به رابطه عمیق میان اسطوره و سمبل پرداخته شده و با ارائه برخی نمادهای اسطوره‌ای، روش تأویل شعرهای نمادین همراه با طرح دیدگاههایی که در این زمینه وجود دارد، مورد بررسی و تحلیل انتقادی قرار گرفته است و سرانجام نگارنده به عنوان مناسب‌ترین روش برای تأویل اشعار نمادین، به این نتیجه رسیده که در تأویل شعرهای سمبولیک همیشه باید به صورتی معتدل به سه عنصر «مؤلف»، «متن» و «خواننده»، توجه و از گرایش‌های افراطی و تفریطی در این عرصه پرهیز نمود.

کلید واژه‌ها: اسطوره، افسانه، سمبل، تأویل، متون نمادین، هرمنوتیک

۱- دکترای ادبیات فارسی، عضو علمی دانشگاه فرهنگیان شهید پاکنژاد یزد

جلوه ها و بارقه های قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی مسعود ستیز نارویی^۱ و فاطمه شهرکی^۲

چکیده

قرآن مجید منبع لایزال الهی، رویشگاه زیبایی آفرینی در اشعار و متون فارسی و زمینه ساز صدق و صفای معنوی، در ادب پرورده‌ی ماست. در پژوهش حاضر سعی بر آن است تا تأثیر جلوه‌های قرآن و حدیث در تحول ژرف و عمیق بر حوزه‌هایی چون: معنایی و انگیزشی، ادب نفس و نکات اخلاقی، ادب تبلیغی، تأثیرات بلاغی و... مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

نخست به عظمت کلام الهی که چون رشته‌ی استواری، عاطفه‌ی جمعی همه مسلمانان را با مودت و برادری بهم پیوند زده، هم ضامن بقای خود است و هم جاودانگی اعتقاد اسلامی و وحدت همگانی را تضمین می‌کند، پرداخته شده است و در ادامه‌ی بحث با تفکری پرسشگر از زاویه‌ی تازه‌ای به نمونه‌هایی از اشعار و نوشته‌های فرهیختگان گذشته‌ی ادب فارسی نگریسته شده و سیمای معنوی و تأثیرگذار برخی از چهره‌های نادر ادب فارسی و مایه گرفتن اندیشه‌های آن‌ها از نص صریح قرآن، از رهگذر ذهن سروده‌ها و دست نوشته‌های آن‌ها در حد بضاعت مزجات، معرفی می‌گردد.

بدیهی است که سیره‌ی انبیاء، مصداق تربیت عملی انسان است و این تربیت در برترین و کاملترین جلوه‌اش در قرآن کریم و در طول آن، در گفتار و رفتار پیامبر خدا (ص) و ائمه‌ی هدی (ع) تجلی کرده است. شخصیت پیامبر بزرگوار، از زوایای گوناگون مورد کنکاش شعرا و نویسندگان فاضل قرار گرفته است و مهارت‌های زندگی آن حضرت که در سیرت اصلح و در سخن افصح بوده است در شعر و نوشته‌ی آن‌ها، جلوه‌ای خاص دارد و مخاطب را به کشف منطق عملی حضرت رسول و تأسی به این منطق در عمل، ترغیب می‌نماید.

۱- کارشناس ارشد ادبیات فارسی - مدرس موظف مرکز تربیت معلم رسالت زاهدان

۲- کارشناس ارشد ادبیات فارسی - رئیس مرکز تربیت معلم رسالت زاهدان

در پایان هم اظهار امیدواری شده است، راز شگفتی آفرین این تأثیرات قرآنی و احادیث که شعرا و نویسندگان ما آن‌ها را در جان واژه‌ها و جملات ریخته تا با انتقال این احساسات معنوی، مخاطب خود را مجذوب و مسحور صور طرح اندیشه‌های موجود در سروده‌های خود سازند، توسط مخاطب درک شود و در نهایت در او تغییر نگرش و منشی از جنس معنویت و معرفت واقعی پدید آورد. «تا چه قبول افتد و چه در نظر آید.»

روایت و جایگاه مکالمه در ایجاد روابط اجتماعی
(بررسی مکالمه در منظومه‌های «افسانه، شب‌پا، و مانلی» نیما یوشیج)
حمیرا سلیمانی تپه‌سری^۱ و قدسیه رضوانیان^۲

چکیده

روایت یکی از قدیم‌ترین شکل‌های بیان داستانی است. شاعران معاصر با آگاهی از راز ماندگاری روایت و پیشینه‌ی آن در تاریخ ادبی ایران و جهان و نیز کارکردهای مختلف آن، با زبان و فرم و طرزی تازه به ادامه‌ی آن پرداخته‌اند. نیما، به عنوان شاعر شاخص و پیشرو شاعران روایت‌پرداز، علاوه بر تغییر در فرم، قالب و وزن به وجه طبیعی گفتار و عناصر داستانی در بیان روایی، توجه ویژه دارد. شاعر به دلیل همگرایی با نثر و خاصیت القایی داستان، از امکانات و عناصر داستانی - برای تبیین محتوای آثار - در سرایش روایت‌ها بهره می‌گیرد. در بین همه عناصر داستانی «گفت و گو» و انتخاب «لحن» متناسب با آن نیز بسیار حایز اهمیت است. شاعر روابط انسانی و اجتماعی توده‌های مردم را با عنصر: گفت و گو» به معرض نمایش می‌گذارد. او با خلق شعر داستان‌هایی چون: «افسانه، کار شب‌پا، مانلی و...» چهره‌ی شاخص و پیشرو روایت‌گری در شعر معاصر ایران محسوب می‌شود. او در این شیوه نیز پیروانی دارد که «اخوان ثالث» از برجسته‌ترین و موفق‌ترین آن‌هاست.

کلید واژه‌ها: روایت، شعر داستان، نیما، باختین، گفت و گو، لحن.

۱- مدرس مرکز تربیت معلم حضرت فاطمه (س) قائم‌شهر

۲- استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه مازندران

جایگاه ادبیات تعلیمی در کتب درسی

محمدجعفر شریعتمداری^۱

چکیده

در ادبیات ملل و نحل، متون تعلیمی و آموزشی فراوانی وجود دارد که سرشار از مطالب و نکات ارزنده اخلاقی و علمی است و ادبیات فارسی یکی از غنی‌ترین و شیواترین ادبیات جهان به شمار می‌رود؛ از میراث گران‌بهای ای است هزار ساله که به دست ما رسید.

در بررسی کتب درسی ادبیات مقطع متوسطه آثار سعدی و مولانا بیش‌ترین حجم متون و مضامین تعلیمی و درسی را تشکیل می‌دهد.

تعالیم سعدی در گلستان و بوستان غالباً به تحلیل رفتار اخلاقی و تأثیر آن در معرفت پرداخته است. شناخت آفاق و انفس ره‌توشه‌ی سفر سی‌ساله سعدی است که توانسته است راه رستگاری را به آدمیان بنمایاند. سعدی در اصول تعلیمی به تذکر، تفعل، تداوم عمل و محبت و در روش‌های تعلیمی به استقامت، الگوسازی، مراقبه و محاسبه و توبه معتقد است.

مولانا در تعالیم تربیتی به کشف و شهود، مراقبه، ریاضت و توانا ساختن اراده و در اصول به زیبایی‌شناختی، عشق و محبت، صبر و بصیرت معتقد است.

یکی از اهداف تعلیم و تربیت، پرورش حس زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان است. مولانا زیبایی‌نگری را دیده‌ای سبب‌سوز می‌داند که با برداشتن حجاب، حقیقت را آشکار می‌کند و انسان را به جمال مطلق می‌رساند:

دیده‌ای خواهم سبب سوراخ کن تا حجب را بر کند از بیخ و بن

(مثنوی، دفتر پنجم، بیت ۱۵۵۲)

بصیرت زیبایی در آدمی، حقیقتی است که سرپای وجود را به دیده‌ای تبدیل می‌کند که همه چیز را زیبا می‌بیند. نیکونگری گوهری است که مولوی برای آدمیان به ارمغان آورده است.

کلید واژه‌ها: سعدی، مولوی، تعلیم و تربیت، زیبایی‌شناسی، عشق و محبت، مراقبه و محاسبه.

۱- دکترای رشته روان‌شناسی، مدرس و مشاور دانشگاه و تربیت معلم

جایگاه قرآنی اولوالعزم در دیوان شمس مالک شعاعی^۱ و نسرین قدمگاهی^۲

چکیده

تمامی پیامبران الهی به تناسب زمان در ادای «إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا» کوشیده‌اند تا جهالت را بزایلند و بشر را به مقصد رسالت‌شان که همان شناخت حقیقت است رهنمون باشند به قول مؤلف مرصاد العباد شریعت چون نانی است که برای کمال آن، هر کدام از فرستادگان حضرت حق تلاشی کرده‌اند «از عهد آدم تا وقت عیسی هر یک از انبیا بر خمیر مایه‌ی دین دست‌کاری دیگر می‌کردند ... هر کس ازین نصیبه‌ی خویش به کار می‌بردند... در عهد دیگر انبیا گندم و آرد و خمیر می‌بایست خورد... تا نان پخته محمد و محمدیان خوردند که از تنور محبت محمدی پخته برآمده بود». (رازی، ۱۳۷۴: ۱۵۲-۱۴۸) لذا نه‌متم تمامی انبیا بر یک محور استوار است اما اولوالعزم را به خاطر تأسیس ادیان بزرگ و کتاب آسمانی‌شان در ضمیر انسان‌ها به ویژه شاعران جایگاهی بسامدی دارند.

همسویی عرفان با رسالت پیامبران باعث شده جنبه‌هایی از زندگی انبیا در خدمت اندیشه‌های عرفانی قرار گیرد و مولوی به عنوان سرآمد شاعران برای فصاحت، جزالت و آرایش کلام به نیکویی از این امر استفاده کرده‌است لذا در این مقاله سعی شده اولوالعزم را در قرآن کریم استشمام نموده آن‌گاه از تراوش‌های ذهنی مولوی در استمساک از این دو در غزلیات شمس واکاوی نماید.

کلید واژه‌ها: قرآن، اولوالعزم، غزلیات شمس و تلمیح

۱- مدرس دانشگاه آزاد اسلامی مرکز شیروان چرداول

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

تأثیر آیات قرآن بر ابیات مثنوی مولوی و غزلیات حافظ وحیده شیرکوند^۱

چکیده

ادب و فرهنگ ایرانی چه در شکل نظم و چه در شکل نثر همواره مشحون از آیات قرآنی و معارف اسلامی بوده است و گویندگان زبان فارسی با تمسک به آیات قرآن و احادیث بزرگان دین، کلام خود را به زیور بلاغت آراسته‌اند. از جمله شاعرانی که سعی کرده‌اند از راهکارها و قالب‌های سازنده قرآن در جهت هدایت نوع بشر استفاده نمایند، مولانا جلال الدین محمد بلخی و خواجه شمس الدین محمد حافظ شیرازی هستند که استناد بسیار زیادی به آیات کریمه قرآنی دارند و در اشعار نغز و دلپذیرشان از تلمیح و استشهاد به لطایف و دقایق گفتار حق بهره گرفته‌اند و مخاطبان خویش را نیز از این دریای بیکران نوشانده‌اند. مثنوی مولانا و دیوان غزلیات حافظ را به دلیل پیوندهای پیدا و پنهان با کلام الله مجید می‌توان تفسیری هنری - عرفانی از قرآن به شمار آورد، در این مقاله شمه‌ای از جلوه‌های متنوع و مایه‌های گسترده معارف قرآنی در دو اثر یاد شده گردآورده شده است. کلید واژه‌ها: قرآن، مثنوی مولوی، غزلیات حافظ، استشهاد، تلمیح

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوبین زهرا

یادگیری مشارکتی الگوی برتر تدریس در درس زبان و ادبیات فارسی دوره ابتدایی سید علی عبداللّهی حسینی^۱ - علی لطفی^۲ - اکبر لطفی^۳

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی بکارگیری رویکرد یادگیری مشارکتی در درس زبان و ادبیات فارسی دوره ابتدایی می‌باشد. پژوهش حاضر از نوع کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعه‌ی مورد مطالعه، کتاب‌های درسی و روش‌های تدریس درس ادبیات فارسی دوره ابتدایی بودند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که راهی برای سازماندهی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی وجود دارد که از طریق آن می‌توان یادگیری را برای همه‌ی شاگردان دلپذیر ساخت و اصولاً یادگیری مشارکتی به گونه‌ای که صاحب نظران دهه‌ی حاضر آن را معرفی کرده‌اند می‌تواند در کشور ما اجرا شود و نتایج مثبت را عاید دانش‌آموزان نماید.

کلید واژه‌ها: یادگیری مشارکتی، ادبیات فارسی، یاددهی - یادگیری

۱- مدرس دانشگاه فرهنگیان مازندران و مدرس کتاب بخوانیم و بنویسیم ابتدایی

۲- مدرس دانشگاه فرهنگیان مازندران و دبیر ادبیات فارسی

۳- دانشجوی دوره‌ی دکتری زبان و ادبیات فارسی

اهداف کاربردی قرآن و حدیث در ادب فارسی

(با تکیه بر گلشن راز شبستری)

فرشاد عربی^۱ - نصرت اله احمدی فرد^۲ - مریم شریفی^۳

چکیده

تأثیر چشم‌گیر و انکارناپذیر قرآن و حدیث و بطور کلی زبان عربی، بر فرهنگ و زبان و روح ایرانی برکسی پوشیده نیست. این امر به دلیل همسویی آیین مقدس اسلام با اعتقادات و باورهای ریشه‌دار ایرانی در سده‌های اولیه تولد اسلام با شدت هر چه تمام‌تر، در این سرزمین جا باز کرد و ایرانیان بیش و پیش از هر ملت دیگری، توانستند شاهکارهای ادبی و علمی خود را به این زبان تقدیم بشریت نمایند. آنچه این مقاله درصدد بررسی آن است اهداف بهره‌جویی و به کارگیری قرآن و حدیث در پهنه‌ی ادب فارسی بویژه در گلشن راز شیخ محمود شبستری است؛ که از جمله آن‌ها می‌توان تیمّن و تبرک، تمسک و استشهاد، بیان مسائل حکمی، بیان اعتقادات، انذار یا تشویق، تجلیل و تبجیل، انتقاد و تشبیه و تمثیل را ذکر کرد که شواهدی از آن را در این مقاله به دست داده‌ایم.

کلید واژه‌ها: اهداف کاربردی، قرآن و حدیث، ادب فارسی، گلشن راز شبستری.

۱- دانشجوی دکتری و مدرس دانشگاه

۲- مدرس دانشگاه و تربیت معلم ایلام

۳- دبیر آموزش و پرورش ایلام

جایگاه آموزش داستان‌نویسی در متون درسی دانش‌آموزان ابتدایی و دانشجویان آموزش ابتدایی (نیازها و راهکارها) مهدی عصاره^۱

چکیده

داستان یکی از انواع ادبی است که انسان از آغازین روزهای حیاتش بر روی زمین تاکنون با آن همراه بوده است. این همراهی و همدمی، متولیان آموزش و پرورش را در طول تاریخ بر آن داشته است تا از طریق ادبیات داستانی - چه مکتوب و چه نمایشی - پیام‌های گوناگونی را بر مخاطبان خود عرضه کنند که بعضاً با عناوینی همچون آشنایی با حماسه، عرفان، انتقاد، تعلیم و تربیت، و فولکور شناسنده شده‌اند. بر این اساس، دانش‌آموزان ابتدایی از آغازین متون درسی با داستان آشنا می‌شوند. این روند با نزدیک شدن دانش‌آموزان به پایان دوره‌ی ابتدایی به کمال نسبی خود می‌رسد تا آنجا که اکثر متون درسی دانش‌آموزان چهارم و پنجم ابتدایی در قالب داستان ارائه می‌شود.

با تورق کتب‌های بخوانیم و بنویسیم این دسته از دانش‌آموزان به راحتی می‌توان دریافت که علاوه بر متون درسی، تمرین‌ها و فعالیت‌های درسی نیز بر پایه‌ی فعالیت‌های نگارشی مهمی نظیر داستان‌نویسی، شرح‌حال‌نویسی و خلاصه‌نویسی با محوریت تمرین داستان‌نویسی - چه نوشتن به صورت خلاصه و چه به صورت کامل - پی‌ریزی شده است. این در حالی است که در دو عنوان درسی دانشگاهی مرتبط با مباحث نگارش (زبان و ادبیات فارسی) یعنی کتاب «فارسی عمومی» دکتر حسن ذوالفقاری و کتاب «ادبیات کودکان و نوجوانان» جناب آقای فرامرز نعمت‌اللهی هیچ مبحث آموزش داستان‌نویسی به طور مستقل، با توالی منطقی، و به صورت آموزشی مطرح نشده است تا دانش‌آموختگان دوره‌ی کارشناسی آموزش ابتدایی بتوانند با آموختن آن و به تبع، با تسلط بر مباحث ادبیات داستانی دانش‌آموزی را که در کتاب‌های بنویسیم مرتب از او درخواست می‌شود تا داستان بنویسد، راهنمایی کنند تا با بینشی درست و آموخته‌های متناسب با نیازهای تحصیلی خود به غنای دست‌نوشته‌های

۱- کارشناس تکنولوژی آموزشی مرکز تربیت معلم شیخ مرتضی انصاری (ره) دزفول

داستانی خود بیفزایند.

با توجه به مطالب مطرح شده‌ی بالا، نگارنده‌ی این مقاله پس از ذکر نقاط ضعف و کاستی‌های کتب درسی دانشگاهی، در مرحله‌ی نخست، به ارائه‌ی راهکارهایی در این خصوص پرداخته؛ در مرحله‌ی بعد کتابی را که با استفاده از دست‌نوشته‌های دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی در این زمینه آماده کرده است معرفی نموده، نمونه‌ای از آن را در انتهای مقاله‌ی حاضر به پیوست آورده است تا از این طریق، مؤلفان کتب آموزش زبان و ادبیات فارسی جهت تألیف کتب درسی جدید دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان هم به نیازهای نگارشی دانش‌آموزان و هم به نیازهای فنی دانشجویان کارشناسی آموزش ابتدایی برای آموزش ادبیات داستانی به شیوه‌ی امروز آشنا شده؛ متونی به‌روز شده و متناسب با نیازهای مخاطبانشان به نگارش در آورند.

کلید واژه‌ها: آموزش ابتدایی، داستان‌نویسی، کتب درسی دانشگاهی و ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان.

تجلی قرآن در اشعار فارسی بتول علامت ساز^۱

چکیده

قرآن کریم از زمان نزول تاکنون، سرچشمه پیدایش پاکترین و عمیق‌ترین افکار در حوزه‌های گوناگون فکری، هنری، علمی و ادبی مسلمانان در همه عالم بوده است. معانی و مفاهیم بلند و الهام‌بخش قرآن کریم در طول چهارده قرن، از جهات مختلف در حیات فردی و اجتماعی مسلمانان تأثیر پنهان و آشکار نهاده است. یکی از بارزترین موارد این تأثیر را در شعر و ادب فارسی می‌توان یافت. قرآن کریم در شکوفایی شعر و ادب فارسی و افزایش زیبایی لفظ و معنای سروده‌ها بسیار مؤثر بوده، به طوری که شاعران در عبارت پردازی، استدلال و بیان مافی الضمیر خود از این سرچشمه جوشان بهره‌ها برده‌اند. این بهره بردن به صور گوناگون در اشعار فارسی متجلی شده است به طوری که بسیاری از ابیات یا عبارات شعرا را اقتباس، تلمیح، تضمین، تحلیل، اشاره و تمثیل‌های گوناگون این کتاب مبین تشکیل می‌دهد. بنابراین فهم و درک بسیاری از اشعار رودکی، فردوسی، ناصر خسرو، خاقانی، سعدی، حافظ، مولوی و صدها شاعر دیگر بدون فهم قرآن و تفسیر آن ممکن نیست. زیرا این بزرگان خود اقرار کرده‌اند که "هر چه دارند همه از دولت قرآن است" و به جز "قرآنی که اندر سینه دارند" هیچ چیز "به فریاد آنان نمی‌رسد". با توجه به بهره‌گیری شاعران از آیات قرآنی، این مقاله جستاری گذرا بر میزان بهره‌وری شعر فارسی از کلام قرآن با توجه به آرایه‌های ادبی دارد. کلید واژه‌ها: تلمیح، اقتباس، ارسال مثل، تحلیل، تضمین.

۱- کارشناس ارشد الهیات و علوم قرآنی، مدرس دانشگاه فرهنگیان - مرکز تربیت معلم شهید رجایی اصفهان

آسیب شناسی درس انشا در پرورش خلاقیت دانش آموزان غلامرضا فخر^۱

چکیده

همان گونه که از عنوان مقاله نیز بر می آید، نگارنده بر این باور است که درس انشا درسی است جهت رشد و پرورش دادن و بارور کردن خلاقیت دانش آموزان، که متأسفانه به دلایل و اسبابی چند به یک درس ملال آور، یکنواخت، خسته کننده، تکراری و تنفرزا برای معلم و دانش آموزان تبدیل شده است. نگارنده‌ی مقاله بر آن است تا حدّ ممکن علل و اسباب این امر را مورد بازبینی و واکاوی و امعان نظر قرار دهد؛ باشد که از رهگذر چنین نوشته‌هایی، این درس به جایگاه بایسته و شایسته‌اش دست یابد و برای دانش آموزان مشخص گردد که این درس به موازات و مثابه دروسی که به عنوان دروس رشد دهنده‌ی خلاقیت مورد پذیرش همگان قرار گرفته، می تواند پرورش دهنده و تعالی بخش خلاقیت، ابتکار، قدرت ابداع و آفرینش هنری در نزد دانش آموزان باشد. کلید واژه‌ها: انشا، خلاقیت، آفرینش هنری، چالش های انشانویسی.

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی، مدرّس مرکز تربیت معلّم علامه طباطبائی سبزوار

معلم و معلمی در ادبیات فارسی

نواز الله فرهادی^۱

چکیده

زبان نغز و ادبیات پر مغز پارسی، تجلی گاه ترکیبی موزون و تلفیقی همگون از فرهنگ اصیل و پربار ایرانی و تعالیم بارور و انسان ساز اسلامی است؛ به طوری که می توان آن را منبع الهام و منشأ اطلاعات و آموزش های کارآمدی در زمینه ی اغلب علوم و فنون، و مهارت های گونه گون، از جمله «معلمی» این حرفه ی الهی و هنر انبیایی به شمار آورد.

آثار منظوم و منثور ادبی ما سرشار از نکاتی ارزشمند درباره ی تعلیم و تربیت، و حاوی آموزه های ارزنده ای در خصوص مهارت معلمی و ویژگی های معلم است. برخی از این نکته ها و آموزه ها علی رغم تغییر و تحولات گسترده و اجتناب ناپذیری که با گذشت روزگاران در عرصه های مختلف جامعه، از جمله نظام آموزشی روی داده، به عنوان مسائل اصلی و راهبردهای اساسی معلمی همچنان مفید و قابل اعتناست؛ حتی در بعضی از این آثار - با وجود گذشت قرن های متمادی - گهگاه به رویکردهای نوین آموزشی و شیوه های مدرن تربیتی برمیخوریم که امروزه دانشمندان و نظریه پردازان تعلیم و تربیت به عنوان ابداعات و یافته های جدید خود در آثار و نظریاتشان مطرح می سازند.

مقاله ی حاضر به این گونه مباحث می پردازد که در برخی از آثار ادب تعلیمی با صراحت و به عنوان موضوع اصلی سخن طرح می شود، اما در اکثر آثار ادبی غیر تعلیمی از رهگذر مطالب و موضوعات دیگر، و با تأمل در لایه های زیرین آن ها قابل دریافت است.

کلید واژه ها: آموزش، تعلیم و تربیت، معلم، نظم و نثر.

۱- دکترای زبان و ادبیات فارسی، استادیار دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی شیراز

رویکردهای تدریس و ارزشیابی زبان و ادبیات فارسی

روش تدریس لذت بخش شعر

منیژه فهامی^۱ و علی محزونیه^۲

چکیده

سال‌ها پیش از این، بچه‌ها، بزرگترها و حتی افراد مسن شعر را با اشتیاق حفظ می‌کردند و از تکرار شعرهای آموخته شده لذت می‌بردند. نظر خواهی اخیر از دانش‌آموزان فارغ التحصیل نشان می‌دهد که آن‌ها از حفظ کردن شعر وحشت داشته‌اند، چون فکر می‌کردند که قادر به شعر حفظ کردن نیستند.

شعر در قرن هجدهم در اروپا راهی برای تدریس زندگی نیکو، رفتارهای روزمره و آیین مذهبی بود. (استایلز-۱۹۹۸). در آن دوره متولیان آموزشی شعر را منجی روح کودکان می‌دانستند و در سده‌ی نوزدهم هم آهنگ‌های کلاسیک موزون برای بچه‌ها رایج شد. کم‌کم با تحولات اجتماعی اشعار تکامل یافت. در گذشته در ایران نیز اشعار در مکتب خانه‌ها به وسیله‌ی استاد مکتب (ملاً) درس داده می‌شد. این اشعار شعرهای کلاسیک و عامیانه را در بر می‌گرفت که پند و اندرزهای حکیمانه و شیوه‌ی زندگی را می‌آموخت.

این مقاله بر آن است تا نشان دهد که شعر می‌تواند در کارهای روزانه‌ی مدرسه بسیار کارآمد باشد. همچنین یادگیری شعر را می‌توان به یک یادگیری لذت بخش تبدیل کرد. روشی که حتی برای کودکان استثنایی هم مثمر ثمر است. از جمله راهکارهای یادگیری شعر، اجرای آن به صورت نمایش است که باعث بروز هیجان در کودکان و رشد خلاقیت آن‌ها می‌شود.

۱- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

۲- دانشجوی کارشناسی

رویکردهای تدریس زبان و ادبیات فارسی و ارائه ی راهکارهای آموزشی (با نگاهی به اهداف تعیین شده در سند راهبردی تحول بنیادین) علی رضا قرباغی^۱

چکیده

بحث و برنامه‌ریزی در خصوص فرآیند آموزش و یادگیری، خصوصاً آموزش زبان و ادبیات فارسی که بخش مهمی از تاریخ و فرهنگ کشور ماست، موضوعی بسیار ضروریست. زبان و ادبیات در نظام آموزشی هر کشور به عنوان کلید اصلی ارتباط با سایر علوم است. بی‌شک دانش‌آموزانی که دارای مهارتی قابل قبول در بخش‌های مختلف زبان و ادبیات فارسی باشد توانمندی‌های بیشتری در برقراری ارتباط با سایر متون علمی در دیگر کتاب‌های درسی خود خواهند داشت. در این میان شناخت و بررسی رویکردهای موجود در فرایند تدریس ادبیات برای اساتید، دبیران و آموزگاران امری اجتناب ناپذیر است. در کلامی دیگر هرچه دانش و آگاهی آن‌ها نسبت به موضوع افزایش یابد می‌توان انتظار داشت که در مهارت‌های تدریس نیز توانا تر گردند. در این نوشتار براساس تحقیقات پیشین به بررسی چهار رویکرد الف) مدل فرهنگی، ب) مدل زبانی ج) مدل رشد شخصی و د) مدل یکپارچه خواهیم پرداخت. سپس با ترسیم نقشه‌ی راه و مشخص نموده جایگاه رویکرد آموزشی به اقدامات پیش و پس از انتخاب رویکرد مناسب آموزشی پرداخته خواهد شد. در ادامه با اشاره به مستندات هم چون سند تحول بنیادین به عنوان بخش مهمی از اسناد بالادستی، انتخاب رویکرد آموزشی مناسب و استفاده از طراحی‌های آموزشی مفید و قابل اجرا در کلاس‌های درس به عنوان سه گام در آماده‌سازی فرآیند تدریس ادبیات، به توضیح موضوع خواهیم پرداخت. همچنین در انتهای این نگارش، راهکارهای اجرایی و پیشنهادی متناسب با اهداف آموزشی با توجه به تکنولوژی آموزشی معرفی خواهند شد.

۱- دانشجوی دکترای علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی (دانشگاه UTM مالزی) - نویسنده و پاسخگو به پرسش‌ها (پست الکترونیک: ALIREZA_GHARBAGHI@YAHOO.COM)

جایگاه زبان و ادبیات فارسی در آموزش معلمان

احمد لشکری^۱

چکیده

نگرش مادی گرای جامعه باعث غفلت از ادبیات شده است. سوق دادن دانش‌آموزان مستعد به مدارس تیزهوشان و نمونه در رشته‌های غیر ادبیات فارسی و تبلیغ رسانه‌ها برای القاب مهندس، دکترا و فوق تخصص رشته‌های دهان پُرکن اقتصادی و بعضاً غیر ضروری برای ارتقای فکری جامعه امروز ما، آشفته بازار آموزشی ایجاد کرده‌اند به گونه‌ای که حتی دوره‌های توجیهی آموزشی کتاب‌های جدید التألیف فارسی را نیز برای معلمان کم رونق ساخته است.

نقش ادبیات فارسی در اتحاد اقوام مختلف ایرانی مورد تهاجم قرار گرفته است و خدای نکرده در آینده‌ای نزدیک خطر ساز خواهد شد.

نقش دانشگاه فرهنگیان به لحاظ داشتن رشته‌های آموزش زبان و ادبیات فارسی و دبیری زبان و ادبیات فارسی در بین دانشگاه‌های کشور به عنوان پرچمدار آموزش این درس بر شمرده است؛ زیرا می‌تواند با تشکیل همایش‌های ویژه زبان و ادبیات فارسی در تغییر نگرش مادی گرای جامعه به نگرشی مثبت و در خور شأن ایرانیان مسلمان، مؤثر واقع شود و همچنین می‌تواند با ندادن مجوز برای معلمانی که دوره آموزشی این درس نگذرانده‌اند و ترجیح دادن مدرسان دوره دیده به دوره ندیدگان به عنوان مرجع بزرگ علمی کشور آنرا امری مهم و واجب قرار دهد.

همچنین در این مقاله بیان چالش‌های سر راه آموزش این درس برای معلمان و همچنین بیان راهکارهای لازم برای رفع چالش‌ها از جمله مسائلی است که در این مقاله به آن اشاره شده است و در پایان علت تشکر از دست اندرکاران این همایش بیان گردیده است.

۱- مدرس ادبیات فارسی مرکز تربیت معلم شهید بهشتی بندرعباس

تأثیر قرآن و حدیث بر ادبیات فارسی خسرو محمودی^۱ و ابراهیم جانی^۲

چکیده

درباره‌ی قرآن کریم، این کتاب گرانسنگ، در زمانی به بلندی چهارده قرن که از نزول آن می‌گذرد، هزاران کتاب و مقاله نوشته شده است و کتاب‌خانه‌های سراسر جهان گواه کثرت بیش از حد تصور تألیفات در زمینه‌ی تفسیر، علوم قرآنی، فصاحت و بلاغت و هم‌چنین تأثیر آنبر اندیشه‌های شاعران و نویسندگان و نظایر این‌هاست. در این جستار، نگارندگان برآنند که تأثیرگذاری این کتاب الهی و هم‌چنین حدیث، این دومین چشمه‌ی جوشان معارف اسلامی را بر ذهن و اندیشه‌ی نویسندگان و شاعران عرصه‌ی زبان و ادبیات فارسی، مورد تحلیل و بررسی قرار دهند. برای این کار تلاش خواهد شد که بیشتر، از آثار شاعران و نویسندگان شاخص و تأثیرگذار در عرصه زبان و ادبیات فارسی استفاده شود.

نتیجه‌ای که پژوهش به دست خواهد داد، این است که نویسندگان و شاعران در خلال نوشته‌ها و اشعار خود، همواره از حکمت‌های الهی‌ای کتاب آسمانی و کلام بزرگان دین مدد جسته و سعی کرده‌اند با استفاده از آیات و احادیث کلام خویش را آراسته کنند و هر یک برای صحت ادعای خود دلایل و شواهدی از قرآن و حدیث پیش روی نهند. چرا که این چشمه‌های نور به آثار آنها قداست و حرمت بخشیده و سخن آنان را برای مردمی که به قرآن و حدیث به دیده‌ی احترام می‌نگرند، پذیرفتنی‌تر گرداند.

کلید واژه‌ها: قرآن، حدیث، ادبیات، نویسنده و شاعر.

۱- مدرس تربیت معلم شهید مطهری شیراز

۲- مدرس تربیت معلم شهید مطهری شیراز

بازتاب و آسیب شناسی مفهوم " مسئولیت پذیری " در کتب بخوانیم و بنویسیم
دوره ابتدایی
مصطفی مستکملی^۱ و امید علی یوسفی^۲

چکیده

در عصر پیچیده و سیاره‌ای امروز، تغییرات سریع علم و تکنولوژی افرادی را طلب می‌کند که با این تغییرات سازگار و از آن‌ها در جهت رشد و بالندگی بهره گیرند. این افراد کسانی هستند که مهارت‌های زندگی را آموخته‌اند و وظایف خود را می‌شناسند و مسئولیت پذیری ویژگی منحصر به فرد آنان است. در این میان نقش نظام آموزشی و تمامی زیر مجموعه‌های آن از جمله معلم، روش‌های تدریس و کتب درسی در تربیت این گونه افراد برجسته است. پژوهش حاضر با تکیه بر تحلیل و بررسی محتوایی آموزش مسئولیت‌پذیری در دوره ابتدایی به شناسایی آسیب‌های محتوایی در این زمینه در کتب بخوانیم و بنویسیم می‌پردازد و توجه به ارتباط عمودی مفاهیم در کتب پنج پایه، استفاده هرچه بیشتر از تصاویر جهت برانگیختن قوه تخیل و تفکر فراگیران، توجه توأمان به هر سه بعد شناختی، عاطفی و عملکردی در آموزش مهارت مسئولیت‌پذیری، معرفی افراد معروف مسئولیت‌پذیر در تاریخ اسلام و ایران به عنوان الگو برای فراگیران، تبیین اصل آزادی و مختاربودن انسان، بهره‌گیری از مؤلفه‌های هوش عاطفی در تدوین محتوا، تبیین نقش فرد در جامعه و انتظارات جامعه از فرد و تبیین نگرشی فرا ملی و جهانی به مقوله مسئولیت و مسئول بودن را جهت هرچه پویاتر شدن و منسجم‌تر شدن آموزش مسئولیت‌پذیری در کتب بخوانیم و بنویسیم دوره ابتدایی پیشنهاد می‌کند. کلید واژه‌ها: مسئولیت پذیری، دوره ابتدایی، کتب بخوانیم و بنویسیم.

۱- کارشناس ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، مدرس دوره‌های ضمن خدمت استان خراسان رضوی.

۲- کارشناس ارشد آموزش و پرورش تطبیقی. مدرس دوره های ضمن خدمت استان فارس .

مختصات متون روایی و غیر روایی (نظم و نثر) ابراهیم نجار^۱ و زینت مشایخ^۲

چکیده

این تحقیق تلاش دارد به بعضی از ابهامات متون روایی و غیر روایی بپردازد ضمن آنکه در تبیین حد و مرز انواع اثر روایی و غیر روایی با ارائه‌ی مصادیق عینی و استدلالی می‌کوشد مرزی هر چند بسیار ظریف بین بعضی از آثار که در سرفصل به عنوان دروس یا متن غیرروایی معرفی شده، بکشد و با نگاهی از لحن دیگر این آثار را کنکاش کند در این راستا ضمن پرداختن به اصطلاحات مربوط به یک تقسیم‌بندی جدید از انواع روایت (روایت شاعرانه و غیرشاعرانه)، سعی دارد مخاطبین فرضی و شخصیت‌پردازی هر دو نوع اثر روایی را با ارائه مصادیقی از آثار معتبر تحلیل کند.

هر چند امروزه منتقدین ادبیات معاصر بر این اعتقادند که هیچ اثر هنری نیست که از روایت تهی باشد گونه‌ای از این روایت‌ها، روایت شاعرانه است، روایت شاعرانه امروز خصوصیتی دارند که آن‌ها را از شعرهای روایی گذشته تا حدودی ممتاز می‌کند در واقع روایت شاعرانه جسم و کالبدی با دو قلب تپنده دارد یکی با تجربه کشف و شهود و تخیل و دیگر با منطق ساختار و روایت که پا به پای هم برای ساختن ژانری متعادل حرکت می‌کنند.

لذا تلاش نگارندگان بر آن است با ارائه‌ی مصادیقی از موارد فوق ویژگی‌های عناصر متون روایی را از غیر روایی تفکیک کنند و در این راستا به بررسی این عناصر در هر دو متون (روایی و غیر روایی) بپردازند و برای بررسی این مختصات نگاهی به آثار هنری معتبری از جمله منطق الطیر مثنوی، بوستان، تاریخ بیهقی، غزلیات حافظ، غزلیات سعدی با ذکر منابع و مآخذ داشته و مرز ظریفی بین متون روایی و غیرروایی را ترسیم نموده‌اند.

۱- کارشناس ارشد کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی مرکز تربیت معلم شهید مطهری نوشهر

۲- کارشناس ارشد کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی مرکز تربیت معلم شهید مطهری نوشهر

ارزشیابی کیفی (توصیفی) در برنامه‌های فارسی آموزی

جواد یارعلی^۱ و ناصر جان نثاری^۲

چکیده

آزمون‌ها و امتحان‌های کتبی به‌طور عمده، متمرکز بر سطوح مختلف یادگیری در حیطه شناختی هستند و بندرت می‌توان از آن‌ها برای اندازه‌گیری آموخته‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حیطه‌ی روانی - حرکتی و عاطفی استفاده کرد. از سوی دیگر یادگیری در حیطه‌های سه‌گانه‌ی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تفکیک ناپذیر است. بنابراین باید از ابزارها و روش‌های دیگری متناسب با هر حیطه استفاده کرد. آزمون‌های عملی کتبی، تشخیصی، مجازی و واقعی، پوشه‌ی کار، پروژه در انواع گوناگون آن، سیاهه‌ی رفتار و... نمونه‌هایی از این ابزارها و روش‌ها هستند. "آزمون‌های عملی با مهارت‌ها سر و کار دارند. مهارت در استفاده از فرایندها و شیوه‌های اجرایی و نیز مهارت در تولید فرآورده‌ها. به زعم گیج و برلایندر «کار پوشه ملازم طبیعی روش‌های سنجش عملکرد است. این روش شامل آرشیوی از اسناد و مدارک مربوط به رشد یادگیرنده در زمینه‌هایی است که معرف پیشرفت واقعی او هستند».

سیاهه رفتار که از آن به فهرست واریسی نیز یاد می‌شود، شیوه‌ای منظم برای ثبت و ضبط و گزارش کردن حاصل مشاهدات افراد مشاهده‌گر است. جستجو، کاوشگری و کنجکاوی از نیازهای فطری و درونی آدمی است. کارهای تحقیقی (پروژه) می‌تواند با توجه به سطح سن، استعداد و توانایی آزمودنی‌ها تقریباً در تمامی پایه‌ها و دروس به عنوان یک تکلیف به‌کار رفته و از حاصل آن برای ارزشیابی وضعیت تحصیلی آزمودنی استفاده شود.

مطالعه، کلید آگاهی و دانایی و دروازه‌ی ورود آدمی به دنیای دورن و برون خویش است و به جرأت می‌توان گفت پس از مشاهده، بشر از هیچ راهی جز مطالعه، این همه

۱- کارشناس ارشد - مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.

۲- دکترای زبان و ادبیات فارسی - مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان

به آگاهی، شناخت، بینش و اطلاعات دست نیافته است. لیکن اگر همراه با یادداشت برداری و بویژه فیش نویسی باشد قطعاً مفیدتر و مناسبتر خواهد بود. اینها معدودی از روش‌های ارزشیابی کیفی است که تفصیل آن در اصل مقاله آمده است. کلید واژه‌ها: ارزشیابی، ارزشیابی کیفی، ارزشیابی توصیفی، فارسی آموزی.