



زبان افکار و ادب آموزش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان
دوره سی و یکم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۶ | ۹۶ صفحه | ۱۷۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۵
www.roshdmag.ir

و دریا کوه و

- آموزش کنایه با تصویر
- آموزش شیوه‌های نگارش خلاق
- واژه‌ها و روابط مفهومی



روز بزرگداشت

نظامی گنجوی

۲۱

اسفند



زبان فارسی

واژه‌آموزش

۱۳۲

فصلنامه آموزشی و تحلیلی و اطلاع‌رسانی | دوره سی‌ام و یکم | خناره ۲ | زمستان ۹۶ | ۹۶ صفحه



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
شرکت افست

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: محمدرضا سنگری
مدیر داخلی: جواهر مؤذنی
هیئت تحریریه:

دکتر تقی وحیدیان کامیار
دکتر حسین داودی
دکتر سید بهنام علوی مقدم
دکتر فریدون آجری شلدوره
غلامرضا عمرانی
دکتر حسین قاسم‌پور مقدم
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: روح‌الله محمودیان

نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۵/۶۵۸۵
تلفن ۹ ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
نمبر: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: roshdmag.ir/weblog/adabiyatfarsi
پيامک: ۳۰۰۸۹۹۵۰۵
roshdmag:

پيام‌نگار: adabiyatfarsi@roshdmag.ir
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۳
کد مشترکین: ۱۱۴
تلفن بازرگانی: ۰۲۱ - ۸۸۸۶۷۳۰۸
شمارگان: ۶۰۰۰ نسخه

یادداشت سردبیر کوه و سرو و دریا ۲

- گزارشی از میزگرد روش‌های نوین تدریس زبان و ادبیات فارسی در پایه یازدهم (بخش نخست) | دکتر محمدرضا سنگری | ۳
- تأملی در بیتی از داستان رستم و اشکبوس در کتاب فارسی دهم | غفار الله یاری | ۱۰
- دانش دین نقدی تحلیلی بر بیتی از شاهنامه | علی صفی‌زاده | ۱۲
- ضرورت توجه به پیشینه تحقیق در پژوهش‌ها | محمد قاسمی | ۱۴
- جنبه‌های ادبی در تاریخ بیهقی | علیرضا شعبانیان | ۱۶
- چگونه انگیزه دانش‌آموزان را به مطالعه درس ادبیات تقویت کنیم؟ | مریم آل ابراهیم | ۱۹
- نقش معلم در بالا بردن میزان مطالعه دانش‌آموزان | کاظم قاسمی گل‌افشانی | ۲۵
- تحلیل تصویر در کتاب فارسی ۱ پایه دهم | صغری یوسفی اوروند - ایمان مظفری بابادی | ۲۹
- آموزش کنایه با تصویر او حید عظیمی شاه‌علی بیگلر - محمدعلی اوغلی احمد بیگلر | ۳۶
- نماد و تفاوت‌های آن با استعاره، مجاز، تمثیل و کنایه | حمیدرضا خان محمدی | ۴۰
- آنچه من در درس پرورشی انجام دادم | کاظم قاسمی گل‌افشانی | ۴۶
- توانمندی دریافت معانی شعر و نثر | محمد صدیقیان | ۴۷
- اولی یا اولیترا | محمد سلگی | ۵۲
- آموزش شیوه‌های نگارش خلاق | قلندر روستایی - محمد صالح‌نسب | ۵۴
- تحولات و دگرگونی‌های زبان | هادی دهقان‌یان نصرآبادی | ۵۸
- انواع زمان ماضی و مضارع یا انواع نمود فعل؟ بحثی در وجه و نمود فعل در زبان فارسی | حبیب‌الله جمشیدی نژاد | ۶۱
- روش‌های تأکید در زبان فارسی | داود رفیعی | ۶۳
- بررسی ساخت فعل مجهول در زبان فارسی معیار بر پایه دستور ساخت‌گرا | ابراهیم فتحی | ۶۶
- تمثیل‌های من در تدریس زبان فارسی | علی‌اکبر قاسمی گل‌افشانی | ۷۱
- واژه‌ها و روابط مفهومی | محمدرضا کمبری | ۷۳
- داستان کوتاه کوتاه | انتخاب جواهر مؤذنی | ۸۰
- معرفی کتاب | انتخاب جواهر مؤذنی | ۸۱
- معلمان شاعر | محمود جهان‌پنده، ابراهیم حسنلو، علی اصغر فیروزنیا، اسماعیل بهرامی | ۸۲
- راهبردهای آموزشی الگوی دریافت مفهوم و روش کارتی در تدریس زبان و ادبیات فارسی | اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر | ۸۳
- تحلیل تطبیقی و بینارشته‌ای شعر و نقاشی در آثار سپهری | نرگس ارجمندی - مریم ارجمندی | ۸۶
- چکیده مقالات | ۹۱

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

* پی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد.

* مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.

* آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.

* مشخصات فرستنده مقاله شامل نام و نام‌خانوادگی، میزان تحصیلات، شغل، آدرس دقیق پستی و شماره تماس باشد.

* مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

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.

* مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود.

* شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود.

* نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.

* مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد.

* در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود.



کوه و دریا

زمین را با اسارت زمان و زمین معاوضه نکنیم. خدا ما را آفرید تا ما نیز بیافرینیم؛ چرا که هر کس آفریدگار نشد به هیچ نیرزد و هر کس این شیوه شیرین نورزد، از او جز شر و تباهی و سیاهی سر نزند و جز آتش فرجام نیابد.

خدا ما را آفرید تا مرگ را بمیرانیم؛ تا زندگی را بر بوم جهان نقاشی کنیم و هرچه خوبی و زیبایی، هرچه برازندگی و رسایی و هرچه پویایی و پایایی است، دریابیم و در زباییم.

و خدا «ایران» را آفرید تا کوه باشد و سرو و دریا! فراخ سینه و پوبنده و رویان. تا مثل دماوند و سهند و الوند، استواری را ندا دهد و همچون کارون و اروند و خزر و خلیج فارس، طراوت و حیات را بیاموزاند.

و خدا به دست مردم ایران، انقلاب را آفرید تا جهان رسم بیدادستیزی و دادخواهی و خداخواهی و «اسلام‌طلبی» پیشه سازد. خدا انقلاب را به ما بخشید تا خودمان باشیم و با خودباوری و خداباوری راه بسپاریم. و اینک خدا برای ما «زیباترین فرصت» را آفرید تا بذریه‌هایی را که شهیدان در خاک حاصلخیز

«ایران» و «جهان» افشاندند به آب ایمان آبیاری کنیم، با چشمی خواب‌ناشناس، پاسداری‌اش کنیم و با همت و مهر و همدلی و پویه عارفانه و عاشقانه آن را از آسیب‌ها و آفت‌ها مصون بداریم. انقلاب، بهمن و فروردین و تیر و آبان نمی‌شناسد. همه فصل‌ها و ماه‌ها و روزها باید بود، باید ماند، باید «شد» و این یعنی هر روز خود را آفریدن، و مگر آفریدگار جهان هر روز در کاری تازه نیست؟

کَلْ یَوْمِ هُوَ فِی شَأْنِ
چنین بادا.

محمد رضا سنگری

بی‌نوشت

۱. اشاره به حدیث قدسی «خَلَقْتَ الْاَشْیَاءَ لِاَجْلِکَ وَ خَلَقْتَ لِاَجْلِی»؛ همه چیز را برای تو آفریدم و تو را برای خودم!

به دست غیر مبدا امیدواری ما نیامده‌ست به جز ما کسی به یاری ما به رنج راه بیامیز تا بیاموزی به مشق آبله، اسرار پایداری ما به سربلندی سرویم و استواری کوه به رودهای جهان رفته بی‌قراری ما میلاد عرفان‌پور

خدا، کوه را آفرید تا رود بپرورد و دریا بسازد. کوه را آفرید تا پیامبر بپرورد. صبوری بیاموزد و بشکوه و سربلند، در برابر تازینانه تندر و خشم آذرخش، راه صعود به آسمان را نشان دهد.

و خدا سرو را آفرید تا میوه آزادگی تعارف کند، ایستادن سبز و راست‌قامتی را در سکوت، در گوش رهگذران زمزمه کند و طراوت و تازگی را حتی در هجوم بی‌امان خزان، نمایش دهد.

و خدا رود و دریا آفرید تا فراخ سینگی، روندگی، شویندگی و پوبندگی مدام، ژرفایابی و سفره سخاوت‌گستری، درس هماره آن باشد.

اصلاً خدا کدام «آفریده بی‌آموزه» را آفریده است؟ جهان او همه درس است. «عالم» همه «علم» است و جای جای، آموزگاران در سکوت، زیباترین درس‌ها را باز می‌گویند و البته تنها گوش‌های محرم و نیوشمندان هوش می‌شنوند و درمی‌یابند؛ که «گوش نامحرم نباشد جای پیغام سروش».

و خدا ما را آفرید تا در فرصتی به نام «عمر» در جهان عمران کنیم و در زیستگاهی به نام «دُنیا» از هرچه «دنی» بپرهیزیم و سمت و سوی معراج و اوج و پرواز را برگزینیم.

و خدا ما را برای خودش آفرید تا «خودش» باشیم و زیباترین رنگ راه که بی‌رنگی و هم‌رنگی با اوست، بپذیریم و خلیفه‌اللهی زمان و

گزارشی از میزگرد روش‌های نوین

تدریس زبان و ادبیات فارسی

در پایه یازدهم
(بخش نخست)
دکتر محمدرضا سنگری

اشاره

در کنار دانش تدریس، روش تدریس - هم وزن و هم تراز دانش - مطرح می‌شود و به کارگیری روش‌های تدریس، به‌ویژه در عصر فناوری‌های نوین، مهم‌تر و جدی‌تر چهره نشان می‌دهد. مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی بر آن شد تا در نشست با حضور کارشناسان و دبیران ممتاز در جشنواره کشوری الگوهای برتر تدریس به این موضوع مهم بپردازد. در این نشست، آقایان دکتر حسین قاسم‌پورمقدم رئیس گروه زبان و ادبیات فارسی، دکتر علی اکبر کمالی‌نهاد، دکتر حسین داودی، و خانم‌ها فاطمه مرادی و لیلیا حیدری، دبیران برگزیده الگوهای برتر تدریس، شرکت داشته‌اند. مدیریت جلسه به‌عهده دکتر محمدرضا سنگری، سردبیر مجله، بوده است.

■ سنگری: خدمت استادان عزیز و بزرگوار سلام و خوش آمد عرض می‌کنم و صمیمانه سپاسگزارم که دعوت مجله رشد و آموزش زبان و ادب فارسی را پذیرفتید تا ان‌شاءالله گفت‌وگویی صمیمانه در حوزه روش‌های آموزش و به‌ویژه روش‌های نوین آموزشی مطرح کنیم. با مقدمه‌های خیلی کوتاه وارد موضوع می‌شوم و بعد، از محضر استادان محترم و دبیران عزیز که شایستگان و برترها هستند بهره‌گیری خواهیم کرد.

معمولاً هر وقت صحبت از معلمی

می‌شود، کمتر کسی به حوزه علم معلمی اشاره دارد. معمولاً به «هنر معلمی و فن معلمی» می‌پردازند. معلوم است تراز روش، هم‌اندازه و هم‌شأنه خود دانش است. به همان اندازه که معلم به علم نیاز دارد تا دانشی را عرضه کند، نیازمند روش مناسب برای عرضه کردن دانش است.

من بر این باورم که فرازمندی روش هرگز کمتر از دانش نیست. ظرف به اندازه مظروف می‌تواند مهم باشد. هم خود معلمی هنر است و هم دانش اندوختن برای مدیریت علمی. هنر سومی هم داریم که خود ادبیات است. ادبیات خود هنر است. همه نویسندگی و نویسندگی خلاق را در حوزه هنر تعریف می‌کنند. پس، هنر در هنر است؛ یعنی هم هنر معلمی است و هم ادبیات.

دبیر ادبیات هنرمندی است که می‌خواهد هنر را خوب عرضه کند و این مستلزم آگاهی و دانایی است. او باید روش‌ها را به خوبی بشناسد. با طرح این مقدمه نخستین سؤال را مطرح می‌کنم: چقدر وزن روش در کار معلمی و مدیریت کلاس، به‌ویژه در حوزه ادبیات، مهم است؟ روش چقدر اهمیت دارد؟

یکی از مواردی که ما در مجله داریم فقر روش است؛ یعنی عمدتاً دانش خیلی چهره نشان می‌دهد. فرض کنید ۳۰ مقاله می‌رسد که یک نکته علمی را از یک بیت یا متن یا یک مقوله زبانی یا ادبی را مطرح

می‌کند اما ما همواره چشم انتظار روش می‌مانیم و کمتر پیش می‌آید که کسی بگوید مثلاً این درس را چگونه تدریس کنیم. سالی ۴ - ۳ مورد هم نمی‌رسد. اگر با مجموعه مقالات مقایسه کنیم، حدود یک صدم است.

سه‌م روش در کار تدریس، به‌خصوص تدریس ادبیات، چقدر کارآمد است؟ به نمونه‌های عینی هم خواهیم رسید.

■ دکتر قاسم‌پور: روش تدریس یکی از ارکان مهم برنامه درسی فارسی است؛ به این جهت که همه برنامه‌های درسی - از جمله آموزش زبان و ادبیات فارسی - قبل از اینکه به‌وجود آیند و تولید شوند، معمولاً به دنبال اهداف و انتظاراتی هستند. بخشی از انتظارات از دل برنامه‌های درسی بالادستی، همانند برنامه‌های درسی ملی و کد رشته و موضوع درسی به وجود می‌آید. بنابراین، باید برای تحقق اهداف برنامه درسی خود روش‌ها را مهم بدانیم؛ چون روش‌ها هستند که به برنامه‌ریز درسی، مؤلف کتاب درسی و دبیر و کتاب کمک می‌کند تا اهداف محقق شود.

هر برنامه درسی، از جمله برنامه درسی فارسی، چند مؤلفه و عنصر اصلی را درون خود دارد که شامل اهداف، موضوعات و سرفصل‌ها، روش کار و ارزشیابی است. بنابراین، اگر ما بخواهیم به بحث روش بی‌توجه باشیم و این را به سلیقه و انتخاب معلمان واگذار کنیم، به خود

برنامه بی‌توجهی کرده‌ایم؛ چرا که ممکن است معلمان و همکاران ما برای رسیدن به اهدافی که پیش‌بینی شده است از شیوه‌ها و روش‌هایی استفاده کنند که با وجود آن‌ها ما نتوانیم دانش‌آموزان و جامعهٔ تعلیم و تربیت را به هیچ عنوان به آن اهداف برسانیم.

■ آیا شما روش را از مهم‌ترین ارکان برنامه می‌دانید؟

■ قاسم‌پور: بله.

■ ممنون، صحبت‌های خوبی از مدیر زبان و ادبیات فارسی شنیدیم و استفاده کردیم.

کمالی نهاد: ضمن عرض ادب و احترام، بسیار بجا و شایسته است که در روند تغییراتی که در کتاب‌های درسی داریم و نظام جدیدی را در آموزش تجربه می‌کنیم، به شیوهٔ آموزش هم توجه شود.

بحث روش‌ها مسئلهٔ خوبی است. این یکی از حوزه‌هایی است که شاید امروزه در آن فقری را احساس می‌کنیم. از حوزه‌های اساسی آموزش و روش برای تدریس ادبیات ما آنچه در نظام دانشگاهی و سرفصل‌های دانشگاهی و شیوه‌های آموزش معلمان جست‌وجو می‌کنیم، حوزهٔ روش است.

وقتی سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان یا مراکز تربیت معلم را می‌بینیم، در می‌یابیم که به حوزهٔ آموزش و روش تدریس ادبیات کمتر وارد شده‌ایم. آنچه دانشگاه فرهنگیان پرچم‌دار آن شده و در حوزهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی روی آن کار می‌کند، اکنون در حوزهٔ سرفصل‌هاست اما اطلاعات استادان یا متخصصانی را که بخواهند این را آموزش دهند نداریم. به نظر من، آموزش هنر ادبیات و گونه‌های ادبی، شعر، نثر و انواع مختلف این‌ها باید اصولی و با روش‌های تدریس اصولی باشد.

معلم ادبیات ما که معلم هنر ادبی است و می‌خواهد نثر ادبی را به دانش‌آموزان آموزش دهد و ظرافت و زیبایی‌های هنر ادبی را به دانش‌آموز عرضه کند، باید قبل‌تر با سرفصل‌ها و کتاب‌ها و منابع آموزشی در محضر استادان بزرگوار این حوزه تجربه اندوخته باشد.

متأسفانه اکنون می‌بینیم یکی از ضعف‌های ما این است که در حوزهٔ روش

سرفصل آموزشی نداریم؛ در واقع، سرفصل آموزش ادبیات یکی از اساسی‌ترین حوزه‌هایی است که امروز باید ببینیم.

نکتهٔ دیگر این است که وقتی عملکرد دانشگاه‌ها را مرور می‌کنیم، در می‌یابیم که آنچه از آموزش‌های درازمدت در رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی در سال‌ها و دهه‌های قبل حاصل آمده، بیشتر خواندن متون ادبی بوده است. بیشتر استفاده از متون



■ دکتر حسین قاسم‌پور مقدم

ادبی در راستای شناخت زیبایی و نثر و سبک و مهارت در آوردن موسیقی و غیره بود اما در این دانشگاه‌ها هیچ‌گاه گرایش روش تدریس ادبیات را نداشته‌ایم.

الآن هم وقتی می‌بینیم در دانشگاه‌ها

گرایش‌بندی‌هایی در حوزهٔ ادبیات ایجاد می‌کنند، مانند گرایش حماسی، باز هم نمی‌گویند لحن حماسه را چطور آموزش دهیم. معلم را آموزش نمی‌دهیم که حماسه را درست برای دانش‌آموز بخواند و تشریح کند و آموزش دهد.

برخی از گرایش‌بندی‌ها در حوزهٔ متخصصان هم همین است. یکی از ضعف‌هایی که در دانشگاه فرهنگیان و آموزش این دانشگاه می‌بینیم، این است که شمار همکاران توانمند در روش تدریس ادبیات کم است. احياناً اگر کسانی هم باشند، در روش تدریس زبان فارسی موفق‌اند و در روش تدریس ادبیات استاد نداریم.

یعنی در جایی آموزش نثر ادبی، خاطره‌نویسی، سفرنامه‌نویسی، شعر و غیره نداریم. البته یک بخش همهٔ این‌ها تخیل و هنر و استعداد است اما همهٔ این هنرها به تنهایی کافی نیست. باید روی بحث سرفصل‌های آموزشی این حوزه فکر کنیم که چه سرفصل‌هایی داشته باشیم و چه نقشه‌ای برای آموزش ادبیات و روش آموزش ادبیات تدارک ببینیم که در آینده در حوزهٔ روش تدریس متخصصان قوی‌تر و دانشگاه‌هایی با گرایش آموزش روش تدریس داشته باشیم.

حدود هفتاد شعبه دانشگاه فرهنگیان آموزش زبان فارسی و ادبیات فارسی داریم اما هنوز متخصص دانش‌آموخته در مقطع دکتری در این حوزه نداریم که بگوییم در سرفصل فلان آموزش سفرنامه یا تدریس شعر و یا تدریس لحن و آموزش لحن‌ها را داشته باشید. فکر می‌کنم در بحث آموزش نیروی انسانی و سرفصل‌هایی برای آموزش نیروی انسانی و تدریس ادبیات و آموزش ادبیات و گرایش‌ها و تخصص‌های ویژه در این حوزه فقر احساس می‌شود.

■ س: به موضوعی اساسی و کلیدی اشاره کردید. دانش ادبیات فربه است ولی روش در حوزهٔ ادبیات لاغر اندام است و در این حوزه فقر داریم. الحمدلله در مجموعهٔ ادبیات در اراک روی این موضوعات دقت و درنگ و تأمل می‌شود. در دو سال آینده کتاب روش تدریس ادبیات را تنظیم و تدوین می‌کنیم که هم به درد دبیران

می‌خورد و هم به درد مجموعهٔ دانشگاه فرهنگیان. جزء کوچکی از این کتاب لحن است و اینکه متن حماسی را چگونه بخوانیم، چطور عرضه کنیم و چگونه کلاسی را که قرار است در آن متن حماسی عرضه شود، مدیریت نماییم، که موضوع مهمی است.

همین مسئله در حوزهٔ تغزل، متون غنائی، متون تعلیمی، نثر، شعر، ادبیات امروز، ادبیات گذشته و غیره قابل طرح است. باید کلید این کتاب را امروز بزینم و برای پر کردن این خلأ به جای آه و ناله، چراغی روشن کنیم. فکر می‌کنم دبیرخانه شایستهٔ این کار است.

■ حسین داودی: پیشنهاد خوبی فرمودید. طراحی روش تدریس باید جدی گرفته شود و این چیزی است که خبر آن وجود دارد. به گذشته برگردیم؛ قبل از این‌طور سر زبان‌ها بود که می‌گفتند بچه‌هایی که برای تحصیل در رشتهٔ ادبیات می‌آیند، ذهن زیادی ندارند. این را در استادان هم می‌بینیم.

وقتی این بزرگواران از دنیا می‌روند جانشین ندارند. داریم باور می‌کنیم کسانی که به رشتهٔ ادبیات می‌آیند، قدری در حوزهٔ روش‌ها و مهندسی و برنامه‌ریزی ضعیف‌اند و باید این خلأ را پر کرد. باید کاری کنیم معلم انگیزه داشته باشد. وقتی انگیزه باشد، معلم به این فکر می‌کند که روش‌ها و شیوه‌ها را بهتر بیاموزد ولی اگر انگیزه نباشد، طبیعتاً یادگیری کتابی هم که استاد تهیه می‌کند برای معلم مشکل است. معلم باید به روش‌ها مسلط شود. معلم است که باید ابتکار به خرج دهد که از کدام روش در کدام درس استفاده کند تا نتیجهٔ مطلوب را دریافت کند.

■ نکتهٔ دیگری که به آن اشاره شد، انگیزه است. فرمودید کتاب کافی نیست؛ یعنی اگر کتاب روش را تألیف کنیم، به تنهایی کارایی ندارد و باید معلم و استاد انگیزه داشته باشد و این کتاب آموزش داده شود.

برای ورود به بخش بعدی که می‌خواهم از معلمان بهره بگیرم، مقدمه دیگری بیان می‌کنم. اگر این مقدمه اشکالی داشت، دوستان



■ دکتر محمدرضا سنگری

نظر خود را بیان کنند. در تدریس دو دسته کارافزار داریم: دستهٔ اول کارافزارهای پیوسته هستند؛ یعنی، همین اجزا و اعضای وجود ما که زبان بدن ما محسوب می‌شود و ارتباط برقرار می‌کند و از همان لحظهٔ اول که وارد کلاس می‌شویم، با اولین برخورد خود که چهره، حضور و نحوهٔ ورود ماست، رابطه‌مان را با مخاطب برقرار می‌کنیم.

طبیعتاً در تدریس از دست بسیار استفاده می‌شود. به قول بزرگی، ۷۰۰ حرکت دست در کلاس می‌تواند اتفاق بیفتد. ما با حالات مختلف دست و در کنار آن، حالات مختلف چهره و زیر و بمی صدای خود بخشی از روش خویش را در کلاس اعمال می‌کنیم. این‌ها را به نام کارافزار پیوسته

می‌شناسیم؛ چون از ما جدا نیستند و ما همهٔ این‌ها را با خود داریم.

مثلاً اگر من متن حماسی یا متن تغزلی می‌خوانم، چه ژستی به دست خود می‌دهم؟ شاید در متون حماسی دست‌ها به سمت بالا حرکت کند و در متن تغزلی دست‌ها در میانه حرکت کند. وقتی متن تعلیمی را طرح می‌کنیم، دست‌ها رو به پایین است. نشستن، قدم زدن، و حالات بدن کارافزارهای پیوسته‌اند.

دستهٔ دوم، کارافزارهای ناپیوسته یا گسسته‌اند. کارهایی که از بیرون بهره‌گیری و استفاده می‌کنیم. چیزی که از بیرون از آن استفاده می‌کنیم، ممکن است این تخته سفید و ماژیک یا امکانات کاملاً نو باشد. رسانه‌ها و ابزارهای کاملاً جدیدی که از آن‌ها بهره‌گیری می‌کنیم، در این دسته قرار می‌گیرند.

اولین سؤال من همین است که کارافزارهای پیوسته چقدر در روش آموزش نقش دارند؟ چقدر در روش آموزش ما در ادبیات تأثیر دارند؟ صدا، حالات چهره و بقیهٔ ژست‌ها چه؟ هر کدام از دوستان تجربه‌ایتان را در این زمینه با مثال بیان کنید.

■ فاطمه مرادی: دانشجوی دکترای علامه طباطبایی هستم. دبیر ادبیات هستم و ۱۸ سال سابقهٔ کار دارم. در منطقهٔ ۵ تهران مشغول به خدمت هستم. من احساس می‌کنم روح ادبیات آمیخته با حرکات دست، لحن، گویش‌ها است و هر معلم ادبیاتی، ناخواسته بدون اطلاع قبلی یا عمد، این کار را انجام می‌دهد و از حرکات دست یا تن صدا و پایین و بالا کردن صدا استفاده می‌کند.

من معمولاً سعی می‌کنم برای دروسم کاراکترهای مختلف بنویسم. خودم از این کار لذت می‌برم. اگر درس را در ۴ کلاس تدریس می‌کنم، ممکن است ۴ شیوهٔ تدریس مختلف داشته باشم. بعد از دانش‌آموزان می‌پرسم که از فلان کلاس بپرسید شیوهٔ تدریس من در کلاس آن‌ها چطور بود. ما در مدرسه تختهٔ ادبیات داریم که با آن اطلاع‌رسانی می‌کنیم.

بچه‌ها وقتی نمرات آزمون‌های ماهانه هماهنگ روی تابلو اعلانات می‌رود، خیلی اعتراض می‌کنند که در فلان کلاس فلان روش را به کار برده‌اید و سطح بالای نمره‌ها به این سبب بوده است. من معمولاً با خودم وسایل کمک آموزشی می‌برم که مخصوصاً برای ایجاد انگیزه برای خودم لذت‌بخش است. احساس می‌کنم لذت‌بخش‌ترین قسمت درس که جرقة اولیه را برای دانش‌آموز روشن می‌کند، ایجاد انگیزه است.

یک روز برای یکی از دروس فراموش کردم وسیله کمک آموزشی‌ای را که درست کرده‌بودم، با خود به کلاس ببرم. ناخودآگاه می‌خواستم برای مفهوم برخاستن و قیام نماهنگ نشان بدهم که از روی صندلی بلند شدم، بدون اینکه تصمیمی برای این کار داشته باشم. دانش‌آموزان بعدها اذعان داشتند از آن نماهنگ‌ها و پویانمایی لذت می‌بردند و آن بلند شدن قیام کردن را در ذهن آن‌ها نشان داد.

من احساس می‌کنم یکی از لوازم تدریس ادبیات همین زبان بدن یا کارافزار پیوسته ما فارسی‌زبانان است.

■ نکته‌های خوبی براساس تجربه‌های خود بیان کردید. حتماً در کتاب روش باید به این موضوع پرداخت که از حرکات دست چطور می‌توان برای القای مطالب استفاده کرد. این نکته‌ای که گفتید، ممکن است و معلم امکان دارد ابزارهایی را که آماده کرده است، فراموش کند و در اینجا خلأی او معلوم می‌شود که در کمبود امکانات چه باید کرد.

گاهی جرعه‌هایی که آن لحظه در ذهن معلم می‌زند، بسیار گیراتر و تأثیرگذارتر از ابزارهای پیشرفته‌ای است که قرار بود با خود به کلاس ببرد.

■ لیلا حیدری: دبیر ادبیات با ۲۱ سال سابقه هستم. کارشناسی ارشد ادبیات از دانشگاه بین‌الملل فزوین دارم. در تمام این مدت تدریس داشته‌ام و با اعتقاد به رسالت حرف‌های که به آن معتقدم کار کرده‌ام.

به بینش شما باید آفرین گفت که این روش‌ها را به دو دسته تقسیم کردید. در مورد کارافزار پیوسته ما آن قدر به پیوسته بودن آن عادت داریم که دیده نمی‌شود؛

در حالی که این زبان بدن بسیار مورد نیاز است. من بازخورد این کارافزار را از دانش‌آموزان گرفته‌ام.

تصور کنید همین کتاب فارسی دهم را که من در فلان کلاس تدریس می‌کنم،



■ لیلا حیدری

یکی از همکارانم در کلاس دیگری درس می‌دهد. خیلی مواقع شده که دانش‌آموزان با هم درد دل می‌کنند و می‌گویند که فلان معلم پشت‌میز می‌نشیند و از ابتدا تا انتهای کلاس هیچ حرکتی ندارد. این همکار ما ممکن است بسیار با علم و دانش هم باشد ولی استفاده نکردن از این کارافزار باعث می‌شود که دانش‌آموزان به درس او علاقه نشان ندهند.

■ چنان معلمی دانشمند است ولی روشمند نیست.

■ لیلا حیدری: دقیقاً همین است.

لازمه معلمی حرکاتی است که شما بیان کردید. من همیشه کلاس‌ها را با یک شعر شروع می‌کنم. در دبیرستان‌های دخترانه کار می‌کنیم و با طیف دانش‌آموزان با احساس طرف هستیم. همان‌جا میخ اول را می‌گوییم.

شروع کلاس‌های من با یک شعر است که اغلب تغزلی است و با لحنی خاص خوانده می‌شود که می‌دانم بچه‌ها را سرشوق می‌آورد. این انگیزه ابتدایی است برای اینکه مطلبی هر چند نامربوط را در آن بخش بیان کنم. این حرف شما صحیح است که کلاس‌ها رسالتی را که دارند، باید انجام دهند.

■ من می‌خواهم بر این نکته تأکید کنم که گاه دلیل شکست ما در کلاس، بدن بد ماست. منظور از بدن بد حرکات نامناسب است. گاهی مانع بین من و مخاطبم دست من است. ژست چهره و حالات و حرکات من می‌تواند بر ارتباط ما تأثیرگذار باشد. گاهی این حرکت من ممکن است آن قدر ذهن مخاطب را به خود مشغول کند که به محتوا و کلاس توجه نکند. گاهی این حرکت است که عامل انتقال اصلی محتوا و دانش کلاس است.

■ قاسم‌پور: من می‌خواهم سؤال دو را به سؤال یک ارتباط دهم و جواب منطقی این بحث دوم را ترکیب کنم. همان‌طور که عرض کردم، روش، وجود و ماهیت خود را از هدف می‌گیرد. اگر در کتاب فارسی پایه یازدهم هدف ما آشنا کردن دانش‌آموزان با زندگی شعرا باشد، چه بخواهیم، چه نخواهیم، روش آن از گونه‌ای ارائه متن حاصل می‌شود؛ یعنی متن و موضوع را باید به گونه‌ای ارائه داد که دانش‌آموزان ما با زندگی شعرا آشنا شوند.

اینجا احتمالاً نتوانیم از کارافزارهای پیوسته یا ناپیوسته استفاده کنیم؛ چرا که هدف اجازه نمی‌دهد به این سمت گرایش یابید. در مقابل، اگر هدف کتاب‌های جدید را بخواهیم مثال بزنیم، در کتاب‌های ادبیات جدید گفته‌ایم که دانش‌آموزان به توانایی تحلیل متن برسند. این هدف خودبه‌خود شیوه ما را تغییر می‌دهد. ما

ناگزیر می‌شویم از روشی استفاده کنیم که در آن دانش‌آموزان ما به سمت روش‌ها گرایش یابند. اگر بخواهم واضح‌تر و روشن‌تر صحبت کنم، اینکه روش‌ها خودشان فی‌نفسه وجود خارجی ندارند. این‌ها در واقع چارچوب و قالب و استخوان‌بندی‌هایی هستند که در خلأ وجود دارند. وجود این‌ها زمانی برای ما معنی‌دار می‌شود که مجهز به این کارافزارها شوند؛ یعنی ما در کلاس‌های درس ادبیات اگر کارافزارهای پیوسته و ناپیوسته را نادیده بگیریم، این روش‌ها نمی‌توانند مؤثر باشند. برای مثال، اگر می‌خواهیم از روش سنتی سخنرانی در کلاس ادبیات استفاده کنیم، خود سخنرانی به تنهایی شیوه‌ای است که چندان تأثیر ندارد ولی وقتی دبیر ما در مقام سخنران، به کارافزارهای پیوسته مجهز شد و توانست از کارافزارهای ناپیوسته هم استفاده کند، شیوه او مؤثرتر خواهد بود.

بنابراین، می‌توان گفت کارافزارها- همان‌طور که از اسم آن‌ها مشخص است- ابزارهایی در اختیار شیوه‌ها و روش‌ها هستند. اگر بخواهیم روش‌ها و شیوه‌های تدریس ادبیات مؤثر واقع شود، ناگزیریم از این کارافزارها درست استفاده کنیم. این کارافزارها هم متأسفانه آموخته نشده‌اند. کارافزارهای ناپیوسته از طریق رشته‌ای به نام تکنولوژی آموزشی یا فناوری آموزشی به کرات در جایگاه رشته دانشگاهی به مخاطبان و دانشجویان و دبیران آموخته شده‌اند و کارافزارهای پیوسته در رشته علمی به نام علم ارتباطات مطرح شده‌اند.

باید بتوانیم از طریق رسانه‌ای همانند مجله رشد زبان و ادب فارسی به بحث مهم کارافزارهای پیوسته یا زبان بدن بپردازیم؛ زیرا همان‌طور که خود شما اشاره داشتید، برای انتقال ماده‌ای به نام ادبیات که فی‌نفسه ماهیت هنری دارد، از کارافزارهای پیوسته و زبان بدن خیلی بهتر می‌توان استفاده کرد.

به هر حال، ما اگر اهداف برنامه را نشناسیم از شیوه‌ها نمی‌توانیم استفاده کنیم. به این ترتیب، شیوه‌های ما نمایشی می‌شوند. حتی کارافزارهای بدن و پیوسته ما وسیله‌ای برای توجه ما می‌شوند. ما باید سعی کنیم ابتدا اهداف آموزش ادبیات را

بفهمیم؛ در این صورت می‌توانیم از شیوه‌ها و کارافزارها به نحو احسن استفاده کنیم.

■ **یعنی روش جایگاه خود را از هدف می‌گیرد و روش، کارافزار را چه پیوسته و چه ناپیوسته، تعیین می‌کند.**



■ فاطمه مرادی

■ **شما به نکاتی اساسی و مبنایی اشاره کردید که بعداً می‌تواند عنوان‌هایی برای کتاب باشد. من بیشتر دوست دارم تجربه‌هایتان را بیان کنید.**

■ **علی‌اکبر کمالی نهاد:** در خصوص کارافزارهای پیوسته و فیزیک و رفتار معلم من فکر می‌کنم یکی از اساسی‌ترین ابزارها در تدریس ادبیات، فیزیک معلم ادبیات و رفتار و شکل رفتاری او سرکلاس و رفتارهای خاص در حوزه تدریس موضوعات مختلف ادبیات است. در روش تدریس ادبیات تا حدود زیادی

به معلم نمایشگر و ایفای نقش‌کننده نیاز داریم. از فیزیک معلم بگذریم که در گزینش او هم باید مدنظر قرار گیرد و جزء اصول اولیه است. کسی که می‌خواهد سال‌ها جلوی کلاس بایستد و دانش‌آموزان به او نگاه کنند، حتماً باید آن فیزیک ظاهری را که به کار معلمی بیاید، داشته باشد. از اینکه بگذریم در روش‌های تدریس و امتیاز دادن به تدریس‌ها یکی از اساسی‌ترین امتیازاتی که ما لحاظ می‌کنیم این است که معلم در کلاس بچرخد و رفتار پرتحرک و پویایی داشته باشد. باید در موقعیت‌های مختلف و در برخورد با هر گونه رفتاری از دانش‌آموزان یک زبان بدن خاص داشته باشد.

اینکه انگشت او موقع تأکید به سمتی برود و در موقع اشاره به سمتی دیگر، ممکن است در پاسخ منفی دانش‌آموز، بخواهد حالت نارضایتی را نشان دهد و در مواجهه با پاسخ خوب او چهره گشاده‌تری داشته باشد. معلم باید به رفتار و تعاملات دانش‌آموزان بازخورد نشان دهد و این بازخوردها در بهتر شدن تدریس نقش دارد.

معلم ادبیات با توجه به کتاب‌هایی که امروزه رویکردهای مهارتی دارد و هدف این است که دانش‌آموز از مطالعه این متن به آن عمق معنا برسد و در رفتار او نهادینه شود. به نوعی درک و فهم مطلب و رسیدن به لایه‌های عمیق ادبی، اهداف کتاب‌های جدید است. بر این اساس، معلم ادبیات باید رفتار ادبی را در خود نمایان کند.

به فرض، وقتی می‌خواهد شعر حماسی بخواند. نمی‌تواند پشت میز بنشیند و کتاب را روبه‌روی خود بگیرد و بخواند. وقتی صحبت از کشیدن کمان می‌کند، بازویش باید باز شود. اگر سوار بر اسبی را توصیف می‌کند، باید دو دست او به دهانه اسب باشد. وقتی می‌خواهد به اسب نهیب بزند، باید دست خود را محکم بر پشت خود بکوبد. یعنی معلم باید در موقع خواندن یک متن حماسی رفتار یک حماسه‌سرا و حماسه اجرا کن و یک شکست خورده و تیرانداز و جنگجو را به خود بگیرد تا بتواند عمق معنای حماسی را به دانش‌آموز منتقل کند.

این را می‌توان در موقع خوانش متن

غناپی تغییر داد. وقتی می‌خواهد شعر غمگین بخواند باید خم شود و حالت غم و رنج به خود بگیرد و گاهی به هنگام اشک ریختن باید دست به صورت بگیرد. اگر می‌خواهد شعر ستایشی بخواند، دست‌ها به سمت آسمان برود و گردن مقداری به سمتی کج شود و حالت تضرع به خود بگیرد. اگر تعجب به او دست داد، دهان بازتر و چشم‌ها بازتر شوند.

این‌ها ایفای نقش معلم هنگام تدریس زبان و ادبیات فارسی و هنر ادبیات است که امروزه با پیشرفت جوامع و روش‌ها و شیوه‌های تدریس و نمونه‌هایی که از تدریس دیگران می‌بینیم و تکنولوژی و رفتارهای آموزشی باید دیده شود. تجربه تدریس معلمان ادبیات و آگاهی آنان نسبت به زبان و لحن و شیوه بیان و ادا و حالت لب‌ها و حالت‌هایی که اشاره شد، در تفهیم مطلب می‌تواند کمک کند. این‌ها جزئی از رفتار و کردار معلم است که به نظرم در تدریس معلم در ادبیات کارساز و کارآمد است.

■ زیبایی فقط زیبایی ظاهری نیست و گاهی چهره عادی و معمولی چنان عملی در کلاس دارد که از همه زیبارویان عالم بهتر است. خواندن متن و عرضه مناسب آن آن قدر تأثیرگذار است که چهره را تغییر می‌دهد. وقتی خشمگین یا شاد هستیم، با چهره خود بیگانه می‌شویم. من معلم وقتی با متن یگانه می‌شوم، وقتی متن حماسی را می‌خوانم واقعا احساس می‌کنم در رزمگاه هستم و اگر متن تغزلی می‌خوانم، در بزمگاه هستم. وقتی متن را عرضه می‌کنم در حالات من تأثیر می‌گذارد. در واقع، ارتباط من با مخاطبم به سه عنصر متن، مخاطب و من بستگی دارد.

■ شما ویژگی‌هایی را برای معلم برشمردید. من هم نکته‌ای را بیان کنم. گاهی املاي غلط داریم که من به‌عنوان معلم درست منتقل نکنم و صحیح بیان نکنم. غلط املايي این است که دانش‌آموز کلمه را به غلط بنویسد. متأسفانه این رعایت نمی‌شود. مثلاً معلم به راحتی از مفاد بخشنامه اسم می‌برد. این مفاد بخشنامه‌ای مکتوب هم نیست.



■ علی‌اکبر کمالی‌نهاد

مثلاً واژه کینکاش به معنای «مشورت» است اما عملاً به جای «تحقیق» به کار برده می‌شود، یا خوانش و غیره... اگر معلم ذوق سلیم داشته باشد، این‌ها را به کار نمی‌برد. ما قرن‌ها زحمت کشیده‌ایم که کلمات حساب‌شده به کار رود؛ مثلاً می‌گوییم خرید و فروش، چرا نمی‌گوییم خرید و فروخت؟ چرا نمی‌گوییم خرس و فروش؟ ذوق می‌خواهد که این ترکیب‌ها را بسازیم. کلمه خواندار و خوانش که امروز از آن‌ها استفاده می‌شود، زیبا نیستند. بعضی‌ها این کلمات را القا و در مغز بچه‌های مردم فرو می‌کنند. املاي غلط وجود دارد یا از کلمات طوری استفاده می‌شود که غلط است و در دانش‌آموز هم اثر دارد. نکته‌ای که خواستم بگویم این است که همان‌طور که توقع داریم دانش‌آموز کلمات را غلط ننویسد، من هم به‌عنوان معلم مراقب باشم

در املا و تلفظ کلمات غلط عمل نکنم و واژه‌ها را صحیح به کار ببرم.

مثلاً انجام به معنای پایان است، انجام تکلیف و تحقیق به معنای پایان است. ما می‌گوییم سرآغاز و سرانجام و آغازیدن و انجامیدن؛ بنابراین نمی‌توانیم بگوییم به انجام ورزش پرداخت، یعنی به پایان ورزش پرداخت. باید گفت انجام دادن تکلیف، انجام دادن وظیفه! از این قبیل مسائل وجود دارد و معلم برای روشمند شدن به آموزش نیاز دارد.

■ معلم نباید غلط رفتاری هم داشته باشد. ممکن است غلط رفتاری من، غلط رفتاری چهره من، غلط رفتاری دست من و یا حرکت من باشد. استفاده کردیم و نکات خوبی مطرح شد. ما برای استفاده از ابزارهای نو چه باید کنیم و چه ملاحظاتی در بهره‌گیری از این ابزار داشته باشیم؟ ادبیات ذوق و هنر است و قرار است هنر در هنر باشد یا هنر با هنر باشد. ما چه ملاحظات و مسائلی را در بهره‌گیری از ابزار نو در کلاس درس باید رعایت کنیم؟

■ دکتر مرادی: من اعتقاد دارم ادبیات به سبب هنری بودن و سرفصل‌های متنوعی که شامل می‌شود، دست معلم را در استفاده از کارافزارهای پیوسته و گسسته باز می‌گذارد. من روش تدریسی در فیزیک دیدم و آن این بود که استاد دانشگاه سوار آونگ می‌شدند و با آونگ از این کلاس به آن کلاس می‌رفتند تا نیروی کشش و این را که به کجا رانش دارد، به دانشجو آموزش دهد.

به هر حال، محتوا روش را می‌کاود. ما در ادبیات محتواهای مختلفی داریم و به همین دلیل می‌توانیم از کارافزارهای متنوعی استفاده کنیم. شاید معلم هیچ رشته‌ای به اندازه ما دستش باز نباشد و از این جهت، احساس می‌کنم که ما معلمان ادبیات بسیار خوشبختیم.

ما برای تدریس تاریخ ادبیات از ایفای نقش و نمایش خلاق استفاده می‌کنیم و بچه این را از ابتدا یاد می‌گیرد و بالا می‌آید. من در تدریسم در مرحله کشوری می‌خواستم نمایش داشته باشم. همه اضطراب داشتند

و می‌پرسیدند که آیا در ۲۰ دقیقه می‌توانید دانش‌آموزی را آماده کنید که نقش ایفا کند و آیا می‌توانید با ۸ دانش‌آموز دیگر در یک لحظه درس را تمرین کنید؟ گفتم بچه‌های ما فی‌البداهه آموخته‌اند؛ بدون اینکه آموزشی داشته باشند که در ادبیات ایفای نقش کنند یا نمایش خلاق اجرا کنند.

این یکی از قسمت‌هاست و در بخش‌های مختلف از کارافزارهای مختلف می‌توان استفاده کرد. البته این ماهیت ادبیات است و ادبیات همه زبان‌ها چنین است. من در جایی دیدم که معلم می‌خواست نمایش اتللو را تدریس کند و با دستمال کاغذی کار می‌کرد تا پروژۀ دستمال کاغذی را مشخص کند.

کارافزارهای پیوسته بسیار فراوانند. از جهت سنتی نگاه کنیم یا نو، می‌توانیم از کارافزارهای صوتی یا تصویری در کنار هم نماهنگ‌های زیبا خلق کنیم. می‌توانیم مسائل تجریدی و ذهنی را کاملاً عینی و ملموس کنیم. یکی از شیوه‌هایی که به کمک آن می‌توان معنا و مفهوم یک بیت را به راحتی و آن‌چنان که باید و شاید در ذهن دانش‌آموز جا انداخت، استفاده از نماهنگ‌ها است.

به جای اینکه بیاییم املا کنیم که گاهی املا می‌ماند درست هم هست می‌توانیم از نماهنگ استفاده کنیم و با آن حافظه تصویری دانش‌آموز را به چالش بکشیم و فعال کنیم. می‌گوییم روش‌های تدریس فعال دانش‌آموز محور است و می‌خواهیم فراگیرنده را فعال کنیم ولی فعال‌سازی فراگیرنده فقط در حد شعار نباید باشد. باید به‌گونه‌ای باشد که خود دانش‌آموز از فعالیت خود لذت ببرد.

وقتی دانش‌آموز به آن لذت رسید، معلم می‌تواند به شور و شغف یاددهی و رهبری یادگیرندگان به خود بیابد و بگوید من موفق شدم. پیش از آن شاید من احساس کنم به خوبی تدریس می‌کنم و دانش‌آموز هم یاد می‌گیرد و به اهداف رفتاری‌ای که در پایان تعیین کرده‌ام می‌رسم اما این لذت ادبی گم می‌شود. بارها و بارها از همکاران مختلف می‌شنیدم، مخصوصاً زمانی که در گروه‌های آموزشی اداره کار

می‌کردم، که نه خود لذت می‌بریم نه دانش‌آموزی لذت می‌برد؛ حتی وقتی نرم‌افزار را می‌سازیم.

با توجه به فراوانی دانشی که در حوزه ادبیات داریم، وقتی مجبوریم قطره‌ای از این دریا را به دانش‌آموز آموزش دهیم، می‌توانیم به‌گونه‌ای آموزش دهیم که



■ دکتر حسین داودی

همان قطره دانش‌آموز را به آن دریا سوق دهد. یعنی خود دانش‌آموز این احساس را داشته باشد که به سمت آن برود و بقیه را بداند.

قسمت‌هایی از کتاب‌هایی را که در دانشگاه فراوان آموخته‌ایم، می‌توانیم با توجه به حجم کتاب درسی در اختیار دانش‌آموز قرار دهیم. قسمت‌هایی از

آن‌ها را می‌توانیم به‌عنوان کارافزارها برای دانش‌آموز بیاوریم. یکی از کارهایی که می‌توانیم انجام دهیم این است که کارافزارها را از منابع دیگر بسازیم.

مثلاً وقتی بچه‌ها می‌گفتند شاهنامه ابیات زیادی دارد و واژگان آن از ما فاصله دارد و دشوار است، من پیشنهاد می‌دادم نمایش آن را بازی کنیم تا به داستان برسیم. کارافزارهای ما بسیار زیاد است و همین شور و شغفی ایجاد می‌کند که مثلاً سختی افعال و واژگان شاهنامه برای دانش‌آموز محو می‌شود.

■ این نکته بسیار مهمی بود که فرمودید اگر خودمان لذت نبریم، نمی‌توانیم منتقل‌کننده لذت باشیم. من باید با متن ارتباط برقرار کرده باشم. من همواره به مداحان می‌گویم شما که با این شعر می‌خواهید دیگران را بگریانید، آیا پیش‌تر با این شعر گریسته‌اید؟ از آن لذت برده‌اید؟

یعنی باید گوشت و پوست من بارها با این متن چرخیده و همراه شده باشد تا وقتی می‌خواهم آن را بازگو کنم، با تمام وجود بازگو کنم. شما به ابزارهای صوتی و نمایش و نماهنگ اشاره کردید؛ مثلاً شاهنامه را نمایشی تدریس کرده‌اید. از این گریزی به خارج از این موضوع می‌زنم؛ اگر از ما بپرسند که تا پایان دوره تحصیلی مثلاً تا پایان دوره دکتری چند معلم دیده‌اید، چه خواهیم گفت؟ حداکثر ۱۰۰ معلم را به خود می‌بینیم. روزی که من معلم می‌شوم، از بین این ۱۰۰ نفر یکی را انتخاب می‌کنم و به شیوه او عمل می‌کنم و آن کسی است که در وجود من پرنگ‌تر است. تا اندازه‌ای در من نقش آفرین بوده است که در لحظه ورودم به کلاس با او وارد کلاس می‌شوم. می‌گویم او روی من تأثیر گذاشته است. پس، معلمان در ما پنهان هستند. اگر کسی با قدرت کاوش کند، می‌تواند معلمان پنهان در خویش را بیابد. اگر قرار باشد بگوییم کدام معلم در ما برجسته است، حتماً به معلمانی اشاره می‌کنیم که از این امکانات و ظرفیت‌ها خوب بهره‌گیری و استفاده کرده‌اند.

تأملی در بیتی از داستان رستم و اشکبوس

کتاب فارسی دهم

■ غفار الله یاری

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی، دبیر و مدرس دانشگاه مشکین شهر

چکیده

با عنایت به کل متن شعر و ویژگی‌های شخصیتی رستم بهتر است فسوس را در مفهوم رجزخوانی در نظر بگیریم نه استهزا و مسخره

کلیدواژه‌ها: شاهنامه، رستم، اشکبوس، فسوس، مزیح.

تأملی در بیت

کشانی بدو گفت با تو سلیح
نبینم همی جز فسوس و مزیح
داستان رستم و اشکبوس در کتاب فارسی
سال دهم (درس دوازدهم) و همچنین
کتاب ادبیات فارسی سال دوم دبیرستان
آمده و بیشتر اختلاف نظرها و ابهام‌های
مطرح شده حول بیت زیر است:
قضا گفت گیر و قدر گفت ده
فلک گفت احسنت و مه گفت زه
که ظاهراً بیت اخیر الحاقی بوده و مؤلفان
محترم کتاب فارسی دهم آن را نیآورده‌اند.
به نظر می‌رسد یکی از واژه‌هایی که در
این شعر به تأمل بیشتر نیاز دارد، بیت ۳۱
می‌باشد:

کشانی بدو گفت با تو سلیح
نبینم همی جز فسوس و مزیح
در کتاب سال دوم دبیرستان (ادبیات ۲) در

توضیح فسوس نوشته‌اند: مسخره کردن و
معنی بیت: اشکبوس خطاب به رستم گفت
با تو سلاحی جز مسخره کردن و مزاح و

محمد معین در فرهنگ
فارسی فسوس را
در معنای ریشخند
و استهزا و همچنین
افسوس و دریغ گرفته
و مرحوم دهخدا آن را
علاوه بر استهزا در معنی
افسون، تزویر، حيله و
نیرنگ نیز به کار برده
است. همچنین، «فسوس
پذیرفتن» را تحمل
حسرت و دریغ بردن و
تأسف خوردن دانسته

شوخی نمی‌بینم.

با این توضیحات، اشکبوس سخنان رستم
و پیاده آمدنش را شوخی و استهزا قلمداد
کرده است.

محمد معین در «فرهنگ فارسی» فسوس
را در معنای ریشخند و استهزا و همچنین
افسوس و دریغ گرفته و مرحوم دهخدا
آن را علاوه بر استهزا در معنی افسون،
تزویر، حيله و نیرنگ نیز به کار برده است.
همچنین، «فسوس پذیرفتن» را تحمل
حسرت و دریغ بردن و تأسف خوردن
دانسته و این بیت شاهنامه را برای آن مثال
آورده است:

چه بایست پذیرفت چندین فسوس
ز بیم پی پیل و آوای کوس

با عنایت به بیت‌های قبلی و همچنین
ویژگی‌های شخصیتی رستم در شاهنامه،
علاوه بر معانی یاد شده فسوس را می‌توان
در معنی رجزخوانی هم به کار برد که با
توجه به محتوای کلی شعر و روح حماسی
آن صحیح‌تر به نظر می‌رسد. رستم در
بیت‌های قبل از این بیت، سخنانی بر زبان
رانده که بیش از آنکه ناظر بر تمسخر حریف
باشد، تأکید بر قدرت جنگی و بیان دلآوری
و پهلوانی خود است. او پیاده‌هایی همچون
خود را از پانصد سوار چون اشکبوس
کشانی بهتر می‌داند و به عبارتی، رجزخوانی
می‌کند؛ هم خود را می‌ستاید و هم حریف
را حقیر می‌شمارد و این هر دو گویی اصلی
است در رجزخوانی.

کنون تاجت آوردم ای شاه و تخت
به بار آمد آن خسروانی درخت

نمونه‌ای دیگر خطاب سهراب به کیکاووس:
چنین گفت با شاه آزاد مرد
که چون است کارت به دشت نبرد؟
چرا کرده‌ای نام کاووس کی
که در جنگ نه تاو داری نه پی؟
تنت را بدین نیزه بریان کنم
ستاره بدین کار گریان کنم

یا خطاب به رستم:
بخندید سهراب و گفت ای سوار
به زخم دلیران نه‌ای پایدار
به رزم اندرون رخس گویی خر است
دو دست سوار از همه بتر است
و مسلماً بهترین نمونه‌های فسوس و
رجزخوانی در خطاب رستم به اشکبوس
است که در این درس آمده است؛ آنجا که
در جواب اشکبوس که می‌گوید بدون اسب
سرت را بر باد خواهی داد، بی‌آنکه به روحیه
دلآوری‌اش آسیبی برسد در جهت تضعیف
روحیه حریف در کمال خون‌سردی و با
طعنه پاسخ می‌دهد:

پیاده ندیدی که جنگ آورد
سر سرکشان زیر سنگ آورد
و ...

بنابراین، به نظر می‌رسد بهتر است معنای
فسوس را رجزخوانی و خودستایی بدانیم
که هم جنبه حماسی شعر را برجسته
می‌کند و هم این نکته را نشان می‌دهد که
اشکبوس رجزخوانی رستم را شوخی قلمداد
می‌کند و به استهزا می‌گیرد و به نوعی
پاسخ خودستایی‌ها و به خود نازیدن‌های او
را می‌دهد.

منابع

- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). چاپ دوم از دوره جدید، تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- معین، محمد. (۱۳۸۵). فرهنگ فارسی، چاپ بیست و سوم، انتشارات امیرکبیر.
- سعادت، اسماعیل. (۱۳۸۴). دانش‌نامه زبان و ادب فارسی، انتشارات فرهنگستان ادب فارسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۵). کتاب فارسی ۱ پایه دهم - دوره دوم متوسطه شاخه نظری کلیه رشته‌ها، سازمان چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
- گروه مؤلفان. (۱۳۹۳). کتاب ادبیات فارسی سال دوم دبیرستان رشته تجربی - ریاضی، سازمان چاپ و نشر کتاب‌های درسی.



مازندران کشید و انگار دریا و کوه را از هم
درید.

نمونه‌هایی از فسوس و رجزخوانی برای
تضعیف روحیه حریف:

خطاب رستم به اسفندیار:
تورا بر تک رخس مهمان کنم
سرت را به کوپال درمان کنم
خطاب منوچهر به سلم:
رسید آنکهی تنگ در شاه روم
خروشید کای مرد بیدار شوم
بکشتی برادر ز بهر کلاه
کله یافتی، چند پویی به راه؟

محقق ارجمند، جلال خالقی مطلق، بر
معنی اخیر (افسوس در معنی رجزخوانی)
تأکید دارد و معتقد است که رستم فقط
مجهز به گرز و نیزه و شمشیر و تیر و کمان
و کمند نبوده بلکه دو حربه بسیار مهم دیگر
نیز داشته است: یکی نعره یعنی بانگ زدن
بر حریف و دیگری رجزخوانی (فسوس)، که
از آن به بالاترین درجه بهره‌مند بوده است.
نمونه‌ای از بانگ زدن رستم را در ماجرای
گرفتن رخس می‌بینیم؛ زمانی که با نعره او
مادیانی که مادر رخس بوده است، بر زمین
می‌افتد یا نعره‌ای که رستم در میان دیوان

نقد و تحلیل

بر بیتی از شاهنامه

■ علی صفی زاده

مدرس دانشگاه و آموزش و پرورش و دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی

چکیده

در مقاله پیش رو از دریچه‌ای متفاوت با روال عادی نسخه‌های شاهنامه، به بیتی معروف از شاهنامه پرداخته شده است. نگارنده با مراجعه به شاهد مثال‌های گوناگون و نسخه‌ها و منابع معتبر شاهنامه به این نکته رسیده که در بیت معروف «ترا دانش و دین رهاند درست/ ره رستگاری بیايدت جست» در مصراع نخست «ترا دانش دین رهاند درست» صحیح‌تر به نظر می‌رسد؛ زیرا در تمام این بخش (بیست و چند بیت) فقط سخن از رستگاری به واسطه دین و پیروی از سیرت و سیره رسول الله است و از دانش و دانایی سخنی نیست. نظرات گوناگون و دیدگاه‌های متفاوت در این باره، در مقاله پیش رو کاویده و شکافته شده و با شاهد مثال‌هایی از شاعران و نویسندگان دیگر نقد و تحلیل و پردازش شده است.

کلیدواژه‌ها: شاهنامه، دانش دین، نسخه‌شناسی

در تصحیح جدید و انتقادی که جلال خالقی مطلق در سال‌های اخیر از شاهنامه به چاپ رسانده و نامه باستان از میرجلال‌الدین کزازی، ترکیب درست در بیت مورد بحث «دانش دین» ثبت و ضبط شده است

مقدمه

شاهنامه از شاهکارهای خیره‌کننده در فرهنگ و تاریخ بشری به شمار می‌رود و بدون گزافه و گمان، نامه جاودان و ماندگار فرهنگ ایران است به یقین، باید گفت «اگر باستان ما هنوز زنده و تپنده است و داستان روزگار ماست، در گرو این نامورنامه هزاره‌هاست که در آن، پاره‌ها، همچون پاره‌ها، پیوند گرفته‌اند. شاهنامه دروازه جهانی است فراخ، شگرف، روشن، فسانه‌رنگ و فسون‌بار که آن را جهان ایرانی می‌خوانند» (کزازی، ۱۳۷۹: ۴). در این منظومه سترگ، که هم جنبه ملی دارد و هم جنبه دینی، اندیشه‌ها و حکمت‌های اسلامی

شود؛
«ز روز گذر کردن اندیشه کن
پرستیدن دادگر پیشه کن»
(رزمجو، ۱۳۸۱: ۲۹)

نقد و تحلیل بیت شاهنامه

در آغاز شاهنامه و در بخش «گفتار اندر ستایش پیغمبر»، فردوسی مقام و بزرگی ختم رُسل را می‌ستاید و در مورد ایشان داد سخن می‌دهد. در بسیاری از نسخه‌های شاهنامه در همان بیت اول در مورد دین و راه رستگاری انسان می‌گوید:

ترا دانش و دین رهاند درست
ره رستگاری بیايدت جست

(شاهنامه، تصحیح مُل، ج ۱، بیت: ۹۳)
این بیت در تصحیح ژول مُل و چاپ مسکو

به صورت بالا درج شده است اما در تصحیح انتقادی شاهنامه که خالقی مطلق در سال‌های اخیر چاپ نموده و همچنین در نامه باستان که میرجلال‌الدین کزازی ویرایش و گزارشی از شاهنامه ترتیب داده، بیت مورد بحث به شکل زیر آمده است:

ترا دانش دین رهند درست
در رستگاری بیایدت جُست

(نامه باستان، ج ۱، بیت: ۹۰)

با توجه به بیت بالا و دقت و ژرف‌کاوی در بخش «گفتار اندر ستایش پیغمبر» که بیش از بیست بیت از شاهنامه را در بردارد، به این نتیجه می‌رسیم که صورت دوم بیت (نظر استادان کزازی و خالقی مطلق)، بیشتر با سخن و روش فردوسی همخوانی دارد و دیگر ابیات این بخش نیز همین را تأیید می‌کنند. از آغاز تا انجام شعر «ستایش پیغمبر» سخن از رستگاری و رهایی با سیره و هدایت رسول‌الله(ص) و مولا علی(ع) است. در هیچ جای این بیست و چند بیت - در نسخه‌ها تعداد ابیات متفاوت است - کوچک‌ترین اشاره‌ای به دانش نشده، و تمام تأکید فردوسی بر راه دین و هدایت از طریق دین است و شاعر هشدارمان می‌دهد که مبادا از راه پیغمبر و امام علی - که درود خداوند بر ایشان باد - فاصله بگیریم که انحطاط و سقوط ما در جدایی و زاویه گرفتن از مسیر آن‌هاست و پیامد دور شدن از رهنمودهای پیغمبر(ص) به گفته فردوسی، گرفتار دام بلا شدن، بدبختی در دو گیتی، بدنامی در درگاه کردگار، گرفتاری و نژندی دل در تیرگی‌ها، از کشتی سعادت و رستگاری جا ماندن و... است. در ادامه نیز با تأکید بر این موارد، هشدارمان می‌دهد که مبادا از این راه دور شوی؛ زیرا خوشبختی فقط و فقط در راه پیغمبر(ص) است:

گرت زین بد آید، گناه من است
چنین است و این دین و راه من است

(نامه باستان، ج ۱، بیت: ۱۰۳)

همان‌گونه که در بالا نیز اشاره شد، در این ابیات سخن از دانش نیست، بلکه سخن از راه دین و راه رستگاری است. می‌توان گفت که در بیت مورد بحث حرف «و» که بین دانش و دین قرار گرفته است، می‌تواند اشتباه ناسخان و کاتبان باشد. در تأیید «دانش دین» برترین راه رستگاری و خوشبختی بشر و دانش دین بهترین و نخستین دانش است، به چند نمونه دیگر از فردوسی یا شاعران و نویسندگان بزرگ اشاره می‌کنیم:

سر راستی دانش ایزدبست

چو دانستی‌اش زو نترسی بدیست

(شاهنامه، تصحیح مُل، ج ۶، بیت: ۱۱۲۵)

ناصر خسرو نیز در بیت زیر بر فراگیری دانش دین برای رهایی بخشیدن و رستگاری انسان تأکید دارد:

عمرشد آن مایه بود و دانش دین
ماند ازو سود یادگار مرا

(قبادیانی بلخی، ۱۳۸۹: ۶۱)

در قابوس‌نامه نیز آمده است:

بزرگوارترین علمی علم دین است. پس ای پیر، تا توانی گرد علم دین گرد (عنصرالمعالی کیکاوس، ۱۳۷۲: ۱۲۲).

نتیجه

نگارنده با مراجعه به شاهد مثال‌های گوناگون و نسخه‌ها و منابع معتبر شاهنامه به این نتیجه دست یافت که در بیت معروف:

«ترا دانش و دین رهند درست
ره رستگاری بیایدت جُست»

در مصراع نخست «ترا دانش دین رهند درست» صحیح‌تر به نظر می‌رسد؛ زیرا در تمام این قطعه از شاهنامه، فقط سخن از رستگاری به واسطه دین و پیروی از سیره رسول‌الله است و سخنی از دانش و دانایی نیست. پیام فردوسی این است که سعادت و رستگاری بشر فقط و فقط در گرو پابندی به دین است. نتیجه دیگر اینکه در آثار بزرگ و شاهکارهای ادبیات غنی فارسی، باید به تمام منابع و نسخه‌های موجود رجوع نمود تا بهترین و شیواترین متن با پژوهش و بررسی به دست آید و مفهوم دقیق و مطمئن بیت حاصل شود.

منابع

۱. خالقی مطلق، جلال. (۱۳۹۳). یادداشت‌های شاهنامه. ج سوم. تهران: دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
۲. رزمجو، حسین. (۱۳۸۱). قلمرو ادبیات حماسی ایران. ج اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
۳. سنگری، محمدرضا و همکاران. (۱۳۹۲). فارسی (متوسطه). ج اول. تهران: چاپ و نشر کتب درسی.
۴. عنصرالمعالی، کیکاوس. (۱۳۷۲). گزیده قابوس‌نامه. تصحیح غلامحسین یوسفی. ج اول. تهران: سخن.
۵. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۷۱). شاهنامه. به تصحیح زول مل. ج سوم. تهران: سخن.
۶. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). شاهنامه، نسخه مسکو. تصحیح سعید حمیدیان. تهران: قطره.
۷. قبادیانی بلخی، ناصرین خسرو. (۱۳۸۹). دیوان. با مقدمه سیدحسن تقی‌زاده. ج ششم. تهران: نگاه.
۸. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۷۹). نامه باستان (گزارش شاهنامه). ج ۱. ج اول. تهران: سمت.

پوزش و اعتذار

مقاله انسجام در ژرف ساختن شعر صدای پای آب نوشته آقای دکتر محمد خسروی شکیب و خانم گلی اشرف مدرس است، که در ص ۵۲ شماره ۱۱۲ مجله به اشتباه به نام شخص دیگری به چاپ رسیده است.

پیشینه تحقیق

ضرورت توجه به

در پژوهش‌ها

■ محمد قاسمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر زبان و ادبیات فارسی
دبیرستان‌های شهرستان بناب

چکیده

اولین کار بعد از انتخاب موضوع پژوهش، پیشینه‌یابی تحقیق است. غفلت از این مهم، پژوهشگر و ارزش کار پژوهشی او را زیر سؤال می‌برد. آگاهی از پیشینه تحقیق موجب می‌شود پژوهشگر در موضوع تحقیق، بینش عمیقی به دست آورد و محدوده تحقیق خویش را مشخص کند؛ آن را در ادامه تحقیقات قبلی قرار دهد و از دوباره‌کاری بپرهیزد. برای دستیابی به پیشینه تحقیق، می‌توان از موتورهای جست‌وجوگر، سایت‌های اینترنتی، افراد مطلع، پیش‌درآمدهای مقالات و کتاب‌شناسی‌ها کمک گرفت.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، پیشینه تحقیق، دوباره‌کاری، سایت‌های اینترنتی

مقدمه

در شماره ۱۰۸ مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، مقاله‌ای با عنوان «واژه آزادی در بیتی از داستان خیر و شر» از مازیار شهبازی چاپ شده که تقریباً شبیه مقاله‌ای است که در شماره ۷۷ همین مجله در بهار سال ۱۳۸۵ با عنوان «تأملی در واژه آزادی» به چاپ رسیده است. نگارنده محترم این مقاله بعد از آوردن مطالبی مختصر درباره تحول معانی الفاظ و واژه آزادی به همان نتیجه‌ای رسیده‌اند که نویسنده مطالعه قبل، درباره واژه آزادی در بیت «بر چنین دختری به آزادی/اختیارت کنم به دامادی» رسیده بود. این موضوع

اهداف و فواید اطلاع از پیشینه

تحقیق

هیچ مطلبی بدون توجه به پیشینه آن نوشته نمی‌شود و اصلاً نباید نوشته شود. هر پژوهشی در صورت وجود پیشینه، باید متکی به دستاوردهای پیشین باشد. کریشنان کومار (۱۳۷۴: ۳۴) معتقد است که نوشتن پیشینه پژوهش در دو مرحله باید انجام شود: در گام نخست، برای آشنایی با اظهارنظرها، تجربه‌ها و نظریه‌های پیش‌گامان، پژوهش‌های آنان را مرور می‌کنیم و در گام بعدی، به تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج و شیوه پژوهش آثار انجام گرفته می‌پردازیم. در این مرحله، ذهن خواننده را برای پذیرش ضرورت تحقیق تازه، با وجود تحقیقات گذشته، آماده می‌کنیم. برای پیشینه تحقیق، اهداف و فواید زیادی برشمرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. پرهیز از دوباره‌کاری و تکرار تحقیق‌های قبلی؛
۲. استفاده از روش‌های موفق پژوهش‌های قبلی؛
۳. استفاده بهینه از یافته‌های پژوهش‌های قبلی در همان زمینه؛
۴. پیوند تحقیق با مطالعاتی که محققان دیگر در همان زمینه انجام داده‌اند؛ از این طریق، مطالعه پژوهشی از حالت انتزاعی بیرون می‌آید و نسبت به پژوهش‌های موجود در همان زمینه، جنبه تکمیلی پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، تحقیق

بهانه‌ای شد تا به صورتی موجز به ضرورت آگاهی از پیشینه تحقیق پردازیم.

پیشینه تحقیق

از پیشینه تحقیق با عناوین «ادبیات تحقیق» و «سابقه تحقیق» نیز نام می‌برند. در واقع، پیشینه تحقیق شجره‌نامه موضوع تحقیقی است و به همه منابعی گفته می‌شود که با موضوع پژوهش ارتباط دارند و آگاهی از آن‌ها برای پژوهشگر ضروری است. آشنایی با پیشینه تحقیق و ارزیابی پژوهش‌های پیشین مهم‌ترین و اساسی‌ترین بخش تحقیق است و غفلت از آن، پژوهشگر و کار پژوهشی او را زیر سؤال می‌برد. پژوهشگر در معرض اتهام سرقت و کم‌اطلاعی از موضوع تحقیق قرار می‌گیرد و اثر پژوهشی، کاری سطحی و کم‌اهمیت جلوه می‌کند.

استفاده از نتایج تحقیقات دیگران، با ذکر منبع، نه تنها از ارزش کار پژوهشی نمی‌کاهد بلکه بر اعتبار آن می‌افزاید. در بررسی پیشینه تحقیق هم، محقق می‌خواهد بداند که آیا در زمینه موضوع پژوهش او کاری انجام شده است یا نه، و اگر کاری صورت گرفته چه نتایجی داشته است. اگر دیگران مسئله‌ای را که ما درصدد حل آنیم، پیش از ما به بهترین شکل ممکن حل کرده‌اند، پرداختن به آن مسئله، کار بیهوده و لغوی است.

با تلاش‌های علمی دیگر پیوند می‌یابد (بیانی، ۱۳۷۸: ۱۲).

۵. مطالعه منابع محقق را یاری می‌دهد تا نسبت به جنبه‌های مختلف موضوع تحقیق بینش عمیقی پیدا کند. محقق با اشاره به پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که چقدر بر موضوع مورد پژوهش تسلط دارد و با آگاهی کامل از تمامی زوایای پیدا و پنهان آن به تحقیق می‌پردازد.

۶. آگاهی از پیشینه تحقیق به محقق کمک می‌کند تا محدودۀ تحقیق را مشخص و طرحی کلی از آن برای خویش ترسیم کند تا به‌طور هدفمند به کار خود ادامه دهد.

روش‌های پیشینه‌یابی تحقیق

از منابع مربوط به پیشینه تحقیق می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.^۱

۱. **موتورهای جست‌وجوگر:** ما می‌توانیم با استخراج کلیدواژه‌های موضوع مورد بررسی، با استفاده از موتورهای جست‌وجوگر به جست‌وجوی پیشینه تحقیق بپردازیم.

۲. **سایت‌های اینترنتی:** برخی از سایت‌ها حالت تخصصی دارند و هرکدام در رشته خاصی اطلاعات می‌دهند. در اینجا چند سایت مهم را که در تحقیقات ادبی برای جست‌وجوی پیشینه سودمند معرفی می‌کنیم.

۱-۲. **سایت پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران**
(www.irandoc.ac.ir)

این سایت، منبع بسیار غنی و مهمی از تحقیقات و پایان‌نامه‌ها و مقالات و گزارش‌ها و اسناد دولتی را فراهم آورده است. مزیت بسیار مهم این سایت، لینک ۱۵ صفحه اول پایان‌نامه‌ها و تحقیقات است که بخش مهمی از این صفحات شامل فهرست مطالب و جداول گزارش‌هاست که برای اطلاع از محتوای مطالب تحقیقات بسیار مفیدند.

۲-۲. **بانک اطلاعات نشریات کشور**
(www.magiran.com)

در این سایت هم مجموعه مناسبی از مقالات علمی و عمومی فراهم آمده است

که مراجعه به آن می‌تواند مفید باشد. این سایت برای ارائه خدمات، مبلغ ناچیزی هم دریافت می‌کند.

۲-۳. **پایگاه اطلاع‌رسانی جهاد دانشگاهی**
(www.sid.ir)

این سایت هم که حاوی مقالات مجلات علمی و پژوهشی متعددی است، فوق‌العاده ارزشمند است.

۲-۴. **سایت کتابخانه ملی ایران**
(www.nlai.ir)

از سایت‌های بسیار مفیدی است که می‌توانیم عنوان کتاب، مقاله و پایان‌نامه مرتبط با موضوع خود را در آنجا بیابیم.

۲-۵. **سایت شورای عالی انقلاب فرهنگی**
(www.iranculture.org)

در این سایت، مجموعه مناسبی از عناوین تحقیقات و پایان‌نامه‌ها و محل نگهداری آن‌ها وجود دارد که می‌توانند ما را دقیقاً به همان جایی که باید مراجعه کنیم راهنمایی کنند و به این ترتیب، در وقت و هزینه‌های دیگر ما هم صرفه‌جویی شود.

۲-۶. **پایگاه مجلات تخصصی نور**
(www.noormags.com)

پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز) بزرگ‌ترین بانک مجلات و نشریات تخصصی علوم انسانی و اسلامی است. این پایگاه ضمن فراهم کردن امکان دسترسی به صدها مجله، ده‌ها هزار شماره مجله و صدها هزار مقاله، امکان جست‌وجو نیز دارد و با عضویت رایگان در آن می‌توان از امکانات خوب و وسیع آن استفاده کرد.

۳. **مقدمه‌ها و پیش‌درآمدهای مقالات:** مرتبط با کار تحقیقی ما که معمولاً به تحقیقات پیشین اشاره می‌کنند و اطلاعات آن‌ها می‌تواند سر نخ‌های خوبی برای یافتن منابع باشد. منابع پایانی چنین مقالاتی نیز در خور توجه است.

۴. **تجربه‌های صاحب‌نظران:** دسترسی پژوهشگر به متخصصان در موضوع مورد تحقیق خود، بهترین راهنمای او در کسب اطلاع از پیشینه تحقیق محسوب می‌شوند.

۵. **فهرست کتاب‌شناسی مقالات یا**

کتاب‌ها (Bibliography) که علاوه بر کمک در شناخت منابع، برای جست‌وجوی ارجاعات (Citation Search) نیز مفید است. جست‌وجوی ارجاعات تکنیکی است برای پیدا کردن تحقیقاتی که به تحقیقات دیگر استناد کرده‌اند و از این طریق، یافتن تحقیقاتی که دیگران بیشتر به آن ارجاع داده‌اند. هر کاری که به آن بیشتر استناد شده باشد، معتبرتر است.

نتیجه‌گیری

آشنایی با پیشینه تحقیق و ارزیابی پژوهش‌های پیشین، مهم‌ترین و اساسی‌ترین بخش تحقیق است. پیشینه‌یابی تحقیق نشان‌دهنده احاطه محقق بر موضوع پژوهش است که با اشاره به پژوهش‌های انجام یافته، خواننده را از نظر ذهنی برای درک ضرورت پژوهش خویش آماده می‌کند. امروزه با امکانات جدید جست‌وجو، آگاهی از پیشینه تحقیق برای پژوهشگران و خوانندگان آسان‌تر شده است که از مهم‌ترین آن‌ها سایت‌های اینترنتی است.

پی‌نوشت

۱. بدیهی است به غیر از موارد یاد شده، موارد فراوان دیگری نیز یافت می‌شود که در این مجال کوتاه، فرصت اشاره به آن‌ها وجود ندارد. از طرف دیگر، امروزه با پیدایش منابع جدید، از بسیاری از روش‌ها و منابع قدیمی بی‌نیاز شده‌ایم.

منابع

۱. بیانی، احمد. (۱۳۷۸). **روش‌های تحقیق و سنجش در علوم تربیتی و روان‌شناسی**. چاپ اول. تهران: انتشارات رهیافت.
۲. پرنده، علی. (۱۳۸۰). **کاربرد اینترنت در پژوهش**. ویراستار: ستاره مهین‌فر. چاپ اول. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۳. دلاور، علی. (۱۳۸۱). **مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. چاپ چهارم. تهران: انتشارات رشد.
۴. غفاری، محمد. (۱۳۸۲). **تأملی در واژه آزادی**. مجله رشد زبان و ادب فارسی. دوره نوزدهم. شماره ۳.
۵. کومار، کریشن. (۱۳۷۴). **روش‌های پژوهش در کتابداری و اطلاع‌رسانی**. ترجمه فاطمه رها دوست با همکاری فریبرز خسروی. تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
۶. مازیار، شهبازی. (۱۳۸۰). **واژه آزادی در بیتی از داستان خیر و شر**. مجله رشد زبان و ادب فارسی. دوره بیست و هفتم. شماره ۲ (شماره ۱۰۸ پیوسته).
۷. ماهیار، عباس. (۱۳۸۰). **مرجع‌شناسی ادبی و روش تحقیق**. چاپ چهارم. تهران: قطره.

جنبه‌های ادبی تاریخ بیهقی

■ علیرضا شعبانیان

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دانشجوی دکتری

چکیده

بیهقی یکی از چهره‌های ممتاز علمی و ادبی است و اگرچه قصد تاریخ‌نویسی دارد، ذوق او کارش را کاملاً ادبی و حتی داستانی می‌کند. تاریخ بیهقی جدا از ارزش‌های تاریخی، دارای ادبیت خاصی است و کمتر کتاب منشوری را می‌توان یافت که این‌گونه به واژه‌گزینی توجه داشته باشد؛ زیرا ساختار توصیف با ذهنیت بیهقی رابطه‌ای مستقیم دارد. در این نوشتار تأملی خواهیم داشت بر ساختار جنبه‌های ادبی و ویژگی‌های توصیفی و زبانی تاریخ بیهقی.

کلیدواژه‌ها: بیهقی، جنبه‌های ادبی، جنبه‌های توصیفی، جنبه‌های زبانی.

دوران حیات فکری ابوالفضل محمدبن حسین بیهقی (قرن ۴ تا ۶) مقارن با دوران رنسانس اسلامی است. در این دوران، شاهد تنوع آثار بی‌نظیر فرهنگی هستیم که اغلب آن‌ها نیز شخصی و انفرادی بوده‌اند.

روح خردورزی و طنین عصر طلایی اسلام، در عصر بیهقی موج می‌زند. ما تاریخ این دوره را از دیدگاه مردی وارسته و فاضل می‌نگریم، نه فردی بی‌تفاوت. واژه‌های بیهقی هنوز حمله مغول را ندیده‌اند و هنوز سایه‌های آن‌ها نیفتاده است. ذهنیت بیهقی، لبریز از روح حماسی سامانیان است. به همین دلیل است که با خواندن تاریخ بیهقی، احساس یأس و اندوه نمی‌کنیم. ارسطو تاریخ را فروتر از شعر می‌دانست و

آن را در محدوده علم و حکمت قرار نمی‌داد اما بیهقی رابطه دیر و مورخ را ماهرانه با هم تلفیق کرده و از حکمت نیز سود جسته است. او بیشتر راوی است تا تاریخ‌نگار و واقعیت‌نگار، و تاریخ او نیز شبیه به حکایت و قصه است.

او هم راوی دقیق رویدادهاست و هم به ارزش‌های اخلاقی پایبند است. از این رو، برای آسوده کردن خود از دغدغه‌های سیاسی و اخلاقی‌اش، به پندنامه‌ها و متون عرفانی و فلسفی پناه می‌برد.



نثر همیشه به دو شکل، به شعر و نظم و ایستاده بوده است، یکی آوردن سجع و دیگر، آراستن آن به مصرع و بیت و قطعه. بیهقی از موفق‌ترین نثرنویسان اولیه است که از این دو مانع بزرگ نجات یافته است. او در کتاب خود به تجزیه و تحلیل علل شکست‌ها و ناکامی‌ها می‌پردازد و به خواننده هم اجازه تحلیلی سیاسی از روی مدارک را می‌دهد. حتی گاه طوری رفتار می‌کند که گویی علت‌ها را می‌داند ولی

نمی‌گوید. او کتاب را در ۶۲ سالگی در زمان حکومت فرخزاد نوشته است و می‌خواهد ضمن اینکه اثری از خود به جای می‌گذارد، کارهای یک سلسله بزرگ را که در خدمت آن‌ها بوده است، بیان کند. دیدگاه او محدود به دربار غزنوی است؛ زیرا بیشتر عمرش را در فضای مخصوص درباریان غزنوی گذرانده است. بیهقی شاگردی بونصر را می‌کند تا مقررات و موسیقی کلام منشینانه را بیاموزد. همچنین، یکی از دلایل موفقیت او موقعیت بالای شغل دبیری و همپایه بودن دبیران با عالمان در آن دوران بوده است.

در حالی که ادبا به داستان‌های کوتاه و مختصر تاریخی علاقه‌مند بوده‌اند، بیهقی بر آن است که داستان تاریخی هر چه طولانی‌تر باشد، از نظر خواننده متضمن فایده بیشتری خواهد بود و در واقع، طول داستان به ارزش معنوی مطلب می‌افزاید.

او احساس می‌کند که می‌توان از توصیف کامل جزئیات، به واقعیت یا حقیقت کامل رسید. از این رو، به آوردن همه‌گونه جزئیات علاقه‌مند است و به قول خودش می‌خواهد داد این تاریخ را به تمامی بدهد و گرد زوایا و خبایا بگردد و همیشه نگران است که مبدا خوانندگان از او عیب‌جویی کنند.

دقتی که او دارد، در حد اعجاز است؛ به نحوی که گاه خواننده را متحیر می‌کند. در دوره‌ای که عوام به چند گزارش ساده بسنده می‌کردند، او با دقتی خاص تعداد جام‌های شراب را نیز می‌شمارد: «بوالحسن

پنج بخورد و شش سپر بیفکند و ساتگین
هفتم از عقل بشد و در هشتم قذفش افتاد
و فراشان بکشیدندش. بوالعلاء طبیب در
پنجم، سر پیش کرد و بردندش. خلیل
داوود ده بخورد و...» (بیهقی، ۱۳۸۰: ۱۰۵).
او نویسنده‌ای حقیقت‌گراست که خرافات و
افسانه‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد: «بیشتر
مردم عامه آن‌اند که باطل ممتنع را دوست
دارند...» (همان: ۹۰۵).

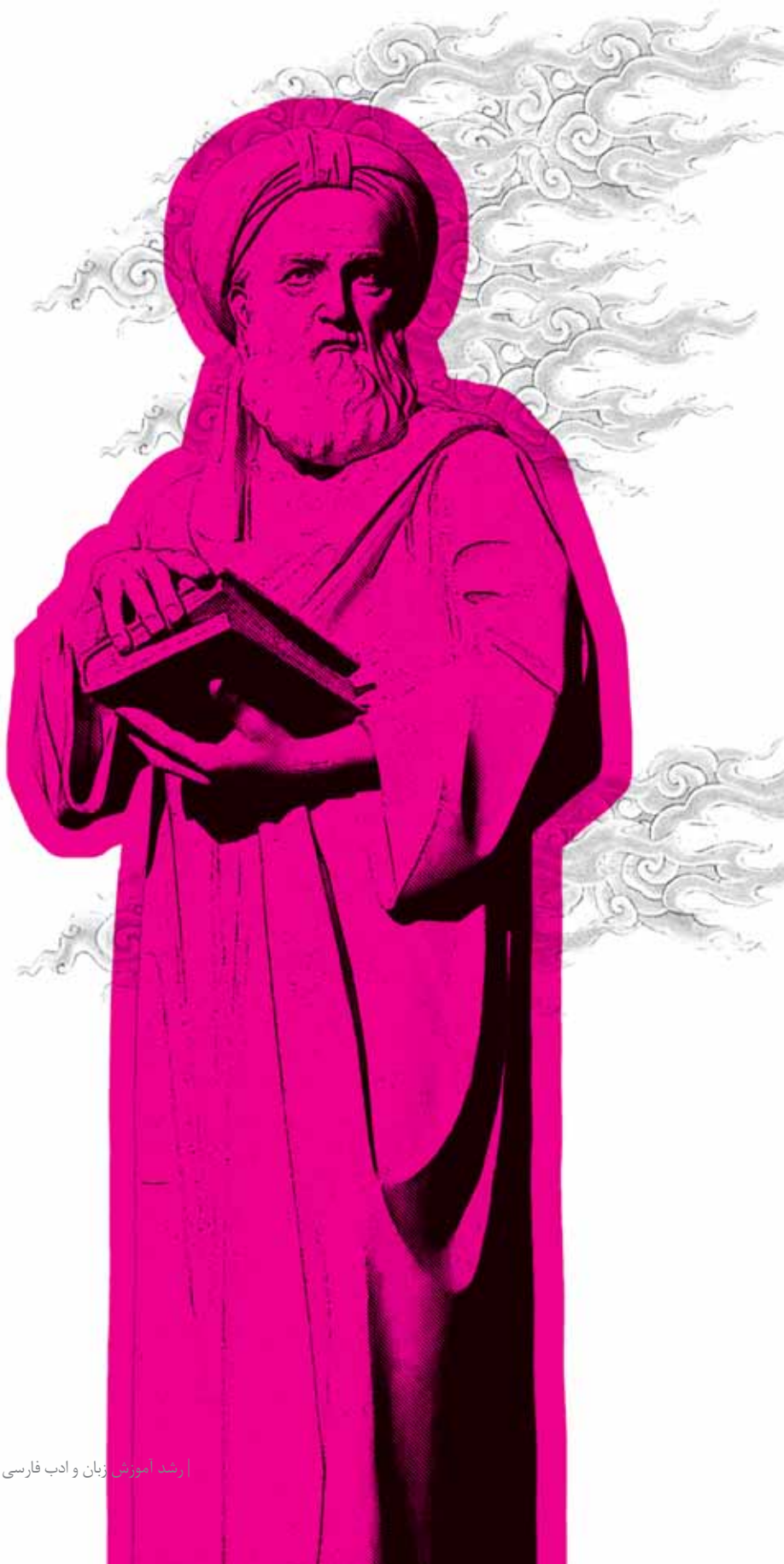
همچنین، تعقل بوعلی‌گونه و ذهنیت
فردوسی‌وار دارد و متأثر از معتزلیان و
خردگرایان نیشابور است.

ویژگی‌های توصیفی و زبانی

کتاب تاریخ بیهقی بین آسمان ادب و زبان
معلق مانده است؛ زیرا روایت و تاریخ زبان
را بر نمی‌تابد و از ادب می‌گریزد و از آنجا
که محور زیبایی زبان است، وارد حوزه ادب
می‌شود.

تاریخ بیهقی جدا از ارزش‌های تاریخی،
دارای ادبیت خاصی است و کمتر کتاب
منثوری را می‌توان یافت که این‌گونه به
واژه‌گزینی توجه داشته باشد. بنا به قول
استاد محمدرضا شفیعی کدکنی، در
بسیاری از عبارات بیهقی یا تذکرة الاولیا
نظم بیشتر رعایت شده است تا مثلاً
بسیاری از شعرهای سروش اصفهانی یا
قائمی. در بسیاری از عبارات بیهقی یا
تذکرة الاولیا و یا نثر عین‌القضات همدانی، به
حالتی از اجتماع کلمات برخورد می‌کنیم
که در منتهای قدرت ترکیب و انتظام قرار
دارد؛ به حدی که اگر کلمه‌ای پس و پیش
یا به مترادف خود تبدیل شود، آن سلسله
و انتظام به هم می‌خورد (شفیعی کدکنی،
۱۳۸۴: ۲۳۸). اما زبان بیهقی زبان گفتاری
مردم است. از همین رو به راحتی قابل درک
است.

او در گفت‌وگوها، باریک‌ترین مسائل را
به شکلی بسیار دقیق و برجسته نشان
داده و به نگرش فردی و فعل و انفعالات
روان هم توجه کرده است. همانند ارسطو
معتقد است که تاریخ با حقایق جزء به جزء
سروکار دارد و در نگرش خود از جزئیات به
کلیات می‌رسد که نوعی نگرش استقرایی
است. این ویژگی، ساخت زیباشناسانه‌ای به



کتاب تاریخ بیهقی بخشیده است. جزئیاتی که بیهقی بیان می‌کند، می‌تواند به فهم داستان‌های او کمک کند.

او همچنین به حوزهٔ روحیات و اخلاق و ویژگی‌های معنوی شخصیت‌ها وارد می‌شود و ضمن اینکه شخصیت‌ها را روان‌شناسی می‌کند، به شخصیت‌پردازی، فضاسازی و توصیف ملموس صحنه‌ها نیز می‌پردازد.

در نظر وی، وصف خلیقات افراد برای درک تاریخی مناسب است و بلاغت دارد؛ مانند توصیف افسردگی طاهر دبیر که یکی از منشیان دبیرخانه بود یا وصف حال امیرمحمد و گرایش روزافزون او به گوشه‌گیری. توصیف تضادهای افراد در تاریخ بیهقی هیجانانگیز و درونی و عواطف پنهانی آن‌ها را نیز نشان می‌دهد.

جنبهٔ بصری داستان‌های بیهقی نیز بسیار قوی است. همان‌طور که حس بینایی بر سایر حواس ارجح است: «لشگر چون کوه آهن/ خار در موزه‌اش افتاد/ آبی بر آتش آمد/ مرگ، خار زندگانی است/ احمد دست بر دست زد» (بیهقی، ۱۳۷۵: ۱۱۲).

بنا به گفتهٔ تولستوی، هنر و ادبیات فعالیتی انسانی است. انسان آگاهانه احساساتی را که خود تجربه کرده است به دیگران انتقال می‌دهد؛ به طوری که آن‌ها نیز آن احساسات را تجربه کنند و از آن مراحل حسی بگذرند. هنر بیهقی در آن است که هم شرح می‌دهد و توصیف می‌کند و هم شخصیت‌های تاریخش را در حین عمل نشان می‌دهد.

توصیف رفتارهای افراد در تاریخ بیهقی سبب شده است هیجانانگیز و درونی و عواطف پنهانی شخصیت نیز نشان داده شود و در گفت‌وگوها شخصیت افراد با همان کلمات و گفت‌وگوها بیرون ریخته شود.

نگرش اخلاقی بیهقی تأثیر زیادی بر ساختار کتاب او گذاشته است. وی در پایان اکثر داستان‌ها سعی می‌کند عقاید اخلاقی خود را ابراز کند؛ زیرا ساختار توصیف با ذهنیت بیهقی رابطه‌ای بسیار دقیق دارد. مثلاً وقتی حسنک برای مرگ برهنه می‌شود، بیهقی می‌نویسد: «تنی چون سیم، سپید و روی چون صد نگار» (بیهقی،

۱۳۸۰: ۲۸۸).

هنگامی که از وقایع خراسان یا ماوراءالنهر یا غزنه سخن می‌گوید، به دلیل آشنا بودن مخاطب با این مکان‌ها سخن عادی و آشنایی دارد و از منازل بین راه فقط نامی می‌برد و هیچ توضیحی نمی‌دهد ولی وقتی با سلطان در لشکرکشی آمل شرکت می‌کند، همه چیز را واضح می‌بیند و قضا را وصف و بیان می‌کند؛ حتی لباس مردم را. قابل ذکر است که این کتاب، کتابی غیرنظامی است که توسط دبیری نوشته شده است که علاقهٔ زیادی به جنگ ندارد. او با اینکه همیشه قلم دبیری به دست داشته و در زمینه‌های جنگی تخصصی ندارد، فضای جنگی را به خوبی منعکس می‌کند. البته برخلاف سایر مورخان فقط به جنبه‌های نظامی و لشگری سلطان مسعود نمی‌پردازد و از مسائلی چون تماس با سلاطین خارجی یا نحوهٔ ادارهٔ امور در ولایت‌ها و همچنین دسیسه‌های درباری سخن به میان می‌آورد.

نگرش اخلاقی و انتقادی او همچنین سبب شده است تا حکایات و قصه‌های دیگری که مربوط به تاریخ بیهقی نبوده وارد تاریخش شوند و در نهایت، روایت او همانند کلیله و دمنه گاهی قصه در قصه شده است. حالت عاطفی که بر همهٔ این تاریخ سایه افکنده ترس است: ترس درباریان از شاه و از طرف دیگر، ترس شاه از توطئهٔ درباریان. او به خوبی اوضاع دوران خود را به خواننده می‌نماید و نظام اجتماعی کشور را توصیف می‌کند: «قاضی نیشابور، ابوالهیشم، پس از اینکه ابوالقاسم کنیزدار غاشیه و خلعت می‌آورد، به او می‌گوید: ای ابوالقاسم یاد دار؛ قوادی به از قاضی گری» (بیهقی، ۱۳۷۵: ۴۵۸).

واقع‌بینی و واقع‌گرایی او را بر آن می‌دارد که لغزش‌ها را بگوید؛ حتی اگر لغزش سلطان باشد. البته انتقاد را از زبان دیگران مطرح می‌کند؛ مثلاً در جایی، از زبان بونصر می‌گوید: «این خداوند استبداد می‌کند ناندیشیده، ندانم تا عاقبت این کارها چون باشد» (بیهقی، ۱۳۸۰: ۶۰۵).

داستان‌های او ساختار پیوسته‌ای دارد که به وسیلهٔ روایات دیگر قطع می‌شود:

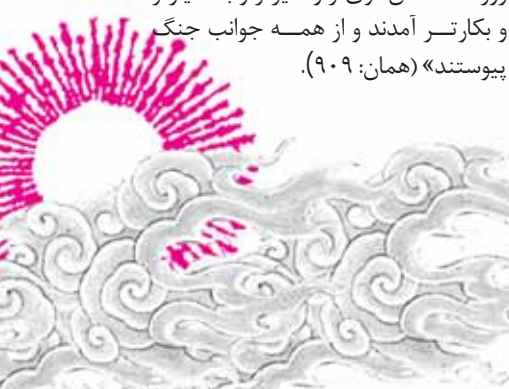
«اکنون به سر تاریخ باز شوم». او ضمن اینکه از تکنیک بازگشت به گذشته استفاده می‌کند، چندین داستان را هم به صورت هم‌زمان توضیح می‌دهد.

درهم‌تنیدگی جملاتی که بیهقی از آن‌ها سود برده است، تسلسل مفاهیم و معانی را در پی دارد و باعث می‌شود فکر گوینده بدون وقفه و زنجیروار وارد ذهن شنونده شود.

زاویهٔ دید در تاریخ بیهقی، دانای کل است و زاویهٔ دید شخصیت‌ها اصلی و فرعی داستان، از دید سوم شخص نقل می‌شود. در بخش‌هایی از تاریخ بیهقی گرایش آگاهانه و آشکار بیهقی را به شیوهٔ روایت اول شخص می‌بینیم؛ زیرا نگاه عینی و واقع‌بین او و غیرتی که نسبت به حقیقت می‌ورزد، او را برمی‌انگیزد تا معاینات دقیق خویش را مجال پایداری دهد و همه‌جا نسبت دقیق خود و دیده‌ها و شنیده‌هایش را با وقایع و شخصیت‌ها به دقت و درستی بنمایاند که نشان‌دهندهٔ اهمیت راوی و عدم ضعف فردیت اوست؛ تک‌گویی فقط در داستان بودلف و افشین وجود دارد.

بیهقی برای گسترش دامنهٔ تعبیرات و ترکیبات و مفردات خود از امکانات زبانی مانند ترکیب‌سازی، واژه‌سازی، و همچنین پسوندها و پیشوندها استفاده می‌کند. یکی از ویژگی‌های زبانی او کوتاهی جملات است. جملهٔ کوتاه از نظر او مخاطب را آزار نمی‌دهد؛ ضمن اینکه این کوتاهی جملات، ریشه در سنت نثرنویسی گذشته دارد: «و آواز به آواز دیگر بوق‌ها پیوست و غریب بخاست و بر درگاه کوس فرو کوفته و بوق‌ها و آئینه بی‌کران بجنابندند.»

او با خودداری از به کار بردن مترادفات و کلمات زائد، نثر را زوده و بلیغ جلوه‌گر ساخته است. البته اندک کاربرد او نیز، موسیقی و زبان او را فریه می‌کند: «و دیگر روز خصمان قوی‌تر و دلیرتر و بسیارتر و بکارتر آمدند و از همه جوانب جنگ پیوستند» (همان: ۹۰۹).



چگونه

انتیژه دانش آموزان

را به مطالعه درس ادبیات

تقویت کنیم؟

■ مریم آل ابراهیم

کارشناس زبان و ادبیات فارسی و دبیر ادبیات - شیراز

چکیده

ایجاد انگیزه در کلاس از مسائل مهم آموزشی است؛ زیرا معلم از این طریق می‌تواند رفتارهای مخرب را اصلاح کند و با ایجاد محیطی آرام و بدون تنش، شرکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش دهد و به نحوی مؤثر فعالیت‌های آنان را به حداکثر برساند و البته این کار مهم به انجام نمی‌رسد، مگر اینکه معلم تمام هم و غم خود را به کار اندازد و به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان همت گمارد.

در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ قصد داشتم تدریس ادبیات فارسی اول دبیرستان را به عهده بگیرم و از همان ابتدای سال شاهد کم‌رنگ بودن انگیزه در دانش‌آموزانم بودم. اهمیت این موضوع مرا بر آن داشت که فکر کنم چگونه می‌توانم انگیزه را در دانش‌آموزانم تقویت کنم، پس تحقیق کردم و کوشیدم عوامل ایجادکننده بی‌انگیزگی آنان را بیابم و با برنامه‌ریزی اقدام به حل یا تعدیل آن‌ها کنم.

کلیدواژه‌ها: ادبیات، انگیزه، دانش‌آموزان

توصیف وضع موجود و بیان مسئله

همواره در مدارس با دانش‌آموزان زیادی در ارتباط بوده‌ام و همیشه بنا به موقعیت و نیاز سعی داشته‌ام تدریس را به شیوه‌های مختلف ارائه دهم. یکی از دغدغه‌هایم این بوده است که چگونه از عملکرد شاگردانم مطلع شوم. آنچه مرا به شدت می‌آزرد این بود که هیچ‌وقت دانش‌آموزان و حتی اولیا و

آیه از قرآن افتادم: «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم» (رعد/ آیه ۱۱) «خداوند هیچ قومی را تغییر نداده است، مگر آنکه خودشان خواسته‌اند». این موضوع زمینه‌ای شد که بیشتر جست‌وجو کنم. عزم خود را جزم کردم که به منظور ایجاد انگیزه بیشتر در دانش‌آموزانم اقدامی کنم.

گردآوری داده‌ها و شواهد ۱

پس از طرح موضوع و گفت‌وگو با مدیر مدرسه، به این فکر افتادم که ابتدا در فرصتی مناسب با بچه‌ها صحبت کنم و نظر آن‌ها را درباره آن موضوع جویا شوم. بنابراین درباره دلایل بی‌توجهی بچه‌ها به درس ادبیات سؤالاتی طرح کردم:

آیا درس ادبیات را دوست دارید؟

چرا در کلاس به این درس توجه نمی‌کنید؟

آیا روش تدریس من خوب است؟ کدام قسمت درس را متوجه نمی‌شوید؟

آیا چون تازه از دوره ابتدایی آمده‌اید و با شیوه تدریس دوره دبیرستان آشنا نیستید، انگیزه‌های ندارید؟

چه کار کنیم که علاقه و انگیزه بیشتری نسبت به درس ادبیات پیدا کنیم؟

از مصاحبه با دانش‌آموزان و شنیدن پاسخ‌های منفی نسبت به درس شیرین ادبیات بسیار ناراحت شدم و به شدت برایم سخت بود که یک سال تحصیلی را با دانش‌آموزانی به سر ببرم که هیچ علاقه‌ای به درس ادبیات نشان نمی‌دهند.

جلسه معارفه کارکنان آموزشگاه با اولیا

برخی از دبیران سایر رشته‌ها به درس ادبیات فارسی به‌عنوان یک درس کلیدی و مهم و پایه توجه نمی‌کنند و برایم همیشه این مسئله وجود داشت که چرا دانش‌آموزان چندان به درس ادبیات علاقه‌ای نشان نمی‌دهند. روز اول تدریسم وقتی وارد کلاس شدم، بعد از معارفه با دانش‌آموزان و گفت‌وگوهای مقدماتی درباره شیوه تدریس و پرسش، انتظارات خودم را از دانش‌آموزان بیان کردم و نیز انتظارات شاگردانم را جویا شدم. سپس طبق معمول تدریس را شروع کردم. برخی از بچه‌ها با تعجب نگاه می‌کردند که چرا در اولین روز ورودم به کلاس ایشان، درس دادن را آغاز کرده‌ام و انتظار داشتند چون اولین روز کار است، آن روز را با گپ و گفت بگذرانیم. یک هفته درس دادم و هفته دیگر از تعدادی درس پرسیدم و سپس تمرین‌ها را حل کردیم اما متوجه شدم که کلاس چندان پویایی ندارم. وضع نامطلوبی در کلاس حاکم بود؛ کلاس سرد و بی‌روح شده بود و من از این وضع راضی نبودم.

برای یافتن راه‌حل، با مدیر مدرسه صحبت کردم و ایشان گفتند که بی‌انگیزگی در درس تنها در ادبیات خلاصه نمی‌شود و اکثر دبیران سایر دروس نیز در این مورد با ایشان صحبت و گفت‌وگو کرده‌اند و رفع این مشکل همت معلم و مدیر مدرسه را می‌طلبد. مدتی گذشت و من همچنان از وضع نامطلوب کلاس در عذاب بودم و به دنبال فریادرس می‌گشتم که مرا از این مخمصه نجات دهد اما غیرممکن بود. پس ناخودآگاه به یاد این



راه حل های پیشنهادی و انتخاب آن ها

در ارتباط با مشکل نبود انگیزه در درس با توجه به تجزیه و تحلیل داده ها و صحبت های دانش آموزان و همکاران و بررسی آن ها، مهم ترین علت را روش تدریس دبیر و بی توجهی دانش آموزان تشخیص دادم.

پس، برای برنامه ریزی بهتر به منظور اجرای طرح موقت، از طرح شش پرسش استفاده کرده آن ها را در جدولی تنظیم کردم (پیوست شماره ۵).

سپس با توجه به آن جدول و مطالعه پیشینه تحقیقات و نظرات همکاران در زمینه بی انگیزگی، عوامل مهمی را که در تشدید یا تخفیف مشکل بیش از عوامل دیگر مؤثر بودند پیدا کردم. این عوامل عبارت اند از:

الف. معلم (خودم): برای موفقیت در حل مشکل کلاس، ابتدا باید از خودم آغاز کنم. بنابراین، تصمیمات زیر را مد نظر قرار دادم:

استفاده از فناوری

تا حد امکان تدریس با استفاده از کلاس هوشمند؛

طراحی وبلاگ و ارائه مطالب به صورت متنوع؛ به گونه ای که بتوانم در خارج از کلاس و محیط درس نیز با آنان ارتباطی متنوع و مضاعف داشته باشم.

پخش یک دقیقه موسیقی بی کلام مجاز، متناسب با شرایط کلاس.

رفع یکنواختی کلاس با

ساخت وسایل کمک آموزشی؛

استفاده از بازی در تفهیم مطالب؛

حفظ شعر به صورت آهنگین؛

آغاز درس با طرح سؤال بحث برانگیز؛

تنوع در چینش صندلی ها؛

توجه به بهداشت کلاس.

ب. دانش آموز: جهت نیل به مقصود، می بایست با دانش آموزانم این گونه رفتار کنم:

توجه به شخصیت دانش آموز

استفاده از اکسیر محبت و خوش رویی؛

جلب مشارکت دانش آموزان در امر تدریس؛

بهره گیری از فرایند تشویق به موقع؛

بالا بردن اعتماد به نفس با اعطای مسئولیت.

پیشینه تحقیق و هدف از پژوهش

در بررسی منابع به سایت های معتبر سر زدم و در نشریات گوناگون و کتاب هایی که در منزل داشتم، مطالب جالب و در خور توجهی در زمینه انگیزه و تأثیر آن در یادگیری یافتیم اما متأسفانه در هیچ کدام در مورد علل نبود انگیزه در درس ادبیات به طور خاص تحقیقی نیافتیم اما در مورد نبود انگیزه به طور عام اطلاعات مهمی به دست آوردیم.

آنچه در این پژوهش مد نظر می باشد این است که چه عاملی انگیزه دانش آموزان را نسبت به ادبیات تحت تأثیر قرار می دهد. برای آغاز جست و جو به دنبال تعاریف انگیزه از نظر روان شناسان و صاحب نظران رفتم و سپس در مورد عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه تحقیق کردم.

تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها

برای دستیابی به علت های بروز مسئله، ضمن جمع بندی داده های بخش پیشینه تحقیقات و مطالعه شواهد ۱ در زمینه علل بی رغبتی دانش آموزان به درس، مطالبی را جمع آوری کردم و با استفاده از نمودار استخوان ماهی [۱] (پیوست شماره ۳) مورد تجزیه و تحلیل قرار دادم. با جمع بندی داده ها، دریافتیم که عوامل متفاوتی باعث بی انگیزگی شاگردانم می شود. طبق نمودار استخوان ماهی عواملی که بیشترین تأثیر را در بی انگیزه بودن شاگردانم داشتند، عبارت بودند از:

۱. معلم ۲. دانش آموزان ۳. خانواده (والدین) ۴. مدرسه ۵. کتاب درسی.

با تفسیر علل و عوامل بی انگیزگی، در یک جمع بندی کلی عواملی را که حل یا رفع آن ها تا حدودی در حیطه توان من بود در شکل (پیوست شماره ۴) جمع بندی و ترسیم کردم تا با نگاهی اجمالی به آن ها، به مهم ترین عوامل مشکل کلاس بیشتر اشراف یابم و در راه رفع مشکل و بهبود وضعیت نامطلوب کلاس گام بردارم. در این صورت، در مراحل بعدی می توانستم به رفع عوامل منفی و تقویت عوامل مثبت کلاس همت گمارم و راهکارهایی را به کار ببرم.

فرصت خوبی بود که پس از آشنایی، در مورد درس ادبیات و اهمیت آن در دوره دبیرستان و لزوم توجه بیشتر آن ها و به خصوص دانش آموزان به این درس مهم و پایه صحبت کنم. ارتباط میان مدرسه و اولیا به من این امکان را می داد که از نیازها و انتظارات دانش آموزان به طور روشن و ملموس آگاهی یابم. آگاهی از نظرات والدین، به شناخت بهتر نیازهای آموزشی دانش آموزان کمک می کند و از این طریق ارتباطی منطقی بین نیازهای دانش آموز و برنامه درسی مدرسه به وجود می آید. لذا با یک نظر سنجی سؤالاتی مکتوب را مطرح کردم و پاسخ آن ها را از والدین جویا شدم. سپس نظرات همکاران و به خصوص دبیران هم رشته ام را نسبت به درس ادبیات - که جزء لاینفک مطالعه و روان خوانی درس و حتی سایر دروس می باشد و باعث تسهیل در آموزش آن ها در هر رشته ای می شود - جویا شدم و از ایشان طلب مساعدت در تحقیق نمودم.

نظرات اولیا در مورد اهمیت ادبیات و نظرات دبیران درباره عوامل ایجاد انگیزه بیشتر در کلاس، نشان می داد که بیش از سایر عوامل، به روش تدریس معلم اهمیت می دهند و من باید در روند کارم از شیوه های متنوع تدریس استفاده کنم.

همه می دانیم که بهترین راه ایجاد علاقه و انگیزش در دانش آموز، بهبود شرایط یادگیری و افزایش کیفیت روش آموزشی است. وقتی معلم درس مورد نظر را ارائه می دهد، تنها راه حصول اطمینان از کم و کیف یادگیری دانش آموزان برگزاری آزمون است. به همین منظور برای بررسی بیشتر علل و اطلاع از کم و کیف آموخته های قبلی دانش آموزان ابتدا به ارزشیابی تعیین سطح از دانش آموزان اقدام کردم. پس از جمع آوری اوراق امتحان، نمرات دانش آموزان را در نمودار فراوانی توزیع نمرات تنظیم کردم (پیوست شماره ۱). چنان که در نمودار ملاحظه می شود، نمرات دانش آموزان دامنه ای بین نمره ۶ تا نمره ۲۰ داشت و میانگین نمرات ۱۰/۱۳ بود. با نمودار ستونی (پیوست شماره ۲) دانش آموزان در سطوح عالی، خوب، متوسط، ضعیف، مردود طبقه بندی شدند. این نمودار مشخص کننده سطح ضعیف دانش آموزان است.

بلند می خواند و هم زمان با خواندن شعر، گروه دیگر با دو عدد چوب بستنی آهنگ یکنواخت و ملایمی را ایجاد می کردند. این اقدام در تسریع حفظ شعر کمک شایانی می کرد.

۲. برای جذاب سازی فرایند تدریس و تنوع بخشی به کلاس، هنر و ادبیات را تلفیق کردم و از دانش آموزان خواستم که در منزل ابتدا با چسباندن برگ و ترسیم گل و درخت در دفترهای خود، هر چه دوست دارند در مورد آن بنویسند و در کلاس بخوانند (پیوست شماره ۶).

۳. برای استفاده از کلاس هوشمند در فرایند تدریس و مشارکت دادن دانش آموزان موجب شد که ایشان نیز به صورت گروهی در جریان تدریس شرکت نمایند. اعضای هر گروه از درس مورد نظر پاورپوینت تهیه می کردند و با تقسیم مطالب درس بین خود، تدریس می کردند که مزایای متعددی داشت؛ از جمله: توجیه مسائل درس همراه با استدلال، ایجاد فرصت های خلاقیت و رشد آن، بالا بردن حس اعتماد به نفس و مسئولیت پذیری، شرکت فعال در فرایند تدریس، یادگیری بهتر دروس، آشنایی با فناوری و یادگیری الکترونیکی و در رأس آن ها بالا رفتن انگیزه.

۴. در حیطه اخلاقی و تربیتی سعی کردم در هنگام تدریس با توجه به موضوع درس و متناسب با آن گریزی بزنم و از لحاظ تربیتی اهدافی را دنبال کنم. برای مثال، برای تقویت امانت داری در دانش آموزان یک حلقه سی دی مربوط به جاهای دیدنی شیراز در تابلوی آموزشی قرار دادم و دانش آموزان کل مدرسه بدون مراجعه به مربیان اسم خود را در فهرست اسامی امانت گیرندگان - که بر تابلو نصب شده بود - می نوشتند و تاریخ تحویل و بازگرداندن آن را یادداشت می کردند (با این کار اعتماد به نفس و تقویت امانت داری را در دانش آموزان ایجاد کردم).

۵. به منظور سهولت در روند تدریس و تفهیم بهتر درس ادبیات و تحریک حس کنجکاوی دانش آموزان، اقدام به تهیه و ساخت سه وسیله کمک آموزشی نمودم و در مواقع لزوم از آن ها استفاده کردم (پیوست شماره ۷).

۶. به منظور تفهیم کلمات هم خانواده، مترادف، متضاد و... از وایت برد شخصی استفاده کردیم. بدین صورت که دانش آموزان



اجرای طرح جدید و نظارت بر آن

پس از رسم نمودار استخوان ماهی و تجزیه عوامل بی انگیزگی، برای رسیدن به هدفم و موفقیت در اجرای آن بیشتر سعی داشتم در شیوه تدریس خود که آن را مهم ترین عامل بی انگیزگی در شاگردانم می دانستم، تجدیدنظر کنم، شیوه های تدریس را تغییر دهم و با به کارگیری روش های متنوع، دانش آموزان را در روند تدریس شریک کنم و محیطی جذاب و با شور و نشاط در کلاس حاکم نمایم. لذا تصمیم گرفتم راه حل هایی موقتی را برای رسیدن به نتیجه بهتر در کلاس به اجرا بگذارم و در صورت موفقیت آن ها را به طور مستمر به کار گیرم. در ادامه، برخی از این راه حل ها را به اختصار ذکر می نمایم.

۱. حفظ شعر به صورت آهنگین: به منظور سهولت یادگیری حفظ شعر ابتدا کلاس را به دو گروه تقسیم کردم، هر گروه یک مصراع را

ج. مدرسه

ارجاع نواقص کلاس و فضای آموزشی به مدیر مدرسه به منظور انجام امور تعمیر، تعویض و تدارک امکانات آموزشی؛ برگزاری اردوهای تفریحی و بازدید علمی بیشتر؛

توجه به امر تشویق و اهدای جوایز در پایان امتحانات نوبت اول و دوم.

د. والدین

لزوم مراجعه بیشتر به مدرسه و پیگیری مسائل آموزشی؛

شرکت در کلاس های آموزش خانواده؛

تعامل با مربیان؛

ارتباط بیشتر با فرزندان.



۱. شواهد آماری و تحلیل عددی آن‌ها

پس از اجرای راهکارهای عملی در کلاس برای اطمینان از میزان تأثیر اقدامات انجام شده و موفقیت طرح به کار رفته تصمیم گرفتیم نمرات امتحان نوبت اول و نوبت دوم را که با توجه به بودجه‌بندی و رعایت شرایط آزمون از صحت بیشتری برخوردار است، تجزیه و تحلیل کنیم. نمرات را جمع کرده، میانگین گرفتیم و سپس در نمودار ستونی در سطوح عالی - خوب - متوسط - ضعیف و مردود طبقه‌بندی کردم (پیوست شماره ۹) که خوشبختانه با یک نگاه می‌توان میزان پیشرفت شاگردان را در آن ملاحظه نمود.

۲. شواهد عملکردی به استناد فعالیت دانش‌آموزان

پس از بررسی و مقایسه میانگین نمرات و طبقه‌بندی دانش‌آموزان در سطوح عالی، خوب، متوسط، ضعیف و مردود، و کسب رضایت مطلوب اجرای اقدام پژوهی با کمک دانش‌آموزان، اقدام به جمع‌آوری مدارک و اسنادی کردم تا دال بر ادعایم در رابطه با بهبود وضعیت کلاس و دانش‌آموزانم باشد. در آغاز نظر شاگردانم را جویا شدم. ایشان دید مساعدی نسبت به درس ادبیات پیدا کرده بودند و می‌گفتند کلاس درس ادبیات شاد و متنوع بوده است. سپس در ارتباط با اقدامات انجام شده به نظرسنجی از همکاران گرامی و اولیا پرداختم، ایشان نیز نظرات مساعدی دادند که دال بر مؤثر بودن راهکارهایی بود که در کلاس به کار برده بودم.

تأثیر اجرای طرح و تعیین اعتبار آن

در پایان، سؤالی که ذهن مرا درگیر کرده بود، این بود که با صرف زمان بسیار و زحمت و تلاش فراوان در طول سال تحصیلی به رغم مشکلات زیاد، تا چه میزان این اقدام موفق بوده است. این اقدام پژوهی چند تأثیر مفید و مثبت به بار آورد. اولین تأثیر بر خود بنده بود. این طرح باعث شد که بیش از پیش به دنبال مطالعه و تفحص در منابع علمی بپردازم و در راه کسب نتایج بهتر از روند تدریسم، با دیگران مشورت و در عین حال، تلاش کنم و روز به روز بر معلومات خود بیفزایم تا از قافله

یافتن پاسخ درست به او کمک می‌کردند. ۱۵. استفاده از فناوری (کلاس هوشمند/وبلاگ) رسانه‌ها و وسایل کمک آموزشی. ۱۶. آغاز کردن درس با طرح یک سؤال برای برانگیختن حس کنجکاوی دانش‌آموزان. ۱۷. استفاده از خاصیت انگیزه‌بخشی مطالب و جذاب کردن آن‌ها در روند تدریس. ۱۸. به منظور ترغیب دانش‌آموزان به مطالعه و کتاب‌خوانی و تمرین امانت‌داری از شاگردان می‌خواستیم که برای جلسه بعدی درس انشا، کتاب دلخواه و مفیدی بیاورند و در کلاس به همدیگر امانت بدهند و با این کار هم از

بهترین راه ایجاد علاقه و انگیزش در دانش‌آموز، بهبود شرایط یادگیری و افزایش کیفیت روش آموزشی است. وقتی معلم درس مورد نظر را ارائه می‌دهد، تنها راه حصول اطمینان از کم و کیف یادگیری دانش‌آموزان برگزاری آزمون است

کتاب‌های دیگر دوستان استفاده کنند و هم معلومات بیشتری به دست آورند. آن‌گاه پس از خلاصه‌نویسی، مطلب را در کلاس بخوانند. ۱۹. آشنا کردن شاگردان با نحوه تست‌زنی و تمرین بیشتر با کتاب کار معتبر با رضایت والدین.

گردآوری اطلاعات و شواهد ۲

پس از اقداماتی که برای بهبود وضعیت کلاس انجام دادم، تغییرات چشمگیری در وضع کلاس و شاگردانم حاصل شد. بنابراین، جهت اثبات ادعای خویش با جمع‌بندی نظرات دانش‌آموزان، دبیران و اولیا به منظور بررسی نتایج به دست آمده و ارزیابی آن‌ها، شواهد حاصل را به دو دسته تقسیم کردم:

با کمک یک برگ A4 و کاور، هر کدام وایت‌برد شخصی برای خود تهیه کردند. با این کار در عین آموزش بهتر، فضایی شاد و متنوعی در کلاس حاکم شد.

۷. با هدف تشویق فعالیت‌های مکمل و جانبی خارج از کلاس، نمایشگاهی از آثار خلاقانه دانش‌آموزان در حیطه درس ادبیات برگزار کردیم که شامل فعالیت‌های مکمل و جانبی خارج از کلاس تحقیق، خلاصه‌نویسی، تهیه فلش کارت و روزنامه دیواری بود.

۸. وبلاگ [۲] خود را به منظور استفاده در اختیار شاگردانم قرار دادم.

۹. تجدید قوای فکری و جسمی دانش‌آموزان با ۲ دقیقه استراحت بدون تحرک اضافی و گفت‌وگو که بسیار مؤثر بود.

۱۰. اجرای تئاتر: از آنجا که معلم در فرایند تدریس هیچ‌گاه نمی‌تواند روش واحدی را به کار ببرد، از روش‌های متنوع تدریس با توجه به موضوع و متناسب با درس استفاده می‌کردم؛ از جمله روش سقراطی، توضیحی، سخنرانی، نمایشی، ایفای نقش، روش بحث گروهی (پیوست شماره ۸).

۱۱. استفاده از سبد حاوی سؤال برای پرسش از درس: سؤالاتی را روی نوارهای باریک یک کاغذ می‌نوشتیم و به صورت لوله‌ای می‌پیچیدیم و در سبد قرار می‌دادم، هنگام پرسش از درس، دانش‌آموزان به قید قرعه سؤال‌ها را برمی‌داشتند و پاسخ می‌دادند.

۱۲. تنوع‌بخشی به درس ادبیات و انشا از طریق برگزاری مراسم نقاشی همگانی.

۱۳. شرکت در برنامه‌های غیررسمی، مثلاً اداره کلاس آموزش گل چینی یا ساخت جعبه کادویی باعث نشاط شاگردانم می‌شد؛ زیرا دبیر فارسی را در عرصه دیگری غیر از کلاس درس ادبیات می‌دیدند که برای ایشان جالب بود.

۱۴. استفاده از بازی مار و پله برای تفهیم برخی نکات: سؤالاتی از کتاب فارسی از جمله تاریخ ادبیات، دانش‌های زبانی، ادبی، مترادف، متضاد، هم‌خانواده، قالب‌های شعری و غیره را روی مقوایی که بر تخته‌ای چوبی نصب می‌نوشتیم. یک نفر از اعضای گروه با پرتاب تاس و خواندن شماره آن سؤال مورد نظر را روی تخته پیدا می‌کرد و پاسخ می‌داد. در صورت غلط بودن پاسخ، اعضای گروه در



و میانگین نمرات از ۱۳/۱۰ به ۱۹/۷۵ ارتقا یافته است. موجب ارتقای حس مسئولیت‌پذیری، اعتمادبه‌نفس و عزت نفس دانش‌آموزان شد و آن را به مطالعه سایر کتب علاقه‌مند کرد. بر ابتکار و خلاقیت آنان در تهیه دست‌ساخته‌های مربوط به ادبیات افزود و سبب شد که بیش از پیش به ادبیات علاقه‌مند شوند. در کلاس درس دیگر خبری از بی‌حالی خشکی و بی‌انگیزگی نبود و کلاس به صورت زنده و پویا اداره می‌شد؛ به طوری که دانش‌آموزان جهت تدریس گروهی درس‌های بعدی کتاب با همدیگر رقابت تنگاتنگی داشتند. به راحتی با خلاقیت تمام، انشاهای بسیار خوبی می‌نوشتند و دیگر از نوشتن انشاهای نداشتند. حسن برخورد با ایشان باعث شده بود که از پرخاشگری دست بردارند و با حوصله و مؤدب با دوستانشان صحبت کنند و این در رفتارشان مشهود بود.

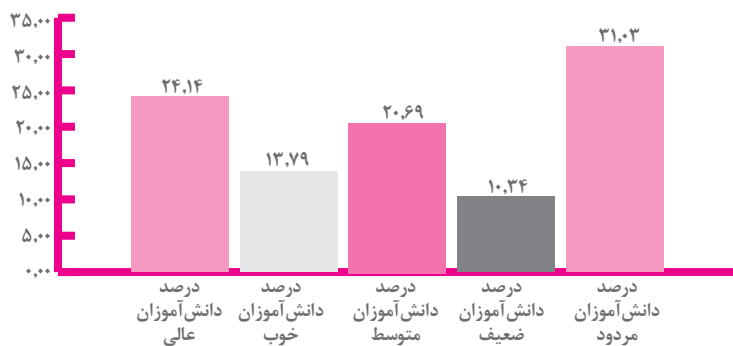
پژوهش پیدا کنند و به جست‌وجو و تحقیق بیندیشند

نتیجه‌گیری

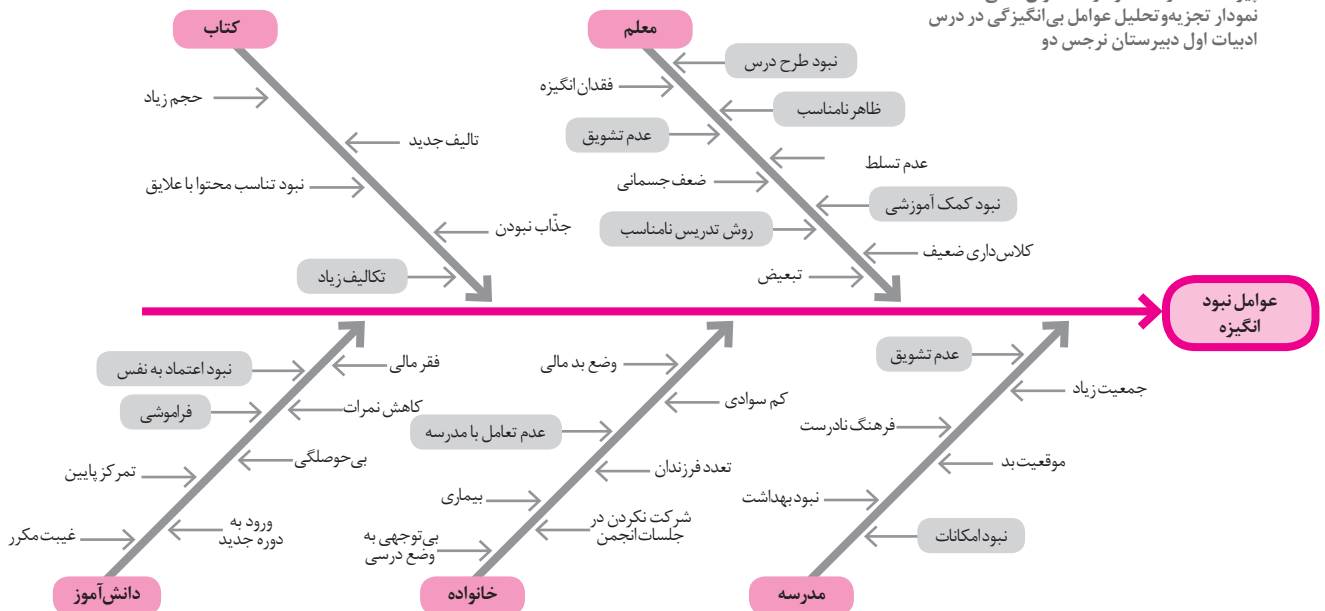
آنچه از اجرای اقدام‌پژوهی به دست آوردم، به اختصار ذکر می‌کنم. نمرات دانش‌آموزان بعد از اجرای طرح رشد بسیار خوبی را نشان می‌دهد که از طریق مقایسه نمره قبل و بعد از آن مشخص گردیده

پرشتاب علم و دانش عقب نمانم. دومین تأثیر بر شاگردان عزیزم بود. ایشان در پایه اول دبیرستان، با شور و نشاط و انگیزه قابل ملاحظه‌ای به کلاس می‌آمدند، در روند تدریس فعالانه شرکت می‌کردند و خودشان اظهار می‌نمودند که نسبت به اوایل سال، تصویری را که از درس ادبیات داشته‌اند، دیگر ندارند، تا جایی که ۵ نفر از همان دانش‌آموزانی که ابتدای سال به ادبیات چندان علاقه‌ای نداشتند، خواهان ادامه تحصیل در رشته ادبیات در دبیرستان بودند. آنچه مرا به شدت خوشحال می‌کرد این بود که دیگر همکارانم مشتاق شدند در سال آینده در طرح اقدام‌پژوهی شرکت کنند و از چگونگی اجرای آن سوالات متعددی از من می‌پرسیدند که بسی جای شکر است. این اقدام باعث شد همکارانم نیز انگیزه مطالعه و

پیوست شماره ۲- طبقه بندی دانش‌آموزان بر طبق آزمون تعیین سطح ادبیات فارسی اول دبیرستان



پیوست شماره ۳. نمودار استخوان ماهی نمودار تجزیه و تحلیل عوامل بی‌انگیزگی در درس ادبیات اول دبیرستان نرجس دو



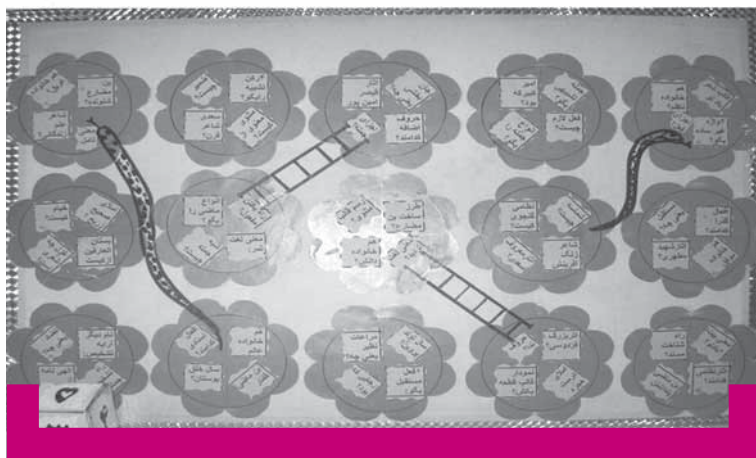
پیوست شماره ۵. جدول شش پرسش

چرا؟	ارتقای میزان انگیزه نسبت به درس ادبیات در دانش آموزانم
چگونه؟	با استفاده از شیوه‌های متنوع تدریس - مشارکت‌دهی ایشان در امر تدریس - اعطای مسئولیت - تکریم شخصیت - بالا بردن اعتمادبه‌نفس - بهبود وضعیت روحی و جسمی خودم - حسن برخورد - تشویق و تنبیه بجا - اداره کلاس پویا و فعال و... مدیریت مناسب - توجه به تفاوت‌ها - ارتباط با اولیا و...
چه چیزی؟	وسایل کمک آموزشی و رسانه‌ها - استفاده از امکانات محدود مدرسه و در برخی موارد هزینه‌کرد خودم و دانش آموزان
چه کسی؟	دانش آموزان و معلم و در برخی موارد مدیر و معاون آموزشی
چه وقت؟	در ساعات درس ادبیات - املا و انشا
کجا؟	در کلاس - کلاس هوشمند و مدرسه - در بازدیدهای فرهنگی

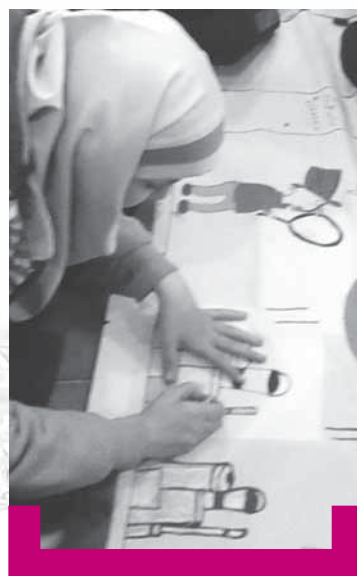
پیوست شماره ۴. نمودار علل و عوامل بی‌انگیزگی در حیطه اختیارات معلم



پیوست شماره ۷. تهیه وسایل کمک آموزشی



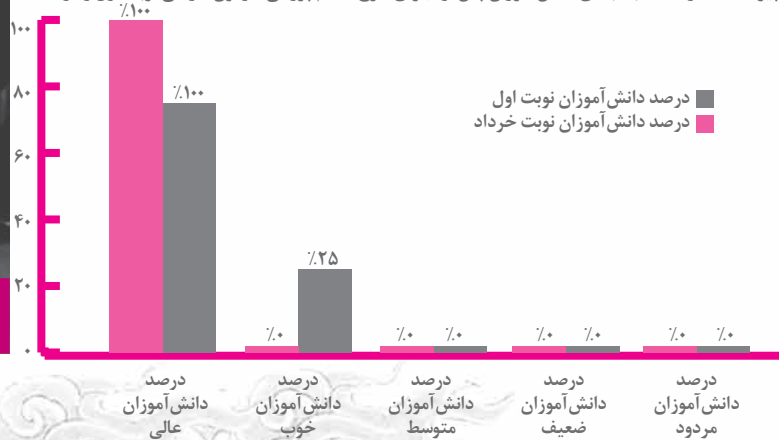
پیوست شماره ۶. تلفیق هنر و ادبیات



پیوست شماره ۶. تلفیق هنر و ادبیات



پیوست شماره ۹ - طبقه‌بندی دانش آموزان پس از اجرای طرح اقدام پژوهی (آزمون فارسی نوبت اول و دو)



نقش معلم

در بالا بردن میزان مطالعه دانش آموزان

■ کاظم قاسمی گل افشانی

دانشجوی کارشناسی ارشد ایرانی‌شناسی و دبیر آموزش و پرورش شهرستان چالوس

چکیده

یکی از معیارهای توسعه کشورها، بالا بردن میزان مطالعه در میان مردم آنهاست. متأسفانه آمارها نشان‌دهنده میزان بسیار کم و نگران‌کننده مطالعه در کشور ماست. در سرزمین ایران که همواره مهد فرهنگ، ادب و تمدن بوده، این بیگانگی و بی‌مهری با کتاب بسیار تعجب‌آور است. برای نجات از این وضعیت، همه سازمان‌ها و نهادهای اجرایی باید به یاری بیایند و هر کدام نقشی را بر عهده گیرند و آن را به درستی ایفا کنند. بی‌تردید، نقش معلم در این میان اساسی‌تر است؛ چرا که او به‌طور مستقیم با بزرگ‌ترین گروه کتاب‌خوان، یعنی دانش‌آموزان، در ارتباط است. معلم می‌تواند با استفاده از روش‌های بدیع و خلاقانه هم مطالب درسی را به دانش‌آموزان منتقل نماید و هم در آن‌ها برای مطالعه بیشتر انگیزه ایجاد کند. یکی از این روش‌ها استفاده از زبان شعر است. شعر و ادب فارسی غنی‌ترین و متنوع‌ترین مضامین را در خود جای داده است. اگر اشعار هر کدام از شعرای پارسی‌گوی نظیر فردوسی، حافظ، مولانا، سعدی و... را بررسی کنیم، به مطالب زیادی درباره ریاضیات، نجوم، طب، اخلاق، فلسفه، تاریخ، جغرافیا و... دست خواهیم یافت. بنابراین، معلم می‌تواند به فراخور نیاز از هر کدام از این مضامین شعری در کلاس درس استفاده کند و آن‌ها را به دانش‌آموزان منتقل سازد و دانش‌آموزان را به مطالعه بیشتر ترغیب کند. در این مقاله به مصداق‌هایی از رابطه ادبیات با علوم

مختلف اشاره می‌شود؛ مصداق‌هایی که معلمان می‌توانند در تدریس از آن‌ها بهره گیرند.

کلیدواژه‌ها: معلم، دانش‌آموز، خواندن، ادبیات فارسی

مقدمه

با نگاهی گذرا به تاریخ و فرهنگ کشورمان به این نکته پی می‌بریم که گذشتگان ما آثار فراوانی در زمینه‌های مختلف از خود به یادگار گذاشته‌اند که هر کدام ارزش علمی فراوانی دارند. اما متأسفانه در حال حاضر میزان مطالعه ما بسیار ناچیز است و گویی رابطه دوستانه‌ای که بین ایرانیان و کتاب بوده، به دشمنی مبدل گردیده است. حال باید این دشمنی را به دوستی تبدیل کنیم. معلمان می‌توانند در به وجود آوردن این صلح و دوستی نقش مهمی داشته باشند؛ چرا که با بزرگ‌ترین گروه کتاب‌خوان در ارتباط‌اند. البته معلمانی می‌توانند در این مهم توفیق یابند که خود اهل مطالعه باشند. اگر معلمی در کلاس درس خود درباره کتابی که در حال مطالعه آن است حرف بزند، قطعاً بهتر می‌تواند در دانش‌آموزان خود انگیزه مطالعه ایجاد کند. خوشبختانه ادبیات کشور ما بسیار متنوع و غنی است. اشعار ناب فراوانی در ارتباط با علوم مختلف از جمله قرآن و احادیث، طب قدیم، نجوم، ریاضیات، اخلاق و... وجود دارد. معلمان عزیز می‌توانند در تدریس از این اشعار کمک

بگیرند. استفاده از زبان شعر در بیان مفاهیم و موضوعات درسی، علاوه بر آسان‌تر کردن یادگیری، جذابیت زیادی دارد و دانش‌آموز را به سمت مطالعه بیشتر اشعار نیز ترغیب می‌کند. تاکنون کتاب‌ها و مقالات فراوانی درباره رابطه ادبیات و علوم مختلف منتشر شده اما در این مقاله سعی بر آن بوده است که با روش کتابخانه‌ای مصداق‌هایی از این ارتباط ارائه گردد و بدین نکته اشاره شود که معلم چگونه می‌تواند از آن‌ها در کلاس درس استفاده کند.

ادبیات فارسی و قرآن و احادیث:

در ادبیات فارسی آثار زیادی با محتوای مفاهیم قرآنی و احادیث وجود دارد که فراگیری آن‌ها می‌تواند به درک بهتر این مفاهیم کمک کند. معلمان قرآن می‌توانند از این گونه متون برای ارائه بهتر مضامین دینی و اخلاقی به دانش‌آموزان بهره گیرند. در ادامه، به چند نمونه از این گونه اشعار اشاره می‌کنیم.

آسمان بار امانت نتوانست کشید
قرعه کار به نام من دیوانه زدند

(حافظ، ۱۳۸۱: ۲۴۸)

این بیت به آیه ۷۲ سوره احزاب اشاره دارد: **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا** (ما امانت الهی را بر آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها عرضه کردیم، پس، از برداشتن آن سر باز

زدند و از آن هراسناک شدند، و انسان آن را برداشت؛ به راستی او ستمگری نادان بود.

مثالی دیگر

معلم می‌تواند برای درک بهتر دانش‌آموزان از حدیث حضرت رسول اکرم (ص): «اطْلُبُوا الْعِلْمَ مِنَ الْمَهْدِ إِلَى اللَّحْدِ (از گهواره تا گور دانش بجویید)» از این شعر سعدی استفاده کند:

چنین گفت پیغمبر راست‌گوی
ز گهواره تا گور دانش بجوی

همین‌طور معلم قرآن می‌تواند بعد از بیان این سخن امام علی (ع) که «الْعِلْمُ خَيْرٌ مِنَ الْمَالِ»، «علم بهتر از ثروت است» (حکمت ۱۴۷ نهج‌البلاغه)، از شعر ناصر خسرو برای تأثیرگذاری بیشتر بر دانش‌آموزان بهره‌برد:

نه بزرگ است که از مال فزون دارد بهر
آن بزرگ است که از علم فزون دارد تیر
(ناصر خسرو، دیوان)

ادبیات فارسی و نجوم

فرض کنید معلمی بخواهد مبحث نجوم و نحوه رصد ستارگان را از ابتدا تاکنون به دانش‌آموزان تدریس کند. بی‌تردید یکی از ابزارهای مهم نجومی که باید در کلاس درباره آن توضیح دهد، اسطرلاب است. اسطرلاب از اجزای مختلفی تشکیل شده است. اگر معلم از دانش‌آموزان بخواهد نام اجزای مختلف اسطرلاب را حفظ کنند، شاید برای آنان مشکل باشد. بنابراین، او می‌تواند به کمک شعر یادگیری این مطالب را برای دانش‌آموزان آسان‌تر سازد. بهترین نمونه شعری که یک‌پیک اجزای اسطرلاب را می‌توان در آن جست‌وجو کرد، شعری است از شیخ بهایی که در رساله حاتمیه آمده است:

ام است و صفایح و شظایاست بدان
پس حلقه و عروه و علاقه است عیان
فلس و قوس و غضاده و قطب و مری
کرسی و مدیر و عنکبوت و دستان
ملاحظه می‌کنید که در این دو بیت تقریباً همه بخش‌های اسطرلاب (ام، صفایح، شظایا، حلقه، عروه، علاقه، فلس، قوس، غضاده، قطب، مری، کرسی، مدیر، عنکبوت

و دستان) به زیبایی هرچه تمام‌تر در کنار هم قرار گرفته‌اند. دانش‌آموز با خواندن این شعر همه اجزای اسطرلاب را می‌شناسد و ماندگاری نام آن‌ها را در ذهن خود به مراتب بیشتر احساس می‌کند.

حال تصور کنید معلم در ادامه مبحث نجوم بخواهد نحوه اندازه‌گیری و نام‌گذاری ماه‌ها و سال‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزد. استفاده از بروج دوازده‌گانه یکی از روش‌های نام‌گذاری ماه‌ها از دوران باستان تا قرون معاصر بوده است و حتی هنوز هم در برخی کشورها نظیر افغانستان رایج است. «برج در اصطلاح

ادبیات کشور ما بسیار
متنوع و غنی است.
اشعار ناب فراوانی در
ارتباط با علوم مختلف
از جمله قرآن و احادیث،
طب قدیم، نجوم،
ریاضیات، اخلاق و...
وجود دارد. معلمان عزیز
می‌توانند در تدریس از
این اشعار کمک بگیرند

علمی یک قسمت از دوازده قسمت دایره عظیم فلک است که مدار ظاهری شمس در یک سال آن دایره می‌باشد و مقدار آن ۳۰ درجه است» (تهرانی، ۱۳۳۱: ۳۳).

در نام‌گذاری این دوازده برج، از ستارگان اطراف هر برج استفاده کرده‌اند؛ بدین شکل که زمین در حرکت انتقالی خود از برابر تعدادی ستارگان می‌گذرد که مجموع آن‌ها شبیه حیوان یا انسان یا شیئی است و به این صورت، آن برج را به نام آن حیوان یا انسان و یا شیئی نام‌گذاری کرده‌اند. اسامی بروج دوازده‌گانه یا صور فلکی به ترتیب عبارت است از: حَمَل، ثور، جوزا (توآمان)، سرطان، اسد، سنبله (عدرا)، میزان، عقرب، قوس (رامی)، جدی، دلو و حوت (سمکتان).

بنابراین، معلم باید در تدریس خود به این برج‌ها اشاره کند. حال اگر قرار باشد دانش‌آموزان نام این ماه‌ها را به ترتیب حفظ کنند، برای خیلی از آن‌ها کار دشواری است. در اینجا نیز معلم می‌تواند به کمک شعر، یادگیری را برای دانش‌آموزان آسان کند. ابونصر فراهی در «نصاب‌الصبيان» آورده است:

برج‌ها دیدم که از مشرق برآوردند سر
جمله در تسبیح و در تهلیل حتی لایموت
چون حَمَل چون ثور چون جوزا و سرطان
و اسد
سنبله میزان و عقرب و قوس و جدی و
دلو و حوت

(ابونصر فراهی، ۱۳۴۹: ۵۹)
مشاهده کنید که چه زیبا همه دوازده برج در یک بیت در کنار هم قرار گرفته‌اند! معلم با خواندن این شعر، هم مطالب درسی را به دانش‌آموزانش منتقل می‌کند و هم دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که به دیوان‌های شعرا مراجعه کنند و اشعار ناب فارسی را بیاموزند و در زندگی به کار برند.

مثالی دیگر

در کتاب ادبیات فارسی سال دوم متوسطه، شعری وجود دارد با عنوان «در بیان‌های تبعید» از جبراً ابراهیم جبراً که درباره پایداری مردم فلسطین در برابر تهاجم اسرائیل است. در این شعر از ماه‌های رومی مانند آذار، نیرسان، ایار و تموز یاد شده است. معلمان هنگام تدریس این درس، به سایر ماه‌های رومی نیز اشاره می‌کنند و معادل خورشیدی هرکدام از آن‌ها را به دانش‌آموزان می‌گویند، اما گاهی دانش‌آموزان در تطبیق این ماه‌ها با ماه‌های خورشیدی دچار اشتباه می‌شوند. بنابراین، معلم می‌تواند به کمک شعر، ترتیب ماه‌های رومی را به دانش‌آموزان بیاموزد؛ به طوری که دچار اشتباه نشوند. در نصاب‌الصبيان آمده است:

دو تشرین و دو کانون و پس آنکه
شباط و آذار و نیرسان، ایار است
حزیران و تموز و آب و ایلول
نگه دارش که از من یادگار است
(ابونصر فراهی، ۱۳۷۴: ۱۲۴)



از مفاهیم ریاضی هستیم که به زیبایی هرچه تمام‌تر خودنمایی می‌کنند. اگر معلم ریاضی در ارائه هر یک از مباحث ریاضی از این اشعار کمک بگیرند و آن‌ها را به فراگیرندگان منتقل کنند، قطعاً تأثیر زیادی در میزان یادگیری آن‌ها خواهد داشت. در زیر به دو نمونه از این مفاهیم ریاضی در شعر فارسی اشاره می‌شود.

«روانشاد حسین منزوی غزلی دارد با مطلع زیر:
خیال خام پلنگ من به سوی ماه جهیدن بود
و ماه را ز بلندایش به روی خاک کشیدن بود»

(کازمی، ۱۳۸۸: ۱۸۹)
منزوی بیت چهارم این غزل را براساس این دانش ریاضی که دو خط موازی به هم نمی‌رسند، سروده است:
من و تو آن دو خطیم آری، موازبان به ناچاری
که هر دو باورمان از آغاز، به یک‌دیگر نرسیدن بود»



(قاسمی گل‌افشانی، ۱۳۹۳: ۳۳)

مثالی دیگر

فرض کنید معلم بخواهد مبحث معادله را درس بدهد؛ او معادله‌ای را می‌نویسد که به دو شیوه قابل حل کردن است و در هر دو حالت جواب به دست آمده یکی است. به عبارت دیگر، معادله خواه به روش شماره ۱ حل شود خواه به روش شماره ۲، جوابی که به دست می‌آید، در هر دو روش یک مقدار مشخص است. مثال:

$$\begin{cases} 2x + 2 = 10 \\ 10 = 2x + 2 \end{cases}$$

معلم می‌تواند برای تکمیل مطالب این درس از آرایه اسلوب معادله کمک بگیرد.

گفتنی است «مبدأ تقویم رومی که در دوره حکومت سلوکیان بر ایران به نام تقویم سلوکی معمول گشت، سال جلوس «سلوکوس» از سرداران و جانشینان اسکندر مقدونی است که در حدود دوازده سال بعد از وفات اسکندر بر تخت پادشاهی نشست؛ یعنی حدود ۳۱۱ سال ق.م. آغاز سال رومی که از اول ماه تشرین اول است که از نصف دوم برج میزان شروع می‌شود که تقریباً از پانزدهم مهرماه تقویم ایرانیان است» (نبئی، ۱۳۹۲: ۶۵).

ادبیات فارسی و طب

دانش پزشکی در ادبیات فارسی فراوان به چشم می‌خورد و این نشان‌دهنده اطلاعات پزشکی ایرانیان در دوران گذشته است. شاید بتوان عالی‌ترین نمونه طب در شعر فارسی را در داستان تولد رستم، پهلوان نامی شاهنامه مشاهده نمود که به شیوه سزارین یا، به قول فرهنگستان زبان و ادب فارسی، رستم‌زاد صورت گرفت. حکیم ابوالقاسم فردوسی در این باره چنین می‌فرماید:

بیاور یکی خنجر آبگون
یکی مرد بُرنا دل و پرفنون
نخستین به می ماه را مست کن
ز دل بیم و اندیشه را پست کن
تو بنگر که برنا دل افسون کند
ز پهلوی او بچه بیرون کند
شکافت تهیگاه سرو سهی
نماند مر او را ز درد آگهی
یکی بچه شیر بیرون کند
همه پهلوی ماه در خون کند...

(فردوسی، ۱۳۷۶: ۹۷)

در ادامه این ابیات، فردوسی به خوبی جزئیات عمل رستم‌زاد (سزارین) را تشریح می‌کند و یکایک اصطلاح‌های پزشکی را به کار می‌برد؛ نظیر: خنجر آبگون به جای کارد جراحی، مرد برنا دل پرفنون به جای جراح و متخصص شکافتن، می به جای داروی بیهوشی، مست کردن به جای بیهوشی بانوی باردار، شکافتن به جای

شکاف جراحی، فرو دوختن به جای بخیه جراحی زدن و سرانجام پانسمان کردن با پماد مخصوص از گیاهی طبی که با مشک آمیخته شده است، برای مالیدن بر زخم و بهبود آن می‌توان اشاره کرد. استادان علم پزشکی کشور ما باید این اشعار را بخوانند و به دانشجویان خود بیاموزند تا بدانند و به این باور برسند که در عرصه پزشکی، سابقه ایران بسیار بیشتر از کشورهای دیگر است. آن‌گاه با سعی و تلاش فراوان و به یاری خداوند جایگاه واقعی طب ایرانی را به جهانیان بیاموزند.

ادبیات فارسی و ریاضی

ما در ادبیات کشورمان شاهد بسیاری

اسلوب معادله به این صورت است که «دو مصراع آن از لحاظ نحوی کاملاً مستقل هستند و هیچ حرف ربط یا حرف شرطی آن دو را به یکدیگر پیوند نمی‌دهد. در این گونه ابیات، هر یک از مصراع‌ها در تأکید مضمون مصراع دیگر موردی نظیر آن را ارائه می‌دهد و هر مصراع از نظر مفهوم چنان با مصراع دیگر یکسان است که می‌توان جای آن‌ها را عوض کرد یا بین آن دو، علامت مساوی گذاشت» (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۸۶).

بیت زیر از سعدی را می‌خوانیم:
بی‌کمالی‌های انسان از سخن پیدا شود
پسته بی‌مغز چون لب واکند رسوا شود
همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، این دو مصراع یک مفهوم دارند. هم می‌توانیم بین آن‌ها علامت مساوی بگذاریم و هم می‌توانیم جای آن‌ها را عوض کنیم؛ کاری که در معادله بالا انجام دادیم:

بی‌کمالی‌های انسان از سخن پیدا شود =
پسته بی‌مغز چون لب واکند رسوا شود
و:
پسته بی‌مغز چون لب واکند رسوا شود =
بی‌کمالی‌های انسان از سخن پیدا شود
(قاسمی گل‌افشانی، ۱۳۹۳: ۳۹)

ادبیات فارسی و تاریخ

در گذشته شاعران، بسیاری از رویدادهای تاریخی، سیاسی، اجتماعی، علمی و... را در شعرشان می‌آوردند تا ماندگاری آن رویداد بیشتر شود. یکی از این رویدادها، زمان تألیف کتاب یا دیوان شعرشان است. برای مثال، اگر بخواهیم بدانیم که حکیم ابوالقاسم فردوسی سرودن شاهنامه را در چه سالی به پایان رسانده است، کافی است به این دو بیت شعر او خوب توجه کنیم:

سر آمد کنون قصه یزدگرد
به ماه سپندارم روز ارد
ز هجرت شده پنج هشتاد بار
به نام جهان‌داور کردگار

(فردوسی، ۱۳۷۶: ۱۳۷۶)

با مراجعه به تقویم پهلوی درمی‌یابیم که سپندارم (= اسفند تقویم خورشیدی) دوازدهمین ماه سال است. همین‌طور بیست و پنجمین روز از ماه‌های پهلوی، ارد نام دارد. حال اگر با توجه به مصراع اول بیت

دوم، پنج را در هشتاد ضرب کنیم، حاصل عدد چهارصد می‌شود. پس طبق این شعر، فردوسی سرودن شاهنامه را در بیست و پنج اسفند ماه سال چهارصد هجری قمری (۴۰۰/۱۲۲۵ ه. ق) به اتمام رسانید.

حال در اینجا اگر معلم ادبیات به جای بیان مستقیم تاریخ پایان سرایش شاهنامه، این دو بیت را برای دانش‌آموزان بخواند، علاوه بر انتقال مطلب مورد نظر خود، روح حماسی و پهلوانی و دلیرمردی را که در سراسر شاهنامه خودنمایی می‌کند به دانش‌آموزان سرایت می‌دهد و چه بسا دانش‌آموزان را به مطالعه بیشتر شاهنامه ترغیب کند.

مثالی دیگر:

فردوسی زمان پیدایش جشن نوروز را که ریشه‌های عمیق فرهنگی و تاریخی دارد، در داستان جمشید در شاهنامه می‌آورد:

به جمشید بر، گوهر افشاندند
مر آن روز را روز نو خواندند
سر سال نو هرمز فرودین
بر آسوده از رنج تن، دل ز کین
بزرگان به شادی بیاراستند
می و جام و رامشگران خواستند

(فردوسی، ۱۳۷۶: ۱۳)

در این شعر، هرمز همان اورمزد (اهورامزدا) است که اولین روز هر ماه در تقویم پهلوی به نام اوست. این خود نشان‌دهنده جنبه مذهبی نوروز از دوران زرتشتی در ایران است. فرودین نیز همان فروردین، اولین ماه در تقویم پهلوی است. بنابراین، آغاز نوروز را اولین روز از اولین ماه سال جمشیدی (۱/۱) جمشیدی) بیان می‌کند.

ادبیات و سبک زندگی

در ادبیات فارسی اشعار و حکایت‌های ناب فراوانی با مضامین اخلاقی و تربیتی نظیر صبر، تواضع، ادب، احترام به والدین، ایثار و از خودگذشتگی، تلاش و کوشش، امیدواری، قناعت، معاد، خداپرستی، پرهیز از هوای نفس، حفظ میهن و وطن‌دوستی و علم‌آموزی وجود دارد. معلمان تربیتی می‌توانند از این اشعار و حکایت‌ها در کلاس‌های خود استفاده کنند. بیان مسائل اخلاقی به زبان شعر

و داستان قطعاً تأثیر بیشتری نسبت به بیان مستقیم دارد.

نتیجه‌گیری

سرزمین ایران در طول تاریخ همواره به داشتن دانشمندان و ادیبان بلندمرتبه شهرت داشته است. آثار این دانشمندان و ادیبان به زبان‌های مختلف ترجمه شده است و در محیط‌های علمی معتبر دنیا از آن‌ها استفاده می‌شود. بر کسی پوشیده نیست که یکی از مهم‌ترین راه‌های توسعه، خواندن و یادگیری دستاوردهای علمی دیگران است، اما متأسفانه میزان خواندن در کشورمان بسیار پایین است و این برای ملتی که وارث فرهنگ و تمدنی کهن و غنی است، خوشایند نیست. برای رهایی از این وضع نامطلوب، نهادهای مختلف باید به فراخور توانایی‌های خود اقداماتی انجام دهند تا میزان مطالعه در کشور رونق بیابد. از مهم‌ترین این نهادها، آموزش و پرورش است. در این مقاله به نقش معلم در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان برای خواندن بیشتر با استفاده از شعر فارسی پرداخته شد. امیدواریم دوباره شاهد رونق علمی و فرهنگی کشور عزیزمان باشیم.

منابع

۱. قرآن کریم. (۱۳۸۸). ترجمه محمد مهدی فولادوند.
۲. نوح‌البلاغه. (۱۳۸۱). ترجمه محمد دستی، انتشارات مروارید، تهران.
۳. تهرانی، سیدجلال‌الدین. (۱۳۳۱). رساله صور الفلکی، گاهنامه.
۴. حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۸۱). دیوان. به کوشش خلیل خطیب‌هریر. تهران: انتشارات صفی‌علی‌شاه.
۵. سعدی، مصلح. (۱۳۷۶). کلیات. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: ققنوس.
۶. عاملی، به‌الدین. (شیخ بهایی). رساله حاتمیه. [بی‌تا] [بی‌جا].
۷. فراهی، ابونصر. (۱۳۴۹). نصاب الصببان. به اهتمام محمدجواد مشکور. تهران: سازمان انتشارات اشرفی.
۸. فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۷۶). شاهنامه. تهران: قطره.
۹. قاسمی گل‌افشانی، علی‌اکبر. (۱۳۹۳). منحنی قامت تابع ایروی توست. تهران: رسانش نوین.
۱۰. کاظمی، روح‌الله. (۱۳۸۸). سیب نقره‌ای ماه نقد غزل‌های حسین منزوی) تهران: مروارید.
۱۱. میرصادقی، میمنت. (۱۳۷۶). واژه‌نامه هنر شاعری. تهران: کتاب مهناز.
۱۲. نبی، ابوالفضل. (۱۳۹۲). گاه‌شماری در تاریخ تهران: انتشارات سمت.

تحلیل تصویر در

کتابخانه فارسی با هم

۱۳۹۵

■ صغری یوسفی اوروند

دبیر زبان و ادبیات فارسی، اداره آموزش و پرورش شهرستان اندیکا

■ ایمان مظفری بابادی

راهبر آموزشی، اداره آموزش و پرورش شهرستان اندیکا

چکیده

تصاویر ضمن اینکه تکمیل کننده مفاهیم متن‌اند، سبب عمیق‌تر شدن یادگیری و نیز التذاذ ادبی دانش‌آموزان می‌شوند و به سبک شناختی یادگیری آن‌ها کمک می‌کنند. از این‌رو، نگارندگان این مقاله به بررسی و تحلیل تصاویر کتاب فارسی دهم از نظر ترکیب رنگ، تناسب موضوعی با مفهوم و پیام متن، حجم تصویر، فضا سازی و تناسب اجزای تصاویر و نیز واقعی یا غیر واقعی بودن تصاویر پرداخته‌اند. در پایان نیز پیشنهادهایی در این زمینه ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تصویر، فارسی دهم، حجم، رنگ، تناسب

مقدمه

تحقیقات نشان داده است که تصاویر نقش بسزایی در جلب توجه دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان، و نیز انتقال مفاهیم و مضامین آموزشی، پرورشی و تربیتی دارند. بر همین اساس، نگارندگان درصدد بررسی و تحلیل کتاب فارسی دهم برآمدند. در این مقاله، ابتدا هر تصویر آمده و در زیر آن، نتیجه تحلیل بیان شده است.

تاکنون کسی بدین شکل خاص به تحلیل تصاویر نام برده نپرداخته است، که این خود، یکی دیگر از دلایلی است که نگارندگان را در تهیه و تدوین این مقاله مصمم کرد.

متن اصلی از تحلیل تصویر پشت و روی جلد آغاز می‌شود و به ترتیب صفحه تا پایان



آنکه اگر تصویر مینیاتور واضح‌تر و بزرگ‌تر بود، بیشتر ایجاد انگیزه می‌کرد. معرفی استاد فروزانفر کاری شایسته است اما تصویر ایشان در قسمتی قطع شده است.

کتاب ادامه می‌یابد.

■ با توجه به اینکه تصویر روی جلد کتاب، نقش بسزایی در ایجاد انگیزه در مخاطب و جلب توجه او دارد، سفیدی بیش از حد و نقش‌های مبهم و پراکنده و محو شده در تصویر زمینه، جالب توجه نیست. تصویر درخت بر تصویر مینیاتوری و شعرهای نوشته شده روی تصویر تسلط دارد؛ حال



■ اندازه تصویر مناسب نیست. قسمتی را که در آن نگاه آموزگار به سمت پنجره است، عطف کتاب قطع کرده است. از رنگ‌های چرک و تیره استفاده شده است. انتخاب فیگور خسرو که حاکی از شیطنت اوست مناسب است اما با نگاه در جزئیات در می‌یابیم که در فیگور شکم و صورت او اغراق شده و با حالات واقعی و تناسب کلی و رابطه‌ای که در ترسیم با سایر اجزای تصویر وجود دارد، مغایر است. سن خسرو به نظر بیشتر از یک دانش‌آموز ابتدایی است.



■ تصویر با عنوان درس همخوانی دارد؛ گرچه خود عنوان ارتباط چندانی با محتوای درس ندارد. حجم تصویر مناسب است اما در آن از رنگ‌های تیره استفاده شده و همین، تصویر را دلگیر کرده است. جهت تصویر از چپ به راست است؛ در صورتی که خط فارسی از راست به چپ نوشته می‌شود. بنابراین، همسو نبودن تصویر با نوشته از جذابیت آن کاسته است (جهت حقیقی حرکت آب هم دقیقاً خلاف جهت تصویر است). تصویر نمود واقعی ندارد.



■ محتوای درس آفرینش انسان از خاک و نیز رویش گل‌ها و گیاهان در فصل بهار است، اما تصویر پایین صفحه به رنگی تیره و چرک با کیفیت پایین، تعدادی سرو (از جهت اینکه سرو نماد جاودانگی و زندگی است آوردن آن پذیرفتنی می‌نماید اما رنگ تیره‌اش سبب دل‌زدگی می‌شود) را نشان می‌دهد که در پس آن‌ها غبار ابری حاکی از غم‌آلودگی و کوه‌هایی مبهم ترسیم شده است. حجم تصویر مناسب نیست، تصویر از پایین صفحه برش خورده است و نوار تیره‌رنگ بالای صفحه نیز تناسبی با محتوا ندارد.



■ تصویر سنگ‌فرشی خاکستری و مبهم و خالی از نشانه‌های زیباشناختی است که مفهوم کلی و چکیده فصل را نیز دربر ندارد و دانش‌آموزان را برای ورود به فصل برنمی‌انگیزد.



■ تصویر مبهم، پراکنده و غیرواقعی است و حجم آن با توجه به سفیدی صفحه کم است. تناسب رنگ بین قسمت‌های مختلف تصویر رعایت نشده است. پس‌زمینه تصویر رنگی یکدست و یکنواخت دارد که باعث دل‌زدگی می‌شود؛ حال آنکه دانشمند به رنگی روشن ترسیم شده و همین باعث شده است مخاطب احساس کند که هیچ ارتباطی میان تصاویر نیست و هر کدام در عالمی متفاوت‌اند. ارتباط محتوایی متن با تصویر ضعیف است و گویای پیام متن نیست. در متن از گفت‌وگوی دانشمند و چوپان سخن گفته می‌شود؛ حال آنکه در تصویر چوپان مشغول نی زدن است و دانشمند خارج از گود ایستاده و محو شنیدن صدای دلنواز نی او شده است.



■ تصویری مینیاتوری به رنگ سیاه و سفید که مبهم و دل‌گزا و خالی از گردش رنگ است و ذوق ادبی مخاطب را اقتناع نمی‌کند. در حالی که مینیاتورها به شکل دلپذیری دارای چرخش و ترکیب‌اند و رنگ به آن‌ها روح و جان می‌بخشد. اندازه و حجم تصویر خوب است، اندازه متن به کار رفته برای عنوان فصل و زیرفصل‌ها مناسب است و با اینکه در وسط تصویر قرار گرفته است، بیننده در تصویر نقصی احساس نمی‌کند.



■ بین متن و تصویر ناهماهنگی وجود دارد و گویی دو جزء مجزا هستند. تصویر در صفحه رها شده و خواننده حس نمی‌کند که تصویر متعلق به این متن است. از این رو، زمانی که متن را می‌خواند، متوجه تصویر نمی‌شود. چرخش رنگ بین اجزا متناسب نیست.



■ حجم تصویر خوب است ولی باز هم از پس زمینه سیاه استفاده شده است. طرح اسب بسیار تصنعی است و شباهتی به نقاشی ندارد. در ضمن، گویای جزئیات بیان شده در متن هم نیست.



■ تصاویر و فیگورها کاملاً غیرواقعی و رنگ‌ها تیره و چرک و کدرند. هم برای ناصر خسرو که به حمام نرفته و هم برای گرمابه‌بان، از یک ترکیب رنگ استفاده شده است. تصاویر با متن ارتباط موضوعی دارند اما به شکلی کاملاً تصنعی و غیرجذاب، و بیشتر به شخصیت‌های تخیلی کارتونی شباهت دارند تا به تصاویری که نشان‌دهنده داستانی واقعی باشند. عناصر و شخصیت‌های تصویر درون صفحه رها شده‌اند و برای آن‌ها فضاسازی وجود ندارد. از لحاظ اندازه، بین تصویر و متن تناسبی نیست. تصاویر بر متن تسلط دارند.



■ تصویر غیرواقعی و ترکیب اجزای بدن شخصیت آن، به خصوص در ناحیه انگشتان، بسیار ساده‌سازی شده است. حجم تصویر نسبت به سفیدخوانی صفحه متناسب است. تصویر به‌طور کامل تکمیل‌کننده مفهوم متن نیست. رنگ آن کلیشه‌ای و یکنواخت است.



■ حجم تصویر خوب است و از نظر مفهومی نیز با متن تناسب دارد اما از لحاظ کیفیت، متناسب نیست. تنوع رنگ ندارد و نور سفید ساطع شده از آن، آزاردهنده است و دل را می‌زند؛ حال آنکه یکی از وظایف تصویر این است که مخاطب را جذب متن کند.



■ تصویر حجم خوبی دارد اما مبهم و غیرواقعی است و با سن دانش‌آموزان تناسبی ندارد. در عین حال، فاقد تنوع رنگ است. در اجزای نقاشی بیشترین ارزش به گرگ داده شده است؛ به طوری که فیگور گرگ تهاجمی‌تر و واقعی‌تر ترسیم شده است. تصویر گویای متن نیست و در صورت نبود متن، اطلاعات زیادی از آن به دست نمی‌آید.



■ شعر «بوی گل و ریحان‌ها» شعری شاد و شورانگیز است و وزن شاد و ضربی هم دارد اما تصویر پایین صفحه، غم‌آلود و تیره است و تناسبی با متن ندارد. حجم تصویر کم است و



■ حجم تصویر مناسب است. تصویر گل‌ها با ادبیات غنایی متناسب دارد اما از رنگ‌های تیره و یکنواخت استفاده شده است.

اجزای آن با هم متناسب نیستند. افق، کوهها و دریا در نقطه عطف هم قطع شده است.



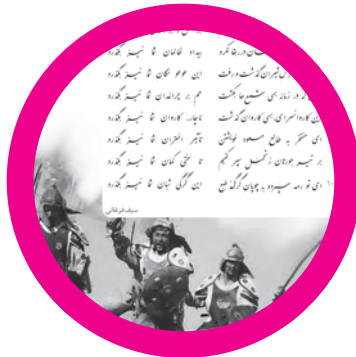
تصویر، زیبا و انتزاعی است، با عنوان فصل کاملاً تناسب دارد اما یکی از ایرادهایی که به آن وارد است، ترکیب رنگ است. سیم خاردار نماد ظلم و گرفتاری است و ترسیم آن به رنگ سفید مناسب نیست. اگر رنگ تیره در سیم خاردار و سپیدی در کبوتر - که نماد رزمندگان و ظلمستیزان و نیز پیام آور صلح است - برتری می‌یافت و تضاد رنگها نمادها را آشکارتر می‌کرد، بهتر بود. ایراد دیگر، قطع و محو شدن تصویر در عطف است. حجم تصویر متناسب نیست، یک صفحه خالی با رنگی یکنواخت. در ترسیم نوک کبوتر به جزئیات دقت شده اما به چشم‌های آن توجهی نشده است.



تصویر صفحه ۶۳ از نظر محتوایی با درس، که در مورد امام(ع) است، متناسب دارد اما رنگ آسمان پشت تصویر کدر و مات است. تصویر صفحه ۶۴ نیز کاملاً با متن هماهنگی دارد و حالت عرفانی آن به مخاطب القا می‌شود.



تصویر انتزاعی است و دیوار را می‌توان نماد امنیت و عدل و... دانست. تصویر با متن ارتباط معنایی دارد (ویرانی دیوار از پایه و سالم ماندن روینا و ساختن آن، این مفهوم را می‌رساند که زیربنای جامعه راه که همان امنیت و عدالت است، باید ساخت) رنگ تصویر ساده و یکنواخت و تکراری و فیگورها غیرطبیعی هستند.



تصویر فشرده است و تناسب ندارد. در تصویر، سربازان غیرایرانی دیده می‌شوند که با افتخار شمشیر در دست گرفته‌اند و این، تداعی کننده پیروزی‌های پی در پی آنهاست؛ حال آنکه عنوان درس «غرش شیران» است و منظور از شیران، افراد شجاع و ایرانیان است. پس، شایسته بود تصویری ایرانی گذاشته می‌شد. البته اگر از منظر حمله مغولان و پیروزی آنها و نیز اخطار شاعر به آنها در مورد به پایان رسیدن حکومتشان و... نگاه کنیم، آوردن تصویری از مغولان در متن بی‌ربط نیست اما گذاشتن این تصویر از جهت مغرورانه و پیروزمندانه غریب‌نشان بسیار نامتناسب با متن است؛ چون به نظر می‌آید بیشتر بر شکوه و ابهت آنها تأکید شده است تا بخواهد هشدار یا تهدیدی علیه آنها باشد.



تصویر با متن ارتباط موضوعی دارد اما حجم آن بسیار کم است و به‌طور کامل نشان داده نشده است. رنگ آن نیز یکنواخت و غیرواقعی است.



تصویر کاملاً با عنوان فصل ارتباط دارد و متناسب و واقعی است. رنگها طبیعی هستند و حجم تصویر خوب است. تنها ایراد آن این است که کادر مربوط به‌عنوان فصل و زیرفصلها، پرچم پرافتخار کشورمان را پوشانده و محو کرده است.



تصویر کاملاً با متن ارتباط موضوعی دارد. حجم آن هم مناسب اما بسیار غیرواقعی و فاقد جذابیت و رنگ آن نیز یکنواخت است. از آنجا که دفاع مقدس از حوادث معاصر است و به اندازه کافی تصویر واقعی از آن در دست است و خوانندگان کتاب هم نوجوانان عزیز

هستند، آوردن تصویری حقیقی از رزمندگان کشورمان برای معرفی فرهنگ جبهه و جنگ و نیز جلب توجه آنان شایسته‌تر می‌نماید.



■ حجم تصویر خوب و تا حدودی با متن متناسب است. رنگ‌های به کار رفته در دو تصویر، آن‌ها را کاملاً از هم مجزا کرده است؛ طوری که گویی در دو دنیای متفاوت اند و هیچ ارتباطی با هم ندارند. در کل، تصویر غیرواقعی و فاقد جذابیت است.



■ حجم تصویر کم است. تصویر مبهم و فشرده و قسمتی از آن محو شده است و اطلاعات دقیقی در مورد متن در اختیار خواننده نمی‌گذارد.



■ تصویر بسیار زشت، تیره، غیرواقعی و دل‌گراست و باعث دل‌زدگی می‌شود. در عین

حال، به صورتی کاملاً تصنعی بزرگ‌نمایی شده است. از سوی دیگر، اطلاعات کاملاً درباره متن ارائه نمی‌دهد؛ گرچه کاملاً هم بی‌ربط نیست. در تصویر به همه اجزای عناصر تصویر (سربازان) هویت داده نشده و حادثه تاریخی مشخصی نیز بیان نگردیده است.



■ تصویر کاملاً با عنوان فصل هماهنگی و تناسب دارد. حجم تصویر گسترده است و در قسمت‌هایی قطع شده است. رنگ تصویر تیره است و همین مسئله از جذابیتش کاسته و آن را مبهم و بی‌روح جلوه داده است. به کار بردن رنگ‌های روشن و متنوع (که جزء جدایی‌ناپذیر مینیاتور است) باعث جذابیت هرچه بیشتر تصویر و جلب توجه دانش‌آموزان خواهد شد. کادر معرفی فصل نیمی از تصویر را پوشانده است.

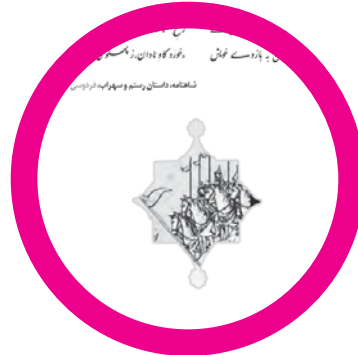


■ تصویر با متن حماسی درس هماهنگی دارد. حجم آن نیز مناسب است اما مشکل رنگ دارد. تصاویر سفید و بی‌روح‌اند و همین سبب دل‌زدگی بیننده می‌شود. مشکل بزرگ‌تر این است که بنابر آنچه در متن درس آمده، رستم با پای پیاده به جنگ می‌رود؛ حال آنکه در تصویر، رستم سوار بر رخس است. ایراد دیگر اینکه تصویر اشکبوس با

ابهت بیشتری ترسیم شده است. او را تمام‌رخ و تهاجمی کشیده و برجسته نشان داده‌اند؛ در صورتی که رستم را از نیم‌رخ کشیده‌اند.



■ با توجه به حجم سفیدخوانی، حجم تصویر کم و به شکلی کاملاً غیرواقعی است. فیکورها نیز غیرواقعی هستند. تصویر تنوع رنگ ندارد (به‌طور کلی تصاویر کتاب به صورتی است که گویی فقط چند قلم مخصوص با رنگ‌های محدود به تصویر گر داده‌اند و او را مجبور به استفاده از همان رنگ‌های خاص کرده‌اند) و از نظر مفهومی نیز متناسب با متن نیست؛ به گونه‌ای که مخاطب نمی‌تواند بین تصویر و متن ارتباط برقرار کند.



■ حجم تصویر بسیار کم است، ارتباطی با متن ندارد و ایجاد انگیزه نمی‌کند. با توجه به موضوع درس، می‌بایست تصویری از نبرد گردآفرید ترسیم می‌شد تا هم از خستگی ناشی از طولانی بودن درس بکاهد و هم باعث جلب توجه دانش‌آموزان و جذابیت درس برای آن‌ها شود. در عین حال، قدرت خواندن متن‌های دیداری را در آن‌ها تقویت کند.



■ تصویر با متن متناسب است و ارتباط موضوعی دارد. حجم تصویر نیز مناسب است اما به‌طور غیرواقعی و به رنگی تیره و یکنواخت ترسیم شده است که سبب دل‌زدگی و عدم التذاذ دانش‌آموزان می‌شود.



■ تصویر غیرواقعی و کودکانه است. رنگ‌ها یکنواخت و نوع تصویرگری نیز یکدست و یکنواخت و مشابه تصاویر دیگر گنج‌های حکمت است. رنگ‌ها در خود تصویر هم با هم تناسب ندارند؛ یک طرف کاملاً یکدست و طرف دیگر متنوع است و همین امر سبب ناهماهنگی قسمت‌های مختلف تصویر شده و از جذابیت آن کاسته است. تصویر تکمیل‌کننده متن نیست.



■ تصویر با متن مرتبط و متناسب است. تصویر و فیگورها کاملاً واقعی و رنگ‌ها نیز طبیعی هستند. حجم تصویر هم با متن متناسب است.



■ تصویر، بنایی به ظاهر خشکی (که حاوی هیچ‌گونه اطلاعات جغرافیایی نیست) و برشی از کار کردن کارگران و بردگان را نشان می‌دهد که ارتباط چندانی هم با ادبیات جهان ندارد. به نظر می‌رسد که تصویر برده‌داری را نشان می‌دهد و آن هم بیشتر، متناسب با ادبیات پایداری است که در فصل‌های قبل آمده است. اگر تصویری از نویسندگان یا شاعران بزرگ جهان گذاشته می‌شد، متناسب‌تر بود. تصویر بزرگ‌تر از صفحه است و در عطف محو شده است.



■ رنگ تصویر کدر و چرک است. حتی تصویر خیر به رنگی کاملاً تیره کشیده شده است که همخوانی ندارد. تصویر غیرواقعی و مبهم است و قسمتی از آن را نوشته قطع کرده است. تصویر خیر بسیار کوچک است و در گوشه‌ای در حالت حقارت و درماندگی ترسیم و به همان حال رها شده است که پیام منفی دارد. درواقع، خیر بسیار ضعیف و حقیر ترسیم و به همان حال رها شده و شر مسلط و پیروز و قدرتمند نشان داده شده است. این موضوع با محتوای درس که در نهایت، خیر پیروز میدان است، همخوانی ندارد.



■ باز هم تصاویر مینیاتوری که رنگ و احساس آن‌ها را گرفته‌اند و در آن‌ها از رنگ‌های چرک و تیره استفاده کرده‌اند. تصویر بسیار گسترده و از صفحه بزرگ‌تر است و در قسمت‌های کناری و در عطف قطع و محو شده است. کادر مربوط به نام فصل و... وسط تصویر را پوشانده است. تصویر مبهم و یکنواخت است و تنوع ندارد.

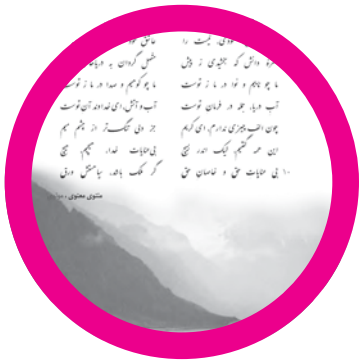


تصویر ابرهای بالای صفحات می‌تواند نماد حال و هوای لبنان باشد. رنگ تصویر خوب است اما در صفحه ۱۳۵ تصویر موسی صدر، قسمتی از آن را محو کرده است. به‌طور کلی،



■ تصویر با متن ارتباط موضوعی دارد اما بسیار تصنعی و غیرواقعی است. فیگورها نیز غیرواقعی هستند. رنگ تصویر تیره و حجم آن نیز نامناسب است. متن قسمتی از تصویر را محو کرده است.

تصاویر متناسب با متن و حجم آن‌ها خوب است. ترکیب رنگ و تنوع آن نیز طبیعی و زیباست. در کل، در این درس از تصویر زیاد استفاده شده است؛ تصویر شاعر و ممدوحش، موسی صدر، و ...



حجم تصویر مناسب است اما همان‌طور که می‌بینید، اجزای آن با یکدیگر همخوانی ندارند و رنگ‌ها هم طبیعی نیستند (کوه‌ها به رنگ آبی است).

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

رنگ تصاویر در بیشتر موارد تیره و کدر و بی‌روح است. تصاویر گویای مفاهیم متن نیستند و علاوه بر این، در دانش‌آموز انگیزه ایجاد نمی‌کنند. در ترسیم، تصاویر ارزش‌گذاری نشده‌اند و در اغلب موارد، تناسب رعایت نشده است. از آنجا که مخاطب کتاب دانش‌آموزان پایه دهم هستند، واقعی بودن رنگ‌ها و تصاویر لذت‌بخش‌تر و تأثیرگذارتر خواهد بود. پیشنهاد می‌شود در تصاویر از رنگ‌های شاد که با محتوای درس‌ها همخوانی داشته باشد، استفاده شود. در تصاویر مینیاتوری، با توجه به نقش و رنگ‌های زیبای به‌کار رفته در آن‌ها بهتر بود از همان رنگ‌های شاد استفاده می‌شد تا هم در جلب توجه دانش‌آموزان مؤثر باشد و هم ذوق ادبی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. در عین حال، از زیبایی هنر مینیاتوری آگاه و بهره‌مند شوند. لازم است حجم و اندازه تصاویر رعایت شود. در برخی قسمت‌ها نیز که در متن هم اشاره شد، از تصاویر واقعی و رنگ‌های شادتری استفاده شود. تصاویر طوری ترسیم شوند که گویای مفهوم متن باشند. در کشیدن فیگورها و جزئیات تصویرها، به‌خصوص گنج‌های حکمت، دقت شود. مقوله ارزش‌گذاری شخصیت‌ها و جایگاه آن‌ها در تصویر نیز مورد توجه قرار گیرد.

منبع

گروه مؤلفان. (۱۳۹۵). فارسی (۱) پایه دهم دوره متوسطه، چاپ اول، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.



به‌کار بردن رنگ تیره در تصویر کوزت، برای نشان دادن تاریکی بجا و مناسب است اما کوزت با سایر اجزای تصویر، مانند درخت‌ها و چشمه، تقریباً هم‌اندازه کشیده شده و به

با توجه به اینکه تصویر روی جلد کتاب، نقش بسزایی در ایجاد انگیزه در مخاطب و جلب توجه او دارد، سفیدی بیش از حد و نقش‌های مبهم و پراکنده و محو شده در تصویر زمینه، جالب توجه نیست

همین سبب، حس تنهایی، ترس، خستگی و کوچکی کوزت را به وضوح القا نمی‌کند. در این میان، سطل آب تنها قسمتی از تصویر است که این حس‌ها را منتقل می‌کند؛ آن هم به شکلی غیرواقعی. فیگور کوزت در بلند کردن سطل آب غیرواقعی است و هیچ‌گونه خمیدگی، که نشان‌دهنده سنگینی سطل باشد، در کمر و اندام او مشاهده نمی‌شود. به‌طور کلی، تصویر به شکلی غیرواقعی و غیرطبیعی اغراق‌آمیز است و میل به رها شدن و خروج از صفحه دارد. مکان قرار گرفتن تصویر در پایان درس مناسب نیست و اگر در صفحه آغازین درس می‌آمد، انگیزه بیشتری برای خواننده فراهم می‌کرد.



حجم تصویر با توجه به متن، سفیدخوانی و عظمت فردوسی کم است و در آن از رنگ‌های تکراری و کلیشه‌ای استفاده شده است. تصویر بی‌روح و غیرواقعی است و ایجاد انگیزه نمی‌کند؛ هرچند به ظاهر، با قسمتی از متن هماهنگی دارد. تصاویر ارزش‌گذاری نشده است؛ به طوری که تصویر قبر فردوسی، بسیار کوچک و در سطح پایین‌تری از تیمور قرار گرفته و این بی‌ارزش جلوه دادن جایگاه زندگی بخش زبان فارسی است که متناسب با شأن و جایگاه حکیم طوس نیست.



متن درس بسیار لطیف و عارفانه است اما تصویر، آسمانی پر از ابرهای تیره و زردرنگ را نشان می‌دهد که مانع تابش خورشید شده‌اند. حتی آبی دریا نیز به رنگی چرک و تیره ترسیم شده است. طراحی متناسب با هدف و پیام درس نیست. جلب توجه و ایجاد انگیزه نمی‌کند و برانگیزاننده حس زیبایی‌دوستی و حقیقت‌جویی با درک عناصر طبیعی نیست.

آموزش کتاب‌ها با تصویر

■ وحید عظیمی شاهعلی بیگلو

■ محمدعلی اوغلی احمد بیگلو

دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان
مرکز آموزش عالی شهید مطهری نوشهر

چکیده

■ امروزه کاربرد انواع قالب‌های تصویر و دستورالعمل استفاده از آن‌ها برای تأثیرگذاری بیشتر روند یادگیری به‌طور گسترده رو به افزایش است. تصاویری که به خوبی انتخاب یا طراحی شده باشند، باعث افزایش عملکرد شناختی یادگیرندگان می‌شود. کاربرد تصویر در امر آموزش به‌خصوص در آموزش کنایه تأثیر بسزای و ویژه‌ای دارد؛ به‌طوری که یادگیری را برای دانش‌آموزان آسان و معنادار می‌کند. این مقاله در نظر دارد روشی را در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار دهد که معلم را از حالت متکلم‌الوحده بودن خارج می‌کند و دانش‌آموزان را در یادگیری فعال می‌سازد. به همین جهت، ابتدا پس از تعریف کنایه به نقش اهمیت تصویر در یادگیری پرداخته می‌شود و در آخر هم کنایه‌هایی را به همراه تصاویر مربوط به آن‌ها در اختیار فراگیرندگان قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: کنایه، تصویر، آموزش، روش تدریس

مقدمه

یکی از زیباترین و دقیق‌ترین اسلوب‌های هنری گفتار و قابل طرح در هنرهای ادبی، صنعت کنایه است. هر جا شاعر یا نویسنده به ترک تصریح روی می‌آورد و نمی‌خواهد مطلبی را آشکار و واضح بیان کند، از زبان کنایه بهره می‌گیرد. بحث درباره کنایه و نحوه مؤثر بیان کردن

آن توسط معلم، مستلزم شناخت دقیق و کامل او از این موضوع بلاغی است.

«کنایه در لغت، به معنی پوشیده سخن گفتن است و در اصطلاح علم بیان، سخنی که دو معنا داشته باشد؛ یکی معنای ظاهری و دیگری معنای پوشیده. در کنایه این هر دو معنا در خور پذیرش است؛ زیرا در آن قرینه صافه‌ای نیست که مانع پذیرفته شدن معنای ظاهری آن باشد.» (نوروزی، ۱۳۷۶: ۹۴۹).

«به عبارت دیگر، بسیاری از معانی را اگر با منطق عادی گفتار ادا کنیم، لذت‌بخش نیست و گاه مستهجن و زشت می‌نماید اما از رهگذر کنایه می‌توان به اسلوبی دلکش و مؤثر بیان کرد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵: ۱۴۱).

کنایه یکی از ترندهای شاعرانه و شیوه‌ای برای باز نمودن اندیشه در قلمرو بیان است؛ زیرا سخنور به جای آنکه اندیشه خود را واضح و آشکار بیان کند، آن را در قالب کنایه می‌آورد و به شیوه‌ای پوشیده و وابسته سخن می‌گوید.

میرجلال‌الدین کزازی درباره تقسیم‌بندی کنایه معتقد است؛

«کنایه‌ها، از لحاظ مکنی عنه به سه دسته تقسیم‌بندی می‌شوند؛ ۱. کنایه از موصوف (اسم)، ۲. کنایه از صفت، ۳. کنایه از نسبت.»

او در تقسیم‌بندی دیگری کنایه را از لحاظ وضوح و خفا به چهار دسته تقسیم می‌کند؛ «۱. ایما، ۲. تلویح، ۳. رمز، ۴. تعریض»

(کزازی، ۱۳۶۸: ۱۷۱-۱۶۰) ارزش زیباشناختی کنایه به خاطر آن است که خواننده با تأمل و تفکر به معنای پوشیده و پنهان کنایه دست یابد.

اهمیت و ضرورت تحقیق:

یکی از مشکلات مهم و اساسی در نظام آموزش و پرورش، به‌ویژه در کشور ما، به کار نگرفتن روش‌های نوین در آموزش است. به همین سبب، کیفیت آموزشی در سطح مطلوب نیست و دانش‌آموزان علاقه چندانی به تحصیل نشان نمی‌دهند. یکی از دلایل این امر، آشنایی معلمان با روش‌های نوین تدریس است.

محتوایی که در کتب درسی گنجانده شده، معمولاً دربردارنده سوبه‌های مهارتی، نگرشی و دانشی است. بنابراین، برای هر محتوایی به ناچار باید روش یا روش‌های تدریس خاصی انتخاب گردد.

معلمان در انتخاب روش تا حدودی آزادی عمل دارند ولی این انتخاب تحت تأثیر عواملی چون نوع محتوا، شرایط و منابع و ... نیز قرار می‌گیرد. از این رو، آشنایی با انواع روش‌های تدریس و ویژگی‌ها و زمینه‌های کاربرد آن‌ها برای هر معلم الزامی است. یکی از این روش‌ها، روش دیداری - شنیداری است که مورد نظر نگارندگان این تحقیق است.

روشن است که هر پنج حس در یادگیری به انسان کمک می‌کنند اما دو حس شنوایی و بینایی در یادگیری هر نوع علمی بیش



تأثیر تصویر در یادگیری

با توجه به تعریف‌های گوناگونی که از یادگیری شده است، باید اعتراف نمود که هنوز تعریف جامع و یک‌دستی که برای همه روان‌شناسان با نظریه‌های مختلف پذیرفتنی باشد، به‌دست نیامده است. در این میان، بسیاری از روان‌شناسان و پرورشکاران معتقدند که «یادگیری تغییری است که بر اثر تجربه یا آموزش در رفتار موجود زنده پدید می‌آید» (پارسا، ۱۳۷۲: ۱۹).

یادگیری به تغییراتی اطلاق شده است که بر اثر تجربه به دست می‌آید (کدیور، ۱۳۸۷: ۴).

کاربرد تصاویر در آموزش برای یادگیری هر چه بهتر سال‌هاست که مورد استفاده قرار می‌گیرد و تأثیر خود را در یادگیری عمیق دانش‌آموزان گذاشته است.

این شیوه باعث می‌شود که درس‌ها از حالت انتزاعی و مبتنی بر شنوایی مفرط خارج شوند و تعداد بیشتری از حواس دانش‌آموزان با مطالب درگیر گردد.

با توجه به اینکه دانش‌آموزان در دوره متوسطه به‌طور کامل از عینی‌گرایی خارج نشده‌اند (یعنی باید یک چیز را ببینند تا بتوانند درک درستی نسبت به آن داشته باشند) مسئولان آموزشی باید تدابیری بیندیشند تا از حواس پرتی آنان جلوگیری و بر میزان تمرکز حواسشان بر مطالب افزوده شود و یادگیری عمیقی در آن‌ها شکل بگیرد.

استفاده از تصاویر در آموزش مطالب درسی باعث می‌شود که معلم از شیوه گویندگی و شنوندگی فاصله بگیرد؛ یعنی این‌گونه نباشد که او فقط مطالب را بیان کند و دانش‌آموز هم فقط شنونده مطالب باشد و این قضیه مهم نباشد که چقدر و چطور مطالب را یاد گرفته است.

بهره‌گیری از تصویر ضمن تحریک حس بینایی، موجب بروز انگیزه بیشتر برای یادگیری و عینی کردن پدیده‌ها و فرایندها و نیز تسریع در یادگیری می‌شود. پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که تصاویر بیش از کلمات توجه را جلب می‌کنند. این تحقیقات همچنین نشان

۱. روش نقاشی در فرایند یادگیری کنایه تأثیر ملموسی دارد.

۲. روش تدریس کنایه با نقاشی، آموزش را لذت‌بخش می‌کند.

پیشینه تحقیق

با توجه به جست‌وجوهایی که نگارندگان انجام داده‌اند، تاکنون هیچ تحقیق مستقیمی درباره موضوع موردنظر صورت نگرفته است.

رویا مسعودی و معصومه کلاتری در مقاله‌ای با عنوان «آموزش کنایه‌های مندرج در کتاب‌های ادبیات فارسی اول و دوم متوسطه» در مجله رشد دوره بیست‌ونهم، شماره ۳، به روش تدریس کنایه به صورت کلی اشاره کرده‌اند.

حسین خدیش (ایرج) در کتاب «متل‌ها، کنایه‌ها، اصطلاحات و شاعران» کنایه را به صورت کلی بررسی کرده و دیدگاه‌های خود را در این زمینه بیان کرده است.

علی حیدری نیز در مقاله «دگردیسی معنایی کنایه» از بن دندان، فصلنامه تخصصی سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۰، ص ۹۹ درباره کنایه توضیحاتی داده است.

روش تحقیق:

این جستار به شیوه توصیفی - تحلیلی مبتنی بر شیوه‌های نوین تدریس (دیداری - شنیداری) می‌کوشد آموزش کنایه را از طریق ارائه تصاویر برای دانش‌آموزان تسهیل کند. برای این کار، تعدادی از کنایه‌ها را به‌عنوان نمونه به همراه تصاویری از آن‌ها ارائه می‌کند.

از حواس دیگر مورد توجه قرار می‌گیرند. گفته می‌شود ۷۵ درصد از یادگیری انسان از حس بینایی نشئت می‌گیرد (صیاد شیرتری، ۱۳۸۱).

هدف تحقیق

نگارندگان در این تحقیق در نظر دارند روش آموزش «کنایه» را در کلاس درس از طریق تصویر برای دانش‌آموزان لذت‌بخش کنند؛ ضمن اینکه این روش خلاقانه است و باعث علاقه‌مندی دانش‌آموزان به این موضوع بلاغی می‌شود. پیش‌فرض این تحقیق دو اصل زیر است.

داده‌اند که دانش‌آموزان تصاویر را مانند کلمات می‌خوانند و برای خودشان مفهوم می‌آفرینند. به همین منظور، در کتاب‌های آموزشی یا علمی سعی می‌شود تصاویر بیشترین شباهت را به واقعیت داشته باشند و از تصاویر آموزشی زیبا و پرکار که ارزش آموزشی کمتری دارند، استفاده نشود.

از تصاویر آموزشی ممکن است برای آموزش مفاهیم، کنش‌ها، مهارت‌ها، فرایندها، رابطه‌ها، پدیده‌ها، رخدادها، اجزای یک شیء، ابعاد (دوبعدی، سه‌بعدی)، افعال، حالت‌ها، شباهت‌ها، تفاوت‌ها، تضادها (روشنایی، تاریکی...) مقایسه‌ها (بلند، بلندتر، بلندترین...) شخصیت‌ها، بازآفرینی احساس، انتقادات، اندازه‌ها، کشف‌ها، اشکال، احجام، روابط فضایی، موضوعات مجرد، داستان‌سازی، سنجش تاریخی و گذر زمان و یا تغییرات و دگرگونی‌ها استفاده شود. نوع تصاویر متأثر از محتوای ماده آموزشی و تعامل و توافق تصویرگر با متخصص آموزشی است. جذاب و دلنشین ساختن اثر برای جلب توجه هر چه بیشتر خواننده به درک بیشتر مفاهیم، حقایق، فرایندها و مهارت‌ها کمک می‌کند. همچنین، برانگیختن کنجکاوی فراگیرنده در جهت درک رابطه‌های میان اجزای هر تصویر و نیز نوشته و تصویر یکی دیگر از موارد درخور توجه است.

تصویر یکی از شناخته شده‌ترین و سهل‌الوصول‌ترین وسایل کمک‌آموزشی دیداری ثابت است که می‌تواند در هر نوع آموزشی، به‌ویژه آموزش زبان، برای ایجاد انگیزش و کمک به افزایش درک مطلب به‌کار رود. درک کردن بعضی از مفاهیم به‌وسیله تصویر، بسیار آسان‌تر است. در دنیای امروز، تصاویر گاهی جلوتر از نوشته‌ها و گفته‌ها در شئون مختلف برای خود جای باز کرده‌اند و گاهی یک تصویر گویا، بیش از صد صفحه مطلب در مخاطب تأثیر می‌گذارد. در آموزش، سیاست، تجارت و هزاران مورد دیگر، تصاویر جانساز حروف و کلمات شده‌اند و مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهند (صیاد شیرتری، ۱۳۸۱: ۱۱).

ریچارد مایر در کتاب «یادگیری

چندرسانه‌ای» درباره تأثیر تصویر در آموزش از دو کانال اطلاعاتی به نام کانال‌های دیداری و شنیداری/کلامی نام می‌برد که هر کانال در ارتباط با حافظه کاری ظرفیت محدودی برای پردازش اطلاعات دارد. به نظر او یادگیری فراگیرندگان از کلمات و تصاویر بیشتر از کلمات صفر است.

پنج مرحله در درک مواد آموزشی چندرسانه‌ای (استفاده بیش از یک روش در ارائه مطلب) عبارت‌اند از:

استفاده از تصاویر در آموزش مطالب درسی باعث می‌شود که معلم از شیوه گویندگی و شنوندگی فاصله بگیرد؛ یعنی این‌گونه نباشد که او فقط مطالب را بیان کند و دانش‌آموز هم فقط شنونده مطالب باشد و این قضیه مهم نباشد که چقدر و چطور مطالب را یاد گرفته است

۱. انتخاب کلمات از متن یا گفتار ارائه شده؛
۲. انتخاب تصاویر مرتبط از تصاویر ارائه شده؛
۳. سازماندهی کلمات انتخابی به بازنمایی کلامی؛
۴. سازماندهی تصاویر انتخابی به بازنمایی دیداری؛
۵. ترکیب بازنمای گفتاری و دیداری با دانش قبلی.

کنایه در تصویر

با توجه به توضیحاتی که قبلاً در ضمن بیان تأثیر تصاویر در آموزش و یادگیری ارائه شد و همچنین با توجه به اینکه تصویر

از عناصر اصلی و تأثیرگذار در آموزش است، می‌توان کنایه را در قالب آن به شیوه‌ای مطلوب و مؤثر به دانش‌آموزان آموخت و یادگیری این مفاهیم را برای آن‌ها آسان‌تر و ملموس‌تر کرد.

هدف نویسندگان از ارائه این روش، این است که دانش‌آموزان را از حالت انتزاعی و شنوایی مفرط در بیاورند و حواس بیشتری از او را در جریان یادگیری درگیر کنند؛ که این کار باعث یادگیری بهتر و دائمی‌تر در دانش‌آموزان می‌شود.

دایره کنایه‌ها در زبان فارسی گسترده است. کنایه‌های انتخاب شده توسط نگارندگان از جمله نمونه‌های پرکاربرد و آشنا برای همگان است که به همراه تصاویری برای یادگیری و درک هر چه بهتر به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد.

کنایه‌های انتخاب شده عبارت‌اند از:

ع دیوار موش دارد، موش هم گوش دارد. یکی از پرکاربردترین و رایج‌ترین کنایه‌ها در بین مردم است و این را بیان می‌کند که در حرف زدن مواظب باشید و پشت کسی بی‌پروا سخن نگویند.

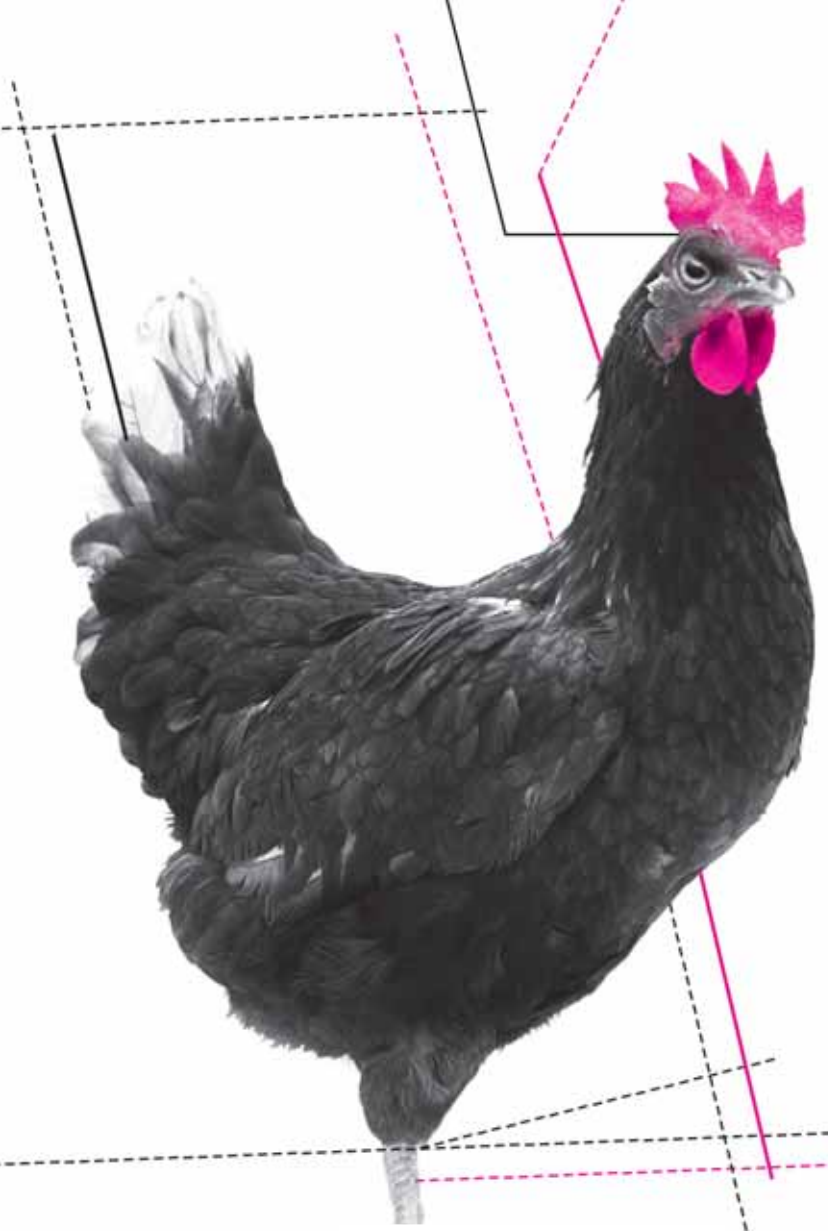
سعدی در گلستان، باب هشتم، بخش دهم با در نظر داشت این کنایه می‌گوید: پیش دیوار آنچه گویی گوش‌دار تا نباشد در پس دیوار موش (گلستان) همچنین در بوستان، باب هفتم، عالم تربیت (گفتار اندر فضیلت خاموشی) گفته است:

مکن پیش دیوار غیبت بسی

بود کز پشش گوش دارد کسی (بوستان)

ع هندوانه زیر بغل کسی گذاشتن یعنی، کسی را به دروغ و آگاهانه تعریف و تمجید کردن؛ این از کنایه‌های رایج و شناخته شده در بین مردم است که تولدش به روزگار بابا شمل‌ها و جاهلان و... می‌رسد.

حمل هندوانه زیر بغل دشوار است. وقتی از کسی زیاد تعریف می‌کنند و طرف مقابل که حد و اندازه خود را می‌داند، می‌فهمد شایسته این تمجید نیست، این تمثیل را برایش به‌کار می‌برند.



ملموس و لذت‌بخش نشان دهند و با روش خلاق و نمایش تصاویر به صورت نقاشی، امر یادگیری درس کنایه را سهولت بخشند. استفاده از تصاویر در آموزش باعث می‌شود مفاهیم انتزاعی، عینی شوند و دانش‌آموزان مطالب را با لذت بیاموزند. به‌علاوه، در این روش گام‌های مثبتی برای تعمیق و تثبیت آموزش برداشته می‌شود.

انتخاب تصاویر مرتبط با مفهوم کنایه، ضمن سهولت‌الوصول‌تر کردن مبحث فوق، یکی از روش‌های یادگیری مؤثر است. در این مقاله سعی شده است ضمن استفاده از تصاویر ملموس و ارائه روشی جدید در آموزش کنایه، دانش‌آموزان به آموختن مبحث کنایه ترغیب شوند. نقاشی کنایه‌ها، فرصت مناسبی به فراگیرندگان می‌دهد که رابطه بین پدیده‌ها را بهتر درک کنند. البته گام بالاتر از نوشتار، پردازش اطلاعات در حافظه است.

منابع

۱. یارسا، محمد (۱۳۷۲). روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها. چاپ دوم، تهران، انتشارات بعثت.
۲. حیدری، علی (۱۳۹۰). دگردیسی معنایی کنایه «از بن دندان»، فصلنامه تخصصی سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)، شماره ۴.
۳. خدیجی، حسین (۱۳۸۶). متل‌ها، کنایه‌ها، اصطلاحات و شاعران. چاپ اول، شیراز: انتشارات نوید.
۴. شفیعی کدکنی، محمد رضا. (۱۳۸۵). صور خیال در شعر فارسی. چاپ یازدهم، تهران: انتشارات آگاه.
۵. صیاد شیرازی، فریده (۱۳۸۱). ارتباط تصویر در کتاب‌ها، روزنامه همشهری، تهران، شماره ۲۸۹۱.
۶. کزازی، میرجلال‌الدین (۱۳۶۸). بیان (۱)، چاپ اول، تهران: انتشارات مرکز.
۷. کدیور، پروین. (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات سمت.
۸. مصلح‌الدین، سعیدی. (۱۳۴۴). گلستان، تصحیح و توضیح خلیل خطیب رهبر. چاپ اول. تهران: انتشارات بنگاه مطبوعاتی صفی‌علی‌شاه.
۹. مصلح‌الدین، سعیدی. (۱۳۶۳). بوستان، تصحیح و توضیح غلامحسین یوسفی، چاپ دوم. تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۰. مسعودی، رویا، کلانتری، معصومه. (۱۳۹۵). آموزش کنایه‌های مندرج در کتاب‌های ادبیات فارسی اول و دوم متوسطه، مجله رشد آموزش ادب فارسی، دوره بیست و نهم، شماره ۳.
۱۱. مایر، ریچارد. (۱۳۸۴). یادگیری چندرسانه‌ای، ترجمه مهسا موسوی، چاپ اول. تهران: انتشارات موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۱۲. نسوروزی، جهانبخش. (۱۳۷۶). معانی و بیان. چاپ دوم. شیراز: انتشارات کوشا مهر.

چیزی یا در مطالبه امری آن قدر پافشاری می‌کنند که گویی مرغان یک پا دارد. به عبارت دیگر، این کنایه مَصْر بودن گوینده را در گفته و عقیده‌اش می‌رساند؛ به‌طوری که به دلیل اصرار فراوان بر گفته و عقیده‌اش گویی از این حقیقت که مرغ دو پا دارد، چشم می‌پوشد.

ع دم به تله ندادن

تله، وسیله‌ای مخفی برای دستگیری موش است؛ وقتی شخصی آن قدر زیرک باشد که نقش تله‌گذار را خنثی سازد، این تمثیل را به‌کار می‌برند و به عبارتی زیرکی بیش از حد فرد را می‌رساند.

نتیجه‌گیری

نگارندگان در این مقاله تلاش کرده‌اند برای بالا بردن کیفیت آموزشی با روشی نوین، تدریس درس کنایه را به صورت

سعیدی بزرگ در خصوص این نوع افراد در گلستان بی‌خزان خود فرموده است: «احمق را ستایش خوش آید؛ چون لاشه (گوسفند) که در کعبش دمی فربه نماید!»

ع آدم شاخ در می‌آورد.

این تمثیل یکی دیگر از پرکاربردترین تمثیل‌ها در میان مردم است و منظور از آن، این است که سخنی چندان خلاف واضح باشد که شگفتی و تعجب مخاطب را برانگیزد. به عبارت دیگر، شنونده یا خواننده وقتی حرف دروغ و غیرقابل قبولی می‌شنود یا می‌خواند، متعجب و شگفت‌زده می‌شود؛ آن قدر که ممکن است شاخی بر سرش برود!

ع مرغ او یک پا دارد.

در تعریف این کنایه باید گفت که مرغ در حقیقت دو پا دارد اما گاهی اشخاص بر سر



نماد

و تفاوت‌های آن با استعاره،

مجاز، تمثیل و کنایه

■ حمیدرضا خان محمدی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های اراک

چکیده

هدف این مقاله مشخص کردن مرز دقیق نماد با استعاره (مصرحه) و دیگر آرایه‌های همسان نظیر مجاز، تمثیل و کنایه است. نخست، نماد که مقوله‌ای کمتر شناخته شده و گسترده‌تر است، از زوایای گوناگون بررسی شده است. پس از آن، ضمن ارائه تعریفی کوتاه از آرایه‌های همسان، به‌طور جداگانه، تفاوت‌های هر کدام با نماد بیان شده است. در نگاه کلی، نماد با استعاره و مجاز همسان به نظر می‌رسد ولی نبود قرینه و علاقه، و گستردگی معنادر نماد از تفاوت‌های محوری و کلیدی این آرایه‌ها به شمار می‌آید. تمثیل نیز در قالب کلام و حکایت جلوه می‌کند و با نماد، که در حوزه‌ی واژه‌هاست، متمایز است. تفاوت عمده نماد با کنایه، بسته بودن دایره معنایی در کنایه است. تفاوت نماد و رمز این است که حوزه معنایی و مفهومی رمز پیچیده‌تر، گسترده‌تر و اغلب، در برگیرنده موضوعات عرفانی و فلسفی است.

کلیدواژه‌ها: نماد، استعاره، مجاز، تمثیل و کنایه

مقدمه

در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی متوسطه، به رغم کاربرد چشمگیر نماد، در پاره‌ای موارد تشخیص آن‌ها دشوار است. در ادبیات فارسی ۱ و ۳ (تجربی و انسانی) تعریفی از نماد ارائه شده است ولی این صورت بلاغی، نگاهی گسترده‌تر و مستقل را می‌طلبد. چه از این تعاریف

به دلیل دشواری‌های تشخیص مصادیق، در عمل چیزی دستگیر دانش‌آموزان و حتی دبیران نمی‌شود. این معضل به دو دلیل خود را بیشتر نشان می‌دهد: یکی خود مقوله نماد است که به اعتراف کتاب‌های درسی «دریافت معنی همه نمادها ساده نیست. برخی نمادها بافت ابهام‌آمیزی دارند» (ادبیات فارسی سوم تجربی، ۱۳۹۳: ۹۴) و دیگر، در پاره‌ای موارد با آرایه‌های بلاغی همسان، نظیر استعاره، مجاز، تمثیل و کنایه، در هم می‌آمیزد. نگارنده برای روشن‌تر شدن مرزهای دقیق نماد با این صورت‌های بلاغی، نخست نماد را از دیدگاه‌ها و زوایای گوناگون به‌طور مفصل بررسی می‌کند. سپس، ضمن ارائه تعریفی کوتاه از آرایه‌های یاد شده، تفاوت‌های آن‌ها را با نماد بیان می‌نماید.

نماد در کتاب ادبیات سوم تجربی این‌گونه معرفی شده است: «هرگاه کلمه‌ای جز معنی اصلی، نشانه و مظهر معانی دیگر قرار گیرد به آن نماد گفته می‌شود. نماد دارای وسعت معنایی است و برای آن می‌توان معانی متعدد را در نظر گرفت» (همان: ۹۴). این تعریف نسبت به تعاریف دیگر (تعاریف ادبیات ۱ و ادبیات سوم انسانی) جامع‌تر و به مقوله نماد به معنای کلی آن نزدیک‌تر است. هر چند عملاً در پاره‌ای موارد، تعیین مصادیق نماد و تشخیص آن از استعاره، مجاز، تمثیل و کنایه دشوار است. از سوی دیگر، در کتاب ادبیات سوم انسانی نماد و رمز یکسان تلقی شده‌اند. در سطور آینده خواهیم دید که دایره معنایی

رمز، گسترده‌تر و ژرف‌تر از نماد است. نگارنده با توجه به برداشت کتب درسی و تلقی عام از نماد، هر جا از نماد سخن گفته، توسعاً رمز را نیز مد نظر داشته است.

نماد

در کتاب‌های علوم بلاغی نامی از نماد نیامده است؛ زیرا نماد اصطلاح جدیدی است که مترادف‌های آن مانند «رمز، مظهر، نشانه، علامت، اشاره، سرّ، ایما، مثل، نما، نمود و...» کاربرد بیشتری دارند. محمود فتوحی در کتاب بلاغت تصویر می‌گوید: «نماد بیانگر کلیات و مفاهیم بزرگ به وسیله موضوعات جزئی است اما این موضوعات و تصاویر جزئی چنان زنده و جان‌دارند که ذهن را تسخیر می‌کنند (فتوحی، ۱۳۸۵: ۱۶۱) لافورگ رنه و آلندی رنه می‌گویند: «نماد چیزی است و عموماً شیئی کم و بیش عینی که جایگزین چند چیز دیگر شده و بدین علت بر معنایی دلالت می‌کند (لافورگ رنه و آلندی رنه، ۱۳۷۴: ۱۳). به گونه‌ای کوتاه‌تر می‌توان گفت هر گفتار و تصویری که علاوه بر معنای آشکار خود معنای کنایی و پوشیده نیز دارد، نماد است.

تعاریف بالا در جهت تعریف نماد به معنای عام و به کار رفته در کتاب‌های درسی است اما تعاریف دیگری از نماد شده است که بار معنایی فراتر و عمیق‌تری دارند؛ به طوری که نماد را به رمز «رمز» به معنای اخص خود نزدیک می‌کنند. «دلاشو» می‌گوید: «نماد بهترین تصویر ممکن برای تجسم امور

نسبتاً ناشناخته‌ای است که نمی‌توان آن‌ها را به شیوه‌های روشن‌تر نشان داد (دلالت‌شو، ۱۳۷۵: ۹). بر پایه این تعریف، نماد عبارت است از حرکتی از گستره چیزهای مادی و احساس‌هایی که برمی‌انگیزد به سوی گستره برداشت‌های انتزاعی و عاطفه فردی. محمود فتوحی برای نماد ویژگی‌های زیر را برمی‌شمرد:

۱. گنگی ذاتی؛ نماد بدون قرینه و نشانه است. هگل می‌گوید: «سمبل (نماد) بنا بر طبیعتش مبهم و چند پهلوست» (سیدحسینی، ۱۳۶۶: ۵۳۸).

۲. اتحاد تجربه و تصویر؛ نماد صورت مادی تجربه‌های باطنی شخص است.

۳. چندمعنایی یا بی‌معنایی؛ «فون همبولت» می‌گوید: «اندیشه در نماد دست‌نیافتنی می‌شود و این را باید امتیاز سخن نمادین دانست نه کاستی آن» (احمدی، ۱۳۷۸: ۲۹۳).

۴. تناقض‌گویی؛ نماد اتحاد امری محدود و نامحدود در یک چیز است که خود تناقضی بزرگ است.

۵. تأویل‌پذیری؛ نماد به دلیل گنگ و مبهم بودن باید تأویل و تفسیر شود؛ زیرا القاکننده احساس است و هر کس به نسبت احساس و درک خود، در نماد چیزی می‌بیند. در زیر به برخی از کارکردهای نماد اشاره می‌شود:

- نماد نشانگر کل به وسیله جزء است.
- نماد پلی ارتباطی به معانی باطنی است.
- سرچشمه و منبع آگاهی و معرفت است.
- برای تأویل نماد باید از خود نماد شروع کرد.

- نماد سازمان‌دهنده و تثبیت‌کننده ادراکات و احساسات پراکنده فردی و اجتماعی است. نمادها در کتاب «بلاغت تصویر» به انواع زیر تقسیم می‌شوند:

۱. نمادهای قراردادی یا دلالتگر؛ نمادهایی که دلالتگر یا علامت اختیاری و قراردادی هستند که اغلب آن‌ها را نشانه یا علامت می‌نامند نه نماد و سمبل؛ مانند نمادهای شیمیایی عناصر در جدول تناوب.

۲. نمادهای استعاری؛ دلالتگر یک مفهوم خاص و طبیعی هستند و به علت هم‌بستگی

و ارتباط و شاید به‌طور اتفاقی، به چیزهای دیگر اشاره دارند؛ مانند روباه، نماد انسان‌های حيله‌گر و شیر، نماد افراد شجاع.

۳. نمادهای قدسی و اساطیری؛ علامت‌های قراردادی و غیرطبیعی که به مفاهیم حقیقی، معنوی، مذهبی و فرهنگی اشاره دارند؛ مثلاً صلیب نماد مسیحیت و اذان نماد اسلام.

۴. نمادهای یادبودی و تلمیحی؛ نمادهای تاریخی و افسانه‌ای و اساطیری؛ مانند سیمرغ که نماد خداست.

۵. نمادهای شخصی و خاص؛ نمادها به یک شاعر یا نویسنده اختصاص دارند؛ مانند «رند» که نماد خاص حافظ است و «کوزه» نماد ویژه خیام است.

از میان دسته‌بندی‌های بالا نوع استعاری، تلمیحی و شخصی در کتاب‌های درسی کاربرد بیشتری دارند؛ نوع استعاری مانند «گاو، شیر و کلیله و دمنه» در داستان «شیر و گاو» ادبیات سوم انسانی. نوع تلمیحی مانند «سیمرغ» در درس «سی مرغ و سیمرغ» ادبیات سوم انسانی و نوع شخصی و خاص مانند «خرقه» در درس «دل می‌رود ز دستم» ادبیات دوم.

استعاره و تفاوت آن با نماد

مراد از استعاره در اینجا نوع مصرحه آن است.^۱ استعاره یکی از گونه‌های مجاز است به علاقه مشابهت؛ بیان مشابهه و اراده تمامی ارکان تشبیه. سیروس شمیس در کتاب «بیان» درباره تفاوت‌های نماد و استعاره می‌گوید: «سمبل (نماد) نیز مانند استعاره ذکر مشابهه و اراده مشبه است؛ منتها با دو فرق:

۱. مشابهه در سمبل (نماد) صریحاً به یک مشبه خاص دلالت ندارد بلکه دلالت آن بر چند مشبه نزدیک به هم است؛ مثلاً زندان در شعر عرفانی نماد تن و دنیا و تعلقات

دنیایی و امیال نفسانی است.
۲. در استعاره ناچاریم مشابهه را به سبب وجود قرینه صافه حتماً در معنای ثانوی دریابیم اما نماد در معنای خود نیز فهمیده می‌شود. در واقع، قرینه صریحی ندارد و درک آن مستلزم آشنایی با زمینه‌های فرهنگی



بحث است (شمیسا، ۱۳۷۲: ۱۸۹). در مصرع «ماهم این هفته برون رفت و به چشم سالی است»، «ماه» را هرگز در معنای اصلی مهتاب در نظر نمی‌گیریم اما در شعر فروغ: «تمام روز در آینه گریه می‌کردم...»، «آینه» نماد ذهن و فکر اوست ولی می‌شود گفت فروغ جلوی آینه ایستاده و می‌گرید.

تفاوت نماد و استعاره بیش از هر چیز در تکرار و تداوم نماد است. هر تصویر ممکن است یک بار به‌صورت استعاره به ذهن برسد اما اگر از جهت ظاهری و هم از جهت



نمادی که بدون هیچ قرینه‌ای به جای یک مفهوم کلی نشسته است. شاعر به گونه‌ای ناخودآگاه این واژه را برای بیان تصور از یک چیز، مناسب دیده است. این واژه مثل مفهوم خود نیست بلکه با مفهومش وحدت دارد و از زوایای گوناگون قابل تأویل و تفسیر است. «شهاب» در «گرچه گاهی شهابی/ مشق‌های شب آسمان را/ زود خط می‌زد و محو می‌شد» یک استعاره است و مشابه به آن مبارزان و انقلابی‌ها هستند. این واژه جانشین واژه دیگر است نه جانشین یک مفهوم. قرینه‌های «مشق شب» و «خط می‌زد» نیز آن را در یک چیز (مبارزان) محصور می‌کنند. از همین روی به تأویل و تفسیر نیازی ندارد. در درس باغ عشق ادبیات دوم «درفش کاویان» در بیت «تو یک ساعت چو افریدون به میدان باش تا زان پس/ به هر جانب که روی آری درفش کاویان بینی» به هیچ‌وجه نمی‌تواند یک استعاره باشد؛ زیرا نه قرینه صارفه دارد و نه بر یک مشابه یا واژه‌ای خاص دلالت می‌کند. بلکه نماد مفهومی گسترده است که مصادیقش بسیار فراوانند: رستگاری، کامیابی، نائل شدن به مقام منیع

می‌شود؛ یعنی از یک واژه بنا بر شباهت به واژه‌ای دیگر در سطح زبان می‌رسیم. اما نماد با عوالم پنهان جان در ارتباط است و مستلزم درک حال و تجربه شخصی شاعر است. - استعاره را نمی‌توان تأویل کرد: «ساعت سرخ» در شعر «گر مرگ آن لحظه آشناست/ که آن ساعت سرخ از تپش باز می‌ماند» فقط به «قلب» برمی‌گردد اما نماد به دلیل بی‌کرانگی و پیچیدگی معنایی‌اش، تأویل‌های مختلفی را برمی‌تابد. قطره و دریا به مفهوم‌های متعددی چون نسبت شیء و جهان، انسان و عالم حقایق و... تأویل می‌گردد (فتوحی، ۱۳۸۵: ۱۸۴). در زیر، تفاوت‌های استعاره و نماد به‌طور خلاصه آمده است.^۲

ارزش نموداری همیشه تکرار شد، به نماد تبدیل می‌شود. استعاره برای توصیف و تصویر لحظه‌ای و احساسی است ولی نماد برای تکمیل کردن مطلب، کتمان کردن و پنهان کاری به کار می‌رود. استعاره‌آوری از سر اختیار و شور و شادمانگی و صرفاً برای گریز از کلیشه‌پردازی و صراحت‌گویی‌های بیانی انجام می‌گیرد؛ در حالی که نماد از سر ناگزیری و ترس از سانسور، استعاره نوعی بازی با کلمه و کلام است و نماد کندوکاوی در کلام برای یافتن محمل و پوشش در تصویر واقعیت‌هاست. در حقیقت، هر نماد برای خود شخصیتی مستقل دارد و باید هر بار با نگاهی متفاوت به آن نگریست و آن را معنی کرد. دکتر فتوحی در کتاب «بلاغت تصویر» تفاوت‌های دیگری از نماد و استعاره را بیان می‌کند که اغلب، نمادهای شخصی و خاص (رمز) را در برمی‌گیرد:

- در استعاره رابطه میان دو طرف اصل شباهت است اما در نماد به دشواری می‌توان میان دو طرف تشابهی یافت.

- در استعاره، لفظ در خدمت امری حسی است اما نماد تصویری است که سرچشمه مفاهیم و تصورات است. در شعر مولوی قطره و دریا منشأ اندیشه‌ای هستند و تلقی مولانا از رابطه انسان و اشیا و جهان‌اند.

- تحلیل استعاره در سطح زبان متوقف

نماد	استعاره
جانشین یک اندیشه است.	جانشین یک واژه است.
سرچشمه مفاهیم و تصورات است.	یک تشبیه فشرده است.
تصویری است آزاد، و آزادانه عمل می‌کند.	به جانشین و علاقه خود پیوسته است.
به مفهومات حسی تن نمی‌دهد.	جانشین یک مفهوم خارجی است.
با مفهوم خود وحدتی ذاتی دارد.	شباهت پنهان دو شیء با هم است.
عمیق و ژرف است.	در سطح شباهت میان دو چیز می‌ماند.
گنگ و بی‌کرانه است.	صریح و محدود است.
تأویل‌های بی‌شماری دارد.	فقط یک تأویل (معنی) دارد.
در درونه متن هویت می‌یابد.	بیرون از متن قابل تحلیل است.
کلیت را تصویر می‌کند.	امری جزئی را تصویر می‌کند.
محور شعر است و کاکل آن.	آرایه‌ای است در بدنه شعر.
پنهان‌سازی ناخودآگاه است.	پنهان‌سازی آگاهانه است.
صورت یک اندیشه است.	صورت دیگری از نشانه زبانی است.
به درونه زبان معطوف است.	به برونه زبان معطوف است.
با تکرار در متن عمق و ژرفا می‌پذیرد (همان: ۱۸۸)	با تکرار مبتذل می‌شود و می‌میرد.

انسانیت و... در درس «بانگ جرس»، واژه‌های «خار و خار» در مصراع «دل بر عبور از سد خار و خاره بندیم» دو نمادند، دارای مفاهیمی وسیع و تأویل‌های متعدد چون: انواع موانع درونی و بیرونی، هواهای نفسانی و دنیایی و... .

با توجه به تمایزات گفته شده، به بررسی نمونه‌هایی از نمادها و استعاره‌های کتاب‌های درسی می‌پردازیم. ابتدا بعضی از نمادها و استعاره‌های درس «خط خورشید» ادبیات یک: واژه «شب» در «شب شبی بی‌کران بود» نماد دوره ظلم و خفقان و استبداد است؛

تفاوت نماد و مجاز

مقصود از مجاز در اینجا نوع مرسل آن است. مجاز مرسل به کار رفتن لفظی است در غیر معنی حقیقی، به شرط داشتن قرینه و علاقه (غیر مشابهت). برای تشخیص مجاز از نماد کافی است شروط یاد شده را در نظر بگیریم. در مجاز براساس نیت قبلی و آن هم بر مبنای قوانین و قواعدی ویژه، سخن از معنای حقیقی خود خارج می‌شود و چنانچه از آن ضابطه تخطی کند، ساختمان آن به هم می‌ریزد، اما در نماد بند و بستنی وجود ندارد. در مجاز واژه‌ای به واسطه یکی از علاقه‌های کلیت، محلّیت، لازمیت و... جایگزین واژه‌ای دیگر می‌شود. اما نماد موقعیتی و واقعیتی جای موقعیت و واقعیت دیگر را می‌گیرد و نماینده آن می‌شود. دیگر تمایزات مجاز با نماد اغلب با تفاوت‌های نماد و استعاره مشترک‌اند.

در بیت «آن را که پوشش و می و خرگاه و آتش است/ وقت صبح مژده دهد بر نشان برف» «پوشش و می و خرگاه و آتش» مجاز به علاقه جزئی یا لازمیه به معنای رفاه و آسایش است؛ هرچند می‌توان هر کدام را به تنهایی نوعی مجاز به شمار آورد. بنابراین، دایره شمول مجاز چون استعاره محدود است و یک واژه بنا بر یک علاقه، جایگزین واژه‌ای دیگر می‌شود.

«خیمه‌گاه» در شعر «باد/ تو را با مشام خیمه‌گاه/ در میان نهاد» دو نشانه از مجاز بودن دارد: یکی علاقه (محلّیت) و دیگری قرینه (مشام).

«کمان» در «بر تیر جورتان ز تحمل سپر کنم/ تا سختی کمان شما نیز بگذرد» نمی‌تواند نماد باشد؛ قرینه‌های صارفه «جور و تحمل» و تا حدودی «سختی» و علاقه آلیه ما را به مجاز بودن این واژه رهنمون می‌شوند.

تفاوت نماد با تمثیل

در کتاب‌های ادبیات هیچ جا به گونه‌ای مستقل به تمثیل پرداخته نشده و فقط با عناوین ادبیات تمثیلی (ادبیات سوم انسانی: ۱۱۸) و ادبیات نمادین (زبان و ادبیات چهارم: ۷۷) به گونه‌ای کلی در قالب یک نوع ادبی از

آن سخن به میان آمده است. بنابراین، بایسته است ابتدا تمثیل را بهتر بشناسیم.

سیروس شمیسا درباره تمثیل می‌گوید: «اصل بر این است که فقط مشبیه به ذکر شود اما گاهی مشبه هم ذکر می‌شود» (مثل تشبیه تمثیل) (شمیسا، ۱۳۷۲: ۲۰۵). در کتاب «بلاغت تصویر» آمده است: «علمای بیان عموماً تمثیل را شاخه‌ای از تشبیه شمرده و با تعابیر «تشبیه تمثیل، تمثیل تشبیهی، استعاره تمثیلیه و تمثیل» از آن یاد کرده‌اند» (فتوحی، ۱۳۸۵: ۲۵۵). شفیع کدکنی می‌گوید: «تمثیل، تشبیهی است که وجه شبه در آن امری منتزع از امور عدیده باشد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۶: ۶۷).

در آثار ادبی فارسی، اصطلاح تمثیل اغلب همراه با حکایت و قصه آمده است (فتوحی، ۱۳۸۵: ۲۵۷). به همین دلیل است که شمیسا و فتوحی تمثیل را برابر (Allegory) یعنی تمثیل‌های داستانی دانسته‌اند.

هرچند تمثیل به صورت‌های دیگر (مثل = ضرب‌المثل، اسلوب معادله = ارسال مثل، مثالک و...) نیز ظاهر می‌شود (همان: ۲۶۷).

شمیسا در کتاب «بیان» می‌گوید: «تمثیل بیان حکایتی است که هرچند معنای ظاهری دارد، مراد گوینده معنای کلی‌تر دیگری است. از آنجا که تمثیل معمولاً برای تیپ‌سازی به کار می‌رود و نشان‌دهنده یک طبقه یا تیپ یعنی طرز فکر و طرز عمل خاصی است با

سمبل (نماد) همراه است؛ یعنی،

برخی از واژه‌های جمله مشبیه سمبل معنایی است که در مشبه است (شمیسا، ۱۳۷۲:

۲۰۵). با این توصیف، نماد و تمثیل در هم می‌آمیزد و گاه به جای هم تلقی می‌شوند.

فتوحی می‌گوید: «تمثیل به نماد شباهت بیشتری دارد تا به استعاره؛ زیرا در استعاره

لفظ بر مبنای تشبیه به جای لفظ دیگری می‌نشیند ولی در نماد و تمثیل، الفاظ جانشین

مفهوم می‌شوند. استعاره کوتاه است ولی تمثیل مجموعه‌ای گسترده و فراهم آمده از اجزاست (فتوحی، ۱۳۸۵: ۲۷۵). بعد از آشنایی با تمثیل، تفاوت‌های آن را با نماد

می‌آوریم.

- نماد بحث در واژه است، تمثیل بحث در جمله و کلام.

- نماد تفسیری از مضمونی ناخودآگاه است ولی مستعارله در تمثیل خودآگاه است (شمیسا، ۱۳۷۲: ۲۰۶).

- نماد قلمرو معنایی گسترده و گاه متناقض دارد؛ قلمرو معنایی تمثیل محدود است.

- نماد یک‌باره از ناخودآگاه می‌جوشد ولی عوامل قصه در تمثیل از قبل طراحی شده‌اند.

- نماد تمام احساسات و روان را همراه با هیجان به بازی می‌گیرد ولی تمثیل در سطح عقلانی حرکت می‌کند.

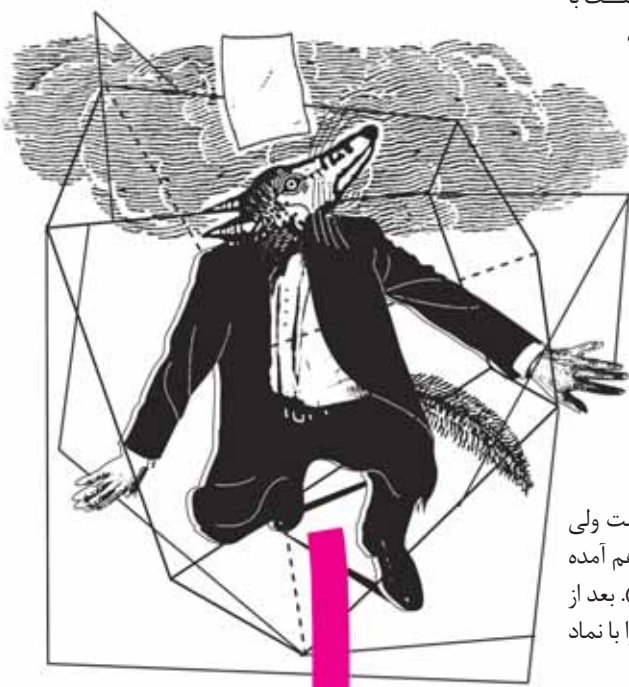
لازم به توضیح است که ویژگی‌های گفته شده برای تمثیل، بیشتر درباره تمثیل‌های رمزی صادق است. پورنامداریان درباره

این‌گونه تمثیل‌ها می‌گوید: «اگر فکر یا پیام در حکایت یا داستان به کلی پنهان باشد و کشف آن احتیاج به فعالیت اندیشه

و تفسیر و تخیل داشته باشد، آن را تمثیل رمزی می‌گویند.» حکایت‌های کلیله و دمنه از نمونه تمثیل‌های غیر رمزی است و ماجراهای سی مرغ و سیمرغ در منطق الطیر

تمثیلی رمزی است.

در اینجا به‌طور کوتاه درس «سی مرغ و سیمرغ» ادبیات سوم انسانی را از منظر



تمثیل بررسی می‌کنیم.

صورت تمثیل: «پرنده‌گانی می‌خواهند به رهبری هدهد به سیمرغ برسند. در اثنای این ماجرا، گفت‌وگوهای میان پرنده‌گان و هدهد در می‌گیرد و بسیاری از آن‌ها، به بهانه‌ای از رفتن سر باز می‌زنند. از میان پرنده‌گان راهی شده نیز، برخی قادر به همراهی نمی‌شوند و تنها سی مرغ به سیمرغ می‌رسند.»

معنا و مفهوم تمثیل: «حکایت مردمی است که همگی سودای نائل شدن به حق را در سر می‌پرورانند. ابتدا توصیفات خداوند را از زبان ولی و پیشوای خود می‌شنوند ولی پس از شنیدن سختی‌ها و مخافت‌های راه، عده کثیری با بهانه‌های گوناگون از طی این مسیر سر باز می‌زنند. از میان افرادی که راهی دیدار حق می‌شوند، برخی قادر به ادامه راه نمی‌شوند و تنها تعدادی اندک که دست از جان شسته‌اند و سختی‌های راه را به عشق دیدار حق به جان خریده‌اند، موفق به وصال جانان می‌شوند.»

تمثیل بالا از چندین نماد تشکیل شده که هر کدام نمودار یک تیپ و شخصیت است. منتها کالبدشکافی تک تک نمادها به گونه‌ای جداگانه، ما را به فکر و مقصود کلی حکایت سوق نمی‌دهد. چه بسا تمثیل پرداز نیز این عناصر را به شکل تصادفی گزینش کرده و آن‌ها را برای بیان یک مقصود کلی کنار هم آورده است.

تفاوت نماد و کنایه

کنایه از نگاه کتاب «معالم‌البلاغه»: «لفظی است که اراده می‌شود از آن، لازم معنی اصلی‌اش با جواز اراده معنی اصلی در حین اراده لازم» (رجایی، ۱۳۷۹: ۳۲۴). اشتراک کنایه با نماد یکی این است که در هر دو، معنای ظاهری مورد نظر نیست؛ هرچند می‌توان معنای ظاهری و اصلی را نیز اراده کرد. دوم اینکه همچون نماد قرینه‌ای در کلام ندارد. اما تفاوت‌های آن با نماد:

- کنایه به شکل عبارت و جمله می‌آید، نماد در قالب لفظ و واژه.
- کنایه به مفهوم خود پیوسته است و لازمه آن است ولی نماد، تصویری است که آزادانه عمل

می‌کند.

- کنایه مفهومی محدود دارد و اغلب تک‌مفهومی است ولی نماد مفاهیم زیادی دارد و از آن برداشت‌های گسترده‌ای می‌شود.
- مفهوم کنایه بیرون متن با درون متن یکسان است ولی معنا و مفهوم واقعی نماد در درون همان متن مشخص است.

به‌طور کلی و خلاصه می‌توان گفت کنایه برعکس نماد، دارای فضایی بسته است. پورنامداریان در این زمینه می‌گوید: «در کنایه هر کس همان معنی را از سخن درمی‌یابد که دیگری دریافته است و این معنای مجازی نیز همان مقصود مورد نظر شاعر و نویسنده است؛ در حالی که معنای مجازی نماد برحسب میزان شعور و نوع تجربه‌ها و دانش شخص یا موافق با آن‌ها شکفته می‌گردد» (پورنامداریان، ۱۳۸۳: ۳۰).

در مصراع «مردی به مردی دشنه بر بیداد بسته»، لازم معنی «دشنه بر بیداد بسته»، آماده مبارزه و جهاد بودن است. هرچند مانند نماد در حین اراده لازم معنی اصلی، خود «دشنه بر بیداد بسته» را نیز می‌توان اراده کرد ولی فضای بسته معنایی آن و پیوستگی مفهومی با لازم معنی اصلی، این کنایه را از نماد متمایز می‌کند.

رمز یا نماد؟

در کتاب‌های درسی رمز و نماد یکسان تلقی شده‌اند (ادبیات سوم انسانی: ۱۱۸). در این پژوهش نیز هر جا سخن از نماد به میان آوردیم، توسعه رمز را هم منظور نظر داشتیم. نماد برابر فارسی رمز - که واژه‌ای عربی است - قلمداد شده است... رمز در فرهنگ دهخدا «اشاره کردن به لب یا ابرو یا به چشم» معنا شده است. پورنامداریان درباره رمز می‌گوید: «شأنه مخصوصی که از آن مطلبی درک شود، چیز نهفته

میان دو یا چند کس که دیگری بر آن آگاه نباشد» (پورنامداریان، ۱۳۸۳: ۱).

ایشان نماد را برابر درخوری برای رمز فارسی چون نمود، نمون، نمودگار، و اخیراً نماد به سبب عدم رسایی آن‌ها در باز نمودن جنبه‌های متعدد و متنوع معنی رمز (سمبل) پرهیز می‌کنیم» (همان: ۶). پورنامداریان بر این باور است که رمز با تمام وسعت مفهوم و معنی خود می‌تواند معادلی برای واژه «سمبل» در زبان‌های اروپایی باشد (همان: ۵). با این توصیف می‌توان گفت هر چند نماد، عمق معنا و گستردگی مفهوم رمز را ندارد، اخیراً برابر فارسی رمز و سمبل تلقی شده و برای مخاطبان عام به‌ویژه دانش‌آموزان قابل فهم‌تر است. رمز می‌تواند دربرگیرنده نمادهای خاص، به‌ویژه نوع عرفانی و فلسفی، باشد که لازمه فهم آن‌ها داشتن معلومات و اطلاعات گسترده درباره عرفان و فلسفه است. پورنامداریان می‌گوید: «رمز جدا از مفهوم گسترده خود، معنی خاصی نیز در پیوند با احوال و عوامل خارج از تجربه‌های حسی پیدا کرده است» (همان: ۱۶). ایشان می‌افزایند: «رمز چیزی است از جهان شناخته شده و قابل دریافت و تجربه از طریق حواس، که به چیزی از جهان ناشناخته و غیرمحسوس یا به مفهومی جز مفهوم مستقیم و متعارف خود اشاره کند؛ به شرط آنکه این اشاره مبتنی بر قرارداد نباشد و آن مفهوم نیز یگانه مفهوم قطعی و مسلم آن تلقی نگردد» (همان: ۲۳).

رمز در تقابل با نماد بازتاب معرفت وجودی بالاتری است که با مدلول خود رابطه ذاتی دارد. رمز امری وضعی و قراردادی نیست و کهن‌الگوها و صورت‌های مثالی را متجلی می‌سازد. با این پیش‌فرض، مصادیقی از رمز و نماد را می‌آوریم و تمایزهای آن‌ها را هم به اختصار بیان می‌کنیم.

رمز	نماد
لب در «روی کسی سرخ نشد...» (همان: ۱۰۴) سیمرغ در درس ۲۱ (ادبیات انسانی: ۱۲۶) خم ابرو در «به یاد خم ابروی...» (ادبیات چهارم، ۴۶) ساقی در «ندا به ساقی مست...» (همان: ۴۸) مستان در «که طرف دشت... مستان شد» (همان: ۴۸) جام می در «آیینة سکندر جام می...» (ادبیات ۲: ۹۲)	گل‌دسته‌ها و فلک (ادبیات سوم تجربی، ۱۳۹۳: ۴۰) نیل در «موسی جلودار است و نیل اندر میان است» (همان: ۷۰) خورشید در «یک سید از میوه خورشید چید» (همان: ۸۱) نور در «ولادت که روزگاری از گوهر نور بود» (همان: ۸۶) فانوس در «آنان که فانوسشان را...» (همان: ۹۳) ماه در «ماه روشنی‌اش در سراسر...» (همان: ۹۳)

با نگاهی مقایسه‌ای به نمادها و رمزهای بالا، سهل‌الوصول‌تر بودن و کم‌عمق‌تر بودن نمادها به خوبی هویداست. برقراری رابطه میان نماد «گل‌دسته‌ها و فلک» و معنای آن (کمال و عروج) در مقایسه با مفهوم رمز «لب» و معنای آن (کلام و نفس رحمانی) (سجادی، ۱۳۸۳: ۶۸۳) ساده‌تر است. فهم معنای رمز «جام» و مقصود آن (تجلیات انوار حق) (همان: ۲۸۰) نیاز به کالبدشکافی یک دوره عرفان و ادبیات عرفانی دارد ولی ذهن از نمادهای «نیل، خورشید، نور، فانوس و ماه» به معنای آن‌ها (مسیر سخت و دشوار، معنویت و روحانیت، پاکی و بی‌آلایشی، عقل و فهم، افراد بزرگ‌منش و ایثارگر) آسان‌تر رهنمون می‌شود.

نتیجه‌گیری

نماد بیانگر کلیات و مفاهیم بزرگ و نسبتاً ناشناخته و انتزاعی به وسیله موضوعات جزئی و عینی است. این موضوعات و تصاویر جزئی چنان زنده و جان‌دارند که معنای آشکار خود را نیز حفظ می‌کنند. از ویژگی‌های نماد، گنگی ذاتی، اتحاد آن با معنا، چندمعنایی و تأویل‌پذیری را می‌توان نام برد. نمادها را به انواع قراردادی (نماد شیمیایی عناصر)، استعاری (روباها)، قدسی و اساطیری (صلیب و اذان)، تلمیحی (سیمرغ) و شخصی و خاص (رند حافظ) تقسیم می‌کنند. در کتاب‌های درسی، گونه‌های استعاری، تلمیحی و شخصی نمود بیشتری دارند.

مهم‌ترین تمایز نماد با استعاره این است که در نماد، مشابهه دلالت بر چند مشابه می‌کند، بدون قرینه صارفه. دیگر تفاوت‌ها:

تکرار و تداوم نماد؛ کتمانگری از سر ناگزیری نماد؛ بی‌شابهتی یا شباهت اندک میان نماد و معنای آن؛ نماد سرچشمه مفاهیم و تصورات گنگ و بی‌کرانه است در مقابل، استعاره، که حسی و محدود است. تصویر در نماد آزاد است ولی در استعاره میان مشابهه و مشبه پیوستگی

است؛ در نماد، تصویر کلیت مدنظر است ولی در استعاره جزئیت؛ نهان‌سازی در نماد ناخودآگاه است ولی در استعاره آگاهانه و بالاخره نماد با تکرار عمیق و ژرف‌تر می‌شود ولی استعاره به ابتداء می‌گراید و رنگ می‌بازد.

عمده‌ترین تفاوت نماد و مجاز نیز همان تفاوت‌های نماد و استعاره است. افزون بر آن، در مجاز نیز واژه‌های جایگزین واژه‌های دیگر می‌شود، به واسطه یکی از علاقه‌ها غیر از مشابهت. در نماد موقعیت و واقعیتی جای موقعیت و واقعیت دیگر را می‌گیرد. تمثیل به نماد شباهت بیشتری دارد تا به استعاره؛ یعنی خلاف استعاره که لفظی بر مبنای تشبیه جای لفظ دیگری می‌نشیند،

در نماد و تمثیل الفاظ جان‌نشین مفهوم می‌شوند. با این تفاوت که در تمثیل بحث در کلام و حکایت است ولی در نماد بحث واژه. قلمرو معنایی تمثیل محدود است؛ زیرا مستعارله در آن مربوط به خودآگاه است. با وجود این، تمثیل‌های رمزی به لحاظ نامحدود بودن قلمرو و ارتباطشان با ناخودآگاه، به نماد نزدیک‌اند.

کنایه نیز همچون نماد بی‌قرینه است و صورت ظاهر آن را هم می‌توان اراده کرد اما تفاوت آن با نماد، محدودیت معنا در کنایه است. کنایه به مفهوم خود پیوسته است؛ در حالی که نماد دارای مفاهیم گسترده و آزادانه است.

نماد و رمز در نگاه کلی دو نام برای یک مفهوم‌اند. رمز، جدا از مفهوم گسترده‌تر و پیچیده‌تر خود، در پیوند با عوالم خارج از تجارب حسی، معنای خاص‌تری می‌یابد. بنابراین، قلمرو رمز اغلب نمادهایی را در برمی‌گیرد که حوزه معنایی آن‌ها به عرفان و فلسفه مربوط می‌شود و کهن الگوها و صورت‌های مثالی را متجلی می‌سازد.



پی‌نوشت‌ها

- گذشته از تفاوت مفهومی، نماد همانند استعاره مصرحه اغلب به صورت یک واژه می‌آید؛ بنابراین، نماد با این نوع استعاره تداخل مصداقی پیدا می‌کند.
- در اینجا بیشتر نمادهای خاص و شخصی که از آن‌ها به رمز تعبیر می‌شود، مد نظر است.

منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۷). ساختار و تأویل متن، چاپ چهاردهم، تهران: نشر مرکز.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۳). رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی، چاپ پنجم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- دلانشو، لوفر. (۱۳۶۴). زبان رمزی افسانه، ترجمه جلال ستاری، چاپ اول، توس.
- رجایی، محمدخلیل. (۱۳۷۹). معالم‌البلاغه، چاپ پنجم، شیراز: مرکز نشر دانشگاه شیراز.
- سجادی، سیدجعفر. (۱۳۸۳). فرهنگ اصطلاحات و تعبیرات عرفانی، چاپ هفتم، تهران: انتشارات طهوری.
- سیدحسینی، رضا. (۱۳۶۷). مکتب‌های ادبی، نگاه.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۶۶). صور خیال در شعر فارسی، تهران: انتشارات آگاه.
- شمیسا، سسیروس. (۱۳۷۲). بیان، چاپ سوم، تهران: انتشارات فردوس.
- فتوحی، محمود. (۱۳۸۵). بلاغت تصویر، تهران: انتشارات سخن.

آنچه من در روایت درس انجام دادم

■ کاظم قاسمی گل افشانی

دانشجوی کارشناسی ارشد ایران شناسی
دانشگاه شهید بهشتی تهران، مربی
تربیتی آموزش و پرورش منطقه مرزن آباد
چالوس

اخلاقی در ادبیات فارسی ما وجود دارند. بنابراین، تصمیم گرفتم در کلاس درس از اشعار و حکایت‌های فارسی که جنبه تربیتی و اخلاقی دارند استفاده کنم. بعد از خواندن هر شعر یا حکایت، از دانش‌آموزان می‌خواستم نظر خود را درباره آن بگویند و با یکدیگر تبادل نظر کنیم. خوشبختانه دانش‌آموزان نیز از این روش استقبال کردند. حال که به مدرسه می‌روم، بعضی مواقع شاهد آنم که دانش‌آموزان ابیاتی را تکرار می‌کنند که ما در کلاس درباره آن صحبت کرده‌ایم. روزی طبق معمول هر هفته وارد کلاسی شدم. دیدم دانش‌آموزی دستش را بالا آورد و گفت: «آقا اجازه، من شعر هفته گذشته را حفظ کرده‌ام.» به گرمی از این کار او استقبال کردم و خواستم آن را در کلاس برای من و سایر دانش‌آموزان بخواند. او شروع کرد به خواندن شعر «جان آدمیت» از دیوان سعدی:

تن آدمی شریف است به جان آدمیت
نه همین لباس زیباست نشان آدمیت
و...

اکنون خوشحالم که به کمک شعر هم مطالب مورد نظرم را به دانش‌آموزانم منتقل کردم و هم باعث آشنایی دانش‌آموزانم با تعداد زیادی از اشعار ناب فارسی شدم. البته امیدوارم این شروعی باشد برای مطالعه بیشتر ادبیات سرزمین عزیزمان، ایران.

بیشتر نوجوانان دوست ندارند نصیحت بشوند. نوجوان از لحن صحبت بزرگ‌ترها خوشش نمی‌آید و هرچه بگویی در او اثر ندارد و مانند آب در هاون کوبیدن است. در تابستان آن سال تصمیم گرفتم برای زنگ تربیتی از شعر و ادب فارسی کمک بگیرم و مطالب را با استفاده از شعر بیان کنم. خوشبختانه فرهنگ و ادب سرزمین ما بسیار پر بار و غنی است. وقتی به آثار شاعران و نویسندگان فارسی‌زبان مراجعه کنیم، درمی‌یابیم که پند و اندرزهای فراوانی را در قالب اشعار و حکایت‌های زیبا و دلنشین آورده‌اند. سخنان آن‌ها همچون چراغی است در تاریکی، که می‌توان با آن راه را از بیراهه تشخیص داد. انسان وقتی شاهکارهای فردوسی، حافظ، مولانا، سعدی و... را می‌خواند، به آرامش حقیقی می‌رسد. عالی‌ترین مفاهیم دینی و

■ در مهرماه سال ۱۳۹۱، زمانی که به‌عنوان مربی تربیتی مدرسه به استخدام آموزش و پرورش درآمدم، سؤالی دائم ذهنم را به خود مشغول داشت و آن اینکه مطالب را چگونه به دانش‌آموزان انتقال دهم تا تأثیر بیشتری داشته باشد. مدرسه آغاز شد و من سر کلاس درس رفتم؛ درحالی که هنوز پاسخی برای سؤالم پیدا نکرده بودم. سال اول را با مشورت گرفتن از همکاران باسابقه طی کردم ولی از عملکردم در بعضی مواقع راضی نبودم و می‌دانستم مطالب گاهی باز خورد مناسبی از جانب دانش‌آموزان نداشته است. همان‌طور که می‌دانید، بیشتر نوجوانان دوست ندارند نصیحت بشوند. در بسیاری از مواقع، نوجوان از لحن صحبت بزرگ‌ترها خوشش نمی‌آید و هرچه بگویی در او اثر ندارد و مانند آب در هاون کوبیدن است. در تابستان آن سال تصمیم گرفتم برای زنگ تربیتی از شعر و ادب فارسی کمک بگیرم و مطالب را با استفاده از شعر بیان کنم. خوشبختانه فرهنگ و ادب سرزمین ما بسیار پر بار و غنی است. وقتی به آثار شاعران و نویسندگان فارسی‌زبان مراجعه کنیم، درمی‌یابیم که پند و اندرزهای فراوانی را در قالب اشعار و حکایت‌های زیبا و دلنشین آورده‌اند. سخنان آن‌ها همچون چراغی است در تاریکی، که می‌توان با آن راه را از بیراهه تشخیص داد. انسان وقتی شاهکارهای فردوسی، حافظ، مولانا، سعدی و... را می‌خواند، به آرامش حقیقی می‌رسد. عالی‌ترین مفاهیم دینی و





توانمندی دریافت معانی

شعر

■ محمد صدیقیان

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

مدرس دبیرستان‌ها و مراکز علمی کاربردی استان قم

چکیده

یکی از مشکلات اساسی درس ادبیات فارسی در دوره متوسطه، حجم زیاد متون نظم و نثر، بیان معانی آن‌ها و ضعف دانش‌آموزان در دریافت این معانی است. همچنین یکی از مباحث اساسی در این درس، مباحثی است که به علم بیان مربوط می‌شود.

این پژوهش به شیوه اقدام‌پژوهی (پژوهش در عمل) سعی کرده است با بهره‌گیری از علم بیان و آموزش صحیح آن به دانش‌آموزان، آنان را در دریافت معانی شعر و نثر در چارچوب کتاب درسی توانمند سازد و در پایان نتیجه‌گیری کرده است که با روش تدریس به کار گرفته شده در پژوهش حاضر می‌توان به جای حافظان معانی شعر و نثر، سخنورانی ادیب و نویسندگانی خلاق پرورش داد و شور و هیجان و لذت را به کلاس‌های ادبیات فارسی بازگرداند.

کلیدواژه‌ها: اقدام‌پژوهی، معانی شعر و نثر، علم بیان، علاقه و انگیزه، ارزشیابی

بیان مسئله

در طول سالیان تدریس همیشه یکی از دغدغه‌های اساسی پژوهنده، مشکلات دانش‌آموزان در فهم معانی متون نظم و نثر فارسی در درس ادبیات فارسی بوده است. روش تدریس معمول بیشتر همکاران، گفتن یک معنی واحد است که دانش‌آموزان هم آن را می‌نویسند؛ در حالی که «بیان، ایراد معانی واحد به طرق مختلف است؛ مشروط

و گرفتن نمره‌ای مطلوب در ارزشیابی می‌کوشند و حتی در مقابل تلاش من برای این روش، عکس‌العمل نیز نشان می‌دهند. بنابراین، با تنظیم پرسش‌نامه‌هایی به صورت باز و بسته از ۲۵ نفر دانش‌آموزان و ۶ نفر از همکاران مدرس زبان و ادبیات فارسی وضع موجود را ارزیابی کردم و به نتایج زیر دست‌یافتیم:

۱. بیشتر دانش‌آموزان و همکاران با بیان معنی شعر و نثر به صورت واحد و چکیده موافق‌اند؛

۲. دانش‌آموزان از روش تدریس معنی شعر و نثر به صورت واحد و چکیده لذت چندانی نمی‌برند؛

۳. دانش‌آموزان زیبایی‌های ادبی متون نظم و نثر را با تدریس به روش بیان معنی شعر و نثر به صورت واحد درک نمی‌کنند؛

۴. بیشتر دانش‌آموزان و همکاران به تغییر روش تدریس معنی شعر و نثر به صورت واحد و چکیده به صورت روش تدریس معنی شعر و نثر به صورت ادبی به صورت شفاهی و تمرین هنگام تدریس تمایل دارند؛

۵. بیشتر دانش‌آموزان با علم بیان (تشبیه، استعاره، مجاز و کنایه) آشنایی ندارند یا حداقل آن را فراموش کرده‌اند. گفتنی است که دانش‌آموزان در دوره اول متوسطه با تشبیه و استعاره و در دوره دوم متوسطه با کنایه آشنا می‌شوند و فقط با مجاز آشنایی چندانی ندارند؛

۶. دانش‌آموزان و همکاران مطالعه

بر اینکه اختلاف آن طرق، مبتنی بر تخیل باشد؛ یعنی لغات و عبارات به لحاظ تخیل نسبت به هم متفاوت باشند» (شمیسا، ۱۳۸۷: ۲۷).

گفتن یک معنی واحد، انگیزه دانش‌آموزان را در شناسایی زیبایی‌های ادبی (علم بیان) و درک مفاهیم شعر و نثر تا حد بسیار زیادی از بین می‌برد و آن‌ها را مجبور می‌کند به حفظ کردن معانی خشک و بی‌روح بسنده کنند و از پرداختن به زیبایی‌های اثر ادبی غافل بمانند. از طرف دیگر، قدرت انشای ادبی و به قلم خود نوشتن را نیز در آنان سرکوب می‌کند. «به عبارت دیگر، فن بیان این است که بفهمند معانی دقیق لطیف را چگونه در عبارت واضح بگنجانند که فهم آن برای مخاطب ممتنع نباشد...» (همایی، ۱۳۷۴: ۱۳۵).

عیب دیگر این روش این است که دانش‌آموزان به امید ثبت کردن معنی شعر و نثر، تلاش چندانی برای فهم آن نمی‌کنند و درک انبوهی از مطالب و معنی متون نظم و نثر را به شب امتحان موکول می‌نمایند و معمولاً در فهم و ارزشیابی این درس دچار مشکل می‌شوند.

شاخص‌های کیفی وضع موجود

ضمن تدریس و پرسش در کلاس دریافتیم که دانش‌آموزان فقط در پی ارائه یک معنای چکیده و واحد از شعر و نثرند و هیچ تلاشی برای درک مفاهیم ادبی و لذت بردن از آن‌ها نمی‌کنند. آن‌ها فقط برای رفع تکلیف



کتاب‌های مربوط به علم بیان را در تغییر روش تدریس معنی شعر و نثر مؤثر می‌دانند؛

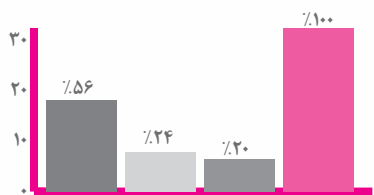
۷. دانش‌آموزان برای دریافت معنی شعر و نثر خود را به معلم و دریافت معنی شعر و نثر به صورت واحد و چکیده یا استفاده از کتاب‌های کمک آموزشی نیازمند می‌دانند و همکاران نیز این موضوع را تأیید می‌کنند.

شاخص‌های کمی وضع موجود

با توجه به نمرات میان نوبت و پایانی اول، ورقه‌های امتحانی دانش‌آموزان را تجزیه و تحلیل کردم و به این نتیجه رسیدم که نمرات آنان از مجموع ۱۲ نمره دریافت معنی شعر و نثر* به قرار زیر است که از وضع نامطلوب دریافت معنی شعر و نثر به صورت یک معنی واحد از سوی دبیر حکایت می‌کند.

وضعیت میانگین نمرات میان نوبت و پایانی اول (وضع موجود) در دریافت معنی شعر و نثر

نمرات	۱-۶	۶-۹	۹-۱۲	کل
وضعیت	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد
وضع موجود	۱۴	۵۶	۲۴	۱۰۰



راه‌حل‌های پیشنهادی

با توجه به اطلاعات شاخص‌های کیفی و کمی موجود، مقایسه و تحلیل شاخص‌های کیفی، فرم نظرخواهی از دانش‌آموزان و دبیران و همکاران زبان و ادبیات فارسی و تحلیل آن و طرح موضوع در گروه ادبیات فارسی دبیرستان، راه‌حل‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. جزوه‌ای از معانی شعر و نثر کل کتاب ادبیات فارسی به صورت معنی واحد و چکیده تهیه شود و از ابتدای سال تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد. سپس، روش معنی شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان از سوی دبیر تدریس شود تا خیال دانش‌آموز در مورد ثبت و ضبط معنی شعر

و نثر راحت باشد و بدون اضطراب روش تدریس جدید را فراگیرد و اجرا کند. «در صورتی که [اگر] دانش‌آموز مجبور باشد طریقه مشخص و محدودی را در یادگیری دنبال کند، به یادگیری نگرش منفی پیدا می‌کند و در پایان، مطیع و سرسپرده معلم خواهد شد» (مسن‌آبادی، ۱۳۸۹: ۴۸).

۲. جزوه‌ای از معانی شعر و نثر کل کتاب ادبیات فارسی با بهره‌گیری از علم بیان تهیه شود و از ابتدای سال تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد. سپس، این روش

با پرسش و پاسخ تمرین شود. همچنین، از آنان خواسته شود که معانی واحد و چکیده را به قلم خود یادداشت کنند. سپس، معانی نوشته شده دانش‌آموزان در کلاس بررسی و ارزیابی شود.

۵. دانش‌آموزان هر کلاس با توجه به میزان توانمندی‌هایشان در دریافت معانی شعر و نثر گروه‌بندی شوند و یکی از دانش‌آموزان

در کلاس به صورت شفاهی و پرسش و پاسخ صورت گیرد و دانش‌آموزان در منزل مطالب شفاهی کلاس را با توجه به جزوه کتبی مرور کنند و یاد بگیرند، نه اینکه مطالب را حفظ کنند. بیان این مطلب در این قسمت در خور توجه است که «براساس گزارشی از یافته‌های تیمز ۲۰۰۳ وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در پاسخ به سؤالاتی که جنبه استخراج صریح اطلاعات (حفظی) از متن... داشته، بهتر از مواردی بوده است که نیاز به استنباط و استنتاج و ارزیابی داشته است» (همان: ۵۵).

۳. جزوه‌ای از علم بیان به همراه بدیع (آرایه‌های ادبی) در ابتدای سال تحصیلی تهیه شود و در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد؛ زیرا دانش‌آموزان رشته‌های غیرانسانی درس مستقلی با این عنوان ندارند. با این کار، اصول مطالب شفاهی دبیر در معانی شعر و نثر به صورت مدون و خلاصه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

۴. معانی شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان هنگام تدریس به دانش‌آموزان داده شود و

که دارای توانمندی‌های بیشتری است، به عنوان سرگروه انتخاب شود. سپس به روش معنی کردن شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان تدریس و با پرسش و پاسخ تمرین شود و هر گروه در کلاس با همیاری و هم‌فکری، معنی واحد و چکیده‌ای ارائه دهد.



انتخاب راه حل‌ها

«علمای تعلیم و تربیت پس از سال‌ها تحقیق و تجربه به این نتیجه رسیده‌اند که مؤثرترین روش آموزش، فعال کردن خود دانش‌آموز است» (احمد ناطق، ۱۳۸۹: ۲۷). همچنین «معلم در فرایند تعلیم و تربیت از دو روش برای رسیدن به اهداف متعالی آموزش استفاده می‌کند: یکی روش‌های

که روش مبتنی برهمیاری بهترین جایگاه برای خلاقیت و نوآوری است» (الیاسی، ۱۳۸۹: ۴۱).

بنابراین، راه‌حل‌های چهارم و پنجم را به‌عنوان راه‌حل‌های اصلی و راه‌حل سوم را به‌عنوان راه‌حل فرعی برای پژوهش حاضر انتخاب کردم. البته راه‌حل اول نیز راه را برای دانش‌آموزان در دریافت معانی شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان باز می‌گذارد اما تضمینی وجود ندارد که دانش‌آموزان به معانی واحد و چکیده رجوع کنند و با روش جدید به صورت تفننی و تفریحی برخورد

عمده دانش‌آموزان فقط در پی ارائه یک معنای چکیده و واحد از شعر و نثرند و هیچ تلاشی برای درک مفاهیم ادبی و لذت بردن از آن‌ها نمی‌کنند. آن‌ها برای رفع تکلیف و گرفتن نمره‌ای مطلوب در ارزشیابی می‌کوشند



کنند. در راه‌حل دوم نیز این اشکال وجود دارد که دانش‌آموزانی که خود را با روش جدید هماهنگ نکنند یا به توانمندی لازم نرسند، دبیر را به دلیل بیان نکردن یک معنی واحد و چکیده، مسئول کم‌کاری یا عدم توانمندی خود می‌دانند. راه‌حل سوم نیز به تنهایی جوابگوی هدف پژوهش حاضر نیست؛ مگر برای دانش‌آموزانی که خود توانمندند یا در جهت توانمند شدن تلاش می‌کنند اما به هر روی، به دلیل فقدان درسی مستقل با این عنوان و همچنین ضعف ادبی بیشتر دانش‌آموزان، در کنار روش تدریس معنی کردن شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان می‌تواند بسیار سودمند باشد.

اجرای راه‌حل‌های انتخابی

پس از اعتباریابی راه‌حل‌های انتخابی، از میانه سال تحصیلی - یعنی پس از امتحانات نوبت اول - به شرح زیر به اجرای آن‌ها پرداختم:

۱. ابتدا تعدادی از کتاب‌های مربوط به علم بیان را به کلاس بردم و به دانش‌آموزان معرفی کردم و از آنان خواستم بعضی از آن‌ها را که مناسب‌تر بودند (برای نمونه، کتاب آرایه‌های ادبی سال سوم انسانی) تهیه کنند تا در ضمن تدریس به روش جدید، مطالب آن‌ها را مرور کنیم. در همان جلسات اول، احساس کردم این کار بر مشکلات قبلی آن‌ها اضافه خواهد کرد و خود آن‌ها نیز به این موضوع در فرم‌های نظرخواهی اشاره کرده بودند؛ بنابراین، جزوهای خلاصه از مطالب علم بیان و بدیع (آرایه‌های ادبی) - که در راه‌حل‌های پیشنهادی آن را توصیف کردم - در اختیار دانش‌آموزان قرار دادم و از آنان خواستم با توجه به نمونه‌هایی که در آن بیان شده است، هنگام تدریس معانی شعر و نثر و پرسش و پاسخ در کلاس یا تمرین در منزل به آن رجوع کنند و هرگز مطالب را حفظ نکنند بلکه به‌صورت کاربردی و به‌عنوان مرجع از آن‌ها استفاده کنند.

۲. شعر یا نثر درس موردنظر را به‌طور کامل می‌خواندم و از تعدادی از دانش‌آموزان نیز می‌خواستم که آن‌ها را دوباره بخوانند و ضمن خواندن، به زیبایی‌هایی بیانی و نکات ادبی دیگر آن‌ها توجه کنند؛ زیرا خواندن، **نیمی از فهمیدن معنی است.**

۳. در درس‌های اولیه به شیوه معلم‌محور با هدایت دانش‌آموزان در هر بیت از شعر یا هر جمله یا بند از نثر، به مقتضای درس موردنظر نکات بیانی و ادبی آن را برای دانش‌آموزان شرح می‌دادم و سپس از همه آنان می‌خواستم یک معنی واحد و چکیده به زبان خود از مطلب موردنظر بنویسند. آنگاه تعدادی از معانی ارائه شده را همراه با دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌دادم.

۴. پس از مدتی (حدوداً نزدیک امتحانات میان نوبت دوم) شیوه تدریس شماره سه را به شیوه دانش‌آموز‌محور برعکس انجام

تدریس سنتی و انفعالی (معلم‌محور) و دیگری، روش‌های تدریس فعال و کاربردی (دانش‌آموز‌محور)» (حسن‌خانی، ۱۳۸۹: ۳۴). پر واضح است که پژوهش حاضر بیشتر براساس فعالیت خود دانش‌آموزان و هدایت معلم صورت می‌گیرد.

از سوی دیگر، «یکی از روش‌های مهم متبلور کردن خلاقیت به‌وجود آوردن فضای محرک، مستعد و به‌طور کلی خلاق است

می‌دادم؛ یعنی از دانش‌آموزان می‌خواستم نکات بیانی و ادبی موردنظر را شرح دهند و خود نیز آن‌ها را به بیان یک معنی واحد و چکیده هدایت می‌کردم.

۵. پس از پایان هر درس، شماره‌های سه و چهار را در کلاس به صورت پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان تمرین می‌کردم و در پرسش‌های کلاسی از درس موردنظر نیز، دانش‌آموزان ابتدا می‌بایست نکات بیانی و ادبی شعر یا نثر موردنظر را توضیح دهند و سپس، معنی واحد و چکیده‌ای را براساس توضیحات خویش بیان کنند.

۶. در حین اجرای راه‌حل‌های انتخابی، به تناسب شرایط و مقتضیات از دبیران و همکاران زبان و ادبیات فارسی درخواست می‌کردم در کلاس من حاضر شوند و بازخوردهای روش تدریس جدید را مشاهده کنند.

تغییر و تعدیل راه‌حل‌ها / نقد و نظر همکاران

براساس مشاهدات و یافته‌های خویش حین تدریس و نظرات اصلاحی دبیران و همکاران زبان و ادبیات فارسی به این نتایج رسیدم:

۱. نوشتن معانی واحد و چکیده به وسیله همه دانش‌آموزان و نقد و ارزشیابی آن در کلاس، زمان بسیار زیادی می‌برد؛ بنابراین، نوشتن نقد و ارزشیابی معانی به وسیله دانش‌آموزان را به چند نفر محدود کردم و ما بقی را در وقت ارزشیابی‌های کلاسی هفته بعد از تدریس انجام دادم تا نقد و ارزیابی معانی توسط دانش‌آموزان و پرسش و ارزشیابی کلاسی به‌طور هم‌زمان صورت گیرد و وقت اصلی کلاس صرف تدریس بودجه‌بندی به‌نگام گردد.

۲. تلاش دانش‌آموزان برای دریافت معانی و شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان، باید کاملاً کنترل شده و با نظارت مستقیم دبیر صورت گیرد و از پراکنده‌گویی‌ها و مسائل جانبی حین تدریس پرهیز شود تا اصل کار فدای فرع آن نشود. برای نظارت و کنترل بیشتر بر کار دانش‌آموزان در کلاس، علاوه بر دادن نمره مصوب مستمر کلاسی می‌توان نمراتی را به‌صورت اضافی برای آنان

و همچنین مطالعه کتاب‌های بیانی و جزوه تهیه شده برای دانش‌آموزان بسیار موفق و مؤثر می‌دانند.

بنابراین، با توجه به مشاهدات کلاسی، ارزیابی و تحلیل پرسش‌نامه شاخص‌های کیفی، نظرخواهی از دبیران زبان و ادبیات فارسی و تأیید بیشتر ایشان در جلسات گروه ادبیات فارسی دبیرستان، شاخص‌های کیفی مطلوب به شرح زیر به‌دست آمد:

۱. بیشتر دانش‌آموزان:

الف. از تغییر روش تدریس معانی شعر و نثر - یعنی بدون بیان یک معنی واحد و چکیده و فقط بیان نکات بیانی و ادبی به‌صورت شفاهی و هنگام تدریس - احساس رضایت می‌کنند و آن را پذیرفته‌اند.

ب. با تغییر روش تدریس معانی شعر و نثر در درک مفاهیم و زیبایی‌های ادبی توانمند شده‌اند.

ج. از شیوه جدید تدریس معانی شعر و نثر لذت می‌برند.

د. علم بیان (تشبیه، استعاره، مجاز و کنایه) و اصول و قواعد تشخیص و تحلیل آن را در متون نظم و نثر فارسی فراگرفته‌اند.

ه. به روش تدریس قبلی، یعنی بیان یک معنی واحد و چکیده از سوی دبیر، تمایلی ندارند.

و. مطالعه کتاب‌های بیانی یا جزوه تهیه شده علم بیان را در دریافت معانی شعر و نثر به روش تدریس جدید سودمند می‌دانند.

ز. در ارزشیابی دریافت معانی شعر و نثر، خود را نیازمند یک معنی واحد و چکیده از سوی دبیر یا کتاب‌های کمک‌آموزشی نمی‌دانند.

۲. بیشتر همکاران:

تغییرات مطلوب فوق را در مورد دانش‌آموزان تأیید می‌کنند و به تغییر در روش تدریس معانی شعر و نثر تمایل دارند. بعضی از همکاران نیز تغییر در روش تدریس را شروع کرده‌اند و بعضی درصد تغییر روش تدریس خود هستند.

شاخص‌های کمی وضع مطلوب

با تحلیل نمرات میان نوبت و پایانی دوم به این نتیجه رسیدم که نه تنها سطح نمرات

در نظر گرفت.

۳. علاقه و انگیزه بیشتر دانش‌آموزان و توانمندی نسبی آن‌ها در شیوه تدریس جدید ضمن ایجاد رضایت در من، علاقه و انگیزه‌ام را به ادامه این روش تقویت کرد؛ تا آنجا که تصمیم گرفتم بخش‌های دیگری از کلاس‌های ادبیات را که به‌صورت خشک و بی‌روح برگزار می‌شود و زمینه‌های پرورش و شکوفایی را در دانش‌آموزان محدود یا سرکوب می‌کند، با اقدام پژوهی‌های جدید بهبود بخشم.

۴. تعدادی از دبیران و همکاران زبان و ادبیات فارسی نیز نظر مرا برای ایجاد تغییر در حوزه‌های دیگری از کلاس ادبیات تأیید کردند و در صدد انجام اقدام پژوهی در آن زمینه‌ها برآمدند.

شاخص‌های کیفی وضع مطلوب

۱. «حضور در کلاس ادبیات بهانه‌ای است برای سرودن، گفتن، سرزندگی و رویش صدای ادب، دریای زلال شور و عشق و نشاط را دوجندان می‌کند» (مسن آبادی، ۱۳۸۹: ۴۸). با اجرای راه‌حل‌های انتخابی پی‌بردم که دانش‌آموزان به تدریج از روش تدریس جدید احساس رضایت می‌کنند. آن‌ها اولاً مجبور نیستند توده‌ای از معانی را بدون درک مفاهیم ادبی و لذت بردن از آن فقط بنویسند. ثانیاً با شرکت پرشور و هیجان خود در فعالیت کلاسی تدریس و فراگیری اصول و قواعد معنی کردن شعر و نثر با بهره‌گیری از علم بیان، دیگر اضطراب و دغدغه‌ای در فهم معانی شعر و نثر و مشکلی در ارزشیابی آن ندارند. ثالثاً از امتیازهای نمرات اضافی در فعالیت‌های مستمر کلاسی نیز بهره‌مند می‌شوند.

۲. با تنظیم پرسش‌نامه‌هایی به‌صورت باز و بسته و نظرخواهی از دانش‌آموزان کلاس تغییرات به‌وجود آمده را ارزیابی کردم. همچنین در نظرخواهی از یکی دو تن از دبیران و همکاران زبان و ادبیات فارسی که کمابیش به روش مذکور در کلاس خود تدریس می‌کردند، به این نتیجه رسیدم که ایشان نیز با توجه به ارتقای سطح کلاس خویش، این روش را در درک مفاهیم و زیبایی‌های ادبی و لذت بردن دانش‌آموزان

دانش‌آموزان از مجموع ۱۲ نمره دریافت معنی شعر و نثر، نسبت به وضع موجود افزایش چشمگیری داشته بلکه سطح نمرات کل ورقه امتحانی نیز نسبت به میان‌نوبت و پایانی اول افزایش یافته است.

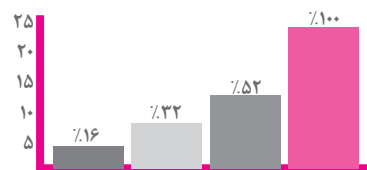
۱. یک معنی واحد، چکیده، خشک، بی‌روح و در بسیاری موارد آزاردهنده در کلاس ادبیات؛
۲. احساس رضایت و لذت دانش‌آموزان و

از معانی شعر و نثر ناشی می‌شد؛
۶. تقویت فن بیان و نویسندگی خلاق در دانش‌آموزان به سبب بیان کردن و نوشتن معانی شعر و نثر به صورت غیرمستقیم؛
۷. کمک به دانش‌آموزان برای فراگیری علم بیان در حد نیاز و افزایش قدرت تشخیص و تحلیل‌شان در متون نظم و نثر فارسی؛

۸. پی‌بردن دانش‌آموزان به توانایی‌های بالقوه خود در دریافت مفاهیم و زیبایی‌های ادبی و ارتقای علاقه و انگیزه آنان به درس ادبیات فارسی.

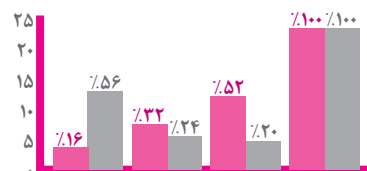
الف. وضعیت میانگین نمرات میان‌نوبت و پایانی دوم (وضع مطلوب) در دریافت معانی شعر و نثر

نمرات	۱-۶		۶-۹		۹-۱۲		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
وضعیت	۴	۱۶	۸	۳۲	۱۳	۵۲	۲۵
وضع موجود	۴	۱۶	۸	۳۲	۱۳	۵۲	۲۵



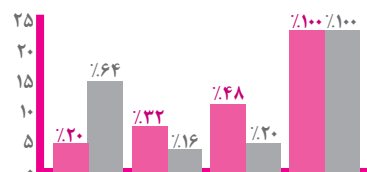
ب. مقایسه وضعیت میانگین نمرات میان‌نوبت و پایانی اول (وضع موجود) و نمرات میانگین میان‌نوبت و پایانی دوم (وضع مطلوب) در دریافت معنی شعر و نثر

نمرات	۱-۶		۶-۹		۹-۱۲		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
وضعیت	۱۴	۵۶	۶	۲۴	۵	۲۰	۲۵
وضع موجود	۱۴	۵۶	۶	۲۴	۵	۲۰	۲۵



ج. مقایسه وضعیت میانگین نمرات کل ورقه میان‌نوبت و پایانی اول (وضع موجود) با میانگین نمرات میان‌نوبت و پایانی دوم (وضع مطلوب)

نمرات	۱۲		۱۶-۲۰		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
وضعیت	۱۶	۶۴	۴	۱۶	۲۵
وضع موجود	۱۶	۶۴	۴	۱۶	۲۵



همکاران از روش تدریس جدید معانی شعر و نثر؛
۳. ارتقای دانش‌آموزان در درک مفاهیم و کشف زیبایی‌های ادبی متون نظم و نثر فارسی هنگام بیان معانی شعر و نثر با روش تدریس جدید؛

پی‌نوشت
* معنی شعر و نثر (۶ نمره)، درک مطلب (۴ نمره)، بعضی از قسمت‌های دانش‌های ادبی که هم به دریافت معانی شعر و نثر و هم به مباحث علم بیان مربوط می‌شود و تقریباً ۲ نمره از ۳ نمره آن به بحث این پژوهش مربوط است.

منابع

۱. قرآن مجید. (۱۳۷۶). ترجمه بهاءالدین خرمشاهی، همراه با توضیحات و واژه‌نامه، چاپ سوم. تهران: جامی و نیلوفر.
۲. احمدناطقی، محسن. (۱۳۸۹). آموزش ادبیات فارسی و روش‌های تدریس ابتکاری و خودساخته، مجموعه مقالات نگرش‌ها و شناخت‌ها در فرایند یاددهی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فناوری آموزشی، گروه تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان قم، قم: اقلیم مهر.
۳. الیاسی، محبوبه. (۱۳۸۹). روش همیاری در آموزش متون فارسی، مجموعه مقالات نگرش‌ها و شناخت‌ها در فرایند یاددهی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فناوری آموزشی، گروه تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان قم، قم: اقلیم مهر.
۴. تجلیل، جلیل. (۱۳۸۷). معانی و بیان. چاپ سوم. تهران: میترا.
۵. حسن‌خانی، کلثوم. (۱۳۸۹). آموزش مؤثر در تدریس فارسی، مجموعه مقالات نگرش‌ها و شناخت‌ها در فرایند یاددهی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فناوری آموزشی، گروه تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان قم، قم: اقلیم مهر.
۶. شمیسا، سبیروس. (۱۳۸۷). بیان (ویراست ۳)، چاپ سوم. تهران: میترا.
۷. قاسمی‌بويا، اقبال. (۱۳۸۹). راهنمای عملی پژوهش در عمل. چاپ هشتم. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۸. کزازی، میرجلال‌الدین. (۱۳۶۸). زیباشناختی سخن پارسی (بیان). چاپ اول. تهران: مؤسسه نشر مرکز.
۹. گودرزی، محمدتقی. (۱۳۸۷). سیمرغ خیال (درس‌نامه بیان پارسی با نمونه‌هایی از شهر کهن و معاصر ایران)، چاپ اول. تهران: کلک سیمین.
۱۰. مسن‌آبادی، اکرم. (۱۳۸۹). زمزمه سرود زندگی و شکفتگی با تدریس مشارکتی، مجموعه مقالات نگرش‌ها و شناخت‌ها در فرایند یاددهی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فناوری آموزشی، گروه تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان قم، قم: اقلیم مهر.
۱۱. همایی، جلال‌الدین. (۱۳۷۴). معانی و بیان (به کوشش ماهدخت بانوهمایی). چاپ سوم. تهران: مؤسسه نشر هما.

نتیجه‌گیری

با تحلیل و بررسی اطلاعات و شواهد، و مقایسه آماری وضع موجود و مطلوب نتایج این پژوهش به قرار زیر به دست آمد:
۱. راهی دانش‌آموزان و همکاران از بیان

۴. ایجاد شور، نشاط و هیجان در کلاس و تدریس دانش‌آموزمحور، خلاق و مبتنی بر همیاری؛
۵. جلوگیری از اضطراب و نگرانی دانش‌آموزان، که از ارزشیابی توده‌ای حجیم

اولی یا اولیتر؟

■ محمد سلگی

دانشجوی رشته دبیری آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهید مقصودی همدان

مقدمه

■ در این پژوهش، ساختار کلمه «اولیتر»، پیشینه آن در ادبیات کهن و کاربردش در نظم و نثر پارسی بررسی می‌شود. براینده نوشتار، نظریه‌هایی درباره ساختار شدن این کلمه و رواج آن در زبان پارسی - به ویژه متون گذشته - است. سرانجام اینکه با توجه به فراوانی استعمال این واژه توسط بزرگان شعر و ادب، مانند سعدی شیرین‌گفتار، ساختار صفت «اولیتر» صحیح و بدون ایراد است.

کلیدواژه‌ها: اولی، اولیتر، نظم، نثر

مقدمه

در دستور زبان پارسی، جمع بستن صفات تفضیلی عربی، مانند علم و اصلح، با پسوند «تر» اشتباه است و نوشته را از فصاحت دور می‌کند. متون فصیح و برتر ادبیات ایران هم از این کژی برکنارند.

در این میان، داستان «اولی» با بقیه صفات متفاوت است. این صفت، در متون، هم به صورت «اولی» و هم به صورت «اولیتر» به کار رفته است.

در نوشتار پیش رو، این لغت‌راز آلود و پیشینه آن در ادب پارسی را بررسی می‌کنیم.

متن

«اولی»، کلمه‌ای عربی از ریشه «ول ی» به معنی شایسته‌تر و سزاوارترین است. جمع آن «أولون» و «أوال» ذکر شده است (مسعود، ذیل الاولی: ۱۳۸۷).

در لغت‌نامه دهخدا و فرهنگ فارسی (معین)

اشاره شده است که این کلمه، صفت تفضیلی است ولی در پارسی آن را صفت گیرند و علامت تفضیل «تر» بدان ملحق کنند. این چنین، صفت «اولیتر» به وجود آمده اما معنی‌اش همان معنی اولی و سزاوارتر است. در لغت‌نامه دهخدا، ذیل «اولی» می‌خوانیم: «صاحب المعجم می‌گوید: اولیتر گفتن در فارسی جایز است؛ اگر نسق کلام تازی نباشد و آن مبالغتی باشد بر مبالغت؛ چنان که در به و بهتر».

«بعضی از فضلا «اولیتر» را غلط می‌دانند اما بزرگان شعر و نثر فارسی از قدیم‌ترین زمان‌ها، آن‌ها را به کار برده‌اند و غلط نیست (نجفی، ۱۳۷۰: ۵۰).

از آنجا که معیار زبانی ما بزرگانی همچون سعدی و حافظ هستند، به استعمال این واژه در آثار ابرمردان سخن پارسی نگاهی می‌اندازیم؛

«اولیتر» در کلام بزرگانی همچون فردوسی، رودکی و خیام نیامده اما در بسیاری از آثار فصیح و بلیغ به کار رفته است.

یکی از این آثار، از نخستین کتاب‌های منشور ادبیات ما، «تاریخ بلعمی» است «چیزی نبود؛ ولیکن فرزند بزرگ به مادر اولیتر» (بلعمی، ۱۳۷۳: ۸۱).

دیگری، «تاریخ بیهقی»، نمونه‌ای از بهترین و روان‌ترین نثرهای تاریخ ادبیات، اثر ابوالفضل بیهقی است:

«و کار اصل ضبط کردن اولیتر که سوی فرع گراییدن» (بیهقی، ۱۳۷۵: ۵۳).

نخستین کتاب صوفیانه به زبان پارسی،

«کشف‌المحجوب» نوشته ابوالحسن علی‌بن عثمان جلایی هجویری غزنوی است که دارای نثری ساده و بی‌تکلف است:

«چون نیابند، خاموش باشند و چون بیابند، دیگران را اولیتر از خود دانند و بذل کنند» (هجویری، ۱۳۷۸: ۳۰).

«اولیتر» در «کلیله و دمنه» نیز فراوان به کار رفته است؛ برای مثال:

«این شکارگاه و صید آن به متن اولیتر که قوت و شوکت من زیادت است (منشی، ۱۳۸۷: ۹۴).

وصمت گنگی بهتر از بیان دروغ و سمت کند زفانی اولیتر از فصاحت به فحش» (همان: ۱۸۱).

امام غزالی هم در «نصیحة الملوک» می‌گوید: «باید که شب آدینه نیت روزه کنی و اگر پنج‌شنبه با آن یار کنی، اولیتر» (غزالی، ۱۳۱۷: ۲).

در «تذکره‌الاولیا» نیز به این واژه برمی‌خوریم:

«دیگر سبب آن بود که هر که را در سخن ایشان به شرحی حاجت خواهد افتاده، اولیتر آن که به سخن ایشان نگرد و باز شرح دهد» (عطار، ۱۳۷۹: ۵).

در «گلستان»، این شاهکار سخن فصیح پارسی به قلم سعدی شیرین‌گفتار با این واژه، زیاد سروکار داریم. نمونه جالب آن، اینکه به فاصله دو صفحه، در دو حکایت، از هر دو واژه «اولی» و «اولیتر» استفاده می‌شود و این خود دلیلی است بر درستی هر دو:

«یکی راز ملوک مرضی هایل بود که عادت

ذکر آن ناکردن اولی (سعدی، ۱۳۹۰: ۵۱).
تقدیر خداوند تعالی بود که مر این بنده را
مکروهی برسد؛ پس به دست تو اولیت که
سوابق نعمت بر این بنده داری و ایادی منت
(همان: ۵۳).

نسل فساد ایشان منقطع کردن اولیت و بیخ
تبار ایشان بر آوردن (همان: ۳۵).
پس موافقت رأی ملک اولیت است تا اگر
خلاف صواب آید، به علت متابعت، از معاتب
ایمن باشم» (همان: ۵۷).

زین پس به نظم می پردازیم.
با «سعدی» آغاز می کنیم و غزلیاتش:
با توأم یک نفس از هشت بهشت اولیت
من که امروز چنینم، غم فردا دارم
(سعدی، ۱۳۸۶: ۵۰۳)

مرا هر آینه خاموش بودن اولیت
که جهل پیش خردمند، عذر نادان است
(همان: ۳۹۰)

به «مولانا» می رسیم و مثنوی اش:
هر کجا نوحه کنند آنجا نشین
ز آنکه تو اولیت اندر حنین
(مولوی، ۱۳۸۸: ۱۶۰)

آن چنان رو که همه زرق و شر است
از مسلمانان نهان اولیت است
(همان: ۲۹۲)

و همچنین، در غزل های شور آفرینش؛ حتی
او یک غزل با ردیف «اولیت» دارد:
بده آن باده به ما، باده به ما اولیت
هر چه خواهی بکنی، لیک وفا اولیت
(انجوی، ۱۳۶۵: ۲۰۲)

گر رانده آن منظم، بسته ست از او چشم ترم
من در جحیم اولیت ترم، جنت نشاید مرا
(شفیعی کدکنی، ۱۳۹۱: ۵۰)
و در اشعار «حافظ» فقط در یک رباعی به
این واژه برمی خوریم:

ایام شباب است، شراب اولیت
با سبز خطان، باده ناب اولیت
عالم همه سر به سر رباطی ست خراب
در جای خراب هم، خراب اولیت
(حافظ، ۱۳۹۰: ۵۱۷)

به تدریج، کاربرد کلمه «اولیت» در آثار
نویسندگان و شاعران کمتر می شود؛ به
گونه ای که در نوشتار معاصران، به ندرت با
این واژه روبه رو می شویم ولی همچنان وجود
دارد. برای مثال، در شعری از استاد «رحیم

معینی کرمانشاهی» می خوانیم:

«بفرمود پوشیده کاش این سخن
که جاری نمی گشت این حد زدن
زناکار را حد اگر درخور است
ولی راز پوشیدن اولیت است

(معینی کرمانشاهی، ۱۳۷۷: ۴۰۲).
نکته قابل توجه اینکه، در تمامی نوشته ها
املائی کلمه یادشده، یک صورت دارد و آن
هم «اولیت» است.
درباره ساخته شدن این واژه خلاف اصول،
می توان دو نظر داد:

در لغت نامه دهخدا و فرهنگ فارسی (معین) اشاره شده است که این کلمه، صفت تفضیلی است ولی در پارسی آن را صفت گیرند و علامت تفضیل «تر» بدان ملحق کنند. این چنین، صفت «اولیت» به وجود آمده اما معنی اش همان معنی اولی و سزاوارتر است

۱. دو حرف عله «و - ی» در کلمه وجود
دارند که باعث می شود آهنگ وزن فعل -
که همان وزن صفت تفضیل در زبان عربی
است - به طور مطلوب در گوش شنونده جای
نگیرد؛ یعنی آهنگی که کلماتی مثل اصلح،
اعلم، افضل، اکرم القا می کنند، در «اولی»
نیست. به همین سبب، پارسی زبانان پسوند
«تر» را به آن افزوده اند.

۲. در لغت نامه دهخدا، دو کلمه دیگر، املائی
«اولی» را با تلفظی نزدیک دارند:

الف. اولی (ula) به معنی نخستین و مؤنث
اول؛
ب. اولی (owla) به معنی خداوندان و جمع
کلمه ذو است که برخلاف ماده مفرد، جمع
بسته شده است.

ممکن است «اولی» برای اینکه با این دو
کلمه، یکی نشود، با «تر» جمع بسته شده
باشد.

نتیجه گیری

بزرگان شعر و نشر ما، از ابتدای تاریخ
شکل گیری ادبیات، صفت تفضیلی «اولی» و
«اولیت» را به هر دو صورت استفاده کرده اند؛
پس هر دو شکل آن صحیح است. دلیل این
کار را نیز نمی توان با اطمینان و به روشنی
بیان کرد.

البته به این نکته هم اشاره کنیم تا
معادل های پارسی مثل سزاوارتر و شایسته تر
هستند، این واژگان عربی، دورتر از ذهن و
قلم قرار می گیرند.

منابع

۱. مسعود، جبران. (۱۳۸۷). فرهنگ الفبایی عربی - فارسی
الرائد برای دانشجویان مترجم: رضا انزلی نژاد، چاپ دوم،
مشهد: آستان قدس رضوی.
۲. نجفی، ابوالحسن. (۱۳۷۰). غلط ننویسیم. چاپ سوم،
تهران: نشر دانشگاهی.
۳. بلعی، ابوعلی محمد. (۱۳۷۳). گزیده تاریخ بلعی. به
کوشش رضا انزلی نژاد، چاپ دوم، مشهد: یاس.
۴. بیهقی، ابوالفضل محمد. (۱۳۷۵). تاریخ بیهقی. تصحیح:
علی اکبر فیاض، به اهتمام محمدجعفر یاحقی. چاپ سوم،
مشهد: دانشگاه فردوسی.
۵. هجویری، ابوالحسن علی. (۱۳۸۷). کشف المحجوب.
تصحیح: والنتین ژوکوفسکی. مقدمه قاسم انصاری. چاپ
ششم. تهران: کتابخانه طهوری.
۶. منشی، ابوالعالی نصرالله. (۱۳۸۷). کلیله و دمنه.
تصحیح: مجتبی مینوی طهرانی. به کوشش محمدحسین
مجدم. چاپ دوم. تهران: زوآر.
۷. غزالی، محمد. (۱۳۱۷). نصیحة الملوك. مقدمه، تصحیح
و حاشیه: جلال الدین همایی. چاپ اول. تهران: کتابخانه
طهران.
۸. عطاری، فریدالدین محمد. (۱۳۷۹). تذکره الاولیا. بررسی
تصحیح متن توضیحات و فهارس محمد استعلامی. چاپ
یازدهم. تهران: زوآر.
۹. سعدی، مصلح بن عبدالله. (۱۳۹۰). گلستان سعدی.
مقدمه و تصحیح محمدعلی فروغی. چاپ اول. قم: آسمان
علم.
۱۰. سعدی، مصلح بن عبدالله. (۱۳۸۶). کلیات سعدی.
براساس نسخه محمدعلی فروغی، به اهتمام بهاءالدین
خرمشاهی، چاپ پنجم. تهران: دوستان.
۱۱. مولوی، جلال الدین. (۱۳۸۸). مثنوی معنوی. مطابق
نسخه نیکلسون. چاپ اول. تهران: ماهرنگ.
۱۲. مولوی، جلال الدین محمد. (۱۳۶۵). مکتب شمس. به
اهتمام سیدابوالقاسم انجوی شیرازی، چاپ دوم، تهران، علم.
۱۳. _____ (۱۳۹۱). گزیده غزلیات شمس. به
کوشش محمدرضا شفیع کدکنی. چاپ دوازدهم. تهران:
علمی و فرهنگی.
۱۴. حافظ، شمس الدین محمد. (۱۳۹۰). دیوان حافظ.
تصحیح: محمد قزوینی و قاسم غنی. چاپ اول. قم:
اندیشه روزان آریا.
۱۵. معینی کرمانشاهی، رحیم. (۱۳۷۷). خورشید شب.
چاپ چهارم. تهران: سنایی.

آموزش شیوه‌های نگارش خلاق

■ قلندر روستایی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی و سرگروه ادبیات منطقه چاروسا (کهگیلویه)

■ محمد صالح نسب

کارشناس ارشد و سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان کهگیلویه و بویراحمد، مدرس دانشگاه

چکیده

■ امروزه اجتماع ما نیاز مبرم به توسعه و تعالی فرهنگ را احساس می‌کند. نگارش در نوع خاص خود، اصول نوشتن متن، نامه‌نگاری‌ها و مقالات مختلف را به ما یاد می‌دهد و نگارش خلاق ارتباط معنی‌دار بین چند چیز را میسر می‌گرداند؛ مثل افتادن سیب و به وجود آمدن قانون نیوتن، نگارش خلاق، حس نوشتن، مشاهده خوب، پرهیز از باور بد بودن نوشته و غلبه بر ترس، شاد نوشتن، درک زبان، نوشتار تصویری، اعتدال نوشتاری، توجه به مردم، جامعه، ایمان و اعتقاد آنان را در برمی‌گیرد. معلم ادبیات باید تصور ریاضی‌وار «یک سر و هزار سودا» را جهت ایجاد روحیه نوشتاری خلاق را در نوشته دانش‌آموزان، از ذهن و فکر خود کنار بزند.

کلیدواژه‌ها: شیوه، آموزش، نگارش خلاق

مقدمه

اگر نه مد بسم‌الله بودی تاج عنوان‌ها نگشتی تا قیامت نو خط شیرازه دیوان‌ها امروزه اجتماع ما نیاز مبرم به توسعه و تعالی فرهنگ و دانش را در همه زمینه‌ها احساس می‌کند. دست یافتن به این امر خطیر، به دست و پای هیچ معرفتی صورت نمی‌گیرد؛ جز اینکه آموزش شیوه‌های نگارش خلاق را با شعر حافظ، پند سعدی، عرفان مولوی، عطار و دیگر نام‌آوران و پیامبران عرصه ادب در مخیله خود بگنجانیم. پس نمی‌توان پذیرفت که:

سخن هر چه بوده‌ست همه گفته‌اند
بر و بوم دانش همه رفته‌اند
بلکه باید با صائب همراه شد که می‌گوید:
یک عمر می‌توان سخن از زلف یار گفت
در بند آن مباش که مضمون نمانده است
نباید منکر تألیف و نگارش زیبا و خلاقانه
شد، بلکه باید با بیهقی همراه شد که
می‌گوید: «هیچ نوشته‌ای نیست که به
یک بار خواندن نیرزد». درس نگارش
در نوع خاص خود اصول نگاشتن متن،
نامه‌نگاری‌ها و مقالات مختلف را به ما یاد
می‌دهد که هیچ‌کس نمی‌تواند کباده بیرون
کشیدن خود را از زیبا حرف زدن انکار
نماید و سکوت اختیار کند. آموزش نگارش
خلاق، دانش‌آموزان را آماده می‌سازد که
روزی لفظ‌های زیبا را که از لطافت آن‌ها
جان کند حضور کنار نگذارند.

همان‌گونه که خداوندگار عشق و عرفان،
مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، می‌گوید:

مشتری علم تحقیقی حق است
دائماً بازار او با رونق است
نیاز به تحقیق و پژوهش با تغییر کتاب‌های
نونگاشت در جهت هماهنگی و همسویی
معلمان و دانش‌آموزان در تدریس ضروری
است تا اینکه کمک‌های لازم در تفهیم و
تفاهم بیشتر آنان و رابطه با نگارش خلاق
فراهم گردد. هر چند در راستای دستیابی
و تدریس بهتر در زمینه مهارت نوشتن
و تدریس دوره دبستان «فاطمه باقری»
کاری انجام داده یا کانون فرهنگی آموزش
(قلم‌چی) راهکارهای خلاقانه در زمینه

تقویت انشای دانش‌آموزان را نوشته است
ولی در زمینه کتاب نونگاشت ادبیات،
به‌ویژه نگارش، کار جدیدی صورت نگرفته
است. بر این اساس، نگارندگان بر آن
بوده‌اند که با یاری جستن از درگاه حق،
اصول و شیوه‌های نگارش خلاق را در
جهت یاددهی و یادگیری بهتر معلمان و
دانش‌آموزان براساس تحقیق و توصیف
به‌صورت موضوعی بیان کنند. امید است
که رضایت خوانندگان گرامی حاصل شود
و ما سهم کوچکی از دین خود را ادا نموده
باشیم؛ به استناد از شوریده‌غزنه، سنایی
غزنوی، می‌گوییم:

به حرص ار شربت خوردم، مگیر از من
که بد کردم
بیابان بود و تابستان و آب سرد و استسقا

بیان مسئله

توانایی در نوشتن برای همه و در حد
گسترده و خلاقانه برای قشر فرهیخته لازم
و ضروری است. نویسندگی هنری است که
می‌تواند مفاهیم ذهن نویسنده را بهتر و
گیرا تر به ذهن خواننده یا شنونده برساند.
پس آموزش با یادگیری و یاددهی رابطه و
پیوندی تنگاتنگ دارد و یک ارتباط دوسویه
است. معلمان و دانش‌آموزان جهت دست
یافتن به رویکرد آموزش نگارش خلاق
مواردی را باید مدنظر قرار دهند که این امر
مستلزم رعایت اصولی است که موفقیت و
پیروزی آنان در گرو عمل نمودن به چنین
شیوه‌هایی است. این شیوه‌ها عبارت‌اند از:

اعتدال نوشتاری	متن تصویری	خوب دانستن زبان	آمیختن باچاشنی طنز	زودودن ترس	مشاهده خوب	حس نوشتاری	خلاقیت و آزادی عمل
----------------	------------	-----------------	--------------------	------------	------------	------------	--------------------

می‌داند. صادق چوبک اولین کتاب‌هایش را سوزاند. برای شروع کار، تلاش می‌کنیم حس نوشتن را در دانش‌آموزانمان به وجود بیاوریم تا یاد بگیرند و نیازمند نوشتن شوند. چه‌بسا که دانش‌آموزان ما و شما با نوشتن توأم با حس خود، «مسئله‌آموز صدها مدرس» شوند.

مشاهده خوب

مشاهده خوب یکی از راه‌های پرورش نگارش خلاق است. صحنه‌ها و مظاهر سر راهمان را پیوسته می‌بینیم ولی برحسب عادت از کنارشان رد می‌شویم. صحنه‌هایی هستند که گاهی درون سینه‌هایمان را پر از حسرت می‌کنند مشاهده یک جشن، یک حادثه می‌تواند تحول‌آفرین باشد. وقتی نمی‌توانیم به آنچه مشاهده نموده‌ایم خوب بگیریم، بهتر است حرف بزیم. حرفی که مولوی نتوانست آن را در گلوبش سخت بفشارد بلکه تلاش کرده است تا به قول دکتر شریعتی «خواب خفتگان خفته را بیدارتر سازد و بدین‌سان بشکند بر آنان سکوت مرگبارشان را».

مولوی هم سینه‌اش را صاف و حرفش را شروع می‌کند. دیده‌هایش را با تخیل درمی‌آمیزد و می‌گوید:

بشنو از نی چون حکایت می‌کند
از جدایی‌ها شکایت می‌کند

کز نیستان تا مرا ببریده‌اند

از نفیرم مرد و زن نالیده‌اند

تا می‌رسد به آنجا که می‌گوید:

سینه خواهم شرحه شرحه از فراق

تا بگویم شرح درد اشتیاق

باید دانست که گاهی چیزهایی در ذهنمان وجود دارد که وقتی آن‌ها را می‌نویسیم، می‌بینیم آنچه می‌خواستیم نیستند. پس اگر به عینه چیزی را ببینیم، بهتر می‌توانیم در موردش بنویسیم. نوشتن کاری است هنری که نمی‌شود آن را به کسی یاد داد بلکه باید به فردی که می‌نویسد گفت: حالا که دیدی و نوشتی، نکات نوشتاری را هم رعایت کن. ما معلمان باید نکات مربوط به نوشتار را به دانش‌آموزان یاد بدهیم و حال آنکه نوشتن را خودشان آغاز نمایند چون ما از آنچه در ذهن دانش‌آموز است خبر

امور معلوم برای یافتن به مجهولات است. نگارش خلاق و تولید متن فرصت مستعد و موقعیت مناسب برای زایش تفکر و پدیدآیی خلاقیت در همه ابعاد است که اول معلمان و سپس دانش‌آموزان را به این امر توصیه باید کرد.

حس نوشتاری

مطالعه و خواندن در بالا بردن سطح سواد

ابزار یک معلم و
دانش‌آموز در نوشتن،
«حس» است. وقتی
حس خوب باشد، واژگان
و جملات خوب ساخته
می‌شوند

مؤثر است و نوشتن و تراوش ذهنی فرزند و زاده خواندن محسوب می‌شوند ولی نگارش و نوشتن حس می‌خواهد. به قول حافظ:
تا نگردی آشنا زین پرده رمزی نشنوی
گوش نامحرم نباشد جای پیغام سروش
یا به گفته مولوی:

محرم این هوش جز بیهوش نیست

مر زبان را مشتری جز گوش نیست

برای انجام دادن هر کاری به ابزار نیاز است. ابزار یک معلم و دانش‌آموز در نوشتن، «حس» است. وقتی حس خوب باشد، واژگان و جملات خوب ساخته می‌شوند. نگارش خلاق به خواندن دائم نیاز ندارد. چه بسیاری کسانی که اهل مطالعه و خواندن‌اند ولی توان و یاری نوشتن ندارند. شاملو آهنگ‌های فراموش شده‌اش را مال خود نمی‌داند و آن‌ها را آغازگر نوشتارش

خلاقیت و آزادی عمل

اولین موضوعی که به نظر می‌رسد در آموزش نگارش خلاق باید به آن توجه کرد، خلاقیت است.

خلاقیت، ایجاد ارتباط معنی‌دار بین دو یا چند چیز بی‌معنی است. خلاقیت از همین جاهایی شروع می‌شود که از نظر ما در ابتدا بی‌معنی می‌نماید؛ مثلاً، مشاهده نیوتن در افتادن سیب از درخت. دنبال علت گشتن وی؛ چرا سیب افتاد؟ ولسی وقتی ارتباط برقرار می‌کند، معنادارترین قانون را در علم فیزیک به ارمغان می‌آورد. ابداعات بشری از همین سؤالات ابتدایی بی‌ربط و بی‌پایه آغاز شده و بعد کاربردی شده‌اند.

در تولید متن هم نمی‌توان از عنصر خلاقیت چشم‌پوشی کرد. بچه‌ها را باید تحریک نمود که با تفکر و ابداع، بین چیزهای بی‌ربط، ربط معنی‌دار به وجود آورند. متن آفرینی به ساماندهی کردن چیزهای پنهان شده از دید ما، ربط دادن آن‌ها و به شگفتی واداشتن مخاطبان نیاز دارد. ذهن خلاق می‌تواند متن خلاق بیافریند و به قول مولوی:

عالم از ما هست، نی ما از او

باده از ما مست شد، نی ما از او

پس ما دبیران باید خلاقیت را به وجود آوریم، نه خلاقیت ما را.

در برابر خلاقیت هرچند ابتدا مقاومت به وجود می‌آید ولی بالاخره مقاومت شکسته می‌شود و بی‌ربط‌ها ربط پیدا می‌کنند و «معنادار» می‌شوند. حسینی‌نژاد می‌گوید:
«وقتی موضوعی را به دانش‌آموزان می‌دهیم، باید آن‌قدر آزادی عمل به آن‌ها بدهیم و آن‌قدر احساس خودانگیختگی بکنند که بدون چارچوب‌ها و ملاک‌های از پیش تعیین شده، تعصبات و انتظارات بیرونی، اندیشه خودشان را بیان کنند».

در منطق هم داریم: «التفکر ترتیب الأمور المعلوم لتادی الی المجهول»؛ تفکر، ترتیب

نداریم. دانش آموز نقاشی است که می‌تواند مشاهدات خود را با نوشتن به صورت تابلویی پرراز و رمز بیان کند و تا نخواهد، نمی‌تواند بنویسد.

زدودن ترس

کسانی هستند که قلمشان زیبا، روان و سلیس است و در نوشتار خود سخن را به «آسمان علیین و در عذوبت به ماء معین» می‌رسانند ولی جسارت خواندن نوشته‌های خود را ندارند. عده‌ای هستند که با وجود خوب نوشتن، باور «بد بودن» را در ذهن خویش تصویرسازی می‌کنند و خود را از جمع نویسندگان کنار می‌کشند. هیچ‌وقت این باور غلط را به خود و دانش‌آموزانمان راه ندهیم. هیچ‌گاه تصور نکنیم ما بهترین نویسنده‌ایم؛ چه بسیار نویسندگانی هستند که به روی خود نیاوردند روی «سن» بیایند و گر نه ما در ردیف‌های آخر جای می‌گرفتیم. در نگارش خلاق باید ترس و استرس را که گاهی به خود و دانش‌آموزانمان وارد می‌شود و از خلاقیت جلوگیری می‌کند، به درستی بزدایم.

فکر نکنیم چون قلم در سیر خویش می‌لرزد به خاطر بد نوشتن ماست بلکه این لرزش قلم به خاطر ظلمی است که به واسطه نگاه بدبینانه به نوشته‌هایمان در حق خودمان متصور شده‌ایم. چه بهتر است که خوش‌بینانه نگاه کنی و بدانی که: دانی چرا در سیر خود بر خویش می‌لرزد قلم

ترسد که ظلمی را کند در حق مظلومی رقم نویسنده باید از اینکه با قلمش ظلمی را در حق مظلومی روا دارد، بترسد و از خواندن نوشته خود نترسد؛ چون «ترس برادر مرگ است».

در آمیختن با چاشنی طنز

انسان له شده امروز در زیر چرخ‌دنده‌های اربابه مشکلات دچار روحیه خمودگی، یأس و نومیدی است. اگر اخم و تخم هم با خمودگی و یأس در آمیخته گردد، «یک سر و هزار سودا» می‌شود. معلم ادبیات نیازی نیست «به کی بهتر از کی» توجه کند؛ چون در این صورت، نگاهش به دانش‌آموز

و نوشتار وی ترازویی می‌شود. در نگارش خلاق سعی معلم باید بر آن باشد که از نگاه مجرد و ریاضی‌وار به کار دانش‌آموز و اندازه‌گیری آن بپرهیزد. به قول سهراب: «چشم‌ها را باید شست، جور دگر باید دید» یا به قول آندره ژید: «کاش عظمت در طرز نگاه ما باشد نه در آنچه بدان می‌نگریم». معلم ادبیات باید بگذارد دانش‌آموزش شاد بنویسد و بخنداند. در نگارش، خشکی را به کلاس راه نباید داد. وقتی بعضی‌ها شاد می‌نویسند، بیشتر تشویقشان کنید تا هنر از نگاهشان زاده شود. اگر بتوانیم از بین دانش‌آموزانمان یک نفر نویسنده یا هنرمند تربیت کنیم که بتواند جامعه را با هنرش بخنداند، کار خارق‌العاده‌ای کرده‌ایم؛ چون جامعه‌ای خوشبخت است که آدم‌های با

متن آفرینی به
ساماندهی کردن
چیزهای پنهان شده از
دید ما، ربط دادن آن‌ها
و به شگفتی واداشتن
مخاطبان نیاز دارد. ذهن
خلاق می‌تواند متن
خلاق بیافریند

فرهنگ و متمدن داشته باشد. کنفوسیوس در تکمیل این موضوع سخنی دارد که می‌گوید: «اگر می‌خواهید یک سال راحت زندگی کنید، برنج بکارید و اگر می‌خواهید صد سال زندگی کنید، درخت بکارید و اگر می‌خواهید قرن‌ها و قرن‌ها راحت زندگی کنید، انسان تربیت کنید».

خوب دانستن زبان

از دیگر راه‌های پرورش نگارش خلاق، درک زبان است. کسانی که یک زبان را خوب می‌دانند و اصطلاحات، قواعد، نحو، عبارات و لغات

آن را به خوبی درمی‌یابند، نوشته‌هایشان نسبت به کسانی که از قواعد آن زبان بیزارند، به مراتب بهتر است. در روزگاران گذشته، نویسنده یا شاعر برای ورود به عرصه نویسندگی یا شاعری می‌بایست فنون مربوط به نویسندگی و شاعری را بداند. طالبان میدان نویسندگی یا شاعری باید با آثار بزرگان مأنوس می‌شدند تا می‌توانستند سری میان سرها در بیاورند؛ علاوه بر آن، می‌بایست معلومات متفرقه دیگری هم داشته باشند. از جمله: تاریخ ادبیات و ...

با وجود تحولات زبان، هیچ کس نمی‌تواند بدون پیروی اصول و قواعد زبان و سبک و کلام نویسندگان بزرگ، راه پرمخاطره نگارش خلاق را در پیش گیرد. نویسنده خلاق باید با آثار نفیس، گران‌مایه و پرمعنی ادبی خو بگیرد و آن‌ها را غذای پرورش روح نوشتار خلاق خود قرار دهد. بزرگان و دست‌اندرکاران مملکت ما باید به فکر زبان فارسی و توجه روزافزون به آن باشند و این دُر گران‌بها را دریابند. پرچم‌داران عالم سیاست باید به سخنان مقام معظم رهبری در توجه بیشتر به علوم انسانی به‌ویژه زبان و ادبیات فارسی عمل کنند و بدانند: گرت هواست که از یاد مردمان تروی زبان مادری خویش را مبر از یاد

تصویرسازی (متن تصویری)

اغلب در یک نوشته، تصویر صرفاً به قصد زینت متن فراهم نمی‌شود بلکه با هدفی مشخص مورد استفاده قرار می‌گیرد. تصویر ارتباط آفرینی می‌کند و ارزش آن برابر هزار کلمه است؛ زیرا انبوهی از اطلاعات را با شکلی موجز ارائه می‌دهد. در تصاویر، خزانه‌ای از اطلاعات وجود دارد که گاه ظرفیت آن بیش از یک نوشته است. تصویرسازی ما را از بیان دوباره مطالب در قالب کلمات بی‌نیاز می‌کند و کارهای خلاقانه‌ای می‌سازد.

معلم و دانش‌آموز در به وجود آوردن خلاقیت نوشتاری بهتر است نوشته خود را با تصاویر ماندگار سازند. «منظور از تصاویر، عکس، جدول، طرح و غیره است». ما معلمان باید در جهت خلاق بار آوردن

دانش آموزان و رشد مستمر آن‌ها تلاش کنیم و دانش پیشین آن‌ها را تقویت و اصلاح نماییم. در همین زمینه پویر می‌گوید: «رشد مستمر دانش آموزان را می‌توان عبارت از تصحیح و اصلاح دانش پیشین وی دانست».

اعتدال نوشتاری

اگر تطور نثر و تحول نظم فارسی را از هزار سال پیش بدین سوی در نظر آوریم، متوجه می‌شویم که در ابتدا ساده و مرسل بوده‌اند. ترکیبات پیچیده در آن‌ها راه نداشته و کلمات غیرفارسی در آن‌ها دیده نمی‌شد، یا بسیار نادر بوده است اما به تدریج تکلف، تصنع، تردافات، سجع و صنایع ادبی و در نهایت پیچیده‌گویی و بازی با کلمات در آن‌ها رواج پیدا کرده است. تصنع‌گرایی در قرن هشتم، نهم و دهم هجری قمری و حتی به دنباله آن تا قرن سیزدهم رواج داشت و حتی به اوایل مشروطیت نیز رسید. مشروطیت و تحولاتی که از این زمان در عرصه ادبیات به وجود آمد نویسنده‌گی را به سوی سادگی سوق داد. نویسنده نوشتار خوب باید خود را جزء پیکره مردم و جامعه بداند. وی باید حد اعتدال سادگی و روانی، اختصار و اطناب را در نوشته خود به درستی رعایت کند و به‌طور کلی، زیبا و شاعرانه، پرمحتوا و سرشار از جلوه و جلا بنویسد تا خواستاران فراوانی را جلب کند و به قول سعدی:

محقق همان بیند اندر ایل (شتر)

که در خوب‌رویان چین و چگل
در کتاب «چهار مقاله نظامی عروضی» مشهود است که «احمد ابن عبدالله سجستانی را پرسیدند که تو فردی خربنده (مکاری، کرایه‌دهنده ستور) بودی؛ به امیری خراسان چون افتادی؟» او سبب رها کرن خربندگی و رسیدن به مقام امیری و بزرگی یافتن را تأثیر این دو بیت «حظله بادغیسی» دانسته است:

مهتری گر به کام شیر در است
شو خطر کن ز کام شیر بجوی
یا بزرگی و عز و نعمت و جاه
یا چو مردانت، مرگ رویاری
بسیاری از بزرگان دانش و معرفت انگیزه

اصلی نگارش را کسب رضایت خداوند دانسته و در نوشتن، پیوسته به رعایت انصاف و اعتدال توصیه نموده‌اند. ابن‌خلدون می‌گوید: «شیفته آن باش که دست‌ها و انگشتان تو مطالب سودمند و نیکی بنویسد که در این دنیای فرینده، یادگاری نیک از تو به جا ماند؛ زیرا در این روز رستاخیز و هنگام روبه‌رو شدن انسان با فرمان برانگیختن و حشر و نشر، همه کردارهایش در پیش او نمودار می‌شود» نویسنده خوب کسی است که در نوشتار، با رعایت جانب انصاف و اعتدال به این موضوع که نوشتار از گفتار مهم‌تر است، واقف باشد؛ زیرا گفتار ناصواب قابل اغماض است اما از نوشتار نادرست و ناصواب نمی‌توان گذشت.

نتیجه‌گیری

مهم‌ترین نتایج حاصل و مترتب بر آموزش شیوه‌های نگارش خلاق در این مقاله عبارت‌اند از:

۱. نویسنده‌گی فن یا هنری است که برخوردار از آن، پشتوانه ارزشمند زندگی اجتماعی، سیاسی، علمی، ادبی و... آدمی است و خلاقیت اصل انکارناپذیر نویسنده‌گی است؛ چون ذهن خلاق متن خلاق می‌آفریند. خلاقیت را باید به‌وجود آوریم نه خلاقیت ما را
۲. مطالعه و خواندن، تراوش ذهنی ایجاد نمی‌کنند. نوشتن حس و حال می‌خواهد و به قول مولوی:

در نیاید حال یخته، هیچ خام

پس سخن کوتاه باید والسلام

بیانگر این است. پس برای شروع نویسنده‌گی، باید حس نویسنده‌گی را تحریک کرد نه حس خواندن را. چه بسیارند کسانی که خوانده‌اند ولی یارای نوشتن ندارند.

۳. مشاهده خوب سکوت مرگبار را می‌شکند و سینه‌ها را صاف می‌کند. نوشتن هنری است که نمی‌توان آن را یاد داد بلکه باید به فردی که می‌نویسد گفت حالا که دیدی و نوشتی، نکات نوشتاری را هم رعایت کن.

۴. کسانی هستند که با وجود عذوبت نوشته‌هایشان جرئت خواندن آن‌ها را ندارند و این به دلیل باور غلط «بند بودن» این

نوشته‌هاست. بهتر است این ترس و باور نادرست را از ذهنشان بزدایم.
۵. در عرصه نوشتار خلاق، معلم ادبیات به «کی بهتر از کی» نباید توجه کند و از نگرش ریاضی‌وار و فیزیک‌وار به نوشتار دانش‌آموزان خودداری کند و بگذارد بچه‌ها شاد بنویسند و بخندند.
۶. زبان را باید خوب دانست و اصل گرت هواست که از یاد مردمان نروی زبان مادری خویش مبر از یاد را باید مدنظر قرار داد.
۷. اصل اعتدال نوشتاری (حد همین است سخن‌دانی و زیبایی) را سرلوحه نوشتن خود قرار دهیم.

منابع

۱. ابن‌خلدون، عبدالرحمن؛ (۱۳۵۹). سفرنامه، مقدمه ترجمه محمد پروین گنابادی. تهران: نگاه ترجمه و نشر.
۲. جلال‌الدین محمد، مولوی؛ (۱۳۷۵). مثنوی، به کوشش نیکلسون، با مقدمه و حواشی محمد عباسی. چاپ اول. تهران: سنا.
۳. حافظ شیرازی، شمس‌الدین محمد؛ (۱۳۸۵). دیوان غزلیات، به کوشش خلیل خطیب رهبر. چاپ چهارم، انتشارات صفی‌علی‌شاه.
۴. حسینی کارونی، احمد، حمید و جعفر، حبیب تبر؛ (۱۳۵۷). آیین نگارش و ویرایش ۱ و ۲. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر.
۵. حسینی‌نژاد، سیدحسن؛ (۱۳۸۲). انشا، دیدگاه‌ها، روش‌ها. چاپ دوم. تهران: زرین.
۶. سجادی، علی‌محمد؛ (۱۳۷۶). صائب تبریزی و شاعران سبک هندی. چاپ چهارم. تهران: دانشگاه پیام نور.
۷. شریعتی، علی؛ (۱۳۸۵). دفترهای سبز مجموعه اشعار و نثرهای شاعرانه. به کوشش محمدرضا حاج‌بابایی. چاپ ششم. تهران: نشانه.
۸. شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ (۱۳۷۲). تازیانه‌های سلوک. چاپ یازدهم. تهران: آگاه.
۹. فتوحی، محمود؛ (۱۳۸۹). آیین نگارش مقاله پژوهشی. تهران: سخن.
۱۰. مرعشی، امیر؛ (۱۳۷۴). اصول نویسنده‌گی و فن نگارش. چاپ سیزدهم. تهران: رفا.
۱۱. مصری، محمد؛ (۱۳۵۶). بهشت سخن. تبریز: یزدانی.
۱۲. صلح‌الدین، سعدی؛ (۱۳۸۱). بوستان. تصحیح غلامحسین یوسفی. چاپ هفتم. تهران: خوارزمی.
۱۳. نظامی عروضی سمرقندی، ابوالحسن؛ (۱۳۸۴). چهار مقاله، به کوشش محمد قزوینی. تهران: طهوری.
۱۴. حری، عباس؛ (۱۳۸۰). آیین نگارش علمی. چاپ دوم. تهران: بهمن.
۱۵. آیین گزارش‌نویسی. چاپ دوم. تهران: بهمن.

16. Poper, Karl (1979). objvtiveknowledge. Oxford: clarendon

تحولات دگرگونی‌های زبانی

■ هادی دهقانیان نصرآبادی

چکیده

اقوام مختلف همیشه در صدد بوده‌اند که تغییرات اندک یا عمده‌ای را از طرق گوناگون در زبان خود ایجاد کنند. این امر گروهی از پژوهشگران را واداشته است که با ریشه‌یابی عوامل مؤثر بر تحولات و دگرگونی‌های زبانی، به مطالعه زبان و انواع تحولات آن و نیز عقاید هر کدام از اقوام و ملت‌ها در مورد این موضوع بپردازند. ما نیز برای یافتن پاسخ این سؤال که «آیا زبان صورت واحد و ثابتی دارد؟» به جست‌وجو در کتاب‌ها و منابع علمی-پژوهشی پرداخته و دلایل اثبات یا انکار این نظریه یا به عبارت دیگر «فرضیه» را جست‌وجو کرده‌ایم.

کلیدواژه‌ها: زبان، عوامل تغییر و تحول، مطالعه زبانی، عقاید اقوام، صورت واحد و ثابت زبان.

مقدمه‌ای بر زبان آدمی

زبان، پدیده‌ای است نظام‌مند و اجتماعی. پیروان ادیان الهی منشأ زبان را بنا بر منطوقه این آیه قرآنی که «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا» (= خداوند تمام نام‌ها را به آدم آموخت) وحی الهی دانسته‌اند. در مقابل، گروهی از معتزله با رویه‌ای نزدیک به افلاطون، منشأ زبان را «قرارداد بشر» می‌دانستند و می‌گفتند که کلام الهی «حادث» است؛ در حالی که اشعریان با «قدیم» خواندن کلام، منشأ آن را آسمانی و فراطبیعی می‌انگاشتند. در جایی دیگر (تورات، سفر تکوین: فصل سوم) می‌خوانیم که «آن‌ها که به اصل خلقت بشر به دست خداوند و هبوط او از آسمان به زمین

معتقدند، زبان را نیز- مانند عقل و هوش یا چشم و گوش و دست و پا- از عطایای خدا به بشر می‌دانند». در ادامه گفتار پیامبر بنی‌اسرائیل (حضرت موسی) می‌فرماید: «آدم و حوا از همان آغاز خلقت نه تنها با یکدیگر، بلکه با مار و با خدا گفت‌وگو می‌کردند» (امین، ۱۳۸۷: ۲۴ و ۲۵).

تا امروز چگونگی آغاز سخن‌گویی بشر- همچنان که چگونگی آغاز هنرها و مهارت‌های دیگر بشر- به‌طور دقیق شناخته نشده است. در متون مقدس، نعمت «نطق و بیان» مهم‌ترین شاخصه انسان شناخته شده است. چنان‌که خداوند در قرآن (الرحمن- ۴) می‌فرماید: خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (= خداوند انسان را آفرید و به او «بیان» آموخت. پس، زبان او به تعبیر دیگر نطق^۲ و بیان^۳ بازتاب انسانیت انسان در جمع و آینه شناخت او از خویشتن، از دیگر هم‌نوعان و از کل جهان است. تفسیر فلسفی‌تر، تعریف انسان به «حیوان ناطق» این است که «انسان، تنها حیوانی است که می‌اندیشد و به کیفیات نفسانی خود- اعم از شادی و غم و در حال، گذشته و آینده- آگاهی دارد» (همان: ۲۴).

ابن‌طفیل اندلسی نیز در داستان فلسفی حَیْبَن یقظان می‌گوید: «این فرد تنها در جزیره‌ای دورافتاده، سپس از شنیدن صدای حیوانات به تقلید آن صداها پرداخته و اصواتی شبیه صدای حیوانات مختلف تولید کرده است» (امین، ۱۳۸۳: ۶۳). بشر اولیه برای ایجاد

ارتباط با هم‌نوعان و انتقال اندیشه‌ها و خواسته‌های خود به دیگران، نخست از ایما و اشاره (پانتومیم^۴ ایما بازی یا به اصطلاح عامیانه «لال‌بازی») سود می‌جست ولی اندک‌اندک از بی‌زبانی به زبان آمد و با تقلید از اصوات طبیعت مانند غرغش رعد، زمزمه جویبار، شیهه اسب، زوزه شغال، چهچه ببلبل و... و با عبور دادن هوا از نای و شکل دادن به آن در دهان، در قالب ارتعاشات تارهای قوی و در نهایت، فرافکنی آن از دهان به بیرون به تولید صوت^۵ قادر شد و به تدریج پس از گذار از مرحله تقلید از آوازهای طبیعت با حروف صدا دار (مصوت‌ه) به مرحله ترکیب حروف بی‌صدا و باصدا رسید و سخن‌گویی شد (امین، ۱۳۸۷: ۲۶).

از آن زمان بود که شعر و نثر از قلم آدمی تراوش یافت و زبان آدمی شکل تازه‌ای به خود گرفت.

زبان به‌طور کل، دارای دو ساختار است: یکی ساختار صعودی یا روساخت^۶ که همان صورت ظاهر و الفاظ موجود در یک واحد گفتاری یا نوشتاری است و دیگر ساختار عمقی یا زیرساخت^۷ که به همه ابعاد معنایی، دلالتی و نشانه‌شناختی آن مرتبط است (همان: ۲۷). البته زبان منحصر به مفردات و ترکیبات واژگانی یا قواعد صرف و نحو نیست، بلکه شامل همه لایه‌های دلالتی^۸ آن است (روبینز، ۱۳۷۰: ۲۷).

از دیدگاه زبان‌شناسان، زبان سه کارکرد مختلف دارد:

۱. کارکرد ارتباطی: که هر انسانی برای انتقال

خواسته‌ها، اندیشه‌ها، و احساسات خود به شخص یا اشخاص دیگر، در نازل‌ترین مراتب از زبان معمولی یا روزمره اتخاذ می‌کند.

۲. کارکرد معرفتی: در تعریف ارسطویی، انسان به حیوان «حیوان ناطق» هرگونه اندیشه‌ای - حتی در فردی‌ترین و درونی‌ترین حد آن - مشروط به استفاده از زبان است. به قول لودینگ ویتگنشتاین «محدوده زبان من، محدوده جهان من است» (۱۳۸۳: مقدمه).

۳. کارکرد بیانی: برخلاف کارکردهای ارتباطی و معرفتی زبان که در همه اشخاص مشترک است، کارکرد بیانی مخصوص آن دسته از گویندگان و نویسندگان است که اندیشه‌ها و احساسات خود را به نحوی مؤثرتر و در قالبی زیباتر بیان می‌کنند. این کارکرد ممکن است به شکل گفتاری (نطق و خطابه) یا نوشتاری (شعر یا داستان) باشد.

از آریای پارسی تا ایران فارسی: کوچیدن ایرانیان در سرآغاز نخستین هزاره پیش از میلاد، بخشی از جابه‌جایی گسترده هند و اروپایی به شمار می‌آید. این کوچ که از یک‌سو از فرارود (ماوراءالنهر) و از دیگر سو از راه قفقاز صورت پذیرفت، به برآمدن یک تمدن بزرگ در سرزمین انجامید که از پیشینه پیش تاریخی پربراری برخوردار بود. ایرانیان که امکان کوچیدن از ناحیه فرارود به سوی پنجاب و پیوستن به برادران هم‌تبار و هم‌فرهنگ هندی خود را نداشتند، رو به جانب فلاتی (فلات ایران) نهادند که نام آنان را به خود گرفت. در باختر این فلات، تیره‌های ایرانی از شمال تا جنوب در طول رشته‌کوه‌های زاگرس تا جوار دولت‌های قدرتمند میان رودان (بین‌النهرین) در هر کجا که دارای زمین و چراگاه مناسب و مرغوب بود، مستقر شدند. در ۷۰۰ پیش از میلاد، یکی از تیره‌های ایرانی به نام پارس‌ها در فارس سکنی گزید. یکجانشینی و ماندگاری جغرافیایی تیره‌های گوناگون ایرانی و تماس آنان با تمدن‌های کهن همسایه، هویت خاص آنان را اندک‌اندک آشکار ساخت و بر آن صحنه گذارد. گرد آمدن این تیره‌ها در شکل‌های سیاسی گونه‌گون در تقویت گویش‌های خاص هر یک از آن‌ها

مؤثر افتاد. این گویش‌ها که همه پیوسته به گروه زبان‌های ایرانی یا آریایی {«آریانا» در زبان اوستایی} می‌باشند، در محدوده جغرافیایی مشخص و معینی به ثبت رسیدند. بدین ترتیب، جغرافیای گویش‌ها همانند جغرافیای تیره‌ها در بستر یک گستره سرزمینی پای گرفت که متشکل از نواحی و مناطق گسترده بود؛ مانند شمال خاوری و جنوب باختری. این نواحی و مناطق بزرگ پیوسته به آن، «ایران شهر» می‌بودند که از خاور فرارود تا خلیج فارس دامن می‌گسترده. پس، می‌بینیم که زبان پارس‌ها چیزی جز یکی از گویش‌های چندگانه ایرانی نبوده

برخلاف کارکردهای ارتباطی و معرفتی زبان که در همه اشخاص مشترک است، کارکرد بیانی مخصوص آن دسته از گویندگان و نویسندگان است که خود را به نحوی مؤثرتر و در قالبی زیباتر بیان می‌کنند

است. مادها و پارس‌ها هر یک گویش ویژه خود را داشته‌اند (دوفوشه کور، ۱۶:۱۳۹۳). فارسی زبانی است که معرف فرهنگ و هویت ملی ما ایرانیان است. این زبان در گذر زمان، فراز و نشیب‌های زیادی را طی کرده، اما همچنان جاویدان و پابرجا مانده است. راز جاودانگی زبان فارسی را می‌توان داشتن پشتوانه فرهنگی غنی دانست؛ فرهنگی که شاعران و نویسندگان بزرگی چون فردوسی، خیام، سعدی، حافظ، عطار، مولوی و نظامی گنجهای را پرورش داده است تا زنجیره‌های استوار و ناگسستنی زبان فارسی را تشکیل دهند. در دوره معاصر، به دلیل گسترش

ارتباطات و وسایل ارتباط جمعی، زبان فارسی بیش از همه دوره‌ها در معرض خطر قرار گرفته است. براین اساس، وجود یک فرهنگستان قوی، برنامه‌ریزی مناسب برای آموزش زبان و ادبیات فارسی در مدارس و هم‌فکری دانشگاهیان و صاحب‌نظران نگارش و ویرایش و اتفاق نظر آنان در این زمینه، می‌تواند جاودانگی این زبان را استمرار بخشد. موضوعی که در اینجا تأمل بیشتری را می‌خواهد، بررسی عوامل تغییر و تحول در زبان فارسی و در نتیجه خط فارسی است. چنان که در کتب تاریخی زبان فارسی نیز آمده، عواملی که موجب تغییر در زبان و خط فارسی شده‌اند به دو گروه منقسم می‌شوند:

عوامل درونی دگرگونی زبان فارسی

«زبان گهواره تمدن انسان، شجره‌نامه هر قوم و مقوله‌ای است که اولین شیوه خود ابرازی را شامل می‌گردد. زبان در واقع، شناسنامه و کارت شناسایی هر قوم و ملتی است. لذا پرداختن به آن از ضروریات است. در کشور ما ایران نیز مثل همه کشورهای تنوع زبان، گویش و لهجه وجود دارد و علاوه بر فارسی به‌عنوان زبان رسمی، زبان‌ها و گویش‌های دیگری نظیر لری، کردی، آذری، بلوچی، تاتی، گیلکی، طبری، عربی، و ترکمنی هم وجود دارد که در ابعاد مختلف و نیز از حیث تعداد گویشوران و نزدیکی به زبان رسمی با هم متفاوت‌اند. هر یک از این گویش‌ها و زبان‌ها به‌عنوان زبان مادری یکی از اقوام ایرانی، بخش مهمی از فرهنگ و هویت قومی آنان به حساب می‌آید. اصولاً تغییر و تحول زبان‌ها یکی از ویژگی‌های ذاتی زبان‌هاست که تحت تأثیر عوامل درونی زبانی و عوامل بیرونی زبانی انجام می‌گیرد. تحت تأثیر پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی شاهد دو نوع تغییر زبانی هستیم: الف) تغییر تدریجی (ب) تغییر ناگهانی، که معمولاً نوع اول رواج بیشتری دارد. جهت پرداختن به بحث تغییر زبانی ناگزیر باید چند اصطلاح توضیح داده شود که عبارت‌اند از: هم‌گرایی زبانی، تغییر زبان، مرگ زبان، بقای زبان، زبان مرده، زبان رو به زوال و زبان در معرض خطر.

۱. هم‌گرایی زبانی (convergence language): در حوزه زبان‌شناسی

اجتماعی، اصطلاح هم‌گرایی زبانی به فرایند شبیه شدن گویش‌ها به یکدیگر اطلاق می‌گردد. فرایند شبیه شدن معمولاً یک‌سویه بوده و جهت آن از زبان محلی و غیرمعیار به سمت گویش ملی و معیار است.

۲. تغییر زبان (Language shift):

این اصطلاح در واقع اصطلاح دیگری برای توضیحات اصطلاح هم‌گرایی زبانی است. در تعریف، تغییر زبان حالتی است که در آن، مردم یک جامعه دو یا چند زبانه از زبان بومی خود به نفع زبانی دیگر دست می‌کشند.

۳. مرگ زبان (Language death):

حالتی از تغییر زبانی است. مرگ زبان وقتی اتفاق می‌افتد که اعضای جامعه زبانی که دچار تغییر زبانی شده است، تنها گویشوران آن زبان در دنیا باشند. بدیهی است مرگ یک زبان با مرگ آخرین گویشور آن زبان اتفاق می‌افتد.

۴. بقای زبان (Language maintainous):

مرگ زبان است و وقتی اتفاق می‌افتد که اعضای یک جامعه زبانی در یک جامعه دو یا چند زبانی تصمیم می‌گیرند به استفاده از زبان آبا و اجدادی خود ادامه دهند.

۵. زبان مرده یا خاموش (Language dead or extinct):

زبانی است که هیچ گویشور بومی ندارد.

۶. زبان رو به زوال یا در حال احتضار (Language moribund):

زبانی است که در میان نسل جوان و خردسالان هیچ گویشور بومی ندارد.

۷. زبان در معرض خطر (Endangered Language):

زبانی که گویشوران آن بسیار اندک باشند (بشیرنژاد، ۱۳۸۳ شماره صفحات ۲۴).

«مرگ زبان را می‌توان فرایندی تدریجی دانست که از تغییر زبانی شروع می‌شود و در صورت گسترش تغییر زبانی ممکن است موجب زبان رو به زوال و در مرحله بعد،

زبان در معرض خطر و در نهایت، خاموشی و نیستی زبان گردد. البته باید دانست که همه تغییر زبان‌ها به زوال و مرگ منجر نمی‌شوند. زبان‌شناسان عوامل متعددی را در بقا یا خاموشی یک زبان مؤثر می‌دانند که عبارت‌اند از: مهاجرت، صنعتی شدن، شهرنشینی، محدودیت‌های اعمال شده از سوی دولت‌ها، تعداد گویشوران، اعتبار اجتماعی زبان‌ها (برخورداری از پشتوانه سیاسی، اجتماعی، نظامی، علمی و ادبی) حوزه‌های کاربرد (کاربرد آن در خانه، محل کار، رسانه‌ها، تجارت و مذهب)، جهانی شدن، زبان آموزش در نظام آموزشی کشور و بلایای طبیعی. بدیهی است زبان محلی و غیرمعیاری که فاقد نظام نوشتاری و آثار ادبی و علمی درخورد باشد، به دلیل از دست دادن بسیاری از عوامل بالا، از جمله اعتبار اجتماعی و حوزه‌های کاربرد، از توانایی مقابله‌ای مناسبی برای حفظ و بقای خود در مقابل زبان معیار و ملی برخوردار نیست. تغییر زبان شامل تغییرات سطوح ساختاری سه‌گانه یعنی نحوی، واژگانی و آوایی است که در این بین، تغییر نحوی کندتر از تغییر واژگانی و آوایی انجام می‌گیرد» (زهرآکار، ۱۳۹۲: ۲).

۱. «عوامل درونی: که به آن عوامل ذاتی نیز گفته می‌شود. تحولات درونی زبان، در درون آن و بدون دخالت عوامل خارجی انجام می‌پذیرد. همچنان که کاربردهای مجازی و اصل «کم‌کوشی» معانی جدیدی برای برخی واژه‌ها پدید می‌آورد» (ابوالقاسمی، ۱۳۷۹: ۳۵).

در زبان نیز از میان دو زنجیره واژگانی که یک معنا را می‌رسانند، «در شرایط متساوی زنجیره ساده‌تر درست‌تر است». برای نمونه از میان این دو جمله، جمله نخست درست است و جمله دوم، حاوی انبوهی از خطاهاست:

– این تابلو را کمال‌الملک کشیده است.

– این تابلو توسط کمال‌الملک کشیده شده است.

«در زبان‌شناسی، اصلی با عنوان اصل «کم‌کوشی» یا «تنبلی زبانی» یا «اقتصاد زبانی» مطرح است و موتور محرکه زبان و

عامل تبدیل زبان‌های پیچیده باستانی (مانند فارسی باستان) به زبان‌های ساده نوین (مانند فارسی میانه و فارسی دری) دانسته می‌شود. آنچه در تاریخ زبان فارسی، «متون پایه فارسی» نامیده می‌شود، مانند تاریخ بلعمی و ترجمه تفسیر طبری، مبتنی بر اصل «استره اکام» و موسوم به «نثر مرسل» است. همچنین، والاترین آثار منظوم فارسی که با صفت «سهل ممتنع» معروف‌اند، مانند شاهنامه فردوسی و غزلیات سعدی، همواره ساده‌ترین روش‌های اجرای یک مضمون را از میان چندین روش ممکن، برگزیده‌اند» (واشقانی، ۱۳۹۰: ۵).

«تیغ او کام» یا «استره او کام» اصلی منسوب به ویلیام او کام، منطق‌دان و فیلسوف انگلیسی، است. در قرن ۱۴ میلادی، ویلیام او کام اصلی را مطرح کرد که به نام اصل «تیغ او کام» شناخته شد. طبق این اصل، هرگاه درباره علت بروز پدیده‌ای دو توضیح مختلف ارائه شود، در آن توضیحی که پیچیده‌تر باشد احتمال بروز اشتباه بیشتر است و، بنابراین، در شرایط مساوی بودن سایر موارد، توضیح ساده‌تر، احتمال صحیح بودنش بیشتر است (مگی، کامشاد، ۱۳۸۶: ۷۵).

صورت نخستین این عبارت در لاتین چنین است: **Numquam ponendo est pluritas sine necessitate**

آزاد آن در فارسی می‌شود: «در توضیح و توصیف، بخش‌های ناضروری را حذف کن». ولی صورت متداول ترش چنین است: «میان دو نگره که توان توصیف و پیش‌بینی یکسانی دارند، ساده‌ترین را بگزین». در اینجا منظور از «ساده‌ترین» نگره، نگره‌ای است که کم‌ترین انگاشت‌ها در آن به کار رفته باشد. بدین ترتیب، در مواقعی که لازم است برای چیزی توضیحی پیدا کنیم، باید همیشه حداقل فرض‌های لازم را به کار بگیریم. بدون ضرورت نباید وجود چیزی را مسلم فرض کرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Language
2. Speech
3. Expression
4. Pantomime
5. Voice
6. Surface Structure
7. Depth Structure
8. Semantic

انواع زمان ما و مضارع یا انواع نمود فعل؟

بحثی در وجه و نمود فعل در زبان فارسی

■ حبیب‌الله جمشیدی نژاد

کارشناس زبان و ادبیات فارسی و کارشناس ارشد زبان‌شناسی
دبیر دبیرستان‌های ایذه، خوزستان

چکیده

در این مقاله به مبحث نمود فعل در زبان فارسی پرداخته می‌شود. تفاوت وجه فعل و نمود فعل بررسی و مشخص می‌گردد که آنچه در زبان فارسی انواع زمان ماضی یا مضارع تعبیر می‌شود، درواقع انواع نمود فعل است که به کمک آن‌ها نشان می‌دهیم فعل در شرف انجام یا برحسب عادت است، تکراری است و مانند آن. به عبارت دیگر، ماضی، مضارع و آینده زمان‌های اصلی هستند و آنچه زمان‌های فرعی (یعنی انواع ماضی، و مضارع) نامیده می‌شود، درواقع نمودهای متفاوت فعل اند نه انواع زمان ماضی یا مضارع.

کلیدواژه‌ها: دستور زبان فارسی، ماضی، مضارع، وجه (حالت)، نمود (جنبه)، aspect- mood

مقدمه

نمود نوعی مقوله دستوری است که نشان می‌دهد عملی که با فعل بیان می‌شود، از چه دیدگاهی مورد توجه قرار دارد؛ مثلاً در شرف انجام است، بر حسب عادت است، تکراری است و مانند آن. نمود را می‌توان به وسیله پیشوندها، پسوندها یا ایجاد تغییرات دیگری در شکل فعل یا با استفاده از فعل‌های کمکی (معین) نشان داد (Richards, 2002: 340).

وجه، نظر و طرز برخورد گوینده یا نویسنده را نشان می‌دهد. اغلب در دستور سه نوع

اختصاصی طرح

وجه فعل: عبارت است از دلالت فعل بر وقوع یا عدم وقوع عمل به شکل اخبار یا احتمال یا امر.

نمود فعل: مشخصه چگونگی به انجام رسیدن فعل از لحاظ وقوع که ممکن است ساده یا استمراری و یا کامل باشد.

متن: (طرح مقدمات، بحث و بررسی):

در درس هشتم زبان فارسی (۱) آمده است: «فعل پنج ویژگی دارد: ۱. شخص ۲. زمان ۳. گذر ۴. معلوم و مجهول ۵. وجه» (زبان فارسی ۱: ۳۸).

در درس هشتم زبان فارسی (۲) آمده است: «وقوع فعل از نظر گوینده یا مسلم است یا نامسلم و یا جنبه خواهش و فرمان دارد. این سه کارکرد فعل را وجه می‌گوییم و آن‌ها را به ترتیب اخباری، التزامی و امری می‌نامیم. جز فعل امر و دو ساخت ماضی التزامی و مضارع التزامی ساخت سایر زمان‌های فعل‌ها از وجه اخباری است» (زبان فارسی ۲: ۴۲-۴۱).

«فعل مشخصه‌های نحوی ویژه‌ای دارد. یکی از این مشخصه‌ها به چگونگی به انجام رسیدن فعل از لحاظ وقوع ساده، پیشرفتی (استمراری) و یا پایان یافتن آن مربوط است. به مشخصه‌های یاد شده «نمود» گفته می‌شود. بنابراین، سه مشخصه نمود وجود دارد: ساده، استمراری و کامل.

علی به مدرسه رفت. (رفت: نمود ساده)

علی هر روز به مدرسه می‌رفت. (می‌رفت: نمود استمراری)

وجه را نشان داده‌اند: اخباری، امری، التزامی (همان).

در کتاب‌های دستور زبان فارسی عموماً سه وجه اخباری، امری، التزامی برای فعل برشمرده‌اند.

برخی از کتاب‌های دستوری، از جمله دستور پنج استاد، افعال را دارای شش وجه می‌دانند: وجه اخباری، وجه التزامی، وجه شرطی، وجه امری، وجه وصفی، وجه مصدری ولی همان‌طور که انوری و گیوی (۱۳۷۰، جلد ۲: ۷۵-۷۴) بیان کرده‌اند، وجه شرطی نوعی از وجه التزامی است و ساخت خاصی ندارد. وجه مصدری هم اصلاً فعل نیست؛ زیرا مصدر از انواع اسم است و وجه وصفی (بن ماضی + ه) هم تابع وجه فعل بعد از خود می‌باشد و در نهایت به سه وجه امری، التزامی، اخباری قائل گردیده‌اند (همان).

از نظر پیشینه وقتی در دستور زبان فارسی می‌گوییم فعل سه زمان اصلی دارد: ماضی، مضارع و آینده و سپس ماضی را به ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید و... تقسیم می‌کنیم، درواقع انواع زمان ماضی نداریم بلکه یک فعل در یک زمان نمودهای متفاوت می‌یابد؛ مثلاً «گفته بود» نمود کامل دارد ولی «داشت می‌گفت» نمود استمرار را نشان می‌دهد. در متن مقاله این موضوع را بیشتر تحلیل می‌کنیم.

تعریف مفاهیم و واژگان

علی داشت به مدرسه می‌رفت. (داشت می‌رفت: نمود استمراری)
 علی به مدرسه رفته است. (رفته است: نمود کامل)
 علی به مدرسه رفته بود. (رفته بود: نمود کامل)
 نمود کامل به صورت یکی از فعل‌های ماضی نقلی و ماضی بعید ظاهر می‌شود.
 فعل کامل به مفهوم پایان یافتن فعل پیش از زمان حال (ماضی نقلی) یا پیش از زمان گذشته دیگری (ماضی بعید) اشاره می‌کند (مشکوةالدینی، ۱۳۷۹: ۷۷).

۱. **نمود ساده:** شامل مضارع ساده، آینده، ماضی ساده، مضارع التزامی، ماضی التزامی و امر
 ۲. **نمود استمراری (پیشرفتی):** شامل مضارع اخباری، مضارع ملموس، ماضی استمراری و ماضی ملموس
 ۳. **نمود کامل:** ماضی نقلی و ماضی بعید

نتیجه‌گیری و پیشنهاد
 تقسیمات افعال از حیث زمان با تقسیمات دیگری از حیث وجه و نمود اختلاط یافته است؛ به نحوی که آنچه ماضی نقلی یا بعید

دارد. اگرچه ظاهراً نیز نشانه‌هایی در آن وجود داشته باشد شکل ظاهری را نباید ملاک تعیین وجه دانست اما برای نمود فعل نشانه‌های ظاهری وجود دارد؛ مثلاً در «گفته بودم» و «گفته باشم» فعل‌های کمکی «بود» و «باش» نشانه‌های ظاهری نموده‌های متفاوت فعل در زمان ماضی هستند.

می‌توان فعل را به جای پنج ویژگی دارای شش ویژگی دانست:
 ۱. شخص ۲. زمان ۳. گذر ۴. معلوم و مجهول ۵. وجه ۶. نمود



امروز

وقتی در دستور زبان فارسی می‌گوییم فعل سه زمان اصلی دارد: ماضی، مضارع و آینده و سپس ماضی را به ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی بعید و... تقسیم می‌کنیم، در واقع انواع زمان ماضی نداریم بلکه یک فعل در یک زمان نموده‌های متفاوت می‌یابد

با توجه به مطالب بالا می‌توان فعل را از لحاظ وجه و نمود به صورت زیر تقسیم کرد.

- الف. تقسیم‌بندی فعل‌ها از لحاظ وجه (فعل‌هایی که در صص ۳۸-۳۷ زبان فارسی ۲ آمده‌اند)**
- وجه اخباری: شامل مضارع اخباری، آینده، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید، ماضی ملموس (ناتمام) و مضارع ملموس (ناتمام)
 - وجه التزامی: شامل مضارع التزامی و ماضی التزامی
 - وجه امری: شامل فعل امر

ب. تقسیم‌بندی فعل‌ها از لحاظ نمود (فعل‌هایی که در صص ۳۸-۳۷ زبان فارسی ۲ آمده‌اند)

پی‌نوشت‌ها

- وجه اخباری Indicative mood
- وجه امری imperative mood
- وجه التزامی subjunctive mood
- نمود ساده simple aspect
- نمود استمراری progressive aspect
- نمود کامل perfect aspect

منابع

- مشکوةالدینی، مهدی. (۱۳۷۹). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری (ویرایش دوم). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- دستور پنج استاد. (۱۳۸۰). دستور زبان فارسی. چاپ دوم: انتشارات ناهید.
- انوری، حسن و حسن گیوی. (۱۳۷۰). دستور زبان فارسی. دو جلد. انتشارات فاطمی.
- خانلری، پرویز. (۱۳۸۰). دستور زبان فارسی، چاپ هیجدهم، انتشارات طوس.
- شریعت، محمدجواد. (۱۳۶۶). دستور زبان فارسی. چاپ دوم، انتشارات اساطیر.
- لازار، ژیلبر. (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی. ترجمه بحرینی. چاپ اول. انتشارات هرمس.
- همايون، همدخت. (۱۳۷۹). واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Richards, Jack c. (2002) Longman Dictionary Of Language Teaching & Applied Linguistics

نامیده می‌شود، بیشتر ناظر به نمود است و آنچه مضارع التزامی نامیده می‌شود، بیشتر ناظر به وجه.
 وجه فعل با معنی فعل ارتباط مستقیم

روش‌های تاکیدی

در زبان فارسی

داود رفیعی

چکیده

مبحث تأکید و روش‌های مؤکد کردن اقسام کلمه، از جمله مسائلی است که در دستور زبان، زبان‌شناسی و بلاغت مطرح است. یکی از ویژگی‌های زبان فارسی این است که همه اقسام کلمه - از اسم و فعل گرفته تا شبه‌جمله و حتی حروف اضافه - را می‌توان مؤکد کرد.

در تحقیق پیش رو به شماری از روش‌های مؤکد کردن اقسام کلمه اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: تأکید، روش‌های مؤکد کردن، زبان فارسی، اقسام کلمه

مقدمه

یکی از مسائلی که در دستور زبان، بلاغت، زبان‌شناسی و حتی نقد ادبی قابلیت مطرح شدن را دارد، بحث تأکید و روش‌های مؤکد کردن انواع کلمه است. در تعریف تأکید - از منظر زبانی - آمده است: «تأکید آن است که سخنی را اعم از کلمه یا جمله یا گروه، با وسایل دستوری یا معنایی به منظورهای بلاغی مورد توجه قرار دهیم و به آن شدت یا کمال یا روشنی بخشیم» (فرشیدورد «الف» ۱۳۵۴: ۳۸۶).

درواقع، کلمه مؤکد عضو برجسته جمله است و جمله مؤکد عضو برجسته متن. قابل توضیح است که مرحوم خانلری در پی تحقیقات خود، بحث تکیه کلمات را

حتی حروف و اصوات را می‌توان مؤکد کرد. البته باید افزود که برخی روش‌های مؤکد کردن کلمه و کلام در گذشته کاربرد بیشتری داشته و برخی از روش‌ها نیز در فارسی امروز بسامد بیشتری یافته است.

پیشینه تحقیق

دربارۀ مباحث تأکید و مؤکد کردن کلام و کلمه، پیش‌تر پژوهش‌های ارزشمندی توسط مرحوم خسرو فرشیدورد انجام گرفته که ماحصل آن‌ها در کتاب‌ها و مقالات ایشان ثبت شده است. از جمله این کتاب‌ها و مقالات می‌توان به این موارد اشاره کرد: «دربارۀ ادبیات و نقد ادبی» (به‌ویژه جلد دوم)، «جمله و تحول آن در زبان فارسی»، سلسله مقالاتی با عنوان «تأکید و قصر در زبان فارسی» و ... دیگران نیز در زمینه روش‌های تأکید مقالاتی نوشته‌اند که از آن جمله است: مقاله «شبهه‌های تأکید در فارسی و عربی» نوشته دکتر محمدرضا نجاریان. غیر از این موارد، در کتاب‌هایی که در زمینه دستور نوشته شده، جسته و گریخته به بحث تأکید و روش‌های مؤکد کردن اشاره شده است. این تحقیق نیز در راستای پژوهش‌های قبلی است و به عبارت بهتر جمع‌بندی مختصری است از نتایج تحقیقات پیشین.

در زبان فارسی مطرح می‌کند و از آن تعریفی بدین‌سان ارائه می‌دهد: «وقتی کلمه یا عبارتی را تلفظ می‌کنیم، همه هجاهایی که در آن هست به یک درجه از وضوح و برجستگی ادا نمی‌شود بلکه یک یا چند هجا برجسته‌تر است. همین برجستگی خاص یکی از اجزای کلمه در یک سلسله اصوات ملفوظ، موجب می‌شود که حدود و فواصل هجاها را تشخیص بدهیم و هر یک از کلمات جمله را جداگانه ادراک کنیم. این صفت خاص بعضی هجاها را که موجب انفکاک اجزاء کلام از یکدیگر است، در فارسی تکیه کلمه یا به اختصار تکیه می‌خوانیم» (خانلری ۱۳۷۳: ۱۴۸). بنابراین، می‌توان کلمه مؤکد را در حکم تکیه جمله دانست؛ چرا که برجسته‌تر از سایر اجزای جمله ادا می‌شود و جمله مؤکد نیز در حکم تکیه متن تلقی می‌گردد.

«در یک تقسیم‌بندی کلی، تأکید به دو نوع عام و خاص تقسیم می‌شود. تأکید عام عبارت از روش‌هایی است که به وسیله آن همه اقسام کلمه و جمله و گروه را مؤکد می‌کنند؛ مانند تأکید به وسیله تکرار، و تأکید خاص عبارت از روش‌هایی است که اختصاص به یکی از اقسام کلمه یا جمله دارد» (فرشیدورد «الف» ۱۳۴۵: ۳۸۶).

در زبان فارسی تقریباً همه انواع کلمه اعم از اسم، فعل، صفت، قید، ضمیر و

گونه‌ای دیگر از روش تکرار برای تأکید است. این اسم‌ها به دو طریق ساخته می‌شوند: الف) از دو اسم مکرر؛ خواه به واسطه حروف اضافه یا عناصر اتصالی مانند سرتاسر، دورتادور و ... ب) از دو اسم غیر مکرر؛ خواه به واسطه و خواه بی‌واسطه مثل سرتاته، سرتاپا و ... (فرشیدورد ۱۳۸۲: ۲۰۱).

۲-۱. استفاده از ضمیر مشترک

گاهی پیش یا پس از اسم، ضمیر مشترک «خود» قرار می‌گیرد و این در

دوغ خوردی دوغ خوردی دوغ دوغ (همان)

تکرار فقط شامل مکرر کردن کلمه نیست و موارد دیگری نیز در دایره شمول آن می‌گنجد. یکی از این موارد، آوردن مترادفات اسم است؛ به گونه‌ای که القا کننده مفهوم تأکید باشند. «تأکید به وسیله مترادف، متداول‌تر است از تأکید به وسیله تکرار. یکی از فواید تأکید به وسیله تکرار و آوردن مترادف، جلوگیری از توهّم و اشتباه است؛ یعنی وقتی گوینده می‌گوید «حسن، حسن آمد» برای آن

۱. تأکید اسم

۱-۱. تکرار

یکی از متداول‌ترین طرق تأکید اسم، مکرر کردن آن است. نقش دستوری اسم دوم نیز همان نقش دستوری اسم اول است.

نام من عشق است آیا می‌شناسیدم
زخمی‌ام زخمی سراپا می‌شناسیدم

(منزوی)

البته درباره تکرار - به ویژه در شعر -



موقعی است که هدف گوینده مؤکد کردن اسم باشد. این افزوده شدن گاهی به این طریق است که ضمیر مشترک پس از اسم و بدون کسره اضافه می‌آید و این در دوره‌های گذشته مرسوم‌تر بوده است: و مرد خود مرده بود که جلادش رسن در گلو افکنده و خبه کرده (بیهقی).

گاهی نیز ضمیر مشترک پیش از اسم می‌آید. این روش نیز بیش‌تر در متون گذشته به چشم می‌خورد:

عزمم درست گشت کز اینجا کنم رحیل
خود آمدن چه بود که پایم شکسته باد
(نقل از مرصادالعباد)

گاهی نیز ضمیر مشترک پیش از اسم

است که مخاطب فکر نکنند که او اشتباه کرده است و منظورش حسین بوده است» (فرشیدورد «الف» ۱۳۵۴: ۳۸۷).

گونه‌ای دیگر از روش تکرار برای تأکید اسم، آوردن اسم اتباع است. اتباع لفظی است مهمل و بی‌معنی که به تبعیت از اسم اول ساخته می‌شود و از آنجا که کلیت و شمول را می‌رساند، می‌تواند جنبه تأکیدی داشته باشد:

وقت است کز فراق تو وز سوز اندرون
آتش در افکنم به همه رخت و پخت
خویش

(حافظ)

آوردن اسم‌های مرکب تأکیدی نیز

محمدتقی طیب اشاره کرده است که «در شعر فارسی به مواردی از تکرار گروه اسمی، گروه فعلی و نیز گروه اضافه‌ای برخورد می‌کنیم که فاقد اهداف منظور شناختی است و بنابراین، در جهت تمشیت امور وزن و قافیه آمده است» (طیب ۱۳۸۳: ۶۸-۶۷) اما در مثال‌هایی که ایشان ذکر کرده باز به نظر می‌رسد که هدف از تکرار کلمه یا جمله توسط شاعر، به نوعی تأکید کلام بوده است:

هین مزن تو ار ملولی آه سرد
درد جو و درد جو و درد درد

(مولوی)

باده حق راست باشد نی دروغ

می‌آید و با کسره اضافه به اسم متصل می‌شود. این روش در فارسی امروز کاربرد بیشتری دارد: خود صنایع‌الدوله هر چند لباس‌هایش کرک بود اما باز سرما را به خوبی احساس می‌کرد (دهخدا).

۱-۳. استفاده از «رای» زائد

«رای زائد در متون زبان فارسی گاهی به کار رفته و بیشتر جنبه تأکید داشته است. در زبان مردم روزگار اخیر نیز این نکته شنیده می‌شود» (باباسالار، ۱۳۹۲: ۱۹۱). پشت دوتای فلک راست شد از خرمی تا چو تو فرزند زاد، مادر ایام را (سعدی) نمونه‌هایی از آن در گفتار فارسی امروز: «آن قدر اصرار کردم تا سرانجام سوگند را خورد.» «دانش‌آموزان از خانه تا مدرسه را پیاده می‌روند» (باباسالار، ۱۳۹۲: ۱۹۱).

۱-۴. عطف کلمات متناسب

عطف کلمات متناسب با هم گاهی موجب تأکید می‌شود. همچنین «عطف با بعضی گروه‌های گسسته قیدی از قبیل نه ... نه، هم ... همه، چه ... چه (حرف ربط تسویه) بیشتر موجب تأکید است» (نجاریان، ۱۳۹۲: ۳۵۸). نه بم داند آشفته سامان نه زیر به آواز مرغی بنالد فقیر (سعدی)

۱-۵. استفاده از کلماتی که کلیت افراد را نشان می‌دهند

«گاهی برای تأکید اسم‌ها و ضمائر کلماتی می‌آورند تا نشان داده شود که مفهوم جمع شامل همه افراد است نه شامل بعضی از آن‌ها (نجاریان، ۱۳۹۲: ۳۶۳). بعضی از این کلمات عبارت‌اند از: همه، جمعاً، کلاً، پاک، تمامی، سراسر و در صورت منفی بودن کلام: هیچ، هیچ‌یک و امثال این‌ها.

۱-۶. سایر روش‌های تأکید اسم

از دیگر روش‌های تأکید اسم در زبان

فارسی، این موارد را می‌توان برشمرد: الف) جمع بستن اسم‌های جمع عربی مانند منازل‌ها، انجم‌ها، اسرارها؛ ب) افزودن پسوند و شبه‌پسوند به آخر اسم مکان‌های عربی مانند معبد جای؛ ج) افزودن «ی» به مصدرهای عربی مانند سلامتی، راحتی و ...؛ د) اجتماع «یک» و «یای نکره» در اسم

در زبان فارسی تقریباً همه انواع کلمه اعم از اسم، فعل، صفت، قید، ضمیر و حتی حروف و اصوات را می‌توان مؤکد کرد. البته باید افزود که برخی روش‌های مؤکد کردن کلمه و کلام در گذشته کاربرد بیشتری داشته و برخی از روش‌ها نیز در فارسی امروز بسامد بیشتری یافته است

و نیز اجتماع «می» و «ی» استمرار و عادت و همچنین اجتماع «مر» و «را». این طرق نیز در متون گذشته رواج داشته است (فرشیدورد «الف»، ۱۳۵۴: ۳۸۸).

۲. تأکید ضمیر

روش‌هایی که برای تأکید اسم در زبان فارسی به کار می‌رود، دربارهٔ ضمیر نیز صدق می‌کند. در ادامه، به این روش‌ها اشاره می‌شود.

۲-۱. تکرار

تکرار، یکی از پرکاربردترین روش‌های مؤکد کردن ضمیر است. در این باره مرحوم خانلری می‌گوید: «گاهی با وجود ذکر اسم یا شناسه فعل، ضمیر جدا یا پیوسته نیز می‌آید یا ضمیر جدا تکرار

می‌شود که در حکم تأکیدی است» (خانلری، ۱۳۶۵، ج سوم: ۱۹۴).

۲-۲. افزوده شدن ضمیر مشترک

گاهی ضمیر مشترک برای مؤکد کردن ضمیر به آن اضافه می‌شوند. این افزوده شدن به چند طریق صورت می‌گیرد: گاهی ضمیر پیوسته یا ضمیر جدا به ضمیر مشترک افزوده می‌شوند و نقش مضاف‌الیه ضمیر مشترک را می‌پذیرند: تازه شعری سروده‌ام از تو غزلی چون خود شما زیبا

(محمدعلی بهمنی)

گاهی نیز ضمیر مشترک بدون نشانهٔ اضافه، پیش از ضمیر یا پس از آن می‌آید که البته این روش در گذشته کاربرد بیشتری داشته است (وحیدیان کامیار: ۱۰۱-۱۰۰).

جنیدا ذات توست و خود تو دانی که می‌دانی که اندر جان نهانی (هیلاج‌نامه، منسوب به عطار) تو خود دانی که من بی‌تو عدم باشم عدم باشم (مولوی).

۲-۳. جمع بستن ضمیر

«گاهی برخی از ضمیر شخصی با علامت جمع همراه می‌شود. در این موارد، منظور تأکید و بیان انواع و نظیر است» (مهرآوران: ۵۶). گفتا بزرگا غلطا که شمایان را افتاده است... (بیهقی) سال‌ها دفع بلاها کرده‌ایم و هم حیران زانچه ماها کرده‌ایم (مولوی)

۳. تأکید صفت

۳-۲. تکرار

در بحث تکرار صفات، علاوه بر تکرار لفظ، آوردن مترادفات صفت نیز مطرح می‌شود و این همان است که در بلاغت به آن «تنسیق صفات» گفته می‌شود و این مسئله به‌خوبی بیان‌کنندهٔ رابطهٔ مبحث تأکید با بلاغت فارسی است.

ساخت فعل مجهول

بررسی فعل مجهول

در زبان فارسی معیار

بر پایه دستور ساخت گرا

■ ابراهیم فتحی

دبیر زبان و ادبیات فارسی آموزش و پرورش ناحیه ۲ زنجان،
دبیرستان شهید آوینی

چکیده

مقاله حاضر حاصل پژوهشی است توصیفی در بررسی هم‌زمانی شناخت ویژگی‌های فعل مجهول فارسی با الگوی «صفت مفعولی فعل + صرف فعل شد/ شو» که هر ساخت مجهولی الزاماً فعل مجهول نیست. فعل مجهول فعلی است ساده مستقل به کار رفته در یک جمله دو جزئی با ساختاری معین، پیکره‌ای مشخص و معنایی واحد. توجه به معیارهای صرفی، نحوی و آوایی ما را در شناخت فعل مجهول یاری می‌کند؛ به این ترتیب که صفت مفعولی فعل در ساخت‌های مجهول کارکرد صفتی نداشته باشد، هسته‌پذیر نبوده و قابل گسترش هم نباشد. عنصر صرفی آن «شد» دستوری شده و بر هیچ‌یک از اجزای جمله حاکمیت نداشته و با آن‌ها رابطه نحوی پیدا نکرده باشد. اجزای این فعل به گونه‌ای با هم جوش خورده‌اند که هیچ واژه یا تکواژی را نمی‌توان به درون ساخت اشتقاقی آن وارد کرد.

کلیدواژه‌ها: صفت مفعولی، گسترش‌پذیری، هسته‌پذیری، دستوری شدن، حاکمیت و تکیه

مقدمه

یکی از مقوله‌های اساسی دستور زبان فارسی فعل مجهول است که مورد توجه همه دستوریان از جمله باطنی، دبیر مقدم، وحیدیان، شریعت، خانلری، انوری

و گیوه‌ای قرار گرفته است. محمدرضا باطنی (۱۳۶۴: ۱۲۷) ساخت مجهول را در زبان فارسی در قالب نظریه مقوله و میزان هالیدی مورد تحلیل قرار داده است. ایشان که فعل شدن را عنصر سازنده مجهول معرفی کرده، یادآور شده است که این فعل تمام اشکال یک فعل واژگانی را داراست و به‌عنوان سازه‌ای در گروه فعلی مجهول به کار می‌رود. او همچنین، تمایز فعل «شدن» را در معنی دستوری و واژگانی آن می‌داند.

محمد دبیر مقدم (۱۳۶۴) نشان داده است که در زبان فارسی علاوه بر ساخت ناگذر، ساخت مجهول نیز وجود دارد و می‌گوید گشتار مجهول بر آن دسته از جملات معلومی عمل می‌کند که دارای مفهوم ارادی باشند. او ملاک ساخت‌های گذرا و مجهول با فعل «شدن» را کاربرد «خود به خود» و عبارت «... توسط» می‌داند؛ به این معنی، جملاتی مانند «پنجره خود به خود باز شد» دستوری و ناگذر و جملاتی مانند «متهم خود به خود به دادگاه برده شد» غیردستوری و مجهول‌اند. ایشان کاربرد فعل کمکی «شد» در زبان فارسی را یک ابداع نحوی می‌داند و در ادامه می‌گوید که در فارسی کلاسیک بر اثر تغییر نقش شدن، از فعل حرکتی لازم به فعل کمکی به وجود آمده است.

دکتر شریعت (۱۳۷۹) ساخت مجهول فعل کمکی «شدن» را رابطه مسند و

مسندالیه فرض کرده و معتقد است آنچه در جایگاه فاعل در جمله مجهول قرار می‌گیرد، مسندالیه است. به نظر می‌رسد این توصیف آقای شریعت از دیدگاه دستور سنتی باشد و پایگاه علمی و زبان‌شناختی جدید نداشته باشد.

تقی وحیدیان کامیار (۱۳۷۱: ۶۷) ضمن بیان این الگوی ساختی، ملاک مجهول بودن فعل با این الگو را در کارکرد غیرصفتی، صفت مفعولی فعل مجهول می‌داند. ایشان جمله «پنجره بسته شد» را مثال می‌آورد که مجهول نیست؛ گرچه در ظاهر ساخت مجهول را دارد.

با وجود این الگوی مشخص، شناخت و تمییز این فعل اغلب در عمل دشواری‌هایی دارد. در این میان، وحیدیان کامیار براساس اصول زبان‌شناسی توصیف دقیقی از این فعل دارد که با بهره‌گیری از نظرات ایشان، این ساخت فعلی (مجهول) بیشتر واکاوی خواهد شد تا وضعیت آن در زبان فارسی مشخص شود. این ساخت فعلی به دلیل شباهت‌های صوری با مقوله‌های دستوری دیگر اهمیت ویژه‌ای دارد. پژوهش حاضر در راستای کتاب‌های زبان فارسی متوسطه برای همکاران و علاقه‌مندان به دستور زبان فارسی جهت مطالعه ساخت فعل مجهول در زبان فارسی امروز است. با این امید که ویژگی‌های این ساخت فعلی را به خوبی روشن کند و با نظرات اصلاحی و انتقادات سازنده عزیزان کامل شود.

بررسی ساخت فعل مجهول در زبان فارسی معیار بر پایه دستور ساخت‌گرا

در بررسی ساخت فعل مجهول به شیوه «صفت مفعولی فعل + صرف فعل کمکی شد/شود/شده» با توجه به زمان فعل در زبان فارسی معیار، این سؤال پیش می‌آید که آیا هر ساخت فعلی به ظاهر مجهولی الزاماً فعل مجهول است. در این نوشته برآنیم که به این پرسش پاسخ دهیم. آنچه در ساخت فعل مجهول فارسی وجود دارد، صفت مفعولی فعل اصلی همراه با صرف فعلی کمکی «شد/شود» در زمان فعل معلوم است که در شکل معلومش گذرا به مفعول است؛ مثل: محمد نامه را نوشت، محمد نامه را فرستاد، که شکل مجهول آن‌ها می‌شود: نامه نوشته شد و نامه فرستاده شد. در اینجا، تغییر از معلوم به مجهول به ترتیب زیر است:

۱. ابتدا نهاد جمله معلوم را حذف می‌کنیم.
۲. مفعول جمله معلوم را نهاد جمله مجهول قرار می‌دهیم.
۳. نقش نمای مفعولی «را» را در جمله مجهول حذف می‌کنیم.
۴. فعل جمله را به صفت مفعولی تبدیل می‌کنیم.
۵. از «شدن»، فعلی متناسب با زمان فعل اصلی می‌سازیم و به آن اضافه می‌کنیم.
۶. شناسه را با نهاد جدید مطابقت می‌دهیم.

به این ترتیب، فعل مجهول در زبان فارسی ساخت خاص خود را دارد؛ ساختی که همه دستوریان آن را قبول دارند.

در توصیف ساختمان فعل مجهول می‌خوانیم که فعلی است ترکیبی با ساختمانی ساده متشکل از یک صفت مفعولی گرفته شده از یک فعل واژگانی گذرا به مفعول در شکل معلومش، همراه با فعل کمکی «شد/شود» به اصطلاح «دستوری شده». این فعل کمکی به مرور زمان از مفهوم واژگانی و محتوای اولیه خود تهی شده و کارکردی صرفاً دستوری پیدا کرده است و در مجموع، (صفت

مفعولی فعل مورد نظر + فعل کمکی شد/شود) یک واژه مستقل از نوع فعل مجهول به وجود آورده و ضرورتاً باید ویژگی‌های یک واژه مستقل را هم داشته باشد. با وجود این الگوی مشخص و ساختار معین، همواره ما در عمل دچار مشکل می‌شویم. از طرف دیگر، تغییر و تحول ساختمان فعل‌ها به دلیل ویژگی و ماهیت آن‌ها، به نسبت اسم‌ها، کمتر و به دشواری صورت می‌گیرد. هرچند این تغییرات کمتر است اما در نوع خود می‌تواند مشکل‌آفرین باشد. در نمونه‌هایی از نوع: در بسته شد، آهن گداخته شد، پارچه فرسوده شد، آیا ساخت صوری بیانگر مجهول بودن است؟ یعنی «گداخته شد» «بسته شد» و «فرسوده شد» و مواردی از این گونه فعل‌هایی مجهول و مستقل‌اند؟

وحیدیان کامیار در مقاله ارزنده «بررسی صفت‌های مفعولی در زبان فارسی» تحلیل دقیقی از این صفت‌های به اصطلاح مفعولی دارد که آوردن آن در اینجا ما را در حل مشکل و رسیدن به پاسخ یاری می‌کند.

۱. «اگر صفت مفعولی فعل گذرا به مفعول در این ساخت‌های مجهول، واقعاً صفت باشد (کارکرد صفتی داشته باشد)، در این صورت این گونه فعل‌ها ساخت مجهولشان، فعل مجهول نیست؛ مانند گداخته شد، فرسوده شد، گسترده شد و... اما فعل‌هایی که صفت مفعولی آن‌ها (صرفاً در این ساخت مجهول) صفت دستوری نباشد (کارکرد صفتی نداشته باشد)، صورت مجهولشان، فعل مجهول است؛ زیرا صفت مفعولی آن‌ها به تنهایی نه تنها صفت نیست بلکه حتی گاهی واژه مستقل هم به حساب نمی‌آید؛ مانند برده شد، زده شد، نوشته شد و...»

۲. بعضی از فعل‌های ناگذر به مفعول، کارکرد صفتی دارند؛ مانند آسوده، خمیده، آشفته در آدم آسوده، قد خمیده، وضع آشفته. لذا در فعل جمله‌هایی نظیر «آدم آسوده شد»، «قد خمیده شد»، «وضع آشفته شد» به نظر می‌رسد که فعل مجهول باشد؛ اما واقعاً چنین نیست. زیرا:

اولاً تنها فعل‌های گذرا به مفعول، صورت مجهول دارند و فعل‌های ناگذر مانند پژمرده شد، خمیده شد، آشفته شد و... مجهول نمی‌شوند.

ثانیاً به صفت‌های مفعولی‌ای که مسند واقع شده‌اند، می‌توان پسوند صرفی «ترا/ترین» افزود؛ حال آنکه در فعل مجهول، عنصر صفت مفعولی تک‌واژ صرفی «ترا/ترین» را در مفهوم سنجشی نمی‌گیرند» (۱۳۷۱: ۴۲).

با توجه به جمله‌های شماره ۱ و ۲ در زیر و مقایسه آن‌ها با هم، متوجه تفاوت و تمایز ساختار واقعی آن‌ها خواهیم شد.

۱. آتش آهن را گداخت؛ پروانه سفره را گسترده؛ هوشنگ در را بست.
۲. محمد کتاب را برد؛ محمد احمد را زد؛ محمد نامه را نوشت.

صورت مجهول جمله‌های شماره ۱ در ظاهر «آهن گداخته شد»، «سفره گسترده شد» و «در بسته شد» و در جمله‌های شماره ۲ به ترتیب «کتاب برده شد»، «احمد زده شد»، «نامه نوشته شد» است؛ یعنی «گداخته شد، بسته شد» در شماره ۱ مثل «برده شد و نوشته شد» در شماره ۲ به‌عنوان فعل‌های مجهول در این بافت واحدهای مستقل فعلی هستند که مانند بقیه واحدهای مستقل زبان از قبیل فعل، اسم، صفت و... ویژگی‌های واژه مستقل را دارند. حال آنکه با توجه به عوامل و ویژگی‌های زیر «گداخته شد» و امثال آن فاقد ویژگی‌های واژه مستقل فعلی هستند.

۱. هسته پذیری: هسته‌پذیری واحدهای زبانی (صفت‌ها) به‌عنوان یک عامل نحوی، واژه «گداخته» در این بافت کارکرد صفتی دارد که به‌عنوان وابسته پسین می‌تواند هسته اسمی بگیرد به شکل «آهن گداخته». به‌عنوان ترکیب وصفی در جریان یک فرایند نحوی در بیان و تعیین ویژگی‌های نحوی گداخته، هسته اسمی گرفت. به این شکل که واژه مستقل «گداخته»، در محور هم‌نشینی با دیگر واژه‌ها، توانست به کمک نقش نمای اضافه، با عنصر دیگری از واحدهای زبانی و سازه‌های دستوری ترکیب شود و

از امکانات موجود زبانی می‌توان تا حد امکان به اشکال مختلف گسترش داد. گداخته هم در این بافت هم «گداخته» به‌عنوان یک واژه از نوع صفت با دیگر عناصر زبانی و سازه‌های دستوری ترکیب می‌شود و به اشکال مختلف گسترش می‌یابد:

۱. با افزودن عنصر صرفی «تر/ترین» سنجشی به آخر صفت مفعولی گداخته به شکل «گداخته‌تر» در جمله «آهن گداخته‌تر شد»، که سازگاری معنایی لازم را هم دارد. به این ترتیب، با واژه بعدی، یعنی فعل «شد»، گسستی آشکار در واژه گداخته پدید آمد. از طرف دیگر، با توجه به اینکه صفت‌های تفضیلی با متمم ویژه و اجباری خود می‌آیند (وحیدیان کامکار، ۱۳۹۱: ۲۷)، دوباره می‌توان آن را به صورت «آهن گداخته‌تر از حالت قبلی شد» گسترش داد. گرچه بعضی از صفت‌های مفعولی هستند که - با وجود صفت بودن - با نشانه صرفی «تر» نمی‌آیند؛ مثل «بسته، گشوده، شسته»؛ چون این صفات مطلق‌اند و دارای درجات (مقایسه‌پذیری) نیستند. این امر مبین آن است که اگرچه وجود عامل صرفی «تر» راه مطمئنی برای تشخیص صفت نیست و کارایی لازم را در تعیین صفت ندارد، در کنار عامل اساسی و مطمئن نحوی «هسته‌پذیری»، می‌تواند عاملی لازم در تعیین و تشخیص صفت باشد: «گداخته‌تر».

۲. الف. تکرار واژه (وابسته‌پذیری) از نوع «ترادف» به قصد تأکید آن با استفاده از نقش‌نمای اضافه: «گداخته گداخته» در جمله آهن گداخته گداخته شد؛ ب. تکرار واژه به صورت یک «نقش تبعی» از نوع تکرار: «آهن گداخته شد، گداخته». گداخته پایانی در نقش تبعی برای مسند جمله (گداخته اول)؛ ج. تکرار واژه با «واو عطف» به صورت معطوف «گداخته و سرخ» در جمله «آهن گداخته و سرخ شد»، و شیوه‌های دیگر آن.

به این ترتیب، ساخت به ظاهر مجهول «گداخته شد». این چنین دچار گسست و شکاف شد؛ مرز اجزای آن از یکدیگر

گروه مستقل و معناداری تشکیل دهد. در این گروه، هسته آهن را توصیف می‌کند. همین گروه در ادامه روند گسترش‌پذیری خود، می‌تواند وابسته‌های پیشین دیگری بگیرد: «همان چهار شاخه آهن گداخته» (وابسته پیشین صفت اشاره + وابسته پیشین صفت شمارشی + وابسته پیشین تمیز + هسته گروه اسمی + وابسته پسین صفت مفعولی).

به این ترتیب، واژه‌هایی مثل گداخته، فرسوده و امثال آن‌ها نه تنها صفت‌اند بلکه می‌توانند نقش‌های اسم را هم در جمله بگیرند؛ مثل فرسوده‌ها را بیاور. فرش فرسوده شد. در صورتی که اگر «گداخته شد، فرسوده شد» و امثال آن‌ها واقعاً فعل مجهول بود، به اعتبار استقلالشان هیچ‌وقت نه با واحدهای زبانی دیگر ترکیب می‌شدند و نه نقش نحوی در جمله می‌گرفتند.

۲. گسترش‌پذیری: براساس قابلیت‌های صرفی واژگان، واژه‌های زبان را با استفاده



جدا شدند و عناصر دیگری به آسانی درون ساخت اشتقاقی آن راه یافتند. این نحوه عملکرد واژه قابلیت‌های صرفی آن را در این بافت زبانی بیان می‌کند. پس، در این جمله واژه‌های «گداخته» و «شد» دو واحد متفاوت زبانی از نوع اسم و فعل هستند. این دو واحد زبانی را از یک مقوله شمردن خطاست.

این شیوه عملکرد، بیانگر استقلال واژه «گداخته» در این بافت است که با ساختار فعل‌های مجهول در زبان فارسی - که یک واژه مستقل و یک پیکره واحد معنایی‌اند، مغایر می‌باشد. بنابراین، براساس دستور ساخت‌گرا، توجه به صورت‌های عینی و ملموس زبان و توصیف ساختمان صوری آن (باطنی، ۱۳۴۸: ۸۳) و نیز ملاک بودن «نحو» جمله، بدون توجه به ماهیت صرفی واژه‌ها، مسند بودن «گداخته» و امثال آن را در این‌گونه بافت‌ها و جملات اثبات می‌کند. اعمال این خصوصیات نحوی و صرفی (هسته‌پذیری و گسترش‌پذیری) در ساختار صفت «گداخته»، با صفت‌های مفعولی به کار رفته در ساختار فعل‌های مجهول فارسی، در تضاد است؛ چرا که فعل مجهول به‌عنوان یک واحد مستقل، این‌چنین گسست‌پذیر نیست و مثل دیگر اقسام کلمه، از قبیل اسم، فعل، قید و صفت مرکب، هیچ واژه یا تکواژی را نمی‌توان به درون ساخت اشتقاقی آن وارد کرد.

۳. دستوری شدن فعل کمکی «شد/ شو» در ساخت فعل‌های مجهول؛ «گداخته شد» اگر به فرض، فعل مجهول در نظر گرفته شود، لازم است قسمت صرفی آن (شد) جزء پیوسته و لاینفک صفت مفعولی خود (گداخته) باشد. در این صورت، عنصر صرفی فعل (شد) باید به اصطلاح آنتونیه میه، زبان‌شناس فرانسوی، «دستوری» شده باشد؛ یعنی از مفهوم اولیه و محتوای واژگانی خود تهی شده و به‌عنوان فعل کمکی، صرفاً کارکرد دستوری داشته باشد و ساخت جدیدی را تولید کرده باشد که در ساختار «گداخته شد» چنین نیست بلکه واژه

«شد» به تنهایی یک فعل اصلی از نوع اسنادی است و الزاماً واژه گداخته را در نقش مسند به نهاد جمله، آهن، نسبت داده است. در جمله مجهول «کتاب برده شد» فعل مجهول «برده شد» یک واژه مستقل فعلی است و قسمت صرفی «شد»، «دستوری» شده است؛ در توالی عناصر گروه فعلی بعد از فعل اصلی آمده و به‌عنوان یک مقوله فرعی، صرفاً ایفاگر یک نقش دستوری و حاوی اطلاعات دستوری است که ظرفیت درونی آن بیشتر در انتقال مفهوم زمان، شخص، شمار و دیگر مفاهیم دستوری می‌باشد. بنابراین، پیچیدگی معنایی، برجستگی نقشی یا ارزش بیانی «شد»، به‌عنوان فعل کمکی،

واژه‌هایی مثل گداخته، فرسوده و امثال آن‌ها نه تنها صفت‌اند بلکه می‌توانند نقش‌های اسم را هم در جمله بگیرند

در ساخت فعل‌های مجهول از دست رفته است. حال در فعل‌های اسنادی به‌عنوان فعل واژگانی که یکی از اقسام کلمه است و هسته گزاره را تشکیل می‌دهد، این ویژگی‌های متمایز فعلی وجود دارد و براساس رابطه هم‌نشینی نشان می‌دهد که عناصری که روی زنجیره گفتار در کنار هم قرار می‌گیرند، با یکدیگر چه رابطه بنیادی‌ای دارند.

فعل مستقل اسنادی «شد/ شو» یک واحد واژگانی مفهومی است. در حوزه قاموسی و واژگان زبان نه در حوزه نحو، که در دستوری شدن، طی یک فرایند نحوی به مرور زمان، از حوزه واژگان زبان کاسته و به حوزه نحو و دستور افزوده شده است. به این ترتیب، اسناد به مسند در حوزه نحو دستور زبان است حال آنکه

مقوله فعل مجهول، یک بحث ساخت واژه‌ای در حوزه صرف واژه است؛ بدین معنی که این فعل کمکی همراه با هسته مفهومی خود (صفت مفعولی) در مجموع، واژه مستقلی را تشکیل می‌دهد که اجزای آن در هم تنیده شده‌اند و هرگز از هم جدا نمی‌شوند.

۴. حاکمیت فعل. بحث درباره وابسته‌های فعل را باید از جمله بنیادی‌ترین مباحث نظری در نحو صورت‌گرا دانست که در تجزیه ساخت نحوی جمله، ارکان جمله را برای ما تعیین می‌کند. در جمله «آهن گداخته شد»، فعل اسنادی «شد» در ساحتی بالاتر مورد نظر است. علاوه بر این، نهاد با وابسته دیگر فعل - یعنی مسند - ارتباط مستقیم نحوی و بنیادی دارد و بدون آن‌ها جمله دستوری نخواهد شد. فعل در تجزیه نحوی جمله، براساس نظریه «حاکمیت چامسکی»، به‌عنوان «حاکم» (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۹: ۳۰) بر دیگر اجزای جمله مد نظر است. در این جمله، «شد» به‌عنوان فعل مستقل اسنادی در محدوده بیرونی خود با دیگر اجزای جمله (مسند و نهاد)، رابطه نحوی پیدا کرده و نیز در شبکه معنایی خود روشن نموده است که به چه وابسته‌هایی در محور هم‌نشینی خود نیاز دارد. این وابسته‌ها ضرورتاً مکمل معنایی فعل‌اند و حذف هر کدام از آن‌ها جمله را غیردستوری می‌کند و باعث اختلال و نارسایی در معنی آن می‌شود. بنابراین، «گداخته» در این بافت براساس قاعده نحوی در محور هم‌نشینی خود با سایر اجزای جمله، نقش مسند را پذیرفت. حال در فعل مجهول، به حکم یکپارچه بودن اجزای آن، اسنادی در کار نیست. آنچه هست بحث ساخت‌واژی است به شکل یک جمله که در رساخت خود دارای دو جزء نهاد و گزاره با یک فعل ناگذر است: کتاب برده شد. (= نهاد + فعل مجهول).

فعل کمکی «شد» در فعل‌های مجهول در ذیل فعل اصلی است و ساحتی پایین‌تر از آن دارد که از نظر دستوری

در زبان فارسی با رویکردی صورت‌گرایانه مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش نشان می‌دهد که در ساخت فعل مجهول، صفت مفعولی فعل: ۱. هسته‌پذیر نیست و کارکرد صفتی در مفهوم نحوی ندارد که قابل جدا شدن باشد و نقش نحوی بگیرد. ۲. صفت مفعولی فعل مجهول به حکم یکپارچه بودنش با جزء صرفی، گسترش‌پذیر نیست و نمی‌توان واژه یا تکواژهای دیگری را به درون ساخت اشتقاقی آن وارد کرد. ۳. عنصر صرفی «شد» با دستوری شدنش، کارکرد دستوری پیدا کرده و ساخت تازه‌ای را به وجود آورده و در این ساخت جدید، مفهوم اولیه و واژگانی خود را از دست داده و حاوی اطلاعات دستوری است. ۴. عنصر صرفی فعل «شد» در ساختار فعل مجهول، بنا بر کارکرد صرفاً دستوری‌اش، بر سایر اجزای بنیادین جمله، حاکمیت نحوی و معنایی ندارد بلکه به‌عنوان یک مقوله فرعی، ایفاگر نقشی دستوری است که در ساحتی پایین‌تر از فعل اصلی مد نظر است. ۵. مجموعه صفت مفعولی با عنصر صرفی «شد» در فعل مجهول به حکم استقلالش می‌تواند فقط یک تکیه در جایگاهی خاص داشته باشد. حال ساخت‌های غیرمجهول به دلیل شکاف برداشتن واژه، می‌توانند تکیه دیگری روی مسند در کنار فعل، داشته باشند، زیرا دو واحد مختلف و دو مقوله متفاوت‌اند. بنابراین، فعل‌هایی که صفت مفعولی آن‌ها صفت (در کاربرد نحوی) نباشد، صورت مجهول آن‌ها فعل مجهول است؛ چون صفت مفعولی آن‌ها واژه نیست. ایجاد تمایز و تفاوت بین ساختار مجهول و ساختارهای به‌ظاهر مجهول در زبان فارسی، بدین معناست که فعل‌ها، چه مرکب چه مجهول، در دستور ساخت‌گرا - برعکس دستور سنتی - انسجام درونی لازم را دارند و نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا کرد. مرز قسمت صفتی آن‌ها با مقوله دستوری صفت‌های مفعولی زبان فارسی از طریق عوامل مختلف نحوی، صرفی و آوایی و فرایند تاریخی دستوری شدن متمایز و مشخص است. دستوریان سنتی این شیوه ساخت را به‌صرف شباهت صوری از هم تفکیک نکرده و معیاری برای تشخیص و تمایز این‌گونه کاربردها و صفت‌های مفعولی ارائه نداده‌اند و احیاناً، اگر مواردی هم باشد، معیار معنایی است که نمی‌تواند قطعیت کامل داشته باشد. از این‌رو سیاهه‌ای از این صفت‌های به‌اصطلاح مفعولی ارائه نداده‌اند.

بیشتر در ارتباط با نهاد جمله است نه با دیگر اجزای بنیادین جمله. این فعل کمکی هرگز به تنهایی عمل نمی‌کند بلکه با دیگر اجزای خود (هسته فعل) اساساً یکجا عمل می‌کند: احمد زده شد، نامه برده شد. عنصر صرفی «شد» در این بافت به تنهایی نه عمل می‌کند و نه مفهومی دارد و چنانچه از صفت مفعولی‌اش جدا شود، صفت مفعولی هم به‌عنوان یک واژه مستقل با این مفهوم کاربرد نخواهد داشت و هسته هم نخواهد گرفت.

۵. تکیه‌پذیری به‌عنوان یک عامل آوایی؛

تکیه یک عامل زبانی با کارکرد آوایی برای مرزبندی واژه‌ها (جز در مواردی) است. نقش صرفی و آوایی تکیه در این مورد نمایان است وقتی «گداخته شد» را به‌عنوان یک واحد مستقل فعلی می‌شناسیم، اصولاً باید یک تکیه داشته باشد؛ آن هم در جایگاه خاص خود، اما اگر این واحد مستقل فعلی را به دو مقوله مختلف اسم و فعل تقسیم کنیم، ضرورتاً تعداد تکیه به اعتبار دو واحد بودنش و محل تکیه به اعتبار متفاوت بودن واحدها - که دو مقوله مختلف‌اند - تغییر خواهد کرد.

دست آخر اینکه در جمله‌های شماره ۱ و جملات نظیر آن‌ها، ساخت‌هایی که در ظاهر مجهول‌اند اما واقعاً مجهول نیستند، به فرض شمردنشان در گروه فعل‌های مجهول، انسجام درونی ندارند؛ به این معنی که می‌توان تکواژها و سازه‌های دیگری را به درون ساخت اشتقاقی آن‌ها وارد کرد و عناصر آن را به آسانی از یکدیگر جدا ساخت. حال آنکه چنین عدم انسجامی نه در ساخت فعل‌های مرکب وجود دارد نه در اسم‌های مرکب، نه در صفت‌های مرکب و نه در هیچ مورد دیگری از اقسام کلمات. پس، جدا شدن سازه‌های این ساخت به‌ظاهر مجهول از یکدیگر، بیانگر این است که واژه‌هایی مستقل نیستند؛ چرا که در هر واژه مستقل - چه فعل، چه اسم و چه صفت و فید - به حکم آنکه واحدی مستقل از نوع کلمه را تشکیل می‌دهد عناصر به‌گونه‌ای در یکدیگر تنیده شده‌اند که انتزاع یکی از دیگری غیرممکن است و به علاوه، چون پیکره مستقلی است، بر معنای واحدی دلالت دارد.

نتیجه‌گیری

در این مقاله ساخت مجهول با الگوی صفت مفعولی + صرف فعل شدن در زمان مورد نظر

منابع

۱. وحیدیان، کامیار، تقی. (۱۳۸۹). حاکمیت در دستور زبان فارسی، فصل‌نامه تخصصی ادبیات فارسی، مشهد: دانشگاه آزاد اسلامی، صص ۳۳-۲۶.
۲. _____ (۱۳۹۱). آیا در زبان فارسی فعل مجهول هست؟ فصلنامه تخصصی ادبیات فارسی، مشهد: دانشگاه اسلامی آزاد، صص ۴۶-۳۹.
۳. _____ (۱۳۷۱). بررسی صفت‌های مفعولی و اهمیت آن در زبان فارسی، مجله زبان‌شناسی، شماره دوم، سال ۹، صص ۲۹۲-۲۶۲.
۴. دبیر مقدم، محمد. (۱۳۶۴). مجهول در زبان فارسی، مجله زبان‌شناسی، شماره اول.
۵. باطنی، محمدرضا. (۱۳۴۸). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، انتشارات امیرکبیر.
۶. سبزواری، مهدی. (۱۳۸۳). دستوری شدن افعال کمکی فارسی نوین، مجله فرهنگ، ش ۵۰-۴۹، صص ۷۹-۵۲.
۷. مشکوة‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی گشتاری، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
۸. صادقی، علی‌اشرف. (۱۳۸۶). نظریه زبان‌شناسی آندره مارتینیه و زبان فارسی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، تهران، شماره دوم، سال هفدهم.

تمثیل در زبان فارسی

در تدریس
زبان فارسی

■ علی اکبر قاسمی گل افشانی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی،
سرگروه زبان و ادبیات فارسی سوادکوه (مازندران)

چکیده

یکی از راه‌های فهماندن مطلب به مخاطبان، استفاده از عنصر «تمثیل» است. تمثیل فراگیری را آسان می‌کند و در تعلیم و آموزش بسیار سودمند است. نگارنده می‌کوشد در این فرصت اندک نمونه‌هایی از تمثیل‌های خود را در تدریس زبان فارسی به خوانندگان عزیز معرفی کند.
کلیدواژه‌ها: کتاب‌های زبان فارسی دبیرستان، تدریس، تمثیل

پیش‌درآمد

یکی از راه‌های فهماندن مطلب به مخاطبان، استفاده از عنصر «تمثیل» است؛ تمثیل راه سخت و ناهموار یادگیری را هموار می‌کند. تمثیل در تعلیم و آموزش معجزه می‌کند. کتاب‌ارجمند مثنوی را ببینید؛ حضرت مولانا در این کتاب دشوارترین مطالب را با بهره‌گیری از زبان تمثیل، همچون لقمه‌ای لذیذ در کام خواننده می‌نهد. پس شایسته است در نظام آموزشی، هم همکاران گران‌قدر دفتر تألیف کتاب‌های درسی و هم دبیران در تدریس، با دیده‌ی عنایت به اهمیت و ضرورت تمثیل بنگرند. در این دو دهه که به «فَنِّ شریف» معلمی مشغول بوده‌ام، مدام در کلاس‌ها از تمثیل بهره می‌گیرم. ترکیب «فَنِّ شریف» را از حافظ وام گرفته‌ام؛ آنجا که می‌فرماید:
عشق می‌ورزم و امید که این فَنِّ شریف چون هنرهای دگر موجب حرمان نشود
(حافظ)

در این فرصت اندک سعی دارم نمونه‌هایی از تمثیل‌های خود را در تدریس زبان فارسی به شما عزیزان معرفی کنم. امیدوارم مورد پسند

قرار بگیرد.

۱. در سال‌های نه چندان دور که مبحث «تنازع» در کتاب زبان فارسی سال سوم قرار داشت، وقتی می‌خواستیم از تنازع بگوییم ابتدا این تمثیل را برای آن‌ها می‌گفتم:

فرض کنید کاظم آقا برادرزاده‌ای به نام امیرفرهنگ و خواهرزاده‌ای به نام آرش دارد. امیرفرهنگ می‌گوید: کاظم آقا عموی من است و از سوی دیگر آرش خان هم می‌گوید: کاظم آقا دایی من است. امیرفرهنگ و آرش بر سر این ماجرا، نزاع می‌کنند و این یعنی، تنازع.

وقتی دانش‌آموز این داستان ساده را می‌شنید، خیلی راحت و آسان مبحث تنازع را درک می‌کرد و به حافظه می‌سپرد.

۲. مبحث «معطوف (نقش تبعی)» را با این قصه آغاز می‌کنم:

فرض کنید شما با خانواده به یک جشن عروسی دعوت شده‌اید. همین که لباس پوشیدید و دارید حرکت می‌کنید، ناگهان یکی از خویشاوندان شما که از شهرستان آمده است، به عنوان مهمان وارد خانه شما می‌شود. وقتی می‌بیند شما دارید جایی می‌روید، موضوع را از شما می‌پرسد. شما حقیقت امر را برای او تعریف می‌کنید و سپس به او می‌گویید: شما که غریبه نیستید و آن‌ها هم خودمانی هستند. اگر موافقت کنید با هم به جشن عروسی برویم. خویشاوند شما هم قبول می‌کند و با شما به جشن می‌آید. صاحب جشن همان رفتاری را که با شما دارد با مهمان شما هم می‌کند. خویشاوند شما همان جایی می‌نشیند که شما نشست‌اید و

همان غذایی را می‌خورد که شما خورده‌اید. در پایان قصه می‌گوییم: بچه‌ها! حکایت معطوف درس ما همان حکایت خویشاوند شماست و از اسم کنار خودش پیروی می‌کند.
۳. درس فعل‌های گذرا و ناگذر را معمولاً با این عبارت‌ها آغاز می‌کنم:

فرض کنید تعدادی از فعل‌ها در این طرف رودخانه قرار دارند. برای رفتن به آن سوی رودخانه سه پل یا سه قایق داریم. اسم آن پل‌ها یا قایق‌ها، مفعولی و مسندی و متممی است. بعضی از مصدرها مانند «کاشتن» و «دوختن» خودشان را به پل (یا قایق) مفعولی می‌رسانند و از رودخانه گذر می‌کنند. چون این مصدرها از طریق پل (یا قایق) مفعولی گذر کردند، به آن‌ها «گذرا به مفعول» می‌گویند.

بعضی از مصدرها مانند «بودن» و «شدن» از طریق پل (یا قایق) مسندی از رودخانه گذر می‌کنند و به آن‌ها «گذرا به مسند» می‌گویند؛ بعضی از مصدرهای دیگر مانند «بر خوردن» و «نازیدن» از طریق پل (یا قایق) متممی از رودخانه گذر می‌کنند و به آن‌ها «گذرا به متمم» می‌گویند.

در این میان، هستند مصدرهایی مانند «نشستن» و «خوابیدن» که نمی‌توانند از پل‌ها یا قایق‌های مفعولی و مسندی و متممی استفاده کنند. آن‌ها هم چون «گذری» نکردند، «ناگذر» شدند.

در این مبحث به مزاح می‌گوییم: فعل‌های «دو وجهی» فعل‌های دو رو و منافق‌اند که هم می‌توانند به صورت ناگذر و هم به صورت گذرا به کار روند.

چرا چو روز بهار ای نگار خرگاهی
 بر این غریب نه بر یک نهاد و یک راهی
 گهی به لطف چو عیسی مرا کنی فلکی
 گهی به قهر چو یوسف کنی مرا چاهی
 گهی به بوسه امیرم کنی به راهبری
 گهی به غمزه اسیرم کنی به گمراهی
 گه از مسافت با روغنی کنی آبی
 گه از لطافت با کهر با کنی کاهی
 به دست ردّ و قبول تو چون به دست کریم
 عزیز و خوارم چون سیم «قل هو اللهی»
 به مار ماهی مانی نه این تمام و نه آن
منافقی چه کنی مار باش یا ماهی
 (سنایی، ۱۳۸۵: ۷۱۱)

۴. در بیاموزیم کتاب زبان فارسی ۱ (سال اول دبیرستان) می‌خوانیم که نشانهٔ مفعولی «را» بلافاصله باید در کنار مفعول جمله قرار گیرد و اگر بین آن‌ها فاصله بیفتد، جمله نادرست است. من معمولاً در کلاس‌ها این نکته را با این مثال برای دانش‌آموزان عزیز توضیح می‌دهم:

مفعول مثل مادری است که فرزند خردسال دارد و فرزند خردسال او همان «را» است. همان‌طور که در مهمانی‌ها فرزند خردسال باید در کنار مادرش بنشیند تا مادر مواظبش باشد و لقمه‌لقمه در دهان او غذا بگذارد، نشانهٔ مفعولی «را» نیز باید در کنار مفعول بنشیند.

۵. در مبحث ساختمان واژه‌های مشتق-مرکب (زبان فارسی ۳) می‌خوانیم که واژه‌های مشتق-مرکب معمولاً به دو شکل ساخته می‌شوند: یا از طریق افزودن وند به واژه‌های مرکب و یا از طریق افزودن تکواژ آزاد به واژه‌های مشتق. بعضی از واژه‌های مشتق-مرکب هستند که اگر آن‌ها را به عناصر سازنده تجزیه کنیم، به هر دو شکل تجزیه می‌شوند؛ یعنی قبل از اینکه مشتق-مرکب باشند هم می‌توانستند مشتق باشند و هم مرکب. واژهٔ «نوجوانی» را در نظر بگیرید؛ هم می‌توان گفت: نو + جوانی و هم: نوجوان + ی. در کلاس به واژه‌هایی مثل «نوجوانی» که می‌رسم، در تجزیهٔ آن‌ها این تمثیل را برای دانش‌آموزان می‌گویم: فرض کنید شما در شهرستان قائم‌شهر هستید و می‌خواهید به تهران بروید. برای رفتن به تهران شما دو مسیر دارید: هم راه سوادکوه به تهران می‌رود و هم راه هراز. فرقی نمی‌کند؛ هر دو

راه شما را به تهران می‌رسانند. برای رسیدن به «نوجوانی» نیز دو راه داریم: نو + جوانی یا نوجوان + ی.

۶. در بیاموزیم کتاب زبان فارسی ۳ (سال سوم دبیرستان) می‌خوانیم که حرف‌های «د» و «ت» در کلمهٔ «بدتر» مطابق فرایند واجی «ادغام» برای سهولت در تلفظ در یک‌دیگر ادغام می‌شوند و به‌صورت «بتر» نمود پیدا می‌کنند. در کلاس‌ها وقتی به فرایند واجی ادغام می‌رسم، مقولهٔ تأثیر دوستان و هم‌نشینان نیک و بد را مطرح می‌کنم. دوستان ما، ما را به دیگران معرفی می‌کنند؛ اگر خوب باشند، ما خوب می‌شویم و گرنه... (دقیقاً مثل مقولهٔ

حضرت مولانا در این کتاب دشوارترین مطالب را با بهره‌گیری از زبان تمثیل، همچون لقمه‌ای لذیذ در کام خواننده می‌نهد. پس شایسته است در نظام آموزشی، هم همکاران گران‌قدر دفتر تألیف کتاب‌های درسی و هم دبیران در تدریس، با دیدهٔ عنایت به اهمیت و ضرورت تمثیل بنگرند

ادغام هستند):

گلی خوش‌بوی در حمام روزی
 رسید از دست محبوبی به دستم
 بدو گفتم که مشکی یا عبیری
 که از بوی دل‌اوز تو مستم
 بگفتا من گلی ناچیز بودم
 ولیکن مدتی با گل نشستم
 کمال هم‌نشین در من اثر کرد
 و گرنه من همان خاکم که هستم
 (سعدی، ۱۳۷۶: ۱۶)

و:
 منشین با بدان که صحبت بد

گرچه پاکی تو را پلید کند
 آفتاب از چه روشن است او را
 پاره‌ای ابر ناپدید کند
 (سنایی، ۱۳۸۵: ۱۰۶۵)

۷. در مبحث املا به دانش‌آموزان می‌گویم وقتی مثلاً به ترکیب «رفیق مصاحب» رسیدید و نمی‌دانید «مصاحب» را با «س» می‌نویسند یا با «ص»، نگاه کنید مصاحب شبیه چه کلماتی است؛ شاید صحبت، اصحاب و ... به ذهنتان برسد. چون صحبت با «ص» نوشته می‌شود، پس شکل درست ترکیب، «رفیق مصاحب» است. این مطلب را با این تمثیل به دانش‌آموزان می‌گویم:

فرض کنید یکی از هم‌ولایتی‌های شما به تهران رفته است و خیلی دیردیر به زادگاهش می‌آید. در آنجا تشکیل خانواده داده و صاحب فرزند شده است. سال‌ها بعد وقتی او به روستای شما می‌آید، شما پسر بچه‌ای را می‌بینید که تا به حال ندیده‌اید. خیلی که دقیق می‌شوید، می‌بینید این پسر بچه شبیه مردان فلان خاندان است. از روی قیافهٔ پسر بچه تشخیص می‌دهید که وی باید فرزند فلاتی باشد. املا هم همین‌طور است. از روی قیافهٔ کلمات هم خانواده می‌توانیم بفهمیم که یک کلمه چگونه نوشته می‌شود.

۸. می‌دانیم که متمم‌های اسم در شمارش اجزای جمله به حساب نمی‌آیند. در این مبحث، نقش متمم‌های اسم را شبیه مدرک‌هایی می‌دانیم که بعضی از سازمان‌ها و نهادها به کارکنان خود می‌دهند تا از مزایای آن‌ها استفاده کنند. این مدرک درون سازمانی است و در بیرون از سازمان اعتباری ندارد. متمم‌های اسم نیز در درون گروه مطرح‌اند و همچون متمم‌های اصلی جمله اعتبار ندارند.

سخن آخر

اگر اندکی تأمل شود، می‌توان نمونه‌های بیشتر و بهتری پیدا کرد. ما خواستیم مطلب را به درازا بکشانیم. فقط خواستیم نمونه‌هایی را به شما عزیزان معرفی کنیم.

منابع

- حافظه، شمس‌الدین محمد (۱۳۸۱). دیوان. به کوشش خلیل خطیب رهبر. تهران: صفی‌علی‌شاه.
- سعدی، مصلح (۱۳۷۶). کلیات. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: ققنوس.
- سنایی، ابوالمجد (۱۳۸۵). دیوان. تصحیح مدرس رضوی. تهران: سنایی.

واژه‌ها و روابط مفهومی

■ محمد رضا کمبری

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان،
دبیر دبیرستان‌های شهر ایلام

چکیده

یکی از مباحثی که در کتاب‌های زبان فارسی دروه دوم متوسطه مطرح شده، معنی‌شناسی است. در این مقاله، ابتدا معناشناسی تعریف می‌شود و سپس، واحد معنی در زبان بررسی می‌گردد. همچنین مسئله معنی از دید روابط مفهومی در سطح واژگان نظام زبان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی، معنی‌شناسی، واژه‌ها، روابط مفهومی

مقدمه

اگر زبان‌شناسی را مطالعه علمی «زبان» بدانیم، معنی‌شناسی را نیز باید مطالعه علمی «معنی» فرض کنیم ولی این تعریف مشکلی را حل نمی‌کند؛ زیرا نخست باید مشخص شود که «مطالعه علمی» چیست و سپس معلوم گردد که این «معنی» کدام است. زبان‌شناسان از هر منظری که به «زبان» بنگرند، در این نکته متفق‌القول‌اند که مطالعه علمی در این دانش، توصیف پدیده‌های زبانی در چارچوب یک نظام، بدون هر پیش‌انگاری است. این توصیف باید از چنان صراحتی برخوردار باشد که بتوان صحت و سقم آن را محک زد. از دیرباز، فلاسفه، منطق‌پویان و زبان‌شناسان به مطالعه «معنی» توجه داشته‌اند. به همین دلیل، در سنت مطالعه معنی می‌توان معنی‌شناسی را به ۳ شاخه عمده تقسیم کرد: معنی‌شناسی فلسفی، معنی‌شناسی منطقی و معنی‌شناسی زبانی. آنچه در این مقاله

معنی‌شناسی به کدام معنی یا معانی توجه می‌شود. فرض کنید شخصی که زبان فارسی را به‌طور کامل نمی‌داند، از ما بپرسد که «صندلی چیست؟» و ما هم زبانی جز فارسی بلد نباشیم. در چنین شرایطی، دو امکان برای توضیح «معنی» صندلی پیش‌رو خواهیم داشت؛ یکی استفاده از زبان و دیگری، استفاده از جهان خارج از زبان. ما می‌توانیم از جهان خارج از زبان نیز استفاده کنیم؛ مثلاً تصویری از یک «صندلی» بکشیم و به آن شخص نشان دهیم، ولی اگر می‌پرسید مثلاً «وجدان چیست؟» چطور جواب می‌دادیم؟ در چنین شرایطی مجبور بودیم فقط از زبان استفاده کنیم؛ زیرا نه می‌توان تصویری از «وجدان» کشید نه به «چیزی» در جهان خارج اشاره کرد. تا اینجا به دو «معنی» اشاره کردیم؛ معنی درون‌زبانی و معنی برون‌زبانی، ولی «معنی‌ها» به اینجا ختم نمی‌شوند.

موقعیت‌ها، سنت‌ها، آداب، رسوم، شرایط، روابط و حتی خاطرات می‌توانند معانی را تغییر دهند. یک گل سرخ، در گل‌فروشی همان گل سرخ است، ولی وقتی از گل‌دندان بیرون بیاید و به کسی تقدیم شود، دیگر فقط یک گل سرخ نیست. کدام «معنی» در معنی‌شناسی مطرح است؟ معنی‌شناسی هنوز دانشی نوپاست و به همین دلیل، به اجبار تقلیل‌گراست؛ زیرا نمی‌تواند مدعی شود همه انواع «معنی»‌ها و «یعنی»‌ها در حوزه مطالعه آن قرار می‌گیرد. آنچه

موردنظر است، معنی‌شناسی زبانی است که بخشی از دانش زبان‌شناسی به‌شمار می‌رود. در معنی‌شناسی زبانی، توجه به خود زبان معطوف است و معنی‌شناسی با مطالعه معنی به دنبال کشف چگونگی عملکرد ذهن انسان در درک معنی از طریق زبان است (صفوی، ۱۳۸۷: ۲۸ - ۲۷).

منظور اصلی از معناشناسی، شناخت توانایی سخن‌گویان به یک زبان در فهمیدن صحبت‌ها و پی بردن به منظور یکدیگر است و زبان‌شناس باید دریابد که به چه دلیل سخنگوی یک زبان با شنیدن پاره‌ای از کلمات معنی و مفهومی برای آن تصور می‌کند و لذا آن را با معنا می‌داند، و برخی دیگر را مهمل و بی‌معنی می‌خواند. نیز بعضی از جملات هم زبان خود را می‌فهمد و می‌پذیرد و بعضی دیگر را به‌عنوان جملات بی‌معنی رد می‌کند؛ حتی اگر قبلاً هیچ‌یک از آن‌ها را نشنیده باشد (باقری همکاران، ۱۳۷۶: ۲۴۹).

معناشناسی یکی از سطوح مطالعه زبان است؛ یعنی کوششی است برای پی‌بردن به اینکه اهل زبان چگونه منظور یکدیگر را درک می‌کنند و چرا برخی واژه‌ها را با معنا می‌دانند و می‌پذیرند و بعضی دیگر را بی‌معنی می‌پندارند (حق‌شناس و سایر همکاران، ۱۳۹۱: ۹۱).

۱. کدام معنی؟

پس از مقدمه‌ای که در مورد معنی‌شناسی گفته شد، اکنون باید روشن شود که در



تصویر: گزینیمه دین پناه

که تکیه و آهنگ صدا نیز در سطح همین دو واحد وارد بازی معانی می‌شوند، می‌توان به صورتی ساده انگاشته، تحلیل معنی در سطح واژه و تحلیل معنی در سطح جمله را هدف اصلی معنی‌شناسی زبانی در نظر گرفت (صفوی ۱۳۸۷: ۳۴).

در این نوشته به بررسی روابط معنایی در سطح واژه می‌پردازیم و مسئله معنی را از دید روابط مفهومی و در سطح واژگان زبان مورد بررسی قرار می‌دهیم که **شمول معنایی، هم‌معنایی، هم‌آوا - هم‌نویسی، چندهمعنایی، تقابل معنایی، جزء واژگی** شناخته‌ترین آن‌ها به حساب می‌آیند. این‌ها انواع روابطی هستند که در نظام معنایی زبان میان مفاهیم وجود دارند؛ مفاهیمی که ممکن است در نگاه نخست مستقل از یکدیگر بنمایند ولی ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند. این روابط را از آن جهت «مفهومی» نامیده‌اند که در محدوده **دلالت مفهومی**، یعنی رابطه مفاهیم با یکدیگر در نظام زبان، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. شمول معنایی

این امکان وجود دارد که مفهومی بتواند یک یا چند مفهوم دیگر را شامل شود. در چنین شرایطی، رابطه **شمول معنایی**^۳ مطرح خواهد بود که رابطه میان یک مفهوم و مفهوم‌های تحت شمول آن است. برای مثال، مفهوم واژه «گل» مفهوم واژه‌های «لاله»، «سنبل»، «میخک» و جز آن را دربر می‌گیرد یا «پرنده» که مفهوم «گنجشک»، «کبوتر»، «عقاب» و غیره را شامل می‌شود.

معمولاً برای نشان دادن رابطه میان اعضای یک شمول معنایی از سه اصطلاح شامل، زیر شمول، و هم شمول استفاده می‌کنند. واژه‌ای که مفهومش مفهوم واژه‌های دیگر را در برمی‌گیرد، مثلاً «گوسفند» واژه «شامل» نامیده می‌شود. هر یک از واژه‌های «قوچ»، «میش» و «بره» برای گوسفند واژه‌های **زیرشمول** به حساب می‌آیند. واژه‌های زیرشمول نسبت به یکدیگر واژه‌های **هم‌شمول** تلقی می‌شوند. (همان، ۱۳۸۷: ۹۹).

تکواژه‌های قاموسی معنای مستقل دارند و از این رو «پر»^۱ نامیده می‌شوند ولی تکواژه‌های دستوری عمدتاً از نظر معنایی مستقل نیستند و از همین رو «خالی»^۲ نامیده می‌شوند. در ارتباط با تکواژه‌های دیگر درون جمله روشن می‌گردد و از این رو، برای تمییز و تشخیص کمیت و کیفیت معنایی هر واژه باید معنی آن از دو جنبه مورد ملاحظه زبان‌شناس قرار گیرد؛ از آنجا که هر واژه خود عنصری است از عناصر وابسته به یک نظام طرح‌دار زبانی، از یک سو معنای آن نیز به روابطش با سایر واژه‌های درون آن نظام بستگی دارد و از سوی دیگر، معنی این واژه با چیز یا امر مشخصی در جهان برون ارتباط می‌یابد (باقری ۱۳۷۶: ۲۵۰).

پس، معنی‌شناسی به واحدی بزرگ‌تر از تکواژه، یعنی واژه، نیازمند است تا بتواند معنی «گاو صندوق» «چشم‌زخم»، «نمک‌گیر» و غیره را نیز مطالعه کند. در این واژه‌ها، حاصل جمع معنی تکواژه‌ها نمی‌تواند ما را به معنی واژه برساند، البته واژه و تکواژه در صورتی می‌توانستند واحدهای جامع و مانعی باشند که معنی جمله، حاصل جمع معنی واژه‌های تشکیل‌دهنده آن جمله بود؛ مثل «هوشنگ جوان است»، «یک کتاب خریدم»، ولی در مورد جمله‌هایی چون «خودش را پیش همه خراب کرد»، «دل‌م گرفته» چنین می‌نماید که جمله را نیز باید یکی دیگر از واحدهای مطالعه معنی در نظر بگیریم؛ زیرا مثلاً دانستن معنی «نمک»، «زخم» و «پاشیدن» نمی‌تواند معنی جمله‌ای نظیر «نمک به زخم نپاش» را معلوم می‌کند (صفوی ۱۳۸۷: ۳۲).

عوامل دیگری را که در معنی دخالت دارند می‌توان به سه دسته تقسیم کرد و آن‌ها را به واحدهای **زبرزنجیری** [تکیه، آهنگ صدا]، **پیرازبانی** [شدت صدا، سرعت در گفتار و غیره]، عوامل غیرزبانی مانند چشمک زدن، خندیدن، کج نگاه داشتن سر، بالا انداختن ابرو همه و همه می‌توانند در استنباط ما از معنی جمله دخالت داشته باشند و واحدی برای مطالعه معنی به حساب می‌آیند. تا اینجا مشخص شد که از میان واحدهای زنجیری گفتار، دو واحد واژه و جمله در مطالعه معنی دخیل‌اند و از آنجا

در محدوده دانش معنی‌شناسی مطالعه می‌شود، صرفاً معنی **درون زبانی** است؛ یعنی زبان که به صورت روزمره برای ایجاد ارتباط همگانی به کار می‌رود. به این ترتیب، در معنی‌شناسی به معنای ای توجه می‌شود که بتوان از درون زبان دریافت و نیازی به داشتن اطلاعات خارج از زبان نباشد (صوفی ۱۳۸۷: ۳۱-۲۹).

۲. واحد معنی

کوچک‌ترین واحدهای معنی‌دار زبان «تکواژه» نامیده می‌شود. تکواژه‌ها از نظر کمی و کیفی معنایی قابل تقسیم به دو دسته «قاموسی» و «دستوری» هستند. معمولاً

۲. جزءواژگی

جزء واژگی یکی دیگر از روابط مفهومی میان اقلام واژگانی است که رابطه کل به جزء را میان مفهوم می‌نمایاند. این رابطه نیز همچون مفهوم شمول معنایی نوعی رابطه سلسله‌مراتبی است که میان اجزا و کل تشکیل‌دهنده آن اجزا برقرار می‌شود؛ مثال:



در چنین شرایطی، مفهوم «بازو» جزئی از مفهوم «دست» را تشکیل می‌دهد. «دست» بر حسب اصطلاحات موجود، کل^۴ تلقی می‌شود و مثلاً «بازو» در این رابطه مفهومی جزء^۵ نامیده می‌شود. در جزءواژگی نیز همچون شمول معنایی، می‌توان به جزءواژگی همنام و جزءواژگی ناهمنام اشاره کرد. نمونه جزءواژگی ناهمنام رابطه «درخت» با «ریشه»، «ساقه»، «شاخه» و جز آن است.

در جزءواژگی، بر خلاف شمول معنایی، «واژه‌ای که جزء نامیده می‌شود جزئی از واژه کل است». برای نمونه، «انگشت» جزئی از «دست» یا «پاست» و نه نوعی از آن؛ در حالی که در شمول معنایی، «لاله» نوعی «گل» است (همان، ۱۳۸۷: ۱۰۳).

۳. عضوواژگی

عضوواژگی^۶ یکی دیگر از انواع روابط مفهومی است که رابطه میان‌واژه‌ای را به مثابه یک عنصر نسبت به واژه می‌نمایاند که به مجموعه آن اعضا دلالت دارد. در این باره می‌توان مثلاً از رابطه «درخت» نسبت به «جنگل» سخن گفت. «درخت» در چنین شرایطی عضو^۷ و «جنگل» مجموعه^۸ نامیده می‌شود. این امکان وجود دارد که یک واژه مجموعه واژه‌های عضو متفاوتی داشته باشد. رابطه عضوواژگی میان «اسب»/ «گله» و «گاو»/ «گله» می‌تواند مؤید این ادعا باشد. عکس این شرایط نیز می‌تواند مطرح شود؛ یعنی واژه عضو از دو مجموعه برخوردار باشد؛ مثلاً «گوسفند»/ «گله» و «گوسفند»/ «رَمه».

باید به این نکته توجه داشت که «اسب» نوعی «گله» نیست؛ بنابراین، میان دو مفهوم «اسب» و «گله» رابطه شمول معنایی مطرح نیست. از سوی دیگر، چند اسب در کنار هم یک «گله» اسب را تشکیل می‌دهند؛ در حالی که چند «انگشت» در کنار هم «دست» را تشکیل نمی‌دهند. به این ترتیب، می‌توان میان جزءواژگی و عضوواژگی تمایزی قائل شد که شاید مطلوب باشد (همان، ۱۳۸۷: ۱۰۴).

۴. واحدواژگی^۹

اصطلاحی است که می‌توان برای اشاره به نوعی رابطه مفهومی میان دو واژه‌ای در نظر گرفت که یکی به مثابه واحد شمارش برای واژه دیگر به کار می‌رود؛ برای نمونه، «دست»/ «کت و شلوار»، «دسته»/ «گل»، «قبضه»/ «تفنگ» و جز آن. معمولاً در زبان فارسی به جای این دسته از واحدهای شمارش می‌توان از واژه «تا» بهره گرفت و مثلاً به جای «دو نفر آدم» یا «دو قبضه تفنگ» و غیره از «دو تا آدم»، «دو تا تفنگ» و جز آن استفاده کرد، ولی «تا» همیشه بر روی محور جانشینی به جای واحد شمارش قرار نمی‌گیرد؛ مثلاً به جای «دو قطره آب» نمی‌توان از «دو تا آب» استفاده کرد. در عین حال، برای یک واژه ممکن است چند واحد شمارش مختلف به کار رود؛ مثلاً «یک شاخه گل»، «یک دسته گل» یا «یک تار مو»، «یک دسته مو». با توجه به این دسته از نمونه‌ها، مشخص است که «تا» در کنار عدد «یک» نیز کاربرد نمی‌یابد. بنابراین، هم‌ارزش بودن «تا» و واحد شمارش منتفی است (همان، ۱۳۸۷: ۱۰۶).

۵. هم‌معنایی^{۱۰}

هم‌معنایی^{۱۰} یا مترادف، یکی از شناخته‌شده‌ترین روابط مفهومی است که از دیرباز مورد بررسی دست‌نویسان قرار گرفته است. فرهنگ‌نویسان نیز معمولاً برای نشان دادن معنی یک واژه، واژه‌های دیگری را ذکر می‌کنند که به نظر هم‌معنی می‌نمایند؛ برای نمونه، «گیتی»/ «جهان»

یا «جوان»/ «برنا». معمولاً به هنگام تعریف هم‌معنایی چنین گفته می‌شود که اگر دو واژه هم‌معنی به جای یکدیگر به کار روند، در معنی زنجیره گفتار تغییری حاصل نمی‌آید ولی باید توجه داشت که در هیچ زبانی، هم‌معنایی مطلق وجود ندارد؛ یعنی، هیچ دو واژه‌ای را نمی‌توان یافت که در تمامی جملات زبان به جای یکدیگر به کار روند و تغییری در معنی آن زنجیره پدید نیاورد. نخست به ذکر دلایل این ادعا می‌پردازیم (پالمر ۱۳۷۴: ۱۱۴-۱۰۷) و سپس،

عدم امکان وقوع هم‌معنایی مطلق را در نظام زبان باز می‌گوییم. الف. دو واژه به اصطلاح هم‌معنی



ممکن است در رابطه شمول معنایی با یکدیگر باشند؛ به این معنی که یکی واژه شامل و دیگری، واژه زیرشمول به حساب آید. در این باره می‌توان «ماشین» و «اتومبیل» را نمونه آورد که در جمله (۱) جانشین یکدیگر می‌شوند:

(۱) ماشینم را در خیابان پارک کردم.

در نمونه (۲) نمی‌توان به جای واژه «ماشین» از واژه «اتومبیل» استفاده کرد:

(۲) ریشم را با ماشین کوتاه کردم.

ب. دو واژه به اصطلاح هم‌معنی ممکن است به دلیل واژه‌های هم‌نشین نتوانند جانشین یکدیگر شوند. به عبارت دقیق‌تر، این امکان وجود دارد که چنین واژه‌هایی

محیط کاربردی متفاوتی داشته باشند. برای نمونه، «خانه» و «منزل» اگرچه هم‌معنی می‌نمایند، در ترکیب‌هایی نظیر «داروخانه»، «رصدخانه»، «دیوانه‌خانه» و جز آن نمی‌توان «منزل» را جانشین «خانه» ساخت؛ زیرا نسبت به «خانه» توزیع کمتری دارد.

ج. این امکان را نباید از نظر دور داشت که واژه‌های به اصطلاح هم‌معنی ممکن است از نظر بار عاطفی با یکدیگر تفاوت داشته باشند. نمونه کلاسیک این تفاوت را می‌توان «بفرما»، «بشین» و «بتمرگ» دانست.

در اینجا به دلایلی اشاره کردیم که امکان وجود هم‌معنایی مطلق را میان واحدهای زبان مورد تردید قرار می‌دهد، ولی باید به این نکته نیز توجه داشت که اساساً وجود دو واحد هم‌ارزش در یک نظام امکان‌پذیر نیست؛ زیرا ماهیت وجودی هر واحد به نقشی وابسته است که آن واحد را در تقابل با واحدهای دیگر قرار می‌دهد. حضور واحدی تازه در چنین نظامی باعث حذف واحد هم‌ارزش قدیمی‌تر می‌شود یا تغییری در ارزش واحد قدیمی‌تر ایجاد می‌کند. حداقل این تغییر را می‌توان تغییر در بار عاطفی دانست. انتخاب «شهرداری» به جای «بلدیه»، «دادگستری» به جای «عدلیه» از این قبیل‌اند. در اینجا به دو نوع هم‌معنایی، یعنی **هم‌معنایی بافت مقید** و **هم‌معنایی تحلیلی** نیز اشاره می‌کنیم. این امکان وجود دارد که واژه‌ای بر حسب بافت، جانشین واژه دیگر شود و در چنین شرایطی، هم‌معنی با آن تلقی گردد. برای نمونه، می‌توان «گرفتن» و «خریدن» را مثال زد.

(۳) الف. برو یک ماست بگیر.

ب. برو یک ماست بخر.

«گرفتن» و «خریدن» هم‌معنی تلقی نمی‌شوند ولی بر حسب بافت می‌توانند در این رابطه مفهومی مورد بررسی قرار گیرند. در **هم‌معنایی تحلیلی**، واژه‌ای با مجموعه‌ای از شرایط لازم و کافی مفهوم خود با واژه‌های دیگر هم‌معنی تلقی می‌شود؛ برای مثال «عمو» و «برادر پدر»، و از این قبیل. شاید در همان نگاه اول، این هم‌معنایی نمونه بارز هم‌معنایی مطلق

به حساب آید؛ در حالی که جانشین‌سازی واژه با ترکیبی از شرایط لازم و کافی مفهوم آن، همواره امکان‌پذیر نیست (پالمر ۱۳۷۴: ۹۷). نوع دیگری از **هم‌معنایی**، هم‌معنایی ضمنی نامیده می‌شود که در آن دو یا چند واژه در مفهوم ضمنی‌شان با یکدیگر هم‌معنی می‌شوند. در زبان فارسی «خر» و «گاو» در معنی «احمق» یا «کودن» به کار می‌روند و در چنین مفهومی می‌توانند جانشین یکدیگر شوند.

۶. هم‌آوا - هم‌نویسی

معمولاً در کتاب‌های معنی‌شناسی به هنگام بحث درباره روابط مفهومی، بخشی نیز به معرفی **هم‌آوا - هم‌نویسی** یا تشابه اختصاصی می‌یابد که الفاظی متشابه‌اند و اتفاقاً هیچ رابطه مفهومی‌ای با یکدیگر ندارند. شاید تنها دلیل حضور هم‌آوا - هم‌نویسی در این بخش را بتوان بحث تشخیص این پدیده از چند معنایی دانست. در سنت مطالعات ادبی، هم‌آوا - هم‌نویسی با عنوان جناس تام معرفی می‌شود که آمیزه‌ای از جناس خط و جناس لفظ است. جناس خط یا آنچه هم‌نویسی^{۱۱} نامیده می‌شود، شرایطی است که در آن دو یا چند واژه به یک شکل نوشته می‌شوند ولی تلفظ‌های مختلفی دارند؛ برای نمونه، «کرم»/ «karam»/ «کرم»/ «kerem». در این مورد می‌توان «کرم» به معنی «کرهستم» را نیز مطرح ساخت که با «کرم» به معنی «بخشش» هم‌نویسه به حساب می‌آیند اما به دلیل اختلاف در جایگاه تکیه، به یک شکل تلفظ نمی‌شوند. **هم‌آوایی**^{۱۲} یا آنچه لفظ نامیده می‌شود؛ شرایطی است که در آن چند واژه مختلف به یک شکل تلفظ می‌شوند اما به صورت‌های مختلف نوشته می‌شوند؛ برای نمونه، «خوار» و «خار»، «خویش» و «خیش» و جز آن. **هم‌نویسی** ناشی از نظام نوشتاری است و **هم‌آوایی** از قرض‌گیری و تحول آوایی ناشی می‌شود. هم‌آوا - هم‌نویسی یا جناس تام، شرایطی است که در آن چند واژه متفاوت، بدون هیچ ارتباطی میان معانی‌شان، به یک شکل نوشته می‌شوند؛ به گونه‌ای که انگار یک واژه چند معنی کاملاً متفاوت دارد. در این باره





پالمِر (۱۳۷۴: ۱۱۵) واژه چندمعنا را واژه‌ای می‌داند که فی‌نفسه دارای چند معنی است. وی واژه Flight را به‌عنوان نمونه‌ای در زبان انگلیسی مطرح

می‌کند که در فرهنگ‌های لغت، تحت یک مدخل در معنای «گذر از طریق هوا»، «قدرت پرواز»، «مسافرت هوایی»، «واحد نیروی هوایی»، «شلیک»، «انحراف» آورده می‌شود. وی در بررسی مسئله چندمعنایی به چند مشکل اشاره می‌کند؛ نخست اینکه واژه‌ها معمولاً به مصداق‌های مختلفی

واژه و تکواژ در صورتی می‌توانستند واحدهای جامع و مانعی باشند که معنی جمله، حاصل جمع معنی واژه‌های تشکیل‌دهنده آن جمله بود

مشکل دوم، تمایز میان چندمعنایی و هم‌آوا – هم‌نویسی است. به‌عبارت ساده‌تر، آیا باید برای واژه‌های چون «شانه» یک مدخل در نظر گرفت و معنای مختلف آن را زیر همین مدخل ذکر کرد، یا اینکه بر حسب معنای مختلفش، باید در مدخل جداگانه بیاید (پالمِر ۱۳۷۴: ۱۱۹). برای تشخیص و تمایز چندمعنایی و هم‌آوا – هم‌نویسی باید از دو روش سنتی نام برد. یکی از این دو روش، بررسی ریشه شناختی واژه‌های موردنظر است. در چنین مطالعه‌ای، اگر مشخص شود که واژه‌های مورد بحث از ریشه‌های مختلفی سرچشمه گرفته و به مرور زمان صورت آوایی و نوشتاری واحدی یافته‌اند، مسئله هم‌آوا – هم‌نویسی مطرح می‌شود و باید در فرهنگ‌های لغت مدخل‌های متفاوتی

اشاره دارند و به همین سبب، نمی‌توان چندمعنایی را با قاطعیت تشخیص داد. برای نمونه، می‌توان «خوردن» را در زبان فارسی نمونه آورد که در پر بسامدترین کاربردش نیز به اعمال متفاوتی اشاره دارد. در این‌باره نمونه‌های ۸ تا ۱۱ را در نظر می‌گیریم.

(۸) هوا خورد.

(۹) آب خورد.

(۱۰) گوشت خورد.

(۱۱) آدامس خورد.

براساس نمونه‌های ۸ تا ۱۱، معنی‌شناس همواره با این تردید مواجه است که «استنشاق کردن»، «نوشیدن» و «جویدن» را نیز باید از جمله مفاهیم خوردن در نظر گرفت یا نه.

می‌توان سه واژه مختلف «شانه» [وسیله آرایش مو]، «شانه» [کتف] و «شانه» [جای تخم‌مرغ] را ذکر کرد که اهل زبان هیچ ارتباطی میان مفهوم آن‌ها نمی‌یابند و به همین دلیل، آن‌ها را واژه‌هایی متمایز از یکدیگر می‌دانند. در فرهنگ‌های لغت

این واژه‌ها تحت مدخل‌های مختلفی آورده می‌شوند تا مشخص شود که واژه‌های متفاوتی به‌شمار می‌روند (همان، ۱۳۸۷: ۱۱۱).

۷. چندمعنایی

چندمعنایی^{۱۴} از جمله آشناترین روابط مفهومی‌ای است که در سنت مطالعه معنی به آن پرداخته‌اند و آن را شرایطی معرفی می‌کنند که در آن یک واحد زبانی از چند معنی برخوردار شود. چندمعنایی را می‌توان در سطوح مختلفی چون تکواژ، واژه، گروه و جمله بررسی کرد؛ هرچند در سنت، چندمعنایی تنها در سطح واژه اهمیت یافته و تحلیل آن نیز به همین سطح محدود شده است.

چندمعنایی واژگانی (اولمان ۱۹۶۲: ۱۵۹) به هنگام طرح چندمعنایی در سطح واژه، به دو نوع چندمعنایی هم‌زمانی و در زمانی اشاره می‌کند. به اعتقاد وی، یک صورت زبانی می‌تواند در یک مقطع زمانی از چند معنی برخوردار باشد و یا در طول زمان معانی متفاوتی پیدا کند.

واژه‌ای مانند «روشن» بر حسب نمونه‌های (۴) تا (۷) نمونه‌ای از چندمعنایی

هم‌زمانی است.

(۴) چراغ را روشن کن.

(۵) هوا روشن شد.

(۶) لباس آبی روشن پوشیده.

(۷) مسئله برایم روشن شد.

نمونه‌هایی از چندمعنایی در زمانی در واژه‌هایی نظیر «گران» [سنگین] – پرهزینه، «خسته» [زخمی] – کم‌توان] یا «شوخ» [چرک] – بدله‌گو] است. بحث درباره چندمعنایی در زمانی به تحول معنی مربوط می‌شود و به معنی‌شناسی تاریخی مربوط می‌شود که در جایی دیگر باید به آن پرداخت.

برای این واژه‌ها در نظر گرفت ولی اگر به لحاظ ریشه‌شناسی مشخص شود که این صورت‌های مشابه از ریشه‌های واحد اشتقاق یافته‌اند، مسئله چندمعنایی مطرح خواهد شد و در فرهنگ لغت نیز تنها باید یک مدخل مورد نظر قرار گیرد. **پالمر** این روش را عملاً مردود می‌داند؛ زیرا به حق معتقد است که موقعیت کنونی یک زبان همواره بازتاب گذشته آن نیست و اهل زبان نیز از این تاریخ شناختی ندارند. **روش دوم**، در نظر گرفتن نوعی معنی مرکزی است؛ معنایی که در معانی یک واژه، مشترک و مرکزی باشد. پالمر تشخیص این معنی مرکزی را نیز برای تمامی واژه‌های چندمعنی امکان‌پذیر نمی‌داند (لاینز: ۱۹۷۷). نیز به همین عدم امکان اشاره دارد؛ زیرا برای نمونه، معنی مرکزی واژه «دل» چیست که در زبان فارسی هم می‌تواند به معنی «قلب» باشد و هم «شکم»؟ چندمعنایی در زبان ویژگی برخی از واژه‌ها نیست بلکه شرایطی است که بر حسب انتخاب و ترکیب، تمامی واحدهای نظام واژگانی زبان را شامل می‌شود.

۸. تقابل معنایی

اصطلاح **تقابل معنایی**^{۱۵} به هنگام بحث درباره مفاهیم متقابل یا در اصطلاح سنتی، معانی متضاد واژه‌ها به کار می‌رود در معنی‌شناسی عمداً از اصطلاح **تقابل**^{۱۶} به جای **تضاد**^{۱۷} استفاده می‌شود. در اکثر فرهنگ‌های لغت، انواع تقابل‌های معنایی از قبیل «بالا/پایین»، «زیر/رو»، «خام/پخته»، «چپ/راست» و جز آن با برجسب **واژه‌های متضاد**^{۱۸} مشخص شده‌اند. این به آن خاطر است که مفهوم یکی از این واژه‌ها در نقطه مقابل مفهوم واژه دیگر قرار گرفته است، اما تقابل معنایی گونه‌های مختلفی را شامل می‌شود که باید از یکدیگر بازشناخته شوند و تحت عناوین مشخصی طبقه‌بندی گردند.

نخست می‌توان صورت‌هایی چون «سرد/گرم»، «پیر/جوان» یا «بزرگ/جوان» را مطرح کرد که در میان صفت‌ها قرار می‌گیرند و به لحاظ کیفیت، قابل درجه‌بندی هستند. **سایپیر** بر این اعتقاد است که مفهوم چنین واژه‌هایی باید در

ارتباط با امکان درجه‌بندی‌شان مورد بررسی قرار گیرد. در چنین شرایطی، نفی یکی از واژه‌های متقابل، اثبات واژه دیگر نیست؛ برای نمونه، «هوشنگ پیر نیست» ضرورتاً به این معنی نیست که «هوشنگ جوان است». این دسته از متقابل‌ها را در قالب تقابل مدرج^{۱۹} می‌توان طبقه‌بندی کرد. نوع دیگر از تقابل، در نمونه‌هایی نظیر «روشن/خاموش»، «باز/بسته»، «زن/مرد»، «زنده/مرده» و جز آن قابل طرح است. در این تقابل، نفی یکی از دو واژه متقابل، اثبات واژه دیگر است، این دسته از واژه‌های متقابل را می‌توان در چهارچوب **تقابل مکمل**^{۲۰} طبقه‌بندی کرد.

گونه دیگری از تقابل را می‌توان **تقابل دوسویه**^{۲۱} نامید و در این باره نمونه‌هایی نظیر «خرید/فروش»، «زن/شوهر» و «زد/خورد» را مثال زد. این دسته از متقابل‌ها در رابطه دو سویه با یکدیگرند؛ به این معنی که اگر «مریم زن هوشنگ» باشد پس «هوشنگ شوهر مریم» است؛ و ... گروه دیگری از جفت‌های متقابل را می‌توان در قالب **تقابل جهتی**^{۲۲} مطرح ساخت. نمونه بارز این تقابل «رفت/آمد»، «آورد/برد» یا «ارسال کردن/دریافت کردن» و در همین گونه از تقابل قابل طبقه‌بندی هستند. گروه دیگری از واژه‌های متقابل به کمک تکواژهای منفی‌ساز در تقابل واژگانی^{۲۳} با یکدیگرند. در این باره می‌توان نمونه‌هایی نظیر «آگاه/ناآگاه»، «باشرف/بی‌شرف»، «اصولی/غیراصولی» را مطرح کرد. (لاینز: ۱۹۷۷: ۲۷۷). لاینز بر این اعتقاد است که کاربرد یکی از متقابل‌های واژگانی با فعل مثبت، هم‌معنی کاربرد متقابل یکدیگر با فعل منفی است. البته این گفته او قابل قبول نمی‌نماید؛ زیرا بار معنایی چنین جملاتی با یکدیگر تفاوت دارد.

نوعی دیگر از تقابل را می‌توان **تقابل ضمنی**^{۲۴} دانست که نخستین بار، صفوی (۱۳۷۰) آن را معرفی کرده است. در این دسته از واژه‌های متقابل، ویژگی‌ای برای هر واژه در نظر گرفته شده است که می‌تواند شرایط لازم و کافی مفهوم آن واژه نباشد. این ویژگی در تقابل با مختصه‌ای قرار می‌گیرد که برای واژه دوم در نظر گرفته

شده است و به این ترتیب، دو واژه مذکور در معنی ضمنی خود در تقابل با یکدیگر قرار گرفته‌اند. نمونه‌هایی در این مورد مانند «فیل/فنجان»، «دوغ/دوشاب»، «مرد/نامرد»، «راه/چاه» نیز که در نگاه اول به نظر می‌رسد باید در قالب تقابل واژگانی مورد بررسی قرار گیرد، نشان‌دهنده تقابل ضمنی است؛ زیرا در اینجا معنی صریح «مرد» - که در تقابل با «زن» قرار می‌گیرد - مورد نظر نیست بلکه نوعی معنی ضمنی از آن یعنی «جوانمردی» برای تقابل میان «مرد» و «نامرد» در نظر گرفته شده است.

۹. تباین معنایی

بحث درباره تقابل معنایی به دو واژه محدود می‌شود که مفهومشان در تقابل با یکدیگرند. **تباین معنایی**^{۲۵} در اصل نوعی تقابل معنایی است که میان مفهوم چندواژه در یک **حوزه معنایی**^{۲۶} پدید می‌آید. در این باره می‌توان گروه‌هایی نظیر «شمال/جنوب؛ شرق/غرب» را در نظر گرفت که نفی یکی از آن‌ها، تأیید دیگر اعضای آن حوزه است. واژه‌های متباین می‌توانند دو به دو در تقابل با یکدیگر باشند. برای نمونه، «شمال/جنوب» یا «شرق/غرب» در تقابل جهتی با یکدیگرند. این ویژگی به ما امکان می‌دهد گروه‌های متباینی نظیر «بالا/پایین/عقب/جلو» و غیره را در قالب **تباین متقاطع**^{۲۷} مطرح سازیم و تباین خطی^{۲۸} را برای گروه‌های چون «شنبه/یکشنبه/.../جمعه»، «قرمز/نارنجی/سبز/زرد/آبی» و غیره در نظر گیریم که اعضای آن‌ها در تقابل با یکدیگر قرار ندارند. تباین خطی را می‌توان بر حسب چگونگی ترتیب واژه‌های متباین، به دو نوع **تباین ردیفی**^{۲۹} و تباین مدور^{۳۰} تقسیم کرد. تباین ردیفی، ترتیبی از واژه متباین است که در دو سوی ابتدا و انتهایشان، دو واژه‌های مقابل قرار گرفته باشند. برای نمونه، می‌توان «سیاه/خاکستری/سفید»، «گرم/ولرم/سرد» و غیره را مثال زد که نشان‌دهنده تباین ردیفی‌اند. آن‌گونه تباین خطی که چنین ویژگی‌ای نداشته باشد، مثلاً «شنبه/یکشنبه/.../جمعه» و غیره تباین مدور نامیده می‌شود. در این گروه از واژه‌ها، میان

1. Full morpheme
2. Empty morpheme
3. Hyponymy
4. Whole
5. Part
6. Member - collection
7. Member
8. Collection
9. Portion- mass
10. Synonymy
11. homonymy
12. Homography
13. Homophony
14. Polysemy
15. Semantic opposition
16. opposition
17. Antonymy
18. Antonyms
19. Gradale opposition
20. Complementary opposition
21. Symmetrical opposition
22. Directional opposition
23. Lexical opposition
24. Connotational opposition
25. Semantic contrast
26. Field semantic
27. Antipodal Contrast
28. Orthogonal contrast
29. Serial contrast
30. Cyclical contrast
31. Markedness
32. Unmarked
33. Marked
34. Mark
35. Semantic component
36. Formal markedness
37. Distributional markedness
38. Semantic markedness
39. Situational markedness
40. Implicational markedness

پی‌نوشت‌ها

نشان‌دار تلقی می‌شود. «بچه فیل» نیز به دلیل برخوردار بودن از نشان [بالغ] نسبت به «فیل» نشان‌دار است.

دوم، **نشان‌داری توزیعی**^{۳۷}: که در میان واژه‌های نظیر «پهنا» نسبت به «باریکی»، «بلندی» نسبت به «کوتاهی»، «سنگینی» نسبت به «سبکی» و جز آن دیده می‌شود. در این شرایط، واژه بی‌نشان توزیع وسیع‌تری دارد و هنگام صحبت درباره هر دو واژه متقابل به کار می‌رود.

سوم، **نشان‌دار معنایی**^{۳۸}: در این گونه از نشان‌داری، یکی از دو واژه متقابل، مؤلفه معنایی متمایز خود را از دست می‌دهد و به همین دلیل، می‌تواند به جای واژه متقابل خود نیز به کار رود. نمونه، نشان یا مؤلفه‌ای است که مفهوم «مرغ» را از «خروس» متمایز می‌سازد [+مذکر]؛ زیرا «خروس» با ثابت ماندن تمامی مؤلفه‌هایش (از قبیل [+پرنده]، [+خانگی]) با نظایر این‌ها، از طریق مؤلفه [-مذکر] از «مرغ» متمایز می‌گردد. در چنین شرایطی، «مرغ» با بی‌نشان شدن - یعنی با حذف مؤلفه «جنسیت» - می‌تواند به جای «خروس» نیز به کار رود.

چهارم، **نشان‌دار موقعیتی**^{۳۹} این گونه از نشان‌داری که به نظر می‌رسد نخستین بار صفوی (۱۳۷۰) آن را معرفی کرده است، در میان واژه‌هایی مطرح می‌شود که بر حسب موقعیت جهان خارج، نشان‌دار تلقی می‌شوند؛ درحالی‌که فی‌نفسه چنین مؤلفه‌ای ندارند. در این باره می‌توان واژه‌هایی چون «پرستار»، «منشی»، «مانکن»، «مهمان‌دار» و جز آن را نمونه آورد که برای فارسی‌زبانان بیشتر با مؤلفه [-مذکر] همراه‌اند.

پنجم، **نشان‌دار التزامی**^{۴۰}: این گونه از نشان‌داری که افراشی (۱۳۷۶) به معرفی آن پرداخته است، در اصل نشان یا مؤلفه التزامی تعیین مفهوم واژه به حساب می‌آید. در این باره می‌توان «نور» را برای «خورشید»، «مو» را برای «ریش» یا «حرکت» را برای «سیاره» در نظر گرفت؛ به این معنی که اگر مؤلفه [+حرکت] برای «سیاره» در نظر گرفته نشود، چیزی که «سیاره» نامیده می‌شود، دیگر «سیاره» نیست.

عضو نخست و عضو پایانی، تقابل معنایی مشاهده نمی‌شود و هر عضو صرفاً در فاصله میان دو عضو دیگر قرار گرفته است (لنگاکر ۱۹۷۴: ۱۱۶)

۱۰. نشان‌داری و بی‌نشانی

مسئله نشان‌داری^{۳۱} یکی دیگر از روابط مفهومی است که برای نخستین بار در مکتب واج‌شناسی پراگ و بحث درباره توزیع واج‌ها مطرح شد و به تدریج، در دیگر سطوح زبان نیز مورد بررسی قرار گرفت. به اعتقاد پالم هرگاه در میان دو واژه متقابل، یکی برای پرسش و صحبت درباره مفهوم هر دو واژه به کار رود، واژه بی‌نشان^{۳۲} است و دیگری نسبت به آن نشان‌دار^{۳۳} به حساب می‌آید. در چنین شرایطی، می‌توان نشان^{۳۴} را چیزی شبیه به شرایط لازم و کافی تشخیص مفهوم یک واژه در نظر گرفت؛ مثلاً مفهوم واژه «مرد» به کمک نشانه‌های [+انسان] و [+بالغ] [+مذکر] تعیین می‌شود و هر یک از این نشانه‌ها می‌تواند با علامت + یا - مشخص گردد. برای نمونه، مفهوم واژه «زن» در تمایز با واژه «مرد» دارای نشان [-مذکر] است (کنز، ۱۹۷۲). این شرایط لازم و کافی یا نشانه‌ها را مؤلفه‌های معنایی^{۳۵} می‌نامند.

هنگام بحث درباره نشان‌داری یا بی‌نشانی مفاهیم واژه‌ها نسبت به یکدیگر، می‌توان به گونه‌هایی از آن اشاره کرد (لاینز ۱۹۷۷: ۳۱۱-۳۰۵)

نخست، **نشان‌داری صوری**^{۳۶} که میان واژه‌هایی مانند «معلم» نسبت به «خانم معلم» یا «آقا معلم»، «فیل» نسبت به «بچه فیل» برقرار است. در تمامی این نمونه‌ها، حضور یک تکواژ سبب می‌گردد واژه‌ای نسبت به واژه دیگر نشان‌دار شود؛ برای مثال، مفهوم واژه «معلم» نسبت به جنسیت بی‌نشان است. یعنی هم می‌تواند [مذکر] باشد و هم [مؤنث]؛ در حالی‌که «خانم معلم» از نشان [-مذکر] برخوردار است و «آقا معلم» نیز [+مذکر] به حساب می‌آید. این نشان یا مؤلفه معنایی از طریق تکواژهای «آقا» یا «خانم» به واژه «معلم» افزوده می‌شود و به همین دلیل، «آقا معلم» یا «خانم معلم» نسبت به «معلم»

منابع

۱. صفوی، کورش. (۱۳۸۷). درآمدی بر معنی‌شناسی، چاپ سوم. تهران: سوره مهر.
۲. ... (۱۳۷۰). نشان‌داری در معنی‌شناسی و مسئله مؤلفه‌های معنایی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه کرمان، شماره ۳-۲.
۳. باقری، مه‌ری. (۱۳۷۶). تاریخ زبان فارسی. چاپ پنجم، انتشارات دانشگاه پیام نور.
۴. پالم، ف. (۱۳۷۴). نگاهی تازه به معنی‌شناسی، مترجم: کورش صفوی. تهران: نشر مرکز.
۵. سلاطین، ا. (۱۳۷۶). درآمدی بر مطالعه سخن گفتن. مترجم: علی محمد حق‌شناس. تهران: سروش.
۶. افراشی، آزینا. (۱۳۷۶). نشان‌داری در زبان فارسی و چگونگی طبقه‌بندی آن در سطح واژگان. رساله کارشناسی ارشد زبان‌شناسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
۷. حق‌شناس، علی محمد و سایر همکاران. (۱۳۹۱) زبان فارسی (۳) چاپ چهاردهم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
8. Ullman, S. 1962. Semantics. Oxford: Basil Blackwell.
9. Lyons, J. 1977. Semantics. 2 Vols. Cambridge: Cambridge university press
10. Langacker, R.W. 1974. Semantics. Harmondsworth: Penguin
11. Katz, J. J. and J. Afodor. 1963. The structure of semantic theory. Language 39: 170 - 210.

به خدا پشت نکن

□ دانشجویی به استادش گفت: «تا وقتی خدا را نبینم، او را عبادت نمی‌کنم». استاد گفت: «به من پشت کن و سپس بگو آیا می‌توانی مرا ببینی؟» دانشجو پاسخ داد: «نه! وقتی پشت من به شما باشد، مسلماً شما را نمی‌بینم». استاد گفت: «تا وقتی هم به خدا پشت کرده باشی، هرگز او را نخواهی دید...»

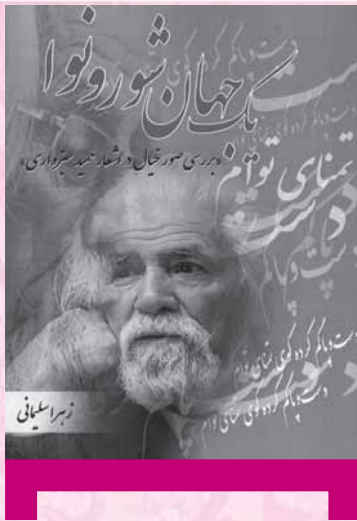
فروتنی

□ شیطان مردی عارف را دید و با خود اندیشید بهتر است به سراغش بروم و روحش را در اختیار گیرم. پس برای اینکه مرد خداشناس به حرفش توجه کند، خود را به شکل فرشته‌ای درآورد و در برابر او ظاهر شد و گفت آمده‌ام به تو کمک کنم. عارف گفت: «باید مرا با شخص دیگری اشتباه گرفته باشی؛ چون من در زندگی کاری نکرده‌ام که سزاوار توجه یک فرشته باشد» و به راه خود ادامه داد؛ بی‌آنکه بداند از چه چیزی گریخته است.

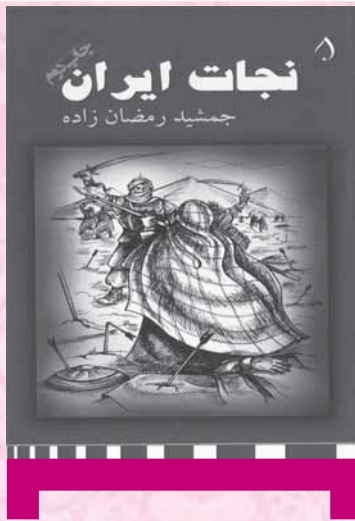
کاسه نفیس

□ عتیقه‌فروشی در روستایی به منزل رعیتی ساده وارد شد. دید کاسه‌ای نفیس و قدیمی دارد که در گوشه‌ای افتاده و گربه در آن آب می‌خورد. ترسید اگر قیمت کاسه را بپرسد رعیت بفهمد و قیمت گرانی بر آن بدهد. پس گفت: چه گربه قشنگی داری! آیا حاضری آن را به من فروشی؟ رعیت گفت: ... چند می‌خری؟ گفت: یک درهم. رعیت گربه را گرفت و به دست عتیقه‌فروش داد و گفت: خیرش را ببینی. عتیقه‌فروش با خونسردی گفت: عموجان این گربه ممکن است در راه تشنه‌اش شود؛ بهتر است کاسه آب را هم به من بفروشی. رعیت گفت: من با این کاسه تا به حال پنج گربه فروخته‌ام. کاسه فروشی نیست!





□ **یک جهان شور و نوا** - بررسی صور خیال در اشعار حمید سبزواری - نوشته زهرا سلیمانی با مقدمه دکتر محمدرضا سنگری انتشارات تیرگان، تهران، نوبت چاپ: نخست: ۱۳۹۵، ۹۶ صفحه، شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه، تلفن: ۸۸۸۱۳۰۵۹ قیمت: ۸۰۰۰ تومان



□ **نجات ایران** نوشته جمشید رمضانزاده، کرج، انتشارات آبارون، چاپ دوم ۱۳۹۳، ۴۳ صفحه، شمارگان ۵۰۰ نسخه، قیمت ۴۰۰۰ تومان ۳۲۲۳۸۶۹۱



□ **مجموعه شعر ردپای آبی عشق از علی رضا حکمتی**، مؤسسه فرهنگی هنری شاهد، چاپ اول ۱۳۹۱، شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه، تلفن: ۸۸۸۲۴۷۴۹، ۸۸ صفحه، قیمت: ۱۰۰۰۰ تومان



□ **آتش عشق** - بررسی چهار رمان دفاع مقدس - نوشته ایران خوش چهره (با مقدمه دکتر محمدرضا سنگری) انتشارات تیرگان، تهران، نوبت چاپ: نخست ۱۳۹۴، ۱۴۰ صفحه، شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه، قیمت ۱۰۰۰۰ تومان تلفن: ۸۸۸۱۳۰۵۹



□ **از آخر مجلس** - مجموعه شعر - میلاد عرفانپور مؤسسه فرهنگی هنری شهرستان ادب، چاپ چهارم، تابستان ۱۳۹۴، تهران، ۹۴ صفحه، شمارگان: ۱۱۰۰ نسخه، تلفن: ۷۷۵۱۷۸۳۰، قیمت: ۶۰۰۰ تومان

انتظار و مهدی (عج)

محمود جهان‌دیده از اردبیل

ای شهسوار ناب‌ترین لحظهٔ زمان
از مشرق عدالت حق، کن رُخت عیان
دل تنگ گشته جادهٔ خاطر ز هجر نور
باز آ کنار خلوتیان، روشن زمان
گل‌واژه‌های شعر من آهنگ غم نواخت
شادان کنی به آمدنت، مردم جهان
جاده میان هجرت تو رنگ باخته‌ست
چشمش به راه دیدن رویت، نفس‌زنان
گرد و غبار حادثه‌ها غم فزوده است
باز آ و تیرگی بزدا ماهِ مهربان
محنت‌سرای دهر، زمستانِ مردگی‌ست
از نو تو زندگی بده ما را، بهار جان
جمعی میان عشرت و جمعی میان سنگ
باز آ و اعتدال بده، عدل جاودان
از امتداد مشرق جاوید ایزدی
باز آ به میهمانی چشمان عاشقان
دل‌های عاشقان ز غمت چون گلی فسرد
باز آ سُرور منتظران، یاس دل غمان
دست اشارتت ید بیضای موسی است
عیسی صفت کند نفست زنده مردگان
هر جا که روی جلوه کنی رحمت خداست
هر جا قدم نهی بشود جنة‌العیان
گفتند مژده ده که «جهان‌دیده» مه رسید
با کوله‌باری از سفر عشق، ارمان

ساز غزل

ابراهیم حسنلو

ای شعله بریزان من و دیوانگی‌ام را
مستانه برقصان من و پروانگی‌ام را
ای بخت مدد کن که به دریای وجودم
پیوند زخم برکهٔ بیگانگی‌ام را
با خرمن این دلشده، ای شعله به رقص آی
هالا هلهله کن داغ غریبانگی‌ام را
با پنجهٔ تو ساز غزل می‌زنم ای ناب
مدیون توام دولت مستانگی‌ام را
یک پنجره لبخند فقط، معجزه کن تا
آبادکنی وسعت ویرانگی‌ام را

زبان دری

علی اصغر فیروزنیا از بجنورد

زبان مادری ما، دری‌ست
شکوه این زبان نه سرسری‌ست
زبان بلبلان زُندخوان
سرود کبک خوش‌خط دری‌ست
فخامتش چو قله‌های کوه
طراوتش چو لالهٔ تری‌ست
کهن‌ترین سروده، گات‌ها
نیای این زبان مادری‌ست
چه پارسی؟ «دری راه راست»
به راستی ز هر کژی، بری‌ست
کلید گنج شایگان ما
بهین روایت دلاوری‌ست
فقط نه از دلاوری سرود
که هم، زبان بزم و دلبری‌ست
زبان بوشکور و رودکی
قصاید بلند ناصری‌ست
زبان چامه‌گوی دامغان
زبان فرخی و عنصری‌ست
زبان قصه‌های مولوی
زبان قطعه‌های انوری‌ست
نویای نغز شاعر خُجند
دعای سجع عارف هری‌ست
زبان عنصرالمعالی است
که یادگار عهد سروری‌ست
کلام فلسفی معترض
که شهرتش چو مهر خاوری‌ست
طلسم پنج‌گنج گنجوی
که بس فسانه در فسونگری‌ست
قصیده‌گوی دیر آشنا
بدان، نموده هر چه ساحری‌ست
چه چامه‌ها که آمه‌ها نگاشت
به خامه‌ای که از پَر پریست
قصیده‌اش ز طاق خسروی
ز موجبات بهت بختری‌ست
زبان بوسعید مهنه است
که پیر فرقهٔ قلندری‌ست
کلام منطق‌الطیور ما
رموز رهروی و رهبری‌ست
نگر حقیقة‌الحقیقه را
که چشمه‌ای ز باغ آن سری‌ست
زبان نجم‌دین دایه است
نسیم گلشن شبستری‌ست
به این زبان، غزل سروده شیخ
همو که آیت سخنوری‌ست

کشکول عشق

اسماعیل بهرامی

کارشناس زبان و ادبیات فارسی، دبیر زبان و ادبیات
فارسی شهرستان مبارکه، مدرس حوزه و دانشگاه
شهرستان مبارکه

کشکول عشق و تبر زین یاد تو
هر روز من هنوز
بر دوش می‌کشم
تا باورم کنی
با آتش نگاه
خاکسترم کنی
ققنوس می‌شوم
زرتشت پیر پرخرد تونس می‌شوم
بار دگر نگاه من به پنجره‌ها باز می‌شود
این زندگی، با نام تو آغاز می‌شود
من از میان پنجره‌ها بال می‌زنم
در بودن و نبودن خود فال می‌زنم

راهبردهای آموزشی
الگوی دریافت مفهوم و روش کارتی در

تدریس زبان و ادبیات فارسی

■ اسماعیل رحیم‌زاده آوانسر

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه ارومیه و سرگروه
ادبیات فارسی استان آذربایجان غربی

چکیده

به فعالیت واداشتن دانش‌آموزان هنگام تدریس و خارج کردن آن‌ها از حالت خمودی و سکوت یکی از اهداف اساسی مدرسان در دوره‌های تحصیلی مختلف است. هنگام تدریس اگر دانش‌آموزان در جریان تدریس و همسو با آن فعالانه حرکت کنند، درصد زیادی از اهداف آموزشی محقق می‌شود و ماده درسی ملموس‌تر و عینی‌تر ارائه می‌گردد. روش‌های تدریس مطلوب، که یکی از محورهای اساسی برنامه درسی هستند، جایگاه والایی در امر تدریس دارند و اگر الگوهای مناسب و مطلوب برای ارائه موضوع درسی طراحی شوند، دستیابی به اهداف بسی آسان‌تر و سریع‌تر خواهد بود.

مقاله حاضر در جهت تحقق اهداف یاد شده به رشته تحریر درآمده است؛ نگارندگان دو مورد از الگوهای عملی تدریس (دریافت مفهوم و روش کارتی) را با مثال‌ها و نمونه‌های تدریس جهت استفاده دبیران محترم ارائه کرده‌اند. سهولت استفاده از این روش‌ها و تدریس مواد بیشتری از دروس زبان و ادبیات فارسی با این دو الگو از نکات حائز اهمیت مقاله است. این روش‌ها حاصل تجارب چندین ساله هستند و به صورت عملی در کلاس‌های نویسندگان مقاله اجرا می‌شوند. در قسمت مقدمه سعی شده است اهمیت استفاده از الگوهای عملی بیان گردد و در نهایت، از موارد ذکر شده نتیجه‌گیری به عمل آید.

مقدمه

در طول تاریخ، انسان همواره کوشیده است تجارب و یافته‌های خود را به فرزندان خود و نسل آینده منتقل کند. این نیاز به آموزش و یادگیری، سبب بقای جوامع بشری شده و بدین‌سان، فرهنگ‌سازی و حفظ آن جزء لاینفک آرمان‌های انسانی و شناسنامه انسان گردیده است.^۱ امروزه از آموزش به مثابه فرایندی منظم یاد می‌شود که طی آن، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان تقویت می‌گردد. هدف از تدریس، نه انباشتن مطالب حفظی در ذهن دانش‌آموزان بلکه چگونه یاد گرفتن است.

این سؤال همواره برای صاحب‌نظران علوم تربیتی مطرح بوده است که چه چیزی را می‌خواهیم یاد دهیم و با چه روشی. ما در روزگاری تازه زندگی می‌کنیم و باید روش‌هایی جدید و مطابق با نیازهای روزمره خودمان برای عرصه‌های مختلف زندگی داشته باشیم. امر آموزش و تدریس هم جدا از مسائل یاد شده نیست. باید در عرصه یاددهی - یادگیری هم طرحی نو دراندازیم و مطابق نیازهای فراگیرندگان و مقتضیات روز، روش‌های فعال را ابداع کنیم و به کار گیریم تا بتوانیم فراگیرندگان را در دنیای پرشتاب کنونی برای زندگی بهتر آماده سازیم.

۱. کاربرد الگوی دریافت مفهوم در آموزش زبان و ادبیات فارسی^۲

از این الگو بیشتر برای تدریس مفاهیم دستوری، آرایه‌های ادبی، عروض و قافیه و سبک‌شناسی می‌توان استفاده کرد. در این الگو دانش‌آموزان به مقایسه و مقابله مجموعه‌ای از نمونه‌ها می‌پردازند و به دنبال آن، فرضیه‌ها و حدس‌هایی در ذهن آنان جوانه می‌زند. در

کلیدواژه‌ها: الگوهای عملی، دریافت مفهوم، تدریس کارتی، فضا و مدل کلاسی، راهبردها و مراحل تدریس، پیش‌سازمان‌دهنده

واقع، در الگوی دریافت مفهوم، سیر آموزش با روح آموزش درس زبان و ادبیات سازگاری بیشتری دارد. درک مفهوم یکی از ضروریات شناخت و تحلیل متون ادبی است.

راهبردهای آموزشی الگوی دریافت مفهوم

۱. آماده کردن تعدادی نمونه قبل از ورود به کلاس؛
 ۲. ایجاد فرصت برای دانش‌آموزان تا درباره نحوه دستیابی به مفاهیم صحبت کنند؛
 ۳. با توجه به «الگوی پیش‌سازمان‌دهنده» می‌توان نمونه‌هایی را به دانش‌آموزان عرضه کرد که در ساخت‌شناختی و پردازش ذهنی آنان مؤثر باشد و در شکل‌دهی به مطالب، جهت‌دار و هدفمند عمل کند.
 ۴. انگیزش دانش‌آموز نسبت به بازخورد نمونه‌ها و اینکه چگونه به چنین نتیجه‌ای رسیده است.
- نمونه‌ای از تدریس دستور زبان فارسی در دوره راهنمایی به روش دریافت مفهوم. (موضوع: تدریس اسم‌های خاص)

توجه دانش‌آموزان را به این نمونه‌ها جلب می‌کنیم:

پدرها □ / مادرها □ / تهران‌ها □ /
رودها □ / کشورها □ / مشهدها □ /
ایران‌ها □ / آسیاها □ / و...

سپس، نمونه زیر را می‌دهیم تا دانش‌آموزان خودشان ضمن مشخص کردن موارد مثبت و منفی، فرضیه‌هایشان را بیان کنند و یا بنویسند

بیر □ / قاره □ / شهر □ / رخس □ /
رستم □ / افراسیاب □ / و...

دانش‌آموزان شاید چنین فرضیه‌هایی را بسازند:

۱. همه گزینه‌ها اسم هستند.
۲. موارد مثبت چون بر اشخاص یا مکان‌های خاصی دلالت دارند، قابل جمع بستن نیستند.
۳. موارد منفی قابل جمع بستن هستند؛ چون بر تعداد زیادی از هم‌جنس‌های خود دلالت می‌کنند.
۴. معلم نمونه‌های دیگری را به صورت سؤال و جواب و کنش متقابل یا کتبی با

دانش‌آموزان تمرین می‌کند.

۵. در این مرحله، معلم با همکاری بچه‌ها عنوان درس را نام‌گذاری می‌کند. مثلاً به این شکل: بچه‌ها، درسی که امروز یاد گرفتیم درس اسم‌های خاص بود.

اصول آموزش در الگوی دریافت مفهوم

۱. عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان در آغاز روند آموزش بیان شود؛ مثال: توانایی تشخیص اسم‌های خاص یا عام، مشتق، یا تشخیص واژه‌های تصریفی و اشتقاقی در جمله‌ها یا نمونه‌های ارائه شده.

۲. نمونه‌های ارائه شده به گونه‌ای انتخاب شوند که موارد مثبت‌گویای مهم‌ترین ویژگی‌های مفهوم موردنظر و موارد منفی با آن مفهوم کاملاً نامربوط باشد؛ مثلاً وقتی می‌خواهیم مشتق را در دوره راهنمایی تدریس کنیم باید نمونه‌های ما طوری انتخاب شوند که ساختار واژه‌های مشتق را نشان دهند و با نمونه‌های غیرمشتق تفاوت داشته باشند.

۳. فضایی ایجاد کنیم که دانش‌آموزان برداشت‌های ذهنی و فکری خود را در رابطه با نمونه‌ها به صورت شفاهی و در قالب بحث و تبادل نظر یا کتبی بیان کنند تا یادگیری‌شان از عمق قابل توجه برخوردار باشد.

۴. برای تثبیت یادگیری دانش‌آموزان، نمونه‌های مثبت و منفی زیادی در اختیارشان قرار گیرد.

۵. نمونه‌های مثبت و منفی با هم و هم‌زمان به دانش‌آموزان داده شوند.

۶. فرصت کافی برای پاسخ‌گویی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود و در صورت نیاز، پاسخ‌ها توسط معلم تقویت گردد. (نقش تسهیل‌کنندگی معلم در جریان یاددهی - یادگیری).

مراحل تدریس در الگوی دریافت مفهوم

۱. شناسایی مفهوم: در این مرحله، مفهوم موردنظر در قالب نمونه‌های مثبت یا منفی عرضه می‌شود. نمونه‌های مثبت زیر هم و نمونه‌های منفی زیر هم نشان داده می‌شود. به دانش‌آموزان می‌گوییم که در نمونه‌ها و

مثال‌ها خواص و ویژگی‌های مشترکی وجود دارد که باید کشف و شناسایی شوند.

دانش‌آموزان به مقایسه و توجیه ویژگی‌های نمونه‌ها می‌پردازند و در نهایت، مفاهیم دریافت شده را نام‌گذاری و فرضیه‌های خود را بیان می‌کنند. تأیید یا عدم تأیید این فرضیه‌ها در مرحله دوم انجام می‌گیرد.

۲. آزمون دریافت مفهوم: در این مرحله، دانش‌آموزان با تشخیص و تمیز مثال‌ها و نمونه‌های بدون نام از مفهوم تازه و ارائه مثال‌هایی دیگر از خود، میزان دریافت خویش را از مفهوم ارزیابی می‌کنند. در این مرحله، معلم و دانش‌آموزان به تأیید یا رد فرضیه‌های می‌پردازند.

۳. تحلیل راهبردهای تفکر: در این مرحله، نحوه دریافت مفهوم را تحلیل و بررسی می‌کنند. برخی از دانش‌آموزان ممکن است فرضیه‌های خود را از زمینه‌های کلی شروع کنند و به تدریج به اجزای بپردازند و مفهوم را کشف کنند (روش گشتالتی) و برخی دیگر نیز با ساخت‌های محدود و جزئی شروع کنند و در نهایت، به نتیجه‌گیری کلی دست یابند (اشخاص جزئی‌نگر یا دارای تفکر استقرایی).

فضا و مدل کلاسی

دانش‌آموزان در این روش، به شکل تصادفی گروه‌بندی می‌شوند و تقریباً در گروه‌های چهار یا پنج نفری قرار می‌گیرند. طرز نشستن دانش‌آموزان به گونه‌ای باید باشد که ارتباط غیرکلامی مفیدی داشته باشند؛ یعنی، دور یک میز گرد به صورت دایره بنشینند اما هنگامی که معلم از روش سخنرانی برای برانگیختن دانش‌آموزان به فعالیت‌های مختلف استفاده می‌کند، بایستی طرز نشستن آن‌ها به گونه‌ای باشد که زانوهایشان روبه‌روی معلم باشد (برای جلوگیری از خستگی دانش‌آموزان که تأثیر مستقیمی در یادگیری آن‌ها دارد).

در این روش، هر گروه باید یک منشی و یک سخنگو داشته باشد و نتیجه تعامل فکری و مشورتی گروه یادگیری توسط نماینده گروه به معلم یا سایر گروه‌ها منعکس شود. ◀

کاربرد روش تدریس کارتی در تدریس زبان و ادبیات فارسی

از این روش می‌توان برای تدریس تاریخ ادبیات، معانی واژه‌ها، توضیح ابیات، «بیاموزیم»ها و نکات زبانی و ادبی استفاده کرد. در این روش، دانش‌آموزان با تعامل، هم‌فکری و کار گروهی با منبع یادگیری (کتاب درسی) درگیری ذهنی و عینی پیدا می‌کنند و می‌کوشند ضمن مطالعه مورد مشخص شده، کارت‌هایی را که خودشان یا معلم تهیه کرده و در اختیارشان قرار داده است، مرتب کنند و نماینده گروه (سخنگوی گروه) را برای توضیح آماده سازند.

راهبردهای آموزشی روش تدریس کارتی

1. تهیه کارت‌های آموزشی قبل از ورود به کلاس؛
 2. توجه فراگیرندگان به انجام فعالیت موردنظر با استفاده از روش سخنرانی و در قالب الگوی عرضه مطالب؛
 3. ایجاد فرصت کافی برای فراگیرندگان جهت بحث و تبادل نظر و مرتب کردن کارت‌ها براساس منبع یادگیری و ماده درسی موردنظر؛
 4. ایجاد فرصت و فضای مناسب برای بهره‌وری از توضیحات گروه‌ها و تصحیح نکات لازم توسط معلم (نقش تسهیل‌کنندگی معلم باید حفظ شود و او انتقال‌دهنده مطالب نباشد).
- نمونه‌ای از تدریس تاریخ ادبیات برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی به روش کارتی با موضوع درس: «بهترین سرآغاز» از فارسی اول راهنمایی. به تعداد گروه‌ها کارت تهیه می‌شود و سپس در اختیار آن‌ها قرار

می‌گیرد و معلم نحوه فعالیت گروه‌ها را توضیح می‌دهد؛ عنوان کارت‌ها به شرح زیر است:



نحوه فعالیت

1. کارت‌ها به صورت بسته در اختیار هر گروه قرار می‌گیرد.
2. معلم از گروه‌ها می‌خواهد بسته کارت‌ها را باز کنند و با مطالعه تاریخ ادبیات بالای درس «بهترین سرآغاز» آن‌ها را مرتب کنند.
3. پس از مرتب کردن، نمایندگان گروه‌ها به نوبت کارت‌های مرتب شده را پای تابلو می‌آورند و با نوار چسب به تابلو می‌چسبانند و شروع به توضیح دادن مطلب می‌کنند.

اصول آموزشی روش تدریس کارتی

1. عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان و گروه‌ها در آغاز روند آموزش (مثل الگوی دریافت مفهوم) بیان می‌شود؛ مثلاً آشنایی با شاعر نامور زبان فارسی «حکیم نظامی گنجوی» یا آشنایی با معنی و مفهوم شعر... و فعالیت‌ها و آموزش‌های دیگر.
2. نمونه کارت‌های آماده شده برای گروه‌ها باید مطابق ماده آموزشی کتاب باشد؛ «مثلاً زندگی حکیم نظامی یا حافظ یا سعدی و...».
3. همه بسته‌هایی که به گروه‌های مختلف داده می‌شود، باید یکسان باشند و با سطح دانش و تفکر دانش‌آموزان تطابق داشته باشند.

4. نمونه‌ها بایستی خلاقانه و جذاب طراحی شوند تا موجب علاقه‌مندی فراگیرندگان

شوند (حیطه عاطفی).

5. قبل از شروع فعالیت، باید فضای لازم و کافی ایجاد شود و انگیزه‌سازی صورت گیرد تا فعالیت فراگیرندگان به سمت بازی‌های بهبود یافته منحرف نشود.
6. برای تثبیت یادگیری، هنگام توضیح نمایندگان گروه‌ها معلم و سایر دانش‌آموزان باید با پرسش‌های هدفمند ساختارشناختی دانش‌آموزان را تقویت کنند.
7. فرصت کافی برای فعالیت گروه‌ها و توضیحات نمایندگان گروه‌ها داده شود.

مراحل تدریس در روش تدریس کارتی

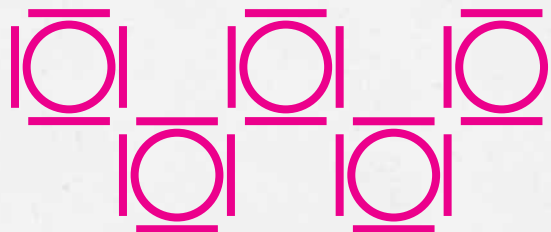
1. تشخیص و دریافت مفهوم: در این مرحله، دانش‌آموزان به دنبال توضیحات معلم مفهوم موردنظر را دریافت، و شروع به مطالعه متن موردنظر می‌کنند.
2. بحث و تبادل نظر اعضای گروه‌ها و بررسی موضوع: در این مرحله، دانش‌آموزان متن را می‌خوانند و هم‌فکری و تبادل نظر می‌کنند و با توافق یکدیگر کارت‌ها را مطابق متن داده شده مرتب می‌کنند.
3. ارائه گزارش فعالیت در قالب نوعی تدریس اعضا: در این مرحله، نماینده هر گروه فعالیت گروه خود را برای بهره‌وری سایر دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. معلم نیز تحلیل‌ها و تفسیر و توضیحات لازم را برای پربار کردن درس بیان می‌کند.

فضا و مدل کلاسی

در این روش هم مثل الگوی دریافت مفهوم، دانش‌آموزان در گروه‌های چهار یا پنج نفری دور یک میز روبه‌روی هم فعالیت می‌کنند.

تابلوی کلاس

فرم کلاس



نتیجه

تحول در عرصه‌های مختلف علوم و فنون، به خصوص در عصر پرشتاب حاضر، امری اجتناب‌ناپذیر است. در عرصه‌های آموزش و پرورش و الگوهای تدریس هم باید دگرگونی اساسی رخ دهد تا اهداف مورد نظر آموزشی تحقق یابند. استفاده از این الگوها در تدریس موجب تقویت حیطه‌های دانشی، مهارتی و عاطفی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، تقویت مهارت‌های خوب دیدن، خوب شنیدن، خوب گوش دادن و در نهایت خوب نوشتن از مزیت‌های دیگر استفاده از الگوهای یاد شده است. دانش‌آموزان به جای سکوت و گوش دادن به معلم خود، در امر یادگیری فعالانه شرکت می‌جویند و خستگی و گذر زمان را احساس نمی‌کنند. آن‌ها تدریس را نوعی بازی مورد علاقه خود می‌دانند و فعالانه در آن شرکت می‌کنند. معلم نقش تسهیل‌کننده دارد و انتقال‌دهنده محض نیست. مشارکت در گروه و فعالیت گروه‌ها با هم نوعی تمرین برای تعامل با دیگران و برای زندگی در جامعه آینده محسوب می‌شود. این فعالیت‌ها آن‌ها را برای زندگی موفق در آینده آماده می‌سازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. راه‌های عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرایند تدریس، منوچهر فضلی‌خانی، انتشارات آزمون نوین، ۱۳۸۳ ص ۹.
۲. از مقاله آقای حسین قاسم‌پور مقدم در مجله آموزش زبان و ادبیات فارسی شماره ۵۰، بهار ۱۳۷۸، ص ۳۶ استفاده شده است.

منابع

۱. قاسم‌پور مقدم، حسین، آموزش زبان و ادبیات فارسی شماره ۵۰، بهار ۱۳۷۸.
۲. بروس جویس و... «الگوهای تدریس ۲۰۰۰»، ترجمه محمدرضا بهرنگی، چاپ دیدآور، تهران، ۱۳۸۲.
۳. تورانی، حیدر؛ «کاربست مدیریت فرایند مدار در مدرسه»، نشر تزکیه، چاپ اول، ۱۳۸۴.
۴. رحیم‌زاده آوانسیر، اسماعیل؛ «روش تدریس ادبیات فارسی دوره راهنمایی تحصیلی»، چاپ منوچهری، ارومیه، ۱۳۸۵.
۵. فضلی‌خانی، منوچهر؛ «راهنمای عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرایند تدریس»، نشر آزمون نوین، تهران، ۱۳۸۳.
۶. قاسم‌پور مقدم، حسین و مظفریان، منوچهر؛ کتاب معلم (روش تدریس)، فارسی دوم راهنمایی، ۱۳۷۵.
۷. قاسم‌پور مقدم، حسین و مظفریان، منوچهر؛ کتاب معلم (روش تدریس)، فارسی اول راهنمایی، ۱۳۷۴.

تحلیل تطبیقی و

بینارشته‌ای شعر و نقاشی

در آثار سپهری

■ نرگس ارجمندی

کارشناس زبان و ادبیات عرب منطقه کامفیروز،

■ مریم ارجمندی

کارشناس ارشد ادبیات فارسی

چکیده

□ در این نوشتار تلاش بر این بوده است که شعر و نقاشی سهراب سپهری بررسی و ارتباط بین ادبیات و هنر روشن شود. آنچه در این مقاله بینارشته‌ای تحلیل می‌شود، مفاهیم ایستایی و پویایی است که در بیان نوشتاری شعر و بیان تصویری نقاشی به روش‌های متفاوتی رخ می‌نماید. هر چند اهمیت این مقاله در بینارشته‌ای بودن آن است، منظر جدیدی برای درک بهتر اشعار و نقاشی‌های سهراب سپهری می‌گشاید. نویسندگان تلاش کرده‌اند با تبیین چارچوب نظری و روش تحقیق راه را برای مطالعات بینارشته‌ای در این حوزه از قلمرو ادبیات تطبیقی بگشایند.

کلیدواژه‌ها: بینارشته‌ای، نقاشی، شعر، سهراب سپهری، ادبیات تطبیقی

مقدمه

درباره وحدت شعر و نقاشی سخن بسیار گفته شده اما ادبیات تطبیقی از دو جهت به این گونه مطالعات علاقه‌مند است: اول آنکه چگونه مفهومی یکسان، در شعر، هنری نوشتاری و نقاشی، هنری دیداری، نمود می‌یابد؛ دوم آنکه چگونه شعر در نقاشی تأثیر می‌گذارد یا به سخن دیگر، چگونه نقاش در خلاقیت هنری خود از آثار منظوم الهام می‌گیرد. در مورد اول، نویسنده به دنبال کشف راه‌هایی است که شاعر و نقاش مفهوم یکسانی را در دو هنر متفاوت بیان کرده‌اند.

شاعر با کلمه، یعنی زبان نوشتاری، نقاش با خط و رنگ، یعنی زبان دیداری، مفهوم را بیان می‌کنند. در اینجا مفهوم یکسان ولی وسیله بیان متفاوت است. بدین‌سان، نویسنده در جست‌وجوی یافتن روش است نه مضمون. در مورد دوم، چون بحث الهام‌پذیری و اقتباس و در یافت نقاش از شاعر مطرح است. نویسنده، مضمون را بررسی می‌کند؛ به این معنا که به مطالعه ارتباط بین شاعر و نقاش، به مثابه دو هنرمند مستقل، و بررسی تشابه و تفاوت ماهیت پیام آن‌ها می‌پردازد.

مضمون‌های ایستایی در اشعار سهراب

در دنیای دو قطبی «مرگ رنگ»، جسم و روح در تضادی آشتی‌ناپذیر جلوه‌گر می‌شوند. جسم در اسارت زمین است و قدرت حرکت ندارد و به جسدی می‌ماند که روح زندگی از آن رخت بر بسته است. در مجموعه اشعار مرگ رنگ، زمین قسمتی از دنیای بی‌تفاوت و گاه خصمانه‌ای است که شاعر را در هم می‌کوبد. تصویر «تنش زبانی سرگردان» که تنش زخم آلود است، مرتب تکرار می‌شود و از دنیایی بی‌رحم و سازش‌ناپذیر خبر می‌دهد که انسان در آن پناهگاهی ندارد.

بدین‌سان، تعامل انسان با جهان پیرامونش به اسارت و ایستایی او می‌انجامد. برای مثال، در شعر «سهراب» تصویر برهوت و افقی که دائم پا پس می‌کشد، تصویری از

بی‌رحمی طبیعت به دست می‌دهد که در
آثار متأخر سهراب، هیچ ردپایی از آن دیده
نمی‌شود.

تنش از خستگی افتاده ز کار
بر سر و رویش بنشسته غبار
شده از تشنگی اش خشک گلو
پای عریانش مجروح زخار
هر قدم پیش روی پای افق
چشم او بیند دریایی آب
اندکی راه چو می‌پیماید

می‌کند فکر که می‌بیند خواب (سپهری،
۱۳۸۲: مرگ رنگ/ «سراب» سطرهای ۱۲
- ۹)

در این شعر، تضاد و تقابل بین فرد و
اجتماع در قالب رهنوردی تن خسته و
مجروح آشکار می‌شود که محکوم به تحمل
رنج بی‌پایان زیستن در اجتماعی است که با
او ناهمدل است.

تنش بین جسمی آسیب‌پذیر و زمینی
آسیب‌رسان، اشعار «مرگ رنگ» را در
چارچوبی مادی و جسمانی محدود و
یکنواخت کرده است. در این شعرها، نه تنها
هم‌زیستی انسان و طبیعت غیرممکن
می‌نماید، بلکه اصطکاک فرساینده بین
این دو وجود دارد. در این اشعار دورنمای
وسیعی به چشم می‌خورد اما دورنمایی
چنین سرشار از خلأ و نیستی زندگی را به
دردی بی‌انتها بدل می‌کند.

با خود آوردم ز راهی دور
سنگ‌های سخت و سنگینی را برهنه پای
ساختم دیوار سنگین بلندی را تا بپوشاند
از نگاهم هر چه می‌آید به چشمان پست
و ببندد راه را بر حمله غولان که خیالم
رنگ هستی را به پیکرهایشان می‌بست
(همان: سطرهای ۱۲ - ۶)

امنیت کاذب دیوار چیزی جز انفعال و
بی‌اعتنایی به بار نمی‌آورد و زمانی که
«بی‌صدا از پا در آمد پیکر دیوار/ حسرتی
با حیرتی آمیخت» شکستن حصار اتفاقی
ناخجسته به نظر می‌رسد و دنیای آن سوی
حصار، میهمانی تحمیلی و ناخواسته!

حسرت و حیرت احساساتی برانگیزاننده
نیستند و انفعال شاعر را بیش از پیش
آشکار می‌کنند. ریوان سندلر تصویر دیوار
و حصار را در شعر سپهری نشان‌دهنده

سپهری از تنش
می پرهیزد و
ضرورتی برای
آن قائل نیست.
در «حجم
سبز» اثری از
نبرد خیر و شر
نیست و مرز
بین تقابلهای
دوتایی این
چنینی در این
مجموعه محو
می شود

دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی او می‌داند. او معتقد است نماد دیوار در اشعار سپهری دچار دگرگونی می‌شود و از دیواری خارجی به دیواری خود خواسته در ذهن شاعر بدل می‌گردد. شاعر به این نکته پی می‌برد که خود می‌تواند از بین دو گزینه ماندن در پس دیوار و یا عبور از آن، یکی را برگزیند. اما ماندن در پس دیوار و حصار پای رفتن را از او گرفته و حتی گرایش به آمیزش با جهان را نزد او از بین برده است.

از این حصارها، رده‌بندی‌ها و مرزبندی‌ها حتی پرندگان مرگ رنگ هم ایمن نمانده‌اند: سیمرغ سیاه، جغد و لاشخور همه بدیمن و شوم‌اند؛ در حالی که همیمن پرندگان در **حجم سبز** زیبا و دلنشین‌اند و سپهری **حجم سبز** با تعجب می‌پرسد. «چرا در قفس هیچ کسی کرکس نیست!» در آسمان **مرگ رنگ** فقط مرغ سیاه، مرغ معما، مرغ پنهان، جغد و لاشخور در پروازند.

مرغ سیاه روی بام بلند شب شکست چون سنگ بی‌تکان

لغزنده چشم را

بر شکل‌های در هم پندارش

خوابی شگفت می‌دهد آزارش

گل‌های رنگ سرزده از خاک‌های شب (مرگ رنگ/
«مرگ رنگ» سطرهای ۱۸ - ۱۲)

در نگاه اول، تنهایی مرغ سیاه تصویر فرد یا شاعر تنها را در اجتماعی ناهم‌مدل تداعی می‌کند اما در سطر آخر مشخص می‌شود مرغ سیاه، نماد قدرت شوم و نابودگری است که رویای نابودی رنگ و زندگی را در سر می‌پروراند. مرغ سیاه نماینده شب تاریک و اجتماع ناهم‌مدل است که هیچ‌گونه تفاوتی - در اینجا رنگی - را بر نمی‌تابد.

در این گونه اشعار، سپهری با نگاهی سنتی، طبیعت را در دنیای شعر خود مرزبندی می‌کند. او معتقد است طبیعت روی بد خود را تمام رخ به او می‌نماید و روی خوش خود را از او دریغ می‌دارد. جغد و لاشخور در زنجیره‌های زرین هستی به سر می‌برند و شاعر - که از زندگی به‌عنوان «فریب زیست» یاد می‌کند - نصیب خود را از دنیا، جغد و لاشخور می‌بیند. چنین نگاهی، حرکت و پویایی و اصولاً هرگونه انگیزه برای حرکت را از موجودات گرفته است؛ در این «گورستان» برای ایجاد کوچک‌ترین تغییری، باید چشم به راه نیرویی ماورای طبیعی بود.

مفهوم پویایی در شعر سپهراب

نگاه مکانیکی و خاکی از حیات مرگ رنگ در **حجم**

سبز دگرگون می‌شود. این تحول را می‌توان در یکی از نقل‌قول‌های سپهراب درباره «مداد و خودکار» و «مداد رنگی و ماژیک» ردیابی کرد.

میان خودکار و مداد تفاوت بسیار است: مداد را نرمی بود، خودکار را درشتی است. مداد با سفیدی کاغذ الفت می‌گرفت. خودکار به پاکی کاغذ چیرگی می‌جوید. آن را شرم و حیا برازنده بود. این را پرده‌داری در خور است. هنجار مداد انتزاعی بود، روش خودکار عینی است. مداد سیاه، سیاه و سفید را در خود داشت، خودکار سیاه را جز سیاهی نیست. آن را حضوری منفعل بود، این را حضوری فعال است. مداد اگر به خطا می‌رفت، امکان محو خطا بود، خودکار اگر بلغزد، لغزش به پایش نوشته است... در دبستان که بودیم، از بخت بلند، هنوز خودکار نبود، هنوز «قلم ماژیک»، این وقاحت رنگین، پیدا نشده بود تا با شیون خود، بر زمزمه مداد رنگی پرده کشد. با ما مداد بود و مداد رنگی، آهستگی آن بود و سازش این. (به نقل از دیانوش ۱۳۷۵: ۱۰۴ - ۱۰۳)

صفتی که سپهری در توصیف مداد از آن‌ها استفاده می‌کند، مانند نرمی، الفت، انفعال و سازش، خصوصیتی زنانه‌اند و در عوض، صفتی که در مورد خودکار به کار می‌برد، مانند درشتی، چیرگی و پرده‌داری، خشونتی مردانه را منعکس می‌کنند. سپهری خشونت، برتری‌جویی، تأثیر به‌طور کل یکدست و نبود طیف رنگ متغیر و متنوع را خصوصیتی نازیبای می‌پندارد و در عوض سازش، نرمی و الفت مداد را تحسین می‌کند. هم‌زیستی مسالمت‌آمیز شاعر با طبیعت را - که در **حجم سبز** به چشم می‌خورد - می‌توان نقب آگاهانه‌ا و به زنانگی «دوران ماقبل خودکار» (!) دانست. معصومیت، سخاوت، سازش دوران کودکی و زبان نرم و آشتی‌جویانه زنان/ مادرانه جایگزین زبان اخم‌آلود و دنیای گرفته و ایستای دو قطبی شاعر در **مرگ رنگ** می‌شود.

اسماعیل نوری علا زبان سپهری را «زنانه و نرم» توصیف می‌کند و معتقد است که او در دنیای شاعرانه خود با زبان نرم و زنانه‌اش «پس پسکی» می‌رود. نوری علا از اینکه شاعر به «بطن اشیا رسوخ نمی‌کند و تجربه عمیق و ذهنی خاصی را بر آن‌ها سوار نمی‌سازد» انتقاد می‌کند (نوری علا، ۱۳۷۳: ۴۴). او به طرزی آشکار، رسالت شاعر را با افعالی مردانه توصیف می‌کند. در چنین رسالتی خشونت آشکار نهفته است؛ خشونت مداخله‌جویانه و تحکم‌آمیز که سپهری به اندازه برتری‌جویی خودکار بر سفیدی کاغذ از آن اعلام برائت می‌کند.

شعر سپهری خالی از وعده، و وعید، لحن انقلابی و



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد بهاران** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد برکات** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

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

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

تصویرهای برانگیزاننده است؛ به همین دلیل، مورد انتقاد شاعران روزگار خود قرار گرفته است. شاملو دعوت به سازش با طبیعت را بر نمی‌تابد و می‌گوید: «زورم می‌آید آن عرفان نابهنگام را باور کنم. سرآدم‌های بی‌گناه را لب‌جوب می‌برند و من دو قدم پایین‌تر بایستم و توصیه کنم که آب را گل نکنید.» (به نقل از سیاهپوش، ۱۳۷۳: ۲۶۴).

روح اعتراضی‌ای که شاملو انتظار دارد در شعر شاعران زمانه خود بیاید، در شعر سپهری به گونه‌ای دیگر بروز می‌کند. سپهری از تنش می‌پرهیزد و ضرورتی برای آن قائل نیست. در «حجم سبز» اثری از نبرد خیر و شر نیست و مرز بین تقابل‌های دوتایی این چنینی در این مجموعه محو می‌شود.

سپهری به جای خلق دو دنیای جدا از هم زمینی و آثیری، همه زیبایی‌ها را همین‌جا و در همین لحظه جست‌وجو می‌کند. تمام آنچه انسان نیاز دارد بداند، در طبیعتی که در آن می‌زید یافت می‌شود. این باور - هر چند ممکن است به پای توقعات شاعران هم عصرش نرسد - نگاهی انقلابی را می‌نماید؛ نگاهی که برتری آسمان بر زمین، روح بر جسم، واقعیت بر رویا، آینده بر حال را انکار می‌کند و برای تمام موجودات، پرندگان، حیوانات، صداها، رویاها و کل طبیعت جوهری یکسان قائل است.

این باور با زبانی خالی از تنش و عصبیت، ساختار بنیادین سلسله مراتب قدرت را می‌شکند: «در اتاق من صدای کاهش مقیاس می‌آمد/ لحظه‌های کوچک من تا ستاره فکر می‌کردند» (سپهری ۱۳۸۲: حجم سبز/ ورق روشن وقت، سطرهای ۲۷ - ۲۶). سهراب زمانی به نگاهی گسترده دست می‌یابد که از مقیاس و اندازه‌گیری و قضاوت دست می‌کشد. او با اشاره به زیبایی کرکس، هر گونه رده‌بندی و ایجاد سطوح نابرابر و تقابل‌های دوتایی را مردود می‌شمارد:

من نمی‌دانم

که چرا می‌گویند: اسب حیوان نجیبی است کبوتر زیباست.

و چرا در قفس هیچ کس کرکس نیست

گل شبدر چه کم از لاله قرمز دارد

چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید (همان: سطرهای ۱۸۱ - ۱۷۷)

نتیجه‌گیری

پژوهش در زمینه ارتباط ادبیات و هنر، یکی از حوزه‌های روبه‌رشد در قلمرو ادبیات تطبیقی است. در این نوشتار، به تحلیل ارتباط شعر و نقاش پرداختیم. هدف اصلی این تحقیق، بررسی قابلیت‌های واژه، رنگ و خط برای بیان مفاهیمی همسان در ادبیات و هنر است. دو رسانه واژه و تصویر هر یک با توجه به ماهیت خاص خود، از روش‌های متفاوتی برای بیان مفاهیم همسان استفاده می‌کنند.

در این تحقیق - که در آن شاعر و نقاش یکی هستند - تلاش کردیم نشان دهیم که چگونه سپهری شاعر مضمون‌های شاعرانه خود را در نقاشی بیان می‌کند. در واقع، با مقایسه سپهری شاعر و سپهری نقاش توانستیم ارتباط بین ادبیات و نقاشی را نشان دهیم.

رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۲۳۳۰۲۳۳۰۸۴۹۰ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد:
- میزان تحصیلات:
- تلفن:
- نشانی کامل پستی:
- استان:
- شهرستان:
- خیابان:
- پلاک:
- شماره پستی:
- شماره فیش بانکی:
- مبلغ پرداختی:

اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

Email: Eshterak@roshdmag.ir

- هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

از این منظر، انتخاب سپهری بهترین گزینه بود؛ چون توانستیم به شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو رسانه - و نه دو هنرمند - بپردازیم. نقاشی‌های شناسنامه‌ای سپهری (مانند درختان معروف او) به خلاف اشعار شناسنامه‌ای اش (مانند اشعار **حجم سبز**) خالی از نرمش و سازش و پویایی‌اند. سپهری در «**مرگ رنگ**» فضای سیاه و سفیدی خلق می‌کند که در آن، فرد مایوسانه با دنیایی متخاصم دست و پنجه نرم می‌کند؛ در حالی که حرکت و گذشتن از حصارها و صعود به قلّه هرم ناممکن می‌نماید.

شاعر با ایجاد تقابل‌های دوتایی و ساختار هرمی در طبیعت، به خلق مضمون ایستایی می‌پردازد؛ در حالی که در **حجم سبز** حصارها از بین می‌رود و ایستایی **مرگ رنگ** جای خود را به حرکت و سیالیت می‌دهد. نماد آب، آرایه حس آمیزی و دورنمایی تخت و غیرهرمی - که در آن کرکس و بلبل برابند - به انحلال تقابل‌های دوتایی می‌انجامد و به شاعر در خلق مضمون پویایی یاری می‌رساند. در نقاشی، ایستایی و پویایی با استفاده از خطوط راست و منحنی، محورهای عمودی و افقی و برخورد آن‌ها، به کارگیری رنگ‌های متجانس و یا ترکیب رنگ‌های متضاد به تصویر کشیده می‌شود.

درختان در هم تنیده سپهری با رنگ‌های یکنواخت و تیره، در دنیایی بسته و بی‌حرکت به سر می‌برند. آنچه در این تابلوها به چشم می‌خورد - به خلاف آنچه در تک درختان او می‌بینیم - قد کشیدن و سر برافراشتن و حرکت به سوی نور نیست، بلکه ریشه و تنه درختانی است که از نور گریزان‌اند و با درهم تنیدگی‌شان، ترس از حرکت را القا می‌کنند.

مربع‌های سپهری با تأکید بر خطوط راست و شکسته، از یک سو بازتاب دنیایی ایستا و ماشینی‌وار هستند و از سوی دیگر، در نقطه‌های تلاقی‌شان رنگ‌هایی نو و ترکیبی می‌سازند؛ به این ترتیب، زمین و زایش و پویایی را تداعی می‌کنند.

منابع

۱. انوشیروانی، علی‌رضا. (۱۳۸۹). «ضرورت ادبیات تطبیقی در ایران» و **ویژه‌نامه ادبیات تطبیقی نامه فرهنگستان**. ۱۵. ش. ۱.
۲. دیانتوش، ایلیا. (۱۳۸۵). **ناگفته‌ها و گزین‌گویه‌های سهراب سپهری: برهنه با زمین**. تهران: مروارید.
۳. جلیلیا، کاظم. (۱۳۶۷). «نقاشی کلام». **یادمان سهراب سپهری**. به کوشش ناصر بزرگمهر تهران: دفتر نشر آثار هنری.
۴. رحمتی، حمید. (۱۳۷۳). «کوشش‌های صادقانه اما شکست‌خورده». **باغ تنهایی: یادنامه سپهری**. به کوشش حمید سیاهپوش. تهران: سهیل.
۵. سپهری، سهراب. (۱۳۶۹). **اتاق آبی**. ویراسته پیروز سیار. تهران: سروش.
۶. _____ (۱۳۸۲). **هشت کتاب**. تهران: طهوری.
۷. سیاهپوش، حمید. (۱۳۷۳). **باغ تنهایی: یادنامه سهراب سپهری**. تهران: سهیل.
۸. شلاقول، یوسف و محمد عموزاد. (۱۳۸۶). «میان رشته‌ای‌ها: تعریف و ضرورت‌ها. **رهیافت**. ش. ۴۰.
۹. عابدی، کامیار. (۱۳۸۴). «دریچه‌ای به شعر سپهری». **زندگی و شعر سهراب سپهری از مصاحبت آفتاب**. تهران: نشر ثالث.
۱۰. عابدی، کامیار. (۱۳۸۷). **دو رساله درباره سهراب سپهری (سپهری و ژاپن سهراب و ک. تینا)**. تهران: یازتاب نگار.
۱۱. قرباباغی، علی‌صفر. (۱۳۸۰). «تردیدهای تجسمی» **معرفی و شناخت سهراب سپهری**. به کوشش شهناز مرادی کوچی. تهران: قطره.
۱۲. مرادی کوچی، شهناز. (۱۳۸۰). **معرفی و شناخت سهراب سپهری**. تهران: قطره.
۱۳. نوری علا، اسماعیل. (۱۳۷۳). «**حجم سبز**». **باغ تنهایی سهراب سپهری**. به کوشش حمید سیاهپوش. تهران: سهیل.

آموزشی - تحلیلی

ادبیات پایداری در فارسی دهم

زهرا حسینی

کارشناس زبان و ادب فارسی و دبیر دبیرستان‌های تهران

چکیده

ادبیات پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی دو فصل از کتاب‌های فارسی دوره متوسطه را تشکیل می‌دهد. این دو فصل درون مایه‌های مشترکی دارند. در این مقاله سعی شده است با بررسی درس‌های این دو فصل (فصل سوم و چهارم) و بیان مضامین آن‌ها و مؤلفه‌های پایداری، هم‌پوشانی ادبیات پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی بیان شود. سپس، در نگاهی جزئی‌تر به کتاب و بررسی فصل ادبیات حماسی و ادبیات جهان (شعر نزار قبانی)، نسبت متون با درون‌مایه پایداری، ملی‌گرایی و مبارزه که چهل درصد از حجم کل کتاب است و چالش‌هایی که این درصد قابل توجه در امر آموزش ایجاد می‌کند، می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: ادبیات پایداری، ادبیات انقلاب اسلامی، کتاب فارسی، سال دهم

آموزشی - تحلیلی

از آگاهی تا آگاهانه زیستن

براساس داستان‌های هزار و یک شب (نظر به آراء فریدریش هگل)

مژگان امیری

دانشجوی کارشناسی ارشد و دبیر ادبیات دبیرستان‌های طبقه شان‌دیز خراسان رضوی

چکیده

این مقاله با نگاهی به آراء «فریدریش هگل» در باب آگاهی و تعریفی که او از این امر می‌دهد، به داستان‌ها و بافت تفکر داستان‌های هزار و یک شب نزدیک می‌شود. سپس، با تطبیق بین نظر هگل و فلاسفه دیگری چون کانت، بستری را برای طرح اولیه مقاله آماده می‌کند. بررسی داستان‌های هزار و یک شب براساس حرکت انسان به سمت «آگاهی» و رسیدن به «آگاهانه زیستن» است و اینکه این حرکت به چه صورت در داستان‌ها شکل می‌گیرد. با بررسی زیرساخت داستان‌های هزار و یک شب و رویکرد این داستان‌ها در این دو واژه سعی بر این است تا خوانشی مستقل از کتاب به‌دست آید. چگونگی درک انسان از موقعیت‌هایی که در آن قرار می‌گیرد، برخورد او با وضعیت و رفتار شکل گرفته در کدام سطح از اندیشه و حضور تعریف می‌شود؟

در پایان، مقاله به این نتیجه خواهد رسید که حرکت «آگاهی» و دانستن و تغییر مسیر دادن به سمت «آگاهانه زیستن»، درونی است. در واقع، به این پرسش پایانی خواهیم رسید که آیا دانستن به منزله آگاهانه زیستن است و این دریافت درونی به ساخت موقعیت بیرونی خواهد رسید و در همه انسان‌ها به یک شکل به منصه ظهور می‌رسد؟
کلیدواژه‌ها: آگاهی، واقعیت، نمادها و نشانه‌ها، نقش و روایت، داستان، هزار و یک شب، عبداللطیف تسوجی تبریزی

آموزشی - تحلیلی

بازشناسی شعر دفاع مقدس در نشریه سروش

(۱۳۶۷ - ۱۳۵۹)

ژبلا محمدی

کارشناس ارشد ادبیات پایداری

چکیده

بعد از پیروزی انقلاب، تعداد روزنامه‌ها و نشریات روبه فزونی نهاد؛ به گونه‌ای که نشریات و روزنامه‌ها یکی از تریبون‌های قابل توجه شاعران انقلاب شدند.

در دوران دفاع مقدس نقش مطبوعات پر رنگ‌تر شد و روزنامه‌ها و نشریات صفحه‌ها یا ستون‌هایی را به درج شعر اختصاص می‌دادند. انتشار شعرهای شاعران در نشریات را نمی‌توان در روی آوردن شاعران جوان نسل انقلاب به شعر نادیده گرفت؛ چه شعرهایی که درباره انقلاب و ارزش‌های اسلامی بودند، چه درباره جنگ و مقاومت.

مجله سروش بسیار سریع یعنی از همان روزهای اول جنگ وارد این عرصه شد؛ به طوری که دو هفته بعد از آغاز جنگ اولین شعر درباره دفاع مقدس در این مجله چاپ شد و این نشان از همت دست‌اندرکاران آن مجله در ارائه مطالب ادبی به‌ویژه شعر جنگ دارد.

کلیدواژه‌ها: بازشناسی، سروش، شعر، دفاع مقدس

آموزشی - تحلیلی

بررسی عشق در اشعار سعدی

در کتاب‌های آموزشی متوسطه و پیش‌دانشگاهی

رضوان رحیمی

دکترای زبان و ادبیات فارسی و دبیر دبیرستان‌های شیراز

چکیده

در بررسی کتاب‌های درسی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، پراکندگی مصادق‌های انواع ادبی به گونه‌ای است که متناسب با اندیشه‌های دانش آموز پیش‌رونده نیست. درس‌های پایه‌های مختلف متناسب با شرایط روحی و سنی مخاطب تدوین نشده است و شاید یکی از دلایل بی‌علاقگی دانش‌آموزان همین نکته باشد. بی‌تردید، سعدی شاخص‌ترین شاعر غزل‌سراست که عشق را - که از اصلی‌ترین موضوع‌های غزل است - با زیباترین تصویرها در اندیشه شاعرانه خویش به چالش کشیده است. سعدی را می‌توان در زمره شاعران جمال‌پرست انگاشت که در کل هستی جست‌وجوگر زیبایی است که در تعبیر فلسفی - عرفانی، عشق است. با توجه به بخشی از پژوهش - که به تعریف عشق از دیدگاه فلسفی و روان‌شناسی و عرفانی پرداخته است - می‌توان بسیاری از ویژگی‌های نمونه‌ها و سبک‌های مختلف عشق را در شعر سعدی بازجست. این پژوهش که به شیوه تحلیلی - توصیفی انجام شده، غزل‌هایی از سعدی را که در کتاب‌های درسی آمده است بررسی می‌کند. در بررسی موضوع عشق در غزل‌ها چنین نتیجه‌گیری شده است که انتخاب بعضی غزل‌ها به تناسب رشد فکری و روحی مخاطب نیست و همچنین به کتاب‌های درسی پیشنهاد شده است که در بازبینی دوره متوسطه اول آثار بهتری از سعدی گزینش شود.

کلیدواژه‌ها: غزل، اسطوره، عشق، فلسفه، روان‌شناسی، معشوق
رؤیایی

آموزشی - تحلیلی

بررسی مناظره خسرو و فرهاد از منظومه خسرو و شیرین نظامی

براساس اصول چهارگانه مکالمه‌ای گرایس

علی خالقی بابایی

دبیر دبیرستان‌های آمل و دانشجوی دوره دکتری دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

به باور بیشتر ادب‌پژوهان و ادب‌دوستان، نظامی بزرگ‌ترین داستان‌سرای بزمی در حوزه ادبیات پارسی و داستان خسرو و شیرین او شیرین‌ترین منظومه عاشقانه در حوزه این ادبیات است. از دل‌نشین‌ترین قسمت‌های این سروده، گفت‌وگویی (مناظره) میان خسرو و فرهاد است که نظامی طی آن، هنر خود را در مناظره‌سرایی در کمال زیبایی و ایجاز نشان می‌دهد.

خروج از اصول چهارگانه مکالمه‌ای گرایس باعث ایجاد معانی ثانوی در جمله‌ها می‌شود و دریافت این معانی در یک متن ادبی - که عدول از اصول یاد شده در آن بسیار است - لذت‌بخش است. همچنین می‌تواند در روشن شدن مفاهیم پنهان متن و شناخت بهتر شخصیت‌های داستانی مؤثر باشد. از این روی، با بررسی مناظره مورد نظر با توجه به نظریه گرایس نتایج معنی‌داری به‌دست آمده است: در این مناظره ۲۶ بیتی، دو شخصیت داستانی ۷۵ بار اصول گرایس را نادیده گرفته‌اند (خسرو ۳۵ و فرهاد ۴۰ بار). این آمار می‌تواند هنری بودن متن و تا حدی، ابهام‌آمیز بودن زبان نظامی را هم نشان دهد. نظامی در خلق شخصیت‌ها و ایجاد مکالمه به زبان آن‌ها به شیوه‌ای هنری عمل کرده است: فرهاد با جملات کنایی و استعاری، حسن تعلیل و ایجاد ابهامی رندانه و خلاصه‌گویی، از اصول گرایس خارج می‌شود اما خسرو بیشتر برای تحقیر و تمسخر و خلاصه‌گویی از منطق متعارف گفت‌وگو عدول می‌کند. از این‌رو، مکالمه فرهاد هنری‌تر و دل‌نشین‌تر است و تعداد و نوع عدول از اصول گرایس در آن بیشتر.

در کتاب درسی زبان و ادبیات فارسی عمومی دوره پیش‌دانشگاهی درسی با عنوان مناظره خسرو و فرهاد آمده است. این مقاله به تحلیل و بررسی بیشتر این درس با در نظر داشت اصول مکالمه پل گرایس می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: نظامی، خسرو و شیرین، مناظره، اصول مکالمه‌ای گرایس

آموزشی - تحلیلی

تأثیر محیط اجتماعی در خلق آثار ادبی

هوشنگ بهداروند

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی

چکیده

فکر انسان پا به پای اوضاع و احوال دنیا در حال تحول است و ادبیات که حاصل تراوش فکر بشری است، در هر روزگار، متناسب با زندگی و تغییرات آن تحول می‌یابد. تاریخ ادبیات با تاریخ فرهنگ و سیاست و اجتماع و ارزش‌های معنوی هر قوم، گره خورده است و هر اثر چون کودکی در دامن مادر خود، اجتماع، پرورش می‌یابد.

امروزه ادبیات را، هم یک حادثه اجتماعی و هم یک عامل اجتماعی می‌دانند. تردیدی نیست که هیچ نویسنده‌ای در خلأ به آفرینش نمی‌پردازد و همین که خالق اثر ادبی، در اجتماع و زمان خاصی قرار گرفته است، آگاهانه یا ناآگاهانه، محتوا و فرم اثر او را شکل می‌بخشد. امروزه منتقدان به مباحث اجتماعی و تأثیر متقابل ادبیات و جامعه علاقه و توجه خاصی نشان می‌دهند و درباره کیفیت این مسائل گفت‌وگو می‌کنند. جامعه‌شناسی و نقد اجتماعی ادبیات رویکردهای گوناگونی را پشت سر گذاشته و رابطه جامعه و ادبیات تردیدناپذیر است. در پژوهش‌های ادبی نباید تأثیرات محیط و جامعه را نادیده گرفت و هر اثر ادبی را باید در بستر اجتماعی، سیاسی و ... عصر خودش بررسی کرد. در این مقاله به گوشه‌هایی از تأثیرات محیط اجتماعی در خلق آثار ادبی پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات، جامعه، آثار ادبی، جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی ادبیات

آموزشی - تحلیلی

جادوی وزن و آهنگ در شعر شکوفه اشک مهر داد اوستا

(محمد رضا رحمانی)

سیدموسی حسینی

کارشناس ارشد زبان و ادب فارسی

میترا سالک

دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی

چکیده

ادبیات پربراف فارسی جلوه‌گاه راستین تلاش‌های هزارساله فارسی‌زبانان در زمینه‌های گوناگون هنر، حماسه، شعر و... است. استاد محمدرضا رحمانی که بعدها به مهرداد اوستا معروف شد، در سال ۱۳۰۸ بر وجود متولد شد. پس از تحصیل و طی کردن راهی طولانی در شعر و ادب فارسی به شاعری توانا تبدیل گشت و «پدر شعر انقلاب» لقب گرفت. از آثار معروف او می‌توان به «تیرانا» و «پالیزبان» اشاره کرد.

نگارنده در این مقاله به بررسی مسائلی چون منشأ و اهمیت وزن، پیوند و موسیقی در شعر پرداخته و همچنین بر آن است که نشان دهد «جادوی وزن و آهنگ» در شعر شاعر معاصر، محمدرضا رحمانی، تا چه حد بر خواننده تأثیر دارد و باعث به‌وجود آمدن حسی عاطفی در او می‌شود.

کلیدواژه‌ها: وزن، آهنگ، شکوفه اشک، موسیقی

آموزشی - تحلیلی

بررسی خط و مسائل مربوط به آن

در برنامه‌ریزی زبان

شهریار شادی گو

مدرس دانشگاه فرهنگیان ایلام

محمد رضا کمری

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی

چکیده

برنامه‌ریزی زبان از مهم‌ترین مباحث جامعه‌شناسی زبان است. یکی از موضوعاتی که در برنامه‌ریزی زبان به آن پرداخته می‌شود. بحث خط و مسائل مربوط به آن است. در این مقاله، به روش توصیفی تعریفی از برنامه‌ریزی زبان و مراحل آن و رابطه خط و زبان ارائه می‌گردد و آن‌گاه، به بررسی خط و مسائل مربوط به آن پرداخته می‌شود. در نهایت نیز نتیجه‌ای که گرفته می‌شود این است که برنامه‌ریزان با هدف ایجاد یک نظام نوشتاری ساده و در عین حال دقیق برای ثبت گفتار فعالیت می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی زبان، برنامه‌ریزی زبان، خط

آموزشی - تحلیلی

چند نکته درباره کتاب نگارش (۱) پایه دهم

(۱۳۹۵)

علی اکبر قاسمی گل افشانی

دانشجوی دکتری زبان و ادب فارسی و سرگروه زبان و ادبیات

فارسی سوادکوه مازندران

چکیده

در این مقاله، بعضی از قوت‌ها و ضعف‌های کتاب نگارش (۱) پایه دهم بررسی شده است و همچنین موارد بررسی شده، به‌طور اجمالی در پایان هر مبحث نقد شده است.

کلیدواژه‌ها: نگارش (۱)، پایه دهم، نقد، حکایت، مثل، شعر

آموزشی - تحلیلی

داستانک و لزوم تداوم آن

در ادبیات فارسی

علی خوشه چرخ آرانی، مدرس دانشگاه پیام نور و دبیر

آموزش و پرورش آران و بیدگل

چکیده

داستان کوتاه در ادبیات فارسی دارای جایگاهی ارزشمند است. این نوع داستان نه تنها گونه‌ای ادبی، هنری، بلکه مظهر زیبایی، تفاهم، تأمل و تدبر و نوع‌دوستی است که به گونه‌ای ادبی، جهان‌شمول و فراگیر جلوه می‌کند و حتی گاهی در مقابل ضد فرهنگ‌ها و ناهنجاری‌های اجتماعی قرار می‌گیرد.

نگارنده در این مقاله بر آن است که پس از تعریف داستانک و حجم و کمیت آن، عنصر و ساختار داستانک و به دنبال آن، سابقه نگارش داستانک در ایران و کارکردهای اجتماعی آن را توضیح دهد و در ادامه، ضمن بیان نقش انقلاب مشروطه در ترویج و اشاعه داستان

کوتاه، دلایل علاقه‌مندی نویسندگان ایرانی به داستانک را مطرح کند.

کلیدواژه‌ها: داستانک، ادبیات معاصر، انقلاب مشروطه، نثر، رمان

آموزشی - تحلیلی

درنگی بر کتاب فارسی و نگارش (۱) پایه دهم

شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

علی اکبر قاسمی گل افشانی

سرگروه زبان و ادبیات فارسی سواد کوه (مازندران)، دانشجوی

دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران

چکیده

در این مقاله، کتاب فارسی و نگارش (۱) پایه دهم شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش از منظر زبانی، ادبی و فکری با ذکر نمونه‌ها و مصادیق بررسی شده است. همچنین، واژه‌نامه و فهرست منابع (کتاب‌نامه فارسی) آن مورد بحث و نقد قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: فارسی و نگارش (۱) پایه دهم، نقد

آموزشی - تحلیلی

ساختمان فعل در مصراع «ورا نام تهمینه

سهراب کرد»

محمد قاسمی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دبیر زبان و ادبیات

فارسی مرکز استعدادهای درخشان علامه طباطبایی شهرستان

بناب

چکیده

نگارنده برخلاف نظر نویسنده مقاله «رای فک اضافه یا نشانه مفعولی» مندرج در شماره ۱۱۰ مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، بنا به دلایلی که در متن مقاله مطرح شده، معتقد است که در مصراع «ورا نام تهمینه سهراب کرد»، در هر دو شکل بی‌نشان آن - تهمینه او را سهراب نام کرد. / تهمینه نام او را سهراب کرد. - فعل جمله، «نام کرد» و مرکب است. در شکل اول، «را» نقش‌نمای مفعولی و در شکل دوم، نقش‌نمای مفعول نشانه اضافه‌ای است.

کلیدواژه‌ها: فعل مرکب، مفعول نشانه اضافه‌ای، را، نقش‌نمای

مفعولی، فک اضافه

آموزشی - تحلیلی

شخصیت‌پردازی در ویس و رامین و تریستان

و ایزوت

مریم حیدری

دکترای زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان

چکیده

«ویس و رامین» بازمانده یکی از قدیمی‌ترین رمان‌های عاشقانه فارسی است که فخرالدین اسعد گرگانی آن را حدود سال ۴۴۸ هجری با اقتباس از زبان پهلوی در ۷۹۰۵ بیت سروده است. این منظومه از جمله متون داستانی ارزشمند و کهن فارسی است که تاکنون تمام جنبه‌های ادبی آن به‌طور کامل مورد توجه و بررسی

قرار نگرفته است.

وجود شباهت‌هایی میان داستان تریستان و ایزوت و افسانه ایرانی ویس و رامین، که فخرالدین اسعد گرگانی سال ۴۶۶ هجری به نظم در آورده، انکارناپذیر است. نویسندگان زیادی به بیان این شباهت‌ها و تفاوت‌ها پرداخته‌اند اما تحلیل و مقایسه دقیق شخصیت‌های این دو منظومه و شیوه‌های شخصیت‌پردازی نویسندگان آن‌ها چندان مورد توجه قرار نگرفته است.

در این مقاله، نگارنده کوشیده است عنصر شخصیت را به‌عنوان مهم‌ترین عنصر داستان در این دو منظومه بررسی کند و شیوه شخصیت‌پردازی دو شاعر و ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری شخصیت‌های دو منظومه را به‌طور دقیق مقایسه و تحلیل نماید.

کلیدواژه‌ها: شخصیت‌پردازی، ویس و رامین، تریستان و ایزوت، شاه موبد، مارک شاه، برانژی بن، دایه

آموزشی - تحلیلی

شرح، نقد و بررسی شعر ستایش کتاب فارسی کلاس هشتم

زهرا شعاعی

کارشناس ارشد ادبیات فارسی. دبیر ادبیات دبیرستان‌های دهاقان

چکیده

بوستان یا (سعدی‌نامه) منظومه‌ای تعلیمی در باب اخلاق و تربیت است که ساختار آن به‌صورت بحر متقارب می‌باشد. جهان سعدی در بوستان، از عشق به خدا، نیکی، صفا، راستی، پاکی، حقیقت، قناعت و وارستگی، احسان و نیکوکاری، تواضع و بی‌نیازی، انصاف، صداقت و سرشار است. تربیت و اخلاقی که سعدی آن را مایه تحول و اصلاح احوال اجتماعی می‌داند هم ناظر به احوال حیات است و هم به ماورا حیات. مأخذ اخلاقی که او در بوستان تعلیم می‌کند، تجربه‌های شخصی، تأمل در احوال طبقات و جوامع مختلف در دنیای خارج است.

«بوستان» یا «سعدی‌نامه» مدینه فاضله‌ای است که سعدی انتظار آن را داشته و پسندها و آرزوهایش را در آن نشان داده است. در این کتاب، سخن از نیکی و پاکی است و کمتر از زشتی و تاریکی سخن به میان آمده است. سعدی در بوستان شاعری را نشان می‌دهد که از عصر خود جلوتر بوده است.

دیباجه بوستان یکی از زیباترین شاهکارهای شعری سعدی است که آن را با مناجات با خدای خویش آغاز می‌کند و به زیباترین نحو - که قلم از وصف آن عاجز است - به ستایش او می‌پردازد.

در این مقاله برای آشنایی بهتر دانش‌آموزان با این کتاب ارزشمند و اهمیت دیباجه آن، به نقد و بررسی شعر ستایش از کتاب فارسی هشتم در سه حوزه فکری، زبانی، ادبی پرداخته می‌شود که امید است در فهم بهتر شعر راه‌گشا باشد.

کلیدواژه‌ها: بوستان، سعدی، دیباجه، ستایش

آموزشی - تحلیلی

عرفان در ادبیات فارسی

زهرا سلیمی بنی

دبیر ادبیات دبیرستان‌های چهارمحال و بختیاری

چکیده

حدیث از مطرب و می گو و راز دهر کمتر جو / که کس نگشود و نگشاید به حکمت این معمارا

مسلم است که گرایش به عرفان و جذبه عرفانی در همان قرن اول هجری بعد از رحلت پیامبر اکرم (ص) از طریق تعلیمات پیامبر و معصومین (ع) و دعاهای بلند عرفانی که از آن‌ها به یادگار مانده بود، در اسلام ظاهر می‌شود. آثار ظهور عرفان در زندگی اجتماعی مردم مؤمن به شکل اعراض از شهوات زمینی و توجه به حیات معنوی و عالم شهودی دور از عالم ظاهری تحقق پیدا می‌کند. این آثار به‌ویژه در نتیجه توسعه تدریجی سلطه اموی و تحول آن به یک حکومت استبدادی بارزتر می‌گردد؛ زیرا سیاست خشک آنان، ذوق و عواطف مؤمنان را به شدت برمی‌انگیزد و آن‌ها را برای ایثار و فداکاری و مجاهدت در جهت تعالی روح آماده می‌کند و به مشاهده عالم باطنی سوق می‌دهد. به گونه‌ای که گاهی بر اثر نیروی ایمان و حسن شجاعت و فداکاری در این سیر و سلوک معنوی به مقامات عالی عرفانی می‌رسند. مظاهر این شور معنوی را می‌توان در حسن بصری و دیگران مشاهده کرد.

عرفان و تصوف اولین بار که پدید آمد، عکس‌العملی علیه فساد اوضاع اجتماعی و اخلاقی آن عصر و کوششی برای طهارت باطن و تزکیه نفس بود؛ آن چنان که بتوان به حق واصل شد. اما در طول تاریخ، آرام آرام رنگ سیاسی به خود گرفت. بدون تردید از زمان حسن بصری که خود عارفی ایرانی و از دهات اطراف بصره بود، هشتاد درصد صوفیان ایرانی و از این هشتاد درصد نیز اغلب خراسانی بوده‌اند. خراسان مرکز قیام علیه خلافت‌ها و مبارزات سیاسی بوده است. بنابراین، می‌توان گفت که رشد و گسترش اصلی تصوف، به شرایط خاص سیاسی که بعداً پدید آمده است، مربوط می‌شود. ریشه و بنیاد شرایط اجتماعی و سیاسی را در تاریخ کشورهای اسلامی می‌توان تا حدودی در تاریخ تصوف مشاهده کرد. تصوف در ایران ابتدا گرایش به اصالت‌های اسلامی داشت. سپس، شکل مبارزه با بیداد و ستم را نیز پیدا کرد. در هر حال، شرایط اجتماعی نیز در کنار سایر عوامل مهم دیگر به پیدایش جنبش نیرومند ترک دنیا و ریاضت‌کشی در مهم‌ترین مراکز حکومت خلفا انجامید. عرفان و تصوف اسلامی بی‌تردید، از خود اسلام مایه گرفته و آیشخوری جز قرآن و حدیث و نحوه زندگی شخص پیامبر گرامی اسلام (ص) و صحابه واقعی و صمیمی او ندارد ولی در سیر تکاملی خود با نظام‌های بزرگ فکری دیگر برخورد کرده و تحولاتی در فروع و آداب و رسوم آن پدید آمده است.

کلیدواژه‌ها: عرفان، شعر، ادبیات فارسی، سماع، سنایی، تصوف، غنایی، بنیان‌گذار، تحول

آموزشی - تحلیلی

مطالعه مرگ‌اندیشی در اندیشه خیام و مولانا

حسین صدقی

استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

فرهاد محمدی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

چکیده

خیام و مولانا، دو متفکر و اندیشمند بزرگ حوزه ادبیات فارسی، نماینده دو نوع جهان بینی متفاوت نسبت به مرگ اند. شک و تردید اساس تفکرات خیام، این شاعر فیلسوف گونه است. شک او نسبت به مسائل ماوراء طبیعی باعث شده است که مرگ در جهان بینی وی جایگاه خاصی داشته باشد. در مقابل، اندیشه ناب عرفانی مولانا سبب شده است که در همه چیز، زندگی و حیات ببیند و از همین رو، مرگ و نیستی، مفهوم خود را برایش از دست بدهد. در این نوشتار، ابتدا موضوع مرگ و مرگ اندیشی در اندیشه مولانا با تکیه بر مثنوی و دیوان شمس - که دیدگاه های مهم او درباره این موضوع در آن ها نمود یافته، مورد مطالعه قرار می گیرد. سپس، به مفاهیم اساسی مرتبط با مرگ در اندیشه خیام و نگرش او پرداخته می شود. از جمله مهم ترین نکات به دست آمده یکی این است که با توجه به اینکه مولانا مرگ را لازمه جریان تکامل هستی انسان می داند، مفهوم مرگ در جهان بینی او به حیات تبدیل شده است. در جهان بینی او، انسان جاودانه است و با مرگ نیست و نابود نمی شود؛ بنابراین، مرگ در حکم انتقال به حیات ابدی معرفی شده است، اما در اندیشه خیام از آنجا که او قائل به اصل «عدم آگاهی انسان از راز و رمز هستی» است و مرگ نیز اسرار آمیزترین مسئله هستی برایش به شمار می رود، مفهوم مرگ مبهم و نامشخص است.

کلیدواژه ها: مرگ، حیات دوباره، جاودانگی، مولانا، خیام

آموزشی - تحلیلی

نقد و تحلیل درس شانزدهم از فصل هفتم

کتاب ادبیات فارسی پایه هشتم

پرنده آزادی - کودکان سنگ

حکیمه خوش نظر

دبیر ادبیات فارسی دبیرستان های تبریز و سرگروه زبان و ادبیات فارسی استان آذربایجان شرقی

چکیده

کتاب درسی در نظام آموزشی و برنامه ریزی های درسی اهمیت زیادی دارد؛ به گونه ای که بسیاری از فعالیت های یادگیری بر محور کتاب درسی و محتوای آن ارائه می شود. حال اگر محتوای درس ها بر اساس اصول معین و با در نظر گرفتن تمام ابعاد آموزشی انتخاب نشود، نه تنها مفید نخواهد بود بلکه بی شک عواقب آن در مقاطع بعدی، دامن گیر معلم و دانش آموز خواهد شد.

ضمن ارج نهادن به تلاش مؤلفان کتاب های ادبیات فارسی دوره متوسطه در توجه به نظرات دبیران زبان و ادبیات فارسی، مقاله حاضر در صدد است با نقد و تحلیل فقط یک درس از کتاب ادبیات پایه هشتم دوره اول دبیرستان از زوایای مختلف و بر اساس اصول معین، به

این نتیجه برسد که مؤلفان محترم کتاب باید در بخش های مختلف، بهترین محتوا را انتخاب نمایند. همچنین، در صورت نیاز لازم است برای هر چه نزدیک تر شدن دانش آموزان به اهداف درس در بخش های منتخب آن بازنگری کنند.

درس شانزدهم کتاب ادبیات پایه هشتم با عنوان پرنده آزادی، ترجمه ای منتخب است که به دلایلی که در متن مقاله می آید، به بازنگری نیاز دارد.

کلیدواژه ها: پرنده آزادی، اهداف آموزشی، محمد دوره، کودکان سنگ، دانش های زبانی، ادبی

آموزشی - تحلیلی

نمادپردازی خاطره دفاع مقدس

با تکیه بر کتاب «نورالدین پسر ایران»

فاطمه نور محمدی

کارشناس ارشد ادبیات پایداری

چکیده

در میان آرایه های ادبی، نماد و نمادپردازی از ابزارهای مؤثری هستند که شاعران و نویسندگان از آن ها برای انعکاس امور درونی و عاطفی خویش و نیز ارائه معنا و عمق بخشیدن به آثارشان استفاده می کنند. هشت سال دفاع مقدس که به فرموده مقام معظم رهبری «لوح افتخارات ملت ایران است»، از برگ های درخشان تاریخ ایران محسوب می شود. رزمندگان آگاه، در زمان جنگ و با پایان یافتن آن به ثبت خاطره ها و عواطف و اندیشه های خویش پرداختند و آثاری را آفریدند که حضور عناصر زیبایی شناسی چون نماد به غنای ادبی و ماندگاری آن ها افزوده است. با توجه به ابهاماتی که تشخیص آرایه نماد را تا حدودی برای متعلمان دشوار کرده است، نگارنده این مقاله می کوشد با ارائه نمونه هایی پر کاربرد از نمادهای دفاع مقدس، گامی در راه زدودن غبار ابهام از دامن این آرایه ادبی بردارد.

کلیدواژه ها: نماد، نمادپردازی، دفاع مقدس، خاطره، نورالدین پسر ایران

آموزشی - تحلیلی

نمونه هایی از واژه های متروک

در شعر و ادب پارسی

موسی صباغیان

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس دانشگاه جامع علمی کاربردی و حوزه علمیه و دبیر دبیرستان های شهرستان قم

چکیده

به نام خداوند جان آفرین
حکیم سخن در زبان آفرین

با مطالعه آثار و اشعار نویسندگان و شاعران و مراجعه به کتب ادبی و علمی با بسیاری از واژه ها روبه رو می شویم که امروزه، متروک و

غیررایج‌اند. در چنین مواردی، دانستن پاسخ پرسش‌های زیر، لازم و حیاتی است:

۱. معانی این واژه‌های نامتداول چیست؟
 ۲. این کلمات، متعلق به چه زمان، زبان و سبکی هستند؟
 ۳. معانی امروزی این واژه‌ها چیست؟
 ۴. معادل‌های امروزی این واژه‌ها چیست؟
 ۵. اساساً به چه واژگانی «متروک» می‌گوییم؟
- برای بیان شواهد و مثال‌های ابیاتی چند با الفاظ متروک، به همراه معانی آن‌ها در زیر ابیات آمده است.
- کلیدواژه‌ها:** زبان فارسی، واژه، متروک، سبک

آموزشی - تحلیلی

هر صبح در آئینه جادویی خورشید نیم‌نگاهی به فارسی

سید منصور فتوکیان

کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی - دبیر ادبیات مدارس شهرستان رامسر

چون می‌نگرم، او همه من، من همه اویم!

«فریدون مشیری»

چکیده

در این مقال اندک، سعی بر آن بوده که «به مصداق شهدا را یاد کنید حتی با یک صلوات» درس‌های خون‌رنگ و حماسه‌گون در فارسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم با عنوان «بخوان و بیندیش» و «روان‌خوانی» بررسی شود تا ضمن آنکه صفحات معطر به نام و یاد شهیدان را ورق می‌زنیم، در این آئینه جادویی، راه خود را نکوتر بنگریم و بیندیشیم.

کلیدواژه‌ها: بخوان و بیندیش، روان‌خوانی، سروقامتان، آئینه

آموزشی - تحلیلی

ساختار شکنی خاقانی در غزل «آفتاب وفا» با تکیه بر محور هم‌نشینی دو واژه «قبا» و «زره»

ابراهیم سروستانی تک و رسول کردی

کارشناسان ارشد و دبیران زبان و ادبیات فارسی شهرستان باغ‌ملک

چکیده

نگاه بکر و ساختار شکنانه خاقانی به مضامین بدیهی و مفاهیم تکراری، که در شمار سنن ادبی زبان فارسی هستند، باعث نوعی تناسب‌گریزی و شیوه‌ای فرمالیستی در زبان شعری وی شده است. همچنین، بسامد دو واژه «قبا» و «زره» در محور هم‌نشینی کلام و کاربردهای متفاوت اصطلاح کنایی «قبا زره زدن» در غزل خاقانی نسبت به دیگر شعرا، ترکیب و تخیلی بدیع ایجاد کرده که مبنای تصویرآفرینی شاعر قرار گرفته است. آنچه در توضیحات کتاب ادبیات فارسی (۳) رشته‌های علوم تجربی و ریاضی برای این بیت آمده گرچه با توجه به محور عمودی و مضمون کلی غزل درست است، روشنگر و راه‌گشا نمی‌نماید. شاعر به‌صورت کاملاً ضمنی

و پوشیده، چین و شکن‌های ابر را به حلقه‌های زره تشبیه کرده است. آوردن صفت «زیرین قبا» برای «صبحدم» به جنبه اسطوره‌ای خورشید نیز اشاره دارد. در این تحقیق به دیگر هنجارگریزی‌های خاقانی در کاربرد نمادین واژه «صبا» نیز پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: ساختار شکنی، محور، هم‌نشینی، قبا، زره، غزل

آموزشی - تحلیلی

شرح احوال و آثار شاعر اندیشه و تعهد، سلمان هراتی

رضا کریمی لاریمی

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دبیر اداره آموزش و پرورش شهرستان جویبار و مدرس دانشگاه

چکیده

نویسنده در این مقاله، به تولد و زندگی سلمان هراتی تا مرگ او، گاه‌شمار زندگی و آثارش، معرفی کوتاه هر یک از آثار وی و افکار و اندیشه‌هایش پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: سلمان هراتی، اندیشه‌گرا، تعهد، زبان ساده و بی‌ریا

ویژگی‌های نحوی مفعول

در کلیله و دمنه نصرالله منشی

جعفر رودسرابی

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه ملی تاجیکستان

دکتر مهین‌ناز میردهقان

دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف از نگارش این پژوهش، آشنایی هر چه بیشتر با ویژگی‌های نحوی جمله‌های کلیله و دمنه است و در آن دانشجوی و محقق بیشتر به خصوصیات نحوی و ساختاری این جمله‌ها پی می‌برد. در این مقاله از شیوه کتابخانه‌ای و جمع‌آوری اطلاعات از طریق فیش‌برداری (برگه‌نویسی) و نمونه‌برداری از جمله‌های کلیله و دمنه استفاده شده است. ابتدا مباحث اصلی تعیین شده و براساس آن، مبحث فرعی و مثال‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. اهمیت موضوع در آشنایی بیشتر پژوهشگر با ویژگی‌های نحوی جمله در این کتاب و همچنین در دوره‌ای خاص است که به هر حال از دیگر آثار آن دوره تأثیر پذیرفته یا اینکه بر دیگر نوشته‌ها تأثیر گذاشته است. مواد و منابعی که از آن‌ها استفاده شده، بیشتر در حوزه نحو زبان فارسی هستند و البته بیش از همه این‌ها، از کتاب کلیله و دمنه نصرالله منشی به تصحیح استاد گران‌قدر، مجتبی مینوی، به‌عنوان منبع اصلی پژوهش استفاده شده است. مهم‌ترین نتیجه‌ای که از این مقاله می‌توان گرفت نیز در انتها بیان شده که طبیعی بودن ساختار نحوی جمله‌ها و تنوع و گوناگونی کاربرد مفعول در کلیله و دمنه است.

کلیدواژه‌ها: کلیله و دمنه، دستور زبان، مفعول



استبصار انقلاب

نقاشی: آثار محمود طلائی | تکمیل: بهمن ۱۳۶۹

در مدح بانو حضرت فاطمه زهرا

«تو بهشت دل پدر هستی»

ای شکوهت فراتر از باور
ای مقامات فراتر از ادراک
وصف تو درک لیلة القدر است
فهم ما از تبار «ما ادراک»
کوثری، بی کرانه دریایی
ما و ظرف حقیر این کلمات
باید از تو نوشت با آیات
باید از تو سرود با صلوات
آیه در آیه وصف تو جاریست
فتلقی، مباحله، کوثر
در دل انما یرید الله
در «فصل لربک وانحر»
از بهشت آمدی به هیئت نور
عطر سیبیت وزید در هستی
تو گل ... نه، تو نوبهار... نه
تو بهشت دل پدر هستی
محمد جواد شرافت