

# زبان فارسی

## واژه‌آموزش

۱۳۳۲

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان،  
کارشناسان و دانشجویان - معلمان کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |  
دوره سی و چهارم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۰ | صفحه پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
www.roshdmag.ir



صبا به شوق در ایوان شهریار آمد  
که خیز و سر به در از دخمه کن بهار آمد  
ز زلف زرکش خورشید بند سیم سه تار  
که پرده های شب تیره تار و مار آمد  
به شهر چند نشینی شکسته دل بر خیز  
که باغ و بیشه شمران شکوفه زار آمد  
به سان دختر چادر نشین صحرائی  
عروس لاله به دامان کوهسار آمد  
فکند زمزمه گلپونه ئی به برزن و کو  
به بام کلبه پرستوی زرنگار آمد  
گشود پیر در خم و باغبان در باغ  
شراب و شهد به بازار و گل به بار آمد  
دگر به حجره نگنجد دماغ سودائی  
که با نسیم سحر بوی زلف یار آمد  
بزن صبوحی و برگیر زیر خرقة سه تار  
غزل بیار که بلبل به شاخسار آمد  
برون خرام به گلگشت لاله زار امروز  
که لاله زار پر از سرو گل عذار آمد  
به دور جام میم داد دل بده ساقی  
چهاکه بر سرم از دور روزگار آمد  
به پای ساز صبا شعر شهریار ای ترک  
بخوان که عیدی عشاق بی قرار آمد



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



فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی  
مدیر مسئول: محمدابراهیم محمدی  
سردبیر: دکتر محمدرضا سنگری

دکتر حسین تحریریه:  
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم  
دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد  
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: ۱۵۸۷۵/۱۶۵۸۵  
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۲۳۰۸  
وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir  
adabiyatfarsi@roshdmag.ir  
adabiyatfarsi@roshdmag.ir  
ایرانامه: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
پایامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

# زبان فارسی

## واژه‌آموزش

۱۳۳۲

برای معلمان، مدرسان و دانشجویان - معلمان کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره‌سی و سوم | شماره ۳ | بهار ۱۴۰۰ | ۴۸ صفحه

### سرمقاله

همه اجزای عالم عاشقان اند | ۲

قسمت دوم میزگرد ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه |

جواهر مؤذنی | ۳

بررسی تأثیر کاربرد آیات قرآن و احادیث در شاهنامه بر اساس تألیفات فردوسی‌شناسی از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷ |

دکتر زهرا قربانی‌پور | ۱۰

تحلیل شیوه آموزش توسعه‌مطلب بارش فکری در تقویت نگارش دانش‌آموزان پایه دهم |

دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد، حسن فلاحی | ۱۳

### معلمان شاعر

دکتر علی سلطانی گرد فرامرزی، سعید بیابانکی، علیرضا قزوه | ۲۰

### قلب

علیرضا بدیع | ۲۱

نحو زبان در تاریخ بیهقی (بررسی جمله و ساختمان آن در درس قاضی بُست |

محمد مهدی پور قدیمی | ۳۱

یادداشت‌ها؛ نکته‌ها (خبری سخت ناخوش در لشکرگاه) |

بیژن صمدی | ۳۴

در دامنه‌های خوشاکو (گفت‌وگو با خانم مریم نباتی) |

علی‌اکبر کمالی‌نهاد | ۳۶

جایگاه فرهنگ و اخلاق در نظام آموزشی با تکیه بر سند تحول بنیادین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان |

دکتر فاطمه جعفری کلیپر، دکتر معصومه حسن‌پور کهنمویی | ۳۹

در آمیختن اغراق با ترفندهای دیگر ادبی |

محسن اعلا | ۴۲

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

تلیخیص مقاله‌های رسیده مختار است.	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.
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.	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.
مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام‌خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.	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.
مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.	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	

**مخاطبان گرامی**  
مطالب مجله تا شماره ۱۲۵ در آدرس وبگاه مجله قابل مشاهده می‌باشد. از شماره ۱۲۶ به بعد می‌توانید مطالب مجله را در وبگاه مجلات رشد (درج شده در شناسنامه بالا) پیگیری بفرمایید.

# همه اجزای عالم عاشقان اند!

بهار روایت عاشقی جهان است. روایت عاشقی سبزه‌هایی که به شوق رؤیت خورشید، سفر از تیرگی خاک آغاز می‌کنند و پایکوبان و دست‌افشان سر برمی‌آورند تماشای نور و زندگی و زیبایی را.

بهار حکایت رستاخیز جان‌هاست؛ نمایش جذبه و شور و هیجانی است که در جان ذرات جریان دارد. بهار مفسر صریح و فصیح جمال جمیل حق و ترجمان روشن حضور «او» در رگ‌رگ هستی است.

دور گردون‌ها ز موج عشق دان  
گر نبودی عشق بفسردی جهان  
کی جمادی محو گشتی در نبات  
کی فدای روح گشتی نامیات<sup>۱</sup>  
بهار می‌آید تا بگوید اگر رسم از خاک  
سربر آوردن ندانی و نخواهی، شکفتگی گل و جوشش چشمه نخواهی یافت. اگر باران نوشی، سبزه‌ها در قدمت اهتر از نمی‌یابند. اگر مثل دانه‌ها در رهایی از خاک در جست‌وجوی نور نباشی، به ظلمت و پوسیدگی تن خواهی داد. می‌بینیم چه معلم بزرگی است بهار؛ با چه درس‌ها و آموزه‌های بدیع و لطیف و روح‌نواز. بهار می‌گوید:

همه اجزای عالم عاشقان اند

و هر جزو جهان مست لقای

اگر این آسمان عاشق نبودی

نبودی سینه‌ او را صفایی

وگر خورشید هم عاشق نبودی

نبودی در جمال او ضیایی

زمین و کوه اگر نه عاشق‌اندی

نرستی از دل هر دو گیایی<sup>۲</sup>

بهار می‌گوید: خمودگی و افسردگی و پژمردگی، رسم عاشقان نیست. عاشقان آشنای نشاط و سرزندگی و رویش و شکفتن‌اند. عاشقان را حتی اگر غمی باشد، غمی است هم‌رنگ شادی؛ غمی بهجت‌آفرین، غمی که معبر رسیدن به شادی‌های بزرگ است. عاشقان از جنس بهارند و می‌دانند سر از خاک برآوردن سبزه‌ها با چه رنج و زحمتی همراه است و خندیدن گل جز در همسایگی خار نیست! بهار نمی‌گوید: نسیم‌ها را تن بسپارید. نمی‌گوید به انتظار باران ننشینید، نمی‌گوید زمزمه دلنشین جویباران را نجوید. بهار راوی امید است. هر چه داستان در کتاب بهار است، داستان‌هایی است که بوی پویه دارد نه پریشانی و مویه! بهار، راوی انتظار است، همه بهارها به امید بهاری می‌آیند که بهارانه‌ترین بهار جهان است.

تردیدم نیست که جهان با بهار آغاز شده است. اما بهار آخرین فصل جهان نیز هست؛ بهاری که در پی، تابستان و پاییز و زمستان ندارد، بهاری که جاده‌ها، «امنیت» را آغوش می‌کشایند و زیستن‌ها آرامش و عدالت را. بهاری که فروردین‌ها، دوازده فروردین‌ها، مزده‌آور آمدنش هستند؛ و مگر می‌شود عاشق این بهار نبود.

عاشقم بهار را

رویش ستاره در کویر شام تار را.

رهنورد دشت‌های عاشقی!

پر ز باده سپیده باد جام تو.

ای که چون غزال تشنه

آب تازه می‌خورد،

مزرع دلم زجاری کلام تو  
در غبار گام تو  
چاره فسونگران و رهزنان  
در محاق مرگ رخ نهفتن است.  
من که تشنه‌ام زلالی از سپیده را  
من که جست‌وجوگرم  
سروده‌های ناشنیده را  
شعر من که عاشقم  
همیشه از تو گفتن است؛  
ای که در بهار سبز نام تو  
رسالت گل محمدی  
شکفتن است!

همه بهارها، بهانه آمدن آن بهارند، گوش را گوش‌ترا بسپاریم به نغمه بلبلان، سرود آبخاران، زمزمه نسیم صبحگاهان و خنده خاموش گل‌ها؛ همه از آن بهار می‌گویند. خجسته باد آن بهار و خجسته‌تر گل‌هایی که به استقبال آن بهار، در بهار سرزمین ما شکفتند

و سلام به چشم‌های بهارجویان و قلب‌هایتان که ضربان ضربان شوق آمدنش را فریاد می‌زنند.

طلوع آن بهار نزدیک‌تر باد!

اللهم عجل فی فرج مولانا صاحب‌الزمان!

## پی‌نوشت‌ها

۱. مثنوی معنوی: به کوشش مهدی آذرزیدی، انتشارات پژوهش، ۱۳۷۱، دفتر پنجم، ص ۹۰۵.
۲. دیوان کبیر (کلیات شمس): تصحیح بدیع‌الزمان فروزانفر، ۱۳۳۶، تهران: ج ۶، ص ۲۶۷۴.
۳. شعر امروز: ساعد باقری، محمدرضا محمدی نیکو، انتشارات بین‌المللی الهدی، ۱۳۷۲، ص ۴۲۹ (شعر از سید حسن حسینی است)

# ارزشیابی کتاب فارسی نگارش دوم متوسط

جوهر مؤذنی

## اشاره

جلسه شیوه‌های ارزشیابی کتاب‌های فارسی و نگارش دوم متوسطه در روز دوشنبه ۳۰ تیر ۱۳۹۹ در دفتر تألیف کتاب‌های درسی برگزار شد.

در این جلسه سردبیر مجله، مسئول گروه ادبیات دفتر تألیف و نیز چند تن از کارشناسان و استادان و معلمان ادبیات دیدگاه‌های خود را نسبت به موضوع مطرح و مفهوم، انواع، ارکان، شیوه‌ها و مراتب مختلف ارزشیابی را بررسی کردند. علاوه بر این سيطرة کنکور بر ارکان آموزشی کشور، دیدگاه‌های ویلیام گلاسر درباره ارزشیابی، انتقادهای معلمان نسبت به برخی از سوالات ارزشیابی و لزوم تناسب ارزشیابی با اهداف کتاب و رویکردهای برنامه درسی ادبیات از دیگر موضوعات مورد بحث در این نشست بود که در ادامه می‌خوانید. حاضران در گفت‌وگو عبارت‌اند از آقایان محمدرضا سنگری، غلامرضا عمرانی، علی‌اکبر کمالی‌نهاد، حسین قاسم‌پور مقدم، و خانم‌ها شهناز عبادتی و زینب یزدانی.

اکنون در این شماره ادامه این میزگرد را که بخش اول آن در شماره قبل چاپ شد ملاحظه می‌کنید.

●● **عمرانی:** من معتقدم از لحاظ نظری و بیان مطلب درباره ارزشیابی خوب عمل کرده‌ایم اما صحت‌های زیبا درباره ارزشیابی فقط به کار نوشتن یک مقاله خوب و بلند بالا می‌آید. چون سيطرة کنکور بر آموزش و پرورش ما و اینکه انکار به جز قبولی در کنکور ارزش‌های دیگری در جامعه ما برای دانش‌آموز وجود ندارد و اضطرابی که این موضوع در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که آیا در دانشگاه قبول می‌شود یا نه،

همه چیز از جمله ارزشیابی را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد.

متأسفانه بوی کنکور به مشام دانش‌آموز می‌رسد و همه چیز فقط منوط به این است که در کنکور قبول می‌شود یا نه؛ ظرفیت دانشگاه‌ها هم که محدود است و تازه خروجی‌های دانشگاه هم معلوم نیست به کجا می‌رسند. تا وقتی که این معضل را حل نکرده‌ایم راه به جایی نمی‌بریم.

من برمی‌گردم به صحبت آقای دکتر کمالی‌نهاد یعنی «ارزشیابی ارزشیابی». به این نکته باید توجه کرد که یک بازنگری باید انجام شود و باید ببینیم از ارزشیابی چه انتظاری داریم. همه ما روش‌های مطلوب را در یک ارزشیابی آرمانی بلدیم. اگر هم بلد نباشیم خواهیم آموخت. اما برای این ارزشیابی عملی که فعلاً بر سر راه ما و دانش‌آموزانمان قرار دارد چه کار باید کرد.

مثلاً در ادبیات هدف خواندن است و در نگارش هدف نوشتن است. دانش‌آموز در درس ادبیات باید بخواند، لذت ببرد و عمل کند. انتظار داریم دانش‌آموز زبان فارسی را به درستی و زیبایی و شمرده و آهنگین و روان و تأثیرگذار بخواند. آیا این خواندن مطلوب در طول دوازده سال دوره آموزشی ما به ثمر می‌رسد؟ آیا وقت داریم به این مقوله بپردازیم؟ اگر هم وقتش را فراهم کنیم آیا دانش‌آموزان این کار ما را می‌پذیرند و به خواست ما عمل می‌کنند؟ مسلماً خیر. به تجربه می‌گوییم که در بهترین مدارس هم دانش‌آموزان من به این خوانش مطلوب تن ندادند و فقط نکاتی از درس را که در کنکور می‌آید از من می‌خواستند و می‌پذیرفتند. حتی به من می‌گفتند اگر شما نکات را به ما نگوئید ما خودمان معلمان خصوصی و زبده‌ای داریم که این نکات را به ما آموزش می‌دهند. بیشتر دوست داشتند کلاس را به صورت کلاس کنکور

دکتر محمدرضا سنگری: روش‌های گوناگونی در ارزشیابی هست. بعضی مواقع ارزشیابی‌ها خطی یا فرجامی و پایانی هست اما در برخی موارد ارزشیابی فرایندی است که مقبول‌ترین شکل ارزشیابی همین روش فرایندی است



مطلوب داشته باشیم. گفتن حرف‌های زیبا درباره ارزشیابی ساده است اما در عمل با توجه به وجود کنکور و مشکلات و اضطرابی که کنکور در دانش‌آموز ایجاد می‌کند هیچ‌گاه نه من معلم از تدریس در کلاس لذت برده‌ام و نه دانش‌آموز فرصت و امکان این لذت بردن را داشته است. باید فکر کنیم ببینیم دریافت این لذت را در کجای ارزشیابی بگنجانیم. ممنون از شما.

**سنجری:** همان‌طور که تأکید فرمودید ارزشیابی‌های موجود کمی است و انتظارات ما را برآورده نمی‌کند و هیچ‌گاه ارزشیابی‌ها به درستی معلوم نمی‌کند چقدر از آموزش‌های ما در وجود دانش‌آموز شکل گرفته است.

●● **کمالی نهاد:** در حوزه زبان و ادبیات فارسی گستردگی بحث، موضوعی است که معمولاً دبیران، دانش‌آموزان، ارزشیابی‌کنندگان و ارزشیابی‌شوندگان را مورد تأثیر قرار می‌دهد. مثلاً ما دو نمره برای آرایه‌های ادبی تعیین می‌کنیم. در حالی که آرایه‌های ادبی گسترده است و شامل بدیع لفظی و معنوی و بیان ... می‌شود. اختلاف تخصص و اختلاف سلیقه‌هایی هم وجود دارد که هم در آموزش مؤثر است و هم در ارزشیابی. مثلاً من معلم به خاطر تخصص کمتر یا بیشتری که دارم نکاتی را در آموزش‌های خودم وارد می‌کنم که همین‌ها را در ارزشیابی‌های خودم هم وارد می‌کنم. نکته بعدی هنری و التذادی بودن ادبیات است که در وصف و قلم نمی‌آید و در نتیجه خیلی جاهای آن در ارزشیابی هم نمی‌تواند بیاید. این موضوع در ارزشیابی‌های ما در حوزه زبان و ادبیات فارسی تأثیرگذار است. نکته بعدی اختلاف دیدگاه‌هایی است که در متون و کتاب‌ها و منابع ادبی داریم. مثلاً در تعریف اسلوب معادله، یا نکته‌ای در

عشق، وفاداری، میهن‌دوستی، شجاعت، دیانت، پایبندی به اصول، صداقت، امانت، قاطعیت، صراحت، رفاقت و ... اصولی است که در ادبیات ما لحاظ شده. ادبیات ما از این موضوعات سرشار است و مضمون همه این موارد می‌شود. اما آیا کدام‌یک از این موارد را می‌توان در کنکور سنجید؟ و آیا اصلاً کدام یک از این موارد را با آزمون‌های موجود می‌توان سنجید؟ بنابراین همه ارزشیابی‌های ما کمی است نه کیفی. ما می‌گوییم کیفیت، اما در واقع از کمیت‌ها آزمون می‌گیریم. واقعاً آزمون بدون زمان و فشار و اضطراب کجاست؟ در اصل راهنما و الگوی ما یک نیمه روز کنکور دانشگاه است و ما سعی می‌کنیم به این الگو نزدیک شویم. اضطراب همیشه در کلاس‌ها و آزمون‌های ما وجود دارد. چرا دانش‌آموز به این اضطراب دچار می‌شود؟ چون نمره تبدیل به مدینه فاضله دانش‌آموزان و معلم‌های ما شده است.

من تمام نکاتی را که دوستان گفتند قبول دارم اما این‌ها که گفتند تئوری است. بیایید در عمل فکری برای این مسائل بکنیم. با وجود غول کنکور که ما را به زانو در می‌آورد ما معلم‌ها در عمل نمی‌توانیم ارزشیابی واقعاً

**غلامرضا عمرانی: اگر متغیرهایی مثل کتاب درسی، شیوه‌های تدریس، روش خود معلم، دانش‌آموز، اولیا این‌ها را در نظر بگیریم به اعتقاد من ارزشیابی مهم‌ترین نشان هست. چون ارزشیابی تعیین و امر و تکلیف می‌کند که هر کدام این عناصرها چه کار کنند**

بگذرانند. بنابراین نه آن چیزی که من از خواندن موردنظرم بود حاصل شد و نه آنچه که از نوشتن در نظر داشتیم. چون وقتی خوب نوشتن و درست نوشتن به کار کنکور نمی‌آید دانش‌آموز هم به آن تن در نمی‌دهد و می‌گوید این خوب نوشتن در کجای زندگی ما جای دارد. من مواردی را بررسی کردم و آمار گرفتیم. اینکه ما معلمان از درس ادبیات چه می‌خواهیم و قصد القای چه چیزهایی را به دانش‌آموز داریم.



**دکتر شهناز عبادتی:  
اگر بتوانیم به دانش آموز  
کمک کنیم که به  
نیازهای اساسی خودش  
به عنوان یک انسان و  
همچنین به نیازهای  
یادگیری اش برسد،  
می شود امید داشت  
که در جلسه کنکور با  
اعتماد به نفس بیشتری  
ظاهر بشود**

ارزشیابی های ما قابلیت سنجش و ارزیابی احساس و تحت تأثیر بودن و التذاذ ادبی و تأثیر در دانش آموز را ندارند. در ارزشیابی از نگارش هم این موضوع خودش را به گونه ای دیگر نشان می دهد. مثلاً رویکرد اصلی ما در کتاب نگارش این است که دانش آموز به صورت مهارتی به نوشتن بپردازد. اما مثلاً گاهی دیده می شود بعضی از همکاران گرمای ما در ارزشیابی از این درس به دانش آموز سؤال های تستی و جای خالی و حفظ کردنی و تعریفی می دهند. در حالی که این رویکرد ما در کلاس نگارش نبوده و نیست. گاهی نداشتن خلاقیت و تمرین و تجربه

دامن می زند و حاشیه هایی را در کتاب های درسی ایجاد می کند. کتاب های درسی باید اصول مند و دقیق با رعایت بسیاری از نکته ها و ظرافت ها باشد. به عنوان مثال هر سه تا کتاب را مجزا و سریع عرض می کنم. مثلاً در کتاب فارسی با رویکردی که خیلی هم ارزشمند است بخش هایی را تحت عنوان «درس آزاد» آوردیم. درس آزاد، همان طور که از اسمش معلوم است، ارزشیابی اش دشوار است. یعنی در ارزشیابی اگر قرار باشد ارزشیابی کشوری باشد، یا معلم دیگری بیاید از دانسته ها و آموخته های دانش آموز من ارزشیابی داشته باشد، قطعاً درس آزادها این قابلیت را ندارند. چون درس آزادها یکسان نیستند و نمی دانیم در هر کلاسی چه گذشته یعنی قابلیت و فلسفه این درس اجازه این کار را به ما نمی دهد. در ارزشیابی از مهارت خواندن اشاره کردم که باید کیفی و شفاهی باشد. باید به شکلی باشد که آن جنبه اصلی مهارت خواندن را ارزیابی کند و این یک مقدار در فارسی کار سخت کرده است. همین طور در قسمت حفظ شعر. ما با یک یا دو غزل نمی توانیم قدرت حفظیات دانش آموز را ارزیابی کنیم. یا مثلاً بارمبندی های موجود در

ادبیات که اساتید ما در متون و تفاسیری که نوشته اند با هم اختلاف نظر دارند، گاهی یک موضوع ادبی دستخوش تغییرات و تحریفات و یا مسائل اختلاف نسخه ای می شود و در بعضی موارد هنوز به نتیجه نرسیده اند که بالاخره کدام یک درست است. این کدام درست بودن باعث شده که یکی از معلم ها با توجه به اختلاف نظرهای موجود بعدها مطلبی را که به نظرش درست تر بوده در کلاس گفته، اما چند ماه بعد در ارزشیابی که در سطح کشور انجام شده آن نکته ایجاد مشکل کرده و دانش آموز نتوانسته به آن سؤال پاسخ بدهد.

نکته بعدی تنوع و گونه های مختلف ارزشیابی در زبان و ادبیات فارسی است. مثلاً وقتی می خواهیم خواندن را ارزشیابی کنیم آزمون به صورت شفاهی قابلیت بیشتری دارد. وقتی می خواهیم لحن و درنگ و مکث و فراز و فرود و آهنگ و ... را در کلام و خوانش و قرائت دانش آموز ببینیم ارزشیابی شفاهی را می طلبد. اما گاهی می خواهیم نگارش دانش آموز را ارزشیابی کنیم و بهتر است ارزشیابی به صورت مهارتی و روی کاغذ باشد. گاهی می خواهیم ببینیم آیا با خواندن یک متن دانش آموز متأثر می شود، احساسش برانگیخته می شود و لذت می برد پس نوع دیگری از ارزشیابی را می طلبد. گاهی ارزشیابی کیفی لازم است اما گاهی ارزشیابی کمی مناسب تر است. مثلاً وقتی می خواهیم ببینیم درک درست درباره پیام متن برای دانش آموز حاصل شده یا نه قطعاً ارزشیابی کیفی لازم است. چون این موضوع را نمی توان با معیارهای کمی ارزیابی کرد. اینکه دو کلمه را بدهیم که ببینیم معنی اش را فهمید و یا یک بیت را از او پرسیم که ببینیم پیامش را دریافت کرده به اندازه کافی کیفی نیست. ارزشیابی کیفی تر از این باید باشد.

این شیوه های متعدد ارزشیابی و اعمال آن ها در حوزه زبان و ادبیات فارسی از نکاتی است که هم نیاز به آگاهی و تجربه و تکرار دارد و هم اجرا کردنش دشواری های خاص خودش را دارد. گاهی این مشکلات به ارزشیابی های ما

کافی در بعضی از سازه‌های نوشتاری ما رویکرد را به سمت دیگری برده است. مثلاً در بازآفرینی، نبودن خلاقیت باعث تغییر در موضوع می‌شود. یا مثلاً گاهی دبیران ارجمند مثل نویسی را به این سمت سوق دادند که تاریخچه مثل پیدا شود در حالی که این گونه مسائل رویکرد اصلی ما در این درس نیست و مشکلاتی را در ارزشیابی ایجاد کرده است.

همان رویکرد را که در فارسی داریم به شکل‌های دیگر در علوم و فنون ادبی داریم.

**دکتر علی اکبر  
کمالی نهاد: اگر قرار  
است فصلی را در  
کتاب درسی بیاوریم  
باید ببینیم که این  
فصل را چگونه باید  
ارزشیابی کنیم و به این  
موضوع دقت کنیم که  
دانش آموزی که همه  
جریان برنامه درسی و  
آموزشی را برایش پیش  
بردیم آیا توانست به آن  
اهداف و رویکردهای ما  
دست پیدا کند یا نه**

در این درس بخش‌هایی را تحت عنوان تاریخ ادبیات، سبک‌شناسی، موسیقی و زیبایی‌شناسی آوردیم و بعد بحثی تحت عنوان نقد و تحلیل نظم و نثر داریم که نمی‌تواند از چهار بخش قبلی جدا باشد. یعنی ارزشیابی ما تاریخ ادبیات را یک‌جا ارزشیابی کرده، موسیقی و آرایه‌ها را هم یک‌جا ارزشیابی کرده و اینجا نیز در تحلیل نظم و نثر باز دوباره همان‌ها را می‌خواهد ارزشیابی کند. یعنی به نوعی کلیت آن موضوع اینجا دوباره بررسی می‌شود. جدا کردن این دو مقوله فلسفه‌ای ندارد. حالا

شاید هم بتوان دلایلی را برایش برشمرد؛ اما در نفس کار همان است. این موضوع در ارزشیابی باعث ایجاد حاشیه‌هایی شده است. مباحث تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی در هم تنیده‌اند به طوری که گاهی جدا کردنشان دشوار است.

آخرین نکته این است که گستردگی مباحث در سبک‌شناسی، دامنه آموزش را دستخوش سؤال و تحریف کرده است. ویژگی‌های سبکی تا چه حد باید گفته شود؟ آیا همین چند موردی که در کتاب آمده کافی است؟ و البته همین چند مورد هم اگر قرار باشد آموزش داده شود، نوعی گستردگی برای معلم در پی دارد و اگر کسی غیر از خود معلم بخواهد از دانش‌آموزانش این موارد را ارزشیابی کند ممکن است نتواند به نتیجه مطلوبی از ارزشیابی برسد.

● ● **عبادت:** هدف من از مباحثی که در ابتدای صحبت‌هایم مطرح کردم جلب توجه معلمان به ارتقای ارزشیابی ضمن ارتقای کیفیت یادگیری بود. صحبت‌هایی که آقای عمرانی داشتند توجه مرا جلب کرد. این موضوع که «کنکور بر فضای آموزشی ما سیطره دارد» واقعاً قابل تأمل است. البته من بارها در کلاس‌های درس خودم دیده‌ام دانش‌آموزانی را که در فرایند یادگیری عملکرد خوب و کیفی دارند در جلسه کنکور عملکردشان در پاسخ‌گویی به سؤالات کیفی نیست و برعکس دانش‌آموزانی که در ارزشیابی‌های کلاسی نمره‌های متوسط و پایین دارند در کنکور عملکرد کیفی خوب و بالاتری دارند. بنابراین پیشنهاد می‌دهم که در اینجا به جایگاه روان‌شناسی یادگیری توجه بشود. علت اینکه موضوع نیازها را مطرح کردم این بود که وقتی ارزشیابی و آزمون‌های ما در کلاس درس به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز احساس توانمندی، خودباوری، کارآمدی و احترام به خود را داشته باشد، مسلماً می‌تواند در آزمون‌های سطوح بالاتر مانند کنکور عملکرد مناسب‌تری داشته باشد.

این یک نکته بود که می‌خواستیم در ابتدا به آن اشاره کنیم. من بخش اول صحبت‌هایم را با طرح یک سؤال می‌بندم: «چگونه در

فرایند ارزشیابی نیازهای اساسی و پنج‌گانه فراگیر (که قبلاً عرض کردم) مورد توجه قرار بگیرد؟» که تأکید من بر روی نیاز «خودکارآمدی» بود.

در بخش دوم، صحبت‌هایم را با سؤال دیگری شروع می‌کنم: «چگونه در فرایند ارزشیابی کتاب‌های فارسی، همه نیازهای فراگیر مورد توجه قرار بگیرد؟» توجه معتدل و موزون به اهداف آموزشی در برنامه درسی باید وجود داشته باشد. اما متأسفانه گاهی معلم به خاطر تنگی وقت و کمبود امکانات محیط آموزشی خودش، نگاه و توجه یک بعدی به بعضی از اهداف آموزشی دارد. به عنوان مثال همان‌طور که آقای دکتر کمالی‌نهاد هم فرمودند ما سه قلمرو در فارسی داریم: قلمرو زبانی، قلمرو ادبی و قلمرو فکری. گاهی معلمان به یک قلمرو بیش از نیاز آن قلمرو می‌پردازند. مثلاً افراط در تشریح مطالب و پرداختن به مباحث دستوری زبانی و آرایه‌های ادبی، و گاه غافل ماندن از سطوح ادراکی در سطوح بالاتر که به قلمرو فکری اختصاص دارد.

نکته دوم توجه به تمام سطوح سواد ادراکی است. در قلمرو فکری و فرایند یاددهی-یادگیری، گاه معلم همه مراحل سواد ادراکی را رعایت نمی‌کند. امکان دارد به فهم سطحی آن مطلب، عبارت یا بیت اکتفا کند و از سطوح بالاتر که سطوح نظرهای شخصی دانش‌آموز است غافل شود. ما یک سؤال در قلمرو فکری داریم که سؤال آزاد و نوشته است که دانش‌آموز به آن پاسخ می‌دهد. در واقع سؤال‌های نوشته و آزاد به ارضای نیاز به آزادی دانش‌آموز کمک می‌کند. یعنی ابراز خود و ابراز بیان. متأسفانه در فرایند ارزشیابی به‌طور کلی نیاز به آزادی در این گونه سؤال‌ها را نادیده می‌گیریم. بنابراین درست است که در امتحانات نهایی این نوع سؤال‌ها طرح نمی‌شود اما در کلاس‌های درس بهتر است به این سؤال‌ها بپردازیم.

نکته بعدی که آقای دکتر کمالی‌نهاد هم به خوبی به آن پرداختند پر و بال دادن بیهوده و نامناسب به بعضی از مباحث آموزشی است. به عنوان مثال گاهی اوقات فقط می‌خواهیم ساخت یک واژه یا ساخت یک



جمله در یک محدوده خاص مورد بررسی قرار بگیرد. بنابراین توسعه زیاد دادن به آن هدف آموزشی نیست و بیشتر سبب سردرگمی دانش آموز می شود و در نهایت منجر به عدم اعتماد به نفس دانش آموز می شود چون خود را در برابر اطلاعات وسیع عاجز و ناتوان می بیند. چون در حالی که اصلاً معنی کلمه را نمی داند معلمش از اجزای جمله در سطح خیلی بالاتر از او حرف می زند.

نکته بعدی به کارگیری شیوه های مناسب آموزش است. اگر شیوه های مناسب آموزش را که همان مدیریت راهبردی است به کار بگیریم در ارزشیابی به نتایج بهتری دست پیدا می کنیم. اگر شیوه آموزشی با ارزشیابی تناسب نداشته باشد نباید انتظار داشته باشیم دانش آموز عملکرد کیفی و خوبی داشته باشد. مثلاً در امتحانات نهایی امسال سوالات درس فارسی و علوم و فنون من دیدم که فرایند یاددهی - یادگیری نادیده گرفته شده، چون در زمانی که کلاس ها مجازی بوده و فراگیران مشکلات فراوانی داشتند همه اهداف آموزشی مورد توجه و ارزیابی قرار نگرفته بود. متأسفانه این طور به نظر می رسد که طراحان سوالات سعی در ارائه سوالات مناسب داشتند بی آنکه به فرایند آموزش در این کلاس های مجازی و وضعیت فراگیر بودن بیماری کرونا به آن بپردازند. بنابراین من توجه معلمان و طراحان را به این نکته جلب می کنم که بین ارزشیابی و شیوه تدریس و مراحل یاددهی - یادگیری باید توازن و پیوستگی وجود داشته باشد.

مبحث سوم را با این پرسش آغاز می کنم که چگونه می توانیم الگوی ارزشیابی تحصیلی را در کلاس های مجازی تدوین کنیم؟ با توجه به تحقیقات محققان در خصوص طراحی آموزشی در محیط های مجازی در ده سال اخیر شش عامل در تدوین الگوی آموزشی در کلاس مجازی مؤثر است: برنامه آموزشی متناسب با کلاس های مجازی، طرح استانداردهای آموزشی، ارائه محتوای آموزشی متناسب با کلاس مجازی، منابع پشتیبانی از فراگیران و منابع پشتیبانی از معلمان (که خانم

یزدانی هم به آن اشاره کردند)، طراحی سایت و نرم افزارهای آموزشی که با توجه به ضیق وقت این مبحث را در جلسات بعد به آن بپردازیم؛ چون یک مبحث کاملاً مجزا هم هست.

و اما به عنوان نکته آخر من باز هم تأکید می کنم، بدون اینکه تعصب خاصی روی این قضیه داشته باشم، اگر آموزش ما از کیفیت برخوردار باشد و کیفیت اهداف آموزشی را در نظر داشته باشیم و مفهوم کیفیت را طوری به دانش آموز یاد بدهیم که به کیفیت آن چه می آموزد توجه کند، در نهایت دانش آموز ما در یادگیری درس به التذاذ ادبی می رسد. گلاسرا اعتقاد دارد که نیاز به تفریح، رسیدن به یادگیری لذت بخش است. او می گوید حتی در بازی ها چون به یادگیری می رسیم لذت می بریم و می خندیم. آن یادگیری شامل تعامل مناسب در بازی است. نه اینکه من آموزش را بازی در معنای رایجش و کلاس درس را هم به عنوان تفریح گاه در نظر بگیرم، اما بازی به عنوان یک فعالیت ذهنی و جسمی برای یادگیری در کلاس های درس ما می تواند رخ دهد و می خواهم این نتیجه را بگیرم که اگر بتوانیم به دانش آموز کمک کنیم که به نیازهای اساسی خودش به عنوان یک انسان و همچنین به نیازهای یادگیری اش برسد، می شود امید داشت که در جلسه کنکور با اعتماد به نفس بیشتری ظاهر بشود.

●● **قاسم پور مقدم:** برنامه درسی ما ماهیت مهارتی دارد و داشتن این ماهیت مهارتی ما را وادار می کند که در ارزشیابی هم آن را لحاظ کنیم و به دلیل اینکه زبان ماهیت شفاهی و کتبی دارد به طور طبیعی حتی در دوره دبیرستان علی رغم اینکه امتحان ما کاملاً کتبی است ما را از اینکه یک بار در طول یک نیم سال تحصیلی ارزشیابی شفاهی را هم به عمل بیاوریم بی نیاز نمی کند.

نکته بعدی این است که همکاران ما به برنامه درسی توجهی ندارند. علی رغم اینکه ما این برنامه را هم در کتاب راهنمای معلم چاپ کردیم و هم در فایل های صوتی و

تصویری توضیح دادیم، یعنی معلمان کتاب درسی را به طور کامل در خدمت و اختیار خود می گیرند؛ اما شیوه های ارزشیابی سنتی را روی آن سوار می کنند. این کار درست و نتیجه بخش نیست.

من از همکاران و معلمان سؤال می کنم که کنکور بیشتر بر کدام پایه تحصیلی سایه اش را گسترده است؟ در پایه هفتم و دهم که کنکور نداریم. چرا اغلب دبیران بر اساس آنچه که در بین دبیران زنده هم مرسوم است شیوه های تدریس و ارزشیابی را به سمت کنکور و سؤال های چهار گزینه ای متمایل کرده اند؟ اینجا دیگر نمی شود از سازمان سنجش گله کرد که کنکور باعث تغییر شیوه تدریس معلم شده است.

## دکتر حسین قاسم پور مقدم: ارزشیابی را باید به صورت کیفی و به قصد آموزش و یادگیری بیشتر دانش آموز در نظر بگیریم

نه! اینجا ما معلمان مقصریم؛ چون می توانیم در پایه های پایین تر از دوازدهم به صورت کنکوری درس ندهیم. آموزش و پرورش که از ما معلمان نخواستند کنکوری تدریس کنیم. حتی اگر خانواده دانش آموزان هم خواسته باشند باید مدیران و معاونان آموزشی و پرورشی مدارسی تدابیری در این باره بیندیشند که مثلاً کلاس هایی فوق العاده و فوق برنامه برای کنکور در نظر بگیرند یا از شصت دقیقه بیست دقیقه اش را به آزمون های کنکوری اختصاص بدهند و ...

ساختار و استخوان بندی کتاب به گونه ای است که از برنامه درسی تبعیت می کند. الان ما سه کتاب داریم: کتاب فارسی، کتاب نگارش و کتاب علوم و فنون ادبی.

کتاب فارسی ما از شش مرتبه یادگیری (که قبلاً عرض کردم) در مرتبه چهارم قرار دارد، کتاب نگارش در مرتبه پنجم و کتاب علوم و فنون ادبی در مرتبه ششم قرار دارند. هر یک از این مراتب به طور یقین باید مراتب ماقبل خود را آموزش دهد. یعنی باید مرتبه قبلی خود را طی کند که به مرتبه ششم برسد. ما نمی‌توانیم دانش و حافظه‌محوری و یا فهمیدن را نفی کنیم. این‌ها باید به وقوع بپیوندند تا به مرحله بعد برسیم.

درس فارسی صرفاً تحلیلی است. نگارش صرفاً تولیدی است. علوم و فنون ادبی نقد و داوری و ارزشیابی است. اگر همکاران ما به این موارد باور دارند، این باور داشتن را در نمونه سؤال‌هایشان باید مشاهده کنیم؛ اما اصلاً این اعتقاد و باور را نمی‌بینیم. بررسی نمونه سؤال‌های معلمان نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از این سه کتاب که ذکر شد در مرتبه و جایگاه خود قرار نگرفته‌اند. بلکه اغلب سؤال‌ها از جایگاه خود به پایین کشیده شده و بیشتر در مراحل اول تا سوم قرار دارند.

حتی ما از موضع خود عقب‌نشینی کردیم؛ مرحله چهارم که تحلیل متون ادبی نظم و نثر است قبلاً دو نمره داشت اما اکنون آن را به سؤال‌های قلمرو زبانی و ادبی تبدیل کردیم.

نکته بعدی این است که ما بی‌انواع و شیوه‌های ارزشیابی را نمی‌شناسیم و یا می‌شناسیم ولی به آن اعتقادی نداریم، یا اینکه فرصت پرداختن به آن را نداریم.

من این شیوه‌های مرسوم ارزشیابی را که موجود است معرفی می‌کنم که ببینیم ادبیات فارسی در کدام یک از این شیوه‌های پنج‌گانه ارزشیابی می‌تواند متمرکز باشد.

شیوه اول شیوه بسته‌پاسخ است. یعنی هم سؤال را به دانش‌آموز می‌دهیم و هم پاسخ را. راه پاسخ‌گویی بر دانش‌آموز بسته است و فقط باید پاسخ درست را از بین سایر جواب‌ها انتخاب کند.

شیوه دوم کوتاه‌پاسخ است. یعنی راه پاسخ‌گویی دانش‌آموز باز است اما باید پاسخ کوتاه بدهد.

سومین شیوه ارزشیابی، بازپاسخ یا انشایی یا تشریحی است.

چهارم شیوه ارزشیابی عملکردی است. پنجم شیوه ارزشیابی مبتنی بر نقد و ارزیابی است.

من نمی‌گویم که فقط یکی از این پنج شیوه را انتخاب کنیم؛ اما از کنار هم گذاشتن بارم‌بندی‌های ما و قلمروهای سه‌گانه و پنج شیوه ارزشیابی این‌طور به نظر می‌رسد که حداقل دو نمره از بیست نمره سؤال‌های معلم باید به شیوه پنجم باشد. اما انگار معلم ما از ارزشیابی کردن به شیوه پنجم می‌ترسد. چون در شیوه پنجم دانش‌آموز باید نظر شخصی خود را که حاصل یک ترم یادگیری اوست بنویسد و دبیر از اشتباه بودن پاسخ دانش‌آموز در

### زینب یزدانی: دستیابی به یادگیری توأم با لذت که خیلی مهم هست هیچ‌گاه با نمره دادن حاصل نمی‌شود. به نظر من ارزشیابی در هر شکلی که ارائه می‌شود باید شکل مهارتی و کاربردی داشته باشد تا تأثیرگذاری بیشتری داشته باشد

هراس است.

به عبارتی کتاب ما براساس رویکرد فرایندی شکل گرفته اما آزمونش براساس رویکرد خطی است. کتاب ما به دنبال معناگرایی است اما آزمون ما به دنبال ساخت‌گرایی است. یعنی پاسخ باید کاملاً دقیق و درست باشد. مثلاً چرا طراح سؤال در آزمون علوم و فنون ادبی شصت سؤال باید طرح کند؟ این نشان می‌دهد که طراح آزمون اصلاً در دوره‌های آموزش معلمان شرکت نکرده و اصلاً اعتقادی به این مسائل که گفته شد ندارد و مطلقاً بر این باور نیست که عملکرد دانش‌آموز را باید سنجید. برای

ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز به‌عنوان مثال می‌توان دو بیت را به دانش‌آموز داد و از او خواست آنچه را که آموخته است روی این دو بیت پیاده کند. این کار برای دبیر دشوار است چون نیاز به وقت و حوصله و انرژی و سواد بالا دارد. یکی از دوستان می‌گفت شیوه ارزشیابی از تدریس دکتر شمیسا در دانشگاه علامه به این صورت بود که در پایان ترم فقط یک غزل حافظ را می‌داد و در پایین آن می‌نوشت آنچه که در طول ترم درباره حافظ آموخته‌اید روی این غزل پیاده کنید. البته ما از معلم نمی‌خواهیم که بیست نمره را به یک شعر اختصاص بدهد اما عرض من این است که یکی از دلایل اختلال در شیوه‌های ارزشیابی معلمان این است که به‌طور متعادل و متناسب از انواع شیوه‌های ارزشیابی بهره‌گیری نمی‌کنند. حتی در تولید کتاب‌های کمک آموزشی مشاهده می‌کنیم که تقریباً همه سؤالات از یک نوع هستند. یعنی یا کل سؤالات تستی هستند و یا کوتاه‌پاسخ.

آخرین نکته این است که با توجه به گفته‌های دوستان، از آقای عمرانی گرفته تا خانم عبادتی، ارزشیابی را باید به صورت کیفی و به قصد آموزش و یادگیری بیشتر دانش‌آموز در نظر بگیریم. حتی خود دانش‌آموزان هم علی‌رغم شرکت در این آزمون‌ها اعتقادی به برگزاری این آزمون‌ها ندارند. ما باید تلاش کنیم که از طریق آزمون‌ها و نوع سؤالاتی که مطرح می‌کنیم کمی از اضطراب‌های آزمون‌های قدیمی را از بین ببریم تا دانش‌آموز هم با علاقه و به‌دور از اضطراب سر کلاس و جلسه آزمون حاضر شود.

●● **سنگری:** سپاسگزارم. این نکته که ارزشیابی باید بخشی از فرایند یادگیری محسوب شود نکته بسیار مهمی است.

●● **زینب یزدانی:** در ادامه صحبت‌های درباره‌ی التذاذ ادبی دانش‌آموز از درس‌های فارسی و نگارش و علوم و فنون ادبی، می‌خواستم از اینکه مؤلفان مواردی از این کتاب‌ها را حذف کردند که لذت ادبی را از دانش‌آموز می‌گرفت تشکر کنم. من همیشه در تدریس کتاب‌های قدیمی برای اینکه در عین حال که درس را به دانش‌آموز ارائه

می‌دهم لذت را هم در او ایجاد کنم دچار مشکل می‌شدم، اما در تدریس کتاب‌های جدید حس می‌کنم موانع ایجاد لذت در دانش‌آموز برداشته شده. به عقیده من برای ایجاد التذاذ ادبی در دانش‌آموز معلم حرف اول را می‌زند. اینکه سایه کنکور گاهی فرصت نفس کشیدن را هم از ما می‌گیرد کاملاً حرف درستی است اما نقش معلم هم برای ایجاد لذت ادبی در دانش‌آموز بسیار مؤثر و اساسی است. معلم از کمترین فرصت هم می‌تواند تا اندازه‌ای برای ایجاد لذت در دانش‌آموز استفاده کند. در دوره دانش‌آموزی خود من هم کنکور بود اما هنوز معلم‌ها تحت تأثیر کنکور نبودند و به‌صورت کنکوری و نکته‌ای درس نمی‌دادند. وقتی معلم ادبیات خود من در کلاس شعری از مولانا را به زیبایی می‌خواند من شیفته آن نوع شعر خواندن معلم می‌شدم و لذت می‌بردم و حداقل برای من که علاقه‌مند به ادبیات بودم هنوز آثار لذتی که از خواندن شعر توسط معلم می‌بردم در وجودم هست. هنوز هم وقتی می‌خواهم غزلی از مولانا را بخوانم به همان شیوه و سبکی می‌خوانم که معلم می‌خواند. با کمترین و کوچک‌ترین کارها می‌توانیم این لذت ادبی را در دانش‌آموز ایجاد کنیم. خود من وقتی به‌عنوان معلم وارد کلاس می‌شوم ابتدا یک شعر عارفانه یا عاشقانه را برای بچه‌ها می‌خوانم. مثلاً شعری از مولانا یا حافظ یا اخوان: «لحظه دیدار نزدیک است، باز من دیوانه‌ام مستم، باز می‌لرزد دلم، دستم، باز گویی در جهان دیگری هستم...» را از حفظ و با حس خیلی زیبایی برای بچه‌ها می‌خوانم. چون خوانش زیبا و از حفظ خواندن تأثیرگذاری بیشتری دارد و باعث می‌شود که دانش‌آموز بیشتر به من گوش بدهد و لذت ادبی هم ببرد. و من این تأثیر را در دانش‌آموزان خودم دیدم. مسئله بعدی که خود من خیلی آن را اجرا می‌کنم این است که مثلاً اگر می‌خواهم درس شکر نعمت را تدریس کنم چند نسخه از گلستان سعدی و کتابی را که خودم درباره گلستان سعدی نوشته‌ام به کلاس می‌برم و بین دانش‌آموزان پخش می‌کنم و در حد پنج دقیقه با نظارت خودم از آن‌ها می‌خواهم که

ورق بزنند و صفحه‌های مختلف کتاب‌ها را ببینند. با اینکه زیاد فرصت نمی‌کنند متن را بخوانند ولی همین ورق زدن کتاب و از نزدیک دیدن آن باعث می‌شود که توجه و علاقه آن‌ها برانگیخته بشود و بپرسند این کتاب را از کجا می‌توانیم تهیه کنیم و... بنابراین با وجود همه کاستی‌های موجود معلم در ایجاد لذت در دانش‌آموز بسیار مؤثر است. من خودم معلمی هستم که واقعا سایه کنکور روی من سنگینی می‌کند؛ خیلی نکته می‌گویم، خیلی سخت می‌گیرم و خیلی حساسیت نشان می‌دهم اما با این وجود سعی می‌کنم لذت ادبی را هم از این

**ارزشیابی به معلم  
می‌گوید چگونه درس  
بدهد؛ به دانش‌آموز  
می‌گوید چطور درس  
بخواند؛ به نویسنده  
کتاب درسی نیز می‌گوید  
به کدام قسمت کتاب  
درسی بیشتر اهمیت  
بدهد**

طریق که گفتیم در آن‌ها ایجاد کنیم. وقتی دانش‌آموزان در کلاس کتاب‌های خود من را می‌بینند که درباره حافظ و پروین نوشته‌ام و یکی از صفحات یا اشعار آن را می‌خوانم واقعا تحت تأثیر قرار می‌گیرند و لذت می‌برند. هدف اصلی در هر آموزشی این است که ما این لذت را ایجاد کنیم و اولین و بهترین کسی که می‌تواند این لذت را ایجاد کند معلم است. البته ابتدا خود معلم باید از ادبیات لذت ببرد و وقتی یک شعر یا متنی را می‌خواند با تمام وجود آن را بخواند و لذت ببرد آن‌گاه می‌تواند مطمئن باشد که همان حسی را که در حین خواندن آن مطلب دارد به دانش‌آموزان هم منتقل می‌کند. من از کتاب‌های تازه‌تألیف راضی هستم، گرچه جای بهتر شدن دارد اما

حذف مواردی مثل واژه و تکواژ و انواع متمم‌های فعلی و اسمی از کتاب‌های جدید باعث شده که دانش‌آموزان از درس دل زده نشوند. مخصوصاً دانش‌آموزان رشته‌های تجربی و ریاضی.

یکی از خوبی‌های کتاب فارسی جدید مبحث روان‌خوانی و شعرخوانی و گنج حکمت‌هاست که با هدف پرورش مهارت‌های خوانداری و ایجاد نشاط و طراوت ذهنی و آشنایی با متون مختلف و در نهایت رسیدن به لذت آورده شده است. این خیلی خوب است. در کلاس خود من این قسمت‌ها و اشعار را بیشتر بچه‌ها به‌صورت دسته‌جمعی می‌خوانند و این کار تأثیرگذاری‌اش را بیشتر می‌کند. اما برای نمونه یک عدم هماهنگی دیدم بین عزیزانی که سؤال‌های نهایی فارسی ۹۹ را طرح کرده‌اند با همکاری که کتاب را تألیف کردند و این مطلب زیبا را در اینجا گنجانده‌اند با این هدف که روان‌خوانی یا شعر یا گنج حکمت فقط برای لذت بردن باشد. این عدم هماهنگی به این صورت بود که در قسمت ارزشیابی از لغات واژه زخمه را برای معنی کردن آوردند. من نمی‌گویم دانش‌آموز نباید معنی را بداند، برای درک مطلب باید بداند، اما اینکه دانش‌آموز آن واژه را حفظ کند باعث می‌شود که تلاش برای نمره گرفتن و مقایسه شدن و طبقه‌بندی شدن در او ایجاد بشود و آن لذتی که موردنظر مؤلفان بود حاصل نشود. به نظر من طراحان سؤال باید یک نسخه از سؤالات را قبل از امتحان به مؤلفان بدهند که مثلاً در این موردی که عرض کردم مؤلفان بگویند هدف ما از آوردن این متن لذت بردن بوده و نباید معنی زخمه مورد سؤال قرار بگیرد. بنابراین اگر قبل از برگزاری آزمون هماهنگی بین طراحان سؤال و مؤلفان صورت بگیرد بسیاری از مشکلات ارزشیابی‌ها حل می‌شود. متشکرم

**سنجری:** بله واقعا با وجود تنگناهای موجود همیشه مفر و گریزگاه‌هایی برای معلم وجود دارد. ان‌شاءالله در نشست‌های بعدی ادامه این مباحث را پی می‌گیریم.

بررسی تأثیر کاربرد

## آیات قرآن و احادیث در شاهنامه

بر اساس تألیفات  
فردوسی شناسی از سال  
۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷دکتر زهرا قربانی پور  
مدرس دانشگاه علمی - کاربردی

## چکیده

این نوشتار به بررسی پژوهش‌های حوزه فردوسی‌شناسی که پس از انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۸۷ با رویکرد دینی، نگاشته شده می‌پردازد و میزان کاربرد آیات قرآن و احادیث اسلامی را در آن‌ها نشان می‌دهد. بارزترین دستاورد این بررسی، نمایاندن افکار امروز مسلمانان درباره شاهنامه و نیز تحلیل و بررسی مباحث دینی در خلال داستان‌های شاهنامه است.

**کلیدواژه‌ها:** پژوهش‌های فردوسی‌شناسی، تأثیر قرآن و احادیث اسلامی

## مقدمه

شاهنامه تنها یک حماسه ملی و ایرانی نیست. بلکه باید به آن به عنوان منبعی بسیار غنی از عشق و عرفان، جامعه‌شناسی، مسائل دین‌شناختی و ... بنگریم. از مصادیق عینی و بسیار جالب تأثیر قرآن و حدیث بر ادب فارسی را در شاهنامه فردوسی می‌توان یافت. تأثیر

کلام الهی و سنت پیامبر اکرم (ص) و اوصیای آن حضرت، در جای جای کلام فردوسی به خوبی مشاهده می‌شود. با مطالعه شاهنامه و تعمق در آن به این حقیقت می‌رسیم که دیدگاه فردوسی نسبت به مبدأ آفرینش، معاد، جهان، انسان، سرنوشت، جبر، اختیار، مرگ، علم و ... عمدتاً بر باورهای مذهبی‌اش استوار است، باورهایی که از «قرآن و حدیث» ریشه گرفته‌اند.

در حقیقت، شاهنامه و فردوسی را باید با خود شاهنامه شناخت و آن را بهترین منبع در این راه دانست. نگاهی از این حیث به فردوسی و داستان‌های شاهنامه، قطعاً می‌تواند زمینه‌های وسیعی پیش روی شاهنامه‌پژوهان باز کند. هدف از نگارش مقاله حاضر، بررسی تأثیر آیات قرآن و احادیث اسلامی در داستان‌های شاهنامه است. به این منظور، با مطالعه بیست عنوان کتاب، که از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۸۷، نگاشته شده، به بررسی جایگاه، تأثیر و نحوه کاربرد آیات قرآن

و احادیث اسلامی در شاهنامه فردوسی پرداخته شده است. ضمن آنکه مهم‌ترین نکته‌ها و دیدگاه‌های نویسندگان این آثار نیز بیان شده است. این مقاله در پاسخ به این سؤال نگاشته شده است: جایگاه، تأثیر و نحوه کاربرد آیات قرآن و احادیث اسلامی در شاهنامه فردوسی، بر اساس تألیفات فردوسی‌شناسی از سال (۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷) چگونه است؟

شوربخانه، در سال‌های قبل از انقلاب اسلامی، این دست رویکردها چندان مورد استقبال نویسندگان نبوده است. به دیگر سخن، بررسی تأثیر کاربرد آیات اسلامی و احادیث در متون کهن فارسی - که یکی از اقسام پژوهش‌های بین‌رشته‌ای محسوب می‌گردد - بالأخص در شاهنامه فردوسی، به تازگی مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، عمق این دریا بسیار است و هنوز پژوهندگان تمام در آن را نیافته‌اند و در دقت موی نشکافته‌اند. در یک نگاه، در این روش، با استفاده از دانش علوم دینی،

به داستان‌های شاهنامه، نگریسته می‌شود تا بتوان اثری نو و متفاوت با گذشته آفرید و نیازهای پژوهشگران امروز این میدانگاه را برطرف ساخت. لازم به ذکر است که از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۷ تعداد ۸۰۶ عنوان کتاب، پیرامون فردوسی و شاهنامه نگاشته شده است.

### نمونه‌هایی از تأثیر آیات و احادیث بر داستان‌های شاهنامه شیعه بودن فردوسی

به‌طور مثال شیعه بودن فردوسی برای ما روشن است. زیرا او دیدار خداوند متعال را چه در دنیا و چه در آخرت منکر است (معتزله نیز چنین اعتقادی دارد) به بینندگان آفریننده را

نبینی مرنجان دو بیننده را (آغاز کتاب، ب ۱). عقل‌گرایی او نیز برای ما آشکار است. زیرا در همان اشعار آغازین کتابش، بعد از ستایش معبود به ستایش خرد می‌پردازد:

خرد چشم جان است چون بنگری  
تو بی‌چشم شادان جهان نسپری  
(ستایش خرد، ب ۲۶). خدای او خداوند جان و خرد است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فردوسی به ژرف‌ساخت‌های

دین توجه دارد. «به نام خداوند جان و خرد» سرآغاز دل‌انگیز شاهنامه است و پس از آن ترنم روحانی کلام فردوسی، طنین می‌افکند که خداوند بزرگ و منزه و برتر است از اینکه در محدوده فکر و گمان انسان بگنجد.

ز نام و نشان و گمان برتر است  
نگارنده برشده گوهر است  
(آغاز کتاب، ب ۴). این بیت متأثر از آیه زیر است: و ما قدروا الله حق قدره (زمر، آیه ۶۷):

سرنامه کرد از نخست‌آفرین  
ستایش سزای جهان‌آفرین  
(جنگ بزرگ کیخسرو با افراسیاب، ب ۸۵۹) (رستنده، ۱۳۷۸، ص ۲۹-۲۸)

### آموختن دانش

ز هر دانشی چون سخن بشنوی  
از آموختن یک زمان نغوی  
توانا بود هر که دانا بود  
ز دانش دل پیر برنا بود  
(آغاز کتاب و ستایش خرد، ب ۱۴ و ۳۳)،  
که اشاره است به حدیث «طلبوا العلم من المهد الی اللحد» و آیه «... قل هل یستوی الذین یعلمون و الذین لا یعلمون انما یتذکرو اولو الالباب» (زمر، آیه ۹)

### در ستایش پیامبر و امامان

به گفتار پیغمبرت راه جوی  
دل از تیرگی‌ها بدین آب شوی  
(گفتار اندر ستایش پیامبر، ب ۹۰).  
چنان‌که می‌بینیم، فردوسی خود را کاملاً در فضایی اسلامی می‌دیده و احساسش دقیقاً این بوده که آیین زردشتی و رسوم آن در کشور ایران جای خویش را یکسره به اسلام و تعلیمات آن سپرده است. (ابوالحسنی منذر، ۱۳۷۸، ص ۱۸۸) و در ادامه کلام خویش می‌گوید:

اگر چشم داری به دیگر سرای  
به نزد نبی و وصی گیر جای  
(گفتار اندر ستایش پیامبر، ب ۱۱۰).  
چنان‌که قرآن می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا استجیبوا لله و للرسول اذا دعاکم لما یحییکم» (انفال، آیه ۲۴) (چوبینه، ۱۳۷۷، ص ۱۰۳) اما اینچنین سخن گفتن از خاندان پیامبر، در برابر محمود غزنوی، شجاعت می‌خواهد. شجاعتی که تنها می‌توان در مردانی نظیر دعبل خزاعی (قتل ۵۲۴۶ ق) سراغ گرفت.

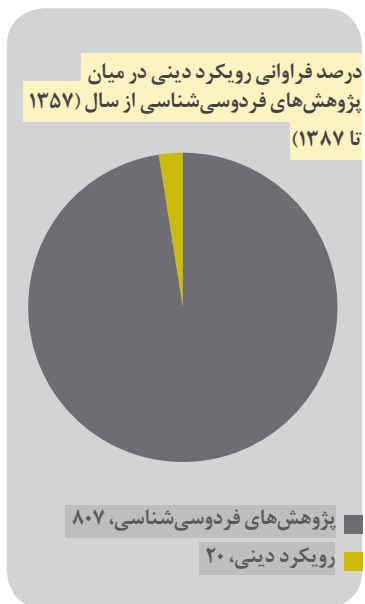
### توحید از نگاه فردوسی

فردوسی می‌گوید: اگر می‌خواهی «سخن» پایه و قدرش حفظ شود، حتی به دنیا نگاه هم مکن!

وجه شاخص انسان، سخن‌گویی اوست، البته سخن‌گویی خردمندانه. سخن و خرد وقتی باعث آرامش جان انسان می‌شود و روان سراینده رامش می‌برد که به توحید متکی باشد (مهاجرانی، ۱۳۸۲، تلخیص از بخش ششم). فردوسی سرآغاز کتاب خویش را به علم توحید مزین نموده است



اندک است. این نکته در میان پژوهش‌های دینی نیز به چشم می‌خورد.



**منابع**

۱. آزاد، نرجس؛ گزیده‌ای از معارف قرآن و نهج‌البلاغه در شاهنامه فردوسی؛ شیراز؛ انتشارات نوید شیراز؛ چاپ اول ۱۳۸۱.
۲. ابوالحسنی (منذر)، علی؛ بوسه بر خاک پی حیدر(ع)؛ تهران؛ نشر عبرت؛ چاپ اول ۱۳۷۸.
۳. بیابانگرد، اسماعیل؛ روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج ۱ و ج ۲)، تهران، نشر دوران، ۱۳۸۷.
۴. چوبینه، سجاد؛ حکمت نظری و عملی در شاهنامه فردوسی؛ شیراز؛ انتشارات نوید شیراز؛ چاپ اول ۱۳۷۷.
۵. حمیدیان، سعید؛ شاهنامه فردوسی چاپ مسکو؛ تهران؛ نشر قطره؛ چاپ دهم ۱۳۸۶.
۶. رستنده، مجید؛ قرآن و حدیث در شاهنامه فردوسی؛ همدان؛ انتشارات مفتون همدانی؛ چاپ اول ۱۳۷۸.
۷. گودرزی، مرتضی؛ ماه‌های دینی و عرفانی در شاهنامه فردوسی؛ تهران؛ مؤسسه انتشاراتی راه سبحان؛ چاپ اول ۱۳۸۰.
۸. مهاجرانی، سیدعطاءالله؛ حماسه فردوسی (نقد و تفسیر نامه نامور) (ج ۱)؛ تهران؛ انتشارات اطلاعات؛ چاپ سوم ۱۳۸۲.
۹. نرم‌افزار جامعه احادیث نبوی.

زمین و زمان، اوراق زرین عالم طبیعت، فروغ زندگی خورشید و ماه در پهنه آسمان، همه و همه آفریده و محتاج اویند. خداوند گردنده خورشید و ماه روان را به نیکی نماینده راه (منوچهر، ب ۵۹۷) همان‌طور که در قرآن هم آمده است «والله خلق کل دابة من ماء» (نور، آیه ۴۵) خداوند هر جنبنده‌ای را از آب آفرید. همچنین، فردوسی آفرینش آسمان و زمین را برای خدمت به انسان و کمک به او برای رسیدن به کمال می‌داند.

جهان آفرین بی‌نیاز است از این ز بهر تو باید سپهر و زمین که یادآور این آیه قرآن است: «و ان تکفروا فان الله ما فی السموات و ما فی الارض و کان الله غنیا حمیدا» (نساء، آیه ۱۳۱) (چوبینه، ۱۳۷۷، صص ۱۸ و ۳۳).

### نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این مقاله حاکی از آن است که:

۱. در شاهنامه روح و رنگ اسلامی، به‌ویژه در بخش آغازین آن دیده می‌شود. بنابراین، بر ما مسلم می‌گردد که فردوسی شیعه است و از آموزه‌های متعالی قرآنی و مکتب اهل بیت(ع)، سود جسته است.
۲. در این اثر بزرگ به وضوح می‌توان گرایش برخی از شاهان و شاهزادگان شاهنامه را به بی‌اعتباری جهان دید. شاهزادگانی چون ایرج، سیاوش، کی خسرو که با نقش و عملکردهای خود، این گرایش به بی‌اعتباری جهان را به اثبات می‌رسانند.
۳. در این میان پژوهش‌های این رویکرد، تکرار اطلاعات بسیار دیده می‌شود، در حالی که امروز نیازمند نگاهی هستیم که به وسیله آن بتوانیم لایه‌های زیرین داستان‌های شاهنامه را کاوید. نگاهی که به ارائه پژوهش‌های تازه‌تر و قوی‌تر از گذشته، بینجامد؛ و نه به تکرار و تقلید اطلاعات.
۴. امروزه تعداد آثاری که در آن‌ها با رویکردهای مختلف به بررسی و تحلیل فردوسی و شاهنامه او پرداخته‌اند، بسیار

زیرا رسول اکرم(ص) فرموده: «اول العلم معرفه الجبار» و بیان حکیم توس ترجمان همین حدیث شریف است:

ز دانش نخستین به یزدان گرای که او هست و باشد همیشه به جای بدو بگروی کام دل یافتی رسیدی به جایی که بشتافتی (پادشاهی کسری نوشین روان، ب ۱۴۴۵ و ۱۴۴۶) (چوبینه، ۱۳۷۷، ص ۱۴)

### باور داشتن عدل الهی

«یکی از کارسازترین اصول اعتقادی شیعه، باور داشتن عدل الهی و دادگری خداوند است. اصلی که آدمی را از ستم باز می‌دارد. چرا که پیوسته خود را در محضر عدل الهی حاضر می‌بیند. درست به همین دلیل محکم و منطقی و عقلانی است که فردوسی پیوسته حاکمان ستمگر را از دادگری خداوند می‌ترساند و هشدار می‌دهد که با عدل خود، شما را به عدالت دعوت کرده است پس دادگر باشید و یاور درویشان». (آزاد، ۱۳۸۱، ص ۳۴) در قرآن و کلام بزرگان دین، مکرر بر لزوم اعتقاد به عدل الهی و رعایت دادگری در حیات آدمی تأکید شده است، از جمله در قرآن کریم می‌خوانیم: «و بترسید روزی که بازگردانیده شوید در آن به سوی خدا، پس به هر کس آنچه را که فراهم کرده است، داده شود و ستم نشوند».

فردوسی در سراسر شاهنامه بر توحید و یگانگی ذات باری تعالی، تأکید خاص دارد: سکندر چو بر تخت بنشست گفت که با جان شاهان خرد باد جفت که پیروزگر در جهان ایزد است جهاندار کز وی نترسد بدست و مهم‌تر اینکه در خلال مندرجات نامه‌ها و مکتوبات شاهان پیش از اسلام، معانی ظریف و والایی از توحید را به کار گرفته که جز در قرآن و روایات و احادیث شیعه وجود ندارد (پادشاهی اسکندر، ب ۱ و ۲) (ابوالحسنی منذر، ۱۳۸۸، صص ۶۱، ۶۲ و ۱۷۴).

**گردش چرخ زمین و زمان در بینش اعتقادی فردوسی**  
در بینش اعتقادی فردوسی، گردش چرخ



# بارش فکری

تحلیل شیوه  
آموزش توسعه  
مطلب

## چکیده

این پژوهش اختصاص دارد به بررسی و تحلیل شیوه بارش فکری و نقش آن در تقویت نوشتن، نگارش و خلاقیت ذهنی دانش‌آموزان پایه دهم. روش تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش نیمه آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس پایه دهم ناحیه ۳ کرج به تعداد ۱۳۱۰ نفر بودند که از میان آن‌ها به طور تصادفی، یک کلاس ۲۰ نفره در گروه آزمایش و یک کلاس ۲۰ نفره در گروه کنترل به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد. در پژوهش از مطالعات کتابخانه‌ای، و مقیاس اندازه‌گیری عملکرد محقق ساخته، استفاده شد. روایی و پایایی مجدد این ابزار توسط چند تن از دبیران دوره دوم متوسطه تأیید شد. داده‌ها با استفاده از آزمون کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد استفاده از روش بارش فکری در نگارش دانش‌آموزان پایه دهم اثربخشی معناداری دارد و در گسترش واژگان، خلاقیت ذهنی، توسعه معانی، گسترش دایره جملگانی و تقویت نوشتاری دانش‌آموزان مؤثر است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش نگارش، توسعه مطلب، بارش فکری، پایه دهم

## ۱. مقدمه

در جهان امروز، نوشتن یکی از مهارت‌های بهتر زیستن است؛ چرا که توانایی بیان مقصود در قالب نوشته، نیاز اولیه زندگی اجتماعی و مؤثرترین راه ارتباطی در فضای رسانه‌های نوپدید است. زبان نوشتاری نزد اکثر افراد مهم‌تر از زبان گفتاری است؛ زیرا نوشتار سنجیده‌تر از گفتار است. هنگام نوشتن امکان تفکر، سنجش و تجدیدنظر وجود دارد. از طرف دیگر، آثار معتبر ادبی و متون مذهبی و میراث فرهنگی از طریق نوشتار در دسترس جامعه قرار می‌گیرد. هر کتاب، در حقیقت، تجربه‌ای از نوشتن را به همراه دارد. نوشتن از معتبرترین ابزارهای پرورش استعدادها و بروز خلاقیت است. در تاریخ زندگی نوابغ عالم کمتر نابغه‌ای را می‌توان یافت که نویسندگی نکرده باشد. نویسندگی حتی اگر به‌عنوان سرگرمی و رفع ملالت انتخاب شود امکان بروز خلاقیت ذهنی را بالا می‌برد (رنوف، ۱۳۹۰: ۷۲).

یکی از نیازهای مهم انسان در جهان امروز یادگیری مهارت نگارش و بیان مفاهیم ذهنی به‌صورت کتبی است که رعایت آن ما را در نوشتن یاری می‌دهد. آموزش درست‌نویسی باید از همان بدو

## در تقویت نگارش دانش‌آموزان پایه دهم

### دکتر علی اکبر کمالی‌نهاد

عضو هیئت علمی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان تهران  
حسن فلاحی  
دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مفتح شهر ری

آموزش زبان و مهارت‌های آن در دبستان شروع شود و تا پایان متوسطه و تحصیلات مقاطع عالی، هیچ‌گاه در آن کوتاهی و غفلتی پیش نیاید؛ زیرا نویسندگی را از جمله هنرها شمرده‌اند و هر هنر و فنی باید پیوسته با عمل و ممارست همراه باشد؛ و گر نه مورد فراموشی قرار می‌گیرد (وزین‌پور، ۱۳۷۱: ۱۱).

با توجه به اهمیت نوشتن و نقش تأثیرگذار درس نگارش در درک و فهم و یادگیری دروس دیگر، در نظام‌های آموزشی جایگاه ویژه‌ای برای این درس قائل هستند و در تدوین برنامه این درس و تألیف کتاب‌های آموزشی آن، دقت ویژه‌ای مصروف می‌دارند.

در برنامه درسی آموزش زبان و ادبیات فارسی کشورمان نیز در سال‌های اخیر این درس و کتاب نگارش مورد توجه ویژه بوده و از پایه اول ابتدایی تا پایه دوازدهم کتاب‌های نگارشی با دقتی بیشتر نگاشته شده و در آن‌ها به شیوه‌ها و شگردهای ویژه‌ای برای مهارت در نوشتن پرداخته شده است. در پایه‌های دوره دوم متوسطه که دانش‌آموزان تا حدودی با مراحل مقدماتی آموزش نوشتن آشنا شده‌اند، یکی از زمینه‌هایی که برای تقویت مهارت نوشتن مورد توجه واقع شده، شیوه‌های توسعه مطلب و راه‌های پرورش معانی و گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان، برای توانمندی در نگارش است که طی درس‌های متعدد در کتاب‌های نگارش ۱، ۲ و ۳ آمده است.

شگردها و شیوه‌هایی که برای گسترش دایره واژگان ذهنی و توسعه دامنه مفاهیم در خاطر دانش‌آموزان در کتاب‌های نگارش پیشنهاد شده، متنوع و عبارت از روش‌هایی است که روزه‌های روشن و دریچه‌های هوای تازه را بر روی ذهن باز می‌کنند تا دانش‌آموز بهتر و تازه‌تر بیندیشد. در واقع زمانی که ذهن دانش‌آموز در تنگنای طرح پرسش‌های قلم گرفتار شد که: «چه بنویسم؟»، از این شگردها بهره می‌گیرد. برخی از این شگردها عبارت‌اند از: ۱. بارش فکری؛ ۲. جان‌نشین‌سازی؛ ۳. گزین‌گفته‌ها؛ ۴.

مقایسه؛ ۵. شخصیت‌پردازی؛ ۶. فضا‌سازی و ...

این پژوهش به تحلیل چگونگی تأثیر بارش فکری در تقویت نگارش دانش‌آموزان پایه دهم می‌پردازد و نقاط ضعف و قوت این شیوه را برمی‌شمارد.

### ۱.۱. بیان مسئله

درس نگارش می‌تواند دانش‌آموزان را خلاق و متفکر بار بیاورد و به رشد تفکر و تخیل آن‌ها برای نگارش مطالبی جدید و صحیح از لحاظ علم نوشتاری کمک کند.

آموزش با شیوه بارش فکری توانایی حل مسئله را، به نحوی خلاقانه، در دانش‌آموزان بالا می‌برد. استفاده از این روش باعث ایجاد عقیده و اندیشه خلاق می‌شود. در این روش همه افراد دور هم می‌نشینند و درباره یک موضوع به بحث می‌پردازند و هر فرد نظر خود را بیان می‌دارد

دارند که انتقال آن‌ها تنها توسط نوشتن محقق خواهد شد. بخش اصلی نوشتن این است که بتوانی صدای دیگری را بشنوی. عمل نوشتن یعنی تفکر کردن، کتبی. اصلاح نوشته یعنی اصلاح فکر، تسلط بر لفظ و نگارش لازمه تسلط بر افکار است.

نوشتن در تقویت قدرت تفکر بسیار تأثیر دارد. این مهارت می‌تواند در آینده شخص و زندگی او بسیار پرکاربرد و راه‌گشا باشد. به عبارت دیگر، تمرین در نوشتن، اندیشیدن بسیار و آگاهی و دانایی در زندگی و آینده را به دنبال دارد، ولی متأسفانه این جنبه و بسیاری از جنبه‌های دیگر آن مورد توجه قرار نگرفته است.

در دوره متوسطه، با روش‌های توسعه مطلب و پرورش معانی و گسترش دایره واژگانی به آموزش نگارش پرداخته می‌شود. این پژوهش به تحلیل و تأثیر شگرد «بارش فکری» و نقش آن در تقویت مهارت نوشتن می‌پردازد و قصد دارد ضمن تحلیل این درس در کتاب‌های نگارش، به بیان اهمیت و نقش شیوه‌های گسترش مطلب در تقویت مهارت نوشتن بپردازد و ضعف و قوت این بخش‌ها را در آموزش نگارش تحلیل نماید.

### ۱.۲. پیشینه

ما در بررسی‌های خود پژوهش‌های متعددی با رویکرد بررسی درس انشا و مشکلات آن، عوامل مؤثر بر تقویت مهارت نوشتن، آسیب‌شناسی نوشتن و ... یافتیم اما پژوهش مستقلی در مورد تحلیل شیوه‌های آموزش توسعه مطلب و گسترش واژگان، با توجه به اهداف کتاب‌های درسی نگارش در دوره دوم متوسطه، پیدا نکردیم.

### ۱.۳. ضرورت و اهمیت پژوهش

مهارت‌های نگارشی از نظر کاربردی در زندگی دانش‌آموزان مخصوصاً در دوره متوسطه دوم که مقدمه ورود به دنیای خارج از مدرسه است، نقش بسیار مهمی دارد؛ زیرا از این زمان به بعد، بخش بزرگی از ارتباطات دانش‌آموز در خارج

نگارش استثنایی‌ترین پدیده در نظام آموزشی ماست. در جامعه ما نگارش را به‌عنوان یک واحد درس اداری می‌شناسند نه به‌عنوان شیوه تفکر و نه به‌عنوان راهبردی برای شکوفایی در خلاقیت و نه به‌عنوان رکنی از تمدن (فاضلی، ۱۳۹۲: ۱۲۲). نگارش یک فرهنگ است، یک واقعیت تاریخی است که در پرتو آموزش درست و توجه عمیق می‌تواند باعث رشد تمدن شود. برای نگارش خوب منطق قوی، خلاقیت، آشنایی با واژگان و شیوه نگارش ضروری است. همه افراد تجربیاتی



از مدرسه از طریق نوشتن خواهد بود. ضمن اینکه دانش‌آموز با نگارش می‌تواند آموخته‌های خود را ترکیب کند و اثری نو به وجود آورد که خودش و دیگران از آن لذت ببرند. نگارش می‌تواند به دانش‌آموز نیروی ابتکار و ابداع بدهد. او به وسیله نوشتن از استعدادهای نهفته خود اطلاع حاصل می‌کند و استعدادهای بالقوه خویش را شکوفا می‌سازد. لذا آموزش مهارت درست نوشتن به دانش‌آموز یکی از وظایف اصلی مدرسه به شمار می‌رود. در بخشی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر گسترش نگارش جهت خلاقیت و نوآوری تأکید شده است. نگارش مبنایی انکارناپذیر برای صدا و سیما، رسانه‌ها، وسایل ارتباط جمعی، رایانه‌ای، مطبوعاتی، مکاتبات اداری، تجاری و مانند این‌هاست. با توجه به مطالب ذکر شده ضروری است که دانش‌آموزان با این شگردها و شیوه‌های گسترش مطلب آشنا شوند و مهارت‌های نوشتن به آن‌ها آموزش داده شود.

## ۲. تحلیل یک شیوه آموزشی در نگارش

یکی از شگردهایی که به‌منظور پرورش موضوع، توسعه گنجینه واژگان و گسترش دایره جملگانی دانش‌آموزان در نگارش ۱ (پایه دهم) معرفی شده شگرد بارش فکری است که در این پژوهش به تحلیل آن می‌پردازیم:

### ۲.۱. بارش فکری

بارش فکری (brain storming) را نخستین بار شخصی به نام «آکسل»<sup>۱</sup> در سال ۱۹۳۸ م به کار گرفت. این روش به اسامی دیگری مانند بارش افکار، بارش مغزی، طوفان فکری، طوفان ذهنی نیز خوانده می‌شود، یکی از معروف‌ترین روش‌های ایجاد خلاقیت است. در این روش اولین گام ایجاد فرصت برای فکر کردن و معناسازی است، بنابراین فکر کاملاً آزاد و رهاست. گام دوم، کشف روابط میان اشیا و پدیده‌هاست. بدین‌سان، خلق و آفرینش آسان می‌شود و پرسش‌ها در

ذهن و زبان جریان می‌یابد.

بارش فکری یک روش گروهی یا فردی برای تولید ایده یا ایده‌پردازی است و باعث افزایش خلاقیت می‌شود. به وسیله این روش هم‌چنین می‌توان راه‌حل‌هایی برای مشکلات موجود پیدا کرد. بارش فکری قواعد و اصول معینی دارد که با رعایت آن‌ها می‌توان به یک بارش فکری مؤثری و مفید رسید.

طبق نظر اسپورن، بارش مغزی عبارت است از «یک فن جمعی که طی آن گروهی می‌کوشد تا با جمع کردن همه ایده‌هایی که اعضای گروه به طور خودجوش ارائه می‌دهند راه‌حلی برای یک مسئله خاص بیابد» اسپورن، روش بارش مغزی را برای آموزش خلاقیت مفید می‌داند. (اسپورن، ۱۹۶۴: ۱۱۸)

بارش فکری در لغت‌نامه وبستر چنین تعریف شده است:

«اجرای تکنیک گروهی که از طریق آن گروهی می‌کوشند راه‌حلی برای یک مسئله به‌خصوص، با انباشتن تمام ایده‌هایی که به وسیله اعضا ارائه می‌شود، بیابند»

با استفاده از این روش می‌توان استعداد عقلی و ذهنی افراد را رشد داد چنان‌که بتوانند بیشترین بهره را از توانایی‌های فکری خود بگیرند. (میرکمالی، خورشیدی، ۱۳۸۷: ۸۷)

دلیل اینکه بارش فکری تا این اندازه با موفقیت روبه‌رو شده، این است که چنین محیطی برای ابراز آزادانه شخصیت فرد مطلوب است. به این معنی که فرد در چنین محیطی احساس امنیت و آزادی روانی کرده و ترسی از تمسخر و تحقیر ندارد، حتی لزومی ندارد فرد ارزیابی شود زیرا از او خواسته می‌شود نظرهایی را ابراز کند که هر چه بیشتر از ذهن دور باشد.

افروز (۱۳۷۸: ۲۱۷) بارش فکری را «سیال‌سازی ذهن» ترجمه نموده و در توضیح آن نوشته است: یک روش حل مسئله که در آن عضو گروه عقاید تازه و جالب خود را درباره وضعیت ارائه و مورد بحث گروه قرار می‌گیرد. این امر می‌تواند در برانگیختن خلاقیت و حل مسئله، به

خصوص در مورد کودکان سرآمد، مورد استفاده قرار گیرد.

هر یک از افراد باید ابتدا از طریق تفکر همگرا ایده‌هایی را انتخاب نمایند و سپس به کمک یکدیگر ایده‌ها را ترکیب کرده و ایده‌های جدید بسازند. (پالاس، ۲۰۱۱: ۳۸)

آموزش با شیوه بارش فکری توانایی حل مسئله را، به نحوی خلاقانه، در دانش‌آموزان بالا می‌برد. استفاده از این روش باعث ایجاد عقیده و اندیشه خلاق می‌شود. در این روش همه افراد دور هم می‌نشینند و درباره یک موضوع به بحث می‌پردازند و هر فرد نظر خود را بیان می‌دارد. همه فرصت برابر برای ابراز عقیده دارند و می‌توانند اظهارنظر نمایند.

معلم نقش هدایت‌گر را به عهده دارد و همه صحبت‌ها و نظرات را یادداشت می‌نماید و همه اعضای گروه می‌توانند هر راه‌حلی را که به نظرشان می‌رسد بیان کنند. موضوعات قابل بررسی می‌تواند هر موضوعی باشد که برای دانش‌آموزان مبهم و جالب است، لذا دانش‌آموزان که دارای ذهنی شفاف هستند و هنوز افکارشان قالب‌ریزی نشده و سمت‌وسوی مشخصی پیدا نکرده، قادرند راهکارهای جدید و بدیعی ارائه دهند. (اسپورن، ۱۹۶۴: ۹۶)

در سال ۱۹۵۰ بنیاد فرهنگی اسپورن این روش را در چندین شرکت تحقیقاتی، بازرگانی، علمی و فنی برای حل مشکلات و مسائل مدیریت به کار گرفت و اجرای آن با موفقیت‌های زیادی همراه بود به طوری که در مدت کوتاهی به‌عنوان یک روش کارآمد شناخته شد. در سال ۱۹۵۰ بارش فکری با سرعتی بسیار محبوبیت یافت. در این روش چون محدودیت در ارائه پاسخ‌ها و عوامل بازدارنده در بحث وجود ندارد و دانش‌آموزان در مقابل افکارشان مورد انتقاد قرار نمی‌گیرند، ذهن خود را آزاد احساس می‌کنند و می‌توانند پاسخ‌های خوب و مفیدی ارائه دهند؛ و حتی گاهی شاهد پاسخ‌های غیرمنتظره و خاصی می‌باشیم. تقویت چنین پاسخ‌هایی باعث بروز خلاقیت می‌گردد.

در این روش مهارت‌های ذهنی مانند





اجرای موفق‌تر جلسه است. در این حالت قضاوت و ارزشیابی در مورد نظرات ممنوع می‌باشد.

**پنجم:** تأکید بر کمیت: هر چه تعداد نظرات بیشتر باشد احتمال وجود پیشنهادهای مفید و کارسازتر در بین آن‌ها بیشتر می‌شود. موفقیت روش بارش مغزی با تعداد پیشنهادهای مطرح شده در جلسه رابطه مستقیم دارد و هر چه تعداد پیشنهادها بیشتر باشد احتمال وجود طرح پیشنهادی کیفی بیشتر است. شواهد قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که هر چه فرد یا گروه راه‌های بیشتری ایجاد کرده و مورد بررسی قرار دهد نه تنها احتمال حصول به راه‌حل‌های بهتر و مناسب‌تری وجود خواهد داشت، بلکه احتمال بیشتری برای موفقیت در حل مسائل وجود دارد.

**ششم:** تلفیق و بهبود پیشنهادها: اعضا می‌توانند علاوه بر ارائه پیشنهاد، نسبت به بهبود پیشنهاد خود اقدام نمایند. افراد بعد از شنیدن پیشنهادها دیگران می‌توانند پیشنهاد اولیه خود را بهبود بخشند و همچنین می‌توانند چند پیشنهاد را تلفیق کنند و پیشنهاد بهتر و کامل‌تری را به دست آورند. (تورنس، ۱۹۶۴، ۷۸)

نتایج تحقیقات پارس و میدو در خصوص روش بارش مغزی بدین شرح است: آموزش از طریق بارش مغزی، توانایی حل مسئله را در افراد افزایش می‌دهد. روش بارش مغزی بیشتر از روش‌های مرسوم آموزشی، به ایجاد عقاید و اندیشه‌های آفریننده منجر می‌شود. کوشش برای جهت دادن هر چه بیشتر به پاسخ سؤالات طرح شده به افزایش پاسخ‌های آفریننده می‌انجامد. دانش‌آموزانی که

تفکر، تحلیل، طبقه‌بندی، استنباط، تلخیص ارائه راه‌حل، مقایسه، تقسیم و نتیجه‌گیری در فرد تقویت می‌شود (همان: ۹۹). ایده‌پردازی یک مرحله در روند ایجاد خلاقیت می‌باشد و استفاده از قوانین بارش فکری باعث سهولت در آن می‌شود. (پالاس، چوی، کهن، ۲۰۱۱: ۱۹)

## ۲.۲. قواعد بارش فکری

بارش فکری دارای اصول و قواعدی است که در مرحله اجرا باید رعایت شود: **اول:** مبتنی بر تنوع نظرات است. تنوع نظرات، آن بخش از مغز را که به خلاقیت مربوط می‌شود فعال‌تر می‌کند و بر تفکر قضاوتی فائق می‌آید. تفکر قضاوتی مبتنی بر ارزیابی نسبت به مطالب مطرح شده است. در این روش بعد از اینکه تمام پیشنهادها جمع‌آوری شد، بررسی و ارزیابی‌ها صورت می‌گیرد.

**دوم:** کمیت فزاینده کیفیت است. هر چه تعداد پیشنهادها بیشتر باشد، احتمال رسیدن به یک راه‌حل بهتر افزایش می‌یابد.

**سوم:** انتقاد ممنوع: این مهم‌ترین قاعده است. در جریان ارائه نظرات و پیشنهادها هیچ‌گونه انتقاد و اعتراضی صورت نمی‌گیرد تا فرد بدون محدودیت بتواند پیشنهادها و راه‌حل‌های خود را ارائه دهد. این مسئله باعث جرئت‌ورزی کودکان شده و آن‌ها توانایی مطرح کردن نظرات خود را بدون اینکه مورد انتقاد یا تمسخر واقع شوند بیان می‌نمایند.

**چهارم:** اظهار نظر آزاد و بی‌واسطه: اعضا باید شهادت اظهار نظر پیدا کنند و بتوانند پیشنهادهای خود را بیان نمایند. هر چه پیشنهادها جسورانه‌تر باشد نشان‌دهنده



جدول (۱): توصیف نمونه آماری براساس گروه

جنسیت	گروه	فراوانی	درصد
پسر	آزمایش	۲۰	۵۰
پسر	کنترل	۲۰	۵۰
تعداد کل	۲	۴۰	۱۰۰

جدول (۲): جدول شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها در متغیر مورد مطالعه (شگردهای نگارش)

گروه	تعداد	میانگین نمرات پیش‌آزمون	انحراف معیار	میانگین نمرات پس‌آزمون	انحراف معیار
آزمایش	۲۰	۱۶/۵۰	۱/۲۷۷	۱۸/۰۵	۱/۲۷۶
کنترل	۲۰	۱۶/۸۵	۱/۲۲۶	۱۷/۰۵	۰/۹۹۷
کل	۴۰	۱۶/۶۷	۱/۲۵۱	۱۷/۵۵	۱/۱۳۶

دوره‌های مربوط به حل مسائل به روش بارش مغزی را می‌گذرانند، در آزمون‌های آفرینندگی گیلفورد نمره‌های بیشتری می‌گیرند. والدینی که با کودکان خود مشکل دارند، غالباً برای تدریس به آن‌ها و ایجاد انضباط در آن‌ها راه‌های محدودی دارند. مربیانی که در تدریس مهارت‌های اساسی مانند خواندن نوشتن و سایر دروس موفق نمی‌شوند. معمولاً فقط یک روش تدریس یا تعداد معدودی روش دارند. داشتن تعداد کمی راه‌های مختلف برای تدریس فاجعه‌آمیز است؛ زیرا هیچ روش قطعی و نهایی برای تدریس هیچ ماده درسی وجود ندارد؛ که در مورد همه کودکان موفقیت به‌بار آورد (همان؛ ۱۰۲).

### ۲.۳. تحلیل شیوه بارش فکری و نقش آن در تقویت نگارش دانش‌آموزان پایه دهم

درس اول نگارش پایه دهم به این شگرد اشاره نموده است. یکی از مشکلاتی که دانش‌آموزان در نوشتن موضوع نگارشی دارند، نداشتن مطالب ذهنی برای موضوعی است که باید درباره آن بنویسند. با استفاده از این روش می‌آموزند که چگونه موضوع خود را گسترش دهند. در درس‌های نگارش برای فعالیت دانش‌آموزان و تمرین مهارت نوشتن دو قسمت اصلی در نظر گرفته شده است:

**الف. کارگاه نوشتن:** در این بخش نمونه‌هایی آورده شده تا دانش‌آموزان این شگرد را بشناسند و نمونه‌هایی از نوشتن را با این شیوه تمرین کنند؛

**ب. متن تولیدی:** در این بخش متنی توسط دانش‌آموز، با توجه به نمونه‌ها و آموزه‌های درس، نوشته می‌شود و در جلسه سوم درس نگارش پس از خوانش متن‌های تولید شده، با توجه به سنجه‌های ارزیابی که در اینجا به آن اشاره می‌شود، توسط دانش‌آموزان و معلم ارزش‌گذاری می‌شود.

در روش بارش فکری با استفاده از خوشه‌سازی یک موضوع نگارشی گسترش می‌یابد؛ بدین صورت که یک موضوع اصلی انتخاب می‌شود و بعد از آن

کلماتی که با موضوع ارتباط داشته باشند در پیرامون آن نوشته می‌شوند. هر چقدر کلمات پیرامون موضوع نگارش بیشتر باشد به دانش‌آموز در نوشتن نگارش بیشتر کمک می‌کند و باعث تقویت

مهارت او می‌شود. این روش به صورت فردی و گروهی قابل اجراست. البته اگر از روش گروهی استفاده شود انگیزه و شوق دانش‌آموزان در کلاس درس بیشتر می‌شود.

برای اینکه روش بارش فکری را در کلاس نگارش آموزش دهیم، لازم است در چند جلسه اول به شکل گروهی در کلاس اجرا شود. روش بارش فکری در کتاب نگارش پایه دهم با مثال‌ها و نمونه‌های متعددی بیان شده است؛ بارش فکری اولین گام در ایجاد فرصت فکر کردن و معناسازی است. حال می‌خواهیم بررسی کنیم که چگونه روش بارش فکری در تقویت نگارش دانش‌آموزان پایه دهم مؤثر است. هنگامی که به دانش‌آموزان موضوع نگارشی داده می‌شود شاید در ابتدا نوشتن مطالبی در ذهن دانش‌آموز وجود نداشته باشد، اما زمانی که از روش خوشه‌سازی استفاده می‌کند کلماتی در ذهن دانش‌آموزان نقش می‌بندد که با همین کلمات و ارتباط آن با موضوع اصلی نگارش گنجینه لغات آنان بیشتر شده و جمله‌های زیادی در ذهنشان شکل می‌گیرد و زمانی که این جمله‌ها را در دفتر نگارش خود یادداشت می‌کنند متوجه می‌شوند که مطالب زیادی برای نوشتن دارند و با شوق و انگیزه بیشتری شروع به نگارش می‌کنند هر قدر از این روش در نوشتن استفاده کنند به

مراتب با تکرار و تمرین مهارت نگارشی دانش‌آموزان بسیار بالا خواهد رفت و ما در آینده نویسندگان زبده و توانایی خواهیم داشت.

### ۲.۴. معایب روش بارش فکری

۱. ممکن است ایجاد شرایط برای اظهارنظر آزاد و بی‌واسطه دشوار باشد.
۲. دانش‌آموز تحت فشار اکثریت قرار می‌گیرد و موجب می‌شود فرد با نظر اکثریت موافقت کند حتی اگر بداند که نظر اکثریت اشتباه است.
۳. اگر معلم دارای تجربه کافی نباشد، ممکن است برخی افراد کلاس را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. لذا معلم نگارش باید وقت را به خوبی تنظیم کند تا به همه افراد نوبت برابر برای ارائه پیشنهادها داده شود و از ابراز پیشنهادها اضافی توسط برخی افراد جلوگیری نماید.

### ۲.۵. مزایای بارش فکری

۱. این روش باعث تقویت تفکر خلاق دانش‌آموزان در نگارش می‌شود.
۲. این روش چون به صورت گروهی قابل اجراست شوق و انگیزه دانش‌آموزان را در نوشتن را بیشتر می‌کند.
۳. گنجینه لغات دانش‌آموزان را بیشتر می‌کند و باعث مهارت در نگارش می‌شود.

جدول (۳): جدول نرمال بودن توزیع داده‌ها (سرزندگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن)

مؤلفه	تعداد	کولموگروف-اسمیرنوف	(معنی داری (دو دامنه
نگارش پیش‌آزمون	۴۰	۱,۱۴۳	۱,۱۴۷
نگارش پس‌آزمون	۴۰	۱,۲۴۰	۰,۰۹۲

رگرسیون و رابطه خطی بین متغیرهای تصادفی کمکی (نمرات پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (نمرات پس‌آزمون)، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شد.

### ۲.۷.۲. تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها

چنانچه جدول ۱ نشان می‌دهد، تعداد کل آزمودنی‌ها شامل ۴۰ نفر است که ۵۰٪ آنان گروه آزمایش و ۵۰٪ دیگر گروه کنترل را تشکیل می‌دهند. (جدول ۲)

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در مقایسه نگارش دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل، در پیش‌آزمون تفاوت چندانی بین میانگین نمرات دو گروه مشاهده نمی‌شود؛ ولی در پس‌آزمون، میانگین گروه آزمایش برابر ۱۸/۰۵ و میانگین گروه کنترل ۱۷/۰۵ به دست آمد که میانگین گروه آزمایش بیشتر از میانگین گروه کنترل است.

### ۲.۷.۳. تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها

۲.۷.۳.۱. نرمال بودن توزیع داده‌ها  
چنانچه جدول ۳ نشان می‌دهد، سطح معنی‌داری نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگارش از ۵,۰۵ بزرگ‌تر است، پس فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به نوشتن نگارش پذیرفته می‌شود و فرض مقابل مبنی بر نرمال نبودن توزیع داده‌های مربوط به این متغیر و مؤلفه‌های آن رد می‌شود.

آن‌ها می‌توان اطلاعات جمع‌آوری شده را تنظیم کرده و خلاصه نمود، آمار توصیفی می‌نامیم، در یک کلام، آمار توصیفی عبارت از مجموعه روش‌هایی است که پردازش داده‌ها را فراهم می‌سازد (دلور، ۱۳۹۵: ۱۴۸). به عبارت دیگر در آمار توصیفی از نمودار و جدول استفاده خواهد شد. همچنین به شیوه‌هایی که از طریق آن‌ها ویژگی‌های گروه‌های بزرگ براساس اندازه‌گیری همان ویژگی‌ها در گروه‌های کوچک استنباط می‌شود، آمار استنباطی گفته می‌شود. از تحلیل کوواریانس معمولاً در طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده می‌شود. در این طرح‌ها، قبل از اینکه آزمودنی‌ها در شرایط آزمایشی/شبه‌آزمایشی قرار گیرند، یک آزمون بر روی آن‌ها اجرا می‌شود و سپس، بعد از قرار گرفتن آن‌ها در معرض شرایط آزمایشی، همان آزمون مجدداً بر روی آن‌ها اجرا می‌گردد.

### ۲.۷.۱. تجزیه و تحلیل آماری

در تحقیق حاضر، برای بررسی اثربخشی آموزش توسعه‌مطلب: «بارش فکری» در نگارش، ابتدا نمرات نگارش دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر کمکی تصادفی پیش‌آزمون شد و همچنین نمرات پس‌آزمون (نمرات نگارش دانش‌آموزان) آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و همچنین گروه گواه جمع‌آوری گردید و پس از بررسی همگنی

### ۲.۶. آموزش روش بارش فکری

برای آموزش روش بارش فکری به دانش‌آموزان، ابتدا موضوع یک موضوع روی تخته نوشته و از دانش‌آموزان

جدول (۴): آزمون لوین برای نشان دادن واریانس نگارش دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

آماره آزمون	p
۲/۱۷۵	۰/۱۴۸

خواسته می‌شود با توجه به اطلاعاتی که درباره موضوع دارند، کلمه یا جمله کوتاهی را بیان کنند. هر کدام از کلمات و جمله‌هایی که دانش‌آموزان پیراوم موضوع اصلی بیان می‌کنند نوشته می‌شود. سپس از دانش‌آموزان خواسته شود کلمات و جمله‌هایی را که روی تخته‌سیاه به صورت خوشه‌ای نوشته شده، به صورت موضوعی (زیرموضوع‌ها و محورهای جزئی موضوع اصلی) دسته‌بندی و ضمن دادن روال و انسجام به آن‌ها شروع به نوشتن کنند.

### ۲.۷. نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده به دو طریق آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام می‌پذیرد. به‌طور کلی، روش‌هایی را که به وسیله

جدول (۵): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نگارش دانش‌آموزان

منبع پراکندگی مربعات آزادی	مجموع مربعات	درجه F	میانگین	آماره آزمون	مقدار P	ضریب
پیش‌آزمون	۴/۳۲۰	۱	۴/۳۲۰	۷/۶۷۴	۰/۰۰۹	۰/۱۷۲
گروه	۴۴/۷۷۲	۲	۲۲/۳۸۶	۳۹/۷۶۷	۰/۰۰۰	۰/۶۸۲
خطا	۲۰/۸۲۸	۳۷	۰/۵۶۳			
کل	۱۲۴۵۶/۰۰۰	۴۰				

### ۲.۷.۳.۲. تحلیل کواریانس

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده می‌شود، مقدار  $p$  آزمون لوین (۰/۱۴۸) بیشتر از ۰/۰۵ است، پس واریانس نگارش دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری ندارند. یعنی داده‌ها از مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها حمایت می‌کنند.

همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده می‌شود، چون ضریب اتا برابر با ۰/۶۸۲ است، این بدان معنی است که حدود ۶۸/۲ درصد از تفاوت‌های مشاهده‌شده در نگارش دانش‌آموزان به آموزش توسعه‌مطلب «بارش فکری» مربوط بوده است. از طرفی چون مقدار  $p$  آزمون (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ ( $p < 0.05$ ) است. بنابراین فرضیه تحقیق در سطح ۰/۰۵ تأیید می‌شود و آموزش توسعه‌مطلب «بارش فکری» باعث افزایش مهارت‌های نگارشی دانش‌آموزان می‌شود.

### ۳. نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان داد که آموزش توسعه‌مطلب «بارش فکری» باعث افزایش مهارت‌های نگارشی دانش‌آموزان می‌شود. بدین معنا که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در نوشتن انشا مهارت زیادتری داشتند. دایره‌واژگانی آن‌ها بیشتر شده و قدرت تخیل آنان به مراتب فراتر از گروه کنترل بود. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات قبلی سالاری (۱۳۸۱)، گرشام (۲۰۱۴)، لوبلو (۲۰۱۵) که آن‌ها نیز در تحقیقی تقریباً مشابه تأثیر قصه‌گویی بر انشای دانش‌آموزان را بررسی کردند، همسوس است.

تحقیق زینتی (۱۳۹۰) که نشان می‌دهد قصه‌گویی معلم باعث بالا بردن میزان تخیل کودک و همچنین افزایش شادابی کلاس انشای می‌گردد و منجر به ایجاد انگیزه در نوشتن می‌شود و با نتیجه تحقیق مک‌کارتی (۲۰۰۳) مبنی بر غنی‌سازی الگوی زبان مادری بیان

که گذاردن این مسئولیت تنها بر عهده کتاب‌های نگارش، نمی‌تواند به خوبی حق مطلب را ادا کند و جهت ارتقای این مهارت نیاز به تغییر ساختار آموزشی و بسترسازی مناسب در این زمینه است؛ زیرا استفاده از حواس پنج‌گانه سرچشمه بروز خلاقیت است. لذا تا زمانی که نتوانیم زیرساخت‌های مورد نیاز را برای پرورش این مهارت و کسب سایر مهارت‌های زندگی آینده دانش‌آموزان فراهم کنیم، تغییر در محتوای کتاب‌های درسی بدون هیچ نتیجه‌ای تکرار خواهد شد.

از آنجا که روش بارش فکری گنجینه لغات دانش‌آموزان را بالا می‌برد، باعث تقویت مهارت نوشتن می‌شود. آموزش دانش‌آموزان با روش بارش فکری باعث گسترش تخیل، خلاقیت و تمرکز، افزایش اعتمادبه‌نفس، ایجاد علاقه‌مندی به مطالعه، تقویت مهارت‌های گوش کردن، خواندن و نوشتن خواهد شد. در ضمن خزانه لغات و میزان درک فرد از معانی لغات را وسعت می‌بخشد. این روش باعث تفکر خلاق دانش‌آموزان می‌شود و یکی از شیوه‌های توسعه‌مطلب است که به‌صورت گروهی در کلاس نگارش قابل اجراست.

#### پی‌نوشت

1. Axl Osborne

#### منابع

۱. افسروز، غلامعلی، عبادی، ماندانا. (۱۳۷۸). فرهنگ واژگان. تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی فاران.
۲. تورنس، نی، بال. (۱۹۶۴). آزمون تفکر خلاق تورنس، فرم ب تصویری. ترجمه: علیرضا پیرخانگی (۱۳۸۸). تهران: روان تجهیز.
۳. دلاور، علی. (۱۳۹۵). احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: سمت.
۴. رؤف، علی. (۱۳۹۰). انشا، رویدادن در خود، تهران: آبیژ.
۵. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۵). درباره نوشتن، تهران: مجله انسان‌شناسی و فرهنگ‌شناسی، شماره ۳۶.
۶. میرکمالی، سیدمحمد، خورشیدی، عباس. (۱۳۸۷). روش‌های پرورش خلاقیت در نظام آموزشی. تهران: بسطرون.
۷. میرنسب، میرمحمد؛ بیرامی، منصور و اهراری، غفور. (۱۳۹۴). «بررسی مفهوم انشا و آسیب‌شناسی روش‌های آموزش». روزین‌پور، نادر. (۱۳۷۱) پر سمنند سخن. تهران: فروغی



داستان و تحقیق جرالسد (۱۹۸۶) که بیانگر تأثیر بسیار عمیق بر بسط دادن موضوع، انسجام متن و ارتباط کلمات با هم بود، همسو بود. براساس این تحقیق، ساختار کتاب نگارش پایه دهم و روش‌های مورد استفاده در آن‌ها در پرورش مهارت نوشتن دانش‌آموزان تأثیر بسزایی خواهد داشت. یادآوری این نکته ضروری است

# بهار

تا باد نوبهار ز هر سو وزان شود  
 آفاق جلوه گیرد و دنیا جوان شود  
 در باغ و بوستان، گل زیبا به کبر و ناز  
 بر شاخسار، خرم و خندان، عیان شود  
 بلبل چو عاشقی که ز کف داده دین و دل  
 بر گرد یار، چهچه زن، نغمه خوان شود  
 سنبل، چو زلف یار، دمد از نقاب خاک  
 سوسن، طرب فزا، چو رخ دلستان شود  
 سازند سبزه و گل و ریحان چو انجمن  
 بید گهن به محفلشان سایه بان شود  
 هر سو نوای شادی مرغان ز شاخسار  
 از سینه می برد غم و دل شادمان شود  
 بر روی غنچه، گاه سحر، باد صبحگاه  
 هی بوسه زن لبش چو لب عاشقان شود  
 چون موسم بهار طرب زافرا رسد  
 بیدار، هر گیاه ز خواب گران شود  
 از امر حق، دوباره گل و سبزه می دمد  
 تا باد خوش نسیم بهاران وزان شود  
 «سلطانی»، به چشم دل خود نظاره کن  
 تا نور حق بتابد و غفلت نهدان شود

دکتر علی سلطانی گرد فرامرزی

دو کوچه بالاتر از تماشا بهار شد بال و پر نکاندم  
 نماند از این خانه جز غباری و خانه را آن قدر نکاندم  
 و چشم‌ها را دوباره شستم و مثل ماهی از آب رستم  
 و سقف دل را سپید کردم و فرش جان را سحر نکاندم  
 نفس تکانی نکرده بودم چه بی هیاهو نفس کشیدم  
 جگر تکانی شنیده بودی؟ صدف شکستم جگر نکاندم  
 پر از شکوفه‌ست شانه‌هایم میان توفان و باد و باران  
 به دامنم ریخت یک جهان جان چو شانه را بیشتر نکاندم  
 لباس چرک نگاه خود را ز مردم دیده دور کردم  
 چه سخت بود این نظر تکانی به چوب مژگان نظر نکاندم  
 پرم شکستند پر کشیدم دلم شکستند دل سپردم  
 سرم بریدند خنده کردم سرم بریدند سر نکاندم  
 نه چپ نوشتم نه راست خواندم نه شرق گفتم نه غرب رفتم  
 تهی‌ست از هر چه جز بهاران دلی که از خشک و تر نکاندم

## علیرضا فزوه

ناگهان  
 شیشه‌های خانه بی‌غبار شد  
 آسمان نفس کشید  
 دشت بی‌قرار شد  
 بهار شد!

## سعید بیابانکی

# قلب

## علیرضابدیع

### چکیده

«قلب» یکی از اختیارات شاعری است که به دلیل نپرداختن دقیق عروضیان، باعث بدخوانی ابیات مزاحف به قلب و یادستبرد مصححین

به منظور اصلاح وزن شده است. عروض دانان جایگاه رخداد قلب را منحصر به «مفتعلن» و قالب رباعی (مستفعل) می دانند. علاوه بر دو وزن مذکور که از نظر کیفیت و کمیت مشابه یکدیگرند و در یک دایره عروضی به نام «مجتلبه زائده مزاحفه» جای گرفته اند، دو بحر دیگر (فعلاتن و مفاعیل) در همین دایره وجود دارند که امکان رخداد قلب در آن دو نیز هست و شاعران گذشته در آثار خویش از این امکان عروضی استفاده کرده اند. از پژوهش حاضر این نتیجه حاصل شد که «قلب» مبنایی ریاضی وار دارد و در هر وزن که چهارهجایی و متفق الارکان باشد، ممکن است؛ به شرط آنکه هر رکن مشتمل بر دو هجای کوتاه و دو هجای بلند باشد و دست کم یک جفت از هجاهای

### مقدمه

قلب یکی از

مهم ترین اختیارات

شاعری در حوزه وزن عروضی است

که اگرچه در قدیمی ترین کتب عروضی نظیر «المعجم فی معاییر الاشعار العجم» و «معیار الاشعار» نیز اشاراتی به آن رفته است، هرگز هیچ یک از متقدمین و متأخرین تعریفی جامع و مانع برای آن ارائه نکرده اند. این اختیار شاعری در بسیاری از اشعار کلاسیک، خاصه قالب رباعی، به کار رفته و به دلیل تسلط نداشتن مصححان یا آشنا نبودن کاتبان با مقولسه مورد بحث، باعث بدخوانی یا تصحیح های ناصواب از ابیات مزاحف شده است. بسا استادان و ادبایی که به دلیل بی اطلاعی از جایگاه رخداد «قلب» حکم به ایراد عروضی در شعری مشهور

هم کمیت، در جوار

هم قرار گرفته باشند. به دیگر سخن، قلب در تمامی بحرهای موجود در دایره «مجتلبه زائده مزاحفه» ممکن است؛ یعنی وقوع آن علاوه بر دو بحر رجز مطوی (مفتعلن) و هزج اخر (رباعی)، که پیش از این مد نظر عروضیان بوده است، در دو بحر رمل مخبون (فعلاتن) و هزج مکسوف (مفاعیل) نیز در هجاهایی مشخص و از پیش تعیین شده امکان دارد.

**کلیدواژه ها:** عروض، اختیار شاعری،

قلب، وزن شعر، هجا

داده‌اند (سمیعی، ۱۳۷۷: ۸).

شمیسا در کتاب «آشنایی با عروض و قافیه»، سه بار متوالی در پانویس وزن «فعلاتن»، حکم به استثناات وزنی داده است که در ادامه خواهد آمد (شمیسا، ۱۳۸۳: ۵۴).

نجفی به درستی در مورد قواعد عروضی گفته است:

قواعد عروض، مانند قواعد دستور زبان، تابع قرارداد اهل زبان است؛ یعنی امری است وضعی و اعتباری نه طبیعی و ذاتی، که به مرور زمان تحول و تغییر می‌یابد. بنابراین، اگر زمانی قاعده‌ای در عروض رایج بوده و بعداً بر اثر تحول از رواج افتاده باشد، نباید پنداشت که در هر دوره‌ای شنوندگان شعر با شنیدن یا خواندن آن احساس «سکته» می‌کرده و آن را خصوصیتی «غیرطبیعی» یا «نامطبوع» می‌شمرده‌اند (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۱۶۷).

از جمله ابیاتی که به دلیل عدم درک قاعده قلب، ادبا و اهالی فن همواره به آن به دیده پرسش و اغماض نگریسته‌اند، بیتی است از ناصر خسرو:

«گل تبار و آل دارد همه مه رویان  
هرگهی کاید با آل و تبار آید»

(ناصر خسرو، ۱۳۵۷: ۱۶۱)

بحر آن رمل مثنی مخبون مظموس و وزن عروضی آن چنین است: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع.

صرف نظر از اختیار ابدال یا تسکین در مصراع دوم، کلمه «آل» در مصراع نخست ثقیل می‌نماید و بسیار مورد بحث قرار گرفته است؛ از این بابت که طبق قواعد عروض، در وزن متفق‌الارکان رمل مخبون (فعلاتن)، شاعر مجاز به استفاده از «فعلاتن» در حشو و عروض و ضرب (ارکانی به جز اول) نیست. حال آنکه در بیت مزبور، عبارت «آل دارد» بر وزن فعلاتن است و در حشو آمده که در رمل مخبون، این خلاف قواعد عروض است.

بیت دیگری نیز همواره از همین نظرگاه مورد بحث بوده است:

«شاد باشید که جشن مهرگان آمد  
بانگ و آوای درای کاروان آمد

(منوچهری، ۱۳۳۸: ۱۹۷)

طی این پژوهش به این پرسش پاسخ داده خواهد شد که چرا ناصر خسرو و شعرای دیگر در ابیاتی از این نوع، مختار بوده‌اند از چنین قاعده‌ای بهره ببرند و بالطبع حق با ایشان بوده است نه با خرده‌گیران.

### پیشینه پژوهش

تا آنجا که بررسی شد، شمس‌الدین محمدبن قیس رازی، نخستین کسی است که مابین آثار برجای مانده در باب عروض و قافیه از عبارت «مراقبت» استفاده می‌کند و غرض او جابه‌جایی دو هجای کوتاه و بلند مجاور هم (قلب) است: «در مسدس اخر ب این بحر مراقبتست میان یا و نون مفاعیلن و بعد از مفعول مفاعیلن آید» (شمس‌الدین محمدبن قیس رازی، ۱۳۷۳: ۱۱۸).

خواجه نصیرالدین طوسی، فصل هشتم از باب عروض را به اختیارات وزنی اختصاص داده و در باب «قلب» بیان داشته است که «این وزن «رجز مخبون» و «کامل مقوقص» هم می‌تواند اما در ترانه خلط مقبوض و مکفوف به یکدیگر روا بود و میان یا و نون مراقبه بود یعنی لازم است که مقبوض بود یا مکفوف» (طوسی، ۱۳۸۹: ۳۴۷).

او نیز به پیروی از شمس قیس، در این موضع از عبارت «مراقبت» استفاده می‌کند. اما نخستین کسی که از این ضرورت وزنی با عنوان «قاعده قلب» نام برده است، نائل خانلری بوده و آن را در زمره اختیارات شاعری قرار داده است (نائل خانلری، ۱۳۶۶: ۲۷۱).

وحید عیدگاه نیز ضمن مقاله‌ای با عنوان «بررسی بسامدی اختیارات وزنی در قصیده‌های ناصر خسرو» دست به تعریف این ضرورت وزنی زده و به موازات آن مصادیقی که ناصر خسرو در آن‌ها این اختیار را به کار بسته است، واکاویده و به تعریفی از سیروس شمیسا در این باب استناد کرده است (عیدگاه طرغبی، ۱۳۹۶: ۱۶۷-۱۵۴).

چنان‌که در ادامه خواهد آمد، معاصرین نیز تنها به تکرار تعاریف قدما بسنده کرده‌اند و کسی گرهی از آن نگشوده است.

### بحث

در حافظه تاریخی ما ایرانیان، قطعه‌ای مشهور وجود دارد: «آبست و نبیذست/ و عصارت زیب است/ و سمیه روسپیذ است». این قطعه در آغانی به یزیدبن مفرغ نسبت داده شده و مؤلف کتاب «وزن شعر پارسی» در مورد آن - و البته به نقل قول از مرحوم بهار -، چنین نقل کرده است: «تاریخ سرودن این شعر سال پنجاه و یک هجری است و بنابراین قطعه مذکور از قدیمی‌ترین نمونه‌هایی است که از شعر و زبان فارسی بعد از اسلام به یادگار مانده است» (نائل خانلری، ۱۳۶۶: ۵۸). شاید یکی از کهن‌ترین نمونه‌ها برای قاعده وزنی «قلب» همین ترانه کوچه و بازاری باشد.

هیچ‌یک از عروض دانان متقدم نظیر شمس قیس رازی و خواجه نصیرالدین طوسی و هیچ‌یک از معاصرین نظیر خانلری، فرزند، وحیدیان کامیار و نجفی، فرضیه‌ای جامع و مانع که شمول‌پذیر و کاربردی باشد، ارائه نکرده‌اند.

در واقع، قاعده قلب همواره طی این هزار و دوپست سال که از تصنیف علم عروض توسط خلیل‌بن احمد فراهیدی از دی می‌گذرد (ماهیار، ۱۳۷۸: ۱۳)، چونان رازی نامکشوف باقی مانده است؛ از این بابت که هیچ‌یک به منطق ریاضی‌وار آن نپرداخته و نگفته‌اند چرا در «رباعی» اوزان بر پایه «مستفعل» ممکن است و در بقیه نه! مثلاً در کتاب «عروض فارسی» از دکتر عباس ماهیار که عنوان آن شیوه‌ای نو برای آموزش عروض و قافیه ذکر شده است، مطلقاً از قاعده قلب یا جابه‌جایی، ولو به قدر ذکر نام، حرفی به میان نیامده؛ نه در بخش کلیات بدان اشاره کرده است و نه در بخش اوزان رایج شعر و نه حتی در بررسی اوزان رباعی! در کتاب «عروض» از دکتر جلیل تجلیل و کتاب «آشنایی با علم عروض و قافیه» تألیف دکتر حسین بهزادی اندوهجردی نیز مطلقاً حرفی از این قاعده به میان نیامده است.

برای ورود به بحث لازم است ابتدا مختصری در تعاریف سایرین از این اختیار شاعری کندوکاو کنیم. زنده‌یاد نجفی آن را



قاعده می‌دانست نه اختیار؛ چرا که معتقد بود «وقوع آن در شعر فارسی بسیار محدود و منحصر به دو حوزه است» (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۱۰۴).

قهرمانی مقبل طی مقاله‌ای به دستاورد طوسی در باب قلب پرداخته است:

طوسی به جواز «قلب» نیز پی برده و در دو جا به توصیف این جواز پرداخته است. اگرچه از اصطلاح قلب استفاده نمی‌کند؛ نخست در وزن رباعی که دو هجای ششم و هفتم که اولی بلند و دومی کوتاه است قابلیت جابه‌جایی دارند و طوسی با تیزی تمام برای آن اصطلاح «مراقبه» را به کار می‌برد: «اما در ترانه خلط مقبوض [مفاعلن] و مکفوف [مفاعیل] به یکدیگر روا بود و میان یا و نون مراقبه بود» (معیارالشعار، گ ۳۵، پ). مورد دوم آوردن «مفاعلن» به جای «مفتعلن» در رجز مطوی است. در عین حال یادآور می‌شود که کثرت کاربرد این جواز با ذوق فارسی سازگار نیست و «تناسب نگاه باید داشت» (قهرمانی مقبل، ۱۳۸۸: ۶-۷).

چنان‌که مشاهده می‌شود، طوسی اشاره‌ای گذرا داشته ولی عنوان نکرده است که مثلاً این قاعده در رکن اول یا آخر هم مجاز است یا خیر، و نگفته است به چه دلیل در وزن متناوب رجز مطوی حادث می‌شود!

نجفی با استناد به اثر طوسی در مورد «قلب» می‌گوید:

از اشاره طوسی در «معیارالشعار» که این تغییر را ظاهراً در رکن سوم مصراع جایز می‌داند نیز ضابطه‌ای به دست نمی‌آید. همین‌قدر شاید بتوان این حکم را روا دانست که در رکن دوم مصراع (و ظاهراً مصراع‌هایی که بیش از سه رکن دارند)، گاهی «مفتعلن» جانشین «مفاعلن» می‌شود و بالعکس، اما هرگز مثلاً جانشین «فعلاتن» نمی‌شود. چنان‌که بعداً در بحث اوزان رباعی گفته خواهد شد، گاهی هم «فعلاتن» به جای «مستفعل» می‌نشیند (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۳۳).

پیداست نجفی نیز نتوانسته است از عهده تشریح برآید که طی این مقاله به آن پرداخته خواهد شد.

در میان معاصرین، مسعود فرزاد جزء

نخستین کسانی است که به تحقیق و پژوهش در این مورد پرداخته است و ضمن تحقیق بر روی وزن‌های مختلف رباعی (زحافات) به سراغ یکی از تغییرات مجاز عروضی در فارسی می‌رود و با ذکر نمونه‌هایی نشان می‌دهد که مفتعلن می‌تواند به مفاعلن تبدیل شود، ولی عکس آن ممکن نیست (فرزاد، ۱۳۵۷: ۶۵). او اگرچه تعریف کاملی ارائه نداد، به این نکته راه برده است که مفتعلن می‌تواند به مفاعلن قلب شود و نه برعکس! فرزاد با انتشار مقاله‌ای مفید نیز به مبنای ریاضی‌وار عروض فارسی پرداخته است که اگرچه در باب کلیت بحور و اوزان شعر فارسی است اما یکی از مطالب مؤثر در جهت اثبات نظریه مورد بحث در این پژوهش است. (فرزاد، ۱۳۴۶).

ناتل خانلری در کتاب ارزشمند «وزن شعر فارسی» در مجموع یک صفحه در مورد قاعده جابه‌جایی (قلب) سخن گفته است که با حذف شاهد مثال‌ها به این تعریف جزئی می‌رسیم:

مراد از قلب در اینجا تغییر محل هجاهاست؛ بی‌آنکه در کمیت آن‌ها تغییری رخ دهد یا به کمیت متساوی تبدیل گردد، و انواع آن به قرار زیر است:

- قلب پایه نوا (U-) به چامه (-U)؛ مثال: سینه خاقانی و غم تا نزند ز وصل دم دعوی عشق و وصل هم تا ز سگان کیست او (خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۶۵۸)

- قلب پایه چامه (U-) به نوا (-U) و این عکس تغییر فوق است:

دست کسی بر نرسد به شاخ هویت تو تا رگ انیت او ز بیخ و بن بر نکنی (سنائی)

- قلب ترانه (U-U) به زمزمه (UU) که ممکن است آن را جزء پایه‌های اصلی نشماریم؛ زیرا در یکی از صورت‌های بحر ترانه مورد استعمال ندارد. مثال از بحر ترانه: تا بتوانی خدمت رندان می‌کن. در پایه سوم ترانه (U-U) که آن را اصل شمردیم، به زمزمه (UU) قلب شده است (ناتل خانلری، ۱۳۶۶: ۲۷۱).

همان‌طور که مشاهده می‌شود، خانلری به جای تعریفی متفن، شرحی مختصر نوشته

و به چند شاهد مثال بسنده کرده است؛ به طوری که ابدأ خواننده از جایگاه رخداد قلب آگاه نخواهد شد. طی این مقاله اثبات خواهد شد که همواره (-U) بر اثر قلب به (U-) تبدیل خواهد شد و عکس آن جایز نیست.

نظر نجفی در مورد آنچه ناتل خانلری گفته، جالب توجه است:

از کتاب وزن شعر فارسی که این تبدیل را شرح می‌دهد (ص ۲۷۱-۲۷۲) نمی‌توان معلوم کرد که کاربرد قاعده قلب دقیقاً در کجا جایز است و در کجا نیست. اگر همه جا در اثنای مصراع جایز می‌بود، فی‌المثل می‌توانستیم دو بیت زیر را هم‌وزن بدانیم:

گشت غمناک دل و جان عقاب  
چو از دور شد ایام شباب  
حال دل با تو گفتنم هوس است  
خبر دل شنفتنم هوس است

(نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۳۳-۳۲) در کتاب «آموزش عروض و قافیه به زبان ساده» چنین آمده است:

قلب: شاعر به ضرورت وزن می‌تواند یک هجای بلند و کوتاه کنار یکدیگر را جابه‌جا کند و برعکس. از این اختیار بسیار کم استفاده شده و معمولاً در رکن‌های زیر دیده شده است:

مفتعلن (قلب): مفاعلن. مفاعلن (قلب): مفتعلن. مستفعل (قلب): فاعلاتن. متفاعلن (قلب): مفاعلتن  
مثال:

سینه خاقانی و غم تا نزند ز وصل دم  
دعوی عشق و عاشقی تا ز سگان کیست او  
همان‌گونه که مشاهده می‌کنید، شاعر در رکن دوم مصراع اول مفتعلن را به جای مفاعلن آورده و از اختیار قلب استفاده کرده است (طباطبایی، ۱۳۸۶: ۲۸).

طباطبایی به درستی متوجه این نکته شده که قلب در متفاعلن نیز ممکن است ولی خطایی که مرتکب شده این است که همواره بر اثر قلب، مفاعلتن بدل به متفاعلن می‌شود نه بالعکس! چرا که هر مفاعلتن از ترکیب یک هجای کوتاه به علاوه مفتعلن و هر متفاعلن از یک هجای کوتاه به علاوه مفاعلن تشکیل شده است: (-UU-U) = (-UU+U)

وزن رباعی همچنان متداول است (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۱۰۷).

نجفی در کتاب ارزشمند «وزن شعر فارسی» نیز توضیحاتی در این باب ارائه کرده است:

«رباعی دو وزن اصلی دارد. در مورد وزن رباعی قاعده‌ای وجود دارد که به شاعر اجازه می‌دهد تا این دو گونه متفاوت را نیز با هم در درون یک رباعی به کار ببرد. به این قاعده، قاعده قلب می‌گوییم» (نجفی، ۱۳۹۵: ۹۰).

توضیحات نجفی در مورد قلب همین میزان است. همان‌طور که اشاره شد، نقد ایشان بر دیگران به مطلب خودشان نیز وارد است که نمی‌توان معلوم کرد قاعده قلب دقیقاً کجا جایز است و کجا نه! و البته در ادامه مطلب اثبات خواهد شد که این گفته از نجفی ناصحیح است که مفتعلن جانشین مفاعله می‌شود و برعکس! بلکه همواره مفاعله به جای مفتعلن می‌آید؛ آن هم در صورتی که وزن متفعل الارکان و بر پایه مفتعلن باشد.

دلیل تسمیه آن این است که در این اختیار یک هجای کوتاه و بلند جابه‌جا می‌شوند. بر واضح است که ترتیب هجایی یک کوتاه و یک بلند در شعر فارسی بسیار اتفاق می‌افتد و قلب به این معنی نیست که امکان جابه‌جایی آن در همه‌جا محتمل باشد. از این نظر ایراد نجفی بر مطلق بودن آن وارد است. قلب تنها در وزن‌های معدودی به کار می‌رود که خود بر دو گونه است:

الف. قلب در رباعی: در وزن رباعی در رکن دوم تبدیل «مستفعل» به «فاعلات» از موارد اختیار قلب است. قلب در این موضع از وزن رباعی کاملاً مطلق است.

ب. قلب جز رباعی در وزن‌هایی واقع می‌شود که متشکل از مفتعلن و یا مفتعلن و مفاعله است. البته در موارد معدودی ممکن است که یکی جایگزین دیگری شود و گوش اغلب این تفاوت را احساس می‌کند (قهرمانی‌مقبل، ۱۳۹۴: ۱۰۱).

توضیحات قهرمانی‌مقبل نیز هیچ حرف

درستی از عهده توضیح و کشف این قاعده برنیامده است. در کتاب اختیارات شاعری آورده است که:

قلب: گاهی در اثنای مصراع، یک هجای بلند و یک هجای کوتاه جابه‌جا می‌شوند؛ یعنی بلند کوتاه به جای کوتاه بلند می‌آید و بالعکس. این تغییر را قلب می‌نامند؛ مثلاً در بیت زیر از قصیده معروف خاقانی که بر وزن مفتعلن مفاعله مفتعلن مفاعله است: سینه خاقانی و غم تا نزد ز وصل دم

### قلب در رکن نخست و رکن پایانی این زنجیره عروضی، غیر ممکن نیست ولیکن نامطبوع است. شاید دلیل ندرتش در رکن اول و آخر، همین نکته باشد. در رکن دوم خوشایند و در رکن سوم قابل قبول است

دعوی عشق و وصل هم تا ز سگان کیست او (خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۶۵۸)

در رکن دوم مصراع اول، مفتعلن به جای مفاعله آمده، یا به عبارت دیگر L- به جای L- نشسته است (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۳۲).

ایشان در جایی دیگر مرقوم کرده است: استفاده از «قاعده قلب» تا جایی که به این خانواده مربوط می‌شود، به مرور زمان در شعر فارسی رو به کاهش نهاده و از قرن ششم به بعد، جز در مورد رباعی، دیگر به کلی منسوخ شده است. در همان قرن ششم نیز موارد استفاده از آن بسیار نادر است. امروزه استفاده از این قاعده فقط در

این تعریف نیز به شماره ارکان و هجاهایی که درگیر قلب خواهند شد، نپرداخته و در تعریف مشخص نکرده است که اگر مفتعلن در وزن مختلف الارکان به کار رفت، می‌تواند قلب شود یا خیر! در پایان بحث، به چرایی ذکر «مفاعله» و «مفاعله» در این تعریف طباطبایی پرداخته خواهد شد.

«شاعر به جای هجای کشیده، هجای کوتاه + هجای بلند» بیاورد یا بالعکس؛ قلب معمولاً در تبدیل مفتعلن به مفاعله و بالعکس دیده می‌شود» (شمیسا، ۱۳۸۶: ۵۶). این تعریف به هیچ عنوان نمی‌تواند گرهی از کار بگشاید. نخست اینکه اگر بتوان به جای هجای کشیده از کوتاه و بلند استفاده کرد، بیت «صبحگاهی سر خوناب جگر بگشایید» (خاقانی، ۱۳۹۳: ۱۵۸)

می‌تواند معادل «سحرگاهی سر خوناب جگر بگشایید» باشد؛ حال آنکه تفاوت کیفی آن دو بارز است. دوم آنکه مشخص نیست این اتفاق در کدام ارکان می‌تواند بیفتد؟ رکن اول؟ رکن آخر؟ ممکن است در تمام ارکان یک مصراع حادث شود؟ سوم اینکه چنان که خواهیم دید، در مفتعلن رخ خواهد داد ولی

قید «معمولاً» علمی و دقیق نیست و نمی‌توان دانست که معمولاً کجاها و به چه علت! و چهارم آنکه عبارت بالعکس در تعریف ایشان نیز خلاف واقع است. در این صورت و با این تعریف، می‌توان وزن «مفاعله فعلان مفاعله فعلن» را با «مفتعلن فعلان مفاعله فعلن» برابر دانست.

زنده‌یاد ابوالحسن نجفی گسترده‌تر از سایرین به این مقوله پرداخته و در سه کتاب ارجمند «وزن شعر فارسی» و «اختیارات شاعری» و مقاله‌های دیگر در عروض فارسی و کتاب «دربارۀ طبقه‌بندی وزن‌های شعر فارسی»، مطالبی متمم در این موضوع نگاشته ولی به رغم نکته‌گیری استاد نجفی بر عروضیان پیشین مبنی بر نپرداختن کامل به قاعده قلب، خود نیز به

تازهای نسبت به دیگران ندارد.

گفتیم که احتمال رخداد این عارضه عرضی تنها در چهار وزن که متشکل از دو هجای کوتاه و دو هجای بلند باشند، وجود دارد. آن چهار وزن به قلم خواجه نصیرالدین چنین اند:

و زایده هم برین قیاس باشند. و باشد که همین بحرها به حذف ساکن سبب دویم به کار دارند تا «هزج» برین گونه شود: «مفاعیل» چهاربار. و «رجز» برین گونه: «مفتعلن» چهاربار؛ و «رمل» برین گونه: «فاعلاتن» چهاربار؛ و بیت دایره «هزج» برین منوال بود: مرا کس ندهد داد، مرا کس نکند شاد

و بر وزن «رجز»: کس ندهد داد مرا، کس نکند شاد مرا

و بر وزن «رمل»: ندهد داد مرا کس، نکند شاد مرا کس

و این بحرها را «هزج مکفوف» و «رجز مطوی» و «رمل مخبون» خوانند و دایره بر قیاس گذشته بنهند و آن را «دایره مجتلبه» زایده مزاحفه» خوانند (طوسی، ۱۳۸۹: ۲۴-۲۵).

و این حقیر، وزن «مستفعل» یا به قول خواجه نصیرالدین «تخفیف» را نیز بر آن می‌افزایم تا دایره کامل شود. آنچه این پژوهش در پی آن است، خارج از این دایره نیست.

«چنین به نظر می‌رسد که شمس قیس و خواجه نصیر برای طرد «مستفعل» از عروض فارسی - برخلاف تصور عبدالخالق پرهیزی - از مدخل زبانی وارد مسئله نشده باشند (پرهیزی: ۲۹). به همین دلیل احتمالاً فرزند نخستین کسی باشد که این رکن را در میان ارکان عروضی خود آورده است» (قهرمانی‌مقبل، ۱۳۸۹: ۴۴).

و اما در ادامه با مثال‌هایی که طی این سال‌ها بیشتر مورد بحث قرار گرفته‌اند، نشان داده خواهد شد که اختیار «قلب»:

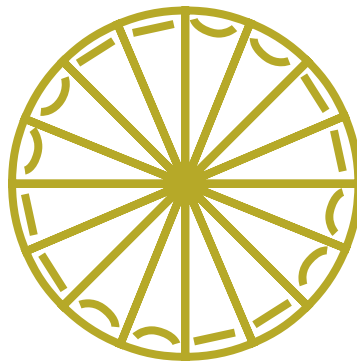
۱. در چه بحوری رواست؛
۲. در رکن چندم واقع می‌شود؛
۳. با ذوق سازگار است و رایج یا نامتداول است و نادر، تا از برآیند این سه پاسخ بتوان نتیجه‌ای حاصل کرد.

«خلیل‌بن احمد براساس میزان کاربرد

این تغییرات، آن‌ها را به زحافات حسن یا رایج، زحافات صالح یا مقبول (کم‌کاربرد) و زحافات قبیح یا نادر (بسیار کم‌کاربرد) تقسیم‌بندی کرده است» (قهرمانی‌مقبل، ۱۳۹۴: ۹۰).

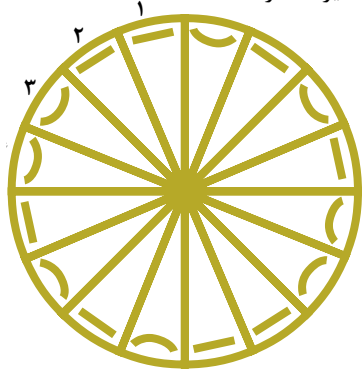
شمس قیس این اختیار را تا به حدی روا می‌داند که از سلاست بیان نکاسته باشد و ذوق را ملاک آن برمی‌شمرد: «و باید کی در خبن و طی تناسب اجزا رعایت کنند تا مصارع مختلف نیاید و هر دو نیارند تا ذوق شعر مختل نگردد چنانکه گفته‌اند» (شمس‌الدین محمدبن قیس رازی، ۱۳۷۳: ۱۲۹).

نکته این است که سایرین، کاربرد قلب در «مفتعلن» و قالب رباعی را طبیعی می‌دانند. منتها علاوه بر نظر سایرین که رباعی را به وزن «مفعول مفاعیل مفاعیل فعل» صورت‌بندی می‌کنند، می‌توان آن را به وزن «مستفعل مستفعل مستفعل مس (فع)» نیز تقطیع کرد. از سویی، در دواین قدما به ابیاتی برمی‌خوریم که اختیاری مشابه قلب دارند اما در وزنی دیگر - خانواده «فاعلاتن» - سروده شده‌اند؛ پس این فرضیه مطرح می‌شود که به دلیل شباهت این سه وزن ممکن است قلب از مبنایی ریاضی‌وار برخوردار باشد و اوزانی را درگیر کند که داخل دایره «مجتلبه» زایده مزاحفه» موجودند. لذا اگر چنین فرضیه‌ای صحیح باشد، باید در دیگر وزن این دایره یعنی «مفاعیل» نیز رخ دهد و بتوان برای آن شاهد مثالی یافت. بنابراین در این مقاله برای هر یک از این اوزان، مصادیقی بیان شده که قلب در آن‌ها رخ داده است. این دایره را خواهیم دید (دایره شماره ۱).



گفتنی است که همین دایره «مجتلبه»

زائده مزاحفه» در دسته‌بندی خانلری، سلسله دوم نامیده شده است (ناتل خانلری، ۱۳۹۶: ۱۸۸) که در صورت اعمال اختیار قلب بر روی چهار بحر موجود در آن، دایره‌ای دیگر به دست خواهد آمد که همان سلسله چهارم در دسته‌بندی خانلری است (دایره شماره ۲).



اکنون باید به ترتیب دایره در اوزان پیش رفت و برای هر یک نمونه‌هایی ذکر کرد تا ابتدا مشخص شود که قلب در تمامی شان رخ دادنی است یا خیر.

۱. مستفعل
۲. مفتعلن
۳. فاعلاتن
۴. مفاعیل

۱. «مستفعل»: پیش از پرداختن به این بحر، باید بگوییم که طبق عروض سنتی، نام دو وزن اصلی رباعی را «مفعول مفاعیل مفاعیل فعل» و «مفعول مفاعیل مفاعیل فعل» گفته‌اند و با اختیار ابدال، ده وزن دیگر نیز از این دو به دست می‌آید. چنانچه وزن اصلی رباعی را به ارکان چهارهجایی صورت‌بندی کنیم، این نام‌واژه را خواهد یافت: «مستفعل مستفعل مستفعل مس (فع)». پس، دلیل رخداد قلب در این وزن این است که رباعی نیز مثل رجز مطوی، ناشی از توالی دو هجای کوتاه و دو هجای بلند است. در ادامه خواهیم دید قلب نه تنها در رباعی بلکه در تمام اشعاری که بر پایه «مستفعل» باشند، ممکن است.

و اما در ادامه؛ در صورتی که «مستفعل» قلب شود، دو هجای میانی آن جابه‌جا می‌شوند و به «فاعلاتن» بدل می‌گردند. با این حساب این امکانات وجود دارد:

الف. فاعلاتن مستفعل مستفعل مستفعل (هجای آخر مصراع نمی‌تواند کوتاه باشد

و همواره باید یک هجای بلند معادل آن منظور کرد یا اگر مشابه این وزن، دو هجای کوتاه در پایان قرار گرفتند، باید آن‌ها را ابدال نمود. منتها با علم به این نکات، برای پرهیز از دور نیفتادن از بحث، آن‌ها را به همان شکل آورده‌ایم. (فرزاد، ۱۳۴۶: ۱۵۵)

ب. مستفعلُ فاعلاتُ مستفعلُ مستفعل  
ج. مستفعلُ مستفعلُ فاعلاتُ مستفعل  
د. مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ فاعلاتُ

با ادامه این روند، درمی‌یابیم که قلب در رکن نخست و رکن پایانی این زنجیرهٔ عروضی، غیرممکن نیست ولیکن نامطبوع است. شاید دلیل ندرتش در رکن اول و آخر، همین نکته باشد. در رکن دوم خوشایند و در رکن سوم قابل قبول است. با در نظر داشتن این احتمالات، با دو هدف:

۱. آوردن مصداق‌های این بحر، و ۲. اثبات امکان رخداد قلب در اوزانی جز رباعی، چند نمونه را بررسی می‌کنیم.

مثال ۱: «امروز و پریروزی و فردا/ هرچار یکی بود تو فردا»

(همدانی، ۱۳۷۷: ۲۰)  
رکن معیار: مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ (فعلن)

رکن جایگزین ۲: مستفعلُ فاعلاتُ مستفعلُ (فعلن). هجاهای مبتلا: ۶ و ۷ مصراع دوم  
مثال ۲: «تا در طلب دوست همی‌بشتایم/ عمرم به کران رسید و من در خوابیم»

(فرخی سیستانی، ۱۳۸۸: ۴۴۷)  
رکن معیار: مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ (مس (فع))

رکن جایگزین: مستفعلُ فاعلاتُ مستفعلُ (مفعولن) (فع) هجاهای مبتلا: ۶ و ۷ مصراع دوم.

مثال ۳: صاحب المعجم پیش از درج بیتی معروض به قلب این توضیحات را آورده است:

و موجب ناخوشی این اوزان اختلاف نظم اجزاست و عدم تناسب ارکان و پندار رازی را این اختلاف بسیار افتاده است لاجرم الفاظ عذب و معانی لطیف خوش را باوزان مستتهجن و ازاحیف مختلف نامطبوع گردانیده است. چنان‌که گفته است: مشکین کلکی سروین بالایی

وا دو چشم شهلا و چه شهلاهی  
مفعول مفاعیلن مفعولن/ فاعلن مفاعیلن مفاعیلن

و در این شعر خرب و شتر بهم جمع کرده است (شمس‌الدین محمدبن قیس رازی، ۱۳۷۳: ۱۲۷-۱۲۶).

این مثال نشان می‌دهد که در این وزن، «قلب» در رکن نخست نیز ممکن است:

رکن معیار: مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ (مفعولن)

رکن جایگزین: فاعلاتُ مستفعلُ مستفعلُ (مفعولن)

هجاهای مبتلا: ۲ و ۳ مصراع دوم.  
مثال ۴:

«دل می‌رود و دیده نمی‌شاید دوخت چون زهد نباشد نتوان زرق فروخت

پروانهٔ مستمند را شمع نسوخت  
آن سوخت که شمع را چنین می‌افروخت»  
(سعدی، ۱۳۸۵: ۱۰۱۷)

رکن معیار: مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ (مس (فع))

رکن جایگزین: مستفعلُ فاعلاتُ مستفعلُ (مس (فع))

هجاهای مبتلا: ۶ و ۷ مصراع دوم. نکتهٔ مهمی که در اینجا باید تکرار کرد، این است که یکی از مواردی که مانع رهیافت بسیار کسان به این دقیقهٔ عروضی می‌شود، شکل نام‌گذاری اوزان است که پرداختن به آن، خود مجالی موسع می‌طلبد.

در رباعیات خیام، اختیار قلب فقط در رکن دوم وجود دارد (جاهدجاه و رضایی، ۱۳۹۶: ۱۶۷).

بر این اساس می‌توان گفت که وزن معیار رباعی این است: «مستفعلُ مستفعلُ مستفعلُ مس (فع)» و دیگر وزن پرکاربرد رباعی به تأثیر قلب در آن حاصل می‌شود: «مستفعلُ فاعلاتُ مستفعلُ مس (فع)».

۲) «مفتعلن»: در صورت قلب «مفتعلن»، جای هجای اول و دوم هر رکن با هم عوض می‌شود و به مفاعلن بدل می‌گردد. با این پیش‌زمینه، این امکانات وجود دارد:

مفاعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن  
مفتعلن مفاعلن مفتعلن مفتعلن  
مفتعلن مفتعلن مفاعلن مفتعلن  
مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفاعلن

اکنون به بررسی این احتمالات می‌پردازیم. مثال ۱:

«هرکه تو را نیک‌خواه، نیکوی او را دلیل هرکه تو را بدسگال، ندامت او را ندیم»  
(تبریزی، ۱۳۶۲: ۴۸۷)

رکن معیار: مفتعلن فاعلن، مفتعلن فاعلن  
رکن جایگزین: مفتعلن فاعلن، مفاعلن فاعلن

هجاهای مبتلا: ۱ و ۲ نیم‌مصراع دوم مصراع دوم.

در اینجا ذکر این نکته نیز ضروری است که «فاعلن» بر وزن «مفتعل» است. چنانچه از رکن «مفتعلن»، هجای آخر «لن» را حذف کنیم، «مفتع» باقی خواهد ماند و از این روی که هیچ مصراع (یا نیم‌مصراعی در اوزان دوری) با هجای کوتاه به پایان نمی‌رسد، باید هجای پایانی «مفتع» را بلند محسوب کنیم؛ چیزی معادل «مفتعل» که در عروض سنتی آن را فاعلن می‌نامند. در نتیجه، مفتعلن فاعلن نیز بُرش ۷ هجای نخستین از وزن پایه «مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن» است. به همین دلیل می‌تواند پذیرای قلب باشد.

توضیح: وزن این بیت دوری است و هر نیم‌مصراع در حکم یک مصراع است. لذا اگرچه «قلب» در هجای ۸ و ۹ مصراع دوم رخ داده، با توجه به توضیح، باید نیم‌مصراع نخست را نادیده گرفت و از ابتدای نیم‌مصراع دوم به شمارش هجاهایی پرداخت که مزاحف به قلب‌اند. بنابراین، به جای هجای ۸ و ۹ باید هجاهای ۱ و ۲ نیم مصراع دوم را دچار عارضهٔ قلبی دانست (ر ک: نجفی، ۱۳۹۴ الف، ۱۲۹).

«وزن دوری وزن مصراعی است که بتوان آن را به دو نیمهٔ متشابه تقسیم کرد؛ به طوری که هر یک از دو نیمه در حکم یک مصراع کامل باشد. در پایان هر نیمهٔ وزن دوری، مانند پایان مصراع، کمیت هر شش هجای زبان فارسی متساوی می‌شود و معادل یک هجای بلند است» (نجفی، ۱۳۹۴ الف: ۱۳۴).

مثال ۲:  
«کسی که نشناخت به یکتایی‌اش نموده نقش شرک خود از جبین»  
(صفی علیشاه اصفهانی، ۱۳۳۶: ۹۷)

(شمس‌الدین محمدبن قیس الرازی، ۱۳۷۳: ۱۲۹)

رکن معیار: مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن

رکن جایگزین: همان که ذکر کرده. هجاهای مبتلا: ۵ و ۶ مصراع اول / ۱ و ۲ مصراع دوم، ۹ و ۱۰ مصراع دوم. این مثال نشان می‌دهد که در این وزن، قلب در رکن آخر نیز ممکن است. دلیل آنکه همواره مفتعلن به مفاعله قلب می‌شود و نه بالعکس، این است که هیچ شعری بر وزن «مفاعله مفاعله مفاعله مفاعله» نمی‌توان یافت که ولو یک رکن آن به «مفتعلن» قلب شده باشد! چرا که علاوه بر نامطبوع بودن، از هیچ قاعده ریاضی‌واری تبعیت نمی‌کند و اگر چنین قاعده‌ای در وزن «مفاعله» وجود داشت، در مورد دیگر وزن هم‌سلسله آن، یعنی «فاعلات»، نیز صادق بود؛ حال آنکه اشعار بسیاری وجود دارند که در آن‌ها مفتعلن به مفاعله قلب شده است و این اختیار در مورد دیگر اوزان هم‌سلسله مفتعلن، یعنی «مستفعل» و «فعلاتن» نیز صادق است.

۳. «فعلاتن»: قلب در این زنجیره، دو رکن را درگیر می‌کند و اولی را به «فعلات» و دومی را به «فاعلاتن» بدل می‌سازد. با این پیش‌زمینه، این امکانات وجود دارد: الف. فعلات فاعلاتن فعلاتن فعلاتن ب. فعلاتن فعلات فاعلاتن فعلاتن ج. فعلاتن فعلاتن فعلات فاعلاتن اکنون با مثال‌هایی روشن خواهد شد که در هر سه جایگاه تخمینی، امکان «قلب» موجود است.

می‌توان دوباره به آن بیت مورد بحث ناصر خسرو قبادیانی اشاره کرد که به دلیل عدم آشنایی کامل با قاعده قلب، همواره مورد سؤال بوده است:

مثال ۱:

«چند گویی که چو هنگام بهار آید  
گل بیاراید و بادام به بار آید»

(ناصر خسرو، ۱۳۵۷: ۱۶۱)

در ادامه آن به بیته می‌رسیم که از نظر عروضی با دیگر ابیات شعر تفاوت دارد:

«گل تبار و آل دارد همه مه‌رویان  
هر گهی کآید با آل و تبار آید»

«بر دل خاقانی اگر داغ جفا نهدی چه شد  
او ز سگان کیست خود تا بردت به داوری»  
(خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۴۲۱)

و

«خاطر خاقانی از آن کعبه‌شناس شد که او  
در حرم خدایگان کرده به جان مجاوری»  
(خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۴۲۸).  
به منظور پرهیز از اطناب، به این ابیات

نمی‌پردازیم.

مثال ۴:

«سینه خاقانی و غم تا نرزد ز وصل دم  
دعوی عشق و وصل هم تا ز سگان کیست  
او»

(خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۶۵۸)

رکن معیار: مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن

رکن جایگزین: مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن  
مفاعله/مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفاعله  
هجاهای مبتلا: ۹ و ۱۰ مصراع اول / ۵ و ۶  
مصراع دوم؛ ۱۳ و ۱۴ مصراع دوم.  
مثال ۵:

«پس چو تویی نگار من وز دو جهان بیزارم  
به کار من کن نظری و گرنه دل بردارم  
مفتعلن مفاعله مفتعلن مفعولن / مفاعله  
مفتعلن مفاعله مفعولن»

رکن معیار: مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن  
(فاعلن). رکن جایگزین: مفاعله مفتعلن  
فاعلن / مفاعله مفاعله فاعله. هجاهای  
مبتلا: ۱ و ۲ مصراع اول / ۱ و ۲ مصراع دوم  
مثال ۳:

«کیسه هنوز فریه است از تو از آن قوی‌دل  
چاره چه خاقانی اگر کیسه رسد به لاغری»  
(خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۶۸۸)

رکن معیار: مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن

رکن جایگزین: مفتعلن مفاعله مفتعلن  
مفاعله/مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفاعله  
هجاهای مبتلا: ۵ و ۶ مصراع اول؛ ۱۳ و ۱۴  
مصراع اول / ۱۳ و ۱۴ مصراع دوم.

نکته جالب توجه اینکه در ادامه همین  
بیت، خاقانی اذعان می‌دارد که به قول  
خواججه نصیرالدین، مخبون و مطوی با  
یکدیگر تألیف کرده و مفتعلن و مفاعله به  
هم درآمیخته است:

«گرچه به موضع «لقب» مفتعلن دوباره  
شد / بحر ز قاعده نشد تا تو بهانه ناوری»  
(خاقانی شروانی، ۱۳۹۳: ۶۸۸)

خاقانی جز در این غزل، در دو قصیده نیز  
برای گنجاندن تخلص در وزن چنین کرده  
است:

(ناصر خسرو، ۱۳۵۷: ۱۶۱)

بحر: رمل مثنیٰ مخبون مظموس  
رکن معیار: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع.  
رکن جایگزین: فعلات فعلاتن فعلاتن فع.  
هجاهای مبتلا: ۴ و ۵ (تبدیل فعلاتن به  
فاعلاتن در رکن اول این وزن اختیار وزنی  
است.)

نکته بسیار مهم در این مبحث این است  
که تمام ابیاتی که در حشو و پایان مصراع  
بر پایهٔ فعلاتن، از فاعلاتن استفاده کرده‌اند،  
هجای پیش از فاعلاتن را کوتاه آورده‌اند؛  
این بدان معناست که یک هجای بلند و  
کوتاه را مقلوب کرده‌اند! در بیت بالا، توجه  
فرمایید که فاعلاتن در حشو رمل مخبون  
آمده است: «أل دارد» اما به قیمت کوتاه  
آمدن هجای پیشینش: «رُ». این مبین این  
نکته است که جای هجاهای بلند و کوتاه،  
کوتاه و بلند آورده که همان قلب است.

مثال ۲:

«کار شه به شود و کار عدو به نشود  
نشود خرما خار و خار خرما نشود»

(منوچهری، ۱۳۳۸: ۱۳)

گذشته از تسکین (ابدال) در رکن دوم  
مصراع دوم، در همان مصراع دوم، به هجای  
نخست از رکن سوم دقت کنید: «خا»  
هجای بلند است و این ناقض قواعد رمل  
مخبون است؛ منتها اگر به هجای پیشینش  
توجه کنید، هجایی کوتاه است: «رُ».  
چنان که مشاهده می‌فرمایید، در این بیت  
نیز «قلب» رخ داده است.

مثال ۳:

سیروس شمیسا ذیل اختیارات بحر رمل،  
نمونه‌ای از منوچهری آورده و قاعدهٔ آن را  
حمل بر استثنائات وزنی کرده است:

«شاد باشید که جشن مهرگان آمد  
بانگ و آوای درای کاروان آمد  
(منوچهری)

وزن آن فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع است اما  
شاعر در رکن سوم به جای فعلاتن، فاعلاتن

آورده است» (شمیسا، ۱۳۸۳: ۵۴).

در واقع، رکن سوم که ایشان آن را جزء  
استثنائات دانسته‌اند، همان قلب در رمل  
مخبون است و جای هجای کوتاه ابتدای  
رکن سوم با هجای بلند آخر رکن دوم  
عوض شده است:

رکن معیار: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
رکن جایگزین: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
هجاهای درگیر: ۸ و ۹ مصراع دوم.  
توجه فرمایید که فاعلاتن در حشو رمل  
مخبون آمده است: «مهرگان آ»؛ اما به  
قیمت کوتاه آمدن هجای پیشینش: «ن».  
مثال ۴: شمیسا نیز در ادامه، مثالی از  
همین وزن آورده است:

«با بر و بازوی شاهانه و با فرّ و ملوک/ هم  
نکسوران و رکاب و هم نکو دست و عنان  
(فرخی)

وزن آن فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
اما در رکن سوم مصراع دوم به جای فعلاتن،  
فاعلاتن آمده است» (شمیسا، ۱۳۸۳: ۵۴).

رکن معیار: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
رکن جایگزین: فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
فعلاتن

هجاهای مبتلا: ۸ و ۹ مصراع دوم. (کاربرد  
فاعلاتن در رکن اول به جای فعلاتن اختیار  
وزنی است.)

توجه شود که فاعلاتن در حشو رمل  
مخبون آمده است: «هم نکو دس»؛ اما به  
قیمت کوتاه آمدن هجای پیشینش: «ب».  
ایشان این مورد را نیز حمل بر استثنائات  
وزنی کرده است. حال آنکه مشخص شد  
این مثال‌ها نه تنها استثنا نیستند بلکه  
به صورت طبیعی از حق اختیار شاعری  
«قلب» بهره برده‌اند.

مثال ۵: در همین وزن، نمونه‌ای از فرخی  
سیستانی می‌آوریم:

«ز پرستیدن آن شاه، که دست و دل  
اوست

جود را پشت و پناه و امن را یسر و یسار»  
(فرخی سیستانی، ۱۳۸۸: ۹۹)

رکن معیار: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
رکن جایگزین: فعلاتن فعلاتن فعلاتن فع  
فعلاتن

هجاهای مبتلا: ۸ و ۹ مصراع دوم از بیت  
دوم.

توجه فرمایید که فاعلاتن در حشو رمل  
مخبون آمده است: «امن را یس» اما به  
قیمت کوتاه آمدن هجای پیشینش: «ه».  
۴) «مفاعیل»: «مفاعیل» در صورتی که  
قلب پذیرد، دو هجای پایانی رکن (۳ و ۴ هر  
رکن) جابه‌جا و بدل به «مفاعلن» می‌شوند؛  
لذا این امکانات وجود دارد:

الف. مفاعلن مفاعیل مفاعیل مفاعیل  
(چنان که در بررسی وزن «مستفعل» گفته  
شد، هجای آخر مصراع نمی‌تواند کوتاه  
باشد و همواره باید یک هجای بلند معادل  
آن منظور کرد. منتها با علم به این نکته،  
برای پرهیز از دور نیفتادن از بحث به همان  
شکل آورده‌ایم.) (فرزاد، ۱۳۴۶: ۱۵۵)

ب. مفاعیل مفاعلن مفاعیل مفاعیل

ج. مفاعیل مفاعیل مفاعلن مفاعیل

د. مفاعیل مفاعیل مفاعیل مفاعلن

که در سه حالت اول قابل قبول و در حالت  
آخر غیرممکن است؛ چرا که ارکان مختم  
به هجای کوتاه، آخرین هجایشان در هر  
مصراع بلند است. در واقع، رکن آخر آن‌ها  
کیفیتی متفاوت با ارکان پیشین دارد و  
معادل «مفاعیلن» است. به همان دلیل که  
قلب در مفاعیلن ناممکن است، در رکن آخر  
«مفاعیل» نیز رخ نخواهد داد. با این حال،  
نمونه‌های نادری از قلب در سه رکن اول

وزن در دست است.

مثال ۱:

«بیار ای بت کشمیر، شراب کهن پیر

بده پر و تهی گیر که مان ننگ و نبردست»  
(منوچهری دامغانی، ۱۳۳۸: ۲۱۷)

رکن معیار: مفاعیل مفاعیل مفاعیل  
مفاعیل

رکن جایگزین: مفاعلن مفاعیل مفاعیل  
مفاعیل

هجاهای مبتلا: ۳ و ۴ مصراع دوم.

مثال ۲:

«بماندستم دلتنگ به خانه در چونان فنگ  
ز سرما شده چون نیل سر و روی پراژنگ»  
(دهخدا، «فنگ»)

بیت از حکاک مرغزی است.

رکن معیار: مفاعیل مفاعیل مفاعیل  
مفاعیل

رکن جایگزین: مفاعل (فعولن) مفعولن،  
مفاعلن مفاعیل رکن: ۱۱ و ۱۲ مصراع اول.

با ذکر این نکته که هجای ۴ و ۵ مصراع نخست ابدال (تسکین) شده‌اند و چنانچه بدین شکل خوانده شود، ابدالش رخ خواهد نمود: ب مان دست ت م دل تنگ...

اما بحث ما بر سر جابه‌جایی هجای بلند و کوتاه مجاور هم است: «به خانه در» بر وزن «مفاعِلن» بر جای «مفاعیل» آمده و ناشی از قلب در هجای ۱۱ و ۱۲ این مصراع است.

برآیند شاهد مثال‌ها و تعاریف در دو جدول به پیوست خواهد آمد.<sup>۲</sup>

گفتنی است که مطابق جدول، براساس قلب همواره هجای بلند و کوتاه جابه‌جا می‌شوند و بدل به کوتاه و بلند خواهند شد. در جدولی دیگر، نظم ریاضی‌وار این قاعده را نمایش می‌دهیم.



در پایان، بیان این نکته ضروری است که برخی معتقدند قلب در اوزان «مفاعِلتن» و «متفاعِلتن» و همچنین در «مفتعلاتن» و «مفاعِلتن» نیز حادث می‌شود. باید توجه داشت که در دل هر یک از این اوزان

یک «مفتعلن» و «مفاعِلن» موجود است. حضور «قلب» در این دایره نیز به همین علت است و براساس قاعده‌ای که به دست آمد، می‌توان گفت که همواره بر اثر قلب، «مفاعِلتن» به «متفاعِلن» بدل می‌شود و «مفتعلاتن» به «مفاعِلتن».

مثال: «این وزن را بر مفتعلاتن مفتعلاتن تقطیع کرده‌اند. شاعر گهگاه در رکن اول و دوم یا هر دو، جای هجای اول و دوم را عوض نموده است. شعر از علی‌اکبر رشاد است:

باغ دل آرا، مسجد گل‌هاست  
رواق مسجد، گنبد میناست»

(پناهی، ۱۳۹۴: ۱۷۹)  
وزن معیار: مفتعلن مف (فع)، مفتعلن مف (فع)

وزن جایگزین: مفاعِلن مف (فع)، مفتعلن مف (فع).

مفتعلاتن برابر با ۵ هجای نخست از سلسله کامل «مفتعلن مفتعلن مفتعلن مفتعلن» است: مفتعلن مف (فع). در نتیجه چون از این خانواده است، پذیرای قلب خواهد بود.

### نتیجه‌گیری

در این پژوهش نشان داده شد هر وزنی که:

۱. «ذاتاً» متفق‌الارکان باشد؛
۲. هر رکنش دو هجای کوتاه و دو هجای بلند داشته باشد؛
۳. و دست‌کم یکی از این دو جفت هم‌کمیت در مجاورت هم قرار گرفته باشند، پذیرای قاعده «قلب» است.

بنابراین، قلب در چهار زنجیره عروسی رخ می‌دهد: فَعَلاتن، مَفْتَعَلن، مَسْتَفْعَلن، مَفَاعِلن. این چهار بحر، روی‌هم‌رفته دایره «مجتلبه»

زائده مزاحفه» را تشکیل می‌دهند. از این چهار وزن، فَعَلاتن در صورت قلب، دو رکن را درگیر می‌کند و اولی را به «فَعَلاتن» و دومی را به «فَاعَلاتن» بدل می‌سازد. در نتیجه، هر رکن در صورت قلب چنین خواهد شد:

فَعَلاتن فَعَلاتن: فَعَلاتن فَاعَلاتن

مَفْتَعَلن: مَفَاعِلن

مَسْتَفْعَلن: فَاعَلاتن

مَفَاعِلن: مَفَاعِلن

در وزن فَعَلاتن، «قلب» میان هجای آخر رکن اول و هجای اول رکن دوم و به همین ترتیب میان ارکان دوم و سوم، و سوم و چهارم ممکن است. در اشعار معاصر که گاه بیش از ۴ رکن دارند، تا رکن ماقبل آخر رایج و در رکن آخر محال است.

در وزن مَفْتَعَلن، «قلب» در تمام ارکان ممکن‌الاجرا و بسیار رایج است.

در وزن مَسْتَفْعَلن، «قلب» در تمامی ارکان ممکن است ولی در رکن دوم بسیار پسندیده و رایج است.

در وزن مَفَاعِلن، «قلب» در رکن اول تا رکن ماقبل آخر رایج و در رکن آخر محال است؛ چرا که هجای کوتاه در پایان مصراع، ماهیت بلند خواهد یافت و عملاً رکن آخر ماهیتی متفاوت با دیگر ارکان در صدر یا حشو مصراع خواهد داشت. در واقع، «مَفَاعِلن» در آخرین رکن برابر «مَفَاعِلن» است و در مَفَاعِلن نیز قلب ممکن نیست.

کاربرد «قلب» در هر مصراع بیش از یک بار قبیح است و نمونه‌های اندکی از آن سراغ داریم که تقریباً تمامشان نیز در وزن «مَفْتَعَلن» هستند. تاکنون به دلایلی نظیر نامکشوف ماندن راز قلب و همچنین کاربرد

جدول ۱

وزن / رکن	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
فَعَلاتن	U	U	-	-	U	-	-	*	U	-	-	*	U	U	-	-
مَفْتَعَلن	-	U	U	-	U	*	U	-	-	U	U	-	U	U	U	-
مَسْتَفْعَلن	-	-	U	U	-	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
مَفَاعِلن	U	-	-	U	U	-	-	U	U	U	U	U	U	U	U	U

گسترده آن در وزن مفتعلن و تبدیل آن به مفاعن، گوش فارسی‌زبانان با «مفتعلن و مفاعن» الفت گرفته و شعرا بر مبنای این عهد ذهنی فرض گرفته‌اند که مفاعن نیز به مفتعلن قابل گرداندن است.

دو وزن «مفاعلن» و «فاعلات» به دلیل پیروی نکردن از قاعده ۳ (عدم مجاورت یک جفت هجای هم‌کیفیت) «قلب» نخواهند داشت. در واقع، چنانچه این قاعده در شعری با مطلع «مفتعلن مفاعن» رخ دهد، وزن پایه و اصلی «مفتعلن مفتعلن» است که مصراع نخست دچار عارضه شده است.

وزن معیار رباعی «مستفعل مستفعل مستفعل مس (فع)» است که به تأثیر قلب در آن، دیگر وزن پرکاربرد رباعی حاصل شده است: «مستفعل فاعلات مستفعل مس (فع)».

در هر وزن دیگر نیز (اعم از پنج هجایی و غیره) که قلب رخ دهد، باید در وزن معیار حقیقی آن نیز در پی رد پای یکی از این اوزان گشت.

مهم‌ترین دلیل نامکشوف ماندن «قلب» تا به حال، شیوه نام‌گذاری اوزان شعر فارسی بوده است. برای مثال، وزن ساده‌ای چون «مستفعل مستفعل مستفعل مس (فع)» را براساس عروض عرب، «مفعول مفاعیل مفاعیل فعل» نام نهاده‌اند.



#### پی‌نوشت‌ها

۱. در راستای این سخن قهرمانی‌مقبل باید گفت که خواجه، عبارت «مراقبه» را از قدما من جمله شمس قیس به ودیعت گرفته است.
۲. ارکان جایگزین ارکانی هستند که در واقعیت شعر حضور دارند ولی ما آن‌ها را جایگزینی برای ارکان معیار به شمار می‌آوریم. این ارکان به خاطر جوازات وزنی در شعر حضور می‌یابند و تشخیص آن‌ها از ارکان معیار با توجه به قواعد جوازات وزنی (اختیارات شاعری) ممکن می‌گردد (قهرمانی‌مقبل، ۱۳۸۹: ۶۳).
۳. نشانگر هجای مبتلا به قلب است.

#### منابع

۱. انوری، علی‌بن محمد (۱۳۷۶). دیوان انوری، به کوشش محمدتقی مدرس رضوی. تهران: علمی فرهنگی.
۲. بهزادی اندوهجردی (۱۳۸۱). آشنایی با علم عروض و قافیه. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
۳. پناهی، غلامرضا (۱۳۹۴). آشنایی با اوزان عروضی. تهران: پیام.
۴. تبریزی، قطران (۱۳۶۲). دیوان قطران تبریزی، تصحیح محمد نجوانی. تهران: ققنوس.
۵. تجلیل، جلیل (۱۳۷۸). عروض و قافیه. تهران: سپهر کهن.
۶. ثابت‌زاده، منصوره (۱۳۸۸). بحور و اوزان اشعار فارسی. تهران: انتشارات زوار.
۷. جاهد‌جاء، عباس و رضایی، لیلی (۱۳۹۶). سبک‌شناسی عروضی رباعیات خیام. در فصلنامه علمی - پژوهشی نقد ادبی. سال ۱۰، شماره ۳۸، تابستان، صص ۱۷۰-۱۴۷.
۸. خاقانی‌شروانی، بدیل‌بن علی (۱۳۹۳). دیوان خاقانی شروانی. به کوشش ضیاءالدین سجادی. تهران: زوار.

۹. دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۷). لغت‌نامه. جلد یازدهم. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
۱۰. سعدی، مصلح‌الدین (۱۳۸۵). کلیات سعدی. به تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: هرمس.
۱۱. سمیعی، احمد (۱۳۷۷). تبصره‌ای بر تصحیحات قیاسی محدث ارموی در چاپ دیوان قوامی رازی. نامه فرهنگستان. سال ۴، شماره ۴، صص ۲۶-۶.
۱۲. شمس‌الدین محمدبن قیس رازی (۱۳۷۳). المعجم فی معایر اشعار العجم. به کوشش سیروس شمیسا. تهران: فردوس.
۱۳. شمیسا، سیروس (۱۳۸۳). آشنایی با عروض و قافیه. تهران: میترا.
۱۴. شیرازی، فرصت‌الدوله (۱۳۴۵). بحورالاحان در علم موسیقی و نسبت آن با عروض. به تصحیح علی زرین‌قلم. تهران: کتاب‌فروشی فروغی.
۱۵. صفی‌علیشاه اصفهانی (۱۳۳۶). دیوان اشعار. تهران: امیرکبیر.
۱۶. طباطبایی، سیدمصطفی (۱۳۸۶). آموزش عروض و قافیه به زبان ساده. تهران: لوح زرین.
۱۷. نصیرالدین محمد بن محمد (۱۳۸۹). معیارالاشعار، در علم عروض و قافیه. به تصحیح محمد فشارکی. تهران: میراث مکتوب.
۱۸. عیدگاه طرهبهی، وحید (۱۳۹۶). بررسی بسامدی اختیارات وزنی در قصیده‌های ناصرخسرو. دو فصلنامه ادب فارسی. سال ۷، شماره ۱ (پیاپی ۱۹). بهار و تابستان، صص ۱۶۸-۱۵۳.
۱۹. فرخی‌سیستانی، علی‌بن جولوغ (۱۳۸۸). دیوان حکیم فرخی سیستانی. به کوشش محمد دبیرسیاقی. تهران: زوار.
۲۰. فرزاد، مسعود (۱۳۴۶). «هبانی ریاضی عروض فارسی». نشریه ایران‌شناسی. بهمن‌ماه. صص ۱۵۷-۱۴۳.
۲۱. فرزاد، مسعود (۱۳۵۷). «مسئله هشتصد ساله وزن رباعی». خرد و کوشش. شماره ۱۹. صص ۹۴-۵۸.
۲۲. قیادبانی، ناصرخسرو (۱۳۵۷). دیوان اشعارحکیم ناصرخسرو قیادبانی. به اهتمام مجتبی مینوی و مهدی محقق. تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه مک‌گیل کانادا.
۲۳. قهرمانی‌مقبل، علی‌اصغر (۱۳۸۸). «بنوع خواجه نصیرالدین در عروض فارسی». مجله پژوهش علوم انسانی، سال دهم، شماره ۲۵. صص ۱۷-۱.
۲۴. قهرمانی‌مقبل، علی‌اصغر (۱۳۸۹). ارکان عروضی (بررسی یک مشکل تاریخی در علم عروض فارسی). تهران: نیلوفر.
۲۵. ——— (۱۳۹۴). اختیارات شاعری در فارسی و عربی. گردآورنده: امید طبیب‌زاده. مجموعه مقالات دومین هم‌اندیشی وزن شعر فارسی و اشعار ایرانی، (وزن شعر فارسی از دیروز تا امروز-۲). تهران: هرمس. صص ۱۱۴-۸۷.
۲۶. ماهیار، عباس (۱۳۷۸). عروض فارسی (شیوه‌ای نو برای آموزش عروض و قافیه). تهران: قطره.
۲۷. منوچهری دامغانی (۱۳۳۸). دیوان اشعار. به کوشش محمد دبیر سیاقی. تهران: زوار.
۲۸. نائل خانلری، پرویز (۱۳۹۶). وزن شعر فارسی. تهران: انتشارات توس.
۲۹. نجفی، ابوالحسن (۱۳۹۴ الف). اختیارات شاعری و مقاله‌های دیگر در عروض فارسی. تهران: نیلوفر.
۳۰. ——— (۱۳۹۴ ب). درباره طبقه‌بندی وزن‌های شعر فارسی. تهران: نیلوفر.
۳۱. ——— (۱۳۹۵). وزن شعر فارسی (درس‌نامه). تهران: نیلوفر.
۳۲. نظیری نیشابوری، محمدحسین (۱۳۸۹). دیوان اشعار. به تصحیح محمدرضا طاهری. تهران: نگاه.
۳۳. همدانی، عین‌القضات (۱۳۷۷). رساله لوائح. تهران: کتابخانه منوچهری.



# تاریخ بیهقی

## بررسی جمله و ساختمان آن در درس «قاضی بُست»

محمد مهدی پورقدیمی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر دبیرستان‌های فسا

مقدمه

یکی از شگردها و تکنیک‌های نویسندگی استفاده از «یجاز» است. مؤلف کتاب تاریخ بیهقی به خوبی از این روش و همچنین چینش واژه‌ها در این اثر ماندگار بهره جسته است. گویا بیهقی به عمد جایگاه کلمات و واژه‌ها را با وسواس انتخاب کرده تا بتواند بهترین اثر را بر مخاطبان خود بگذارد.

در کتاب فارسی (۲) پایه یازدهم درسی است تحت عنوان «قاضی بُست» که نگارنده این سطور جهت آشنایی بیشتر دبیران و دانش‌آموزان عزیز به بررسی نحو زبان «ساختمان جملات و کوتاهی آن» پرداخته‌ام.

**کلیدواژه‌ها:** تاریخ بیهقی، قاضی بُست، نحو زبان، جمله، ساختمان جمله

در این درس می‌خوانیم: «ناگاه، دیدند که چون آب نیرو کرده بود و کشتی پر شده، نشستند و دریدن گرفت. آن‌گاه آگاه شدند که غرقه خواست شد. بانگ و هزاهز و غریو برخاست. امیر برخاست. و هنر آن بود که کشتی‌های دیگر به او نزدیک بودند» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷).

در مواردی بیهقی برای انتقال اطلاعات و ارتباط بیشتر با مخاطب از نقش فعل‌ها بهره دیگری جسته است چنان‌که گاهی میدانی از افعال ایجاد کرده که چون مغناطیسی همدیگر را به خود کشیده و جمله را بین خود تقسیم می‌کنند. این کوتاهی جملات و تراکم فعل‌ها نه تنها باعث ضعفی در نحو کلام نمی‌شود بلکه چنان جویباری است که فخر و طمأنینه شاهانه در آن موج می‌زند (ر. ک. جهان‌دیده، ۱۳۷۹: ۳۰-۲۹). به‌عنوان مثال در این متن یازده جمله به کار رفته است:

«و بگردم و راه یافتم و برساندم و امیر بخواند و گفت: «نیک آمد» و آغاجی خادم را گفت: «کیسه‌ها بیاور!» و مرا گفت: «بستان» در هر کیسه هزار مثقال زر پاره است» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

است که بیهقی باید برون‌گرایانه برخورد کند و از زبان که ابزار شناخت جهان است استفاده کند؛ پس آن را به‌گونه‌ای آرایش می‌دهد که ما ابزاری بودن کار زبان را فراموش می‌کنیم و ذوقمان محو زیبایی آن می‌شود (جهان‌دیده، ۱۳۷۹: ۲۸-۲۷). در این سطور برای آشنایی با نحو زبان درس «قاضی بُست» آن را به دو بخش تقسیم کرده و برای هر کدام مثال‌هایی می‌آوریم.

### الف. کوتاهی جملات

یکی از ویژگی‌های نویسندگی خوب کوتاهی جملات است. «جمله کوتاه از نظر روانی مخاطب را آزار نمی‌دهد ... کوتاهی جمله‌ها در تاریخ بیهقی، هم ریشه در بلاغت کلامی ابوالفضل دارد و هم ریشه در سنت نثر نویسندگی گذشته» (همان: ۲۹). به‌عنوان مثال

تاریخ بیهقی، اثری است بی‌ظنیر؛ زیرا قسمت اعظم ریشه‌های جمال‌شناسیک آن در نظام زبانی‌اش نمودار می‌شود و آن‌قدر برجسته است که بین آسمان ادب و زمین زبان معلق مانده است. برخورد زبان با جهان نسبت به برخورد ادب با جهان کاملاً متفاوت است و هیچ یک نمی‌تواند وظیفه دیگری را انجام دهد. این

و نمونه زیر که دارای شش جمله است: «ایشان در جستند هفت و هشت تن، و امیر را بگرفتند و بر بودند و به کشتی دیگر رسانیدند و نیک کوفته شد و پای راست افکار شد» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷). در متن زیر نیز از هفت جمله استفاده شده است:

«و امیر از آن جهان آمده، به خیمه فرود آمد و جامه بگردانید و ترو تپاه شده بود و برنشست و به زودی به کوشک آمد که خبری سخت ناخوش در لشکرگاه افتاده بود» (همان).

### ب. ساختمان جمله

در نثرهای امروزی ساختمان جمله و ارکان آن غالباً از یک نظم کلیشه‌وار در زبان فارسی پیروی می‌کند. یعنی جایگاه نهاد، قید، مفعول، متمم، مسند و فعل مشخص شده و دارای معیار و نظام خاصی است. اما بیهقی هم از شیوه کلیشه‌ای بهره می‌گیرد و هم به شیوه بدیع خود عمل می‌کند، که این امر ریشه در چند اصل دارد. اول اینکه بیهقی وارث زبان ادبی گذشته است. یعنی روح ادبیات گذشته در او آشکار است. به همین دلیل جایگاه ارکان جمله همیشه براساس این ارزش زیباشناسانه تغییر می‌کند. دوم اینکه موسیقی نثر بیهقی بسیار قوی است. یعنی گاه دارای روح تراژیک، گاه دراماتیک، زمانی طرب و گاهی طنز است. سوم اینکه بیهقی سعی می‌کند با تغییر لحن، پیام خود را اثرگذارتر کند؛ و چهارم اینکه تغییر جای ارکان به شیوه تقلید از نثر عربی است؛ شیوه‌ای که در زبان پهلوی بسیار نادر است و در نثر عصر سامانی تقریباً هیچ نیست (ر. ک. جهان‌دیده، ۱۳۷۹: ۳۲-۳۳). برای بررسی بهتر ارکان جمله یعنی، فاعل (نهاد)، قید، مفعول و فعل مثال‌هایی از همین درس می‌آوریم:

### • آوردن فاعل (نهاد) در وسط جمله؛

«ای ابوالفضل، تو را امیر می‌خواند» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

### • آوردن فاعل (نهاد) در آخر جمله؛

«خروش و دعا بود از لشکری و رعیت» (همان: ۱۷). البته و در بیشتر مواقع فاعل در ابتدای جمله قرار دارد.

### • آوردن قید در ابتدای جمله؛

«نیک کوفته شد» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۷). «سخت شاد شد» (همان: ۱۸) «خیر خیر جواب می‌آوردم» (همان).

### • آوردن قید در وسط جمله؛

«و امیر را هیچ ندیدم» (همان). (هیچ اسم مبهم است که در اینجا نقش قیدی دارد.)

## ساختمان جملات بیهقی از این جهت که نحوی تکراری و کلیشه‌ای ندارد باعث می‌شود در ذهن اثرگذار باشد

«و این مرد بزرگ و دبیر کافی، به نشاط قلم در نهاد» (همان). «و دل‌ها سخت متحیر شد» (همان).

### • آوردن قید در آخر جمله؛

«و از بسیاری نکت، چیزی که در او کراهیتی نبود می‌فرستاد فرود سرای» (همان).

### • آوردن مفعول قبل از فعل؛

«ایشان در جستند هفت و هشت تن، و امیر را بگرفتند» (همان: ۱۷). «پادشاه را سلامت یافتند» (همان). «و امیر را هیچ ندیدم تا آن‌گاه که

نامه‌ها آمد از پسران علی تکین» (همان: ۱۸).

«ای ابوالفضل، تو را امیر می‌خواند» (همان).

«و امیر را یافتیم آنجا بر زبر تخت نشسته» (همان).

«و آن نامه‌ها را بخواند» (همان).

یکی از زیبایی‌ها و شاخصه‌های جمله‌های بیهقی استفاده از بسامد بسیار اندک نقش مفعولی است. زیرا در بسیاری از جمله‌ها با وجود استفاده از این نقش اثری از نشانه مفعولی دیده نمی‌شود. مانند مثال‌های زیر:

«به کران آب فرود آمدند و خیمه‌ها و شرع‌ها زده بودند» (همان: ۱۷).

«امیر کشتی‌ها بخواست و ناوی ده بیاوردند. یکی بزرگ‌تر، از جهت نشست او و جامه‌ها افکندند» (همان).

«یافتیم خانه تاریخ کرده» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸).

«و آغاجی خادم را گفت: «کیسه‌ها بیاور»» (همان).

«من کیسه‌ها بستدم و به نزدیک بونصر آوردم» (همان: ۲۰)

### • آوردن متمم قبل از فعل؛

«گفت: بونصر را بگوی که امروز دُرستم» (همان: ۱۸). «را» در معنی «به» و حرف اضافه است.

«من بازگشتم و این چه رفت، با بونصر گفتم» (همان). «با» حرف اضافه است در معنی «برای».

«و نامه نبشته آمد. نزدیک آغاجی بردم» (همان). «نزدیک» حرف اضافه است در معنی «پیش».

«و این مرد بزرگ و دبیر کافی، به نشاط، قلم در نهاد تا نزدیک نماز پیشین، از این مهمات فراغ شده بود» (همان). «به» حرف اضافه در معنی «با»؛ همچنین «نزدیک» حرف اضافه است در معنی «حدود» و «حوالی».

«پس، رقتی نبشت به امیر و هر چه کرده بود باز نمود و مرا داد» (همان). «را» در جمله «مرا داد» حرف اضافه به معنای «به» است. «به من داد».



ماندگار، بسیار دارای اهمیت است و چه بسا تحلیل نحوی آن موجب درک بهتر و دقیق‌تر معانی و مفاهیم ذکر شده در آن گردد. ساختمان جملات بیهقی از این جهت که نحوی تکراری و کلیشه‌ای ندارد باعث می‌شود در ذهن اثرگذار باشد. گردش در گلستان واژه‌ها و عبارتهای زیبای تاریخ بیهقی موسیقی دل‌انگیزی را به گوش دل می‌رساند. گویا بیهقی در این گلستان در حال سرودن و نواختن است.

#### منابع

- جهان‌دیده، سینا. (۱۳۷۹). **متن در غیاب استعاره**: بررسی ابعاد زیباشناسی تاریخ بیهقی. چ ۱. رشت: چوبک.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۹). **فارسی ۲ پایه یازدهم، دوره دوم متوسطه**، چ سوم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

و یوزان و حشم و ندیمان و مطربان» (همان: ۱۷).  
 «اما ایزد **رحمت کرد** پس از نمودن قدرت» (همان).  
 «خروش و دعا **بود** از لشکری و رعیت» (همان).  
 «پس، رقعتی **نبشست** به امیر» (همان: ۱۸).  
 و اکثر فعل‌ها در آخر جمله یا پیش از متمم، قرار گرفته‌اند.

#### نتیجه‌گیری

با توجه به جهان‌زیباشناسانه و پرتیش و پویای تاریخ بیهقی، جای آن دارد این اثر گران‌سنگ از منظرها و دیدگاه‌های مختلفی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد و در زمینه هر یک از ویژگی‌های آن، مقاله‌ها و کتاب‌های بسیاری به رشته تحریر در آید.  
 بررسی ساختاری و دستوری این اثر

«و آغاجی خادم را گفت: «کیسه‌ها بیاور!» و مرا گفت: «بستان؛ ...» (همان). هر دو «را» حرف اضافه است در معنی «به». پس «مرا گفت» یعنی: «به من گفت»

#### • آوردن متمم بعد از فعل؛

«و ناوی ده بیاوردند، یکی بزرگ‌تر، از جهت **نشست** او» (همان: ۱۷). «از جهت» حرف اضافه است در معنی «برای».

«مثال داد تا هزارهزار درم به غزنین و دو هزارهزار درم به دیگر ممالک، به مستحقان و درویشان دهند **شکر** این را» (همان). «را» حرف اضافه است در معنی «برای».

«چنان‌که بار نتوانست داد و محجوب گشت از **مردمان**» (همان: ۱۸-۱۷).  
 «و از بسیاری نکت، چیزی که در او کراهیتی نبود می‌فرستاد فرود سرای به **دست من**» (همان: ۱۸).

«و امیر را هیچ ندیدی تا آن‌گاه که نامه‌ها آمد از **پسران علی تکین**» (همان).

«سخت شاد شد و سجده شکر کرد **خدای** را عزوجل بر **سلامت** امیر» (فارسی یازدهم، ۱۳۹۸: ۱۸). «را» حرف اضافه است در معنی «برای» و همچنین «بر» حرف اضافه است در معنی «به **دلیل**».

«پیغامی است سوی **بونصر** در بایی» (همان). «سوی» حرف اضافه است در به معنی «برای».

«بازگشتم با **نامه توقیعی**» (همان).  
 «پس رقعتی نشست به **امیر**» (همان).  
 «و دیگر روز، رقعتی نشست به **امیر** و حال باز نمود و زر باز فرستاد» (همان: ۲۰).

#### • آوردن فعل در اول جمله؛

«**سجده شکر کرد** خدای را عزوجل بر سلامت امیر» (همان: ۱۸).  
 «**باز گشتم** با نامه توقیعی» (همان).

#### • آوردن فعل در وسط جمله؛

«و به کران رود هیرمند **رفت** با بازان

# نکته‌ها یادداشت‌ها

## یادداشت‌ها

بیژن صدیقی

### اشاره

گاه خوانندگان، همکاران و صاحب‌نظران نکته‌هایی نغز یا نوشته‌هایی کوتاه، که توضیحی ارجمند یا تذکری بایسته است، مطرح می‌کنند که اگرچه ساختار مقاله ندارد اما دریغ است ناگفته بماند و به دید و نظر دیگران نرسد. از این پس پنجره‌ای می‌گشاییم با همین عنوان «یادداشت‌ها، نکته‌ها» تا مجال برای بازتاب این نظرگاه‌های دقیق و عمیق باشد.

خبری سخت ناخوش در لشکرگاه ... صاحب‌نظران بدین اعتقادند که تاریخ بیهقی پخته‌ترین نثر قدیم فارسی است و حق هم همین است. گرچه گلستان سعدی در گذشته و حال بیشتر خوانده شده و می‌شود و به قول شیخ «حد همین است سخن‌دانی و زیبایی را» ولی انصاف را بیهقی جایگاهی ویژه دارد تا آنجا که نصرالله منشی هم نتوانسته است با کلیله و دمنه‌اش جایگاه بیهقی را کسب کند، هر چند می‌دانیم که در پنجاه شصت سال قبل دبیرستانی نبود که کلیله و دمنه در آن

تدریس نشود و دبیران ادبیات دانش‌آموزان را برای نوشتن املا از آن آماده نکنند. ای کاش مؤلفان کتاب‌های فارسی امروز نیز در کتب دوره اول و دوم دبیرستان دو درس هم از این کتاب انتخاب می‌کردند؛ اگرچه باید گفت تاریخ بیهقی سراسر منتخب و گلچینی از نثر فارسی است.

تاریخ بیهقی یا مسعودی، و به قول عده‌ای تاریخ نصری، نیاز به نگرش‌هایی دیگر دارد. در اینجا به دو نکته از درس «قاضی بست» می‌پردازم.

در آنجا بیهقی آورده است: «خبری سخت ناخوش در لشکرگاه افتاده بود» احتمالاً قریب به اتفاق همکاران در کل کشور کلمه لشکرگاه را معادل مُعَسْکَرِ عربی و محل تجمع سپاه معنی کرده‌اند و این به دلیل عدم آگاهی آنان از جغرافیای افغانستان است. لشکرگاه نام شهری بوده - و هنوز نیز به همین اسم هست - در کنار رودخانه هیرمند. بنابراین منظور بیهقی در اینجا شهر لشکرگاه است و نه محل لشکریان و سپاهیان؛ و نه اینکه خبر بدی فقط در میان سپاهیان افتاده بوده باشد.

نکته دوم درباره کلمه مملکت و ممالک

است. امروزه کلمه مملکت، و جمع مکسر آن ممالک، معادل کشور و کشورهاست، اما در خراسان بزرگ دوره بیهقی به این معنی نبوده و مملکت در معنی شهر و شهرها به کار می‌رفته است.

مردم ترکیه امروز - که نیاکانشان در زمان سلطان محمود و با اجازه او از جیحون گذشتند و در زمان پسرش مسعود و در جنگ معروف دندانقان، که بیهقی به آن اشاره کرده، بساط غزنویان را در هم پیچیدند و در قرن بعد بر کل ایران و آناتولی مسلط و در قرن‌های بعد تبدیل به امپراطوری عثمانی شدند (ترکمان‌ها) - به جای شهر بیشتر از کلمه مملکت استفاده می‌کنند و وقتی ما (ترک‌ها) به زبان آن‌ها صحبت می‌کنیم اول خیال می‌کنند لهجه ما لهجه یکی از شهرهای خودشان ترکیه است، لذا می‌پرسند اهل کدام مملکت، یعنی شهر، هستید؟

بنابراین مملکت نیز در تاریخ بیهقی معادل شهر به کار رفته است و در این درس (قاضی بست سلطان مسعود دستور داده بود تا خبر سلامتی او را به غزنین و سایر شهرها بنویسند.



# خوشگوار در دامنه

(گفت‌وگو با سرکار خانم  
مریم نباتی)

مصاحبه‌کننده:

دکتر علی‌اکبر کمالی‌نهاد

## اشاره

گپ و گفت این شماره از مجله را به مصاحبه با سرکار خانم **مریم نباتی**، کارشناس ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی، با ۲۸ سال سابقه تدریس مؤثر و موفق در دوره متوسطه دوم اختصاص داده‌ایم که تدریس در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه آزاد اسلامی را نیز در کارنامه آموزشی خود دارد. خانم نباتی به‌عنوان معلمی تلاشگر خدمت در مناطق محروم را انتخاب کرده و بیشتر سال‌های تدریس خود را در این مناطق گذرانده است.

## تعریفان را از یک معلم موفق بیان کنید.

به نظر من معلم موفق کسی است که معلمی را عشق بداند نه شغل و عاشقانه سر کلاس درس حاضر شود. کسی است که برای رفتن سر کلاس شوق و اشتیاق داشته باشد نه اکراه و اجبار. معلم باید خود را پرورش‌دهنده انسان‌ها بداند و یقین داشته باشد با کودکان و نوجوانانی سروکار دارد که چون صفحه‌ای پاک و سفید هستند و او چون قلمی است که بر روح و روان این صفحات پاک، آینده و شیوه زندگی را ترسیم می‌کند.

## ویژگی‌های بایسته دبیر ادبیات چیست؟

همیشه به دخترانم سر کلاس‌های درس گفته‌ام که کلاس ادبیات را نباید صرفاً کلاس درس بدانند. معتقدم معلم ادبیات با معلمان دیگر باید فرق داشته باشد؛ چرا که لازمه ادبیات شور و شوق و عشق‌ورزی است. معلم باید با عشق شعر بخواند و با شور داستان‌سرایی کند. طبعاً شیوه بیان و کلام او در بحث‌ها باید با کلاس ریاضی و تاریخ و غیره فرق داشته باشد. کلاس ادبیات جای پرورش نگاه عاشقانه و حس باور و ارتباط با دنیای اطراف به طریق ذهنی و عاطفی است و این ویژگی با آموزش صرف و تدریس خشک و تکرار مطالب امکان‌پذیر نیست. من خانم معلم ادبیات، پیش از معلمی باید برای بچه‌ها رفیق و مادری مهربان باشم. بنده معتقدم آموزشی که با مهر امکان‌پذیر است با تحکم امکان ندارد؛ چرا که:

بیستون را عشق کند و شهرتش فرهاد برد

همیشه در کلاس‌هایم به دانش‌آموزانم گفته‌ام که اگر در کلاس‌های دیگر خسته می‌شوند، کلاس ادبیات آن قدر صمیمی و آرام‌بخش باید باشد که برایشان مانند زنگ نقاشی خوشایند و دل‌چسب باشد و سعی می‌کنم این فضا را در کلاس‌هایم مهیا کنم.

## چه روش‌های بدیعی در تدریس داشته‌اید؟

هر حضور معلم در کلاس درس باید همراه با نوآوری باشد. کتاب‌های درسی جدید این امکان را به معلم می‌دهند که بتوانند از شیوه‌های تازه تدریس که در دنیا رواج دارند استفاده کنند. کتاب‌های قدیم این ویژگی را داشتند که به خاطر حجم زیاد و فشرده‌گی مطالب، فرصت کار و فعالیت در کلاس به معلم داده نمی‌شد؛ اما کتاب‌های



کنیم. مسیری را که در زمان عادی ۴۵ دقیقه طی می‌شد، ما آن روز بیشتر از دو ساعت در برف و کولاک سنگین طی کردیم و به مدرسه رسیدیم. صحنه‌هایی که برایم بسیار ارزشمند بود و هیچ‌گاه از ذهنم پاک نمی‌شود و به اندازه تمام دنیا ارزشمند و به یادماندنی است، حضور دانش‌آموزان معصوم و مهربان زیر بارش برف در حیاط مدرسه، و چشمان نگران آن‌ها بود که به محض رسیدن ما به حیاط مدرسه، به استقبالمان آمدند. آن‌ها با چشمانی مهربان و نگران و قلب‌هایی صاف و بی‌ریا، بعد از دیدن من، دستان سرخ‌شده از سرمای مرا در دست گرفته و مدام تکرار می‌کردند که: «خانم، خدا را شکر که سلامت هستید.»

### به نظر شما ادبیات را چگونه باید تدریس کرد که جذاب باشد؟

به نظر من معلم ادبیات قبل از معلمی باید دوستی مهربان برای دانش‌آموزانش باشد. باید فضایی در کلاس ادبیات حاکم سازد که دانش‌آموزان علاوه بر یادگیری متون ادبی، با شیوه‌های زندگی سالم و صحیح نیز آشنا شوند؛ چرا که معلم فقط وظیفه آموزش ندارد؛ بلکه ابتدا باید پرورش روح و روان و آرامش خاطر را مهم‌تر بداند، بعد آموزش مطالب درسی را. پیشنهادم به همکاران ادبیات این است که در صورت امکان و وجود زمینه، از فضای بیرون کلاس و طبیعت الهی، در درس‌هایی مثل نگارش

باعث یادگیری و لذت بیشتر از کلاس‌ها هم می‌شود.

### شیوه پازل:

۱. انتخاب موضوع (ذهنی یا عینی)؛
۲. حضور تک‌تک دانش‌آموزان در تکمیل پازل؛
۳. تکمیل پازل به صورت پلکانی؛
۴. رعایت تمام مراحل نوشتن انشا (مقدمه، بدنه و نتیجه)؛
۵. بحث و گفت‌وگو قبل از ثبت مطالب روی کاغذ.

### از خاطرات به یادماندنی دوران معلمی و تدریس خودتان بگویید.

من بیش از ۱۵ سال است که در روستایی محروم به نام سیلوانا (در دامنه کوه‌های خوشاکو، نزدیک مرز شلمینان ترکیه) در ۴۵ کیلومتری ارومیه خدمت می‌کنم و افتخار می‌کنم که معلم روستا و شاهد صفا و صمیمیت و سادگی دانش‌آموزان این مناطق هستم. به خاطر دارم سالی برف سنگینی باریده بود و به خاطر صعب‌العبور بودن مسیر، مجبور شدیم به‌سختی و با‌آهستگی مسیر را با سرویس مدرسه طی

جدید با راهکارهای ارائه شده به‌خصوص در قلمروهایی که تنوع مطالب در آن‌ها زیاد است، این امکان را به معلم می‌دهند که از شیوه‌های آموزشی چون تدریس گروهی استفاده کند.

بنده در تدریس کتب حوزه زبان و ادبیات فارسی و به‌خصوص درس علوم و فنون ادبی، بیشتر، از شیوه تدریس تعاملی استفاده می‌کنم. شرط موفقیت در تدریس این است که متکلم وحده نباشیم و حس نشاط را در دانش‌آموزان با شیوه «من فراموش کردم شما یادآوری کنید» پیش ببرم. این کلامی است که باعث اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را تشویق می‌کند تا هر جلسه با آمادگی قبلی بیشتر سر کلاس حاضر شوند. دادن حس اعتمادبه‌نفس به بچه‌ها و تشویق آن‌ها در چنین تدریسی نتیجه بهتری می‌دهد که بنده آن را تجربه کرده‌ام. در تدریس نگارش هم من از روش (پازل) در چندین پایه استفاده کرده‌ام که علاوه بر افزایش تحرک و شور و نشاط در کلاس،



فرصت‌هایی نیز دست داده که پژوهش‌هایی خرد انجام داده‌ام اما نه‌چندان قابل ذکر و درخور همکاران بزرگوارم در جای‌جای کشور. باری، فرصتی پیش آمد تا درباره اشعار جهانی‌هایکو تحقیق و پژوهشی داشته باشم و این‌گونه شعر و تأثیرپذیری شاعران ایران از آن را بررسی کنم و در قالب مقاله‌ای پژوهشی در این مورد بنویسم. سپس آن را به‌عنوان یک مقاله بدیع و کامل در همایش همکاران ادبیات استان ارائه کردم و مجموعه دل‌نوشته‌هایی هم دارم شعرگونه که به اندازه یک کتاب قد کشیده‌اند اما هنوز کسوت چاپ نپذیرفته‌اند. گاه نیز در همایش‌ها مقاله‌هایی داشته‌ام؛ مثل «مولانا و کیمیا خاتون و شمس تبریزی» که در همایش شمس و مولانا به چاپ رسید، و نمونه‌هایی دیگر که مجال ذکرشان نیست.

### الگوی شما در تدریس چه کسی بوده است؟

پیوسته سعی کرده‌ام از شیوه کلاس‌داری و تدریس اساتید و معلمان موفق خودم در دوره‌های مختلف و به‌ویژه در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد حتماً توشه گیرم و هر روش و شیوه‌ای را که مورد اقبال و استقبال بیشتر مخاطبان بود به کار بندم و ترکیبی بسازم از مجموعه روش‌های خوب و کارآمد که این روش‌ها معرف و یادآور من باشند در ذهن‌های آینده؛ حال چه شیوه تدریس باشد و چه اخلاق و منش. به‌عنوان یک معلم معتقدم معلمی شغل نیست و عشق است و عشق است و عشق. در طول ۲۸ سال تدریس، هر روز خودم نیز بیشتر و بیشتر آموخته‌ام؛ چرا که تک‌تک دخترانم دنیایی از عشق و مهر را به من هدیه داده‌اند و بسیار اتفاق افتاده که دانش‌آموزان سال‌های پیشین به دیدنم آمده‌اند؛ با عنوان‌های معلم یا وکیل یا مهندس و پزشک و از همه مهم‌تر با عنوان مادرانی مهربان و موفق.

در انتها از گروه استادان و دست‌اندرکاران محترم مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی به خاطر فرصتی که در اختیار بنده گذاشتند، تقدیر و تشکر می‌کنم.

تکرار مطالب در کتاب نگارش، مخصوصاً در بخش ساختاری و آموزش شیوه‌های نوشتن، گلائی دانش‌آموزان را به دنبال دارد.

### نظرتان در مورد مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی چیست؟

به همکاران عزیزم پیشنهاد می‌کنم برگ‌برگ مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی را به‌کرات مطالعه کنند. چون حاصل سال‌ها تجربه و ریزه‌دانش و تدبیر همکاران گران‌قدری است که با عشق و کرامت پیش‌کش کرده‌اند تا چراغی باشد فراراه دیگر مشتاقان. ظهور آثار قلمی ارزشمند همکاران و حضور پراج استادان مجرب و گران‌قدر در این مجله و مطالب بسیار مفید و جالبی که ارائه می‌شوند، زمینه‌ای است که در جای دیگر آسان به دست نخواهد آمد. منبعی است که در به‌روزرسانی و دانش‌افزایی دبیران این حوزه بسیار مفید است و تجربیاتی که ارائه می‌دهد، ماحصل ذوق و دانش یک دنیا شور و بزرگی است.

### یکی از آثار شاخص خود را معرفی کنید.

دوران معلمی من بیشتر به آموزش گذشته است و کمتر به نگارش پرداخته‌ام؛ اما گاه

و تدریس بخش‌هایی از فارسی بیشتر بهره گیرند. روستای محل تدریس من در دامنه کوه‌های سرسبز با چشم‌انداز دشت و دمن قرار دارد و این امکان را خوش‌بختانه به بنده داده که از فضای باز و باصفای حیاط مدرسه و طبیعت بیرون برای توصیف‌های نگارشی و معرفی گل‌ها و گیاهان و برخی تصویرگری‌ها و مصادیق و تخیلات شاعرانه بهره گیرم و پرندۀ خیال دانش‌آموزان را در این فضاها به پرواز درآورم.

### بهترین شاخص‌ها، محاسن و معایب کتاب‌های درسی را ذکر کنید.

کتاب‌های درسی نونگاشت محیطی فعال و بستری مناسب را برای کار گروهی مهیا کرده‌اند و تنوع بهتری دارند. از طرفی به دلیل داشتن رویکردهای مهارتی و فعالیت‌محور، دانش‌آموزان را بیشتر درگیر می‌کنند و لذت ادبیات و تلطیف ذوق و احساس را بهتر موجب می‌شوند. به عبارتی، در جنبه‌های مهارت‌محور و کاربردی ادبیات توانسته‌اند دانش‌آموزان را با خود همراه کنند و شیوه‌هایی راهبردی و تأثیرگذار برای درک ادبیات و فهم متون ادبی ارائه کنند و روزنه‌های ورود به مفاهیم ادبی را بهتر بنمایانند. البته گاهی هم



# جایگاه فرهنگ و اخلاق در نظام آموزشی

با تکیه بر سند تحول بنیادین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

فاطمه جعفری کلیبر

دکتری زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان تبریز

معصومه حسن پور کهنمویی

دکتری زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تبریز

## چکیده

فرهنگ یک جامعه مجموعه‌ای از آداب و رسوم و سنت‌ها و رفتارهای جمعی افراد آن جامعه است که در طی فرایند زمانی طولانی شکل گرفته و در پرتو اندیشه‌ها و تفکرات مردم قوام و دوام یافته و آن‌ها را به یکدیگر مرتبط ساخته است. این روابط برخاسته از نیازها و دردها و روحیات و اندیشه‌های جامعه یا ملتی است که افراد آن در تعامل با همدیگر و در موقعیت‌های مختلف فردی و اجتماعی از خود بروز می‌دهند. نوع احساسی که هر فرد نسبت به اجتماع، تاریخ، هم‌نوع و افراد جامعه دارد زاینده فرهنگ اوست. تأثیر و نقش فرهنگ در زوایای مختلف زندگی فردی و گروهی در هر جامعه بر کسی پوشیده نیست و ارزش‌های مادی و معنوی برخاسته از فرهنگ، بر شکل و محتوای زندگی افراد اثر می‌گذارد.

در این جستار ضمن پرداختن به ارزش‌های اسلامی و انسانی و معیارهای تعالی و تکامل در جامعه اسلامی، توجه به ابعاد معنوی زندگی را لازمه اصلاح و بازسازی منابع انسانی دانسته، و راهکارهای متناسب با مبانی دینی و ملی مصوب در سند تحول

فرهنگی و غنی‌سازی و تقویت فرهنگ‌های سالم، اگر مبتنی بر ارج نهادن به کرامت‌های انسانی باشد، سعادت دنیا و آخرت را در پی دارد و پیشرفت و خوشبختی نوجوانان و جوانان جامعه را تضمین می‌کند. توجه به فرهنگ سالم و غنی و استفاده از اندیشه‌های سازنده اندیشمندان، از اولویت‌های مهم جامعه به‌ویژه در نهادهای علمی و تربیتی، مثل دانشگاه و آموزش و پرورش است. امروز ترویج و گسترش دادن فرهنگ صحیح ایرانی - اسلامی دغدغه مسئولان کشوری است، چرا که سعادت جامعه و نسل‌ها بدان بازبسته است و ترقی کشور و تعالی فرهنگ و معنویت و کرامت انسانی رابطه مستقیم با رعایت ارزش‌ها و تقید به حریم انسان‌ها دارد. «مربی کودک و نوجوان، نیازمند شناخت اصول تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، جنبه‌های فرهنگی، مذهبی و ملی جامعه خویش است تا خواسته‌ها و نیازهای مخاطبان را برآورد.» (نعمت‌اللهی، ۱۳۹۰: ۴۴) جوانان امروز دچار روزمرگی شده‌اند و لازم است این رفتارهای ناهنجار، آسیب‌شناسی شده و راهکارهای کارشناسانه از سوی متولیان این امور

بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان را راهکاری سازنده و معقول در جهت هدایت نسل جوان به سرمنزل مقصود می‌دانیم و معتقدیم که توسل به این ابعاد از زندگی نوجوانان و جوانان موجب غنی‌تر شدن کیفیت نظام آموزشی و تعلیم و تربیت آنان می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** دین، فرهنگ، نظام آموزشی، دانش‌آموزان، دانشجو، معلمان

## مقدمه

جهان‌بینی هر شخص را می‌توان از آداب معاشرت، طرز لباس پوشیدن، سبک زندگی، سخن گفتن و حتی نوع برخورد وی با دوستان و آشنایان او استنباط کرد. فرهنگ، وجه تمایز انسان از دیگر جانداران است و کاربست هر یک از اصول اخلاقی، فرد را از پایگاه فرودین به پایگاه فرازین انسانیت می‌رساند. پایبندی مردم یک جامعه به ارزش‌های معنوی و آموزه‌های دینی و دلبستگی به فرهنگ اصیل انسانی، زندگی فردی و اجتماعی افراد جامعه را سامان می‌دهد و به رفتار انسانی و تعالی جویانه مردمان منجر می‌شود. تصفیة

طرح و اجرا شود. آسیب‌شناسی رفتارهای پرخاش جویانه، پایین بودن آستانه تحمل در جوانان، تجمل‌گرایی و کم رنگ شدن احترام به بزرگ‌ترها باید به‌عنوان طرح‌های پژوهشی سازنده و اولویت‌دار، با جدیت و دلسوزی پیگیری و درمان شود. هر یک از این رفتارهای ناپه‌نجان تبعات سوئی دارد از جمله «پرخاشگری، پیامدهای منفی متعددی دارد شامل ترس، از دست دادن مدیریت رفتار، دور شدن از صفات انسانی، بیزاری از مردم، کاهش سلامتی و ... که این خطر حتی زندگی راحت و ایمن فرد پرخاشگر را تهدید می‌کند.» (بولتون، ۱۳۹۳: ۱۹۴)

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر امور مهم و ارزش‌های انسانی - اسلامی اهتمام ویژه دارد و این هر دو نهاد اثرگذار و پیشرو در تعلیم و تربیت، اندیشه‌های والا و تحولات بنیادین و کارسازی را در برنامه خود گنجانده‌اند که چشم‌اندازی امیدبخش و افق روشن پیش روی جامعه و جوانان برمی‌گشاید و بهبود کیفیت دنیا و معاش و معاد جوانان را در برنامه هدفمند خود قرار داده و موجبات سعادت‌مندی آن‌ها را تأمین و تضمین می‌کند.

اساس جوامع بشری بر مبنای مجموعه‌ای از ارزش‌ها بنا نهاده شده است. اگر افراد جامعه نسبت به این ارزش‌ها بی‌اعتنا باشند یا حرمت آن‌ها را رعایت نکنند جامعه دچار هرج و مرج شده و نظام فرهنگی آن سست و ناپایدار خواهد شد.

در ایران احترام به بزرگ‌تر، عبادت، رعایت حق و حقوق دیگران، آداب سخن گفتن، و ... هر یک ارزش به شمار می‌آیند و احترام نهادن به هر یک از آن‌ها لازمه زندگی سعادت‌مندانانه و توأم با آرامش و عزت و احترام است.

ارزش‌های اخلاقی درون اجتماع و اهمیت مسائل مذهبی در جامعه ما سرآمد هر گونه ارزش اجتماعی است و کارکرد آن‌ها در اجتماع و افراد جامعه اساس ترقی و سعادت واقعی انسان است و برعکس «تمایلات تکامل نیافته سبب کشمکش‌های روانی می‌شود طوری که انسان نمی‌تواند متوجه

هدف‌های دیگری شود.» (دوبس، ۱۳۶۸: ۱۴۶) اما امروزه با کمال تأسف بسیار از این ارزش‌ها در اغلب جوامع از جمله در کشور ما جایگاهش را از دست داده است و جوانان و نوجوانان ما نسبت به رعایت آن‌ها علاقه و رغبتی از خود نشان نمی‌دهند. بسیاری از جوانان روحیه پرخاشگری و درونی ناآرام و پر آشوب دارند. پاره‌ای از آن‌ها شیفته فرهنگ‌های پوچ و مبتذل بیگانه‌اند. دستورات اسلام و آموزه‌های دین جایگاه نازلی در زندگی آنان دارد و این بنیان فرهنگ و اصالت ایرانی را متزلزل می‌سازد و نسل آینده خودباخته می‌شوند.

راه سامان گرفتن  
ناهنجاری‌های جامعه  
و هدایت جوانان به  
استوارترین راه، از مسیر  
دین و فرهنگ می‌گذرد.  
توسل به ایمان و عقیده  
و باورهای ملی و مذهبی،  
انسان را از سردرگمی و  
بی‌مسئولیتی رها ساخته  
و زندگی را پر بارتر و  
معنادارتر می‌کند

### لزوم بازنگری در مواد آموزشی

مؤثرترین عامل موفقیت و عاقبت‌بخیری جوانان اعتقاد به تعالیم اسلام و عمل به دستورات قرآن است. «محصور ماندن آدمی در دانش‌های زمینی و حسی، و رها کردن معرفت‌های غیبی، حجاب حقیقت است و دل را از عرفان دور می‌سازد.» (نصر اصفهانی، ۱۳۷۷: ۱۱۰) چرا که انسان موجودی خداجوست و یافتن پاسخ سؤال‌هایش مایه آرامش او می‌شود. خدانشناسی و خداجویی شالوده فرهنگ دینی و کرامت انسانی است. ما باید

برای گشودن درهای موفقیت و سعادت از این نیروها یاری بجوییم. اگر جوانان و دانشجویان ما آراسته به فضیلت‌های اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و ترقی خواه، پژوهشگر و تحول‌آفرین باشند دیگر بار ایران سرفرازانه و با اقتدار تمام در قله‌های علوم و دانش‌های عصر، پرچم‌دار خواهد بود و امپراتوری علمی فرهنگی‌اش در چهارسوی عالم خیمه خواهد زد. اینک برای بازیابی عظمت دیرین و اوج‌گیری بیشتر ایران و ایرانی مسئولان تدابیری اندیشیده‌اند که برنامه‌ریزی و پیاده کردن آن‌ها در خانواده گسترده فرهنگ کشور (دانش‌آموزان و دانشجویان و فرهنگیان) موجب نجات تمام اقشار جامعه خواهد شد.

### اهمیت مدرسه، دانشگاه و دانشگاهیان

«اگر دانشگاه را سست بگیریم و از دست برود همه چیزمان از دست رفته است.»  
امام خمینی

«اهمیت دانشگاه به قدر اهمیت آینده کشور است. اگر می‌خواهیم کشوری آباد، پیشرفته و مترقی، متمدن و دارای امنیت داشته باشیم باید به دانشگاه بپردازیم.»

### رهبر معظم انقلاب اسلامی

«سهم عظیمی از گمراهی بشر و راه نیافتن او به حقیقت بر دوش توقف در اسباب و علل است.» (نصر اصفهانی، ۱۳۷۷: ۱۰۵)

«ادب به معنای گفتار و کردار نیکو، نگاهداشت حد هر چیز و پاک گرداندن ظاهر و باطن از هر گونه آرایش است که مجموع آن‌ها ادب نفس نامیده می‌شود.» (نعمت‌اللهی، ۱۳۹۰: ۳۳) معنای واقعی ادب و ادب نفس در مدرسه به تکامل می‌رسد و در بیشتر فراگیران نمود عینی می‌یابد.

وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پیشرو در آموزش توأم با پرورش، تولید و ترویج علم نافع، سرآمد در آموزش شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور هستند که با توانمندی تمام در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در شکوفایی فطرت‌ها، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه

اسلامی - ایرانی-انقلابی دانش‌آموزان و دانش‌جو معلمان می‌کوشند. آن‌ها برای دستیابی به اهداف بلند آموزشی و تربیتی، قوانین و مقررات ارزشمندی طرح کرده‌اند که در مدارس و دانشگاه فرهنگیان کشور، که متولی تعلیم و تربیت راستین هستند توانمند و یزقدرت پی‌گیری می‌شود. لزوم بازنگری و اصلاح برخی ضعف‌ها در اولویت کاری قرار دارد و تحقق این ضوابط و قوانین در نظام آموزشی، نشانگر میزان تحقق ارزش‌های اسلامی و ایرانی در تمام سطوح علمی و فرهنگی کشور است. آرمان‌های بلند این دو نهاد، تعامل دوسویه‌ای است که با تلفیق علم و دین و مشارکت دست‌اندازان دانش و دانایی، در جوانان و آینده‌سازان ایران زمین به ثمر خواهد رسید و موجب شکوفایی هر چه بیشتر در زمینه‌های مختلف خواهد شد.

تربیت و توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی، با خودباوری و کارپردی کردن علوم دست‌یافتنی است. تسهیل فعالیت‌های آموزش و پرورش در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید محتوای آموزشی مورد نیاز بر پایه‌ی معارف اسلامی و نیازهای ملی از برنامه‌های مطالعه شده در آموزش همگانی است که به ایجاد تحول بنیادین و نوآوری و ارتقای روش‌ها و برنامه‌ها می‌انجامد.

آماده‌سازی این برنامه‌ها براساس ارزش‌های فرهنگی و تعلیم دینی به‌طور قطع نسلی مهذب و معتقد و متعهد تربیت خواهد کرد. امید است دانش‌آموزان و دانشجویان آینده به‌ویژه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان کشور، خروجی موفق این برنامه‌ریزی‌ها، اندیشه‌های تخصصی و کارشناسانه و تحول اساسی و نوآوری در نظام تربیتی کشور باشند و موجبات توسعه‌ی روحیه‌ی پژوهش، ارتقای مهارت در منابع انسانی، تقویت باورهای دینی و پایبندی به ارزش‌ها و هنجارها را فراهم سازند.

«هدف غایی سند تحول، تربیت انسانی

است موحد، مؤمن و معتقد به معاد، متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، خلق و خلقت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، وطن‌دوست و جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، خودباور و دارای عزت نفس و ...» (سند تحول، ۳۷) امید است این هدف آرمانی و متعالی محقق گردد؛ در این صورت حاکمیت زیبایی و خوبی و نسلی مهذب و وارسته را شاهد خواهیم بود که همان مدینه‌ی فاضله‌ای است که گاه در کتاب‌ها وصف آن را خوانده‌ایم.

### نتیجه و جمع‌بندی

انسان هدف عالی آفرینش جهان است. جهان مادی و ظاهری پله‌ای از دربان تعالی است که توقف در آن موجب رکود است. آدمی در مرحله گذار از بُعد حیوانی به بُعد روحانی و معنوی ممکن است با مشغول شدن به تعلقات دنیوی از هدف اصلی خود بازماند. البته خودآگاهی و خودکنترلی لحظه به لحظه و توفیق الهی راهگشاست و بی‌تردید بی‌عنایات حق و توفیق او ره به جایی نتواند برد. معرفتی که از این رهگذر حاصل می‌شود به تعالی و کمال انسان ختم می‌شود و روح و روان، صیقل و صفا می‌یابد و این نهایت پرورش‌یافتگی و تعالی جویی است. در این مرحله از زندگی راه‌های خطا و تزلزل تنگ‌تر می‌شود و آدمی از قید خودخواهی و دنیاخواهی و دنیاطلبی وامی‌رهد و با کسب کمالات و معنویات ارتقا می‌یابد و حصارهای تنگ مادی را می‌شکند و به درجاتی از کمال دست می‌یابد. چنین انسانی، انسان آرمانی در اسلام و در فرهنگ ایرانی است که می‌توان زمام امور و سرنوشت جامعه را به دستان پاک او سپرد. او می‌تواند معلم شایسته‌ای برای تربیت و پرورش نوجوانان و جوانان کشور باشد و این غایت اهدافی است که در سند تحول بنیادین و اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان دنبال می‌شود.

قطعا راه سامان‌گرفتن ناهنجاری‌های جامعه و هدایت جوانان به استوارترین راه، از مسیر دین و فرهنگ می‌گذرد. توسل به ایمان و عقیده و باورهای ملی و مذهبی، انسان را از سردرگمی و بی‌مسئولیتی‌ها

ساخته و زندگی را پربارتر و معنادارتر می‌کند. بحران‌های هویتی جوانان این عصر درمانش تقویت ابعاد معنوی در زندگی آن‌هاست. امروزه توجه به روح و روان آدم‌ها و پناه بردن به امور معنوی در غرب نیز راهکاری مؤثر برای مقابله با گرفتاری‌های جوانان و جوامع شناخته شده است. حتی آن‌ها که خدا و دین و پیامبر ندارند و درک نازلی از دنیای عرفان و معنویت دارند، و آنان که جهان را تنها با نظام عقل و برهان تفسیر می‌کنند و در تنگنای حواس و عقل گرفتارند، پی برده‌اند که جنبه‌های معنوی زندگی با آرامش خاطر همراه است. مکتب معنادارمانی ملجأ متقن غرب در تفسیر لایبالی‌گری‌ها و دره‌دوری‌های گشته و با استمداد از بعد معنوی زندگی مشکلات روحی و روانی خود را تا حدودی حل کرده‌اند.

تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان متعهد، آگاه، در‌دانشنا، معتقد به مبانی دینی، ارزش‌های اسلامی و فضیلت‌های اخلاقی، تأمین منابع انسانی کارآمد و توانمند در جمهوری اسلامی ایران است که سرنوشت فرزندان این سرزمین را رقم می‌زند و بدین سان اهداف عالی تعلیم و تربیت اسلامی تحقق می‌یابد.

### منابع

۱. آموزش و پرورش آذربایجان شرقی، (۱۳۹۱). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
۲. بولتون، رابرت (۱۳۹۳). روان‌شناسی روابط انسانی، ترجمه حمیدرضا سهرابی، تهران: رشد.
۳. دویس، موریس و هانری پیرون (۱۳۶۸). تفاوت‌های فردی، تهران: نشر بهمن.
۴. نصرافهانی، محمدرضا (۱۳۷۷). سیمای انسان در اشعار مولانا، اصفهان: نشر هشت بهشت.
۵. نعمت‌اللهی، فرامرز (۱۳۹۰). ادبیات کودک و نوجوان، تهران: انتشارات مدرسه.

درآمیختن

## اغراق

با ترفندهای دیگر ادبی

محسن اعلا

نورمازندران

## چکیده

اغراق در آثار مکتوب هنری و ادبی همه ملل جهان به‌ویژه در ادبیات فارسی حضور گسترده‌ای دارد. «در فرهنگ ایران و عرب اغراق بیشتر جنبه عینی دارد و غالباً در بزرگ‌نمایی‌های کالبدی و جسمانی ظهور می‌یابد؛ مانند کوه‌های بسیار بلند، چاه‌های عمیق، قد بلند پهلوانان، سیری‌ناپذیری پرخوران و...» (شوندی، ص اول). «در بین بلاغیون قدیم ایرانی بر سر زیبایی و نازیبایی اغراق اختلاف وجود دارد. برخی آن را موجب زیبایی شعر دانسته‌اند و دسته‌ای آن را دروغ‌گویی نامیده‌اند؛ دسته‌ای دیگر هم به شرط آنکه اغراق با حقیقت خیلی فاصله نداشته باشد آن را پسندیده‌اند. در مباحث ادبی جدید اغراق به‌عنوان یکی از صور خیال شاعرانه بررسی می‌شود. این نوع مجاز کاربردی وسیع‌تر از تشبیه و استعاره دارد. از این‌رو در اشعار حماسی و قهرمانی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.» (داد، ص ۳۱) ضمناً در جای دیگر از این کتاب آمده است: «در بلاغت انگلیسی اغراق را دو قسم دانسته‌اند: اغراقی که به موجب آن معانی خرد را بزرگ جلوه دهند<sup>۱</sup> و اغراقی که به موجب آن معانی بزرگ را خرد جلوه دهند<sup>۲</sup> نوع اخیر برای استهزا به‌کار می‌رود.» (داد، ص ۳۱)

اغراق یکی از نیرومندترین عناصر خیال

است و درآمیختن آن با آرایه‌های بیانی و بدیعی از جمله استعاره، تشبیه، کنایه، تصاد، اسناد مجازی، تجاهل‌العارف و دیگر آرایش‌های شعری سبب آفرینش تصاویر زیبای شاعرانه می‌شود و نقش زیادی در جاودانگی اثر خواهد داشت. «اغراق در شعر فارسی بیشتر از شعر عربی مورد توجه قرار گرفته است و آثار حماسی فارسی به‌خصوص شاهنامه فردوسی را شورانگیز و مؤثر کرده است، اما اغراق در مدح باعث انحطاط کلام می‌شود و از زیبایی و لطف آن می‌کاهد» (احمدنژاد، ص ۱۳۶).

**کلیدواژه‌ها:** شیوه‌های بیانی و بدیعی، اغراق، تخفیف یا خفض جناح، اغراق و ترفندهای دیگر ادبی

انسان از زمانی که پا به عرصه گیتی نهاده همواره در پی آن بوده است که راه کمال را بی‌یابد و بر کاستی‌های خود فایز آید. این کمال خواهی او را بر آن داشته که قدرت و سلطه خود را به شکل‌های متعدد در برابر نیروهای خارق‌العاده طبیعت نشان دهد. در این میان او به یاری تخیل نیرومند خود - حتی آنجا که حصول آرزوهای محال برای او ممکن نبوده - توانسته است در عالم خیال بر تمام قدرتها چیرگی یابد. برای مثال،

شاعر در جهان تخیل خود با ابزار نافذ و مؤثر اغراق (بزرگ‌نمایی) به خواسته‌های ممکن و ناممکن خود دست می‌یابد. لذا اغراق در کنار دیگر آرایه‌ها قدرتمندترین عنصر الفای شیوه بیان هنری و تجسم اندیشه‌های دوردست است؛ چنان‌که اگر شاهنامه فردوسی تهی از اغراق بود هرگز آن پایگاه رفیع و بلند را نمی‌یافت و در ردیف حماسه‌های جاویدان جهان قرار نمی‌گرفت. «اسکلت و کالبد اصلی حماسه‌ها اغراق و غلو است. اگر این عنصر را از حماسه بگیریم از آن حالت اصلی خویش منحرف می‌شود. چون در حماسه جوهر مطلق‌گرایی از عوامل اصلی و در حقیقت ستون فقرات قصه است. بنابراین اغراق هم که نوعی مطلق‌گرایی است در این حوزه سخت و مناسب جای دارد» (احمدسلطانی، ص ۲۵۱). آمیختگی آرایه اغراق با ترفندهای دیگر ادبی (بیانی و بلاغی) موجب زیبایی، خیال‌انگیزی، التذاذ هنری و تأثیرات عمیق عاطفی و فکری خواننده می‌شود، لذا در اینجا به کندوکاوی در زمینه اغراق می‌پردازیم.

**اغراق:** «در اصل لغت به معنی سخت کشیدن کمان است» (همایی، ص ۲۶۲). اما در اصطلاح ادبی «آن است که گوینده در وصف کسی یا چیزی به نوعی مبالغه کند که برحسب عادت محال باشد»

(خانلری، ص ۶۰).

آه سعدی اثر کند در سنگ  
نکند در تو سنگدل اثری

به عبارت دیگر اغراق «زیاده‌روی نامعقولی است در توصیف کسی یا چیزی. اغراق از لحاظ باور عقلی و عرفی دارای درجاتی است» (فشارکی، ص ۷۷). مبالغه را بر سه نوع تبلیغ، اغراق و غلو دانسته‌اند که دو نوع نخست مقبول و نوع سوم را گاه مقبول و گاه مردود می‌دانند: به گیتی مرا نیست کس هم نبرد ز رومی و توری و آزادمرد

در مورد این صنعت ادبی در جای دیگر آمده است که «اصطلاح اغراق، که در زبان یونانی به معنی مبالغه‌آمیز است، در صنایع بدیعی به‌عنوان نوعی مجاز، مبالغه‌جسورانه یا بزرگ‌نمایی بیش از حد از چیزی واقعی است یا آنچه که می‌تواند محتمل باشد. این صنعت ممکن است جهت تأثیری جدی، کنایی و یا فکاهی به‌کار رود ... صفت متضاد اغراق تخفیف است و آن صنعتی است که چیزی را عملاً بسیار کمتر از اندازه و اهمیت واقعی آن نشان می‌دهد، تأثیر این صنعت اغلب کنایی است» (بابایی، صص ۲۰۲ - ۲۰۱). دکتر تقی پورنامداریان درباره اغراق معتقد است که با توجه به مفهوم وسیع آن می‌تواند در شمار تصویر قرار بگیرد. «اغراق تأثیر سخن شاعر را در جهت موضوعی که بیان می‌کند، بیشتر و مؤثرتر می‌سازد. این آرایه در هر مضمونی سبب می‌شود که آن مضمون از حد یک امر عادی و طبیعی خارج شود و همین خروج موضوع از حوزه عواطف عادی، برجستگی و تشخص و عظمت خاصی به آن می‌بخشد که عادت آن را بر نمی‌تابد. علاوه بر این تصرفی که ذهن شاعر در شیوه طبیعی و عادی بیان می‌کند تا حالت یا صفتی را کوچک‌تر یا بزرگ‌تر از آنچه هست بنمایاند، از نیروی خیال مایه می‌گیرد. بنابراین خود نوعی تصویر شعری به شمار می‌آید که اگر عناصر سازنده‌اش با دقت انتخاب شود و با موضوع هماهنگی داشته باشد، به سخن کیفیتی حماسی می‌بخشد و آن را نافذ و مؤثر می‌سازد»

(پورنامداریان، ص ۲۵۳).

هم‌او در جای دیگر می‌نویسد: «اغراق ناشی از شور و هیجان شدید عاطفی است. تا شاعری نفرت فوق‌العاده یا محبت فوق‌العاده یا تعلق خاطر فوق‌العاده به شخص یا اندیشه یا حادثه‌ای نداشته باشد نمی‌تواند به وجهی اغراق‌آمیز از آن سخن گوید» (همان، ص ۲۵۵).

دو نمونه از اغراق: در سوگ سیاوش:

الف. به مرگ سیاوش، سیه پوشد آب  
کند زار نفرین بر افراسیاب

(فردوسی)

ب. در مدح قزل ارسلان:

نه کرسی فلک نهد اندیشه زیر پای  
تا بوسه بر رکاب قزل ارسلان زند

(ظهير فاریابی)

در کتاب «درباره شعر» آمده است: «اغراق و بزرگ‌نمایی صرفاً گزافه‌گویی است، اما گزافه‌گویی‌ای که در خدمت حقیقت باشد» (پرین، ص ۶۴). بنابراین در جمله «هزاران نفر در میهمانی دیشب شرکت کردند» اغراق به‌کار رفته است و جمله مورد نظر مجازاً به معنی حضور کثیری از مردم است.

لذا اغراق نیز مانند بسیاری از انواع مجاز می‌تواند با درجات مختلف تأثیر به‌کار گرفته شود. همچنین این آرایه می‌تواند «خنده‌دار یا خشک و سنگین باشد، مجاب‌کننده باشد یا نباشد» (همان، ص ۶۴).

نقطه مقابل بزرگ‌نمایی را که ما بیش از این تخفیف نام دادیم، در جایی دیگر «خفض جناح» نام برده و در تعریف آن گفته‌اند: «بیان چیزی کمتر از آنچه که مورد نظر باشد» (همان، ص ۸۳). نکته قابل ذکر آن که ممکن است از طریق کوچک‌نمایی یا بزرگ‌نمایی بتوان حقیقتی واحد را مورد تأکید قرار داد که در این صورت متناقض به نظر می‌رسد. تخفیف یا خفض جناح ممکن است در خود گفتار و یا در نحوه گفتار نیز رخ نماید. نمونه‌ای از تخفیف، در شعر موسوی گرمارودی، در زیر می‌آید:

آفتاب لایق نیست / و گرنه می‌گفتم /  
جرقه نگاه توست (همان، ص ۸۳).

## مروری کوتاه و گذرا بر اغراق در اشعار برخی شاعران

به گفته دکتر شفيعی کدکنی در صور خیال شعر فارسی (بخش اغراق و مبالغه، ص ۱۳۰) قدیم‌ترین جایی که در کتب بلاغت اسلامی بحثی از اغراق شده کتاب‌البدیع ابن معتر است. ایشان همچنین در کتاب پیش گفته، تعریف خطیب قزوینی را دقیق‌ترین تعریف مبالغه و منحصراً به سه شکل تبلیغ، اغراق و غلو می‌داند و می‌نویسد: «شاید یکی از دشوارترین مباحث زیباشناسی و هنر، رسیدگی به همین مسئله اغراق و صورت‌های زیبا یا ناپسند آن باشد» (شفيعی کدکنی، ص ۱۳۴). وی علاوه بر این معتقد است مرزی که قدما برای ارزیابی سه شکل یادشده، قائل شده‌اند مرز چندان دقیق و مشخصی نیست، زیرا این سه چنان در هم آمیخته‌اند که گاه قابل تشخیص نیستند. از این روی ما این سه شکل را تحت عنوان «اغراق» بررسی می‌کنیم. استاد نام‌برده آرای قدما را در باب زیبایی و زشتی و یا پذیرش و عدم پذیرش انواع مبالغه قابل قبول نمی‌داند. این نکته شاید به این دلیل باشد که نگرش ما از زشتی و زیبایی در مقایسه با بینش قدما به تدریج دگرگون شده و به عبارت دیگر نسبت به این موضوع تغییر زاویه دید داده‌ایم. اغراق از آنجا که در همه ادوار شعر فارسی بیش و کم حضور دارد، خواه ناخواه با بسیاری از عناصر زیبایی‌آفرینی در هم تنیده است. به‌نظر شفيعی کدکنی «اغراق چیزی است مانند قارچ که در کنار هر یک از انواع خیال می‌روید؛ گاه زیبا و گاه مایه انحطاط» (شفيعی کدکنی، ص ۱۳۶). این آرایه اگرچه در کتاب‌های متأخرین در حوزه صنایع معنوی بررسی می‌شود، گروهی هم آن را از دیدگاه بیانی مورد توجه قرار می‌دهند و از انواع صور خیال به شمار می‌آورند. این ترفند ادبی بیشترین نقش را در حماسه بازی می‌کند. به همین سبب سیروس شمیسا اغراق را در حماسه جزء ذات شعر می‌داند (انواع ادبی، ص ۱۳۰).

قابلیت‌های اغراق به نحو شایسته‌ای در اشعارشان بهره نگرفته‌اند و بالعکس گروهی از آنان نظیر فردوسی بزرگ با بهره‌گیری دقیق و عمیق از اغراق، تصاویر عظیم و اعجاب‌انگیزی را آفریده‌اند.

به تنها یکی گور بریان کنی  
هوا را به شمشیر گریان کنی  
برهنه چو تیغ تو بیند عقاب  
نیارد به نخجیر کردن شتاب  
نشان کمند تو دارد هژبر  
ز بیم سنان تو خون بارد ابر

(داد، ص ۳۱)

اغراق در دوره‌های بعد، یعنی در عصر منوچهری و فخرالدین اسعد گرگانی، وسعت پیدا می‌کند. استاد شفیعی کدکنی می‌نویسد: «در حوزه طبیعت تشبیهات و استعارات هنوز به حد تفریط و افراط نرسید اما در زمینه مدح، شاعران، اغراق و غلو را گسترش داده‌اند» (شفیعی کدکنی، ص

اغراق در دوره‌های اول نمونه‌های بسیار کمی دارد و رفته رفته رشد یافته و در اشعار حماسی به‌ویژه شاهنامه فردوسی و گرشاسب‌نامه اسدی توسی بسامد بالایی پیدا می‌کند، به طوری که دکتر شفیعی کدکنی می‌نویسد: «در شاهنامه وسیع‌ترین صورت خیال، اغراق شاعرانه است. اغراق شاعرانه در شاهنامه دارای خصایصی است که با دیگر نمونه‌های مشابه آن در شعر آن روزگار و اعصار بعد نیز قابل قیاس نیست» (شفیعی کدکنی، ص ۴۴۸). صرف حضور اغراق در آثار هنری مورد توجه نیست، بلکه این عنصر نقش‌آفرین باید جنبه شاعرانه نیز داشته باشد و چنانچه با شگردهای دیگر ادبی درآمیخته شود منشأ اثری شگفت‌انگیز و ماندگار خواهد بود. لذا از این زاویه می‌توان اغراق هنری و شاعرانه را از اغراق غیرهنری متمایز کرد و بازشناخت. با مطالعه دیوان شاعران فارسی این‌گونه به نظر می‌رسد که برخی از آن‌ها از همه



۴۷۹). استاد همچنین دربارهٔ منوچهری می‌نویسد: «منوچهری به جای اینکه از رهگذر اغراق و حرف‌های دور از خرد و انسانیت، ممدوح را خرسند کند با تصاویر گوناگون او را به لذت و لذت‌ناز می‌دارد» (همان، ص ۵۰۶). هم ایشان در باب فخرالدین اسعد گرگانی و مقایسهٔ او با فردوسی این‌گونه می‌گویند: «او در زمینهٔ تصاویر جنگی تجربه‌ای ندارد ولی اغراق‌هایی که در زمینهٔ رزمی دارد - اگر از جنبهٔ وزنی شعرش بگذریم - مناسب با حماسه است» (همان، ص ۵۶۸). و در ادامه می‌نویسد: «گاه اغراق‌های او (فخرالدین اسعد) محدود است، یعنی موضوع را کوچک و نرم و زیبا می‌کند و عظمت و بیکرانی را - که رکن اصلی اغراق در حماسه است - از آن می‌گیرد» (همان، ص ۵۶۹). از عبارات اخیر برمی‌آید که ناتوانی شاعر از یک طرف و فقدان روحیهٔ حماسی و دور از حس اغراق‌آمیزی از سوی دیگر، محدودیت شدیدی برای ظهور اغراق و در نتیجه آفرینش تصاویری اعجاب‌انگیز ایجاد می‌کند و نهایتاً موجب سقوط و انحطاط شعر می‌شود.

دکتر شفیع کدکنی دربارهٔ اغراق‌های اسدی توسی هم می‌آورد: «اغراق‌های اسدی در جهت نوعی ریزه‌کاری و دقت است نه در جهت عظمت بخشیدن، گاه چنان در جزئیات خیره می‌شود و اغراق را که باید مایهٔ تعالی بیان حماسی شود، سبب ضعف بیان می‌کند که با حماسه هیچ تناسبی ندارد» (همان، ص ۹۲).

آرایهٔ اغراق به‌طور کل در همهٔ ادوار شعر فارسی دیده می‌شود، اما در این میان ممکن است در یک دوره کمتر و در دوره‌های دیگر بیشتر باشد. یا شاعری از این آرایه کمتر و شاعر دیگری بیشتر استفاده کرده باشد. حتی نوع ادبی، موضوع، فضا و قالب شعر نیز چه بسا در میزان به‌کارگیری اغراق مؤثر باشند. علاوه بر این اغراق نیز مانند شگردهای دیگر ادبی ممکن است از تازگی و نوآوری برخوردار بوده و شاید هم کهنه و فرسوده باشد. گذشته از این‌ها، اغراق را می‌توان از منظر دیگری هم نگریست و آن را به

دو گروه اغراق‌های ذهنی و انتزاعی و اغراق‌های حسی یا عینی تقسیم نمود. نوع برخورد شاعران با این آرایه تعیین‌کنندهٔ این تقسیم‌بندی است. ضمناً همان‌گونه که قبلاً اشاره کردیم، اغراق‌ها مبتنی بر تشبیه حسی‌اند و تدریجاً به سمت تشبیه ذهنی سوق پیدا می‌کنند. مثلاً اغراق‌های برخی شاعران سبک هندی نظیر طالب مایل به ذهنی بودن است.

از پیکر ملایک جوشد سماع روح  
گاهی که نغمه ریز شود ارغنون من  
(حسن پورآلاشتی، ص ۱۵۲)

در کتاب «طرز تازه» آمده است: «شاعران استعاره‌پرداز و تجریدگرا، اغراق‌های شعرشان نیز خصلت تجریدی و انتزاعی دارد و در واقع، هم‌سو با رویکرد اصلی شعرشان در خدمت خلق تصاویر و مضامین ذهنی‌تر، تجریدی‌تر و انتزاعی‌تر است» (همان، ۱۹۱).

میزان تأثیرگذاری آرایه‌ها در مخاطب یکسان و یکنواخت نیست. ممکن است از میان آن‌ها تعدادی تأثیر بیشتر و تعدادی نیز تأثیر کمتری در مخاطب بگذارند. اغراق از آرایه‌هایی است که چنانچه مناسب و دقیق در شعر به کار رود، بیشترین تأثیر را بر مخاطب خواهد داشت.

آه سعدی اثر کند در سنگ  
نکند در تو سنگدل اثری

سعدی در بیان بی‌رحمی محبوب خود اغراق می‌کند. زیرا در این بیت آه او در سنگ که مظهر سختی و قساوت است اثر می‌گذارد، اما بر دل محبوب او کوچک‌ترین اثری ندارد و یا در بیت زیر: بگذار تا بگیریم چون ابر در بهاران  
کز سنگ ناله خیزد روز وداع یاران  
(سعدی)

این بیت زیبایی خود را مدیون اغراقی است که در آن وجود دارد. بنابراین «به‌کار بستن عنصر اغراق در شعر، نشانگر ذوق هنری شاعر است و باعث پرواز تخیل و تقویت آن نزد خواننده می‌شود. از این‌رو، آنچه حد زیبایی یا قابل قبول بودن اغراق را تعیین می‌کند، صرف دوری آن از

واقعیت یا نزدیکی آن به واقعیت نیست بلکه همچنین زیبایی و تناسب تصویری است که به وسیلهٔ اغراق ارائه می‌شود ... چنانچه اغراق نابه‌جا و به دور از تخیل شاعرانه باشد و بر تحرک و پویایی شعر نیفزاید نه تنها مزیتی به شمار نمی‌رود که باعث انحطاط آن نیز خواهد شد» (غلام، ص ۵۴ - ۵۳).

### اهداف و اغراض شاعر در به‌کارگیری اغراق

وقتی هنرمند در آثار خود از اغراق کمک می‌گیرد، قطعاً از به‌کارگیری آن اهدافی در سر دارد و شاعر هدفمند، آگاهانه از همهٔ ابزارها در جهت تعالی اثرش استفاده می‌کند که ما در اینجا به تعدادی از اهداف آن اشاره می‌کنیم:

- الف. بزرگ‌نمایی و کوچک‌نمایی به منظور تشخیص موضوع و مفهوم؛
- ب. تأثیر عاطفی بر مخاطب و نفوذ بر زوایا و خفایای ذهن خواننده؛
- ج. عادت‌زدایی و سنت‌شکنی در زبان عادی و تبدیل آن به زبان هنری؛
- د. اعجاب و حیرت‌انگیزی و جلب توجه مخاطب؛
- ه. زیبایی و دلربایی سخن و ایجاد التذاذ هنری در خواننده؛
- و. خیال‌انگیزی و تصویرسازی و در نتیجه گسترش صور خیال و همچنین موضوع؛
- ز. خلق و آفرینش طنز و نیز تقویت ذهن مخاطب.

اغراق‌ها از نظر هنری یا غیرهنری بودن به دو دسته تقسیم می‌شوند که نوع نخست آن شاعرانه، نمکین و هنرمندانه است ولی نوع دوم آن با تکلف و تصنع همراه بوده و به اصطلاح بی‌نمک است. بنابراین هر اغراق و مبالغه‌ای درخور توجه نیست. «ارزش بزرگ‌نمایی یک واقعیت در شعر از آنجاست که شعر هنر تجسم بخشیدن به عواطف با ابزار زبان است. پس هنگامی که عاطفهای مانند اندوه، شادی، عشق، نفرت و غیره بسیار شدت و غلیان یافته باشد بهترین وسیلهٔ تجسم بخشیدن به این‌گونه عواطف، یاری گرفتن از اغراق است» (وحیدیان کامیار، ص ۱۰۷).

ز دیدنت نتوانم که دیده بردوزم  
و گر معاینه بینم که تیر می‌آید  
(سعدی)

### دسته‌بندی اغراق

با دقت در ژرف ساخت بعضی از آرایه‌های معنوی پی خواهیم برد که اساس آن‌ها بر تشبیه یا استعاره است. استاد شمیسا آرایه اغراق را به سه نوع بیانی، حماسی و بدیعی به شرح زیر تقسیم می‌کند.

**الف. اغراق بیانی:** شمیسا می‌نویسد: «بیان علمی است که از ادای معنای واحد به طریق مختلف بحث می‌کند و مبالغه و اغراق و غلو هم یکی از انحای معنی هستند» (شمیسا، نگاهی تازه ... ص ۱۰۳).

لذا این نوع اغراق، افراط و تأکید در توصیفی است که حاصل تشبیه و استعاره است، به عبارت دیگر اغراق نتیجه تشبیهات، استعارات و کنایات است. از این منظر آن را جزء مباحث علم بیان محسوب می‌کنند.

بدو گفت هم‌زور تو پیل نیست  
چو گرد پی رخس تو نیل نیست  
(فردوسی)

چنان شد که گفنی طراز نخ است  
و گر پیش آتش نهاده یخ است  
(فردوسی)

**ب. اغراق حماسی:** دکتر شمیسا معتقد است که این نوع اغراق جزء ذات آثار حماسی است و نباید بدان اطلاق صنعت کرد. این نوع از اغراق علاوه بر داستان‌ها، در قصیده هم مشاهده می‌شود. همی بکشتی تا در عدو نماند شجاع  
همی بدادی تا در ولی نماند فقیر  
(رودکی)

شود کوه آهن چو دریای آب  
اگر بشنود نام افراسیاب  
(فردوسی)

**ج. اغراق بدیعی:** اغراق در موارد عادی مقبول و پسندیده نیست و زمانی پذیرفتنی است که جنبه بدیعی داشته باشد، یعنی با دیگر آرایه‌های بدیعی (و

نیز بیانی) درآمیخته باشد.  
گفته بودم چو بیایی غم دل با تو بگویم  
چه بگویم که غم از دل برود چون تو  
بیایی

(سعدی)

میان ماه من تا ماه گردون  
تفاوت از زمین تا آسمان است

(سعدی)

عارضش را به مثل ماه فلک نتوان گفت  
نسبت دوست به هر بی‌سر و پا نتوان کرد  
(حافظ)

پس اغراق گاه در پیوند با ترفندهای دیگر ادبی است و گاه به‌طور عادی و خالی از چنین پیوندی در شعر ظهور می‌یابد.  
دکتر فشارکی نیز برای اغراق این تقسیم‌بندی‌ها را قائل است:

الف. اغراق‌های کنایی؛ ب. اغراق‌های تشبیهی؛ ج. اغراق‌های عادی؛ که از این میان دو مورد نخست را با آنچه استاد شمیسا تحت عنوان اغراق بیانی از آن نام برده می‌توان برابر دانست.

**الف. اغراق‌های کنایی:** کنایات وقتی با اغراق پیوند می‌خورند، هنری تر جلوه می‌کنند. مثلاً در بیت زیر گریستن آهوی دشت به حال کسی کنایه‌ای است که با اغراق همراه است:  
ببایست بر کوه آتش گذشت  
مرا زار بگریست آهو به دشت

(فردوسی)

در بیت زیر به خون جگر طهارت کردن، کنایه‌ای اغراق‌آمیز از شدت حزن و اندوه است:  
طهارت از نه به خون جگر کند عاشق  
به قول مفتی عشقش درست نیست نماز  
(حافظ)

**ب. اغراق تشبیهی:** اغراقی است که با تشبیه درآمیزد و اصولاً تشبیه مبتنی نوعی اغراق در کیفیت تشبیه است.  
چنان شد که گفنی طراز نخ است  
و گر پیش آتش نهاده یخ است  
(فردوسی)

شاعر در تشبیه به بیان حال مشبه می‌پردازد و این بیان حال را برای تقریر

در ذهن شنونده همواره با اغراق همراه می‌کند؛ چنان‌که سیروس شمیسا می‌نویسد: «پس تشبیه بیان مخیل حال مشبه است و این بیان حال با اغراق همراه است.» (شمیسا، معانی و بدیع، ص ۴۷)  
گر آفتاب خزان گلبن شکوفه بریخت  
بقای سرو روان باد و قامت شمشاد  
(سعدی)

**ج. اغراق عادی:** این اغراق بدون هنرنمایی‌های ویژه بیانی و بدیعی است، یعنی در ظاهر با تشبیه، استعاره و یا کنایه هنری و امثال آن‌ها آمیخته نیست.

آب دریا تا به کعب آید ورا  
کاو بیابد بوسه بر زانوی تو  
(مولوی)

همان‌گونه که پیش از این گفتیم، شعر، هنر تجسم عواطف با ابزار زبان است. لذا وقتی که یکی از عواطف مثبت یا منفی بجوشد، مناسب‌ترین وسیله تجسد و تجسم به این‌گونه عواطف، اغراق است. با اغراق می‌توان در توصیف چهره، حالات و خصایص انسانی اثری را با طنز درآمیخت و در چشم خواننده شاخص و برجسته ساخت. بزرگانی چون فردوسی و نظامی به شیوه برجسته‌سازی و اغراق به توصیف صحنه‌های داستان و شخصیت‌های خود می‌پردازند. این شیوه نه تنها در شعر که در هنرهای دیگر از قبیل نقاشی و گرافیک هم بسیار رواج دارد. سعید حمیدیان در مورد برجسته‌سازی و اغراق - که عادت دیرینه نظامی است - چنین می‌نویسد: «آن عبارت است از تمرکز بر روی یک چیز خاص و برجسته کردن نسبت به محیط خود» (حمیدیان، ص ۷۹). البته یادآوری این نکته ضروری است که اغراق و مبالغه غنایی با اغراق حماسی متفاوت‌اند زیرا «مبالغه حماسی ذاتی و جوهری است» (همان، ص ۸۱). با این توضیح که «شعر حماسی به کمک مبالغه و اغراق ویژه حماسی در جهت هرچه شگفت‌آورتر و ماوراء طبیعی جلوه دادن رویدادها و پدیدارهاست، در حالی که در منظومه غنایی، شاعر معمولاً در جهتی معکوس حرکت می‌کند که همانا واقعی



و ملموس فرا نمودن پیوند انسان و هرچه بدل از انسان با محیط جاندار خویش است» (همان، صص ۵۵ - ۵۴).  
اغراق، در گونه‌های مختلف لفظی و معنوی، فضای ادبیات منظوم و منثور فارسی را پر کرده است و عموماً بیانگر توصیف حیرت‌انگیز از یک موضوع، تأثیر عاطفی و برجسته‌سازی و ... است، خواه در جهت نفی یا اثبات موضوعی باشد.

### هم‌آمیختگی اغراق با ترفندهای دیگر ادبی

اغراق هر جا که با آرایه‌های دیگر درآمیزد، خود را مؤثر و نافذتر می‌نماید و چشم خواننده را به جمال خود روشن‌تر می‌کند. با مطالعه دیوان شاعران فارسی خواهیم دید که این آرایه هرگاه با عناصر بیانی و بدیعی پیوند می‌خورد، موجبات حیرت خواننده و التذاذ هنری او را فراهم می‌کند. ما در اینجا با نمونه‌هایی، این آمیزش و هم‌آغوشی را بیان می‌کنیم:

**الف. درآمیختگی اغراق و استعاره:**  
بسیاری از ادیبان علت و غرض از استعاره را اغراق دانسته‌اند. استاد شمیسا معتقد است که اغراق در استعاره نسبت به تشبیه بسیار فراتر است و به همین دلیل از قول قدما می‌نویسد: «ان الاستعاره ابلغ من التشبیه؛ که استعاره مبتنی بر اتحاد است زیرا در آن تناسبی تشبیه است، و در نتیجه در آن اغراق و تخیل در اوج است» (شمیسا، ص ۶۸). بنابراین، وقتی شاعری در شعرش دست به استعاره می‌زند، یقیناً اغراق را با آن همراه می‌کند. دکتر طالبیان می‌نویسد: «صورت تکاملی و خلاصه‌شده هر تشبیه استعاره است، وقتی تشبیه ارتباط روشنی با اغراق داشته باشد، استعاره نیز از این رابطه خالی نیست. بلکه استعاره نسبت به تشبیه مبالغه‌آمیزتر و زیباتر است.» (طالبیان، پاییز ۱۳۸۰)  
صبا به لطف بگو آن غزال رعنا را  
که سر به کوه و بیابان تو داده‌ای ما را  
(حافظ)

باغ مرا چه حاجت سرو و صنوبر است  
شمشاد خانه پرور من از که کمتر است؟

ارزش هنری ویژه‌ای به کنایه می‌دهد. مثلاً در زبان عادی می‌گوییم: «زنم غذایی درست می‌کند که تو با آن پنج انگشت خودت را هم می‌خوری!» کنایه از اینکه زنم آشپز خوبی است و غذای خوشمزه و لذیذی آماده می‌کند.

غسل در اشک زدم کاهل طریقت گویند  
پاک شو اول و پس دیده بر آن پاک انداز  
(حافظ)

در بیت بالا غسل در اشک زدن کنایه اغراق‌آمیزی از شدت گریه است.

**د. پیوند اغراق با اسناد مجازی:**  
استاد شفیعی کدکنی در باب اغراق‌های شاهنامه می‌نویسد: «اغراق‌های شاهنامه از آنجا که بر مدار نوعی اسناد مجازی است، دارای تنوع بسیاری است و مطالعه صور اغراق در شعر فردوسی نشان می‌دهد که حوزه امکانات و تنوع زمینه تصویری در اسناد مجازی بیش از دیگر انواع تشبیه و استعاره است ... و فراخنای دامنه اسناد مجازی چندان هست که حدی برای آن نمی‌توان تصور کرد» (شفیعی کدکنی، ص ۴۴۹).

شود کوه آهن چو دریای آب  
اگر بشنود نام افراسیاب

(فردوسی)

**ه. اختلاط اغراق با تجاهل‌العارف:**  
تجاهل‌العارف تا حد زیادی در بردارنده اغراق است. چنان‌که استاد همایی می‌نویسد: «تجاهل‌العارف برای تحسین کلام و مبالغه در وصف و تقویت و تأکید است» (همایی، ص ۲۸۷). ضمناً «ژرف ساخت تجاهل‌العارف تشبیه مضر است که همواره با غلو همراه است» (شمیسا، نگاه تازه به بدیع، ص ۱۰۹).

ندانم این شب قدر است یا ستاره روز  
تویی برابر من یا خیال در نظرم  
(سعدی)

این ماه دو هفته در نقاب است  
یا حوری دست در خضاب است؟

(سعدی)

**و. همنشینی اغراق با تضاد: همراهی**

صرف حضور اغراق در آثار هنری مورد توجه نیست، بلکه این عنصر نقش آفرین باید جنبه شاعرانه نیز داشته باشد و چنانچه با شگردهای دیگر ادبی درآمیخته شود منشأ اثری شگفت‌انگیز و ماندگار خواهد بود

(حافظ)

**ب. پیوند اغراق با تشبیه:** تشبیه مانند کردن دو چیز با هم است، به شرطی که اساس همانند بودن بر دروغ یا حداقل دروغ‌نما باشد، آن‌گاه با اغراق همراه خواهد بود. ما در تشبیه ادعای همانند بودن می‌کنیم، در حالی که حقیقت ندارد. اینجاست که تشبیه و اغراق هم پیمان می‌شوند. اصولاً «هدف اصلی از تشبیه بدون شک اغراق و مبالغه است» (علوی مقدم و اشرف‌زاده، ص ۱۱۲).

دو ابرو کمان و دو گیسو کمند  
به بالا به کردار سرو بلند

(فردوسی)

**ج. آمیختگی اغراق و کنایه:** در تکمیل توضیحات پیشین باید بیفزاییم که ارتباط تنگاتنگ اغراق و کنایه با یکدیگر

و پیوند اغراق و تضاد موجب آفرینش زیبایی، تأثیرگذاری و شگفتی در سخن می‌شود به‌ویژه وقتی که پای تشبیه نیز در میان باشد.

و زان جایگه تا به افراسیاب شده‌ست آتش ایران و توران چو آب

چنان شد ز گرد سپاه آفتاب  
که آتش برآمد ز دریای آب

(فردوسی)

**ز. ترکیب اغراق و حسن تعلیل:**  
دکتر فشارکی در تعریف از حسن تعلیل می‌نویسد: «آن است که برای امری، دلیلی تخیلی و غیرطبیعی و ادعایی بیاورد که با آن امر ارتباط لطیفی داشته باشد» (فشارکی، ص ۷۵).

از تعریف فوق چنین برمی‌آید که علتی که شاعر برای امری می‌آورد، غالباً مجازی و خیالی است و دلایل منطقی و واقعی در این تعریف جایی ندارند. لذا شاعر برای تجسم خیال خود از شگردهای ادبی مانند تشبیه، استعاره و ... کمک می‌گیرد. یکی از اهداف تشبیه هم اغراق و مبالغه است. با این توضیح درمی‌یابیم که «حسن تعلیل مبتنی بر تشبیه، استعاره، ایهام، آدم‌پنداری، کنایه، مجاز، غلو و بعضی دیگر از ترفندهای شاعرانه است.» (وحیدیان کامیار، ص ۱۳۳)

باران همه بر جای عرق می‌چکد از ابر  
پیداست که از روی لطیف تو حیا کرد

گر شاهدان نه دینی و دین می‌برند و  
عقل

پس زاهدان برای چه خلوت گزیده‌اند

(سنایی)

**ح. پیوند اغراق با تنسیق الصفات:**  
«تنسیق الصفات در لغت به معنی آراستن و ترتیب دادن است و در اصطلاح آن است که با نظمی خاص برای موصوف واحد، صفات متعددی بیان دارند» (فشارکی، ص ۱۲۱).

در این آرایه شاعر با چینش چند صفت برای یک موصوف علاوه بر ایجاد زیبایی،

دست به اغراق و مبالغه می‌زند.  
فغان کان لولیان شوخ شیرین‌کار  
شهر آشوب

چنان بردند صبر از من که ترکان خوان  
یغما را

(حافظ)

یار من اوباش و قلاش است و رند  
بر من او خود پارسایی می‌کند

(سعدی)

### خلاصه و نتیجه

اغراق ارتباط مستقیم و تنگاتنگی با تخیل شاعر دارد. هرگاه این آرایه با دیگر آرایه‌های بدیعی و بیانی ترکیب و تلفیق شود، ضمن افزایش زیبایی شعر، تأثیرات شگرفی بر ذهن مخاطب خواهد گذاشت. اغراق موجب خروج مضمون از حد یک امر عادی و متعارف به حوزه عواطفی خوشایند و شاخص می‌شود. آنچه میزان زیبایی و ملاک پذیرش اغراق را تعیین می‌کند، زیبایی و تناسب تصویری است که به وسیله این ترفند ادبی آرایه می‌شود. این آرایه را از منظر و چشم‌اندازهای متعددی می‌توان نگریست و مراتب و درجاتی برای آن قائل شد. ابتدائاً هنری و یا غیرهنری بودن آن و سپس حسسی یا غیرحسی بودن اغراق را می‌توان مورد بررسی قرار داد، آن‌گاه تقسیم‌بندی آن را به بیانی، حماسی و بدیعی و همچنین دسته‌بندی آن را به کنایی، تشبیهی و عادی تجزیه و تحلیل کرد و نهایتاً به تشابهات و تفاوت‌های این اقسام پرداخت و از رهگذر آمیزش و ترکیب آرایه اغراق با شگردهای دیگر بیانی و بدیعی از جمله استعاره، تشبیه، کنایه، مجاز، تجاهل‌العارف، تنسیق الصفات، تضاد، حسن تعلیل و ... به تأمل و تعمق نشست و سرانجام دریافت که شاعر از به‌کارگیری اغراق در شعر و تلفیق آن با صنایع دیگر ادبی، اهداف و اغراضی در سر دارد همچون ایجاد شگفتی اعجاب، کوچک و یا بزرگ‌نمایی (برجستگی و تشخیص)، تأثیرات عاطفی «روحی و فکری، عادات‌زدایی در زبان عادی و تبدیل آن به زبان هنری و برتر، تصویرسازی و خیال‌انگیزی، گسترش

صور خیال و نیز التذاذ هنری، زیبایی سخن، جلب توجه خواننده و باورپذیری و تقویت ذهن و نفوذ بر مخاطب.

### پی‌نوشت‌ها

1. hyperbole
2. meiosis=understatement

### منابع

۱. احمد سلطانی، منبره (۱۳۷۰)، قصیده فنی، تهران، انتشارات کیهان، نوبت چاپ ۴.
۲. احمدزاد، کامل (۱۳۷۴)، فنون ادبی، محل نشر ؟، نشر پایا، چاپ دوم.
۳. بابایی، سیامک (۱۳۸۶)، فرهنگ‌واره اصطلاحات ادبی (aglossary of literary terms)، تهران، انتشارات جنگل (جاودانه)، چاپ اول.
۴. برین، لارنس (مترجم: راکعی، فاطمه) (۱۳۷۳)، درباره شعر، تهران، انتشارات اطلاعات، چاپ اول.
۵. برین، لارنس (مترجم: سلگی، غلامرضا) (۱۳۷۱)، شعر و عناصر شعری، تهران، سعید نو، چاپ اول.
۶. پورنامداریان، تقی (۱۳۸۱)، سفر در مه، تهران، نگاه، ویراست جدید.
۷. حسن پورالاشتی، حسین (۱۳۸۴)، طرز سخن، تهران، سخن، چاپ اول.
۸. حمیدیان، سعید (۱۳۷۳)، آرمان شهر زیبایی، تهران، قطره، چاپ اول.
۹. خانلری (کیا)، زهرا (۱۳۶۶)، فرهنگ ادبیات فارسی، تهران، توس، چاپ سوم.
۱۰. داد، سیما (۱۳۷۵)، فرهنگ اصطلاحات ادبی، تهران، مروارید، چاپ دوم.
۱۱. شفیع‌ی کدکنی، محمدرضا (۱۳۸۶)، صور خیال در شعر فارسی، تهران، آگاه، چاپ یازدهم.
۱۲. شمیسا، سیروس (۱۳۷۰)، انواع ادبی، تهران، باغ آینه، چاپ اول.
۱۳. شمیسا، سیروس (۱۳۸۱)، بیان و معانی، تهران، فردوس، چاپ هفتم.
۱۴. شمیسا، سیروس (۱۳۸۱)، نگاهی تازه به بدیع، تهران، فردوس، چاپ چهاردهم.
۱۵. شوندی، حسن و خانی اسفندآباد سامان (۱۳۹۱)، فصلنامه مطالعات ادبیات تطبیقی (اغراق در زبان حماسی فردوسی و متن‌بی)، سال ششم، شماره ۲۱، بهار.
۱۶. طالبیان، یحیی (۱۳۸۰)، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران (آمیختگی اغراق با شگردهای بیانی در شعر فردوسی)، تهران، تابستان و پاییز.
۱۷. علوی مقدم، محمد و اشرف‌زاده، رضا (۱۳۷۶)، معانی و بیان، تهران، سمت، چاپ اول.
۱۸. غلام، محمد (۱۳۸۰)، هنر و ادب فارسی (دوره پیش‌دانشگاهی، رشته هنر ۵۹۴/۴)، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی (انتشارات مدرسه).
۱۹. وحیدیان کامیار، تقی (۱۳۸۳)، بدیع از دید زیبایی‌شناسی، تهران، سمت، چاپ اول.
۲۰. همایی، جلال‌الدین (۱۳۶۷)، فنون بلاغت و صناعات ادبی، تهران، نشر هما، چاپ چهارم.

## خلیج فارس

شمردم دانه دانه برفهای آن زمستان را  
که بشماریم روزی غنچه‌هایت در بهاران را

کمانم مرزهای آرزوها را نمی‌یابد  
مگر مانند آرش تیر دل راهی کند جان را

کسی که عاشق خاک تو باشد خوب می‌داند  
که دنیا می‌شناسد با خلیج فارس، ایران را

بنوشان خاک را با ابرهای آسمان رنگت  
بنوشان بر کویر خشک دل‌ها طعم ایمان را

دکتر نغمه مستشار نظامی

دهم اردیبهشت روز  
ملی خلیج فارس  
خجسته باد.



۲۵ اردیبهشت  
روز بزرگداشت فردوسی و  
پاسداشت زبان پارسی  
گرامی باد

بناش جوانان  
ز من مهیاد