



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی
دست‌آوردات و فناوری آموزش

زبان فارسی

واژه‌ها

۱۳۰

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان،
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره‌سی و چهارم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه | ۵۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir



□ راه طی شده با همه اهمیتش فقط یک

آغاز بوده است و نه بیشتر ما هنوز از

قله‌های دانش جهان بسیار عقبیم. باید

به قله‌ها دست یابیم

مقام معظم رهبری، بیانیه گام دوم انقلاب

□ گزارش میزگرد راه کارهای جذابیت افزایی


به تدریس ادبیات

□ نقدی بر اصطلاحات موجود در کتب

نگارش متوسطه دوم

□ کبوده همان ندوشن است

□ کاووس، اسطوره نیک یا بد



به مناسبت ۲۹ صفر
(۲۶ مهر)
شهادت امام رضا (ع)

چشمه‌های خروشان تورامی شناسند
موج‌های پریشان تورامی شناسند

پرسش تشنگی را تو آبی جوابی
ریگ‌های بیابان تورامی شناسند

نام تورخصت رویش است و طراوت
زین سبب برگ و باران تورامی شناسند

هم تو گل‌های این باغ‌رامی شناسی
هم تمام شهیدان تورامی شناسند

از نشابور با موجی از لا گذشته‌ای
ای که امواج طوفان تورامی شناسند

بوی توحید مشروط بر بودن توست
ای که آیات قرآن تورامی شناسند

اینک ای خوب فصل غریبی سرآمد
چون تمام غریبان تورامی شناسند

کاش من هم عبور تورادیده بودم
کوچه‌های خراسان تورامی شناسند

قیصر امین‌پور



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



فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی

مدیر مسئول: محمدرضا اهییم محمدی
سردبیر: دکتر محمدرضا سنگری
دکتر حسین داودی
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
دکتر علی اکبر کمالی نهاد
دکتر معصومه نجفی بازکی
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان
نشانی دفتر مجله: تهران، ابرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۲۱۱۶۱-۹
نمابر: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۲۳۰۸
وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
adabiyatfarsi@roshdmag.ir
weblog.roshdmag.ir
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
چاپ و توزیع: شرکت افست

مخاطبان گرامی
مطالب مجله تا شماره ۱۲۵ در آدرس وبگاه مجله قابل رؤیت می باشد. از شماره ۱۲۶ به بعد می توانید مطالب مجله را در وبگاه مجلات رشد (درج شده در شناسنامه بالا) پیگیری بفرمایید.

زبان فارسی

واژه‌آموزش

۱۳۰

برای معلمان، مدرسان و دانشجویان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره‌سی و سوم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه

سر مقاله

ادبیات و گام دوم | ۲

میزگرد راه کارهای جذابیت‌افزایی به تدریس ادبیات

جواهر مؤذنی | ۴

نقش قصه و تأثیر آن در یادگیری

سکینه سلیقه‌دار | ۱۳

تأیید کاربرد روش بین‌رشته‌ای در میان پژوهش‌های فردوسی‌شناسی از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷

زهرا قربانی‌پور | ۱۶

نقدی بر بلاغت سنتی

مریم ارجمندی سروسستانی، دکتر محمدهادی حسینی | ۲۰

معرفی کتاب (درباره مانایی و میرایی مجموعه نقد ادبیات داستانی انقلاب اسلامی و دفاع مقدس احمد شاکری)

محمدرضا سنگری | ۲۷

نقدی بر اصطلاحات موجود در کتب نگارش متوسطه دوم

دکتر حسین یاسری | ۲۸

مصاحبه با عبدالستار منصوری دبیر موفق ادبیات

علی اکبر کمالی‌نهاد | ۳۱

معلمان شاعر

دکتر علی سلطانی گرد فرامرزی، سمیرا معتمد جلالی، علی اصغر فیروزی | ۳۴

کبوده همان ندوشن است

مازیار شهبازی | ۳۶

کاووس، اسطوره نیک یا بد؟

داریوش گودرزی | ۴۰

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

دقت لازم مبذول شود.	مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه زبان و ادب فارسی با تأکید بر آموزش بوده و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.
مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد.	مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود.
در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود.	شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود.
پی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد.	نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی
مجله در رد، قبول، ویرایش و	

تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.
آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.
مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.
مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

ادبیات گام دوم

جمهوری اسلامی»، دعوت می‌کرد و صلاهی عام می‌داد.

بیانیه گام دوم، بشیر و نویدبخش تمدن نوین اسلامی و آمادگی برای طلوع خورشید ولایت عظمی بود: در بیانیه، ارج‌گذاری به تجربه‌های پیشین، راه و تکیه‌گاه رفتن امروز و رسیدن به فردای مطلوب و موعود دانسته شده بود و غفلت از گذشته‌ها و تجربه‌ها را سبب نشستن «دروغ» به جای حقیقت و در معرض تهدیدهای ناشناخته قرار گرفتن شناسانده بود.

در بیانیه گام دوم، راه عبور از عقبه‌ها و دشواری‌ها، مدیریت جهادی، تکیه بر ظرفیت‌ها و استعدادها، درونی، مشارکت مردمی، توجه به معنویت و اخلاق، عدالت باوری و عدالت یابوری، بیداد ستیزی، و جوان‌گرایی معرفی شده بود.

اینک پس از گام اول (پشت سر گذاشتن چهل سال اول)، و رسیدن به گام دوم و داشتن «چراغ راهی» درخشان و «سفینه نجاتی» مطمئن و چشم‌اندازی که بیانیه گام دوم ترسیم کرده است، باید پرسید:

زبان و ادبیات فارسی چه رسالت و مسئولیتی دارد؟

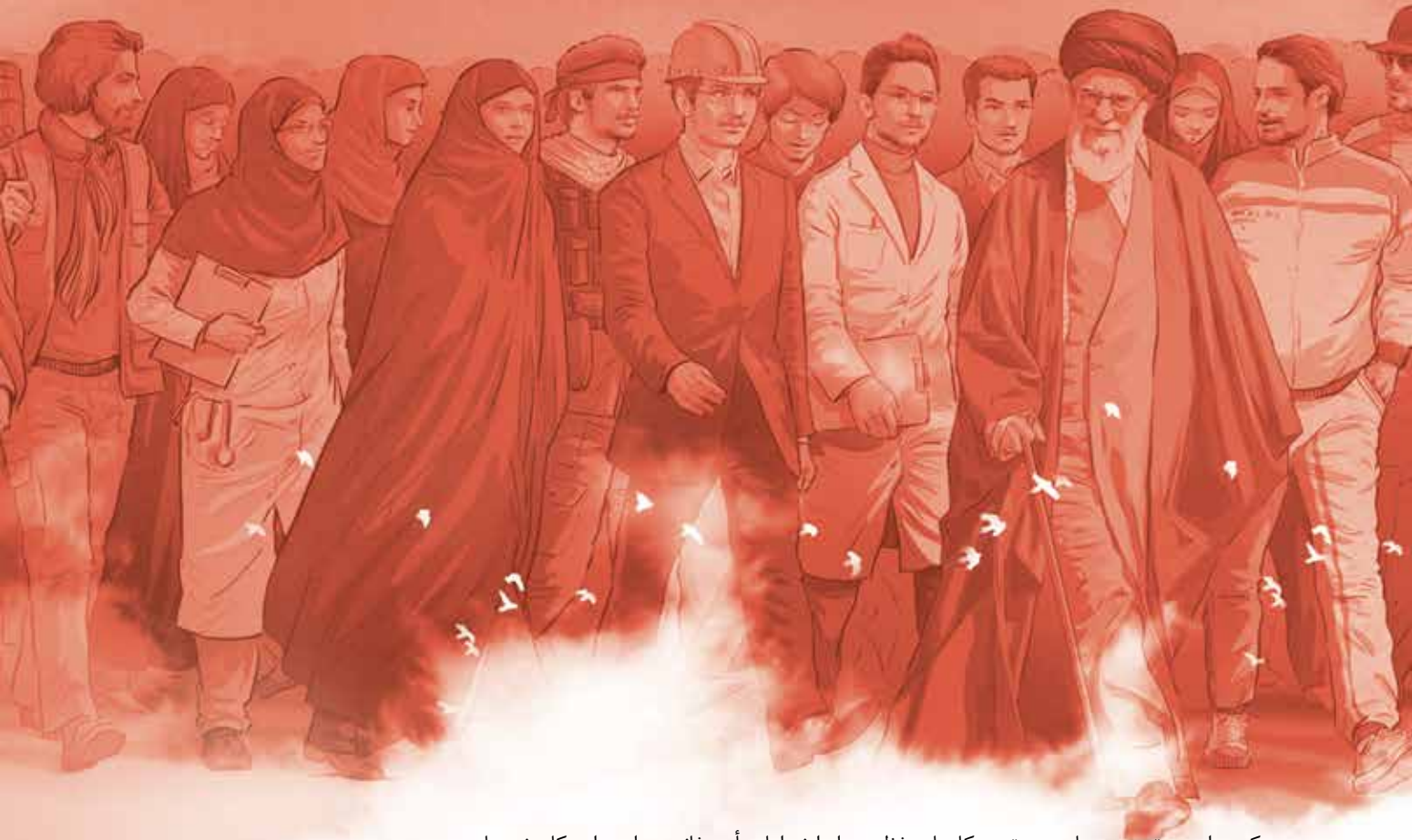
متناسب با نیازهای «زمان» و «زبان نسل نو» و تحولات پرشتاب اجتماعی و جهانی، جامعه آفرینندگان آثار ادبی و جامعه دبیران و نسل‌پروران چگونه رویکردی باید داشته باشند؟

در رویدادها و تحولات اجتماعی، نخستین «میدان‌دار» ادبیات است. رویدادهای بزرگ نیاز به «شعار» دارند و شعار بیان‌آهنگین و فشرده آرمان‌ها و اندیشه‌ها و جهت‌گیری‌هاست؛ جز این، نهضت‌ها و حرکت‌های بزرگ با تکیه بر ادبیات-سروده‌ها، داستان‌ها و متن‌های برانگیزاننده-با جان و اندیشه و جهان جامعه پیوند می‌یابند.

می‌توان گفت جامعه‌ها از ادبیات ناگزیرند و ادبیات صمیمی‌ترین و بایسته‌ترین زبان برای خلق، پیشبرد و نگاهبانی نهضت‌ها می‌تواند باشد. انقلاب اسلامی نیز چه در ولادت و چه در بزنگاه‌ها و جزر و مدها و نشیب و فرازهای درونی و جهانی، خود را در ادبیات «نموده» و «نشان» داده است. بیش از ۴۵ هزار عنوان کتاب شعر، خاطره، داستان، ادبیات نمایشی، سفرنامه و زندگی‌نامه و دیگر متن‌های ادبی گواه آن است که در طول چهل سال انقلاب، بالندگی، زاینده‌گی و شکوفایی ادبی را شاهد و ناظر بوده‌ایم.

سال گذشته، در چهلمین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی، رهبر حکیم انقلاب «بیانیه گام دوم انقلاب» را صادر کردند؛ بیانیه‌ای که دستاوردهای شگرف چهار دهه گذشته را فرا چشم می‌آورد و جهاد بزرگ برای ساختن فردا را فراخوان می‌داد و بیش و پیش از دعوت همگانی، جوانان را برای «دومین مرحله خودسازی، جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی» و شروع فصل جدید «زندگی

نسل امروز
باید بداند از
کدام «دیروز»
و با کدام
«بها» به امروز
رسیده است تا
قدردان آن‌ها
و تداوم‌بخش
آرمان و فرهنگ
و دستاوردهای
باشد



**دبیران هم باید
نسل امروز را با
آثار درخشان،
به‌ویژه
خاطره‌ها، جبهه
نگاشته‌ها، یادها
و یادنگاران و
میراث فرهنگی
و ادبی آشنا
کنند و هم برای
ورود به آینده،
چالش‌ها، نیازها
و مسئولیت‌ها
آماده سازند**

را دارند اما متأسفانه میدان و امکان نمی‌یابند. مجلات رشد فرصت حضور قلم‌های نوشکفته است. سال‌های نه چندان دور شاهد نویسندگان نوجوان و حتی کودک بودیم که قلم می‌زدند و کتاب‌های موفقی را به فرهنگ و ادبیات این سرزمین افزودند. حتماً می‌دانیم که چندین سرودهٔ موفق و ماندگار پروین اعتصامی محصول ۹ تا ۱۲ سالگی اوست.

اگر «میدان‌دار» همهٔ انقلاب‌ها و نهضت‌های بزرگ نخست «ادبیات» است، همان گونه که در آغاز گفتیم، میدان‌دار چلهٔ دوم انقلاب نیز می‌تواند ادبیات باشد و میدان‌داران و هدایتگران این عرصهٔ فراخ معلمان و دبیران؛ شما همدلان و همراهان راه آشنایان.

نخستین سال از چلهٔ دوم را پس پشت می‌گذاریم؛ مولایمان علی (ع) فرموده است: «من استوی یوماه فیهو مغبون»؛ هر که دو روز مساوی داشته باشد، بازنده است، و بر این اساس، براننده نیست دو سال مساوی داشته باشیم. در سال جدید گام‌هایی بلندتر برداریم. تحقق گام دوم، نیازمند گام‌های بلندتر است.

خدا همگام و همراهتان

یکی از مهم‌ترین و بایسته‌ترین کارها، حفظ میراث ارجمند فرهنگی گذشته، به‌ویژه طرح و انتقال فرهنگی است که در این دوران چهل ساله آفریده شد؛ ادبیاتی که محصول ایثارها، شهادت‌ها و رشادت‌ها، پاک‌ها و پاکبازی‌ها و سیلان عرفان و ایمان در جان بهترین فرزندان این سرزمین بوده است.

نسل امروز باید بداند از کدام «دیروز» و با کدام «بها» به امروز رسیده است تا قدردان آن‌ها و تداوم‌بخش آرمان و فرهنگ و دستاوردشان باشد. نسلی که نداند امروز او- به قول نادر ابراهیمی در سرود شکوهمند ما برای آنکه ایران-... ره‌آورد چه سفرها، چه خون جگرها و چه رنج دورانی است، آن را پاس نخواهد داشت.

نکتهٔ دوم، همدلی و همراهی و نقش‌آفرینی دبیران دانشور و فرهیمند و فرزانه در این مسیر خطیر است. دبیران هم در چرخهٔ تولید ادبی می‌توانند حضور چشمگیر بیابند و هم در نگاهبانی و رسانایی این ارزش‌ها و آرمان‌ها و یادگاران عزیز. دبیران هم باید نسل امروز را با آثار درخشان، به‌ویژه خاطره‌ها، جبهه نگاشته‌ها، یادها و یادنگاران و میراث فرهنگی و ادبی آشنا کنند و هم برای ورود به آینده، چالش‌ها، نیازها و مسئولیت‌ها آماده سازند. «گذشته» باید ایستگاه نشود بلکه گذرگاه به سمت «فردا» باشد. چه بسیارند دانش‌آموزانی که توانایی نوشتن و حتی حضور در نشریات و خلق آثار ادبی

جذابیت افزایی

راهکارهای

به تدریس ادبیات
جواهر مؤذنی

اشاره

در روز دوشنبه ۱۴ بهمن ماه ۱۳۹۸، نشستی با عنوان راهکارهای جذابیت افزایی به تدریس ادبیات در دفتر انتشارات و فناوری آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی برگزار شد که دکتر محمدرضا سنگری، سردبیر، دکتر حسین داودی عضو شورای نویسندگان مجله، بهیاد صدیق‌پور و صمد نعمانی، دبیران با سابقه زبان و ادبیات فارسی و جواهر مؤذنی مدیر داخلی مجله در آن حضور داشتند. اگر از مخاطبان و همراهان همیشگی مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی باشید، می‌دانید که پیش از این و در نشست‌های قبلی، عوامل مطلوب و عوامل نامطلوب در تدریس ادبیات با حضور معلمان و کارشناسان ادبیات فارسی مطرح شده و مورد بررسی و بحث‌های کارشناسانه قرار گرفته است. اکنون و در این نشست، روش‌های افزایش جذابیت در تدریس ادبیات بررسی می‌شود.

آهنگین است، سبب ربایش می‌شود و با ذهن و عاطفه انسان گره خوردگی دارد. به همین سبب، در حافظه جامع‌مان متن‌های ادبی فراوانی را می‌توانیم بیابیم؛ سروده‌هایی که مردم آن‌ها را حفظ کرده‌اند یا نکته‌ها و جمله‌هایی که شاخص‌اند و به سبب بافت ادبی‌ای که دارند، با حافظه و ذهن گره‌خورده‌اند.

نکته دیگری که ادبیات را جذاب می‌کند، پرداخت شگفت‌آور مضامین و مفاهیم در ادبیات است. همان مفاهیم معمولی و عادی را شاعر و نویسنده ما با بافت و ساختی نو عرضه می‌کند و همین، زمینه‌ساز شگفتی می‌شود و وقتی شگفتی ایجاد شد، جذابیت هم در پی آن است؛ یعنی اصولاً شگفتی، شیفتگی و شگفتگی در پی دارد. این طبیعت ادبیات است که شاید بتوان وجه دیگری هم بدان افزود و آن، وجه روایی و داستانی است که ما در

●● دکتر محمدرضا سنگری: بسم‌الله

الرحمن الرحیم. سلام و خوشامد عرض می‌کنم خدمت دوستان و استادان عزیز و بزرگوارم که لبیک گوی دعوت مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی شدند تا توفیق گفت‌وگو درباره جذابیت را که از مسائل مهم در تدریس ادبیات است، داشته باشیم.

ابتدا باید ببینیم ادبیات جذابیت و ربایش دارد یا نه. پاسخ این است که ذات ادبیات رباینده است و کشش دارد. سبب این موضوع را در چند مسئله می‌توان یافت؛ اول اینکه ادبیات ذاتاً زیباست و همین زیبایی و گره‌خوردگی با ذوق انسان زمینه‌ساز جذابیت ادبیات می‌شود. نکته دیگری که به همان عالم زیبایی برمی‌گردد، آهنگ و موسیقی موجود در ادبیات و شعر است. متن منثور ادبی هم



ادبیات داریم. ادبیات معمولاً یک ساختار روایی دارد؛ یعنی با داستان و تمثیل و مثل سر و کار دارد و به همین سبب، جذاب و رباینده است.

سؤالاتی که با عنایت به دستور این جلسه مطرح است، به هم نزدیک‌اند؛ اول اینکه چه عناصری بر جذابیت کلاس درس ادبیات می‌افزایند و برعکس، چه عناصری از جذابیت کلاس درس ادبیات می‌کاهند؟ چگونه درس ادبیات را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و پذیرفتنی‌تر کنیم و چگونه با مشارکت دانش‌آموزان، کلاس ادبیات را پویاتر و فعال‌تر سازیم؟

سازدهای کلاس هم در اینجا مورد بحث قرار می‌گیرند؛ مثلاً خود معلم یکی از این جاذبه‌هاست. اگر معلم جذاب باشد، جذابیت او (نگاه، صدا و چهره) بر جذابیت کلاس می‌افزاید. همچنین است جذابیت فضای درس و ابزاری که معلم برای القا و انتقال بهتر درس از آن استفاده می‌کند. ابزارهای آموزشی جدیدی وجود دارند

را بخوانید. کل متن درباره عشق و مغالزه و همه‌اش معلقات سبیه بود؛ در حالی که ما تازه وارد دانشگاه شده بودیم و تازه می‌خواستیم با زبان عربی آشنا شویم. انگار می‌خواستند به صورت حساب شده و رندانه ما را از زبان عربی بیزار کنند. در آن سال‌ها ما حتی یک صفحه هم قرآن و نهج‌البلاغه نخواندیم.

خداوند در سوره شعرا می‌فرماید: «وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُنُ». این آیه و سه آیه بعد از آن، یعنی چهار آیه پایانی سوره شعرا، در مدینه بر پیامبر (ص) نازل شد؛ هر چند که سوره شعرا مکی است. کفار، پیامبر (ص) را شاعر می‌دانستند. البته این اعترافی بود از سوی کفار مبنی بر اینکه نفوذ کلام پیامبر (ص) و آیات قرآن چقدر زیاد است. خداوند در این آیه می‌خواهد این نکته را بیان کند که مقوله شعر یک چیز است و مقوله وحی،

که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان درس را چندرسانه‌ای کرد؛ مثلاً تصویر، موسیقی و نمایش می‌توانند کلاس ادبیات را جذاب‌تر کنند.

فعلاً سؤال اول را پاسخ بدهید. خوشبختانه همه شما سال‌های زیادی است که تدریس می‌کنید و به خوبی می‌دانید که تدریس چه الزامات و التزامات و پیوستارهایی دارد. یاریگر ما باشید تا از کارآزمودگی‌تان بهره‌گیری کنیم.

●● **دکتر حسین داودی:** بسم‌الله الرحمن الرحیم. من صحبت‌هایم را با یک خاطره و آیتی از قرآن آغاز می‌کنم. در سال ۴۲ و ۴۳ در تهران دانشجو بودم. استاد ما، آقای بدیع‌الزمانی، بسیار باسواد بود، جزوه‌ای به ما داد که به ادبیات قبل از اسلام مربوط می‌شد و گفت این متن

چیزی دیگر. شعرا قبل از ورود اسلام هم حضور جدی و پر رنگی داشتند و کسانی که شهوت پرست و می‌خواره بودند، از آن‌ها پیروی می‌کردند. خداوند در این آیه می‌فرماید: پیامبر شاعر نیست؛ زیرا غاوون - یعنی گمراهان - به دنبال شعر می‌روند. خدا می‌خواهد مشخصات این گونه شعرا را بیان کند. «لَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ»؛ آیا نمی‌بینی که این شعرا در هر وادی سرگردان‌اند؟ یعنی مثلاً امروز از کسی خوششان می‌آید و به نفع او شعر می‌سرایند و فردا از دست آن فرد ناراحت می‌شوند و هجوش می‌کنند. «وَ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ» : حرف‌هایی می‌زنند که خودشان به آن‌ها عمل نمی‌کنند. خداوند این ویژگی‌ها را برای این گونه شاعران برمی‌شمرد و بعد استثنا می‌گذارد؛ این استثنا که در آیه بعد قائل می‌شود خیلی مهم است: «إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَ ذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا وَ سَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ» : مگر کسانی که ایمان آوردند و عمل صالح انجام دادند و خدا را بسیار یاد می‌کنند و پس از آنکه به آن‌ها ستم می‌شود، انتقام می‌گیرند و اهل مقاومت هستند و به سرنگونی ظالمان امیدوارند.

بنابراین، معلمی که در نظام جمهوری اسلامی تدریس می‌کند و به تعبیر و تأکید رهبر انقلاب باید به اسلام ناب برگردد و به فضای قرآنی تکیه کند و به آن معتقد شود، در کلاس وقتی می‌خواهد برای دانش‌آموزان ادبیات تدریس کند باید وارد این استثنا شود که خداوند در آیه آخر سوره شعرا فرموده است. مانند شاعرانی که وقتی آثارشان را می‌خوانیم دائم به یاد خدا می‌افتیم؛ مثل حافظ که اشعارش یادآور خداست.

قبلاً در صفحه اول کتاب‌ها «بسم‌الله» می‌گذاشتند اما الآن آن را برداشته‌اند. متأسفانه اخیراً باب شده که بعضی‌ها وقتی مقاله یا کتابی می‌نویسند و به چاپ می‌رسانند، در ابتدای آن «بسم‌الله» نمی‌گذارند و می‌گویند اثر آفت می‌کند؛

در حالی که «وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا». ما باید با ادیبان و شاعران و نویسندگانی سروکار داشته باشیم که دائم ما را به یاد خدا بیندازند و اهل مقاومت باشند؛ یعنی باید ادبیات مقاومت را به آن‌ها آموزش دهیم. طوری که به ادبیات مقاومت مقید، به انتقام گرفتن از ظالمان معتقد و به

دکتر حسین داودی: معلمی که در نظام جمهوری اسلامی تدریس می‌کند و به تعبیر و تأکید رهبر انقلاب باید به اسلام ناب برگردد و به فضای قرآنی تکیه کند و به آن معتقد شود، در کلاس وقتی می‌خواهد به دانش‌آموزان ادبیات تدریس کند باید وارد این استثنا شود که خداوند در آیه آخر سوره شعرا فرموده است. مانند شاعرانی که وقتی آثارشان را می‌خوانیم دائم به یاد خدا می‌افتیم؛ مثل حافظ که اشعارش یادآور خداست

سرنگونی آن‌ها امیدوار باشند(فواره چون بلند شود سرنگون شود) و بدانند که زمین از آن صالحان خواهد بود. ما باید با این مجموعه تفکر، کتاب درسی را در اختیار دانش‌آموزان بگذاریم که الحمدلله از بعد انقلاب سعی شده است متونی آورده شود که زیر این چهار مجموعه بماند؛ یعنی از شاعران، آن‌هایی که ایمان آورده‌اند و عمل صالح انجام می‌دهند و دائم به یاد خدا هستند و در برابر ظالمان مقاومت

می‌کنند و به سرنگونی ظالمان امیدوارند. البته از اینکه هست باید بیشتر کار شود و لازم است کتاب‌های موجود با این دیدگاه اصلاح شوند و معلم هم ادبیات را با این دید تدریس کند که ان‌شاءالله قرآنی عمل کرده باشیم.

●● **دکتر محمدرضا سنگری:** از این آیات سوره شعرا درمی‌یابیم که ادبیاتی مورد تأیید ساحت ربوبی است که زیست کسی که آن را خلق می‌کند، مؤمنانه باشد (آمنوا) و کنش صالحانه باشد و همواره در فضای یاد خدا باشد و بیدادستیز باشد؛ ویژگی‌هایی که ادبیات متعهد را برای ما رقم می‌زند. طبیعی است ادبیاتی که از این جنس باشد و این ویژگی‌ها را داشته باشد، پیوندش با جان و سرشت انسان عمیق‌تر خواهد بود و مانا خواهد شد. البته جز مانایی، زایایی هم خواهد داشت و زمینه رویش روحی و روانی را برای مخاطب ما فراهم می‌کند.

●● **بهباد صدیق‌پور:** به نام خداوند جان و خرد، ابتدا چند نکته را به‌عنوان مقدمه عرض می‌کنم و بعد وارد بحث می‌شوم و به پاسخ سؤالات می‌پردازم.

من فکر می‌کنم تدریس جذاب با تدریس موفق تفاوت دارد؛ یعنی عمداً این عنوان انتخاب شده است. ما یک تدریس موفق و مؤثر داریم و یک تدریس جذاب. گاهی این‌ها تلفیقی از هر دو هستند و گاهی این‌ها را از هم جدا می‌کنند. تدریس ادبیات را در دو حوزه می‌توان بررسی و تلقی کرد: یکی در حوزه علم و آموزش، که بر اساس علم و عقل است و یکی هم در حوزه هنر که به جذابیت تدریس مربوط می‌شود. در این تقسیم‌بندی که ادبیات نمایشی و ادبیات هنری است، به عقیده من جذابیت به بخش هنری برمی‌گردد. بخش آموزشی آن بر اساس علم و عقل، و بخش هنری آن بر اساس زیبایی و جذابیت است. سؤال شما بیشتر به جنبه هنری تدریس اشاره دارد تا جنبه آموزشی آن.

نکته بعدی این است که جذابیت تدریس در زمان قدیم با جذابیت تدریس در زمان

حاضر تفاوت دارد. تلقی‌ای که در زمان قدیم از آموزش و پیشرفت علمی وجود داشت، بر اساس ساختار و فضا و زمان گذشته بود که با زمان جدید متفاوت است. در قدیم، تدریس خوب و جذاب ارائه‌ی مطلب، سخنرانی خوب و تک‌صدایی و در نهایت یک جزوه‌ی خیلی خوب بود. همین‌که استاد درس را به شیوه‌ی سخنرانی ارائه می‌کرد و نکته‌های درس را می‌گفت، تدریسش خوب محسوب می‌شد اما اکنون با پیشرفت فناوری و علم و آمدن کتاب‌های کمک‌آموزشی، دست معلم از این بابت خالی شده است؛ چون همه‌ی آن مطالب در کتاب‌ها هم هست. اینجاست که ارزش معلم و تدریسش مشخص می‌شود. وقتی سیر تا پیاپی مطالب درسی در کتاب‌های کمک‌آموزشی آمده، نقش معلم در تدریس چیست. حتی در بعضی کتاب‌ها مطالب و نکته‌ها و تست‌ها و لغت‌ها و سایر چیزها خیلی بیشتر و بهتر از معلم گفته شده است. اینجاست که معلم بودن و قدرت معلمی معلم خودش را نشان می‌دهد. اینجاست که معلم باید به دنبال جایگاه خود در کلاس بگردد. اگر قرار است معلم همان مطالبی را که در کتاب‌ها هست بگوید، چه فایده‌ای دارد؟ چون دانش‌آموز این کتاب‌ها را تا پایان سال در اختیار دارد و حتی ممکن است به معلم بگوید ما این‌ها را می‌دانیم. اینجاست که جذابیت تدریس در زمان معاصر معنی پیدا می‌کند.

به عقیده‌ی من هر تدریس جذاب سه مرحله دارد: اولین مرحله، قبل از تدریس، مرحله‌ی دوم حین تدریس و مرحله‌ی سوم پس از تدریس است. اگر معلمی تدریس را به‌درستی انجام بدهد اما برای مرحله‌ی بعد از آن فکری نکند، تدریسش ابتر می‌ماند. قبل از تدریس مسائلی وجود دارد که بعضی از آن‌ها به معلم کمتر ارتباط دارد. معلم باید در کنار انواع جذابیت که شامل جذابیت در درس و متن و کتاب و کلاس و معلم و مدرسه و منطقه و استان و حتی رشته‌ی درسی هم می‌شود، برای قبل از تدریسش هم فکر کند. پس باید به

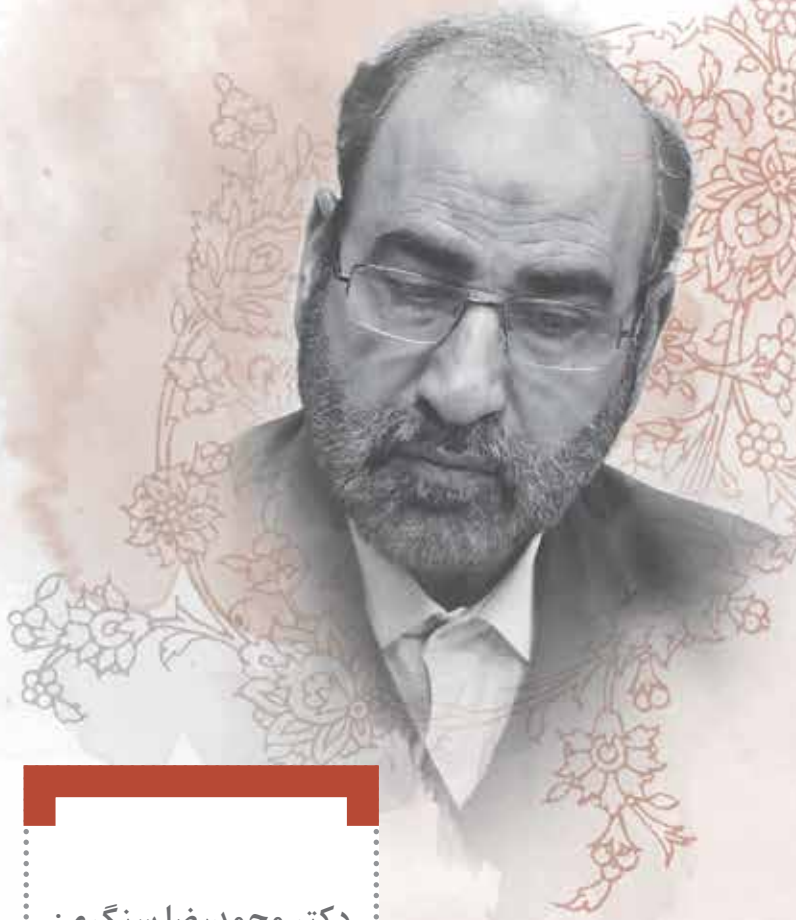
بهباد صدیق‌پور

توجه به موضوع تدریس، مقدمات تدریس جذاب را فراهم کند. مسلماً معلم به‌صورت تک‌صدایی نمی‌تواند به کلاس جذابیت ببخشد. باید در تدریس از عوامل پیشرفته و جدیدتری مثل پاورپوینت، عکس، کلیپ و صدای خوانندگان استفاده کند. باید در تدریس، مخاطب را به کار بکشد. اگر مخاطب در تدریس فعالیت نکند، کلاس دچار رخوت و سستی می‌شود و تدریس موفقیت‌آمیز نخواهد بود. ارتباط بین معلم و دانش‌آموز باید صمیمی باشد؛ در غیر این صورت، دانش‌آموز به گوش کردن رغبتی نشان نمی‌دهد. توجه به این موارد خیلی مهم است.

یکی دیگر از موارد مهمی که من روی آن تأکید می‌کنم و در آموزش و پرورش ما قدری مورد غفلت قرار گرفته، توجه به حال و هوای دانش‌آموز در هر جلسه از تدریس است. آیا دانش‌آموز خسته و خواب‌آلوده، گرسنه یا ناراحت است؟ یک

فضای مقدماتی و زمینه‌های تدریس هم توجه کرد. اگر خود معلم جذاب نباشد، به‌سختی می‌تواند تدریسش را جذاب کند. عوامل ظاهری و باطنی یا پیدا و پنهانی هم در تدریس وجود دارند. عوامل پنهان در تدریس مهم‌تر و تأثیرگذارتر از عوامل آشکار در تدریس‌اند. من معتقدم نه‌تنها در تدریس بلکه در کل زندگی ما و جامعه و کل جهان هستی هم عوامل پنهان از عوامل پیدا مهم‌تر و مؤثرترند. مثلاً این خلوت شاعر است که شعر را می‌سازد.

علاوه بر این مقدمات، حتی طراحی معلم برای تدریس جذاب و ایجاد کلاس جذاب هم مؤثر است. عوامل پنهان تدریس همان عوامل مقدماتی تدریس‌اند و معلم باید به این عوامل بیندیشد تا تدریسش را جذاب کند. موضوع تدریس هم مهم است و اهمیت دارد که تاریخ ادبیات تدریس می‌کنیم یا نثر و یا شعر. معلم باید با



چون می‌بیند همه مطالب درسی در کتاب درسی و کمک‌درسی هست و می‌خواهد ببیند معلم فراتر از درس چه چیزی برای گفتن دارد. معلم باید با وسایل کمک‌آموزشی و پرسشگری و به بحث کشیدن و سایر چیزهایی که درس را برای دانش‌آموز جذاب می‌کند، او را به درس علاقه‌مند سازد. گاهی دانش‌آموز نمی‌تواند یک بیت را از نظر وزن درست بخواند؛ اتفاقی که دیروز در کلاس من افتاد. در این حالت، معلم باید یک بیت را با برجسته کردن و رعایت وزن شعر بخواند و سپس به کل دانش‌آموزان بگوید که آن را با هم بخوانند. این با هم خواندن از تک‌خوانی معلم و دانش‌آموز برتر است؛ چون اگر دانش‌آموز خجالتی باشد، این حالتش در جمع خوانی رفع می‌شود. نیز اگر اشتباهی در خوانش داشته باشد، در جمع خوانی از بین می‌رود. به علاوه، همه دانش‌آموزان از حالت سکون و مخاطب محض بودن خارج می‌شوند و گاه با خواندن، به ریتم خاصی دست می‌یابند و کلاس نشاط و شادابی پیدا می‌کند. دانش‌آموزان از حالت سستی خارج می‌شوند و یک‌طرفه بودن تدریس از بین می‌رود. لذت ادبیات در همین است که جنبه‌های زیبایی آن را به بچه‌ها منتقل کنیم. اگر تدریس فقط به صورت سخنرانی یک‌طرفه معلم باشد و فقط نمره و بخش آموزشی و علمی درس مطرح باشد، کلاس به وجد نمی‌آید و تدریس جذابیت پیدا نمی‌کند.

مثلاً اگر موضوع درس تاریخ ادبیات باشد، من از قبل موضوع را تعیین می‌کنم و دانش‌آموزان را در گروه‌های سه چهارنفری قرار می‌دهم. بچه‌ها هم می‌روند تحقیق می‌کنند و خودشان از مباحثی که من به‌طور خلاصه روی تخته نوشته‌ام، یک موضوع را انتخاب و تدریس می‌کنند. من عکس‌های مربوط به درس را هم که به کلاس آورده شده است، روی تخته نصب می‌کنم. با این روش، دانش‌آموزان بیشتر تشویق می‌شوند، بیانشان تقویت می‌شود، ترسشان از گویندگی در جمع

دکتر محمدرضا سنگری: معلم باید بداند که در قلمرو یادگیری به چه مسائلی توجه کند. اگر به هر کدام از هشت سازه آموزشی توجه نشود، آموزش و تدریس لطمه می‌بیند

دکتر محمدرضا سنگری

دانش‌آموز تا به حال تصویر او را ندیده است، عکس شاعر روی تابلو چسبانده شود. این غافلگیری برای دانش‌آموز جذاب است و ضمن ایجاد انگیزه در او، کمک می‌کند که درس را بهتر فراگیرد. اگر برای فهم بهتر دانش‌آموز چیزی را که او تاکنون نشنیده است به متن درس بیفزاییم، تدریس جذاب‌تر می‌شود. مثلاً به او بگوییم «شهر» که در کلمه سهراب و سهروردی هست به معنی آب است. دانش‌آموز چیزهای عادی را نمی‌پسندد؛

معلم باهوش تدریس را با توجه به حال و هوای مخاطب خود شروع می‌کند. اگر سر دانش‌آموز روی میز باشد، معلم ابتدا باید ببیند مسئله چیست و به او بگوید که سر و صورتش را آب بزند و او را از نظر روحی و روانی آماده کند و بعد از انگیزه‌بخشی تدریس را شروع کند. این‌ها مقدمات تدریس و عوامل پنهان و روحی و روانی است. بعد از این موارد، معلم می‌تواند وارد تدریس شود. او در تدریس باید دانش‌آموزان را هم به کار بگیرد؛ با انگیزه‌بخشی و طرح پرسش و استفاده از عوامل کناری تدریس مانند عکس و کتاب و نمودارهای مختلف و پاورپوینت و سایر وسایل کمک تدریس که برای آن‌ها جذاب است. به نظر من، موفقیت معلم در کلاس درس چیزی فراتر از موضوع درس است؛ یعنی او باید به چیزی بپردازد که دانش‌آموز غافلگیر شود. مثلاً اگر درباره شاعری صحبت می‌کند که

از بین می‌رود، هر کدام وظیفه‌ای را بر عهده می‌گیرند و احساس مسئولیت پیدا می‌کنند. وقتی بعضی از دانش‌آموزان بعد از پایان تدریس سؤال‌هایشان را مطرح می‌کنند، خود بچه‌ها به آن‌ها پاسخ می‌دهند و من هم هر جا لازم باشد، توضیح می‌دهم. بنابراین، اداره کلاس بر عهده خود دانش‌آموزان است و من فقط در مواردی که دانش‌آموز قدرت انتقال خوبی ندارد و یا نیازی هست، آن‌ها را راهنمایی می‌کنم. به این ترتیب، تدریس جذاب و کلاس فعال می‌شود و من می‌توانم نشاط و علاقه را در نگاه دانش‌آموزان ببینم. دانش‌آموزان از مخاطب محض بودن خارج می‌شوند و از مشارکت در تدریس لذت می‌برند.

●● **دکتر محمدرضا سنگری:** ایشان یک هندسه منظم فکری نسبت به موضوع داشتند. همان‌طور که فرمودند، ادبیات آموزشی محتوای درسی است که ارائه می‌شود و ادبیات هنری روش و شیوه عرضه درس است که می‌تواند آموزش را لذت‌بخش و شیرین و جذاب کند. مراحل و عوامل پیدا و پنهان در تدریس و بهره‌گیری فعالانه از دانش‌آموز را هم مطرح فرمودند.

●● **صمد نعمانی:** بسم‌الله الرحمن الرحیم. من دبیر زبان و ادبیات فارسی منطقه چهارده تهران و دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علوم و تحقیقات هستم. با توجه به افت محسوسی که در سطح آموزشی و مدارس با آن مواجهیم، سؤالی که آقای دکتر سنگری مطرح فرمودند بسیار بجا و بحث مهم روز است. در تکمیل فرمایش آقای دکتر داودی که آیاتی از قرآن را قرائت فرمودند، از این بیت خاقانی شروانی وام می‌گیرم که «مرا به منزل الالذین فرود آورا فروگشای ز من طمطراق والشعرا». مطابق گفته خاقانی در مصراع دوم این بیت، دبیر ادبیات باید به کار و هنرش ایمان داشته باشد. این ایمان داشتن به کار تدریس سرلوحه کار ماست. من معتقدم که اگر دبیر ادبیات به کارش

ایمان نداشته باشد، سایر موارد گان لم یکن تلقی می‌شود. دبیر ادبیات از همان بدو ورود به کلاس باید به کارش ایمان داشته باشد و این موضوع را خیلی مهم تلقی کند. این ایمان داشتن بسیاری از نارسایی‌های تدریس را در خود هضم می‌کند و از بین می‌برد.

من کل فرمایش آقای صدیق‌پور را در یک واژه ونیدی - مرگب خلاصه می‌کنم و آن «فراهم‌آوری» است؛ یعنی معلم ادبیات باید به‌صورت خودجوش برای خود فراهم‌آوری کند. قبل از ورود به کلاس باید موضوعاتی مرتبط با درس را برای خود فراهم آورد؛ یعنی هیچ‌گاه فی‌البداهه و بدون عقبه فکری تدریس را شروع نکند؛ چون تبعاتش مشخص است اما اگر با فراهم‌آوری وارد کلاس شود، شروع کلاس جذاب و مفید و کاربردی خواهد شد و دانش‌آموز طالب چنین

صمد نعمانی:
معلم ادبیات باید به‌صورت خودجوش برای خود فراهم‌آوری کند. قبل از ورود به کلاس باید موضوعاتی مرتبط با درس را برای خود فراهم آورد؛ یعنی هیچ‌گاه فی‌البداهه و بدون عقبه فکری تدریس را شروع نکند

معلمی است. او باید حس کند که معلم آماده وارد کلاس شده است. مطالبی که معلم از قبل جمع‌آوری کرده است، باید منطبق با درس جدید باشند. مهم‌ترین مسئله این است که ارزش ادبی منابعی که او تهیه کرده چقدر است و توانایی معلم در بیان این مطالب در شروع و پایان کلاس

چقدر می‌تواند باشد. من این موضوع را خیلی مهم می‌دانم. یکی از الزامات جذابیت بخشیدن به درس، لحن معلم است. آن درس هنر سهراب سپهری که در آن گفته می‌شود: «روان بود، خشکی نداشت، معلم دور نبود، صورتک به رو نداشت» وقتی با لحن زیبا و مناسب بیان گردد، بچه‌ها را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. نکته بعدی این است که درس باید برای خود معلم مهم باشد و دانش‌آموز هم این مهم دانستن درس توسط معلم را حس کند. در صورتی که معلم درس را مهم نداند، دانش‌آموز هم آن را مهم تلقی نمی‌کند. نکته دیگر، طرز بیان معلم در انتقال درک مطلب است. من درک مطلب را یک اهرم و ستون اصلی در درس ادبیات می‌دانم. به عقیده من، درک مطلب مترادف با خود ادبیات است و تدریس آن بسیار اهمیت دارد. شعر هزار گونه گفتن و هزار گونه فهمیدن است. بنابراین، معلم باید مجهز به بیان و توانا در تدریس درک مطلب باشد؛ یعنی قدرت و شیوه آموزش درک مطلب را داشته باشد.

●● **دکتر محمدرضا سنگری:** همان‌طور که آقای نعمانی گفتند، معلم باید قبل از شروع درس فراهم‌آوری کند و به درس ایمان داشته باشد. اگر دانش‌آموزان معلم را قبل از درس نپذیرند، هرگز او را نخواهند پذیرفت؛ یعنی پیش از درس، معلم باید به درون دانش‌آموز نقب بزند و راه پیدا کند. از این فراهم‌آوری برای تدریس، در سال‌های بعد هم می‌توان بهره‌گیری کرد. مثلاً اگر تصاویری تهیه کرده‌اید یا برای تدریس از وسایل صوتی و فناوری آموزشی کمک گرفته‌اید، در سال‌های بعد هم می‌توانید از آن‌ها بهره ببرید. تناسب لحن و صدای معلم با متن بسیار مهم است؛ مثلاً صدای آقایان اغلب تناسب بیشتری با متن حماسی دارد و برعکس، در متون تغزلی معمولاً لحن و صدای خانم‌ها مناسب‌تر است.

ظاهر و چهره معلم هم خیلی مهم است. او باید قبل از ورود به کلاس، خود را در

آینه نگاه کند و ببیند آیا خودش می‌تواند ظاهر خود را تحمل کند که انتظار داشته باشد دانش‌آموزان هم نود دقیقه تحملش کنند یا نه. معلم باید با ظاهری خوب و دل‌نشین و آراسته وارد کلاس شود.

و در خارج آن، معنایی دیگر. چیزهای جذاب زیادی وجود دارد که مجاز و مثبت و قرآنی نیستند. مسلماً بچه‌ها انتظار دارند معلم برایشان جوک تعریف کند و آن‌ها قهقهه بخندند. این‌گونه جذابیت افزایی

شخصی می‌گیرد و به اندازه تن او می‌دوزد و به سایر مسائل کاری ندارد اما باغبان هر گیاهی را به تناسب توانایی‌هایش پرورش می‌دهد. نوع غذا و پرورش و مراقبت بسته به نوع گیاه و محصولی که قرار است به بار بیاید، متفاوت است. بنابراین، معلم هم باید مانند باغبان جذابیت مثبت ایجاد کند؛ یعنی نقش پرورشی و تربیتی داشته باشد و دوره‌ها و شیوه‌های تدریس را آموزش دیده باشد، به اصول یاددهی مسلط باشد، بیان فصیح و روان و جذاب داشته باشد، با دانش‌آموزان خوش‌برخورد باشد، متکلم وحده نباشد و به همه فرصت مشارکت در تدریس را بدهد. علاوه بر این‌ها، معلم ادبیات باید بتواند عبارات‌ها و جمله‌های عربی را درست بخواند.

●● دکتر محمدرضا سنگری:

بسیار ممنونم. این تقسیم‌بندی که فرمودید بسیار مهم است. جذابیت گاهی فروکاهنده و گاهی فرابرنده است. فروکاهنده یعنی اینکه در خدمت یادگیری و متن نباشد؛ هرچند برای بچه‌ها جذاب باشد. این نوعی خیانت به دانش‌آموزان است. فرابرنده یعنی در خدمت تدریس و متن باشد. متون درسی ما هم مثبت هستند. گذراندن دوره‌های روش تدریس هم بسیار مهم است.

معلم باید بداند که در قلمرو یادگیری به چه مسائلی توجه کند. اگر به هرکدام از هشت سازه آموزشی توجه نشود، آموزش و تدریس لطمه می‌بیند. در نشست‌های قبلی هم به این سازه‌ها اشاره کرده‌ایم.

یکی از این سازه‌ها خود معلم است. شخصیت معلم و ارتباطی که با متن برقرار می‌کند مهم است. سازه دوم متن است و اگر خصوصیات آن را ندانیم، نمی‌توانیم درست تدریس کنیم. متن روایی با متن غیر روایی بسیار متفاوت است. متن تعلیمی با متن تغزلی و یا متن حماسی متفاوت است و تدریس هرکدام روش خاص خود را طلب می‌کند. تدریس نثر هم با شعر متفاوت است. تدریس متن دیروزین با متن امروزین یکسان نیست. پس معلم باید دقیقاً متن را بشناسد.

دکتر حسین داودی:
چیزهای جذاب زیادی وجود دارد که مجاز و مثبت و قرآنی نیستند. مسلماً بچه‌ها انتظار دارند معلم برایشان جوک تعریف کند و آن‌ها قهقهه بخندند. این‌گونه جذابیت افزایی بی‌فایده است. بنابراین، حد و مرزها باید مشخص شود

دکتر حسین داودی

همچنین، باید درس و تدریس برایش مهم باشد. این اهمیت به تدریس در حالات و روابط معلم هم قابل تشخیص است. معلم بی‌علاقه به درس در طول تدریس دائم به ساعتش نگاه می‌کند و منتظر تمام شدن کلاس است. این معلمان شیفتگان زنگ‌اند و صدای زنگ برایشان شیرین‌ترین موسیقی عالم است. توجه به این موارد بر جذابیت درس می‌افزاید.

بی‌فایده است. بنابراین، حد و مرزها باید مشخص شود. فرق بین معلم خوب و معلم جذاب مثل فرق بین باغبان است و خیاط. کار خیاط خدماتی است؛ یعنی پارچه را از

●● دکتر حسین داودی: با توجه به برداشتی که از آیات قرآن داریم، باید مرز را مشخص کنیم؛ چون جذابیت در مرزی که قرآن تعیین می‌کند یک معنا دارد



صمد نعمانی

صمد نعمانی: خواهش می‌کنم به درس نگارش اهمیت بیشتری بدهیم. در درس نگارش وقتی به دانش آموز بارش فکری می‌دهیم، شروع به حرکت می‌کند

به دانش آموز است. معلم علاوه بر همه ویژگی‌ها و صفاتی که باید داشته باشد و بارها برایش برشمرده شده است، باید مخاطب شناس هم باشد؛ یعنی علاوه بر شناخت موقعیت دانش آموز بداند که ظرفیت تحمل او چقدر است و بیشتر از آن تدریس را ادامه ندهد. گاهی بیست دقیقه تدریس کافی است و اگر بیشتر از آن طول بکشد، دانش آموز خسته می‌شود و توجه نمی‌کند.

ابزارهای کمک آموزشی مانند عکس و داستان و فیلم هم که پل بین دانش آموز و معلم هستند، باید به‌روز و متنوع باشند. دانش آموز معلم را با توجه به روزآمدی‌اش می‌سنجد؛ مثلاً معلمی که سواد رسانه دارد، گوشی تلفن همراهش نباید قدیمی باشد. معلمی که خودش با فناوری ارتباط ندارد، نمی‌تواند سواد رسانه را آموزش دهد. معلمی که گوشی هوشمند ندارد و فیلم‌ها و بازی‌های جدید را ندیده است،

توجه دانش‌آموزان به درس باشد. معلم نمی‌تواند فارغ از این اتفاق‌ها به تدریس بپردازد بلکه باید برای چنین موقعیت‌هایی چاره‌اندیشی کند. معلم موفق نه تنها به این موقعیت‌ها توجه می‌کند بلکه زیرکانه از آن‌ها برای جذابیت تدریسش بهره می‌برد.

●● **بهباد صدیق‌پور:** من می‌خواهم جمع‌بندی دیگری ارائه کنم که قدری کلی‌نگر است. در تدریس مثلثی داریم که معلم یکی از اضلاع آن است. ضلع دوم، دانش‌آموز و ضلع سوم، ابزار تدریس است که واسطه تدریس معلم

سازۀ سوم مکان است. اینکه معلم در چه مکانی تدریس می‌کند بسیار اهمیت دارد. گاهی لازم است بچه‌ها را به بیرون از کلاس ببریم؛ مثلاً به کتابخانه یا نمازخانه. گاهی لازم است جای بعضی از دانش‌آموزان را عوض کنیم. بعضی از آن‌ها سماعی هستند و با شنیدن خوب یاد می‌گیرند. بعضی دیگر دیداری هستند و با دیدن بهتر یاد می‌گیرند.

سازۀ چهارم زمان است. معلم باید به زمان تدریس توجه کند. حالات روحی بچه‌ها در ساعت ۸ صبح با ساعت ۱۱ قطعاً متفاوت است. آیا در فصل بهار تدریس می‌کنیم یا در فصل زمستان؟ گاهی فصلی که در آن هستیم به ما فرمان می‌دهد که درس یا فصلی از کتاب را تغییر بدهیم؛ مثلاً بهتر است درسی را که درباره پاییز است، در فصل پاییز تدریس کنیم.

سازۀ مخاطب هم مهم است. معلم باید شرایط و ویژگی‌های روحی و روانی و عاطفی و جنسیتی و فیزیولوژیکی مخاطب خود را بشناسد و به آن‌ها توجه کند.

سازۀ بعدی ابزار است و معلم باید از ابزارهای جنبی و کمک‌درسی استفاده کند.

فرایند تدریس و آغاز و پایان آن هم از سازه‌های تدریس و بسیار مهم است. ارزیابی تدریس نشانگر موفقیت تدریس است و بسیار اهمیت دارد.

فضا هم از دیگر سازه‌های مهم تدریس است. منظورم از فضا، نه جغرافیا بلکه اتمسفر و موقعیت است؛ مثلاً ممکن است اتفاقی که روز قبل افتاده، بر روح بچه‌ها سایه افکنده باشد. شاید دانش‌آموزی یکی از عزیزانش را از دست داده باشد یا در کلاس جالباسی نباشد و یکی از دانش‌آموزان لباس زمستانی‌اش را روی پایش قرار داده باشد و با این کار برای هم‌کلاسی‌اش که در کنار او نشسته‌است، مزاحمت ایجاد کند. شاید کلاس در کنار یک خیابان شلوغ قرار داشته باشد و سر و صداهای بیرون مزاحم تدریس معلم و

چطور می‌خواهد مشکلات نرم‌افزاری و رسانه‌ای دانش‌آموزان را درک کند؟ پس، معلم که ضلع اول مثلث آموزشی است، باید به‌روز باشد. ابزارهای آموزشی هم که ضلع دوم مثلث آموزشی هستند، باید جدید و به‌روز باشند. به این ترتیب، دانش‌آموز حس می‌کند که معلم هم مثل خودش به‌روز است و فقط جایگاهشان با هم تفاوت دارد. معلم برای تدریس موفق و جذاب باید بیانی ساده، روشی جدید و ابزاری مفید داشته باشد. ابزار با توجه به موضوع و زمان و موقعیت باید تغییر کند. ابزار تدریس تاریخ ادبیات، نثر، شعر و ... با هم متفاوت‌اند. هر ابزاری برای هر زمان و هر مکان و موقعیتی کارآمد نیست. معلم باید ابزار آموزشی را با توجه به مخاطب خود و نوع درس انتخاب کند. توجه به عوامل پنهان تدریس نیز بسیار اهمیت دارد. با انگیزه بودن معلم از عوامل پنهان تدریس است. معلمی که خود را به مادیات و موقعیت اجتماعی گره بزند هیچ‌گاه موفق نیست. معلم باید دلگرمی‌اش را از جای دیگری بگیرد. معلمی موفق و سرآمد و برتر است که خودش را به‌جایی دیگر گره بزند؛ یعنی کمال‌گرا باشد و خود را با ایده‌آل‌هایش و درنهایت با خدا گره بزند. معلم باید معتقد به این باشد که اگر آموزش‌وپرورش او را نمی‌بیند و تشویق نمی‌کند و قدردانش نیست خدا او را خواهد دید. معلم باید برای ارتقا و کمال و تعالی خود و افزایش قدرت معلمی‌اش تدریس کند. معلم‌هایی که توانسته‌اند تدریس جذاب و موفق داشته باشند، معلم‌هایی هستند که این‌گونه فکر کرده‌اند و خود را به معنویت و کمال وجودی خود و خدای خویش گره زده‌اند؛ معلمان خلاق و زیرک و مسلطی که آرمان‌گرا هستند و به تدریس عشق و ایمان دارند.

●● دکتر محمدرضا سنگری:

سپاسگزارم. گاهی این انگاره نادرست در من معلم وجود دارد که این منم که دارم تدریس می‌کنم؛ در حالی که این منم که دارم دریافت می‌کنم. این خود

منم که دارم رشد می‌کنم. کلاس جریانی یک‌سویه نیست. یک خیابان دوطرفه است؛ می‌دهیم و دریافت می‌کنیم. گاهی لذت معلم از تدریس بیش از لذتی است که در دانش‌آموز مشاهده می‌شود.

●● دکتر حسین داودی:

معلم باید طرح درس داشته باشد. تدریس بدون طرح درس در دانش‌آموزان دلسردی ایجاد می‌کند. معلمی که به دستور زبان فارسی علاقه‌مند است، اگر به‌جای تشویق به خواندن درست یک شعر زیبا و ایجاد التذاذ در دانش‌آموزان، از آن‌ها بخواهد که فقط ارکان و موارد دستوری آن را

بهباد صدیق پور:
ابزار با توجه به موضوع و زمان و موقعیت باید تغییر کند. ابزار تدریس تاریخ ادبیات، نثر، شعر و ... با هم متفاوت‌اند. هر ابزاری برای هر زمان و هر مکان و موقعیتی کارآمد نیست

پیدا کنند، ارزش درس ادبیات را پایین می‌آورد و فقط بچه‌ها را خسته می‌کند و از جذابیت تدریس می‌کاهد.

●● دکتر محمدرضا سنگری:

نکته‌ای که به آن اشاره کردید، خیلی مهم و کلیدی است. گاهی معلم به یک شاخه خاص علاقه و در آن تبحر دارد و همه‌چیز را از آن دریچه می‌بیند. درواقع، ندانسته‌هایش را به آن دانسته‌اش وصل می‌کند. درست آن است که طرح درس متناسب با موضوع درس باشد.

●● صمد نعمانی:

بعضی از دبیران ادبیات اصول یاددهی و یادگیری را نمی‌دانند. از فرمایش آقای صدیق پور وام می‌گیرم و معتقدم معلم یک مجموعه

کوچک است و برای بالا بردن کیفیت آموزش باید از خودش شروع کند و منتظر مجموعه بزرگ‌تر، که همان وزارتخانه است، نباشد. مدیر و مشاوره تحصیلی و برنامه‌ریز آموزشی از عواملی هستند که باید در کنار معلم باشند.

ارزشیابی‌های ما نامعتبرند؛ به‌خصوص در زمینه ادبیات فارسی. مثلاً به دانش‌آموزان سؤال می‌دهیم که شعر زیر را بخوانید و معنی آن را بنویسید. این ارزشیابی به اعتقاد من معتبر نیست؛ چون دانش‌آموز را درگیر عمق مطلب نمی‌کند.

نکته بعدی که من تجربه کرده‌ام، این است که بعضی از معلمان ادبیات ما از موضع خود در تدریس ادبیات فارسی عقب‌نشینی می‌کنند؛ یعنی شانه خالی می‌کنند. مثلاً در یک کلاس، معلمی علوم و فنون ادبی تدریس می‌کند و معلم دیگری در همان کلاس عهده‌دار تدریس فارسی است. با توجه به تداخل آرایه‌های ادبی در فارسی یک و دو و سه و علوم و فنون یک و دو و سه، معلم ادبیات می‌گوید که جناس را باید معلم علوم و فنون بگوید و من دیگر برای تدریس جناس وقت نمی‌گذارم. آفت تحصیلی در همین جا اتفاق می‌افتد. فاجعه و معضل از همین جا ریشه می‌دواند.

خواهش می‌کنم به درس نگارش اهمیت بیشتری بدهیم. در درس نگارش وقتی به دانش‌آموز بارش فکری می‌دهیم، شروع به حرکت می‌کند. امیدوارم مدیران مدارس و برنامه‌ریزان به درس نگارش بیشتر اهمیت بدهند؛ به‌خصوص در پایه‌های دهم و یازدهم. با توجه بیشتر به این درس، دانش‌آموزان اصول نویسندگی را یاد می‌گیرند و شروع به نویسندگی می‌کنند. در پایان، خواهش می‌کنم به درس‌های آزاد بیشتر اهمیت بدهیم.

●● دکتر محمدرضا سنگری:

از همه دوستان بسیار ممنونم.

نقش

و تأثیر آن در یادگیری

سکینه سلیقه‌دار

دبیر ادبیات هنرستان فنی حرفه‌ای نرگس، تهران

چکیده

در همهٔ قرون گذشته، قصه وسیله‌ای برای رفع نیازهای روانی کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان بوده است. سؤالی که در روزگار ما مطرح می‌شود این است که امروز چه ابزاری بیش از سایر وسایل تربیتی در رفتار فرزندان ما مؤثر است؟

آنچه در می‌یابیم این است که با وجود گذر زمان قصه و قصه‌گویی همچنان می‌تواند فرزندانمان را در همهٔ جوانب زندگی راهنمایی کند و با گسترش ذهن و تخیل آنان، تجربه‌های بسیاری را برایشان فراهم آورد. این نوشتار با هدف تأکید بر ضرورت احیای نقش قصه و قصه‌گویی در آموزش به روش توصیفی و تبیینی تنظیم گردیده است.

کلیدواژه‌ها: قصه و قصه‌گویی، دانش‌آموزان، معلم، آموزش

مقدمه

«در قصه و سرگذشت‌های آن‌ها پند و عبرتی است برای خردمندان» (سورهٔ یوسف، آیهٔ ۱۱۱)؛ خداوند در قرآن برای جلب نظر و توجه مخاطبان، انتقال مفاهیم والای معنوی، تعلیم دستورات اخلاقی

است که قدمتی طولانی دارد؛ آنچنان که هیچ قوم و ملت کهنی را نمی‌توان یافت که قصه‌ها و حکایت‌های مذهبی، حماسی، اجتماعی و ... نداشته باشد.

هر چند نگارنده لذت شنیدن قصه از زبان مادر یا پدر بزرگ را نچشیده اما جای خالی آن را با خواندن قصه‌های دیگران و گاه گوش دادن به قصه‌های تلخ و شیرین زندگی پدر و مادرش، که هر دو در طفولیت از نعمت داشتن پدر و مادر محروم شده بودند، پر می‌کرده است؛ قصه‌های پرمعنایی که در شکل‌گیری شخصیت فرزندان آن‌ها نقشی پررنگ داشته‌اند.

به عقیدهٔ روان‌شناسان رشد، قصه تنها یک محرک روانی و شنیداری نیست بلکه کارکردهای فراوانی برای مخاطبان خود دارد. از جمله اینکه آن‌ها از طریق قصه با محیط پیرامون خود آشنا می‌شوند. هر قصه‌ای می‌تواند فضایی را به وجود آورد که بچه‌ها هنگام روایتی با نمونه‌های واقعی، رفتاری مناسب از خود نشان می‌دهند. قصه به بچه‌ها در درک بهتر ارتباطات کمک می‌کند. با توجه به اینکه قصه‌گویی یکی از بهترین و مهم‌ترین راه‌های ارتباط نزدیک و تعامل سازنده بین معلم و دانش‌آموز

و تسریع در فهم و آسان‌سازی مطالب از قالب قصه و در قصص از سبک‌های مختلف ادبی و داستان‌گویی استفاده کرده است. هدف قرآن برای آشکارسازی مسائل زندگی و تبیین جهت صحیح و بیان نظام معیار سبک زندگی و هدایت به سعادت و کمال با استفاده از بیان نمادین است و در حقیقت، نقل داستان از بهترین روش‌هایی است که به این هدف عینیت می‌بخشد. حضرت علی- علیه‌السلام- می‌فرماید: «قرآن را یاد بگیرید که زیباترین گفتارهاست و در آن غور کنید که بهار دل‌هاست و از نورش شفا بگیرید که شفای قلب‌هاست و خوب و خوش بخوانید که پرفایده‌ترین قصه‌هاست» (نهج‌البلاغه، خطبهٔ ۱۱۰)

بی‌شک یکی از دلایل جذابیت پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها برای فرزندان و نوه‌هایشان چیزی جز قصه‌گویی نیست. در این میان، بوده‌اند پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌هایی که به دلیل پیری و چروکیدگی صورتشان، بچه‌ها از آن‌ها دوری گزیده‌اند اما آن‌ها با هنرمندی و ظرافت خاص، قصه را با ریتم و آهنگ در می‌آمیخته و به این ترتیب، رابطهٔ عاطفی خود را با نوه‌هایشان تقویت می‌کرده‌اند. قصه و قصه‌گویی پدیده‌ای

است و استفاده از این شیوه در آموزش به ماندگاری بهتر و ارتقای کیفیت یادگیری منجر می‌شود، این نوشتار با هدف تأکید بر ضرورت احیای قصه‌گویی در حوزه آموزش به این موضوع مهم در باب اهمیت یادگیری از طریق قصه می‌پردازد. نگارنده بر این باور است که معلم توانمند کسی است که هنر قصه‌گویی را می‌داند و اگر از نقشی که می‌تواند در زندگی دانش‌آموزانش داشته باشد و سهم بارزنی که می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموز به خود اختصاص دهد واقف باشد، با قصه‌گویی جانی تازه به کلاسش می‌بخشد.

در اینجا نکات مهمی را درباره توجه به قصه‌گویی و نقش آن در آموزش یادآور می‌شویم.

فواید قصه‌گویی

ما از ابزار قصه در آموزش غافلیم. انسان فطرتاً به قصه علاقه‌مند است. همچنین، به‌طور فطری همواره به دنبال خیرخواهی و پرستش، حقیقت‌جویی، کنجکاوی و زیبایی‌دوستی بوده است و قصه‌ها نیز هیچ‌گاه عاری از این عناصر نبوده‌اند. با تدریس به شیوه داستان‌گویی نه تنها حس کنجکاوی و تخیل را در دانش‌آموزان بیدار می‌سازیم بلکه به درون‌مایه و زیربنای فکری و اجتماعی موضوعی که به شکل داستان تدریس می‌کنیم، توجه کرده، به این ترتیب اصول و ارزش‌های انسانی و عدالت اجتماعی را نیز ترویج می‌نماییم.

در دنیای پرمشغله امروز که بسیاری از دانش‌آموزان راه درست گوش کردن را نمی‌دانند، با به‌کارگیری ابزار قصه در تدریس راه درست گوش کردن و اهمیت سکوت را به آن‌ها می‌آموزیم.

با استفاده از ابزار قصه در کلاس درس، دانش‌آموزان بهتر با سرمایه‌های تمدن و میراث فرهنگی میهن، آداب و رسوم و سنن جامعه خویش و جامعه جهانی آشنا می‌شوند.

از راه قصه می‌توان سرگذشت دانشمندان، هنرمندان شخصیت‌های تاریخی و مذهبی را به نحو بسیار مفیدی برای دانش‌آموزان

بیان کرد تا سرمشق خوبی برای تلاش آن‌ها باشند؛ چون در هر سرگذشتی درس عبرتی نهفته است.

برای بالا بردن روحیه همدلی و انسان‌دوستی در دانش‌آموزان از تدریس به شیوه قصه‌گویی استفاده کنید. حقیقت جز این نیست که دانش‌آموز وقتی درس را به شکل قصه می‌شنود، امکان برقراری ارتباط با بچه‌های دیگر را بهتر درک می‌کند و حس همدلی‌اش با دیگران بیشتر

معلم می‌تواند از دانش‌آموزان برای تدریس کمک بگیرد و از آن‌ها بخواهد که قصه‌ها را تعریف کنند. به این ترتیب، زمینه‌ای فراهم می‌شود که آن‌ها با برقراری ارتباط بین سخن گفتن و بیان احساسات، شیوه‌های ارتباط با دیگران را تمرین کنند

می‌شود. قصه‌گویی بهترین راه بیان آرزوها و زبان مشترک انسان‌ها برای انتقال معانی ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی و تاریخی است.

قصه، پیام‌ها و ارزش‌هایی را به مخاطب منتقل می‌کند. دانش‌آموز با شنیدن قصه و فکر کردن به آن می‌تواند این پیام‌ها را جذب کند و ارزش‌های خانوادگی، اجتماعی و انسانی را یاد بگیرد. این پیام‌ها به دلیل غیرمستقیم بودن، برای دانش‌آموزان دلنشین‌تر، جذاب‌تر و دوست‌داشتنی‌ترند. قدرت تمرکز و دقت دانش‌آموزان با قصه‌گویی افزایش می‌یابد.

ابزار قصه اگر به‌درستی و به‌طور دقیق

مورد استفاده قرار گیرد، بیش از هر وسیله تربیتی دیگری در رفتار بچه‌ها مؤثر است. همچنین می‌تواند ریشه بسیاری از انحرافات را در نوجوانان بخشکاند و بر آن‌ها تأثیرات تربیتی داشته باشد.

فلسفه روزهای خاص مثل نوروز، جشن‌ها، عیدها و ... را در کلاس به شکل قصه بیان کنیم و از این طریق دانش‌آموزان را هرچه بیشتر و بهتر با فرهنگ ملی ایرانی آشنا کنیم.

با تدریس به کمک داستان‌گویی، روح خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان تقویت می‌شود. به این ترتیب، می‌توانیم از آن‌ها نیز بخواهیم که یکی از موضوعات کتاب درسی را انتخاب کنند و با استفاده از ابزار قصه و هماهنگ با یکدیگر، آن را به شکل کنفرانس در کلاس ارائه دهند. در اینجا است که آن‌ها همه تجارب قصه را در گنجینه ذهنشان می‌ریزند و تأثیرگذاری قصه به خوبی حس می‌شود.

زیباترین قصه‌ها از طریق هنر نقاشی قرن‌ها پیش روی دیوار غارهای کهن ترسیم شده است و این، علاقه بشر را به توصیف سرگذشت خود نشان می‌دهد. همچنین، راه‌های بهتر زندگی کردن و شیوه‌های زندگی بهتر را می‌آموزد. از جمله ارزش‌های اخلاقی که فرد در قصه‌ها پیدا می‌کند، می‌توان به مسئولیت‌پذیری، وفای به عهد، قانع بودن، فداکاری، امید، شجاعت، عشق به پدر و مادر، عدالت و انصاف، روح انسان‌دوستی و نوع‌پرووری، عزت‌نفس، انسانیت، حقیقت و فروتنی اشاره کرد. بنابراین، برای بهتر نشان دادن شیوه‌های زندگی در کنار تدریس، قصه و داستان بهترین وسیله است و موجب ارتقای توانایی، تفکر و تمرکز حواس می‌شود.

تدریس داستان‌گونه موجب آن می‌شود که دانش‌آموز تجزیه و تحلیل بهتری داشته باشد، روابط علت و معلولی را کشف کند، استدلال‌ها را دریابد و در نتیجه، اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا کند.

قصه‌ها به انواع گوناگونی تقسیم می‌شوند و مردم جامعه به کمک آن‌ها، تاریخ و

ادبیات خود را می‌آموزند، با اسطوره‌ها آشنا می‌شوند و به ارزش‌ها و آداب و رسوم دست پیدا می‌کنند؛ برای مثال، قصه‌های شاهنامه فردوسی تاریخ دل‌آوری‌ها و جنگ‌آوری‌های یک ملت و دفاع از میهن بوده است.

داستان‌ها و افسانه‌ها پیام‌های روان‌شناختی مهمی دارند. آن‌ها با آشنا کردن دانش‌آموزان با آنچه در ضمیر ناخودآگاهشان می‌گذرد، به آن‌ها کمک می‌کنند تا بر مشکلات روان‌شناختی رشد فائق آیند. دانش‌آموز از قصه‌ها می‌آموزد که چگونه شخصیت خود را رشد دهد، بحران‌هایی مثل بحران عاطفی یا استقلال‌طلبی، بحران‌های اجتماعی و حتی فرهنگی را پشت سر بگذارد و اضطراب‌های درونی‌اش را از راه قصه تخلیه کند.

داستان‌ها به بچه‌ها می‌آموزند که مبارزه با مشکلات در زندگی اجتناب‌ناپذیر و جریان طبیعی در حیات بشری است و اگر انسان عقب‌نشیند، بر تمام موانع غلبه می‌کند و در نهایت پیروز می‌گردد.

دانش‌آموز به ارزش دانایی پی می‌برد و یاد می‌گیرد که شتاب‌زده عمل نکند و همه این‌ها به سلامت جامعه منتهی می‌شود.

قصه‌ها قوانین اخلاقی، شیوه تبعیت از آن‌ها و نیز نحوه شکل‌دهی فعالانه به هویت خویش و شخصیت اخلاقی را در ناخودآگاه فراگیرندگان می‌ریزند و نوعی جهان‌بینی را ارائه می‌دهند که در آن دانش‌آموز به سمت تعالی روح سوق می‌یابد. این حرکت در گرو پیام‌ها و ارزش‌های اخلاقی‌ای است که از قصه برداشت می‌شود.

کارهای معلم در کلاس برای قصه‌گویی

۱. بشر به‌طور ناخودآگاه از خواندن و شنیدن وقایع علت و معلولی لذت می‌برد و بخش عمده‌ای از جذابیت آثار هنری ارضای چنین احساسی است. نخستین هدف داستان باید پاسخی برای نیاز بشر به ماجراجویی باشد؛ بنابراین معلم باید به‌گونه‌ای تدریس کند که نکات مهم و اهداف را شامل شود.

۲. با توجه به نکات پندآموز و اخلاقی نهفته در استفاده از قصه‌گویی در تدریس،

این شیوه نه‌تنها برای دانش‌آموزان بلکه برای معلمی هم که از آن در تدریس استفاده می‌کند می‌تواند جذابیت‌های زیادی داشته باشد و در بعضی موارد به شکلی نوستالژیک تجربه‌های زندگی را به یاد او بیاورد.

۳. معلم می‌تواند در دفتر خود نام کلاس‌هایی را که در آن‌ها به قصه‌گویی پرداخته است، ثبت کند تا دچار دوباره‌گویی و تکرار نشود.

۴. نیز واکنش‌های مخاطبان‌ش را به قصه‌ای که گفته است، ثبت کند و از مجموعه این اطلاعات برای بیان هرچه بهتر همان قصه و قصه‌های دیگر بهره بگیرد.

۵. معلم می‌تواند از دانش‌آموزان برای تدریس کمک بگیرد و از آن‌ها بخواهد که قصه‌ها را تعریف کنند. به این ترتیب، زمینه‌ای فراهم می‌شود که آن‌ها با برقراری ارتباط بین سخن گفتن و بیان احساسات، شیوه‌های ارتباط با دیگران را تمرین کنند. قصه‌ها عامل انتقال میراث فرهنگی و پیوند میان امروز و گذشته‌اند. بچه‌ها با شنیدن قصه به آرمان‌ها، آرزوها، رنج‌ها و شادی‌ها، باورها و نوع زندگی گذشتگان پی خواهند برد. گویی این موارد پلی هستند که بچه‌های امروز را به ژرفای گذشته می‌برند و نوعی آموزش تاریخی نیز محسوب می‌شوند؛ زیرا از لابه‌لای قصه‌ها تصویری از گذشته فرا روی خواننده یا شنونده قرار می‌گیرد.

۶. با استفاده از این شیوه، مهارت‌های اجتماعی و توانایی حل مسئله در دانش‌آموز افزایش می‌یابد. درک دانش‌آموزان نسبت به جهان تغییر می‌کند و آن‌ها درست‌اندیشیدن را می‌آموزند.

نتیجه

به‌طور کلی، می‌توان ادعا کرد که تدریس به شکل داستان از جدی‌ترین و بنیادی‌ترین روش‌های انتقال مفاهیم به دنیای دانش‌آموزان است. نمی‌توان نقش شگفت‌انگیز قصه را در آموزش و انتقال مفاهیم تربیتی و اخلاقی و دینی انکار کرد. «یکی بود، یکی نبود»، عبارتی جادویی است که بچه‌های سراسر جهان را فارغ از زبان، نژاد، رنگ و مذهب، به دنیای دیگری

خارج از وحشیگری‌های دنیای امروز می‌برد و همه بچه‌ها را با یکدیگر هم‌وطن می‌سازد. با تدریس داستان‌گونه در کلاس‌هایمان عملاً قدمی هرچند کوچک در جهت احیای ارزش‌های فرهنگی در جامعه برداریم و کیفیت یادگیری را نه فقط تا پایان سال تحصیلی بلکه تا پایان عمر بیمه کنیم. همچنین بکوشیم تا دانش‌آموزان به خودانگیزگی و آگاهی اخلاقی دست یابند و در نهایت، به اصلاح خود و تصحیح رفتارهای نادرست از دریچه تدریس صحیح برسند.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. نهج‌البلاغه
۳. منابع اینترنتی:

<http://com.raveshtradris>

تأیید کاربرد

رویکرد بین‌رشته‌ای در میان

پژوهش‌های فردوسی‌شناسی

از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷

زهرا قربانی پور

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی،

دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

چکیده

در این نوشتار، ابتدا همه پژوهش‌های حوزه فردوسی‌شناسی، در سه دسته اصلی شامل بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای قرار می‌گیرد. سپس، از میان آن‌ها پژوهش‌های بین‌رشته‌ای، جهت شناسایی تأثیر کاربرد روش بین‌رشته‌ای تبیین می‌شود و این روش، خود گامی نوین در راه همسوسازی پژوهش‌های فردوسی‌شناسی با سایر رشته‌ها و با هدف افزایش تألیفات در این حوزه است. بارزترین دستاورد این بررسی، اشاره به کاربرد روش بین‌رشته‌ای در میان تألیفات حوزه فردوسی‌شناسی پس از انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۷ است که تاکنون اشاره‌ای به آن نشده است.

کلیدواژه‌ها: پژوهش‌های حوزه فردوسی‌شناسی، روش بین‌رشته‌ای

مقدمه

توجه به رویکرد بین‌رشته‌ای^۱، در تمام رشته‌های علوم انسانی، مثل جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و ... در چند دهه گذشته

۱. بُعد انواع ادبی^۲

قدرت هنری فردوسی در آفرینش داستان‌های شاهنامه در چنان پایه‌ای است که اهل هنر زمینه مناسبی برای ارائه کارهای خود بیشتر از سایر متون ادبی، یافته‌اند. برخی این داستان‌ها را در قالب نمایش‌نامه و فیلم‌نامه و برخی دیگر بر پایه معیارهای هنر داستان‌نویسی بازآفرینی نموده‌اند. در این حیطه حتی داستان‌های شاهنامه را به نثر روان و رسا برای گروه‌های سنی مختلف، بازنویسی کرده‌اند. بنابراین، بازآفرینی‌ها و بازنویسی‌ها در این حوزه، از کمیت نسبتاً خوبی برخوردار است.^۳ از نظر کیفیت، تقریباً در تمام آثار، تنها به ارائه اطلاعات بسنده شده و فاقد تحلیل و بینش خاصی است. تعداد پژوهش‌های انجام گرفته ۹۸ عنوان کتاب است. از میان آثاری که تاکنون از داستان‌های شاهنامه بازآفرینی و بازنویسی شده، می‌توان به کتاب *سیاوش خوانی (فیلم‌نامه)* اثر بهرام بیضایی و کتاب *برگردان روایت‌گونه شاهنامه* فردوسی اثر سیدمحمد دبیرسیاقی اشاره کرد.

مقبولیت گسترده‌ای یافته است اما پس از انقلاب اسلامی و تاکنون، در این باره تحقیقات چندانی در خصوص فردوسی و شاهنامه، صورت نگرفته است. بنابراین، انتخاب روش بین‌رشته‌ای در انجام پژوهش‌های فردوسی‌شناسی، یکی از چالش‌های مهم پیش‌روی پژوهندگان، در این راستاست.

هدف از نگارش مقاله حاضر، بررسی تأثیر این روش در حوزه فردوسی و شاهنامه، برای پر کردن فاصله بین شرایط فعلی پژوهش‌ها و شرایط ایده‌آل آن‌هاست. به این منظور، با دسته‌بندی تمام تألیفات فردوسی‌شناسی، در سه دسته بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای، به بررسی کیفیت، کمیت و چگونگی رابطه و تأثیر روش بین‌رشته‌ای بر تألیفات فردوسی‌شناسی، پرداخته شده و در پاسخ به این سؤال نگاشته شده است: کیفیت و کمیت و نحوه تحقیقات بین‌رشته‌ای در میان پژوهش‌های فردوسی‌شناختی، چگونه است؟ (نمودار ۱ و نمودار ۲)



۲. بعد جامعه‌شناختی

نویسندگان و پژوهشگران در این حوزه خواسته‌اند تا میزان حضور مسائل و مباحث اجتماعی را از بطن داستان‌های شاهنامه بسنجند و آن‌ها را استخراج کنند. تعداد این پژوهش‌ها ۱۳ عنوان کتاب است و نشان می‌دهد این بُعد در شاهنامه فردوسی، چندان نیرومند، گسترده و عمیق ظاهر نشده است. بی‌گمان، نگاه به شاهنامه فردوسی و بازکاوی طرح‌های ارائه‌شده از آن، بالاخص در بعد جامعه‌شناختی، می‌تواند در خلق آثار جدید ما در این قلمرو نقش و تأثیری بی‌بدیل داشته باشد. از میان

نمودار شماره ۲) پژوهش‌های بین‌رشته‌ای



نمودار شماره ۱) پژوهش‌های فردوسی‌شناسی



آثار این بخش می‌توان به کتاب «جامعه‌شناسی خودکامگی» اثر علی رضاقلی و «فریدونیان، ضحاکیان و مردمیان» اثر جواد جوادی اشاره کرد. علی رضاقلی در کتاب جامعه‌شناسی خودکامگی با بررسی جامعه زمان فردوسی به این نتیجه می‌رسد که فرهنگ سیاسی ایران نه تنها از تفکر عمیق نسبت به تحلیل دوره گذشته خود عاجز مانده است بلکه هنوز آن سنت بر خورد ساده‌اندیشانه و عوامانه را در تمام رفتارهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی خود دارد که متأسفانه نگرش عاطفی ایرانیان نسبت به مقوله‌های اجتماعی و انسانی کشور ایران، غالباً ناکارآمد بوده است. جواد جوادی در کتاب فریدونیان، ضحاکیان و مردمیان، از منظری جامعه‌شناختی، به بررسی الیگارشی دوران



ساسانیان پرداخته و سعی کرده است این موضوع را با تقابل ضحاک و فریدون و کاوه در شاهنامه تطبیق دهد.

۳. بُعد جغرافیایی

در این بعد، بنیاد اصلی نگاه نویسندگان و پژوهندگان بر شناخت و تبیین جغرافیای اساطیری شاهنامه، ریخته شده است. در راه تکوین این رویکرد، بی تردید، نخستین گام مهم و اساسی از آن دکتر حسین کریمان است و باید گفت باقی نویسندگان در این خصوص مطلب چشمگیری ارائه نکرده‌اند. به‌طور کلی باید گفت نگاه جغرافیای اساطیری به داستان‌های شاهنامه، با همه تلاش‌های محققان، هنوز چنان که باید شکافته و شناخته نشده است. به همین دلیل این تحقیقات خالی از اشکال نیستند. تعداد این پژوهش‌ها ۴ عنوان کتاب است.

حسین کریمان در کتاب پژوهشی در شاهنامه (در باب ری پهنه تهران، البرز و ... در شاهنامه)، به تفصیل، در مورد مازندران و البرز بحث کرده و بر این باور است که مراد از البرز و مازندران در شاهنامه، این البرز و مازندران واقع در شمال تهران نیست و نظرات نو او در این خصوص از مهم‌ترین ویژگی‌های این کتاب محسوب می‌شود.

امید عطایی در کتاب ایران بزرگ (جغرافیای اسطوره‌ای و تاریخی مرزها و مردمان ایرانی) به بررسی و تقسیم‌بندی جغرافیایی تاریخی و اسطوره‌ای ایران در سه زمینه مرزهای طبیعی، سیاسی، مردمی و نژادی پرداخته است. از دیگر ویژگی‌های این کتاب استناد به برخی متون کهن اوستایی و برخی کتب قدیمی دیگر نظیر مجمل‌التواریخ و ... است.

۴. بُعد دینی

در خلال داستان‌های شاهنامه از آیات قرآن و احادیث اسلامی، به‌ویژه از نهج‌البلاغه بهره گرفته شده است که هر کدام در جای خود بسیار مفید است. در این حوزه، از نظر کیفیت، در تمام آثار تنها به ارائه اطلاعات بسنده شده، اما تحلیل و بینش خاصی را منعکس ننموده‌اند. تعداد این پژوهش‌ها ۱۲ عنوان کتاب است. برای مثال، سجاد چوبینه در کتاب حکمت

نظری و عملی در شاهنامه فردوسی، سخت مصرّ است که نشان بدهد شاهنامه به دلیل آنکه دارای صیغه الهی قرآنی است در یادها باقی مانده و امروز مورد توجه است. مجید رستنده در کتاب قرآن و حدیث در شاهنامه فردوسی به تأثیرات قرآن و حدیث در نوشتار فردوسی پرداخته است. (نویسنده مصراغه بر این باور است که قرآن و حدیث یکی از منابع اصلی شاهنامه است).

۵. بُعد روان‌شناختی

یکی از عوامل رشد روان‌شناسی در دنیای غرب، رابطه آن با اساطیر است. بنابراین، در ایران نیز می‌توان از اساطیر و حماسه‌های ایرانی به‌ویژه از شاهنامه فردوسی، در جهت اعتلای این علم بهره‌جویی کرد. رویکرد روان‌شناختی متون ادب فارسی از جمله به شاهنامه فردوسی کاری است که با همه اهمیتش هنوز اقدامات عمیق و فراخوری در باب آن صورت نگرفته است. در این بعد، نویسندگان علاوه بر نشان دادن انگیزه‌های درونی فردوسی از سرودن شاهنامه، به معرفی شخصیت‌های شاهنامه از حیث گونه‌شناسی شخصیتی پرداخته‌اند. تعداد این پژوهش‌ها ۲۲ عنوان کتاب است. در یک نگاه باید گفت که نویسندگان در این میدانگاه، هنوز نتوانسته‌اند ریزترین و باریکترین نکته‌ها را ببینند و در ظرافت و دقت موی بشکافند. از میان آثار این بخش می‌توان به کتاب «پیام‌های پرورشی در شاهنامه فردوسی» اثر بهمن‌داری اشاره کرد که در آن آموزش و پرورش انسان، با توجه به مفاهیم شاهنامه، مورد تحلیل قرار گرفته است. همچنین، امیرناصر معزی در کتاب «ادبیات و روان‌پزشکی»، از منظری روان‌شناسانه فردوسی را از خلال برخی داستان‌های شاهنامه به ما شناسانده است.

۶. بُعد سیاسی

از آنجا که ادبیات با توجه به نقش عظیم اندیشه‌پردازی‌اش، امری سیاسی است نویسندگان کوشیده‌اند تا در این میدانگاه نیز به بررسی فضاهای داستان‌های شاهنامه بپردازند که به تبع آن تاحدودی توانسته‌اند زمینه‌ها و فضاهای بیشتری را برای رشد و پرورش بنا نهند. در یک نگاه، نویسندگان در

این رویکرد اندیشه‌های سیاسی مندرج در متن داستان‌های شاهنامه را کاویده‌اند. نویسندگان از نظر کیفیت، به دلیل انتقادگریزی، همچنان در این وادی به طرح دیدگاه‌ها، آن گونه که بایسته است، نپرداخته‌اند. در صورتی که، هدف اصلی پژوهش‌های ادبی، باید فهم جوهر متن، تفسیر و نقد آن‌ها باشد. تعداد پژوهش‌ها در این وادی، ۴ عنوان کتاب است. قلم رسای باقر پرهام در کتاب «با نگاه فردوسی»، تحلیل‌های منطقی و سیاسی از جامعه زمان فردوسی، شکیبایی بسیار تحسین‌انگیز او در بهره‌گیری از منابع گوناگون، همه از پژوهشگر پرکار و باحوصله این کتاب خبر می‌دهد. همچنین، اثر احمد پناهی‌سمانی، «فردوسی سروده‌خوان وحدت و حماسه ملی ایران، از آن حیث که توانسته است درک پدیده‌های تاریخی زمان فردوسی و همچنین منطق انجام دادن کار او را (از منظری سیاسی) بازگو کند، اثری شایسته و درخور توجه است.

۷. بُعد عرفانی

از آنجا که در تاریخ ادبیات فارسی، یکی از جریان‌های مهم و توانمند، «عرفان» است، این دست رویکردها بسیار مهم تلقی می‌شوند چرا که می‌توانند درکی متفاوت و متمایز از دیگران به‌وجود آورند. اما باید گفت با وجود تمام تلاش‌ها و کاوش‌های پژوهندگان در این راستا، هنوز کارهای ناکرده بسیاری در پیش داریم. تعداد پژوهش‌ها در این وادی، ۸ عنوان کتاب است.

علیقلی محمودی‌بختیاری در کتاب «شاهنامه آبخور عارفان»، جوهر و جان شاهنامه را به نحو شایسته‌ای کاویده و فردوسی را عارفی آگاه و روشنفکر معرفی کرده و در این راه برای اثبات مدعای خود دلایل مستحکمی ارائه نموده است. یدالله قائم‌پناه نیز، در کتاب «عرفان در شاهنامه»، تلاش نموده از تعدادی از داستان‌های شاهنامه برداشتی عرفانی ارائه دهد.

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این مقاله حاکی از آن است که:

۱. به‌طور حتم یک موضوع واحد، جلوه‌های

گونه‌گونی را فراروی ماقرار می‌دهد. رشته‌های جدید ضرورت‌های جدید را می‌طلبد. اما از سوی دیگر باید به این نکته نیز توجه داشت که یکی از بسترهای اساسی و بنیادین جهت هر گونه تغییر و تحول در انجام دادن پژوهش‌های قوی‌تر، بسترسازی فرهنگی در آن کشور است؛ زیرا این امر، بدون توجه به فرهنگ و زیرساخت‌های فرهنگی و اجتماعی کشور، کاری بسیار سخت است. لذا برای اجرای هر گونه تحولی که جنبه بنیادی داشته باشد، توجه به فرهنگ آن جامعه ضروری است.

۲. چالش‌های پیش‌روی تألیفات فردوسی‌شناسی، به دو مسئله قابل تقسیم است: نخست، مسئله محدود بودن نگارندگان به تجربیات خود و نداشتن ارتباطات لازم با سایر رشته‌ها برای استفاده از راهکارهای موفق آن‌ها، و دیگر در نظر نگرفتن تدابیر لازم برای جمع‌آوری دانش در این زمینه‌ها به دلایل زیر:

۲-۱. اهداف بهره‌ورانه برخی از نویسندگان، سبب شده است تا روزبه‌روز بر شمار تألیفات فردوسی‌شناسی افزوده شود. بنابراین، امروزه تحقیقات در این زمینه، نیازمند نگاهی روشمند است؛ نگاهی که به وسیله آن بتوان لایه‌های زیرین داستان‌های شاهنامه را کاوید و در طی آن به ابهام‌زدایی نکات تاریک آن‌ها، کمک کرد.

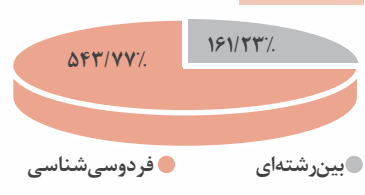
۲-۲. فعالیت‌های علمی بسیاری در زمینه شاهنامه و فردوسی در ایران جریان دارد؛ آثاری که در آن‌ها تنها به ارائه اطلاعات بسنده شده، اما فاقد تحلیل و بینش خاصی است. برای مثال، اکثر کتاب‌هایی که در بخش انواع ادبی از شاهنامه و تحلیل دینی قرار گرفته‌اند، در این گروه جای می‌گیرند. بنابراین، لازمه موفقیت در ارائه آثار بین‌رشته‌ای، اصالت تحلیل است، نه اصالت اطلاعات.

۲-۳. متأسفانه، تعداد آثاری که در آن‌ها با رویکردهای مختلف به بررسی و تحلیل فردوسی و شاهنامه او پرداخته‌اند، بسیار اندک است. برای مثال، در بعد سیاسی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و عرفانی شاید به دلیل انتقادگریزی، نویسندگان همچنان به طرح دیدگاه‌های برون‌متنی به مدد روش بین‌رشته‌ای، آن گونه که بایسته

است، نپرداخته‌اند. در صورتی که، هدف اصلی پژوهش‌های ادبی، باید فهم جوهر متن، تفسیر و نقد آن‌ها باشد.

۲-۴. برای ساختن و محکم کردن بیش از پیش مبانی علمی شاهنامه، باید نگاه پژوهشگران به وسیله روش بین‌رشته‌ای به مسائل جزئی داستان‌های شاهنامه، معطوف شود. چرا که این امر، می‌تواند در فرآیند تولید و نوآوری بسیار مؤثر باشد.

نمودار شماره (۳) درصد فراوانی پژوهش‌های بین‌رشته‌ای در میان پژوهش‌های فردوسی‌شناسی



پی‌نوشت‌ها

۱. لازم است یادآوری شود از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷، تعداد ۱۹۵۲ عنوان کتاب در زمینه شاهنامه و فردوسی فهرست شده، در حالی که پژوهش‌شده‌ها ۷۰۴ عنوان است. دلایل کسر این تعداد، با توجه به قلمرو تحقیق، از این قرار است: ۱. ارائه چندین فهرست از یک کتاب. ۲. کسر کتاب‌هایی که در سال ۱۳۸۹ و ۱۳۸۸ فیا گرفته‌اند یا منتشر شده‌اند. ۳. کسر تعداد ۱۰۶ عنوان مربوط به کتب ترجمه. ۴. کسر تعداد ۱۷۹ عنوان مربوط به کتب قبل از سال ۱۳۵۷ (این کتاب‌ها پس از انقلاب اسلامی تجدید چاپ نشده است). ۵. کسر تعداد ۷۵ عنوان مربوط به مجموعه مقالات و سخنرانی‌ها. ۶. قرار دادن تمام کتاب‌هایی که به صورت مجموعه نگاشته شده بود، در ذیل یک عنوان. ۷. کسر تعداد ۱۰۸ عنوان کتاب که در کتابخانه ملی موجود نبود، بنابراین، تعداد ۷۰۴ عنوان کتاب، در قلمرو پژوهش قرار گرفت.

۲. امروزه یکی از مهم‌ترین عواملی که سبب رکود در پژوهش می‌شود، انتخاب روش نامناسب است. این روش نامناسب در میان پژوهش‌های ادبی، بالخصوص در پژوهش‌های فردوسی‌شناسی موجب رکود بیشتر شده است، اما انتخاب یک روش صحیح، مانند روش میان‌رشته‌ای می‌تواند نکته‌های ناگفته فراوانی را از خلال داستان‌های آن به ما بشناساند. در یک نگاه، در این روش، با استفاده از دانش‌های مختلف به ادبیات نگرینسی می‌شود. به‌طور مثال: پژوهشگر فردوسی و شاهنامه، در نخستین گام، باید از خود بپرسد که داستان‌های شاهنامه ریشه در کدام علم می‌تواند داشته باشد، تا بتواند اثری نو و متفاوت با گذشته بیافریند و نیازهای پژوهشگران امروز این میدان‌نگار را برطرف سازد. از جمله، کتاب «پیام‌های پرورشی در شاهنامه فردوسی»، اثر بهین دارانی که در آن با رویکرد روانشناختی به بررسی و تحلیل شخصیت افراد شاهنامه می‌پردازد، در این جرگه قرار می‌گیرد. بنابراین، بسیاری از مسائل مطرح شده در شاهنامه، ریشه در علوم مختلفی مانند ۱. روان‌شناسی. ۲. جامعه‌شناسی. ۳. سیاست. ۴. دین. ۵. عرفان. ۶. جغرافیا و ۷. انواع گونه‌گون ادبی دارد. گفتنی است چندرشته بودن با پژوهش‌های بین‌رشته‌ای تفاوت دارد. چندرشته‌ای بودن مانند فهم ظاهری یک متن کهن با استفاده از بررسی‌های

واژگانی، دستور زبان، آرایه‌های ادبی و... است. از این‌رو، ابعاد دیگر تألیفات فردوسی‌شناسی، اسطوره‌شناختی، زبان‌شناختی، زیبایی‌شناختی، تاریخی، تطبیقی و عناصر و مؤلفه‌های آثار حماسی، در این جرگه جای می‌گیرند. ۳. «اگر بخواهیم به ادبیات هم از دیدگاه علمی نگاه کنیم، باید بتوانیم آثار ادبی را طبقه‌بندی کنیم و انواع مشابه آثار ادبی را در طبقات مخصوصی قرار دهیم. زیرا مهم‌ترین مختصه علم این است که می‌تواند طبقه‌بندی کند. این مهم در ادبیات به‌وسیله انواع ادبی صورت می‌گیرد» (شمیسا، ۱۳۷۵: ۱۲).

۴. جعفر پایور در مقدمه کتاب خود می‌نویسد: بازنویسی و بازآفرینی از روش‌های مهم آفرینش آثار ادبی است. او می‌نویسد: «سیاسی از آثار کهن فارسی با بهره‌مندی از این روش‌ها به‌وجود آمده‌اند. بنابراین، بحث درباره آن‌ها و اهمیت شناخت این روش‌ها، ضروری است برای ادبیات فارسی. در نهایت، بازنویسی و بازآفرینی را به‌عنوان یک نوع نویسندگی و همانند با نویسندگی معرفی نموده است» (پایور، ۱۳۸۸: ۲۲-۲۱).

منابع

۱. بیانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۷). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج ۱ و ج ۲). تهران: نشر دوران.
۲. بیضایی، بهرام؛ سیاوش خوانی (فیلم‌نامه)، تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، ۱۳۷۵.
۳. پایور، جعفر به همراه فروغ‌الزمان جمالی، بازنویسی و بازآفرینی در ادبیات، تهران: نشر چشمه، ۱۳۸۸.
۴. پرهام، باقر؛ با نگاه فردوسی، مبانی نقد خرد سیاسی در ایران (ویراست دوم با چند گفتار تازه)، تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۳.
۵. جوادی، جواد؛ فریدونیان، ضحاکیان و مردمان (به ضمیمه اسطوره چیست علی‌حضور)، تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۰.
۶. دارابی، بهین، پیام‌های پرورشی در شاهنامه فردوسی، زنجان: دانشگاه آزاد اسلامی زنجان، ۱۳۷۲.
۷. دبیرسیاهی، سعیدمحمد، برگردان روایت‌گونه شاهنامه فردوسی به نثر، تهران: نشر قطره، ۱۳۸۰. (این کتاب با همکاری نشر بیرنگ منتشر شده است).
۸. رزاقلی، علی؛ جامعه‌شناسی خودکامگی (تحلیل جامعه‌شناختی ضحاک مارودش)، تهران: انتشارات نی؛ چاپ هشتم ۱۳۷۷، ۲۴۴ص.
۹. رستنده، مجید؛ قرآن و حدیث در شاهنامه فردوسی؛ همدان: انتشارات مفتون همدانی؛ چاپ اول ۱۳۷۸؛ ۲۶۷ص.
۱۰. سمنانی، احمد؛ فردوسی (سروده‌خوان وحدت و حماسه ملی ایران)، تهران: نشر ندا، ۱۳۷۹.
۱۱. عطایی‌فرد، امید؛ ایران بزرگ (جغرافیای اسطوره‌ای و تاریخی مرزها و مردمان ایرانی)؛ تهران: انتشارات اطلاعات؛ چاپ اول ۱۳۸۴؛ چاپ دوم ۱۳۸۸؛ ۱۷۲ص.
۱۲. قلم‌پناه، یدالله با مقدمه دکتر صابر امامی؛ عرفان در شاهنامه؛ تهران: انتشارات حکایتی دگر...؛ چاپ اول ۱۳۸۷؛ ۳۰۸ص.
۱۳. کریمان، حسین (به کوشش علی میرانصاری)؛ پژوهشی در شاهنامه (در باب ری، پهنه تهران؛ البرز؛ مازندران طبرستان؛ مازندران مغرب و مازندران مشرق در شاهنامه)؛ تهران: انتشارات سازمان اسناد ملی ایران؛ چاپ اول ۱۳۷۵؛ ۳۹۸ص.
۱۴. محمودی‌بختیاری، علیقلی، شاهنامه آشخور عرفان، تهران: نشر علم، ۱۳۷۷.
۱۵. معزی، امیرناصر؛ ادبیات و روان‌پزشکی (داستان‌هایی از فردوسی)؛ تهران: انتشارات دکتر امیرانصاری معزی؛ چاپ اول ۱۳۸۳؛ ۱۹۶ص.
۱۶. مسورن، ادگار؛ درآمدی بر اندیشه پیچیده، تهران، انتشارات نی، ۱۳۷۹.

بلاغت

مریم ارجمندی سروستانی
دانشجوی دکترای دانشگاه آزاد شیراز
دبیر انجمن ادبی استان فارس
محمد هادی حسینی
دانشجوی دکترای دانشگاه پردیس شیراز

اشاره

مقاله حاضر در پی اثبات ملاک مفهومی رویکرد صحت، مطابقت با قواعد و اعتبارات زبانی، ملاک مفهومی فصاحت، شیوایی و وضوح در دلالت، و ملاک بلاغت اثرگذاری در مخاطب است.

چکیده

تبیین مفهومی فصاحت و بلاغت به عنوان دو مفهوم از مفاهیم پایه برای علوم بلاغی بسیار مهم است. در این مقاله، نگارندگان به دنبال تبیین مفهومی و تحلیل اقوال در این مسئله هستند.

برای هر زبان سه رویکرد صحت، فصاحت و بلاغت را می‌توان در نظر گرفت. متأسفانه در آثار علمی گذشته، به جای پرداختن به ملاک اصلی این سه رویکرد به اسباب آن پرداخته شده و همین امر موجب برخی اشتباهات در بیان شروط و به انحراف کشیده شدن علوم بلاغی گردیده است.

کلیدواژه‌ها: فصاحت، بلاغت، صحت، اثرگذاری، شیوایی

مقدمه

فصل دوم: بلاغت

در این بخش، معانی لغوی این دو اصطلاح از دیدگاه بلاغیون به‌طور اجمالی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فصل اول: فصاحت

از فصاحت در لغت به معنای بیان و ظهور و امثال آن استفاده می‌شود.

عباراتی مانند «وَأَخِي هَارُونَ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا» به معنای قول او روشن‌تر و فصیح‌تر از قول من است و یا عبارت «وَقَالَتِ الْعَرَبُ: أَفْصَحًا لَصِيحًا» به معنای صبح ظاهر شد، بیان‌کننده همین معانی از فصاحت می‌باشد.

فصل دوم: بلاغت

بلاغت در لغت به معنای منتهی شدن و رسیدن است. این معانی را عباراتی مانند «بَلَغَ فُلَانٌ مَّرَادَهُ» به معنای فلانی به مرادش رسید و «بَلَغَ الرُّكْبُ الْمَدِينَةَ» به معنای سواران به شهر مدینه رسیدند، تأیید می‌کنند.

بخش دوم

معانی اصطلاحی فصاحت و بلاغت

فصاحت و بلاغت از مفاهیم پایه علوم بلاغی به شمار می‌روند. در دوره‌های مختلف تطور علم بلاغت، به بررسی این دو مفهوم پرداخته شده اما به نظر می‌رسد این تبیین مفهومی پس از چندی به بیان اسباب رسیدن به این مفاهیم تبدیل گردیده و تبیین دقیق هر یک از این دو اصطلاح، مغفول واقع شده است.

نگارندگان در این مقاله به دنبال آنند که ملاک مفهومی هر یک از این دو اصطلاح را مشخص کنند و در پرتو رسیدگی به این مطلب، باید به ملاک صحت نیز بپردازند. در این تحقیق، ابتدا اقوال براساس سیر تاریخی بیان می‌شود و سیر تاریخی تحلیل می‌گردد. در ادامه، نقدهای وارد بر این اقوال بیان می‌شود.

این نوشته از نوع پژوهش‌های بنیادی است که امیدواریم ثمرات زیادی در علوم بلاغی داشته باشد و محصلین علوم بلاغی و ادبی از آن بهره‌مند شوند.

بخش اول

معانی لغوی فصاحت و بلاغت

فصل اول: فصاحت

فنون بلاغت و صناعات ادبی

استاد علامه جلال الدین همایونی

کلام غیر از لایه‌های که در صرف و نحو مورد بررسی قرار می‌گیرد، لایه دیگری نیز دارد؛ یعنی لایه‌های که در صرف و نحو بررسی می‌شود، مربوط به حیث صحت کلام است و لایه دیگری که کمتر به آن توجه شده، ترفندهای لفظی در راستای القای لطائف معنوی است

تردید از جانب خداوند است؛ لذا ساخت والای زبانی و مسائل ظریف و دقیق بیانی در آن، آن‌ها را از چون و چرا در برابر این متن بی‌نیاز می‌کرد.

ب) آن‌ها به قرآن به دید تقدیس و تکریم می‌نگریستند؛ لذا درباره آن اظهار نظر نمی‌کردند. چنان‌که صحابه و تابعین در آغاز به تفسیر قرآن هم توجهی نداشتند.

بحث درباره اعجاز قرآن به‌طور رسمی و منظم از اواخر قرن دوم یا از آغاز قرن سوم هجری پدید آمده است. لذا بحث فصاحت و بلاغت که شاخه‌ای از رویکردهای قرآن‌پژوهی به شمار می‌رود، کم‌کم از همین قرون توسط دانشمندان مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور، در آغاز سیر تاریخی پژوهش به سراغ دانشمندان قرن سوم می‌رویم و سیر فصاحت و بلاغت را از زمان آن‌ها شروع می‌کنیم.

۱. فصل اول: جاحظ (قرن سوم)

وی به‌صورت تصریح شده، درباره ارتباط معانی فصاحت و بلاغت صحبتی نمی‌کند اما با اندک تأملی در گفته‌های وی شاید بتوان این‌گونه نتیجه گرفت که فصاحت و بلاغت در نزد او با یکدیگر مزوج و از لحاظ معنایی مترادفانند و یا گرچه جاحظ تعریف

است که برای تبیین، فهم و نقد دقیق، آن‌ها را باید براساس سیر تاریخی بیان کرد. از این رو، در این فصل اقوال براساس سیر تاریخی آن‌ها و با نام ارائه دهنده قول، مورد بررسی قرار می‌گیرند.

از آغاز نزول قرآن تا پایان قرن دوم هجری، مسئله اعجاز قرآن برای مسلمانان مطرح نبوده است و آنان قبل از هر چیز، شیفته قرآن و شگفت‌زده از سبک و زیبایی آن و متحیر در برابر مفاهیم قرآنی بوده‌اند. این دلبستگی و تحیر موجب شده است که به مسئله اعجاز نپردازند. این حالت را می‌توان به دو علت ارجاع داد:

الف) مسلمانان دریافته بودند قرآن بدون

فصل اول: جاحظ (قرن سوم)

فصل دوم: ابو‌هلل عسکری (قرن چهارم)

فصل سوم: ابن سنان خفاجی (قرن پنجم)

فصل چهارم: عبدالقاهر جرجانی (قرن

پنجم)

فصل پنجم: سکاکی (قرن هفتم)

فصل ششم: ابن اثیر (قرن هفتم)

فصل هفتم: خطیب قزوینی (قرن هشتم)

تحلیل و تبیین معنای فصاحت و بلاغت حتی قبل از تدوین علوم بلاغی نیز در میان علمای ادب، مورد توجه بوده لکن این تحلیل‌ها عمدتاً ناظر به حیث لغوی این دو واژه بوده‌اند و تحلیل زبان‌شناسی و علمی این اصطلاحات مورد نظر نبوده است. در این فصل، اقوال موجود در معنای این دو اصطلاح از جهت تحلیل زبان‌شناسانه و علمی ارائه می‌شوند. نکته مهم در مورد طرح اقوال این

خاصی از فصاحت و بلاغت ارائه نداده است، می‌توان از عباراتش تعریف فصاحت و بلاغت را استنباط کرد:

اینکه حق حروف را از لحاظ مبین و روشن بودن ادا کنیم، از به کار بردن لغاتی که شائشان در زبان عربی پایین است پرهیز کنیم، الفاظ را در موضعی که شایستگی آن را ندارند به کار ببریم، الفاظ به کار رفته متنافر نباشند تا موجب سختی در تلفظ نگردند و عامی، غریب و وحشی نیز نباشند. به عبارتی مختصرتر، الفاظ به کار رفته در کلام عرب فصیح جاری باشند.

۲. فصل دوم: ابوهلال عسکری (قرن چهارم)

وی در کتاب معروف خود، الصناعتین، دو روش را در پیش گرفته است:

الف) بعد از اشاره به معانی لغوی فصاحت و بلاغت، به این نتیجه می‌رسد که اگرچه ریشه و اصل این دو اصطلاح متفاوت است، این دو به معنایی واحد بر می‌گردند؛ چرا که هر یک از آن‌ها به خودی خود معنی را روشن و آشکار می‌سازند.

ب) در ابتدا قول بعضی از علما را مبنی بر اینکه «فصاحت تام بودن آلت بیان است» مطرح می‌کند. سپس با استناد به همین تعریف، فصیح خواندن خداوند را نادرست می‌شمارد؛ چرا که کلام خداوند است که به‌عنوان آلت بیان شناخته می‌شود.

براساس این تعریف، معنای فصاحت از بلاغت جدا می‌گردد؛ چرا که تعریف کردن فصاحت به آلت، آن را تنها منتهی به الفاظ می‌کند و بلاغت نیز چون «منتهی شدن معنا به قلب» تعریف می‌شود، لزوماً در حیطه معنا جای می‌گیرد. دلیل دیگر اینکه طوطی فصیح خوانده می‌شود اما هیچ‌گاه بلیغ خوانده نمی‌شود؛ زیرا در هنگام صحبت کردن، تنها کلمه‌ها را ادا می‌کند و با معانی آن‌ها کاری ندارد.

۳. فصل سوم: ابن سنان خفاجی (قرن پنجم)

ابن سنان فصاحت را غیر از بلاغت می‌داند و آن را «حسن الفاظ» تعریف می‌کند؛ در حالی که بلاغت را «حسن الفاظ و معانی

با هم» تعبیر می‌نماید. بنابراین، هر بلیغی فصیح است اما هر فصیحی بلیغ نیست. به عبارت دیگر، در نزد او فصاحت تنها مربوط به الفاظ است اما بلاغت وصف الفاظ و معانی شمرده می‌شود.

در نظر وی، هیچ کلمه‌ای شایستگی وصف فصاحت را ندارد؛ مگر آنکه همه هشت شرط زیر را دارا باشد:

الف) از حروفی تشکیل شده باشد که مخارجی دور از هم داشته باشند.

ب) در شنیده شدن، حسن و مزیتی نسبت به هم‌نوع خود داشته باشد. اگرچه در تألیف حروف یکسان باشند؛ مانند عذب نسبت به ذعب.

ج) وحشی و حیران‌کننده نباشد.

د) عامی نباشد.

ه) از کلمات رایج در عربی صحیح معیار باشد.

و) معنای دیگری که باعث اکراه شود (هر چند مقصود نباشد) نداشته باشد.

ز) تعداد حروف آن زیاد نباشد و از حد اعتدال خارج نشود.

ک) در موضعی که از آن شیء لطیف یا پنهان یا شیء کم و مانند این‌ها تعبیر می‌شود، مصغر گردد.

۴. فصل چهارم: عبدالقاهر جرجانی (قرن پنجم)

عبدالقاهر جرجانی به‌عنوان مدوّن علوم بلاغی، در آثار خود فصاحت و بلاغت را به یک معنا دانسته و آن‌ها را از یکدیگر تفکیک نکرده است. ایشان در کتاب دلائل الاعجاز می‌نویسد:

«فصاحت و بلاغت و بیان و براعت و امثال آن از کلماتی هستند که از آن‌ها تعبیر می‌شود به برتری بعضی از گویندگان بر برخی دیگر؛ از جهت اینکه نطق و تکلم می‌کنند و شنوندگان را از اغراض و مقاصد آگاه می‌سازند و کلام را می‌پراکنند تا بفهمانند آنچه در نفس آن‌هاست و کشف کنند برای مخاطبین از زوایای پنهان قلب‌هایشان.»

این ترادف معنایی، از مسئله تازه و مبتکرانه‌ی وی با نام نظریه نظم سرچشمه می‌گیرد. او با این نظریه، قدرت لفظ‌گرایی

را شکست و به حوزه معنا‌اهمیتی ویژه داد. نیز به پیوستگی واژگان در نظم نحوی، همراه با نظم و پیوند کلمات با هم در قرآن پرداخت. نظم از نظر جرجانی یعنی «وابستگی واژگان به یکدیگر». او سپس به انواع وابستگی، یعنی اسم به اسم، اسم به فعل، حرف به اسم و فعل می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد که این‌ها راه‌ها و گونه‌های وابستگی واژگان به یکدیگرند که در علم نحو آن‌ها را می‌یابیم. او سپس شروع به تعریف نظم می‌کند: نظم آن است که کلامت را به گونه‌ای که با علم نحو تناسب داشته باشد، وضع کنی و به قوانین و اصول آن عمل نمایی؛ روش‌های این علم را بدانی و از آن‌ها منحرف نگردی.

نظریه نظم جرجانی که او را بسیار نامدار کرده، بسط و توسعه دیدگاه جاحظ در باب نظم قرآن است.

جاحظ نظریه نظم را به‌عنوان عکس‌العملی در برابر استنادش نظام به کار برده بود. زمانی هم از نظم قرآن سخن می‌گفت؛ خطابی هم نظم را باور داشت و باقلانی نیز آن را پذیرفته بود اما جرجانی در نظریه نظم خود به رابطه تنگاتنگ لفظ و معنا پرداخته است.

بعد از عبدالقاهر جرجانی، روند تبیین معانی فصاحت و بلاغت و ارتباط آن دو با یکدیگر توسط بلاغیون به همین منوال ادامه داشت و تعریف جدیدی در این زمینه مطرح نشد تا اینکه نوبت به سکاکی رسید.

۵. فصل پنجم: سکاکی (قرن هفتم)

پس از عبدالقاهر، سکاکی در آثار خود، فصاحت و بلاغت را از یکدیگر تفکیک نمود. تعریف وی از فصاحت و بلاغت بیشتر ناظر به اسباب ایجاد فصاحت و بلاغت است. ایشان در این باره می‌نگارد:

«فصاحت دو قسم است؛ قسمی به معنی باز می‌گردد و آن خلوص کلام از تعقید است و قسمی به لفظ باز می‌گردد و آن عربی و اصلی بودن کلمه و جاری بودن آن بر قوانین لغت و سلامت از تنافر است، و بلاغت، رسیدن متکلم به حد و مرتبه‌ای از اداء معانی است که ایفاء حق خواص تراکیب و ایراد انواع تشبیه و مجاز و کنایه

در جایگاه خود، مختص این حد و مرتبه است.»

۶. فصل ششم: ابن اثیر (قرن هفتم)

وی فصاحت را محصور در حسن الفاظ می‌داند؛ زیرا کلام فصیح همان ظاهر بین است. بدین معنا که در فهم آن، نیازی به مراجعه به کتب لغت نیست. دلیل نیکو بودن آن‌ها، مانوس بودن اهل نظم و نثر با این کلمات می‌باشد؛ چرا که آنان کلمات را غربال می‌کنند و زیباترین آن‌ها را انتخاب و سپس استعمال می‌کنند. استعمال آن‌ها نیز در طول زمان باعث ظاهر و آشکار شدنشان می‌گردد. بنابراین، حسن الفاظ فصیح آشکار می‌گردد.

فصاحت لزوماً محصور در الفاظ است؛ چراکه اگر غیر از این بود، همه الفاظ در دلالات خود یکسان می‌بودند و حسن و قبح الفاظ، معنایی نداشت.

کلمه‌های بلیغ نامیده می‌شود که به اوصاف لفظیه و معنویه رسیده باشد. بلاغت شامل الفاظ و معانی می‌باشد. لذا بلاغت اخص از فصاحت است؛ همانند انسان نسبت به حیوان چرا که هر انسانی حیوان است اما هر حیوانی انسان نیست. علاوه بر خاص و عام بودن، فرق دیگری نیز میان فصاحت و بلاغت یافت می‌شود و آن، این تفاوت است که بلاغت جز در حالت ترکیبی لفظ و معنا یافت نمی‌شود اما لفظ مفرد می‌تواند متصف به فصاحت گردد.

۷. فصل هفتم: خطیب قزوینی (قرن هشتم)

پس از سکاکی، خطیب قزوینی به‌عنوان یکی از شارحان مکتب وی، نگرش سکاکی به این مسئله را تأیید و تقویت کرده و در تعریف این دو اصطلاح به‌صراحت به بیان اسباب ایجاد فصاحت و بلاغت پرداخته است. ایشان در تلخیص المفتاح می‌فرماید:

«فصاحت در مفرد، خالی بودن آن از تنافر حروف و غرابت و مخالفت با قواعد (لغوی) و در کلام، خالی بودن آن از ضعف در تألیف و تنافر کلمات و تعقید همراه با فصاحت کلمات است و بلاغت در کلام، مطابقت آن با مقتضای حال همراه فصاحت کلام است.»

او در ادامه مراتب بلاغت در کتاب‌الایضاح می‌افزاید:

«فصاحت متکلم عبارت است از آن ملکه راسخه نفسانی که متکلم را قادر می‌سازد تا مقصود خود را با الفاظ فصیح بیان کند» و «اما بلاغه متکلم عبارت است از آن ملکه‌ای که انسان را قادر می‌سازد تألیف کلام بلیغ بکند.»

پس از خطیب قزوینی، نظر وی توسط شارحان آثارش تأیید گردیده و نظر جدیدی ارائه نشده است. این امر را می‌توان در آثار بلاغی تألیف شده پس از خطیب به‌خوبی مشاهده نمود.

بخش سوم:

تحلیل سیر تاریخی اقوال در مورد معنای فصاحت و بلاغت

جعل اصطلاحات و استفاده از آن‌ها در علوم متناسب با نیاز صورت می‌گیرد. مدوین علوم، نیازهایی را احساس می‌کنند و برای رفع آن‌ها به تبیین مفاهیم و جعل اصطلاح می‌پردازند.

روند شکل‌گیری دو واژه فصاحت و بلاغت نیز در علوم بلاغی به همین صورت بوده است. توضیح اینکه پس از آغاز دوره تدوین نحو و شکل‌گیری قواعد علم صرف و نحو، شخصیت‌های علمی مانند عبدالقاهر جرجانی به این نکته پی بردند که کلام غیر از لایه‌های که در صرف و نحو مورد بررسی قرار می‌گیرد، لایه دیگری نیز دارد؛ یعنی لایه‌های که در صرف و نحو بررسی می‌شود، مربوط به حیث صحت کلام است و لایه دیگری که کمتر به آن توجه شده، ترفندهای لفظی در راستای القای لطائف معنوی است. این نگرش جدید در حالی ایجاد شده که در آثار ادبی قبلی شالوده‌های اساسی آن به‌صورت پراکنده طرح شده است.

تاریخ علوم ادبی نشان می‌دهد که آثار نحوی متقدمین، گرایش بیشتری به معنا داشته است. برای مثال، الکتاب سیبویه را می‌توان یکی از کتبی دانست که با نگرش صرفی و نحوی به کلام نوشته شده‌اند؛ در حالی که گاه در آن اشاره‌های بلاغی نیز دیده می‌شود.

با ایجاد دغدغه‌های جدید در مورد توجه

به لایه‌های معنوی زبان، به‌تدریج محققانی از ادبا که بررسی‌های استطرادی، سطحی و غیرمتمرکز نحویون درباره ترفندهای معنوی زبانی را کافی نمی‌دانستند، به جداکردن این مباحث از آثار نحوی مبادرت نمودند. عبدالقاهر جرجانی که وی را مدون علوم بلاغی می‌دانند، در چرایی جداسازی علوم بلاغی از علم نحو چنین می‌نگارد:

«در گمان مردم چنین واقع شده که کفایت می‌کند که [در مورد تقدیم یک لفظ] گفته شود: همانا برای توجه مقدم شده و

برای ذکر اهمیت مقدم شده است؛ بدون اینکه متذکر شوند که این عنایت از کجاست و به چه چیزی توجه شده است.»

عبدالقاهر متوجه این مطلب شد که برخی کلام‌ها از حیث القای معنا و اثرگذاری بر برخی دیگر برتری دارند، که این امر متناسب با لایه‌های است که وی به دنبال طرح آن در کلام بود. از این رو، چنین کلام‌هایی را فصیح و بلیغ دانست. چنان‌که از تعریف وی در فصاحت و بلاغت بر می‌آید، این اوصاف به دلیل برتری القاکنندگی معنوی و



در نهاد او قرار داده است، با هدف ارتباط با دیگران و تفهیم و تفاهم زبان را اختراع کرد. روشن است که لازمه دستیابی به این هدف، پیروی افراد جامعه از مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط اعتباری مشخص بوده است. این سطح از زبان، صحت نام دارد و کلامی که دارای چنین ویژگی‌ای باشد، کلام صحیح نامیده می‌شود.

در هر زبان برخی کلام‌ها علاوه بر مطابقت با اعتبارات زبانی، ویژگی‌هایی دارند که به سبب وجود آن‌ها کلام رسا، شیوا و واضح می‌شود. این ویژگی‌ها ممکن است در هر زبانی متفاوت باشند. این سطح از زبان را فصاحت می‌نامند و به کلامی که بر این ویژگی‌ها استوار است، فصیح می‌گویند.

ویژگی‌هایی که در زبان عربی موجب رسایی و شیوایی کلام می‌شود، همواره مورد توجه علمای فن بوده است. این ویژگی‌ها در تعاریفی که برای فصاحت ارائه نموده‌اند، ظاهر شده است و مجموع آن‌ها عبارت‌اند از:

- مطابقت کلام و کلمه با قواعد نحوی و صرفی

- نداشتن تنافر حروف

- غریب نبودن معنای کلمات

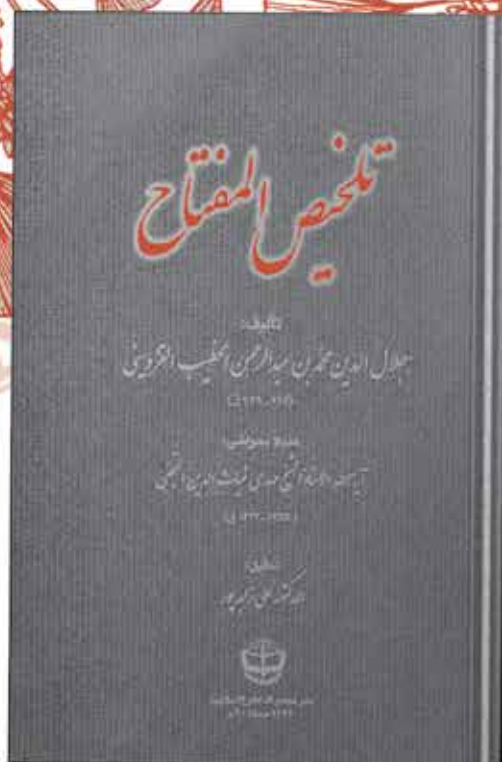
- خالی بودن کلام از تعقید لفظی

- خالی بودن کلام از تعقید معنوی

در میان مواردی که به عنوان اسباب فصاحت کلام بیان شده‌اند، تنها بر مورد دوم، یعنی نداشتن تنافر حروف، اشکال وارد است و به نظر می‌رسد این قید در وضوح دلالت تأثیری ندارد. سایر موارد بیان شده صحیح‌اند و بر دلالت کلام بر مراد تأثیر می‌گذارند.

به این نوع تعریف (تعریف به وسیله ویژگی‌ها) اشکالی کلی وارد می‌دانند و آن این است که با وجود آن، رفته‌رفته آثار علمی به جای پرداختن به ملاک اصلی فصاحت و تبیین دقیق مفهومی آن، به تحلیل اسباب مشغول شده‌اند؛ در حالی که تبیین مفهومی فصاحت هنوز جای بررسی دارد.

علاوه بر دو سطح بیان شده، سطح دیگری در زبان وجود دارد و آن زمانی است که متکلم به قصد تأثیر گذاری بر مخاطب، به ایراد کلام می‌پردازد. در این سطح، متکلم



اگرچه در آثار علمی قبل از او نیز می‌توان عباراتی نزدیک به این مضامین یافت. پس از مدتی، خطیب قزوینی در معنای بلاغت تغییر ایجاد کرد. او در آثار علمی خود به شرط بودن فصاحت در بلاغت تصریح نموده است.

بخش چهارم:

نقد اقوال مطرح شده در تعریف فصاحت و بلاغت

به نظر می‌رسد لایه‌هایی که بلاغیون برای کلام بیان کرده‌اند، صحیح است. توضیح آنکه انسان طبیعتی اجتماعی دارد. این طبیعت و نیازهای او، وی را به برقراری ارتباط با دیگران دعوت می‌نماید. برقراری ارتباط با هم‌نوع می‌تواند به روش‌های گوناگونی صورت پذیرد اما راحت‌ترین راه، استفاده از زبان است.

انسان با استفاده از قوه‌ای که خداوند متعال

اثر گذاری کلام بر آن بار می‌شوند و بر اساس همین برتری می‌توان آن‌ها را از جهت زبانی، به‌طور دقیق‌تر و موشکافانه‌تری تحلیل کرد. پس از عبدالقاهر این رویکرد ادامه یافت اما علمای فن رفته‌رفته متوجه لایه‌ای میان رویکرد نحوی و بلاغی در کلام شدند. توضیح اینکه ایشان دریافتند کلام‌هایی وجود دارند که فراتر از کلام صحیح‌اند؛ در حالی که ویژگی‌های بیان شده توسط عبدالقاهر نیز در آن‌ها یافت نمی‌شود. این یافته علمای ادب، باعث تفکیک میان معنای فصاحت و بلاغت گردید. در این فضا، بلاغت به همان معنایی که عبدالقاهر برای آن بیان کرده بود باقی ماند اما فصاحت به لایه‌ای میان لایه صحت و بلاغت اطلاق شد. معنای فصاحت در این حالت، وضوح و شیوایی است. این سه رویکرد در میان علما رواج یافت و نقد نظرات براساس همین سه رویکرد انجام می‌شد. این تفکیک رسماً از زمان سکاکی صورت گرفت؛



اغراض و احساسات خود را با توجه به حال خطاب در کلام جریان می‌دهد و این اغراض و احساسات با تأثیر لفظی و معنوی‌ای که در کلام می‌گذارند، می‌توانند اثر مورد نظر متکلم را در مخاطب ایجاد کنند. مسلماً هر چه متکلم به حال خطاب اشرف و بر ترندهای زبانی تسلط بیشتری داشته باشد، اثر گذاری کلام او بیشتر خواهد شد. برای مثال، به بیانی از اشعار حافظ اشاره می‌کنیم: «نیست بر لوح دلم جز الف قامت یار چه کنم حرف دگر یاد نداد استادم» در این بیت در برخی نسخه‌ها به جای «یار» کلمه «دوست» آمده است. بنا بر ادعای یکی از حافظ‌پژوهان، قطعاً نسخه‌ای که در آن کلمه یار به کار رفته، صحیح است؛ زیرا دوست اصلاً الف ندارد تا قامت آن الف بر لوح دل نقش ببندد. همچنین، دوست در مقام کتابت هم ایستاده نوشته نمی‌شود تا قامتی داشته باشد. جالب توجه اینکه حتی در مقام تلفظ کلمه دوست هم، لب گوینده به صورت افقی در می‌آید و قامتی برایش تشکیل نمی‌شود؛ در حالی که یار هم الف دارد، هم در مقام کتابت قامتی ایستاده دارد و هم در مقام تلفظ به لب گوینده‌اش قامتی عمودی می‌دهد. این ادعا ناشی از آن است که حافظ در زبان فارسی، متکلمی است که در سطح بسیار بالایی از مرتبه بلاغت زبانی قرار دارد و این امر باعث شده است که چنین استدلالاتی مورد قبول جامعه علمی و غیرعلمی قرار گیرد. روشن است که اگر حافظ چنین جایگاهی نداشت، اسناد چنین مطالبی به اشعار وی، قابل قبول نبود. به این سطح از زبان، بلاغت، و به کلامی که دارای چنین ویژگی‌هایی باشد، بلیغ می‌گویند.

نکته مهم و کلیدی این است که در این سطح، برخلاف مرتبه فصاحت و نظر خطیب قزوینی، نه تنها فصاحت کلام بلکه صحت نیز شرط نیست. البته این بدان معنا نیست که هر کلامی که فصیح و حتی صحیح نبود، بلیغ است بلکه به این معناست که متکلم بلیغ براساس مقتضای حال و اغراض خود می‌تواند هر ترند زبانی‌ای را که مناسب می‌یابد، مورد استفاده قرار دهد؛ حتی اگر این ترند زبانی مخل به فصاحت و صحت باشد. بنابراین، اگر

کلامی متناسب با مقتضای حال و اغراض و احساسات بیان شود، بلیغ است. در این صورت، بسیاری از کلام‌هایی که تا به حال دارای بلاغت به‌شمار نمی‌رفته و مورد تحلیل دقیق قرار نمی‌گرفته‌اند، باید بررسی گردند و در صورت متناسب بودن با مقتضای حال، به‌عنوان کلام بلیغ شناخته شوند.

برای روشن تر شدن این نکته، چند نمونه از کلام‌هایی که فصیح یا صحیح به‌شمار نمی‌روند اما به نظر نویسندگان این مقاله بلیغ‌اند، در اینجا آمده است.

– در کتب ادبی برای غرابت در کلمات، مثالی بیان شده است مبنی بر اینکه روزی عیسی بن عمر نحوی از روی حمار به زمین

هر چه متکلم به حال خطاب اشرف و بر ترندهای زبانی تسلط بیشتری داشته باشد، اثر گذاری کلام او بیشتر خواهد شد

افتاد. در این زمان مردم دور او جمع شدند. وی با دیدن اجتماع مردم گفت: «ما لکم تکاکتم علی تکاکوکم علی ذی جنه افرنقوا عنی.» در تحلیل، علمای فن فصاحت و بلاغت معتقدند که این کلام حاوی کلمات غریب است و نه تنها از مصادیق کلام فصیح به حساب نمی‌آید بلکه کلامی سخیف پنداشته می‌شود.

اما اگر بخواهیم این مثال را با توجه به نکته‌ای که در بالا بیان شده است تحلیل نماییم، باید جوانب مختلفی را در نظر بگیریم. روشن است که گوینده این کلام، ادیب بوده و به سبب برخوردار بودن از علم نیز در میان مردم وجهه و شرافتی داشته است. در این شرایط، برای او اتفاقی می‌افتد و مردم با وی همان رفتاری را می‌کنند که با دیوانگان. با در نظر گرفتن این شرایط

می‌توان دریافت که غرض متکلم این کلام دور کردن افراد از پیرامون خود بوده است. از سویی، شاید به دلیل ضرب‌دیدگی، توان جسمی این عمل را نداشته و باید از راه دیگری برای پراکنده کردن مردم استفاده می‌کرده است. یکی از بهترین و راحت‌ترین راه‌ها در این مقام، استفاده از زبان است اما باید دقت داشت که کلام اگر معمولی باشد، ممکن است اثری را که متکلم به دنبال ایجاد آن در مخاطب است، نداشته باشد. از این رو، باید کلامی را به کار گیرد که او را به غرضش برساند. در این حالت، یکی از مواردی که به راحتی می‌توانسته هدف متکلم را تحقق بخشد، حاوی کلمات وحشی است که عرب به خاطر ذوقش از این کلمات متنفر بوده و سعی در دوری از آن‌ها داشته است. در این حالت، عیسی بن عمر که بر زمین افتاده است، برای پراکنده کردن مردم چنین کلامی را بیان می‌کند و مردم به دلیلی که گفته شد، از وی دور می‌شوند و غرض او تحقق می‌یابد.

با این تحلیل روشن شد که کلام فوق بسیار متناسب با مقتضای حال و اغراض متکلم است و اثر، مقصود متکلم را تحقق بخشیده است.

با این مثال روشن می‌شود که ملاک اثر گذاری، که در مرتبه بلاغی زبان مورد توجه است، تلازمی با فصاحت کلام ندارد و از این رو، چنین کلام‌هایی را می‌توان بلیغ خواند.

– مثالی برای عدم دخالت صحت در ملاک بلاغت هم این کلام پیامبر اکرم (صلوات الله علیه و آله) خطاب به زنان خود است: «لَيْتَ شَعْرِي أُبَيِّنَنَّ صَاحِبَةَ الْجَمَلِ الْأَدْبِيَّ الَّتِي تَنْبَحُهَا كِلَابُ الْحَوَابِّ فَيَقْتُلُ عَنْ يَمِينِهَا وَ عَنْ يَسَارِهَا قَتْلِي كَثِيرَةً ثُمَّ تَنْجُو بَعْدَ مَا كَاذَتْ.»

کلمه «دب» از جهت قواعد صرفی واجب است که ادغام شود؛ در حالی که در این حدیث، ادغام صورت نگرفته است. با نگرش بدوی می‌توان گفت این کلام خلاف قواعد صرفی زبان عربی است و کلامی غلط به‌شمار می‌رود و نه تنها فصیح و بلیغ نیست بلکه صحیح هم نیست اما با نگرش دقیق‌تر و با توجه به نکته مذکور باید گفت اگر چه این



را نیز دنبال می‌کنند. از این رو، لازم است کلام خود را به گونه‌ای نظام بخشند که حتماً چنین تأثیری در مخاطب داشته باشد؛ این در حالی است که کلام ابن ابی الحدید در مورد این خطبه کاملاً مؤید این مطلب است.

نتیجه

با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان دریافت که سه رویکرد در مواجهه با کلام وجود دارد؛ صحت، فصاحت و بلاغت.

معیار اصلی صحت، مطابقت با اعتبارات زبان، و ملاک اصلی فصاحت، شیوایی و وضوح دلالت و ملاک اصلی بلاغت، تأثیر گذاری بر مخاطب است.

منابع

۱. ابن ابی الحدید، عبد الحمید (۱۴۰۴ هـ.ق). شرح نهج البلاغه. قم: مکتبه آیةالله المرعشی.
۲. ابن اثیر، نصرالله بن محمد. (بی تا). المثل السائر فی أدب الکاتب والشاعر، المحقق: أحمد الحرفی، بدوی طباطبائی، قاهره: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزیع.
۳. ابن بابویه، محمد بن علی (۱۴۰۳ هـ.ق). معانی الاخبار. قم: انتشارات اسلامی.
۴. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (۱۴۱۸ هـ، ۱۹۸۸ م). البیان و التبین (چاپ هفتم)، تحقیق و شرح: عبدالسلام هارون، قاهره: المکتبه الخانجی، چهار جلدی.
۵. جرجانی، عبد القاهر. (۱۹۹۵ م). دلائل الاعجاز، تحقیق: محمد النجی، بیروت: دارالکتب العربی.
۶. الخفاجی الحلبي، الأمير أبي محمد عبدالله بن محمد بن سعید بن سنان، (۱۴۰۲ هـ، ۱۹۸۲ م) بیروت: دارالکتب العلمیة.
۷. الرضی، محمد بن حسین. (۱۴۱۴ هـ.ق). نهج البلاغه. قم: هجرت.
۸. سکاکی، یوسف بن ابی بکر. (۱۴۰۷ هـ.ق). مفتاح العلوم (چاپ دوم). بیروت: دارالکتب العلمیة.
۹. سیدی، سیدحسین. (۱۳۹۲ هـ.ش). سیر تاریخی اعجاز قرآن. چاپ اول. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۰. العسکری، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعید بن یحیی بن مهزران. (۱۴۱۹ هـ). الصناعتین، المحقق: علی محمد البجاوی و محمد أبو الفضل إبراهیم، بیروت: المکتبه العنصریة.
۱۱. فاضلی، محمد. (۱۳۸۸ هـ.ش). دراسة و نقد فی مسائل بلاغیة هامة. چاپ سوم. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی.
۱۲. قزوینی، محمد بن عبدالرحمن. (۱۴۲۵ هـ.ق) (شرح): تفتازانی، سعدالدین. تلخیص المفتاح. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۳. --- (۱۹۹۸ م). الايضاح فی علوم البلاغه. چاپ چهارم. بیروت: دار احیاء العلوم.
۱۴. مطلوب، احمد. (۲۰۰۷ م). معجم مصطلحات البلاغة و تطورها. بیروت: مکتبه لبنان.
۱۵. الهاشمی، احمد. (۱۳۹۱ هـ.ش). جواهر البلاغه. چاپ دوم. قم: حوزه علمیه قم.
۱۶. الهاشمی، احمد (بی تا). جواهر البلاغه فی المعانی والبیان والبدیع. ضبط و تدقیق و توثیق: د. یوسف الصمیلی، بیروت: المکتبه العنصریة.

بیان اقوال در مورد تعریف سکاکی گفته شد که تعریفات از سکاکی به بعد، شامل اسباب فصاحت و بلاغت است و حتی شرط کردن فصاحت در بلاغت نیز از همین جهت است. این در حالی است که به تحلیل مفهومی فصاحت و بلاغت کمتر پرداخته شده است.

اینکه ملاک اصلی اثر گذاری است، در مثال‌های قبل کاملاً مشهود است اما برای روشن تر شدن مطلب، در این زمینه از نهج البلاغه مثال‌هایی می‌آوریم:

مثال اول در تأثیر قلبی ابن عباس، که از نوابغ ادبیات در عصر خود بود، از قطع شدن بی‌هنگام خطبه شقشقیه است. وی می‌گوید: «به خدا قسم، هرگز بر هیچ کلامی به اندازه‌ای که بر این کلام تأسّف خوردم، تأسّف نخورده‌بودم».

در تحلیل این مثال باید گفت، امام (علیه السلام) در این کلام خود در حال درد دل با اصحاب بوده‌اند؛ درد دلی که ناشی از تأثیر شدید روحی ایشان از غضب مقام و به بیراهه کشاندن جامعه اسلامی است. واضح است هر متکلمی زمانی که در حال درد دل با اطرافیان خود است، دوست دارد آن‌ها با نهایت توجه به کلامش گوش فرا دهند تا تسکینی بر قلب وی باشد. برای تحقق این اثر دلخواه، متکلم باید کلام خود را به گونه‌ای تنظیم کند که مخاطب تنها متوجه کلام وی شود و هیچ‌گاه نخواهد که کلام به پایان رسد. ما در این خطبه این تطابق کلام با مقتضای حال را به وضوح مشاهده می‌کنیم و در نتیجه، اثر گذاری آن را از بیان ابن عباس درمی‌یابیم.

نمونه دیگر در خطبه ۱۰۹ است. ابن ابی الحدید در ذیل خطبه ۱۰۹ می‌نویسد: «تأثیر و جاذبه این خطبه چنان است که اگر آن را بر انسان بی‌دین ملحدی که مصمم است معاد را با تمام قدرت نفی کند بخواند، مقاومت و اراده منفی او را در هم می‌شکند و دلش را در وحشت فرو می‌برد و در بنیاد اعتقادات او زلزله می‌افکند...» روشن است که امام (علیه السلام) زمانی که در مورد معاد سخن می‌گویند، صرفاً به دنبال این نیستند که چیزی بگویند و مردم بشنوند بلکه علاوه بر فهم معانی، تأثیر پذیری در وادی ایمان به معاد، خوف از آن و لزوم آمادگی برای آن

کلام از جهت قواعد و اعتبارات زبان عربی صحیح نیست، نمی‌توان آن را غیربلیغ دانست؛ زیرا چه بسا گوینده از این اختلال زبانی برای تحقق هدف خود سود برده و به وسیله این کاستی زبانی، کلام خود را مطابق با مقتضای حال نموده است. توضیح آنکه پیامبر اکرم (صلوات الله علیه و آله) این حدیث را در پیش‌بینی جنگ جمل بیان نموده‌اند. پیامبر اکرم (صلوات الله علیه و آله) می‌داند در این جنگ نیز همچون جنگ‌های دیگری که در زمان حضرت علی (علیه السلام) رخ می‌دهد، مردم در تشخیص حق و باطل دچار اشتباه می‌شوند. از این رو، به دنبال آن است که به مناسبت‌های مختلف، به ارائه نشانه‌هایی برای تشخیص حق از باطل بپردازد. در موقعیت این حدیث، که شماری از زنان پیامبر (صلوات الله علیه و آله) نزد آن حضرت حاضرند و یکی از آن‌ها برافروخته آتش جنگ است، فضا برای معرفی نشانه‌ای برای تشخیص حق از باطل فراهم است. این نشانه باید به گونه‌ای باشد که تا زمان جنگ جمل ماندگار باشد و چه نشانه‌ای بهتر از نقش بستن کلام پیامبر اکرم (صلوات الله علیه و آله) بر صفحه ذهن مردم. روشن است که اگر این کلام معمولی باشد، با وجود اینکه مردم بر به یاد سپردن کلام نبی حریص بوده‌اند، ممکن است در زمان مورد نیاز، این بیان ایشان را به یاد نیاورند. از این رو، باید کلامی خاص ارائه شود تا تحقق هدف را حتمی نماید. بر این اساس، پیامبر اکرم (صلوات الله علیه و آله) که از فصیح‌ترین متکلمان به‌شمار می‌رفتند، کلام خود را با اختلالی صرفی، خاص نموده‌اند. جالب است بدانیم که در زمان برافروخته شدن آتش جنگ جمل، این نکته را یکی از زنان پیامبر یادآوری کرد و به برافروزاننده جنگ تذکر داده شد.

تا به اینجا مشخص شد که مرتبه بلاغت زبانی مرتبه‌ای است که متکلم می‌تواند در آن، ویژگی‌های فصاحت کلام و قواعد صحت را برای رسیدن به اهداف و تحقق ثمره مورد نظر خود، زیر پا بگذارد. در ادامه، باید متذکر شویم که ملاک اصلی بلاغت کلام، اثر گذاری دلخواه متکلم است که لازمه و سبب تحقق چنین اثری، تطابق کلام با مقتضای حال است. از این رو، در



در بارهٔ مانایی و میرایی (مجموعه نقد ادبیات داستانی انقلاب اسلامی و دفاع مقدس) دکتر احمد شاکری، سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، چاپ دوم، ۱۳۹۷، ۷۱۸ صفحه

کتاب دربارهٔ مانایی و میرایی، حاصل پژوهش دقیق و عمیق در حوزه ادبیات داستانی عصر انقلاب با تکیه بر هفت اثر نام‌آشنا در حوزهٔ ادبیات داستانی انقلاب و دفاع مقدس و نقد روشمندان و متعهدانه، با رویکرد کاهشی (تقصیر) است که رویکرد ابداعی خود نویسنده است.

در این اثر نوعی فرانقد (نقد نقد) نیز دیده می‌شود. هفت اثری که در این کتاب محققانه و ژرف‌کاوانه بررسی و نقد شده‌اند عبارت‌اند از:

۱. ارمیا اثر رضا امیرخانی، نویسنده جایگاه و کارکرد ایده اولیه را در روایت داستانی ارمیا بررسی کرده است.
۲. داستان، گام به گام نوشته حسین فتاحی، در این اثر که یکی از کتاب‌های آموزشی در حوزهٔ داستان‌نویسی است، مسئله‌پژوهی آموزش داستان و آموزش گونه محور داستان معاصر تبیین و تحلیل شده است.

۳. هفت بند از آثار خانم راضیه نجار از منظر هستی و کرانه‌های ادبیات داستانی زنانه دفاع مقدس بررسی و تحلیل شده است.

۴. سه کاهن اثر مجید قیصری با بحث دربارهٔ شخصیت قدسی و واقع‌گرایی تاریخی در رمان، محور نقد و تحلیل این بخش از کتاب دربارهٔ مانایی و میرایی است.

۵. فال خون نوشته داوود غفارزادگان با جهت‌گیری دشمن‌شناختی در ادبیات داستانی دفاع مقدس نویسنده کتاب، کتابی در آستانه چاپ با عنوان دشمن‌شناسی در ادبیات داستانی دفاع مقدس دارد که در آینده نزدیک به چاپ خواهد رسید.

۶. مجسمه‌ها را قرض بده نوشته مرتضی کربلایی‌لو با طرح مبحث مبهم روایت امر غیبی در داستان. بحث مهم صورت‌بندی امر غیبی در داستان و کاربست زاویه دید در نمایش امر غیبی

از محورهای اساسی تبیین و تحلیل در این بخش کتاب است.

۷. نامیرا نوشته صادق کرمیار. آخرین بخش از کتاب دربارهٔ مانایی و میرایی، بررسی و نقد کتاب نامیرای صادق کرمیار است که به حوزهٔ ادبیات عاشورایی تعلق دارد.

از دکتر احمد شاکری تاکنون ۱۲ جلد کتاب به چاپ رسیده است که سه کتاب در حوزهٔ مباحث نظری ادبیات داستانی دفاع مقدس، چهار کتاب مجموعه داستان کوتاه، سه کتاب در حوزه نقد داستان و دو کتاب در حوزه رمان بزرگسال است.

مطالعه این کتاب برای کسانی که قصد شناخت دقیق‌تر و عمیق‌تر از ادبیات داستانی عصر انقلاب اسلامی را دارند توصیه می‌شود.

کتاب دربارهٔ مانایی و میرایی در سال ۱۳۹۸ در جایزه جلال آل‌احمد (کتاب سال)، مورد تقدیر قرار گرفت.

نقدی بر اصطلاحات
موجود در کتب

نگارش متوسط دوم

دکتر حسین یاسری.
سرگروه زبان و ادبیات فارسی متوسطه دوم استان گیلان

دهم، یازدهم و دوازدهم دعوت می‌کنم. اصطلاحاتی نظیر: «مثل نویسی»، «شعرگردانی»، «حکایت‌نگاری» و «هنجارنوشتار». این واژه‌ها از جمله واژه‌های تقریباً نو ساخته‌ای است که اغلب در کتاب‌های نونگاشت به چشم می‌خورد. همیشه تازگی در عرصه‌های علمی که نمونه بارز آن واژه‌سازی است، با اقبال مواجه نمی‌شود. البته نباید از نظر دور داشت که گاهی اهل زبان با آغوش باز به کاربرد عملی این گونه واژه‌سازی‌ها مبادرت می‌ورزند. برای نمونه، پیامک به جای (SMS) یا پایانه به جای ترمینال و ... بناست در این نوشتار به ترتیب و شماره‌وار به نقد و تحلیل این اصطلاحات بپردازیم تا محدوده کار بهتر مشخص و از پراکنده‌گویی و آشفتگی بیان مطالب پرهیز شود.

۱) «مثل نویسی»

در توضیح و تعریف این واژه در پیش‌گفتار کتاب نگارش صفحه‌ٔ نه چنین آمده است: «تمرینی برای بازآفرینی و گسترش مثل است. در مثل‌نویسی دانش‌آموزان با افزودن شاخ و برگ به اصل مثل، نوشته جدیدی را خلق می‌کنند.»

فرهنگ دیربای جامعه است. عدم پابندی به این مؤلفه، زبان‌های تأمل برانگیزی بر پیکره زبان وارد می‌آورد که از سویی، تدارک آن‌ها هزینه‌بر بوده و از سوی دیگر برگشت به نقطه مطلوب، مستلزم گذر زمان است؛ زیرا زدودن اذهان از واژه‌ها و ترکیبات ناساز زمان زیادی را می‌طلبد.

کتاب نگارش از بخش
بسیار مغفول مانده و
از سوی دیگر بسیار
کاربردی «ویرایش»
سخنی یا به میان
نیاورده یا اگر هم گفته
باشد، ناچیز می‌نماید

برای بهره‌گیری از زمان پیشرو و پرداختن به اصل موضوع، خوانندگان محترم را به تأمل در چند واژه و ترکیب مصطلح و تازه ساخته شده کتاب‌های نگارش، در سه پایه

در کتاب‌های نگارش پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، اصطلاحاتی به چشم می‌خورد که نیازمند تأمل، بازنگری و واکاوی است. اساساً در مهندسی واژگان و نیز در ترکیب‌سازی، ضروری است که به چند مؤلفه توجه شود؛ از جمله، شکل و ساخت صوری واژگان و ترکیبات با تعاریف و مفاهیمی است که برای این گونه واژگان و ترکیبات وضع می‌شود. از دیدگاه استاد سمیعی گیلانی، «استفاده از اصطلاحات باید مقرون به کمال اتقان باشد» (سمیعی گیلانی، ۱۳۶۹: ۶۳).

اگر برداشت‌های گوناگون از صورت یک واژه یا ترکیب، در زبان علمی و ارجاعی صورت پذیرد، نمایانگر نکات متعدد است و ریشه در چند مقوله دارد: (۱) مهندسی واژه‌گزینی به درستی صورت نپذیرفته است. (۲) بین زبان علمی و ادبی تفاوتی در نظر گرفته نشده است و به سخن دیگر امتزاج زبانی روی داده است.

(۳) نگاه عمیق و جامع الاطراف متخصصان در انتخاب این واژه لحاظ نشده است.

اساساً در واژه‌سازی، اصل مهم دیگری که نباید از نظر دور داشت و به‌عنوان شاخصه‌های مهم: کارساز و تعیین‌کننده است، توجه به روح و ذوق اهل زبان و نیز

این تعریف با عنوان آن یعنی «مثل نویسی» مطابقت و همخوانی ندارد. آنچه از این عنوان در نگاه اولیه به ذهن متبادر می‌شود، این است که دانش‌آموزان خود نیز مثل بنویسند یا مثل تولید کنند. اگر مدرسان محترم ادبیات در آغاز پایهٔ دهم پیش از تدریس نگارش، دربارهٔ این

اصطلاح از دانش‌آموزان سؤال کنند، چند درصد از دانش‌آموزان نظراتشان با تعریف کتاب همخوانی دارد؟ یکی از مبادی نقد این واژه نظرسنجی از دانش‌آموزان و فراگیران دربارهٔ آن است که نمونهٔ بارز اهل زبان‌اند. از سوی دیگر، زبان این تعریف با عنوان آن (مثل نویسی)،

جنبهٔ ارجاعی ندارد. دست‌کم برداشت‌های مختلفی از این تعریف در اذهان متبادر می‌شود.

کتاب می‌توانست از عبارتهایی نظیر «حکایت‌آفرینی به کمک مثل» یا «بازنویسی مثل» یا «بازآفرینی مثل» یا عناوین شایستهٔ دیگری بهره‌گیرد تا با

تعریف مندرج در کتاب هم‌سازی داشته باشد. ذهن دانش‌آموز درختی است که از آن دست که بیرونی، می‌روید. تا به امروز مؤلفان کتاب در جهت تصحیح این موارد اقدام نکرده‌اند.

«تعریف» علاوه بر جامع و مانع بودن از دید منطقیون، باید گویای «عنوان» آن نیز باشد. اگر عنوان در مسیری گام بردارد و تعریف آن در مسیر دیگری، تداعی‌کنندهٔ حکایتی است از مثنوی مولوی با عنوان چالش عقل با نفس همچون تنازع مجنون با ناچه ... از دفتر چهارم مثنوی بیت ۱۵۳۳ به بعد.

۲. «شعرگردانی»

در پیش‌گفتار کتاب نگارش صفحهٔ ۱۰ تعریف و توصیف این اصطلاح چنین آمده است: «از دیگر فعالیت‌های نگارشی است که به منظور تحکیم آموزه‌های ادبی و تقویت توانایی بازگردانی مفاهیم بلند ادبی به نثر معیار فارسی است.»

اگر براساس شکل ظاهر و ساخت صوری این واژه، آن را معنا و تفسیر کنیم، یکی از برداشت‌ها از این واژه چنین خواهد بود که شعر در حکم ظرف یا مجمعی است که باید گردانده شود یا شعر را بگردانیم؛ یعنی، دگرگون کنیم. دست‌کم اصطلاح شعرگردانی با آن ویژگی‌هایی که کتاب بر شمرده است و با ساخت صوری آن رابطهٔ یک به یک ندارد. در این باره نیز از دانش‌آموزان نظرخواهی شده است که غالب دانش‌آموزان، بین این دو، تناسب دقیقی مشاهده نکرده‌اند و از آن مهم‌تر در ذوق آنان خوش‌نشسته است. در عمل نیز فراگیران این واژه را به کار نمی‌گیرند. «ابتکار» زمانی معتبر است که علاوه بر نوآوری در صورت؛ یعنی خوش‌آهنگی و زیبایی در تلفظ با مفهومی که از ریشه‌یابی



از آن به دست می‌آید، تطابق یک به یک داشته باشد.

پیشنهاد می‌شود کتاب درسی به جای این اصطلاح از اصطلاحاتی نظیر «بازگردانی یا بازتولید شعر» یا «تبدیل شعر به نوشتار» یا «آفرینش نثر هنری به وسیله شعر» یا عناوین پیشنهادی دیگری بهره‌گیرند تا موجب هم‌افزایی فرهنگی و زبانی شود و از همان ابتدا یادگیری، با علمی‌ترین و دقیق‌ترین اصطلاحات در اذهان یادگیرنده یا دانش‌آموز جای‌گیر شود.

۳. «حکایت‌نگاری»

در پیش‌گفتار کتاب نگارش آمده است که «بخشی دیگر از فعالیت‌هاست. در حکایت‌نگاری، تأکید بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی است.» در بدای امر از این عبارت این‌گونه از آن استفاده می‌شود که حکایتی از جانب نویسندگان یا دانش‌آموزان تولید یا آفریده شود. برداشت دیگر آن است که حکایتی نقاشی شود نه اینکه حکایتی بازنویسی شود. وانگهی در توضیح کتاب آمده است که در حکایت‌نگاری تأکید بر ساده‌نویسی است. با این وصف بعد از مشاهده واژه حکایت‌نگاری، ذهن دانش‌آموز یا یادگیرنده باید به سوی ساده‌نویسی نیز پرتاب شود. این در حالی است که چنین برداشتی از صورت و ساخت واژه در ذهن ما نقش نمی‌بندد.

با واژه «نگار یا نگاری» در ترکیب «حکایت‌نگاری» علاوه بر نوشتن یا نگارش، ذهن به تصویرسازی و نگارگری نیز رهنمون و پرتاب می‌شود. این واژه‌سازی نیز با تعریف زبان علمی آن در نمی‌سازد. یکی از دلایل این ناهماهنگی بین عنوان و تعریف این‌گونه واژه‌سازی‌ها، بی‌گمان بهره‌گیری کتاب از واژه‌های زبان ادبی است که از آن می‌خواهد تعریف علمی ارائه دهد. واژه حکایت‌نگاری، پیش از آنکه زبان علمی باشد، روح زبان ادبی در آن تنیده شده است و زبان ادبی نیز علاوه بر چند لایه بودن، ابهام یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن است. پیشنهاد می‌شود، کتاب از عبارات‌های

نظیر «بازآفرینی حکایت‌ها» یا «بازنویسی قصه‌ها» یا هر عنوان مناسب دیگری که با تعریف یا توصیف ارائه شده، همسازی داشته باشد، بهره‌گیرند.

۴. «هنجار نوشتار»

در توصیف این ترکیب آمده است: «با هدف آموزش شاخصه‌های درست‌نویسی و آشنایی با کاربرد درست واژگان در نوشتار معیار، توجه به ابزارهای انسجام متن، طراحی شده است.» کتاب در ادامه یادآور شده است: «حکایت، مثل و شعر در بارورسازی ذهن و زبان و پرورش حافظه و تقویت خوب سخن گفتن و زیبا نوشتن بسیار مؤثر است.»

در تبیین نکات مطروحه باید گفت که اصطلاح «هنجار» واژه اختصاصی علوم اجتماعی است. رفتار متناسب با موقعیت زمانی و مکانی از جانب فرد یا افراد «هنجار» محسوب می‌شود و به رفتاری که متناسب با موقعیت زمانی و مکانی نباشد، «ناهنجار» می‌گویند. گفتنی است، این کتاب با واژه هنجار در عبارت «هنجار نوشتار» واژه جدیدی نساخته است بلکه آن را از ظرفی به طرف دیگر منتقل نموده و به کتاب نگارش رنگ و بوی علوم اجتماعی بخشیده است. به نظر می‌رسد، زبان ترکیب «هنجار نوشتار» تا حدی علمی‌تر است تا سه اصطلاح دیگر.

پیشنهاد می‌شود به جای هنجارنوشتار از عناوین دیگر مانند «آموزش نکات ویرایشی» یا «آموزش شاخصه‌های درست‌نویسی» یا «ویرایش و اصول آن» یا عناوین مرتبط یا تعریف کتاب استفاده شود. کتاب نگارش از بخش بسیار مغفول مانده و از سوی دیگر بسیار کاربردی «ویرایش» سخنی یا به میان نیآورده یا اگر هم گفته باشد، ناچیز می‌نماید.

نیاز جامعه علمی و پژوهشی به کارگیری درست علائم نگارشی و نکات پیرامونی آن است که بدون آشنایی نسبت به آن‌ها کار نویسندگی عملاً نتیجه مناسب و رضایت‌بخشی نخواهد داشت. شاید کتاب در پاسخ موارد بالا بگوید که در سطوح

پایین‌تر - منظور دوره متوسطه اول - از این موارد سخن به میان آمده است. در جواب باید یادآور شد که ویرایشی که در آن مقطع مطرح شد، اولاً ناچیز و ثانیاً در سطح آنان است. در دوره متوسطه دوم می‌باید ویرایش در حد بالاتری ادامه داشته باشد تا دانش‌آموز آماده ورود به مراحل تحقیقی و پژوهشی شود. نیاز جامعه علمی و پژوهشی در درجه نخست یادگیری این علائم و نیز راهنمایی‌های موجود در مبحث ویرایش و نگارش است. اگر دانش‌آموز یا دانشجوی امروزی محقق کارآمد باشد اما فاقد آشنایی لازم و کافی با مباحث ویرایشی، در جوامع علمی - پژوهشی از ارزش کاری او کاسته خواهد شد.

به نظر می‌رسد این کتاب به جای توجه به نکاتی که لازمه نویسندگی و راه نویسندگی است. باید به مواردی که پیش از نویسندگی لازم است مانند «چه نوشتن»، «چگونه نوشتن»، «چرا نوشتن» و در «چه شرایطی نوشتن» بپردازد. مهارت در این‌گونه مسائل اوج مهارت دانش‌آموز در عرصه‌های دانش‌گامی و پژوهشی است. همچنین به راه‌های پرورش معانی از جمله تعریف، توصیف، مقایسه، تحلیل و استدلال و ... آن‌گونه که لازم است، توجه شود. به نظر می‌رسد نیازسنجی دانش‌آموزان و جامعه علمی، مسیر تحقیق را مشخص می‌کند تا جامعه علمی و پژوهشی ما نیز همگام با جوامع جهانی و مطابق با استانداردهای نویسندگی گام بردارد.



عبدالستار منصور

مصاحبه با آقا

مصاحبه از: علی اکبر کمالی نهاد
عضو هیئت تحریریه مجله

●● بخش عمده‌ای از پاسخ این پرسش در پاسخ به سؤال قبلی گفته شد لیکن همهٔ معلمان، به‌ویژه معلم ادبیات، دارای دو ویژگی عمومی و اختصاصی‌اند. از ویژگی‌های عمومی معلم ادبیات باید به توانایی در تدریس، آشنایی با فنون و مهارت‌های تدریس، به‌روز بودن اطلاعات و دانش، شناخت متریان، آشنایی با فنون و مهارت‌های مدیریت کلاس درس، و تسلط بر موضوع تدریس اشاره کرد، اما آنچه معلم ادبیات را از سایر معلمان متمایز می‌کند و باعث می‌شود که کلاس ادبیات بانشاط و جذاب باشد، فن بیان و استفادهٔ معلم از زبان بدن، ریزمهارت‌های مربوط به خواندن متون (بهره‌گیری از حواس ظاهری در پرورش ذهن و زبان، رعایت آهنگ، لحن کلام، تکیه، مکث و درنگ در خوانش متن)، آشنایی با لحن‌های کلام و مهارت‌های نوشتن، استشهادات شعری برای تقویت مهارت درک و دریافت دانش‌آموزان در حوزهٔ ارتباط معنایی، حفظ شعر، و برخورداری از دانش کافی در سه قلمرو زبانی، فکری و ادبی است. برای جذابیت کلاس‌های درس، علاوه بر تسلط علمی و قدرت پاسخگویی و مستند

روشن ارائه کنید. یک معلم موفق، ابتدا باید همچون پدر یا مادری موفق باشد تا بتواند ذهن و ضمیر عطشناک دانش‌آموز را برای آنچه در چرخهٔ زندگی به دردش می‌خورد، آماده سازد، برطرف‌کنندهٔ نیازهای روحی و روانی او باشد و افزون بر ساحت ذهن به عواطف، هیجانات، احساسات و همهٔ ساحات وجودی و کنش‌های وی توجه داشته باشد. یک معلم موفق باید دوستی موفق، راهنما و مشاور موفق، یک تسهیل‌کنندهٔ موفق یادگیری، که دارای علم نافع است، هدایتگر، تعالی‌جو و تحول‌آفرینی موفق باشد تا بتواند دانش‌آموزانی پرسشگر، دارای قدرت تفکر و تحلیل، دارای مهارت ارتباطی، اهل رویارویی مسئولانه با تحولات اجتماعی و سیاسی، علاقه‌مند به فراگیری علم و دانش و مسئولیت‌پذیر را تربیت کند. معلم موفق نیک می‌داند که صرفاً عرضه‌کنندهٔ دانش نیست بلکه کلید موفقیت را در یادگیری مداوم می‌داند.

● به نظر شما ویژگی‌های بایستهٔ دبیر ادبیات چیست و ادبیات را چگونه باید تدریس کرد تا کلاس جذاب‌تر و تأثیرگذارتر باشد؟

در این شماره از نشریهٔ رشد، به سراغ عبدالستار منصور، یکی از دبیران پرتلاش زبان و ادبیات فارسی استان ایلام و دبیر انجمن علمی-آموزشی معلمان زبان و ادبیات فارسی این استان رفته‌ایم. او با حدود ۳۵ سال تجربهٔ موفق و مؤثر در سمت‌های اداری و آموزشی و بیش از دو دهه فعالیت در انجمن‌های علمی معلمان ادبیات، از اعضای شورای اجرایی اتحادیهٔ انجمن‌های علمی معلمان ادبیات کشور نیز هست. گزارش این نشست صمیمانه و گفت‌و‌گو با ایشان در ادامه آمده است.

● لطفاً تعریف خود را از معلم موفق بیان کنید.

●● با توجه به ماهیت هنر معلمی، یکی از دشوارترین کارها دادن تعریفی از این هنر است. بیراه نیست اگر بگوییم معلمی از مصادیق «بدرک و لا یوصف» است؛ به نظر من، باید معلم باشید تا بتوانید از این مفهوم بدرک درستی داشته باشید و از آن تصویری

و مستدل حرف زدن معلم ادبیات، باید طنین صدای او، نگاه، رفتار و گفتارش چنان موجی از شادی در کلاس بیافریند که دانش‌آموزان برای حضور در این جشن و سرور جاودانه و جادوانه لحظه‌شماری کنند. باید گفت شادابی و نشاط و گیرایی کلاس ادبیات مرهون اعتماد و خوش‌گمانی، احترام متقابل، مشارکت در پرسش و پاسخ، طنین صدا و گام‌های معلم و رعایت محدودیت زمان آموزش و در نظر گرفتن روحیات مخاطبان و فن کلاس‌داری اوست. جذابیت و شادی‌آفرینی معلم ادبیات در این است که وقتی می‌گوید و می‌خواند:

جوجه کوچک پرستو گفت:

کاش با باد رهسپار شوم

تا افق‌های دور کوچ کنم

باز پیغمبر بهمار شوم

به همراه دانش‌آموزانش نیز چون آن جوجه کوچک با باد رهسپار شود و تا افق‌های دور کوچ کند و باز، پرزنان برگردد و نوید آمدن بهار را بدهد.

در بسیاری از نظام‌های آموزشی موفق دنیا برای تحقق جذابیت و نشاط در کلاس‌های درس، موضوعات و سرفصل‌های جالبی مثل شادی، اکتشاف، ارتباطات، خانه‌داری و مشتری‌مداری، جنگل و تحسین طبیعت، بحث و مناظره، هوش مصنوعی، یوگا و علم زندگی تدریس می‌شود.

● شما در تدریس چه روش‌های بدیعی داشته‌اید؟

●● باید دقت کرد که روش‌های تدریس به‌خودی‌خود اصالت ندارند؛ به‌عبارت‌دیگر، هیچ‌یک از روش‌های تدریس فی‌نفسه خوب یا بد نیستند بلکه نحوه و شرایط و مهارت استفاده از آن‌هاست که باعث قوت یا ضعفشان می‌شود. اگر معلمی با همه روش‌های تدریس مبتنی بر نظریه‌های جدید یادگیری آشنا باشد ولی نتواند در جای خود از آن‌ها بهره‌برد، داشتن این حد از دانش هیچ کمکی به یادگیری دانش‌آموزانش نخواهد کرد. به نظر من، بهترین روش تدریس روشی است که در آن دانش‌آموز بیشترین سهم عملکردی را داشته باشد و معلم به‌عنوان کارگردان و

صحنه‌پردازی موفق، تسهیل‌کننده فرایند یادگیری در کلاس درس باشد. البته معنای حرفم این نیست که معلم نباید با الگوها و روش‌های تدریس آشنایی داشته باشد؛ زیرا امروزه تأکید نظریه‌های جدید یادگیری بر استفاده از الگوها و روش‌های مشارکتی است که در آن‌ها نقش محوری به دانش‌آموزان داده‌شده است؛ بنابراین، آشنایی با این روش‌ها یک ضرورت است و شخصاً در آموزش نگارش به شیوه بدیعه‌پردازی معتقدم.

بهترین روش تدریس روشی است که در آن دانش‌آموز بیشترین سهم عملکردی را داشته باشد و معلم به‌عنوان کارگردان و صحنه‌پردازی موفق، تسهیل‌کننده فرایند یادگیری در کلاس درس باشد

بهره‌گیری از عناصر خیالی به دست دهم تا شعله‌های خشم در وجود مخاطبانم زبانه کشد و بیگانه‌ستیزی در روح آنان پرورش یابد. به‌راستی، چه واژه‌هایی مناسب‌تر از چون خورشید، شب، تیر، خون، رود، موج و... برای القای این مفهوم که با بهره‌گیری از درس امواج سند مؤثرتر است؟

پیش از آنکه چیزی بگویم و از درس امواج سند سخنی به میان بیاورم، از بچه‌ها خواستم کاغذ و قلم بردارند و این عبارت را گسترش دهند: «غروب هنگام، خورشید آرام‌آرام در پس کوه‌های سر به فلک کشیده پنهان شد و گویی گردی زعفران‌رنگ بر سر سپاهیان می‌ریخت...»

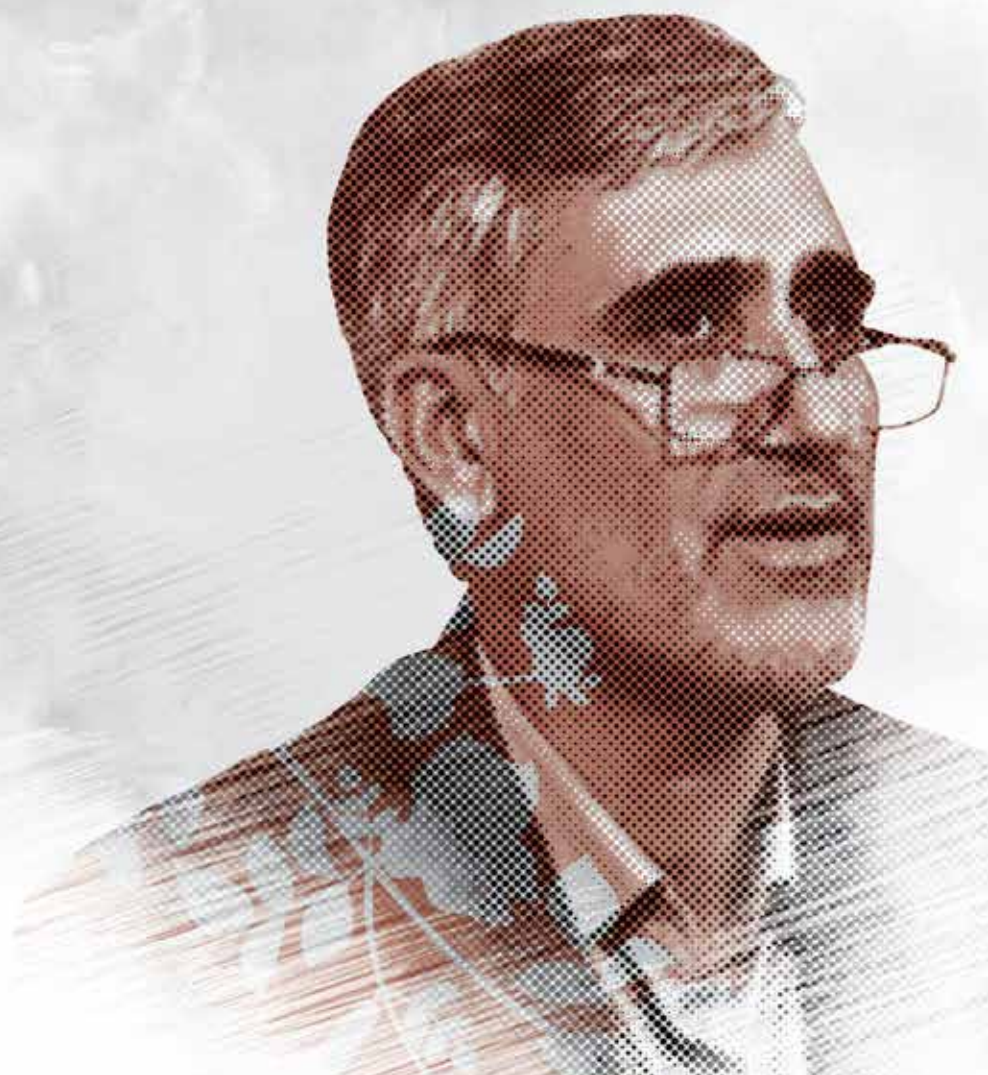
چه صحنه‌ای شده بود! هر دانش‌آموزی در موجی از واکنش و هم‌حسی از زاویه‌ای به ادامه ماجرا پرداخته بود. یکی از دانش‌آموزانم، که هم‌اکنون در کسوت پزشکی به مردمش خدمت می‌کند، در پیوند این ماجرا به یکی از جنگ‌های صدر اسلام چنین نوشته بود: «... و اما نبرد آغاز می‌شود؛ نبردی میان خون و شمشیر؛ به‌راستی کدام‌یک پیروز است؟ ... حال پایان نبرد و میدانی غرق در خون؛ انگار خورشید از تماشای این صحنه‌ها شرمگین است...» و این بهانه‌ای شد تا در همین زمینه مقاله‌ای با عنوان «دری به خانه خورشید» آن را در یکی از نشریات محلی منتشر کنم.

● مهم‌ترین شاخصه‌ها، محاسن و معایب کتاب‌های درسی را بیان کنید. ●● از آنجا که زبان فارسی از سویی سامان‌دهنده هویت فرهنگی ما و از جانی دیگر، آب‌سخور و درگاه رفتن به دنیای آموزش و یادگیری دیگر علوم و فضایل است، نقش ممتاز تدوین کتاب‌های درسی ادبیات برجسته‌تر به نظر می‌آید. گرچه کتاب‌های درسی در قالب همایش ملی و منطقه‌ای، مقاله، نقد و تجزیه و تحلیل، بارها در بوتۀ نقد قرار گرفته‌اند، به نظرم برحسب قاعده «عیب می‌جمله بگفتی، هنرش نیز بگویی» باید به مهم‌ترین هنر تألیف کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی اشاره کرد و آن، رویکرد خاص مؤلفان مبتنی بر مهارت‌آموزی یا آموزش مهارت‌های زبانی (مهارت‌های

● لطفاً خاطره‌ای به‌یادماندنی از دوران معلمی و تدریس خود تعریف کنید.

●● گرچه تنها حدود یک دهه از خدمتم را به تدریس در کلاس درس گذرانده‌ام، این مدت برایم سرشار از خاطرات تلخ و شیرین بوده که هیچ‌گاه گرد فراموشی بر آن‌ها ننشسته است.

سال ۸۱ بود. قصد داشتیم با استفاده از شیوه فضا‌سازی، بچه‌های کلاس را به کمک درس به یکی از رویدادهای مهم تاریخی پیوند بزنم؛ گرچه در فضای درس در پی کشف زوایای دقیق آن واقعه تاریخی نبودم بلکه می‌خواستیم چون ناظر تیزبین با تعقیب وقایع، تصویری زنده و پویا با



شفاهی و نوشتاری) و مهارت‌های فرازبانی (تفکر، نقد و تحلیل) است.

از دیگر نکات برجسته کتاب‌های درسی، حرکت از زبان به سوی ادبیات و توجه به آموزش و یادگیری نشانه‌های زبانی و غنای بار فرهنگی ادبی آن‌ها متناسب با دوره‌های مختلف تحصیلی و ارتباط ساختاری و محتوایی این کتاب‌ها در مقاطع مختلف تحصیلی است. تکیه بر نظریه‌های جدید یادگیری در تألیف کتاب، فصل‌بندی مناسب کتاب‌ها بر اساس انواع ادبی، توجه به ادبیات بومی و ملل مختلف جهان، تقویت فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی، پژوهش، اندیشه‌ورزی و پرورش تفکر، نقد و تحلیل، تعقیب آگاهانه قلمروهای سه‌گانه زبانی، فکری و ادبی در کتاب‌های فارسی و اهمیت دادن به کتاب نگارش و مهارت‌های تولیدی زبان در دوره‌های متوسطه اول و دوم از دیگر محاسن آن‌هاست.

شاید یکی از نگرانی‌های ما معلمان زبان و ادبیات فارسی این باشد که آیا در ادامه مسیر دانش‌افزایی، استمرار این ویژگی ساختاری و محتوایی کتاب‌های درسی در حوزه زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی، به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان، حفظ خواهد شد؟

● نظر شما دربارهٔ مجلهٔ رشد زبان و ادب فارسی چیست؟

● بی‌شک یکی از نشریات علمی و وزینتی که توانسته است بسیاری از نیازهای معلمان این رشته را برطرف سازد، مجلهٔ رشد زبان و ادب فارسی است. طرح مشکلات کتاب‌های درسی، نقدهای ساختاری و محتوایی آن‌ها، آموزش شیوه‌ها و مهارت‌های نوین تدریس، و پرداختن به نکات مهم و کلیدی که ممکن است محل اختلاف نظر باشند، از مهم‌ترین محاسن این مجله است. نکتهٔ بارز در شیوهٔ کار هیئت تحریریهٔ این مجلهٔ علمی این است که حاشیه‌های سیاسی و اجتماعی جاری نتوانسته بر هدف اصلی تدوین آن سایه بیفکند و بر همین اساس، تا امروز به‌خوبی ماهیت آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی خود را حفظ کرده است.

● یکی از آثار شاخص خود را معرفی کنید.

● نظر به اهمیت تدوین یافته‌های علمی و آموزشی، مقالات مختلفی در نشریات داخلی و محلی از من به چاپ رسیده و در زمینهٔ تولید محتوای الکترونیکی، در قالب مقالاتی نظیر «عوامل انسجام در زبان فارسی» و «کنایه، هم‌سنگ سایر عناصر زیبایی سخن»، محتواهایی را تولید کرده‌ام. از این‌گونه مقالات نیز می‌توان به «پیشینهٔ تاریخی کعبه و انعکاس آن در ادب فارسی» و «حسنک در دو روایت عطار و بیهقی» اشاره کرد.

● الگوی شما در تدریس چه کسی، با چه ویژگی‌هایی بوده است؟

● حدود سی‌وهفت سال پیش در یکی از دورافتاده‌ترین نقاط این سرزمین

پهناور، جوانی خوش‌سلیما و خوش‌صدا که هر بار با خواندن «با نواى کاروان / بار بندید هم‌رهان...» او دل‌ها از زمین کنده می‌شد و فوج فوج عاشقان راهی مرزهای شرف و غیرت می‌شدند، انسانی نیک‌سیرت، بصیر، امین، هدایتگر، مهربان و دلسوز، انقلابی و آینده‌نگر، ریزبین و نکته‌سنج، که تدریس چند درس از جمله اقتصاد را به عهده داشت، نهال نوپای عشق به معلمی را در ضمیرم کاشت. در حقیقت، او همان پیر و مرادی بود که نه تنها بر من، بلکه بر همهٔ هم‌کلاسی‌هایم برای همیشه تأثیرات عمیقی گذاشت. آن پیر فرهیخته-عباسعلی یوسفی- از سرزمین آبشارهای جاری، دروازهٔ مازندران بود. خدایش به سلامت دارد و همچنان به‌عنوان راه‌بلد عاشقان کوی حسین (ع) پرنرزی باد، که به‌حق بایستهٔ چنین کاری است.

کاروان عشق

محرّم، قبله گاه عاشقان است
بُود دل پر ز خون، جانها پُر اندوه
که هفتاد و دو عاشق اندر این ماه
به پایِ عشق، استادند چون کوه

به میدان محبت، قهرمان وار
عَجَب جانبازیِ جانانه کردند!
به راه جان فشانی، عالمی را
ز شورِ عشقِ خود، دیوانه کردند!

در اینجا عشق، سکاندار دلهاست
به دل فرمان دَهْد با افتخاری
در اینجا، عقل، سر، افکنده دارد
به بزمِ عاشقان چون شرمساری

کسی نشنیده طفل شیرخواری
شهِیدِ راهِ عشقِ یار گردد
کسی نادیده پیری قدخمیده
فدایِ طَرّة دلدار گردد

عجب روحی! عجب عشقی! چه شوری
خدایا، عاشقی این سان که دیده؟
کجا گوشی به میدان محبت
چنین مردانگی‌ها را شنیده؟

دکتر علی سلطانی گرد فرامرزی

نادر

مادرم!
با گوشه چادرت
بادبانی ساختم
تا مرا
به ساحل امید
برساند ...

هویت

دانه در زیر خاک
هویت می‌یابد
تا شکفتن آغاز کند
شکفتن من
از تو آغاز می‌شود

شهید خدمت

پزشکان و پرستاران میهن
وفاداری به پای خلق کردند
گروهی از میان این عزیزان
حیات خود فدای خلق کردند
چه مردان و زنان با جان فشانی
در این بحران، حماسه آفریدند
سلامت را برای جمع جستند
ولی رنج از برای خود خریدند

یکی، دکتر وحید یحیوی بود
طبیعی حاذق و دانا و کوشا
شهید خدمت مردم شد آن خوب
به جان و دل پذیرفت این خطرها
دریغ! حسرت! ویروس منحوس
ربود آن گوهر تابان ما را
پزشکی مهربان از بین ما رفت
که آتش زد فراقش جان ما را
کجا از خاطر مردم شود پاک
که الگو بود در اخلاق و ایمان
به استان خراسان شمالی
بماند تا ابد یادش در اذهان

اگرچه شعر من وزنی ندارد
به چشم حافظان تندرستی
ببر ران ملخ نزد سلیمان
میاور در ارادت، هیچ سستی

علی اصغر فیروزنیا (بجنورد)

«کبوده» همان «ندوشن» است

مازیار شهبازی

دبیر ادبیات فارسی نمونه دولتی ناحیه
۳ کرج، دانشجوی دکتری زبان و ادبیات
فارسی دانشگاه یاسوج

چکیده

مرگ پهلوانان را در شاهنامه خوانده و ماجرای پایان‌ناپذیر حافظ را پی گرفته است؛ بی‌بهرگی را خوب می‌شناسد؛ وقتی از کودکی خود سخن می‌راند، قند در دل خواننده آب می‌شود. هنوز مرور مقاله خواندنی او با عنوان «فیروزی شکست‌خوردگان»، که سال‌ها پیش آن را خوانده‌ام، کامم را شیرین می‌کند و مرا به ستایش وامی‌دارد. گرچه تمام آثار ایشان خواندنی و آموزنده است، برای من کتاب «روزها» از نوع دیگری است؛ کتابی بالینی است که همچون لالایی مادران، پیش از خواب می‌توان صفحاتی از آن را مطالعه کرد و پس از آن به خوابی شیرین فرو رفت.

«کبوده» همان «ندوشن» است

سال‌هاست بخشی از کتاب «روزها»، اثر معروف این نویسنده دانشمند و پژوهشگر نستوه، زینت‌بخش کتاب‌های فارسی آموزش و پرورش است؛ در فارسی پیش‌دانشگاهی با عنوان «بارقه‌های شعر فارسی» به چاپ می‌رسید و در

با مطالعه درس «ذوق لطیف» در فارسی پایه یازدهم، پرسشی ذهن دانش‌آموزان و برخی از همکاران را به خود مشغول می‌کند و آن این است که کبوده کجاست. با بررسی نوشته‌های دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن متوجه می‌شویم که ایشان نام زادگاه خود، ندوشن، را به «کبوده» بدل کرده است.

کلیدواژه‌ها: کبوده، ندوشن، روزها، محمدعلی اسلامی ندوشن

مقدمه

با آثار سرو سایه‌فکن ادب فارسی، دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن - حَفْظَه‌الله - سال‌هاست آشنایم؛ او که تاکنون نود و پنج جرعه از جام جهان‌بین عمرش را نوشیده و نامه نامور زندگی‌اش پُر از افسانه است و افسون. روزی نیست که ایران را از یاد ببرد و به قول دکتر اصغر دادبه، «در معرفی استاد همین بس، که اگر در این سال‌ها خود را فراموش کرده باشد، لحظه‌ای ایران را از یاد نبرده است.» زندگی و



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و ۹ شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوآموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد برهان** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه
- رشد نخبه** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

مجله‌های تخصصی بزرگسال

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی ♦ رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی
- رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد برهان متوسطه دوم
- رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانشجویان معلمان، و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.
- تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir





برهان قاطع «رشد و افزونی و نمو» است؛ چنان که در مطلع یکی از قصاید ابوالفرج رونی در همین معنا آمده است: گر بخت را وجاهت و اقبال را ند است از خدمت محمد بهروز احمد است (رونی، ۱۳۴۷: ۳۷)

جزء دوم «او» تلفظ عامیانه «آب» است و در گویش‌های مختلف و در نزد روستاییان عموماً «آب»، «او» تلفظ می‌شود. جزء سوم «شن» همان پسوند نسبت است که در برخی کلمات معنی

که نمی‌دانیم چه بود؛ زیرا آثار گورهایی در آن دیده می‌شود که رو به قبله نیست. اخیراً هم در غارهای نزدیک آن، نقوش سنگی چند هزار ساله‌ای کشف شده است که حکایت از سکونت مردمی از پیش از تاریخ دارد. ندوشن که حتی اسم آن هم از قدمت‌ش حکایت دارد، در زمانی که من کودک بودم هنوز آداب و رسوم کهن پیش از اسلامی در آن رواج داشت؛ از جمله ستایش آتش که شرح آن را در «روزها» آورده‌ام. در زمان کودکی من معروف بود که چهارصد خانوار در آن زندگی می‌کنند؛ یعنی در حدود دو هزار نفر. الان با وجود آنکه جوان‌هایش در جست‌وجوی کار پراکنده شده‌اند، باز افزایش جمعیت و دگرگونی به آنجا هم سرایت کرده است. در تقسیم‌بندی جدید، شهر شناخته شده. در حالی که بویی از شهریت نبرده اما گسترده شده و تغییر کرده؛ به‌طوری که من اگر اکنون وارد آن بشوم، جایگاه خانه قدیمی خودمان را پیدا نمی‌کنم» (اسلامی ندوشن، ۱۳۹۱: ۵۲).

در اینجا بیان دو نکته که شاید ذهن همکاران و دانش‌آموزان عزیز را به خود مشغول کند، لازم است:

۱. واژه «کبوده» در فرهنگ‌های مختلف در معانی متفاوتی آمده است: «رنگی از رنگ‌های اسب»، که مجازاً در ادب فارسی به اسب هم می‌گویند؛ درختی از جنس سپیدار؛ و در شاهنامه نام چوپان افراسیاب است، اما این واژه در نوشته‌های دکتر اسلامی ندوشن از ترکیب «کبود + ده» ساخته شده است، به معنی ده کبودرنگ یا ده نیلیرنگ که در فرایند واجی ادغام به «کبوده» تغییر یافته است. گاهی دو حرف که واجگاه مشترک یا نزدیک به هم دارند، در یکدیگر ادغام می‌شوند که به آن «فرایند واجی ادغام» می‌گویند؛ مانند: بدتر = بت‌ر / شب پره = شپ‌ره / یک گانه = یگانه / قنددان = قندان / آبداده = آداده.

۲. ریشه‌یابی واژه «ندوشن» در بادی امر بسیار دشوار است. این واژه از سه جزء «ند + او + شن» ترکیب شده است. یکی از معانی «ند» در فرهنگ

در تدریس این درس بیان این نکته ضروری است که نویسنده درس «ذوق لطیف» از زادگاه خود، ندوشن، با نام «کبوده» یاد می‌کند. بهتر است همکاران محترم برای جذابیت بحث و یادگیری بهتر دانش‌آموزان به ریشه‌یابی دو واژه «ندوشن» و «کبوده» بپردازند

پی‌نوشت‌ها

۱. اسلامی ندوشن در سرگذشت خود، از «یزد» نیز با نام مستعار «شارسنان» یاد کرده است (صبور، ۱۳۸۴: ۷۲۷).
۲. چوپان افراسیاب که در گروگرد می‌زیست و رمه و فسیله افراسیاب را نگه می‌داشت. تزاو او را شی برای دریافت چندچون سپاه ایران به لشکرگاه ایرانیان فرستاد اما اسب وی خروش برداشت و بهرام که طلاهدار سپاه ایران بود، کبوده را در سیاهی شب نشانه گرفت و از اسب فرو افتند. کبوده زنه‌ار خواست و گفت که اگر بهرام او را نکشد، وی را به آرامگاه تزاو رهنمون خواهد شد (رستگار فسایی، ۱۳۸۸: ۷۷۶).

منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (۱۳۷۲). روزها. ج ۱. تهران: انتشارات بزدان.
۲. ماهنامه مهرنامه (ویژه‌نامه نوروز)، شماره ۲۰.
۳. تبریزی، محمدحسین بن خلف. (۱۳۷۶). برهان قاطع. ج ۶. به اهتمام محمد معین. تهران: امیرکبیر.
۴. رستگار فسایی، منصور. (۱۳۸۸). فرهنگ نام‌های شاهنامه. ج ۳. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۵. رونی، ابوالفرج. (۱۳۴۷). دیوان ابوالفرج رونی. ج ۱. به اهتمام محمود مهدوی دامغانی. تهران: کتابفروشی باستان.
۶. صبور، داریوش. (۱۳۸۴). از کاروان حله (دیداری با نثر معاصر فارسی). ج ۱. تهران: سخن.
۷. گروه مؤلفان. (۱۳۹۶). فارسی ۲. ج ۱. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
۸. مهریار، محمد. (۱۳۸۲). فرهنگ جامع نام‌ها و آبادی‌های کهن اصفهان. ج ۱. اصفهان: فرهنگ مردم.

جای و مکان می‌دهد؛ مانند: گلشن. پس، هر سه جزء روی هم‌رفته به معنی جایگاه فزونی و شکوفایی و سودمندی آب است (مهریار، ۱۳۸۲، ج ۱: ۷۹۷).

حاصل سخن

در تدریس این درس بیان این نکته ضروری است که نویسنده درس «ذوق لطیف» از زادگاه خود، ندوشن، با نام «کبوده» یاد می‌کند. بهتر است همکاران محترم برای جذابیت بحث و یادگیری بهتر دانش‌آموزان به ریشه‌یابی دو واژه «ندوشن» و «کبوده» نیز بپردازند.

اسطوره نیک یا بد؟

کاووس

داریوش گودرزی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه قم

چکیده

کاووس از جمله پادشاهانی است که علاوه بر شاهنامه فردوسی در متون باستانی نیز حضور دارند؛ شاهانی همچون جمشید، کیقباد، کیخسرو، و گشتاسب.

این پادشاه کیانی در اوستا با چهره‌ای متفاوت نسبت به متون فارسی میانه (بندهشن و گزیده‌های زادسپرم) و شاهنامه فردوسی - که در مقایسه با دیگر پادشاهان طولانی‌ترین حضور را در داستان‌های آن دارد - نمایانده شده است. برخلاف کامروایی، توانایی و اقتداری که در اوستا به کاووس نسبت داده شده، شخصیت وی در متون پهلوی و شاهنامه دچار تحوّل شگرف گردیده و داستان‌ها و رفتار منسوب به او، جایگاه و مرتبه‌اش را دیگرگون ساخته است. در این مقاله کوشش شده است که با مرور کردار کاووس در شاهنامه فردوسی، در مقایسه با آنچه درباره او در متون کهن آمده، سیر تحوّل منش این شخصیت اسطوره‌ای در گذر زمان بررسی گردد.

کلیدواژه‌ها: کاووس، شاهنامه، اوستا، ایران، حماسه

مقدمه

در شاهنامه حکیم ابوالقاسم فردوسی، مهم‌ترین بخش‌های حماسی و پهلوانی مربوط به دوران پادشاهی خاندان کیانی است و در این میان، دوران سلطنت کیکاووس و کیخسرو از همه مهم‌تر شمرده می‌شود. در سال‌های پادشاهی کاووس به وقایعی نظیر «هفت‌خان رستم، رزم هاماوران، نخچیر رستم و پهلوانان در شکارگاه افراسیاب، رستم و سهراب، داستان سیاوش، کین‌خواهی رستم در توران و...» برمی‌خوریم که پهلوانان بزرگی همچون «گودرز، گیو، توس، گستهتم، بیژن» و سرآمد همه، یعنی «رستم» حضوری شگفت‌انگیز و تأثیرگذار در آن‌ها دارند. اغلب این داستان‌ها پیشینه‌ای کهن دارند و به شکل شفاهی یا مکتوب به دوران متأخرتر منتقل شده‌اند. بعضی از این وقایع در گذر زمان تحت تأثیر عواملی گوناگون دچار تغییراتی شده‌اند. این تغییرات گاه روند داستان‌ها و گاه منش شخصیت‌ها را تحت تأثیر قرار داده‌اند.

بررسی عملکرد هریک از شخصیت‌های حماسی شاهنامه فردوسی و مقایسه آن‌ها با پیشینه اسطوره‌ای و روایات موجود

درباره‌شان در متونی همچون اوستا، دینکرد، و بندهشن روند این تحولات را به خوبی آشکار می‌سازد.

نگارنده در این پژوهش بنا دارد ضمن برشمردن وقایع پادشاهی کیکاووس در شاهنامه فردوسی و نمایاندن جلوه‌های گوناگون منش وی در حماسه ملی ایران، آنچه را درباره او در متون کهن آمده است، نیز، بررسی نماید و سیر تحوّل شخصیت این پادشاه کیانی را به تصویر بکشد.

سیمای کاووس در شاهنامه

اگر بخواهیم پادشاهان ایران در شاهنامه فردوسی را به دو دسته «شاهان خوب» و «شاهان بد» یا دست کم «درخور ستایش» و «مستوجب سرزنش» بخش کنیم، یقیناً کاووس از گروه اخیر و در شمار شاهانی همچون جمشید (در نیمه دوم پادشاهی)، ضحاک، نودر و گشتاسب خواهد بود؛ در برابر کسانی چون هوشنگ، فریدون، منوچهر، کیقباد و کیخسرو.

البته منظور از «بد بودن» این نیست که نژاد برجسته و فرّ کیانی کاووس - که در پایان از او گسسته شد- و قدرت

و شکوه جمشیدوار (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۱) و پیروزی‌های چشمگیرش را یک‌باره نادیده بگیریم بلکه مجموعه‌امالی که در شاهنامه به وی نسبت داده شده است، همراه با قضاوت‌هایی که از زبان دیگران درباره او به چشم می‌آید، وی را شاهی خودکامه، سبک‌سر و خام‌کار (کزازی، ۱۳۷۰: ۶۹)، تند و حق‌ناشناس (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۱) و فروزن‌خواه معرفی می‌کند. یکی از مستشرقان اروپایی در این باره می‌گوید: «کاووس با آنکه فرومایه و کژنهاد نیست، باز شاهی نفهم، مغرور و بی‌ثبات و پست‌همت مجسم می‌شود» (نولدکه، ۱۳۶۹: ۱۰۸).

اکنون باید ببینیم انجام دادن کدام اعمال، سیمای کاووس را در شاهنامه این چنین نابخرد و ناشایست و دست‌کم قابل سرزنش (اسلامی ندوشن، بی‌تا: ۱۱۶) جلوه می‌دهد. در ادامه، برآنیم که ضمن بررسی کردار و منش این پادشاه کیانی، داوری و قضاوت دیگر شخصیت‌های شاهنامه را نیز درباره وی بررسی نماییم. و اما نخستین داوری درباره کاووس در شاهنامه، سخنان سراینده توس، حکیم ابوالقاسم فردوسی، می‌باشد. وی در آغاز داستان پادشاهی کاووس با آوردن ابیاتی به شیوه براعت-استهلال، کیکاووس را در شاهنامه، آشکارا به‌عنوان عنصری نامطلوب نمایان می‌سازد:

اگر شاخ بد خیزد از بیخ نیک
تو با شاخ تند می‌آغاز، ویک!
پدر چون به فرزند ماند جهان
کند آشکارا، بر او بر، نهان
تو بیگانه خوانش، مخوانش پسر
گر او بفگند فر و نام پدر
که را گم شود راه آموزگار
سزد گر جفا بیند از روزگار
(فردوسی، ۱۹۶۶، دفتر دوم: ۷۶)

آن‌گاه فردوسی با پرداختن به اصل داستان، جلوه‌های گوناگون شخصیت کاووس را در برخورد با مسائل گوناگون به تصویر می‌کشد و همان‌گونه که خود در مقدمه به‌طور مستقیم و آشکارا به

ناشایست بودن او اشاره کرده است، طی داستان‌های گوناگون نیز کاستی‌های اخلاقی و تباه‌کاری‌های کاووس را با بیان اعمال ناصوابش به نمایش می‌گذارد. سپس واکنش‌های سایر قهرمانان و شخصیت‌های شاهنامه را در برابر کردار او نشان می‌دهد و بدین‌گونه بارها و بارها از زبان افراد گوناگونی همچون زال، رستم، گودرز و گیو نابخردی، کم‌دانشی، بدخویی و خودکامگی کاووس را نکوهش می‌نماید. آن‌گاه با در نظر گرفتن مجموع این داوری‌ها، یادآوری می‌کند که کاووس با چنین رفتار و اندیشه‌ای هرگز درخور پادشاهی ایران‌شهر و «آبادبوم» نیست. از این‌روست که در اواخر کار، رفتار سبک‌سرانه‌اش سبب می‌شود که فرّ شاهی از او گسسته شود و کشور ایران رو به ویرانی نهد؛ به‌گونه‌ای که هفت‌سال در آن باران نمی‌بارد و ایران عرصه تاخت‌وتاز افراسیاب می‌گردد (فردوسی، ۱۹۶۶: ۱۹۸). پژوهنده‌ای درباره برخورد فردوسی با کاووس در شاهنامه، می‌گوید: «کیکاووس هرگز نتوانسته است در سایه شاهی از تیغ زبان فردوسی، که بزبان و دران با هر کزی و کاستی، با هر تباهی و بی‌راهی بر سر ستیز است، برهد. استاد هر جای شایسته دیده است، به درشت‌ترین و آزارنده‌ترین سخنان، از او یاد کرده است» (کزازی، ۱۳۷۰: ۷۰-۶۹).

بنا به روایت شاهنامه، کاووس در آغاز پادشاهی خویش، به فریب دیو، آهنگ سفر به مازندران و گشودن آن سامان می‌کند. آرزوی تسخیر مازندران و فرمان راندن بر آن سرزمین، چنان در دل کاووس جای می‌گیرد که پند بزرگانی همچون داستان‌سازان نیز در وی مؤثر نمی‌افتد و همچنان بر قصد خویش پای می‌فشارد. این آغاز حضور کاووس در حماسه ملی ماست و با بیان فریب‌خوردن او از دیو، که به‌صورت خنیاگری درآمده، ظهور پادشاهی غافل و ساده‌اندیش اعلام می‌گردد؛ پادشاهی که به‌سادگی فریفته و سوسه دیو می‌شود.

سبک‌سری و خودکامگی کیکاووس در نپذیرفتن اندرز زال، که نماینده پهلوانان و بزرگان کشور است، به‌وضوح دیده می‌شود

و تبختر و فروزن‌خواهی وی در سخنانی که در پاسخ به نصیحت زال بر زبان می‌راند، کاملاً آشکار است:

چنین پاسخ آورد کاووس باز
کز اندیشه تو نی‌ام بی‌نیاز
ولیکن من از آفریدون و جم
فزونم به مردی و فر و درم
همان از منوچهر و از کی‌قباد
که مازندران را نکردند یاد
سپاه و دل و گنجم افزون‌تر است
جهان زیر شمشیر تیز اندر است
(فردوسی، ۱۹۶۶، دفتر دوم: ۸۲)

تصمیم کاووس برای سفر به مازندران آن‌چنان نابخردانه است که هیچ‌یک از بزرگان ایران آن را نمی‌پسندند و همگان اندیشه شاه را در این باره ناراست و اهریمنی می‌دانند. این باور در نامه بزرگان و پهلوانان ایران به داستان سام، که او را برای بازداشتن کاووس از رفتن به مازندران فرامی‌خوانند، نمایانده شده است:

یکی کار پیش آمد اکنون شگفت
که آسانش اندازه نتوان گرفت
برین کار گر تو نبندی کمر
نه تن ماند ایدر، نه بوم و نه بر
یکی شاه را بر دل اندیشه خاست
بپیچیدش آهرمن از راه راست
(همان، دفتر دوم: ۷۹)

و بدین‌گونه، کاووس به مازندران می‌تازد و در بند دیو سپید گرفتار می‌شود و حتی دیو سپید هم برتری جویی، فروزن‌خواهی و بی‌خردی او را نکوهش می‌کند:

همی برتری را بیاراستی
چراگاه مازندران خواستی
همی نیروی خویش چون پیل مست
بدیدی و کس را ندادی تو دست
چو با تاج و با تخت نشکفتی
خرد را بدین‌گونه بفرفتی
کنون آنچه اندر خور کار توست
دلت یافت آن آرزوها که جست!
(همان، دفتر دوم: ۸۷)

و آنگاه است که کاووس با بیچارگی و پشیمانی، دست به دامان زال و رستم می‌شود و در پیغام خویش به زال، به پشیمانی و کم‌دانشی خود خستو می‌گردد: چو از پندهای تو یاد آورم همی از جگر سردباد آورم زرفتم به گفتار تو هوشمند ز کم‌دانشی بر من آمد گزند (همان، دفتر دوم: ۸۸)

آنگاه زال، رستم را به مازندران گسیل می‌کند و رستم با گذر از دشواری‌های هفت‌خان، کاووس را از بند می‌رهاند. البته فریب‌خوردن کاووس از دیو و در حقیقت، پیروی او از هوای نفس و پیگیری اندیشه‌های نابخردانه‌اش، که حکایت از ساده‌اندیشی او نیز دارد، بدین‌جا ختم نمی‌شود. در جای دیگر نیز دیوی او را بر آن می‌دارد که اندیشه پرواز بر فراز آسمان و پی بردن به راز سپهر را در سر بیوراند:

دل شاه از آن دیو بیراه شد
روانش ز اندیشه کوتاه شد
گمانش چنان شد که گردان سپهر
به گیتی مر او را نموده‌ست چهر
(همان، دفتر دوم: ۱۵۲)

شاه ساده‌لوح برای عملی ساختن این اندیشه نابخردانه، به فراهم آوردن مقدمات آن می‌پردازد و به یاری چهار عقاب پرورده، به آسمان می‌رود و در نهایت با خسته شدن عقاب‌ها، به بیشه‌ای فرو می‌افتد و این‌بار نیز تلاش رستم و دیگر پهلوانان ایران، اسباب نجات او را فراهم می‌آورد. در این حادثه نیز گفتار سراسر نکوهش بزرگان ایران درباره کاووس، درخور تأمل است. سخنان گودرز، که نماینده بخردی و نمونه‌ای از پهلوانان رهنماست، آن هنگام که درصدد جست‌وجوی کاووس به‌همراه رستم برآمده، چنین است:

به رستم چنین گفت گودرز پیر
که ناکرد مادر مرا سیر شیر
همی بینم اندر جهان تاج و تخت
کیان و بزرگان بیدار بخت

چو کاووس نشنیدم اندر جهان
ندیدم کس از کهتران و مهان
خرد نیست او را نه دانش نه رای
نه هوشش به‌جای است و نه دل به‌جای
(همان، دفتر دوم: ۱۵۴)

و پس از آنکه کاووس یافته می‌شود، این چنین رو در رو مورد سرزنش گودرز قرار می‌گیرد:

بدو گفت گودرز: بیمارستان
تو را جای زیباتر از شارستان

نخستین داوری درباره کاووس در شاهنامه، سخنان سراینده توس، حکیم ابوالقاسم فردوسی، می‌باشد. وی در آغاز داستان پادشاهی کاووس با آوردن ابیاتی به شیوه براعت-استهلال، کیکاووس را در شاهنامه، اشکارا به‌عنوان عنصری نامطلوب نمایان می‌سازد

به دشمن دهی هر زمان جای خویش
نگویی به کس بیهده رای خویش
سه بارت چنین رنج و سختی فتاد
سرت ز آزمایش نگشت اوستاد
کشیدی سپه را به مازندران
نگر تا چه سختی رسید اندر آن

صنم بودی اکنون برهنم شدی
به گیتی جز از پاک یزدان نماد
که منشور تیغ تو را برنخواند
به جنگ زمین سربه سر تاختی

کنون بآسمان نیز پرداختی
پس از تو بدین داستانی کنند
که شاهی برآمد به چرخ بلند
که تا ماه و خورشید را بنگرد
ستاره یکایک همی بشمرد
همان کن که بیدار شاهان کنند
ستاینده و نیک‌خواهان کنند
جز از بندگی پیش یزدان مجوی
مزن دست در نیک و بد، جز بدوی
(همان، دفتر دوم: ۱۵۵-۱۵۴)

و البته کاووس پاسخی ندارد و شرمنده است: فرماید کاووس و تشویر خورد از آن نامداران روز نبرد (همان، دفتر دوم: ۱۵۵)

در جنگ هاماوران، کاووس ساده‌اندیش باز هم فریب می‌خورد؛ فریب شاه شکست‌خورده هاماوران را که دختر خویش را ناگزیر به کاووس داده و درصدد انتقام است.

کاووس پس از به زنی خواستن سودابه، دختر شاه هاماوران، دعوت آن شاه را به‌رغم مخالفت سودابه می‌پذیرد و به‌همراه بزرگان سپاه خویش، به هاماوران می‌رود و گرفتار دام نیرنگ شاه هاماوران می‌شود. آنگاه است که ایران عرصه تاخت‌وتاز تازیان و ترکان می‌گردد و کار بر ایرانیان بسیار دشوار می‌شود:

سپاه اندر ایران پراکنده شد
زن و مرد و کودک همه بنده شد
(همان، دفتر دوم: ۱۳۸)

و باز هم این رستم است که با دلآوری‌های خود، اسباب رهایی و پیروزی کاووس را فراهم می‌آورد. البته نتیجه شوم تازش کاووس به هاماوران، همانا به‌همراه آوردن سودابه دیوزاد به ایران است که مشکوی شاهی را به زشتی و گناه، آلوده می‌سازد و در نهایت، شاهداده‌ای راد و آزاده همچون سیاوش را به کام مرگ می‌فرستد.

در داستان رستم و سهراب، آنجا که گیو به فرمان کاووس به سیستان می‌رود

و رستم را به جنگ سهراب فرا می‌خواند، چون درنگ رستم را در این باره می‌بیند، گوشه‌ای از اخلاق ناپسند کاووس را این‌گونه بدو یادآور می‌شود:

که کاووس تنداست و هشیار نیست
هم این داستان بر دلش خوار نیست
(همان، دفتر دوم: ۱۹۸)

و چون رستم به همراه گیو به دربار کاووس می‌رود، در برابر تندی کاووس، او را به باد سرزنش می‌گیرد و ناشایستگی‌اش را بی‌پرده به وی گوشزد می‌کند:

تهمتن برآشفت با شهریار
که چندین مدار آتش اندر کنار
همه کارت از یکدگر بدتر است
تو را شهریاری نه اندر خور است
(همان، دفتر دوم: ۲۰۰)

نامداران ایران که رفتن رستم بر آنان بسیار ناگوار می‌آید، از گودرز می‌خواهند که کاووس بی‌خرد را به دل‌جویی از رستم وا دارد:

به نزدیک این شاه دیوانه رو
وزین در سخن یاد کن نو به نو
(همان، دفتر دوم: ۲۰۲)

گودرز نیز بی‌هیچ ملاحظه‌ای، کاووس را از عواقب نبودن رستم در سپاه ایران آگاه می‌سازد و وی را به دلیل آزردن رستم چنین ملامت می‌کند:

کسی را که جنگی چو رستم بود
بیازارد او را، خرد کم بود
(همان، دفتر دوم: ۲۰۳)

آنگاه است که کاووس از کردار خویش پشیمان می‌شود. پس، بزرگان سپاه را به وساطت نزد رستم می‌فرستد و ایشان نیز در گفت‌وگو با رستم، به بی‌خردی و بدخوبی و تلون مزاج کاووس اشاره می‌کنند:



تو دانی که کاووس را مغز نیست
به تیزی سخن گفتنش نغز نیست

به خوبی ز سر، باز پیمان شود
(همان، دفتر دوم: ۲۰۴)

و رستم در پاسخ به آنان، بی‌ارج بودن
کاووس نزد خود را یادآوری می‌کند:
چرا دارم از خشم کاووس باک؟
چه کاووس پیشم، چه یک مشت خاک
(همان، دفتر دوم: ۲۰۴)

پس از مراجعت رستم به سپاه ایران،
کاووس نیز در مقام عذرخواهی از وی، به
تندی و بدخویی خویش اقرار می‌کند و با
خواری پوزش می‌طلبد:

چو در شد ز در، شاه بر پای خاست
بسی پوزش اندر گذشته بخواست
که تندی مرا گوهر است و سرشت
چنان زیست باید که یزدان بکشت
و زین ناسگالیده بدخواه نو
دل‌گشت باریک، چون ماه نو
بدین چاره جستن تو را خواستم
چو دیر آمدی تندی آراستم
چو آزرده گشتی تو ای پیلتن
پشیمان شدم، خاکم اندر دهن
(همان، دفتر دوم: ۲۰۵)

اما کاووس کینه‌ورز به‌زودی پاسخ
گستاخی و سخنان به‌ظاهر ناسزای رستم
را می‌دهد. هنگامی که رستم، ناآگاهانه،
جگرگاه فرزند خویش، سهراب، را می‌درد
و گودرز را برای گرفتن نوش‌دارو نزد
کاووس می‌فرستد، کاووس با این استدلال
که در صورت بهبودی سهراب و پیوستن
او به رستم، برای پادشاهی‌اش خطر ساز
خواهد شد و نافرمانی خواهد کرد، از
دادن نوش‌دارو خودداری می‌کند؛ غافل
از اینکه رستم و خاندان او، در حقیقت،
همواره حافظ و نگاهبان تاج و تخت ایران
بوده‌اند نه دشمن آن. کاووس در اینجا نیز
اشتباهی دیگر را مرتکب می‌شود و مرگ
جوان برومندی چون سهراب را سبب
می‌گردد.

کاستی‌های اخلاقی و تباه‌کاری‌های
کاووس در برابر فرزندش، سیاوش، نیز
نمودنی است. او در برابر وسوسه‌های
زن بدسرشت و پرفریب خویش، سودابه
هاماورانی، بر آن جوان پاک‌دل گران
می‌شود و او را به‌سختی می‌رنجاند؛ تا
بدان جا که سیاوش دوری از دربار را به
آرزو می‌جوید و به جنگی ناخواسته با
افراسیاب می‌رود و سرانجام دور از میهن،
در توران، به دست دیوخویان تورانی، به
بی‌گناهی خونش بر زمین ریخته می‌شود.
در اینجا نیز بدخویی و تندی کیکاووس
فاجعه‌ای به‌بار می‌آورد که بعدها جنگ‌های
بزرگ و فراگیر ایران و توران را سبب
می‌شود؛ نبردهایی که انگیزه اصلی آن‌ها
کین سیاوش است. بی‌خردی، تلون مزاج
و ساده‌لوحی کاووس در برخورد با این
مسئله به‌گونه‌ای است که حتی سیاوش
هم، که فرزند اوست، با ناراحتی از آن یاد
می‌کند. سیاوش پیش از رفتن به توران به
دوستان همدل و همالان همراز خویش،
بهرام گودرز و زنگه شاوران، از بدخویی و
بی‌مهری کاووس این‌گونه گلایه می‌کند:

بدیشان چنین گفت کز بخت بد
فراوان همی بر تنم بد رسد
بدان مهربانی دل شهریار
به‌سان درختی پر از برگ و بار
چو سودابه او را فریبنده گشت
تو گفتی که زهر گزاینده گشت

غمی شد دل و بخت خندان من
چنین رفت بر سر مرا روزگار
که با مهر او آتش آورد بار
(همان، دفتر سوم: ۶۷)

آنگاه بی‌خردی پدر را نیز نکوهش
می‌کند:

سری کش نباشد ز مغز آگهی
نه از بتری باز داند بهی
قباد آمد و رفت و گیتی سپرد
ورا نیز هم رفته باید شمرد

(همان، دفتر سوم: ۶۸)

در جای دیگر نیز افراسیاب، که
سیاوش را نزد خویش فراخوانده است، پس
از نشست و برخاست با سیاوش و مشاهده
جمال و کمال او، کاووس را به‌دلیل دست
کشیدن از فرزندی همچون سیاوش و
آزردن او، درخور سرزنش می‌داند و او را
تند و کم‌خرد می‌خواند:

به روی سیاوش نگه کرد و گفت
که این را به گیتی کسی نیست جفت
نه زین‌گونه مردم بود در جهان
چنین روی و بالا و قرّ مهان
از آن پس به پیران چنین گفت رد
که کاووس تند است و اندک‌خرد
که بشکبید از روی چونین پسر
چنین برز بالا و چندین هنر
مرا دیده از خوب دیدار او
بمانده‌ست دل خیره از کار او
که فرزند باشد کسی را چنین
دو دیده بگرداند اندر زمین

(همان، دفتر سوم: ۸۴-۸۳)

و باز در همین داستان سیاوش و پس
از کشته شدن وی، رستم ضمن سرزنش
کاووس، صفات ناپسند او را بدین‌سان
برمی‌شمارد:

بدو گفت خوی بد ای شهریار
پراگندی و تخمت آمد به بار
تو را مهر سودابه و بدخوی
ز سر برگرفت افسر خسروی
کنون آشکارا ببینی همی
که بر موج دریا نشینی همی
از اندیشه خرد و شاه سترگ
بیامد به ما بر، زبانی بزرگ

(همان، دفتر سوم: ۱۷۱)

آنگاه رستم پس از کشتن سودابه، به
همراه سپاه ایران به توران می‌تازد و توران
زمین را به کین سیاوش ویران می‌سازد و
روزگاری دراز در آن سامان به سر می‌برد؛
تا بدان جا که بزرگان سپاه، بی‌دفاع بودن
ایران و بیچارگی و بی‌دست‌وپایی کاووس
را در برابر هجوم احتمالی افراسیاب به
ایران، بهانه قرار می‌دهند و رستم را به

ایران بازمی‌گرداندند:

شدند انجمن پیش او بخردان
بزرگان و کارآموده ردان
که کاووس بی‌دست و بی‌قر و پای
نشسته‌ست بر تخت بی‌رهنمای
گر افراسیاب از رهی بی‌درنگ
یکی لشکر آرد به ایران به جنگ

شود کام و آرام ما جمله پست

(همان، دفتر سوم: ۱۹۵)

و هم از این روست که پس از بازگشت
رستم به زابلستان، افراسیاب به ایران
می‌تازد و کار را بر ایرانیان سخت می‌کند
و از دیگر سو نیز خشک‌سالی، ایران را تا
هفت‌سال فرا می‌گیرد.

البته پس از این نیز در دو جای دیگر به
قضیه «بی‌فر شدن کاووس» و در حقیقت،
ناشایستگی او برای پادشاهی بر ایران‌شهر
اشاره رفته است: نخست آن هنگام است
که گودرز می‌خواهد فرزند خویش، گیو،
را برای یافتن کیخسرو به توران‌زمین
گسیل کند. وی سخنانی را که «سروش»
در خواب به وی گفته است، این‌گونه برای
گیو بازگو می‌کند:

مرادید و گفت این همه غم چراست؟

جهانی پر از کین و بی‌غم چراست؟

ازیرا که بی‌قر و برز است شاه

ندارد همی راه شاهان نگاه

چو کیخسرو آید ز توران زمین

سوی دشمنان افکند رنج و کین

(همان، دفتر سوم: ۲۰۰-۱۹۹)

دو دیگر زمانی است که گیو، کیخسرو
را پس از جست‌وجوی بسیار می‌یابد و
با وی از وضعیت ایران و کاووس سخن
می‌گوید:

ز کاووس کش سال بفرگند فر

ز درد پسر گشت بی‌پای و پر

ز ایران پراکنده شد رنگ و بو

سراسر به ویرانی آورد روی

(همان، دفتر سوم: ۲۰۸)

که ذکر شد، بی‌خردی، سبک‌سری، غرور،
خشم زودگذر، فزون‌خواهی و خودکامگی
این پادشاه، حوادثی را به‌وجود می‌آورد
که دوران پادشاهی او را به دورانی بسیار
ناخوشایند و پرمخاطره برای ایران و ایرانیان
تبدیل می‌نماید.

کاووس در اوستا

چهره و منش کاووس در متون کهن
به‌گونه‌ای دیگر است. نخست به مهم‌ترین
آن‌ها یعنی اوستا می‌پردازیم. البته در
اوستا مطالب زیادی دربارهٔ کاووس وجود
ندارد و سرگذشت وی در این کتاب چندان
روشن نیست اما از مجموع آنچه دربارهٔ
کاووس در اوستا آمده، چنین برمی‌آید که
او از سلاطین مقتدر کیانی و دارندهٔ فر و
نیرومندی بوده است (پوردادود، ۱۳۷۷:
۲۱۵).

نام کاووس در اوستا به صورت «کوی
اوسن» یا «کوی اوسدن» آمده است و
معنی این نام را می‌توان «آرزومند» و

البته در کنار همهٔ این نابخردی‌ها و
خام‌کاری‌ها به موارد اندک و معدودی نیز
برمی‌خوریم که کاووس عدالت و دادگری
پیشه می‌کند و یا از خویش هوشمندی
نشان می‌دهد. نخست، پس از بازگشت از
نبرد هاماوران است که چندگاهی به عدل
و داد می‌پردازد:

جهانی پر از داد شد یکسره

همی روی برتافت گرگ از بره

(همان، دفتر دوم: ۱۵۰)

و دیگر در پایان پادشاهی اوستا؛ آن
هنگام که گیو، کیخسرو را به ایران می‌آورد
و بر سر انتخاب جانشین کاووس، میان
پهلوانان ایران اختلاف‌نظر می‌افتد. در این
قضیه گودرز و خاندان او خواهان پادشاهی
کیخسرو، و توس و یارانش هواخواه
پادشاهی فریبرز کاووس هستند. در این
میان، کیکاووس با هوشمندی گشودن
دژ بهمن را شرط تصاحب تاج و تخت
پادشاهی قرار می‌دهد و چون کیخسرو
توفیق می‌یابد، شاهی را به او وامی‌گذارد
و از سلطنت کناره می‌گیرد:

چو کاووس بر تخت زرین نشست

گرفت آن زمان دست خسرو به دست

بیاورد و بنشانند بر جای خویش

ز گنجور تاج کیان خواست پیش

ببوسید و بنهاد بر سرش تاج

به کرسی شد از نامور تخت عاج

(همان، دفتر سوم: ۲۴۹)

اما همچنان که گفته شد، این دادگری‌ها
و هوشیاری‌های کاووس در شاهنامه
بسیار نادر است و در برابر تباه‌کاری‌ها و
خام‌کاری‌های وی، بسیار کم‌رنگ و بی‌جلوه،
و هرگز نمی‌تواند سیمای معقول و موجهی
از این پادشاه کیانی به نمایش بگذارد. دست
آخر آنکه با توجه به وجود پهلوانان بزرگ
و پراوازه‌ای همچون رستم، گودرز، گیو و
توس و دیگران در برابر کاووس و نیز قدرت
و شکوه کشور ایران در زمان پادشاهی وی،
چنین انتظار می‌رود که پادشاهی او از
رویدادهای ناگوار تهی باشد اما همان‌گونه





دسته صفت نیک و بد است. بر این اساس، او پادشاهی تواناست و از وی سیاوش و از سیاوش، کیخسرو، آراینده جهان و به‌خواری کشاننده قوی‌ترین دشمن ایران، زاده می‌شود. کاووس بر هفت کشور و دیوان و آدمیان پادشاهی می‌کند. وی بر کوه البرز هفت کاخ می‌سازد و از فراز این کاخ‌ها بر دیوهای مازندران حکمرانی می‌کند و آن‌ها را از تباه کردن جهان بازمی‌دارد. این هفت کاخ به‌گونه‌ای است که هرکس از ضعف پیری در عذاب باشد و مرگ را نزدیک ببیند چون به آنجا برود با باز یافتن زور و نیرو، به‌صورت جوانی پانزده‌ساله از آنجا خارج می‌شود (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۳-۵۰۲).

در باره کژراهی‌ها و سیاه‌کاری‌های کاووس نیز این چنین آمده که بر اثر وسوسه دیوان به ستیز با هرمزد و امشاسپندان برمی‌خیزد و ادعای خدایی می‌کند. دیوان او را می‌فریبند و چیرگی او بر جهان مادی را کم‌ارج نشان می‌دهند و آرزوی حکومت بر آسمان‌ها را در دلش

آرزومند چنین توانی برای گشتاسب است و نیز کاووس از ایزد بهرام، خواستار آن‌گونه پیروزی است که همه فرمانروایان آرزومند آن هستند: آن نیرو و پیروزی که فرمانروایان خواستار آن‌اند، فرمانروازادگان خواستار آن‌اند، ناموران خواستار آن‌اند، کاووس خواستار آن بود (دوست‌خواه، ۱۳۶۲، بهرام یشت، بند ۳۹).

همچنین بنا به نظر استاد پورداوود، در اوستای عهد ساسانیان به داستان آسمان‌پیمایی کاووس نیز اشاره شده است؛ هر چند که در اوستای امروز از این موضوع سخنی در بین نیست (پورداوود، ۱۳۷۲، ج ۱: ۲۱۵).

منش کاووس در متون دوره میانه

در متون دوره میانه، منش کاووس از یک‌سو با کاووس باستانی (در اوستا) و از سوی دیگر با کاووس شاهنامه پیوند دارد. با توجه به متونی مانند دینکرد، بندهشن و گزیده‌های زادسپرم، کاووس دارای دو

یا بنابر تفسیرهای پهلوی «خرسندی» دانست (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۱). در آبان یشت درباره کاووس چنین آمده است: «کیکاووس توانا بر فراز کوه ارزیفیه، صد اسب و هزار گاو و ده‌هزار گوسفند، پیشکش آناهیتا کرد و از وی خواستار شد که ای اردویسور آناهیتا، ای نیک، ای توانا، این کامیابی را به من ارزانی دار که بزرگ‌ترین شهریار روی زمین گردم و بر هم مردم و دیوان و جادوان و پریان و کوی‌ها و کرین‌های ستم‌کار چیره شوم. اردویسور آناهیتا، که همیشه خواستاران پیشکش آورنده «زور» را کامروا می‌سازد، او را کامیاب ساخت (و خواهش او را برآورد)» (دوست‌خواه، ۱۳۶۲: ۱۴۸-۱۴۷).

در جای دیگر فرّ کیانی او یادآوری شده (پورداوود، ۱۳۷۲، زامیادیشست: بندهای ۸-۹) و فروهرش نیز در دیگر جای ستوده شده است (دوست‌خواه، ۱۳۶۲، فروردین یشت، بند ۱۳۲). همچنین آمده است که کاووس به اندازه‌ای تواناست که زرتشت

بیدار می‌کنند. نتیجه این فزون‌خواهی آن است که از آسمان به زیر می‌افتد و از سپاهش دور می‌گردد و فرّ کیانی از او گسسته می‌شود و سرانجام از زندگانی جاودان محروم می‌گردد و فناپذیر می‌شود. سپس به فریب دیوان به کشتن «اوشنر»، وزیر دانای خود، فرمان می‌دهد.

از دیگر تباه‌کاری‌های کاووس، کشتن گاوای است که حافظ مرز ایران و توران است. این گاو را هرمزد برای آن آفریده تا هنگام جنگ بین ایرانیان و تورانیان، سم خویش را بر مرز واقعی ایران و توران بکوبد و جدال آن‌ها را از بین ببرد. کاووس که می‌خواهد به توران هجوم ببرد، به یکی از پهلوانان خود به نام «سریت» دستور کشتن این گاو را می‌دهد (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۴-۵۰۵).

همان‌گونه که می‌بینیم، در اوستا کاووس شهریاری تواناست که با نهایت قدرت پادشاهی، بر جهان فرمانروایی می‌کند و همچون مردی بلندپایگاه، سزاوار آفرین خوانده شده و همانند پادشاهی نیرومند و شهنشاهی دلیر، وصف گردیده است. در اینجا هرگز نشانه‌ای از سیاه‌کاری‌ها و کژراهی‌هایی که بعدها به وی نسبت داده، نمی‌بینیم ولی در متون میانه و بازمانده از زبان پهلوی، علاوه بر بزرگ‌داشت کاووس به تباه‌کاری‌های وی نیز اشاره شده است. از این‌رو، همان‌گونه که پیش از این گفته شد، منش کاووس در متون دوره میانه از یک‌سو با کاووس باستانی و از دیگر سو با کاووس شاهنامه پیوند دارد اما در شاهنامه فردوسی، شخصیت کاووس با آنچه در اوستا آمده به کلی ناسازگار می‌باشد و به‌خوبی آشکار است که افزایش بعضی از افسانه‌های بیگانه و یا مربوط به دوره‌های بعد، دگرگونی‌هایی در وصف منش کاووس پدید آورده و او را به‌گونه‌ای جز آنچه در اوستا (و حتی در متن‌های پهلوی) دیده می‌شود، نمایان ساخته است؛ آن‌گونه که وی را یک‌بار به‌عنوان پادشاهی سست‌منش و پست‌همت، که توانای پاسداری از سنت‌های نیاکان خویش را ندارد، معرفی می‌کند.

البته این نکته در این‌باره گفتنی است که برخی کوشیده‌اند تغییر هویت کاووس را در داستان‌های ایرانی، به نفوذ اساطیر دیگر ملت‌ها در داستان‌های حماسی ایران نسبت دهند؛ نظیر مقایسه‌ای که «جهانگیر، ک. کویاجی» انجام داده است. وی ضمن مطابقت دادن داستان کاووس در شاهنامه با داستان «جو وانگ» در حماسه‌های چینی، این چنین نتیجه گرفته است: «هماندی میان افسانه‌های ایرانی و چینی، چندان زیاد است که بخش بزرگی از داستان کاووس را می‌توان روایت ایرانی شده افسانه جو وانگ نامید» (کویاجی، ۱۳۶۲: ۸۳).

خلاصه مقایسه‌ای که کویاجی بین کاووس و جووانگ، انجام داده، چنین است: در شاهنامه یکی از دیوسالاران به دستور ابلیس وظیفه گمراه ساختن کاووس و آشفته کردن نیروی تشخیص او و بازگرداندن وی از راه دانایی و راستی را برعهده می‌گیرد. در «فنگ شن ینی»، ایزدبانو «تی او گوا» از «جو وانگ» دل‌آزرده می‌شود و سه دیو بزرگ را نزد خویش می‌خواند و فرمان تباه‌ساختن اندیشه و زندگی جو وانگ را بدیشان می‌دهد. به کاووس آگاهی می‌دهند که شاه‌هاموران دختر زیبایی به نام سودابه دارد و کاووس او را خواستگاری می‌کند و سپس در بند می‌افتد اما سرانجام به یاری رستم پیروز می‌شود. سودابه به‌صورت خرد اهریمنی کاووس درمی‌آید و وجودش سرآغاز بسیاری از رنج‌ها و شوربختی‌هایی می‌گردد که کاووس به آن‌ها دچار می‌شود. وزیر جو وانگ نیز به او آگاهی می‌دهد که «سو هو» شاهزاده خراج‌گزار وی، دختری به نام «سو دا گی» دارد با زیبایی بهشتی. جو وانگ بی‌درنگ آن دختر را خواستگاری می‌کند اما سو هو این خواهش شاهنشاه را نمی‌پذیرد و او را به مبارزه می‌خواند. در نتیجه، جنگی درمی‌گیرد که نخست سواران جو وانگ در آن شکست می‌خورند اما سرانجام، نبرد به پیروزی آنان منتهی می‌شود و سو هو ناگزیر دختر خود را به همسری به جو وانگ می‌سپارد. سو دا گی، باعث راه یافتن سه دیو فرستاده «تی او گوا» به کاخ شاهنشاهی می‌شود و خود نیز زمینه

گمراهی و تباهی جو وانگ را فراهم می‌سازد. سودابه، شاهزاده سیاوش را می‌بیند و گرفتار عشق او می‌شود و کاووس را وا می‌دارد تا شاهزاده را به شبستان پادشاهی بفرستد. در آنجا سودابه عشق خود را به سیاوش ابراز می‌دارد ولی شاهزاده پاک‌دامن و پرهیزگار، از تن در دادن به خواهش وی سر باز می‌زند. در پی این امتناع سیاوش، سودابه او را به دست‌درازی به خویش متهم می‌کند و پس از چندی سیاوش برای رهایی از بدنامی و تهمت، ایران زمین را ترک می‌گوید؛ به توران زمین پناه می‌برد و سرانجام در آنجا به قتل می‌رسد. سو داگی، شاهزاده «بویی گاو» را می‌بیند و به وی دل می‌بازد و به بهانه آنکه می‌خواهد عود نواختن را از شاهزاده بیاموزد، جو وانگ را وامی‌دارد تا شاهزاده را به شبستان پادشاهی بفرستد. در آنجا عشق خود را به بویی گاو ابراز می‌دارد و چون شاهزاده به خواهش او تن در نمی‌دهد، سو داگی، بر ضد او دسیسه‌چینی می‌کند و سرانجام زمینه نابودی‌اش را فراهم می‌سازد.

در شاهنامه از یکی دیگر از همسران کاووس سخن به میان آمده که مادر سیاوش است. هنگام تولد سیاوش، اخترشناسان زندگی آینده او را آمیخته با شوربختی پیش‌بینی می‌کنند؛ از این‌رو کاووس، شاهزاده را به رستم می‌سپارد تا او را به سیستان ببرد و پرورد و رستم پس از هفت‌سال، وی را به درگاه پدر باز می‌گرداند. سپس همان‌گونه که گفته شد، مورد آزار نامادری خود، سودابه، قرار می‌گیرد. سودابه دو جنین سقط شده را که از آن زنی دیگر است، در تشتی می‌گذارد و به کاخ پادشاهی می‌آورد و وانمود می‌کند که جنین‌ها از آن اویند و به دلیل دست‌درازی سیاوش سقط شده‌اند. کاووس به دست‌یاری اخترشماران، به دروغ‌گویی سودابه پی می‌برد و قصد مجازات او می‌کند اما سیاوش، که از پشیمانی پدر در آینده بیمناک است، خواهان بخشودگی سودابه می‌شود. همه این قضایا در افسانه‌های چینی نیز یافت می‌شود و تنها ترتیب رویدادها تفاوت دارد. سو داگی، پس از راه‌یابی به کاخ



جو وانگ، به قصد کشتن «گیانگ»، شهبانوی پیشین، توطئه‌ای ترتیب می‌دهد. هنگامی که شاهزاده «دائی سوئی»، فرزند گیانگ، چشم به جهان می‌گشاید، سو دا گی در صدد فریب شاه برمی‌آید و به او می‌گوید که در کاخ هیولایی متولد شده است. جو وانگ فرمان می‌دهد شهبانو گیانگ را بکشند و کودک وی را نیز از شهر بیرون کنند اما «چین جین» پارسا و جاودانه، کودک را پیدا می‌کند و چون سرنوشت شکوهمند او را می‌داند، هفت سال به تربیتش همت می‌گمارد و آنگاه او را آگاه می‌سازد که از دودمان پادشاهی است. شاهزاده دائی سوئی، در دوران جوانی، انتقام مادرش را از سو دا گی می‌گیرد (کویاجی، ۱۳۶۲: ۱۱۹-۱۱۶).

کاووس را با شاهانی از اساطیر ملل مختلف مقایسه نموده‌اند. گروهی وی را به دلیل تشابه داستان پروازش بر بال عقاب‌ها، که به نمرود نیز نسبت داده شده است، با نمرود یکی پنداشته‌اند. برخی نیز وی را با فرعون یکی دانسته‌اند. در برهان قاطع، ذیل واژه کاووس آمده است: «با او بر وزن ناموس، نام یکی از پادشاهان کیان باشد و بعضی نمرود را گویند و جمعی فرعون را» (محمّدبن حسین خلف تبریزی، ۱۳۵۷، جلد ۳: ۱۵۸۲).

در جایی نیز داستان رفتن کاووس به آسمان با یک اسطوره کهن سومری به نام «اتنه» مقایسه شده است. اتنه، از شاهان اسطوره‌ای بین‌التهرین، از داشتن پسری برای جانشینی محروم است. بدین سبب، دست نیاز به سوی خدایان دراز می‌کند و یکی از خدایان او را به سوی عقابی رهنمون می‌شود که می‌تواند وی را به «گیاه زادن» برساند و در نهایت، اتنه به یاری عقاب به آسمان می‌رود (ارفعی، ۱۳۶۹: ۱۹۶-۱۹۱).

پایان سخن اینکه نام کاووس به ادبیات قدیم هندی نیز راه یافته و در «ریگ ودا» به صورت «اوسنس کاوی» آمده که همان «کوی اوسن» اوستا و «کی اوس» ادبیات پهلوی می‌باشد (صفا، ۱۳۶۹: ۵۰۹). در این زمینه اعتقاد بر این است که شهرت و قدرتی که این اسطوره در نواحی شرق ایران به دست آورده، مایه پراکنده شدن نام وی در درّه سند شده و او را در زمره پهلوانان و نام‌آوران ادبیات «ودا» در آورده است. این امر حاصل ارتباط ایرانیان شرقی و همسایگان آریایی ایشان یعنی هندوان بوده است که در درّه سند می‌زیسته‌اند.

نتیجه

با در نظر گرفتن سیر تحول شخصیت کاووس،

از متون باستانی ادوار کهن (اوستا، دینکرد، بندهشن و...) تا شاهنامه فردوسی، می‌توان نتیجه گرفت که این اسطوره تحت تأثیر عواملی همچون عوامل اجتماعی، تغییر تلقی و دگرگونی نیاز مردم نسبت به برخی اساطیر، ادغام و جایه‌جایی با اسطوره‌های دیگر، نفوذ اساطیر دیگر ملت‌ها و... در گذر زمان به کلی دستخوش تغییر گردیده، ضمن تطابق با خواست مخاطبان خویش، از جایگاه خداگونه، آسمانی و ارجمند خود، به مرتبه پادشاهی سست‌عنصر، کم‌خرد و بی‌تدبیر فروافتاده است. وی به‌رغم اینکه پهلوانانی سترگ را در خدمت خویش دارد، طرفی نمی‌بندد و همواره کشور را به سوی جنگ و ویرانی و تباهی رهنمون است. در این میان، نباید برجسته‌شدن نقش رستم را به‌عنوان نماد آمل و آرمان‌های ایرانیان، در این تحول اساسی از خاطر برد؛ چرا که در سایه این برجستگی، می‌بایست هر که و هر چه، فروتر از وی به چشم بیاید؛ حتی پادشاهی بزرگ و مقتدر همچون کیکاووس.

منابع

۱. ارفعی، مجید. (۱۳۶۹). اتنه، افسانه نخستین پرواز. فصلنامه فرهنگ، کتاب هفتم، چاپ اول، تهران.
۲. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (بی‌تا). زندگی و مرگ پهلوانان در شاهنامه. چاپ سوم. تهران: انتشارات توس.
۳. پورداوود، ابراهیم. (۱۳۷۷). پشت‌ها (جلد ۱ و ۲). چاپ اول. تهران: انتشارات اساطیر.
۴. دوست‌خواه، جلیل. (۱۳۶۲). اوستا (از گزارش استاد پورداوود). چاپ چهارم. تهران: انتشارات مروارید.
۵. صفا، ذبیح‌الله. (۱۳۶۹). حماسه‌سرایی در ایران. چاپ پنجم. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۶. فردوسی توسی. (۱۹۶۶). شاهنامه (دوره نه‌جلدی). مسکو: آکادمی علوم اتحاد شوروی.
۷. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۷۰). مازهای راز (جستارهایی در شاهنامه). چاپ اول. تهران: نشر مرکز.
۸. کویاجی، جهانگیر کوورجی. (۱۳۶۲). آیین‌ها و افسانه‌های ایران و چین باستان. مترجم: جلیل دوست‌خواه. چاپ دوم. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
۹. محمدحسین‌بن‌خلف تبریزی. (۱۳۵۷). برهان قاطع. به اهتمام دکتر محمد معین. چاپ سوم. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۰. نولدکه، تئودور. (۱۳۶۹). حماسه ملی ایران. مترجم: بزرگ علوی. چاپ چهارم. تهران: نشر سپهر و جام.



دریغادریغ

به خود گفتم از عمر رفته چه ماند؟
دل خسته لرزید و گفتا دریغ
به دل گفتم از عشق چیزیت هست؟
بگفتا که هست آری اما دریغ
بلی از من و عمر ناپایدار
نمانده ست بر جای، الا دریغ
شب و روزها و مه و سالها
گذشتند و ماندند بر جا دریغ
رسیدند و گفتم فسوسا فسوس
گذشتند و گفتم دریغادریغ

مظاہر مسافرا

دکتر

استاد دانشگاه تهران ۱۳۱۱-۱۳۹۸

۲۰ مهرماه
روز بزرگداشت حافظ شیرازی
گرامی باد

