

نشریه علمی - پژوهشی

پژوهشنامه ادبیات تعلیمی

سال هشتم، شماره سی‌ام، تابستان ۱۳۹۵، ص ۳۰- ۱

بررسی ساختاری - معنایی ژانر تعلیمی و نمونه‌های آن با تکیه بر مثنوی مولوی

دکتر اسحاق طغیانی^۱ - امراه سلطان محمدی^۲

چکیده

در ادب پارسی به مبحث انواع ادبی توجه چندانی نشده است. نوع یا گونه تعلیمی که از گونه‌های پذیرفته‌شده میان ادیبان و منتقدان ادبی زبان فارسی است نیز از این قاعده مستثنا نیست. در بیشتر کتاب‌هایی که در زمینه انواع نگاشته شده است، از گونه تعلیمی سخن به میان آمده است اما به نظر می‌رسد که تعاریف و دسته‌بندی‌ها به بازنگری نیاز داشته باشد. در این مقاله با بررسی ساختاری - معنایی، به تبیین این گونه و نمونه‌های آن با تکیه بر مثنوی که در نوع خود برجسته است، پرداخته می‌شود و دسته‌بندی منطقی و کاملی از نمونه‌های این گونه ادبی ارائه می‌شود. مشکل تداخل و آمیزش گونه‌ها چالشی بر سر راه بحث انواع است اما به‌ناچار نویسندگان این مقاله نخست گونه‌ها و نمونه‌های آن را تبیین و تحدید کرده‌اند و برای هر یک از نمونه‌های گونه تعلیمی

؛ استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان e.toghyani@ltr.ui.act.ir

؛ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان amir.soltanmohamadi@yahoo.com

تاریخ پذیرش ۹۵/۲/۱۵

تاریخ وصول ۹۴/۱۱/۵

چهارچوب‌های مشخص محتوایی - ساختاری تعیین کرده‌اند؛ سپس ویژگی‌های هر یک از سه بعد زبانی، بلاغی و اندیشه‌ای و نمونه‌هایی از شعر و نثر ذکر کرده‌اند. همچنین با آوردن حکایتی از مثنوی به‌عنوان نمونه، نشان داده‌اند که همه نمونه‌های تعلیمی در لایه‌های مختلف حکایات مثنوی وجود دارد و این دلیل دیگری بر خاص بودن این اثر جاودانه است.

واژه‌های کلیدی

گونه‌شناسی، گونه تعلیمی، ساختار گونه تعلیمی، مثنوی معنوی.

۱- مقدمه

انواع، اصطلاح عامی است که در عرصه نظریه و نقد ادبی به یک اصطلاح خاص تبدیل شده است. این واژه در ابتدا برای نوع‌های مختلف شعری به کار می‌رفته است ولی ارسطو اولین بار آن را با مدلول خاص به کار می‌برد و به تقسیم‌بندی‌هایی اطلاق می‌شود که آثار ادبی را از لحاظ محتوایی - ساختاری بررسی می‌کند.

بحث انواع تا عصر کلاسیک تقریباً با برداشتی یکسان و به‌عنوان معیاری برای داوری در تطابق ادبی با هنجاری ویژه به کار می‌آمد (دستغیب، ۱۳۹۰: ۲۳)؛ اما از این برهه به بعد به مسأله‌ای غامض و پیچیده تبدیل شد. تعابیر و تفاسیری که برای انواع به کار می‌رود، متفاوت و گاه دیریاب است. دوپرو در این باره می‌نویسد: «ساختن تعریفی دقیق از این اصطلاح ممکن است به نحو غریبی دشوار باشد» (دوپرو، ۱۳۸۹: ۱۰). با این احوال تئودورف برای بررسی انواع سه دسته ضروریات علمی، نظری و تجربی را تجویز می‌کند (اسکولز، ۱۳۸۳: ۱۸۲) که ضروریات علمی و نظری در حقیقت تئوری‌پردازی‌های مربوط به بحث انواع یا نوع مخصوص است و بخش تجربی، بررسی و اعمال آن مشخصه‌ها در

دل متون است؛ به این معنا که باید مبانی نظری با متون اثبات شود و تطبیق یابد؛ چنان‌که ژاک دریدا گونه را «برآیند خرد متن می‌داند نه این‌که متن متعلق به آن ژانر باشد بلکه ماهیت ژانر از دل مشخصه‌های متون بیرون می‌آید» (فتوحی، ۱۳۹۱: ۱۱۱).

بیاجوکنت بررسی ساختاری و معنایی را در کنار هم برای تعیین نوع دخیل می‌داند و می‌گوید: «ژانرهای ادبی به موجب معیارهای صوری محض و به موجب موضوع آن‌ها تعریف نمی‌شوند بلکه نظامی تشکیل می‌دهند که عناصر آن‌ها همدیگر را تعریف و تشریح می‌کنند و به واسطه نظام کاملی از روابط دو سویه به وجود می‌آیند» (اشمیتث، ۱۳۸۹: ۱۵۹). به واسطه همین احکام صحیح، در این مقاله نوع یا گونه تعلیمی و نمونه‌های آن در متون ادبی، در دو بعد ساختاری و معنایی و با تکیه بر بزرگ‌ترین اثر تعلیمی جهان - مثنوی- به صورت موشکافانه تحلیل و تبیین می‌شود.

۲- سابقه بحث انواع در ادب فارسی

بحث مونه‌شناسی در ادبیات کلاسیک ما به صورت تئوری و با مبانی مشخص اصلاً مطرح نبوده است و عجیب است که به قول شفیعی کدکنی، اعراب و ایرانیان به‌عنوان سازندگان فرهنگ ایرانی که بسیاری از موازین علمی را از یونان زمین اخذ کردند، بحث انواع ادبی را درک و هضم نکردند و حتی کسی مثل ابن سینا آن را به‌درستی دریافته است (شفیعی کدکنی، ۱۳۵۲: ۹۹). یکی از دلایل این امر ناهمخوانی موازین فرهنگی آن‌ها با مسلمانان است؛ مثلاً نبودن ادب نمایشی و انواع آن که ارسطو بدان می‌پردازد. در جامعه‌ای که نمایش وجود نداشته است، چگونه بحث‌های مربوط به آن قابل درک و تحلیل است؟ دلیل دیگر این‌که مسلمانان و به‌خصوص اعراب به شعر گفتن خود می‌بالیدند و شعر از ارکان اصلی فرهنگ آنان بوده است و این سبب می‌شده تا خود را از این گونه مباحث بی‌نیاز بدانند و چون گذشته شعر بگویند و موازین خود را داشته باشند.

اگر چه بحث انواع به‌عنوان بحثی در نقد و نظریات ادبی به شکل مستقل بررسی نشده است اما در برخی کتب و دواوین شعرا نمونه‌هایی دیده می‌شود که نشان می‌دهد بحثی شبیه به انواع وجود داشته است؛ مثلاً نظامی عروضی در فواید شعر می‌آورد: «معنی، خرد را بزرگ گرداند و بزرگ را خرد گرداند و نیکو در خلعت زشت نماید و زشت را در صورت نیکو جلوه دهد و با ایهام قوت‌های غضبانی و شهوانی را برانگیزد» (نظامی عروضی، ۱۳۸۲: ۴۲)؛ گویی چهار مورد اول به مدح و هجو، مورد غضبانی به نوع حماسی و مورد شهوانی به گونه غنایی اشاره دارد. عنصرالمعالی نیز در باب سی و پنجم قابوس‌نامه، مدح، غزل، هجا، مرثیه و زهد را از انواع شعر می‌شمارد (عنصرالمعالی، ۱۳۹۰: ۱۹۱). خاقانی نیز در قصیده معروفش با ردیف عنصری به ده شیوه از حلیت‌های شاعری اشاره می‌کند که معادل همان انواع شعر است:

جز این طرز مدح و طراز و غزل	غزل گو شد و مدح خوان عنصری...
ز ده شیوه کان حلیت شاعری است	به یک شیوه شد داستان عنصری
نه تحقیق گفت و نه وعظ و نه زهد	که حرفی ندانست از آن عنصری

(خاقانی، ۱۳۸۸: ۹۲۶)

مشخص نیست منظور از ده شیوه، کدام شیوه‌ها و انواع است و خاقانی تنها پنج گونه را نام می‌برد: غزل، مدح، تحقیق، وعظ و زهد. همچنین ویژگی‌های مشخصی برای تعیین این نوع‌ها ارائه نمی‌دهد. در شعر انوری هم به بحثی راجع به نوع شعر اشاره شده است، آنجا که می‌گوید:

دی عاشقکی گفت غزل می‌گویی	گفتم از مدح و هجا دست بیفشاندم هم
گفت چون؟ گفتمش آن حالت گمراهی بود	که مرا شهوت و حرص و غضبی بود به هم

(انوری، ۱۳۶۴: ۶۹۴)

در باب پنجم بوستان نیز خصم سعدی، او را در گونه‌های زهد و طامات و پند موفق می‌داند و شیوه گرز و کوپال را به دیگران ختم می‌داند:

که فکرش بلند است و رایش بلند در این شیوه زهد و طامات و پند
نه در خشت و کوپال و گرز گران که این شیوه ختم است بر دیگران
(سعدی، ۱۳۸۴: ۱۳۶)

مشخص است که هیچ یک مبنا و قاعده‌ای برای نوع مطرح شده، بیان نمی‌کنند. سابقه آشنایی و درک ایرانیان از بحث انواع به شکل قاعده‌مند ظاهراً به دوره قاجار و آشنایی ایرانیان با موازین فرهنگ غرب برمی‌گردد. اولین بار میرزا آقاخان کرمانی بحث انواع را مطرح کرد (ر. ک. آدمیت، ۱۳۵۷: ۲۱۹). بعد از او و در زمانی نزدیک به او شبلی نعمانی به شکل پراکنده در شعرالعجم از گونه‌ها یا انواع شعری یاد کرد که البته با بحث غربی آن تفاوت‌هایی دارد و تازگی‌هایی قابل توجه دارد. بعد از این دو، این بحث را کسانی چون بهار و همایی دنبال کردند. ذبیح‌الله صفا در کتاب‌های حماسه‌سرایی در ایران و گنج سخن به این بحث پرداخت. مؤتمن نیز در کتاب شعر و ادب فارسی بحثی در اغراض شعر دارد که شبیه به بحث گونه‌شناسی است. پس از او شفیعی کدکنی به شکلی علمی‌تر بحث انواع را تحلیل و بررسی کرده است. بعدها کسانی چون شمیسا، رزمجو، پورنامداریان، فرشیدورد و رستگار فسایی همین بحث را به‌طور مفصل‌تر پی گرفتند و هر یک موضوعاتی جداگانه در این باب مطرح کردند.

۳- گونه تعلیمی و بحث آن در ادبیات فارسی

گویا اولین کسی که بحث گونه‌ها را به شکل درست، در مباحث نقد ادب فارسی وارد کرده است، میرزا آقاخان کرمانی است. او در کنار اپیک و دراماتیک و لیریک از شعری به نام «دیداکتیک» نام می‌برد (آدمیت، ۱۳۵۷: ۲۱۸). منظور وی از دیداکتیک همان گونه تعلیمی است. شبلی نعمانی از شعر اخلاقی معادل گونه تعلیمی صحبت به میان می‌آورد و با تداخل و آمیزش این گونه با تصوف، کلام را پیش می‌برد و نمونه‌هایی از مسائل قابل تعلیم را با نمونه‌های شعری شعرا می‌آورد اما این بررسی بیشتر مضمونی است تا

محتوایی - ساختاری (ر. ک. شبلی نعمانی، ۱۳۶۳: ۱۶۵/۵-۱۶۲).

بهار ضمن اذعان به این‌که موازین ادب فارسی با معیارهای یونانی تطبیق ندارد، در بحث انواع از درام و تراژدی و غنایی یاد می‌کند و چون در ادبیات یونانی گونه تعلیمی وجود ندارد، ذکری از آن نمی‌کند (بهار، ۱۳۷۱: ۱۳۹/۱). همایی در تاریخ ادبیات با آوردن یک تقسیم‌بندی که گویا از نمونه تقسیم‌بندی‌های کلاسیک است، از شعر اخلاقی یاد می‌کند که معادل گونه تعلیمی است و می‌نویسد که در این گونه، شاعر و نویسنده به تشریح صفات ممدوحه و مذمومه و ترغیب مردم به فضایل اخلاقی می‌پردازند. وی در ادامه، تقسیم‌بندی غربی‌ها را نیز ذکر می‌کند و از شعر تمثیلی به‌گونه‌ای یاد می‌کند که معادل شعر تعلیمی است (همایی، ۱۳۶۶: ۷۷). صفا نیز در مقدمه کتاب حماسه سرایی در ایران از گونه تمثیلی معادل با ادبیات تعلیمی یاد می‌کند (صفا، ۱۳۷۴: ۲۴). وی در جایی دیگر از شعر حکمت و پند نام می‌برد و تنها به سیر تاریخی آن بسنده می‌کند (همان، ۱۳۵۴: ۱/ هشتاد و یک تا هشتاد و پنج مقدمه). مؤتمن از شعر اخلاقی و فلسفی در اقسام و اغراض شعر نام می‌برد و در اشعار اخلاقی از لحاظ زمانی - مکانی تقسیم‌بندی بی‌نظیری ارائه می‌دهد اما این تقسیم‌بندی‌ها کلی است و ادبی - زبانی نیست (مؤتمن، ۱۳۶۴: ۱۸۷-۱۸۶). شفیعی کدکنی شعر تعلیمی را شعری می‌داند که هدف آن آموختن است و از اولین کسانی است که آن را نسبت به دیگران علمی‌تر بررسی می‌کند و دو دسته اخلاقی و علمی برای این گونه برمی‌شمرد (شفیعی کدکنی، ۱۳۵۲: ۱۱۸). زرین‌کوب نیز در نقد ادبی سخنی از گونه تعلیمی به میان نمی‌آورد ولی معتقد است می‌توان درام ادبیات نمایشی را که به شکل غیرمستقیم آموزش اخلاقی دارد، معادل گونه تعلیمی دانست (زرین‌کوب، ۱۳۶۱: ۷۰). وی در جایی دیگر نیز در باب گونه‌ها مباحثی را مطرح می‌کند که آنجا نیز موازینی که برای شعر نمایشی بیان می‌کند، معادل گونه تعلیمی است (زرین‌کوب، ۱۳۷۲: ۱۸۶-۱۴۴). فرشیدورد ضمن آوردن این گونه در بین گونه‌های دیگر، هدف سراینده آن را تعلیم و

آموزش می‌داند و انواعی مثل اخلاقی، مذهبی، سیاسی، فلسفی و علمی برای آن برمی‌شمرد (فرشیدورد، ۱۳۷۳: ۷۲/۱) اما معیارهایی برای تبیین هیچ یک ارائه نمی‌دهد. شمیسا نیز در کتاب انواع ادبی، ادب تعلیمی را به شکل عملی و نظری، اثری دانشی می‌داند که مسائل اخلاقی، مذهبی و فلسفی را به شکل ادبی عرضه می‌کند و می‌گوید این آثار یا تعلیمی صرف است یا تعلیم همراه با تخیل (شمیسا، ۱۳۷۳: ۸، ۲۴۷). رستگار فسایی به تقلید از شفیع کدکنی، شعر تعلیمی را به دو دسته خیر و نیکی که مربوط به اخلاق است و شعری که موضوع یا مسأله‌ای علمی را می‌آموزد، تقسیم می‌کند (رستگار فسایی، ۱۳۸۰: ۳۷۷). رزمجو نیز شعر تعلیمی را با وعظ و حکمت و عرفان برابر می‌داند و از دو نوع شعر تعلیمی یاد می‌کند: یکی شعری که موضوع آن نیکی است و دیگر شعری که حقیقت و زیبایی معنوی را بیان می‌کند (رزمجو، ۱۳۷۰: ۷۷). مشرف نیز در تقسیم‌بندی ناقصی، سه نوع تعلیمی را برمی‌شمارد: اخلاقیات ایران باستان، اخلاقیات اسلامی و اخلاقیات فلسفی (مشرف، ۱۳۸۹: ۱۱) که موارد علمی را در بر نمی‌گیرد. این نگاه‌ها به گونه تعلیمی، نخست کلی است و همه نمونه‌ها را در بر نمی‌گیرد و دیگر آنکه بررسی‌ها فقط محتوایی است و به ساختار در این بحث‌ها توجه نشده است.

۴- بررسی محتوایی

از آن‌جا که محتوای همه نمونه‌های گونه تعلیمی به یک شکل نیست، ابتدا از لحاظ محتوایی دسته‌بندی می‌شوند. به‌طور کلی چهار دسته آثار تعلیمی وجود دارد:

۱- اخلاقی ۲- علمی ۳- عرفانی ۴- فلسفی.

۴-۱- اخلاقی

این نمونه مربوط به امور اخلاقی در دو حیطه فردی و اجتماعی است. در حیطه فردی اصولاً در اموری که مربوط به یک فرد و زندگی فردی او است، آموزه‌هایی ارائه می‌شود؛ اموری مثل ترغیب به نماز و روزه که بازخورد اجتماعی ندارند یا نهی از

شراب‌خواری و زیاد صحبت کردن، رازداری و جز آن. طبعاً گوینده در این نمونه‌ها مسائلی را بازتاب می‌دهد که به صلاح دنیا و آخرت مخاطب اوست. مصدر اصلی این چنین پیام‌ها در ادبیات ما، قرآن و احادیث و کلام عرفاست که شاعر آن‌ها را به زبان شعری در می‌آورد تا ناخواسته خود را از طرفداران ادبیات ملتزم قرار دهد و وظیفه اخلاقی خود را در قبال هنر و مخاطبان خود انجام دهد. ابیات زیر از بوستان از همین نمونه است:

اگر پای در دامن آری چو کوه	سرت ز آسمان بگذرد در شکوه
زبان درکش ای مرد بسیار دان	که فردا قلم نیست بر بی‌زبان ...
نباید سخن گفت ناساخته	نشاید بریدن نینداخته ...

(سعدی، ۱۳۸۴: ۱۵۳)

که بدون شک بازتاب آیاتی مثل «وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا» (۸۳/۲) یا «وَهْدُوا إِلَيَّ الطَّيِّبَ مِنَ الْقَوْلِ» (۲۴/۲۲) یا احادیثی از پیامبر و ائمه دین است که نمونه‌های آن فراوان است.

گاه نیز این امور مربوط به امور اجتماعی است و در برخورد با دیگران بازتاب پیدا می‌کند. مثل دروغ گفتن و غیبت کردن که شاعر یا نویسنده، مخاطب را از ارتکاب به آن نهی می‌کند یا نیکی کردن به خلق که نحوه ارتباط با دیگران را تبلیغ می‌کند:

جووانی با پدر گفت ای خردمند	مرا تعلیم ده پیرانه یک پند
بگفتا نیک مردی کن نه چندان	که گردد خیره گرگ تیزدندان

(سعدی، ۱۳۸۱: ۱۷۳)

در بین نمونه‌های اخلاقی، نوع دوم در ادب پارسی بسیار بارزتر و برجسته‌تر است و بخش مهمی از ادبیات تعلیمی ما مربوط به همین نوع است. در این مورد نیز تأثیر متون دینی در کلام شعرا بسیار بارز است و شاید از این جهت نیز بتوان بسیاری آثار از این دست را ترجمه و اقتباسی از مضامین قرآن و احادیث دانست که شاعر با هنر و بیان

خود آن‌ها را به اثر شخصی تبدیل کرده است. برای مثال بسیاری از کسانی که با ادبیات آشنایی ندارند، شعر «بنی آدم اعضای یکدیگرند (یا پیکرند) الخ» را از سعدی می‌دانند. حال آن‌که همه کسانی که روی مسائل ادبی اشراف دارند، می‌دانند که در حقیقت این بیت سعدی که شهره جهانی دارد، ترجمه گونه‌ای از یک حدیث پیامبر اکرم (ص) با همین مضمون است که سعدی با هنرنمایی بی‌نظیر، این مضمون را از آن خود کرده است. در مثنوی نیز ابیاتی که توصیه‌های اخلاقی به شکل فردی یا اجتماعی دارد، بسیار است؛ برای مثال مولوی درباره دوری از انسان‌های دم‌افسرده می‌گوید:

بو ننگه دار و پرهیز از زکام تن پوش از باد و بودِ سرد عام
تا نینداید مشامت را ز اثر ای هواشان از زمستان سردتر
چون جمادند و فسرده و تن شگرف می‌جهد انفاسشان از تل برف
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۲/۶)

۴-۲- علمی

نمونه‌های مربوط به این مورد نیز در دو حیطه می‌تواند بررسی شود: یکی امور مربوط به علوم تخصصی مثل سؤالاتی که درباره مباحث تخصصی عرفانی در گلشن راز به آن پاسخ داده می‌شود یا منظومه ملاحادی سبزواری که محتوای آن تعلیم علم منطق به شکل منظوم است. در این زمینه می‌توان از دانشنامه طبی حکیم میسری به نظم نیز یاد کرد. دوم نمونه‌های علمی مربوط به آموزش امور علمی عمومی است که بیشتر مناسب سنین پایین است؛ نصاب‌الصبیان ابونصر فراهی در این حیطه از برجسته‌ترین آثار است.

۴-۳- عرفانی

در این حیطه با نمونه‌هایی مواجهیم که گاه با موارد قبل تداخل و آمیزش نیز دارند و آمیزش گونه‌ها یکی از امور اجتناب‌ناپذیر در این بحث است (ولک، ۱۳۸۵: ۱۰۷/۶). برای نمونه آثاری داریم که به تعلیم و تبلیغ موازین و مبانی عرفان عملی به شکل تئوری می‌پردازد و در باب اهمیت آن‌ها مطالبی می‌آورد؛ مانند بخش‌هایی از رساله

قشیریه، کشف‌المحجوب و مصباح‌الهدایه که مباحثی راجع به فقر، خوف، عشق و حب و... و کارکرد آن‌ها در عرفان عملی دارد. نمونه دیگر استدلال‌های عقلی در باب مسائل عرفانی است که این مباحث به شکل منطقی و علمی اثبات و تبلیغ می‌شوند؛ مثل گلشن راز و برخی از بخش‌های مثنوی و... . نمونه سوم ارائه دستورالعمل برای جامه عمل پوشاندن به سیر به سمت مقصد است. مثل بخش‌هایی از مرصادالعباد. دسته چهارم آثاری است که اصولاً فهم آن‌ها نیاز به تأویل دارد و گاه چندان قابل درک نیست. مثل طواسین حلاج و مواقف نفری.

۴-۴- فلسفی

این نمونه بسامد چندانی در ادب فارسی ندارد و اصولاً به تعلیم راهکارهای فلسفی برای برخورد با جهان و وضعیت‌های حاصل در آن می‌پردازد. برخی رباعیات خیام که دم غنیمتی را ترویج می‌کند، در همین حیطه می‌گنجد. حتی برخی از ابیات حافظ نیز چنین حالتی دارد. می‌توان قصیده ابوالهیثم و شروح آن مثل شرح محمد بن سُرخ نیشابوری و جامع‌الحکمتین ناصرخسرو و حتی آثاری مثل آفرین‌نامه و روشنایی‌نامه را هم در همین حیطه گنجانند.

۵- بررسی ساختاری نمونه‌ها

موارد مربوط به ساختمان اثر سه دسته است: (۱) لایه روین: که مربوط به واج‌ها، واژه‌ها و جملات است. (۲) لایه میانی: که به فنون بلاغی یا صور خیال و عروض و قافیه مربوط است. (۳) لایه زیرین: که به اندیشه و عاطفه و رابطه این دو با هم بر می‌گردد. این سه لایه می‌تواند ساختار هر اثری را روشن کند و در این مقاله در بررسی ساختاری نمونه‌های تعلیمی از آن‌ها بهره برده می‌شود.

۵-۱- اخلاقی

۵-۱-۱- اخلاقی- فردی

درباره واج‌ها باید گفت: مصوت‌ها به‌طور کلی در آثار تعلیمی - نه در این نمونه خاص - کم کاربردترند. پورنامداریان اعتقاد دارد وجود مصوت‌ها در گونه غنایی بیشتر از دیگر گونه‌هاست و مصوت «ا» بیشترین کاربرد را دارد (پورنامداریان، ۱۳۸۶: ۱۰۲). در این مقاله این نظر در گونه تعلیمی به شکل مقایسه‌ای سنجیده شد؛ یعنی در یک بررسی درباره مصوت «ا» در غزلیات شمس به‌عنوان یک نمونه از گونه غنایی و شاهنامه به‌عنوان یک گونه حماسی و مثنوی و بوستان به‌عنوان دو نمونه خاص و متفاوت گونه تعلیمی، این نتایج به دست آمد: در پانصد بیت از غزلیات شمس از غزل چهارصد تا چهارصد و پنجاه (مولوی، ۱۳۸۶: ۲۰۷-۱۹۰)، حدود دو هزار و پانصد و چهارده مصوت «ا» بود که نسبت آن به هر بیت تقریباً ۵/۱ مصوت «ا» بود. در حکایت دوقی از مثنوی (مولوی، ۱۳۶۲: ۴۹۶/۳-۴۷۸)، در چهارصد بیت حدود هزار و چهار صد و پنجاه و پنج مصوت «ا» بود که نسبت آن در هر بیت حدود ۳/۶ مصوت «ا» بود. در پانصد بیت ابتدایی داستان رستم و سهراب (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۵۸/۲-۱۱۷)، هزار و نهصد و سی و شش مصوت «ا» وجود داشت که نسبت آن به هر بیت تقریباً ۳/۹ بود. این بررسی در باب رضای بوستان (سعدی، ۱۳۸۴: ۱۴۴-۱۳۶) نسبت ۲/۹ داشت. این اعداد نشان می‌دهد کاربرد مصوت «ا» در گونه تعلیمی نسبت به دو گونه دیگر پایین‌تر است. البته موضوع واج‌ها در حد یک نظریه است و باید مجدداً نقد و بررسی شود.

درباره واژه در این نمونه خاص (اخلاقی - فردی)، واژه‌هایی که بیشتر محتوای اخلاقی - فردی دارد، دیده می‌شود: شکر، قناعت، کم‌گویی، توبه، نماز و احکام فردی دین و... اصولاً اوزان مورد استفاده در نمونه‌های تعلیمی اگر شعر باشند، ریتمیک و تند نیستند. واژه قافیه و ردیف اصولاً میدانی مغناطیسی برای واژه‌هایی با بار معنایی تعلیمی از هر نوعی است. مثلاً به چند بیت زیر از مثنوی دقت شود:

بر لبش قفل است و در دل رازها	لب خموش و دل پر از آوازا
عارفان که جام حق نوشیده‌اند	رازها دانسته و پوشیده‌اند

هر که را اسرار کار آموختند مهر کردند و دهانش دوختند
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۱۰/۵)

واژه‌های قافیه راز و آواز در بیت اول جاذب واژه‌های قفل بر لب بودن، لب خاموش بودن و دل پر بودن است که محتوایی تعلیمی دارند. یا در بیت بعد پوشیده و نوشیده، جاذب راز و جام حق است و در بیت سوم آموختند و دوختند، اسرار و دهان را به همراه آورده است.

با توجه به نظریه ارتباطی یا کوبسن اصولاً جهت‌گیری پیام جملات، چه در لایه‌های رویین چه در لایه‌های زیرین، به‌سوی مخاطب است و جنبه ترغیبی دارد (ر. ک. صفوی، ۱۳۹۰: ۳۵/۱). جنبه‌های صور خیال در این نمونه بسیار کم و ناچیز است و اصولاً مواردی که می‌آید، برای جهت‌دهی به خط تعلیم است نه خیال‌پردازی و عاطفه‌سازی و تصویرپردازی تخیلی؛ ضمن این‌که آرایه تلمیح در این موارد بالاترین بسامد را دارد که بازتاب عقاید مکتبی و مرجع دینی شاعر و کتب مقدس است. از لحاظ اندیشه‌ای نیز اندیشه‌های مکتبی، مورد نظر شاعرند که خود نیز آن‌ها را در آن مکتب آموخته و ترویج می‌کند. اصولاً رنگ عاطفه در این دست آثار کم است و اگر عاطفه‌ای یافت شود، وسیله‌ای برای فربه‌کردن فضای تعلیمی است و اصالت ماهوی ندارد. نمونه زیر از گلستان بیانگر تمامی توضیحات داده شده است:

بنده همان به که ز تقصیر خویش عذر به درگاه خدای آورد
ور نه سزوار خداوندی‌اش کس نتواند که به جای آورد
(سعدی، ۱۳۸۱: ۴۹)

۵-۱-۲- اخلاقی- اجتماعی

در این نمونه با دو ساختار متفاوت روبه‌رو هستیم و نویسنده با توجه به سخن‌پردازی و مخاطب، خود را نشان می‌دهد. اگر مخاطب شاعر هم‌سطح با خودش یا پایین‌تر از خودش باشد، اصولاً خطاب به شکل مستقیم است؛ یعنی جهت‌گیری پیام

جملات به‌سوی مخاطب و ترغیبی است. از لحاظ روانی گویا این نمونه‌ها تأثیرگذاری کمتری دارد. از این رو بزرگان ما کمتر به تعلیم‌هایی از این دست پرداخته‌اند و اگر نمونه‌هایی هست، در قالب روایت‌ها و حکایات پرداخته شده است. بیت زیر و نمونه‌هایی از این دست در این حیطه می‌گنجد:

گندسست دروغ از او پیرهیـز تا پاک شود دهانت از گند
(ناصرخسرو، ۱۳۸۹: ۱۴۴)

یا عنصرالمعالی خطاب به پسرش که در مرتبه‌ای پایین‌تر از او است، می‌نویسد: «به هر گناهی‌ای پسر مردم را مستوجب عقوبت بدان و اگر کسی گناهی کند از خویشتن اندر دل عذر گناه او بخواه» (عنصرالمعالی، ۱۳۹۰: ۱۵۲).

از لحاظ فنون بلاغی نیز موارد زیادی در این نمونه‌ها یافت نمی‌شود و اصولاً غلبه اندیشه و فکر شاعر چندان اجازه خیال‌پردازی را به او نمی‌دهد.

اما اگر مخاطب شاعر بالاتر از مرتبه او باشد، شاعر به شکل مستقیم دست به پند و تعلیم نمی‌زند. در این موارد جهت‌گیری جملات به‌سوی موضوع است و ارجاعی است؛ چیزی که لاینز آن را توصیفی و بولر، بیانی می‌نامد (صفوی، ۱۳۹۰: ۳۶/۱) که گویا اصطلاحاتی رساتر و مناسب‌ترند. در این موارد لایه زیرین جمله و غرض ثانوی آن ترغیبی است. برای نمونه خواجه نظام‌الملک که سیاست‌نامه را برای مقامی بالاتر از خود نگاشته است و در حقیقت پیام از مرجعی پایین به سمت مرجع بالا سیر می‌کند، در باب مشورت می‌آورد: «مشاورت کردن در کارها از قوی‌رایی باشد و از تمامی عقل و پیش‌بینی؛ چه هر کسی را دانش باشد و هر یکی چیزی داند یکی بیشتر و یکی کمتر» (نظام‌الملک، ۱۳۸۲: ۱۰۹). غرض ثانوی این جمله، پیام ترغیبی و امری «در کارها مشورت کن» است اما نویسنده چون مرجع را بالا دست می‌بیند، پیام را در لفافه ارجاع به مرجع بالا دست می‌فرستد. اصولاً پیام‌های مستقیم در این موارد اسائه ادب تلقی می‌شود و گاه در دسر ایجاد می‌کند. نمونه مسعود رازی در تاریخ بیهقی مشهور است: مسعود رازی سلطان مسعود

را به قول بیهقی نصیحت‌ها کرده، ترغیب به برکندن ریشه دشمنان می‌کند و عاقبت برای او در دسر و مصیبت به بار می‌آورد. ابیات آن در ذیل آمده است:

مخالفتان تو موران بدنند، مار شدند برآور از سر موران مار گشته دمار
 مده زمانشان زین بیش و روزگار میر که ازدها شود از روزگار یابد مار
 (بیهقی، ۱۳۵۶: ۷۹۰)

و در این جایگاه‌ها باید پیام به شکل مخصوص خود ارسال شود. گاه نیز ممکن است مرجع شاعر، مرجعی هم‌سطح و زیردست باشد اما شاعر برای تأثیرگذاری از شکل ترغیبی پیام استفاده نکند مثلاً سعدی در بوستان می‌آورد:

شبی دود خلق آتشی بر فروخت شنیدم که بغداد نیمی بسوخت
 یکی شکر گفت اندر آن خاک و دود که دکان ما را گزندی نبود
 پسندیده‌ای گفتش ای بوالهوس تو را خود غم خویشتن بود و بس
 پسندی که شهری بسوزد به نار و گر چه سرایت بود بر کنار
 (سعدی، ۱۳۸۴: ۵۸-۵۹)

سعدی در این ابیات دیگرخواهی را توصیه می‌کند و انسان را از خودخواهی نهی می‌کند. تأثیر این گونه تعلیم دادن به مراتب برتر از نمونه قبل است و اصولاً این نمونه‌ها دوست‌داشتنی‌تر و پرخواننده‌تر است. در ضمن چون شاعر یا نویسنده پیام اصلی خود را در لفافه حکایت می‌ریزد، می‌تواند از صور خیال نیز بهتر از مورد قبل بهره‌برد و فضای عاطفی و شیوه بلاغی را بر فضای کلی شعر مسلط کند. در این ابیات آه خلق به شکل استعاری، دود خلق آمده است و حسن تعلیلی برای آتش گرفتن نیز در متن بیت وجود دارد و تناسب بین دود آتش سوختن، فضای بلاغی - تخیلی ابیات را بالا برده است و از این جهت ضمن این‌که اندیشه غالب است اما عاطفه هم رنگ و بویی به شعر داده است که همین سبب تأثیرگذاری این نمونه‌های تعلیمی که بیشترین بسامد را در ادب فارسی دارند، می‌شود. در نتیجه هر چه پیام در این نمونه‌ها مخفی‌تر

باشد، نفوذ و تأثیرگذاری آن بیشتر خواهد بود و چون این نمونه شعرها با بعد احساسی و وجدانی انسان نیز سر و کار دارد، در آن‌ها فضا سازی و جذابیت بیشتری دیده می‌شود. در مثنوی حکایت‌ها در یک لایه در بردارنده این نمونه از گونه تعلیمی است. مثلاً مولوی برای تعلیم توکل و قناعت در حکایت «اعرابی درویش و زنش» از زبان مرد، قناعت و صبر در راه کسب روزی را این گونه بیان می‌کند:

اندر این عالم هزاران جانور	می‌زید خوش عیش بی زیر و زبر
شکر می‌گوید خدا را فاخته	بر درخت و برگ شب ناساخته
حمد می‌گوید خدا را عندلیب	کاعتماد رزق بر توست ای مجیب
باز دست شاه را کرده نوید	از همه مردار بیریده امید
همچنین از پشه گیری تا به پیل	شد عیال الله و حق نعم المعیل

(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۹۸/۱)

در این ابیات مولوی پیامی را که باید به مخاطب برساند، ابتدا در دهان حیوانات و بعد در دهان مرد اعرابی می‌گذارد تا پیام به شکل غیرمستقیم به خواننده برسد و جذابیت حکایت پیام را تأثیرگذارتر کند.

۲-۵- علمی

۱-۲-۵- تخصصی

در این نمونه همه واژه‌های به کار برده شده، واژه‌های مربوط به یک علم خاص هستند که جهت گیری آن‌ها به سمت تعلیم یک علم خاص است. به ابیات زیر از منظومه ملاهادی سبزواری که درباره عَرَض و انواع آن است، دقت کنید:

العرضُ ما كونه في نفسه	الكونُ في موضوعه لا تنسه
كَمْ و كيف و وضعُ ابن له متي	فعلٌ مضافٌ و انفعالٌ ثبتا
اجناسه القصوى لدى معلم	و بالثلاث أو بالاربع تُمی

(سبزواری، ۱۳۶۰: ۲۸)

واژه‌هایی چون عرض، کون، کم و کیف، وضع، اجناس و... همگی واژه‌های مربوط به علم منطقتند و در جهت آموزش همین علم استفاده شده‌اند. پیام‌ها همگی ارجاعی است. از لحاظ فنون بلاغی از عقیم‌ترین نمونه‌های ادبی، همین نمونه است و تنها جنبه تخیلی آن، شاید وزن و ردیف و قافیه باشد که به آن تشخیص ادبی می‌دهد و گر نه با کتب غیر ادبی علمی هیچ تفاوتی ندارد. اندیشه غالب نیز اندیشه مربوط به علم مورد تعلیم است و عاطفه هیچ جایگاهی در چنین مواردی ندارد و مقصود شاعر صرفاً تعلیم مطالب خشک علمی است و رنگ طراوتی از این اشعار برنخواهد آمد. ابیات زیر از حکیم میسری هم به همین شکل قابل تشریح است:

کسی را کوبگیرد درد معده	به قی وی را برآید هر چه خورده
بگو وی را که آب گرم می‌خور	همی خور تا همی آیدش از بر
و گر نه گو بخور از یاره تر	گر اسهال افکند خود زود بهتر

(میسری، ۱۳۷۳: ۱۶۹)

۵-۲-۲- عمومی

این نمونه هم مانند مورد فوق است اما تنوع مطالب کمی از خشکی فضا می‌کاهد. جهت‌گیری پیام‌ها نیز در این نمونه به سمت موضوع است و پیام‌ها ارجاعی است اما گاه جنبه ادبی علاوه بر وزن و قافیه در این پیام‌ها دیده می‌شود که مؤلف برای طراوت دادن به فضای علمی از آن استفاده می‌کند. در این مورد نیز اندیشه، غالب است و به دلیل فضای عمومی و تنوع در مطالب، فضا به نسبت نمونه قبل کمی مطلوب‌تر است و خشکی نمونه قبل کمتر مشاهده می‌شود. به ابیات زیر از نصاب‌الصیبان ابونصر فراهی که زنان پیامبر را در بحر هزج مثنی معرفتی کرده است، دقت کنید:

مفعول مفاعیلن مفاعیلن فاع	تقطیع به این بحر کن از هر کلمه
نه جفت نبی که پاک بودند همه	بُند عایشه و جویریّه محترمه
با ام حبیبه، حفصه بود و زینب	میمونه صفیه بوده ام سلمه

(فراهی، ۱۳۹۱: ۳۰)

۳-۵- عرفانی

۳-۵-۱- مباحث نظری عرفان عملی

این نمونه بسیار نزدیک به نمونه‌های علمی تخصصی است و برخی ویژگی‌های آن را نیز دارد؛ از جمله اصطلاحات تخصصی مربوط به عرفان که در سطح واژه‌های مربوط به اثر دیده می‌شود اما از آنجا که این مباحث تئوری با ذوق عرفانی همراه است، بار عاطفی فضای این نمونه را بالا می‌برد. جملات نیز از لحاظ ساختاری، ارجاعی است ولی فضای عاطفی، لطافت خاصی به این نمونه شعری می‌دهد. حتی موضوعاتی که به آن‌ها پرداخته می‌شود گاه خالی از بار عاطفی نیست؛ مثل حب و عشق یا مسائلی مانند خوف و رجا که همگی از عواطف و احساسات انسانی نشأت می‌گیرند و از این رو نسبت به موارد علمی سابق فضای ادبی‌تری دارند؛ بنابراین با صور خیال بیشتری روبرو می‌شویم که فضای این نمونه از گونه تعلیمی را تلطیف می‌کند؛ مثلاً به تعاریفی که در کشف‌المحجوب درباره حب آمده است، توجه کنید: «محبت، مأخوذ است از حبه به کسر حا، و آن تخم‌هایی بود که اندر صحرا بر زمین افتد، پس حَبّ را حُبّ نام کردند از آن اصل حیات اندران است... و نیز می‌گویند مأخوذ است از حُبّی که اندر روی آب بسیار باشد و آن پرکشته باشد و چشم‌ها اندران مساعی نباشد و بازدارنده آن شده باشد. همچنین دوستی چون اندر دل طالب مجتمع شود و دل وی را ممتلی گرداند، به جز حدیث دوست در وی نگنجد...» (هجوی، ۱۳۵۸: ۳۹۴-۳۹۳).

این ابیات مثنوی نیز بیانگر تبیین مباحث نظری عرفان عملی است:

گفت معشوقی به عاشق ز امتحان	در صبوحی کای فلان بن فلان
مر مرا تو دوست‌تر داری عجب	یا که خود را راست گو یا ذالکرب
گفت من در تو چنان فانی شدم	که پررم از تو ز ساران تا قدم
بی من از هستی من جز نام نیست	در وجودم جز تو ای خوش کام نیست

ز آن سبب فانی شدم من این چنین همچو سرکه در تو بحر انگبین
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۰۰/۵)

مولوی برای تبیین بحث فنا و نیست شدن عاشق در راه معشوق که باید در عرفان عملی محقق شود، بحث را با آوردن حکایتی از یک عاشق و معشوق، بحثی نظری کرده است و در لفافه روایت و حکایت از سنگینی مباحث عرفانی کاسته است. مقایسه بحث‌های مشترک مثنوی در موضوعات مشترک با کتبی که مسائل عرفانی را مطرح می‌کنند، به خوبی بیانگر این خواهد بود که توانایی مولوی برای تلطیف فضاها و سنگین و گاه خشک عرفانی چقدر زیاد است. به خصوص که با بردن پیام به سمت خود پیام که جنبه ادبی آن را متبلور می‌کند، گاه اندیشه و عاطفه را برابر می‌نهد؛ گویی انسان با یک اثر غنایی روبه‌روست. حال آن‌که هدف مولوی تبیین و تبلیغ پیام‌های عرفانی است که در اغراض ثانوی پیام باید به دنبال آن‌ها گشت و در ظاهر حکایتی بیش نخواهیم دید. این همان چیزی است که خود او نیز می‌آورد:

ای برادر قصه چون پیمان‌ه‌ای است معنی اندر وی مثال دانه‌ای است
دانه معنی بگیرد مرد عقل ننگرد پیمان‌ه را گر گشت نقل
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۶۴/۲)

۵-۳-۲- مباحث استدلالی- عقلی عرفان

هر چند در عرفان، عقل و استدلال جایگاه چندانی ندارد اما گاه می‌بینیم برخی عرفا و شعرا و نویسندگان عرفانی از همین عناصر برای اثبات مباحث خود استفاده می‌کنند که بیشتر ریشه کلامی - اعتقادی دارد. گلشن راز که پاسخ شبستری به سؤالات شخصی حسینی نام است، یکی از بهترین نمونه‌ها در این زمینه است. او در جواب سؤال دوم که کدام کار، شرط راه است و چرا گاهی درست و گاه غلط است، می‌گوید:

در آلاء فکر کردن شرط راه است ولی در ذات حق، محض گناه است
بود در ذات حق، اندیشه باطل محال محض دان تحصیل حاصل

چو آیات است روشن گشته از ذات نگردد ذات او روشن ز آیات
(شبستری، ۱۳۶۱: ۲۰)

در مثنوی نیز گاه با این‌که مولوی پای استدلالیان را چوبین می‌داند، از بحث‌های استدلالی برای تبیین مباحث عرفانی مورد نظرش بهره می‌گیرد؛ برای مثال او برای اثبات بحث اختیار ابیات زیر را به شکلی که دارای برهان‌های عقلی است، می‌آورد:

این‌که فردا این کنم یا آن کنم خود دلیل اختیار است ای صنم
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۴۷/۵)

و یا:

زاری ما شد دلیل اضطرار خجلت ما شد دلیل اختیار
گر نبود اختیار، این شرم چیست وین دریغ و خجلت و آزر چیست
(مولوی، ۱۳۸۷: ۱۲۲/۱)

در این مورد فضای عاطفی نسبت به مورد قبل کمتر است و جهت‌گیری پیام‌ها بیشتر ارجاعی است. هر چند در نهایت ترغیب به مسأله‌ای در لایه زیرین جملات نهفته است. برای مثال در مورد بالا ترغیب به پذیرش اختیار و این‌که جبر، وجود ندارد؛ اما جنبه اندیشه به شکل بسیار بارزی پررنگ است که فقط در مثنوی با حکایت‌پردازی مولوی می‌توان گاه این فضاها را نزدیک به فضاها‌ی عاطفی بازیافت و گر نه خشکی فضای اثر در این موارد نیز به‌طور کلی بارز است. گاه در این موارد نمونه‌های خاصی دیده می‌شود که در آن نویسنده یا عارف به کمک مباحث علمی دیگر، مباحث عرفانی را تبیین و تشریح می‌کند. کتاب نحو القلوب قشیری و صرف القلوب صابن‌الدین ترکه که مطالب عرفانی را با مباحث نحو و صرف توضیح داده است، از همین دست است و ریشه در نوعی هرمنوتیک دارد (ر. ک. شفیع‌ی کدکنی، ۱۳۷۴: ۲۴۸-۲۴۷).

۵-۳-۳- توصیه‌های افعالی

در این نمونه با ساختاری شبیه به ساختار نمونه‌های اخلاقی روبرو هستیم اما کمتر

نمونه‌های مشترک بین این دو گونه می‌توان یافت. اصولاً مباحث ارائه شده در این نمونه و دستورالعمل‌هایی که برای اجرا داده می‌شود، مواردی است که اخلاقی نیست. همچنین بین مخاطب و دستورالعمل‌هایی که به او داده می‌شود، یک رابطه عمودی ایجاد می‌شود؛ یعنی مخاطب با عمل به آن سیر صعودی خواهد گرفت و اصولاً ارتباط افقی را که در گونه‌های اخلاقی است، در این موارد نداریم؛ یعنی در نمونه عرفانی، سیری که شاعر دارد و ارتباطی که ایجاد می‌کند، به سوی آسمان است و با موازین هم مرتبه‌ای و همسانی خود کاری ندارد. برعکس موارد اخلاقی که تعامل انسان اصولاً با سطح خودش یعنی انسان‌های دیگر است و نتیجه ساختن جامعه انسانی است. حال آن‌که در گونه عرفانی، جامعه انسانی مطرح و مهم نیست بلکه سعی شاعر بیرون رفتن از جامعه انسانی است. برای مثال منطق الطیر عطار را در نظر بگیرید. نسق کلی این کتاب بر مبنای روابط عمودی شکل گرفته است؛ یعنی هفت مرحله‌ای که به شکل پلکانی طی می‌شوند و در نهایت به یک مقصد که اصولاً باید الهی باشد، ختم می‌شوند. معمولاً نسخه‌هایی که در این نمونه تجویز می‌شود، در بهبود روابط اجتماعی و افقی فرد، مؤثر نیست بلکه بیشتر مناسب برای شخص و صعود شخص او به سوی مسیر ترسیم شده است. شمایی که می‌توان برای گونه تعلیمی اخلاقی ترسیم کرد، تقریباً به این شکل است که روابط فرد را با دیگر افراد که آن‌ها نیز انسان هستند، روشن می‌کند: دشمنان → مقامات بلند پایه مثل پادشاه و وزرا → همسایگان → دوستان → نزدیکان → فرد

نحوه آمیزش → نحوه سخن گفتن → نحوه خورش → نحوه دوستی → فعل خود
 اما در این نمونه روابط عمودی است یعنی سیر انسان از مرتبه «بل هم أضلی»، به سوی حیوانی، انسانی، ملکی و در نهایت «آنچه در وهم ناید آن شدن» است. ضمن این‌که بسیاری از تجویزات، مادی نیست مثل طرز برخورد با نفس، شیطان. یا حتی برخی از آن‌ها عادی نیست مثل ریاضت کشیدن و بر خلاف میل نفس عمل کردن:

خدا



ملک



انسان



حیوان



بل هُم أضل

اما در این مورد باید گفت مولوی در بسیاری از حکایات مثنوی جمعی از هر دوی این نمونه‌ها را آورده است و از این رو کار او کارستانی دیگر است؛ یعنی حکایات او چهار لایه است در یک لایه که قصه است و ظاهر آن؛ در یک لایه می‌توان مبانی اجتماعی و اخلاقی را تبیین کرد و در لایه سوم، گاه مباحث کلامی-حکمی مطرح و تحلیل می‌شود و در لایه دیگر مباحث عرفانی در سیر صعودی بارگذاری می‌شود. به حکایت مارگیری که اژدهای فسرده را مرده پنداشت و در ریسمانش پیچید و به بغداد آورد، دقت کنید که البته به‌طور خلاصه آمده است:

عاقبت جوینده یابنده بود ...	گر گران و گر شتابنده بود
گرد کوهستان و در ایام برف	او همی جستی یکی ماری شگرف
کی دلش از شکل او شد پر ز بیم	اژدهایی مرده دید آنجا عظیم
مار می‌جست اژدهایی مرده دید	مارگیر اندر زمستان شدید
مار گیرد اینت نادانی خلق	مارگیر از بهر حیرانی خلق
سوی بغداد آمد از بهر شگفت	مارگیر آن اژدها را برگرفت
زنده بود و او ندیدش نیک نیک	او همی مرده گمان بردش ولیک
تا نهد هنگامه‌ای بر چارسو	تا به بغداد آمد آن هنگامه‌جو

بر لب شط مرد هنگامه نهاد
جمع آمد صد هزاران ژاژخا
و اژدها کز زمهریر افسرده بود
بسته بودش با رسن‌های غلیظ
در درنگ انتظار و اتفاق
مرده بود و زنده گشت او از شگفت
خلق را از جنبش آن مرده مار
مارگیر از ترس بر جا خشک گشت
اژدها یک لقمه کرد آن گیج را
نفست اژدهاست او کی مرده است

غلغله در شهر بغداد اوفتاد
حلقه کرده پشت پا بر پشت پا
زیر صد گونه پلاس و پرده بود
احتیاطی کرده بودش آن حفیظ
تافت بر آن مار خورشید عراق
اژدها بر خویش جنبیدن گرفت
گشتشان آن یک تحیر صد هزار
که چه آوردم من از کهسار و دشت
سهل باشد خون‌خوری حجاج را
از غم بی‌آلتی افسرده است
(مولوی، ۱۳۸۷: ۵۳/۳-۵۰)

ظاهر حکایت آن گونه که پیداست، داستانی ساده است که مردی ماری افسرده را به بازار بغداد می‌آورد و مار از گرما زنده می‌شود و مارگیر را می‌بلعد. در لایه دوم این حکایت، پیام‌های اخلاقی وجود دارد که برخی در حکایت به‌طور گذرا آمده است و برخی در لفافه است. در همان آغاز مولوی تلاش کردن را می‌ستاید و به شکل ترغیبی پیام‌ها را به‌سوی مخاطب هدایت می‌کند. بعد در جایگاهی دیگر پرداختن به کارهای بی‌ارزش مثل مارگیری را بی‌ارزش می‌داند و ارزش انسان را بالاتر از چیزی که خود را بدان می‌فروشد، می‌داند.

خویشتن را آدمی ارزان فروخت بود اطلس، خویش بر دل‌قی بدوخت
(همان: ۵۱/۳)

بعد به‌طور غیرمستقیم، هنگامه‌گیری و پرداختن به کارهای بیهوده را مذمت می‌کند:

جمع آمد صد هزاران ژاژخا حلقه کرده پشت پا بر پشت پا
(همان: ۵۳/۳)

حتی در بطن حکایت، عوام‌فریبی و دروغ نیز تقبیح شده است. مارگیر، مار را به‌عنوان شکار خود معرفی کرده بود حال آن‌که مار افسرده بوده است و او آن را به دلیل

همین افسردگی توانسته بیاورد. این‌ها همگی لایه‌های دوم این حکایت است که در برخی حکایات دیگر نیز می‌بینیم.

در یک لایه که بسامد آن در حکایت‌ها کم نیست، پرداختن به مسائل تعلیمی به شکل کلامی- استدلالی است. مولوی در بطن این حکایت چند بیت را به‌عنوان بحث کلامی راجع به تأویل کردن می‌آورد و بر اعتزالیان خرده می‌گیرد:

فاش تسبیح جمادات آیدت	وسوسه تأویل‌ها نربایدت
چون ندارد جان تو قنديل‌ها	بهر بینش کرده‌ای تأویل‌ها
که غرض تسبیح ظاهر کی بود	دعوی دیدن خیال غی بود
بلکه مر بیننده را دیدار آن	وقت عبرت می‌کند تسبیح‌خوان

(مولوی، ۱۳۸۷: ۵۲/۳)

مولوی در بحث کلامی اعتقاد دارد تسبیح جمادات واقعی است و تأویل اهل اعتزال را بر آن نمی‌پذیرد و رد می‌کند و لایه دیگری به حکایت خود از لحاظ تعلیمی می‌دهد. اما لایه هسته‌ای و مرکزی حکایات مولوی مربوط به همین نمونه تعلیمی می‌شود که به آن اشاره می‌شود؛ یعنی مولوی تمام لایه‌ها را کنار هم می‌آورد تا در نهایت به این هسته مرکزی برساند. بحث اول و لایه اول، لایه‌ای است عوام فهم که به کمک آن مباحث اجتماعی را در لایه دوم مطرح می‌کند. در لایه سوم مباحث کلامی خود را به‌عنوان مبانی اعتقادی پردازش می‌کند و در نهایت در لایه چهارم، سخن اصلی و هدف غایی خود از بیان حکایت را مطرح می‌کند و این همان جایی است که روابط افقی کنار گذاشته می‌شود و رابطه عمودی مطرح می‌شود. مولوی اصولاً این هسته را خود اظهار می‌کند تا پیام چند لایه او به‌طور کامل ایجاد ارتباط کند. در هسته مرکزی این داستان مولوی دست به نمادگشایی می‌زند و می‌نویسد:

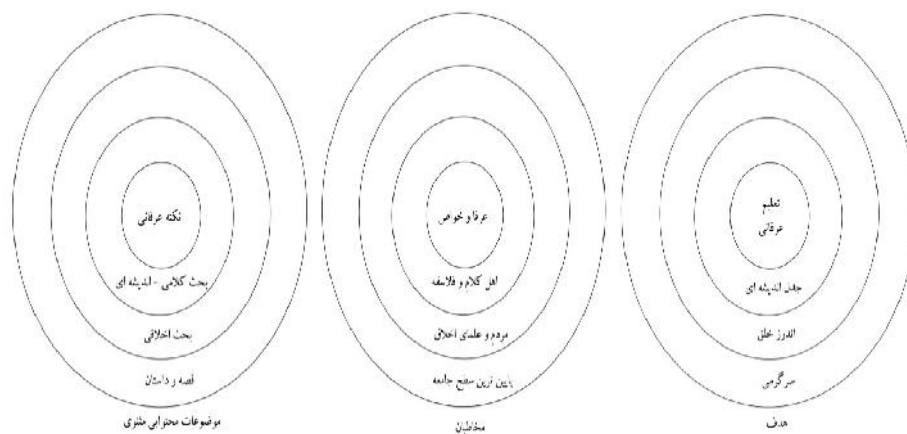
نقست اژدرهاست او کی مرده است	از غم و بی‌آلتی افسرده است
گر بیابند آلت فرعون او	که به امر او همی‌رفت آب جو

آنگه او بنیاد فرعونى کند راه صد موسی و صد هارون زند
 کرمک است آن ازدها از دست فقر پشه‌ای گردد ز جاه و مال، صقر
 (همان: ۵۴/۳-۵۳)

جهت‌گیری پیام‌ها در این نمونه آخر ارجاعی است و در لایه زیرین، پیام ترغیبی دارد. آرایه‌ها و فنون بلاغی مورد استفاده نیز معمولاً به شکل استعاره و نماد برای تبیین و تلطیف فضای بحث می‌آید و جنبه زیبایی‌شناختی و تخیلی بالایی ندارد. در حقیقت می‌توان مثنوی را کتابی دارای ابعاد و لایه‌های گوناگون تعلیمی دانست که به مرکز و هسته‌ای که غایت مولوی است، ختم می‌شود. در این جا دستورالعمل اجرایی مولوی برای مبارزه با نفس به‌عنوان ازدهای خطرناکی که هر لحظه ممکن است ایمان انسان را ببلعد، بی‌آلت نگاه داشتن او و در فقر چنگ زدن برای رستن از چنگ این ازدهاست. این تجویز، تجویزی اجتماعی نیست و اصولاً در مسائل اجتماعی، فقر، مورد مطلوبی نیست اما روابط به‌طور عمده سیر می‌کند و موازین نیز غیرعادی است.

شکل زیر بیانگر لایه‌های محتوایی، مخاطبان و اهداف مولوی در حکایات مثنوی

است:



به گیرنده است. چیزی که نظریه مرگ مؤلف رولان بارت را به بهترین شکل توجیه می‌کند. مؤلف فضایی را برای تفسیر و تعلیم مباحث عرفانی خلق می‌کند ولی گویا فقط خود او مسئولیت درک و دریافت آن مسائل را بر عهده دارد و مخاطب نیز اگر می‌خواهد ارتباط برقرار کند، باید ارتباط بین خود او و دانسته‌های بین متنی او و متن صورت گیرد. ارتباط مؤلف برای خود او بوده، تمام شده است.

حلاج در طواسین می‌نویسد: «ای خداوند ظن، ظن مبر که من منم. اکنون یا باشم یا بودم مگر آن عارف جلدم و این حال من است باک نیست اگر او را باشم لیکن من نه اویم» (حلاج، ۱۳۸۴: ۶۵). سپس در ادامه بحث اشاره می‌کند به این‌که «صحت این مباحث و معانی بر هیچ کس مسلم نیست جز احمد صلوات الله علیه... چون تجاوز کرد از کونین» (همان: ۶۵)

واژه‌ها در این نمونه واژه‌هایی ساده است اما شکل‌گیری و کنار هم آمدن آن‌ها، موجب ایجاد فضاهایی مبهم می‌شود و ارتباط در تنگنا قرار می‌گیرد. پیام‌ها با این‌که ارجاعی است، مفهوم نیست و به تفسیر و تأویل نیاز دارد.

۵-۴- فلسفی

۵-۴-۱- مباحث اندیشه‌ای- مکتبی

در این نمونه به مباحثی اندیشه‌ای مربوط به یک مذهب، مکتب، مشرب یا نحله فکری پرداخته می‌شود. در چنین مواردی واژه‌ها اصطلاحات خاص مربوط به آن مکتب خاص است و بار عاطفی واژه‌ها بسیار ضعیف و گاه در حد صفر است. جملات اصولاً از لحاظ جهت‌گیری پیام ارجاعی است و از لحاظ معنایی گاه پرسشی است. البته در لایه زیرین، هدف، آموزش همین مطالب ارجاعی و پرسشی است.

از لحاظ بلاغی این نمونه نیز عقیم است و عواطف تقریباً جایگاهی ندارد. چون این نمونه‌ها محل بازتاب اندیشه‌های مکتبی است. شاید تنها مورد تخیلی در این موارد نیز وزن و قافیه‌ای باشد که در نمونه‌های منظوم هست و در نمونه‌های منثور همین مورد هم

موجود نیست. موازین مورد آموزش در این نمونه بر خلاف نمونه‌های کلامی _ عرفانی از منطق محض پیروی می‌کند. آثار اسماعیلیه به‌طور کلی می‌تواند از این نمونه محسوب شود. قصیده ابوالهیثم و شروح آن مثل شرح ابن سرخ و جامع‌الحکمتین نمونه خوبی در این زمینه است. به نمونه زیر که قصیده ابوالهیثم و شرح ابن سرخ است، توجه کنید:

«ز بهر چیست که جوهر یکی و نه عرض است
به ده نرفت و به هر هشت کرد نیز قرار
آن مردمان که جوهر و عرض سخن ایشان است جوهر را حد نهادند. گفتند: جوهر
قایم است به ذات خویش، بردارنده است ضدها را، پذیرنده است عراض‌ها را، یکی
است به عدد» (ابن سرخ نیشابوری، ۱۳۳۴: ۷).

تمام تفاسیری که برای این نمونه‌ها آمد، در این مورد کاملاً قابل تشریح است. اگر به شرح ناصرخسرو راجع به این بیت به‌عنوان نمونه نیز رجوع شود، هیچ توضیحی اضافه بر این موارد نمی‌توان بر آن افزود (ر. ک. ناصرخسرو، ۱۳۶۳: ۸۷).

۵-۴-۲- خیامی

در این موارد به انسان‌ها شاد زیستن و غنیمت شمردن لحظات تجویز می‌شود و معمولاً به دلیل فضای احساسی که ناشی از غم فانی بودن جهان است، جنبه عاطفی بالایی در کنار جنبه تعلیمی دارد و واژه‌ها بار عاطفی بیشتری دارد و گاه با گونه‌غنائی تداخل پیدا می‌کند. پیام‌دهی جملات هم ترغیبی است و هم عاطفی و گاه ارجاعی ولی به‌طور کلی چون هدف، ترغیب به شاد زیستن است، باید علت غایی را تعلیمی بودن دانست. البته حکمت خیام بیرون از مقوله کلام و عرفان قرار می‌گیرد و این پیام‌عاری از وابستگی است که او را از صوفیان سنتی جدا می‌کند (امین رضوی، ۱۳۸۵: ۱۳۳).

جنبه‌های ادبی این گونه اشعار اصولاً نسبت به نمونه‌های دیگر ادب تعلیمی بالاتر است؛ یعنی فضای احساسی آن اندیشه البته به شکلی لطیف، حضوری بارز دارد و عاطفه، فضای این نمونه را به بهترین شکل تلطیف می‌کند. نمونه زیر بیانگر تمام توضیحات بالاست:

از دی که گذشت هیچ از او یاد مکن فردا که نیامده است فریاد مکن
بر نامده و گذشته بنیاد مکن حالی خوش باش و عمر بر باد مکن
(خیام، ۱۳۸۸: ۱۱۰)

۶- نتیجه

بحث انواع به‌خصوص گونه تعلیمی از مباحثی است که به تقسیم‌بندی‌های جدید از راه مطابقت دادن متون با شاخصه‌های ساختاری و معنایی نیاز دارد. گونه تعلیمی در ادبیات ما یکی از وسیع‌ترین دامنه‌ها را دارد که در این مقاله نمونه‌هایی از آن با توجه به بحث‌های ساختاری و معنایی تبیین شد و مشخص شد که گونه تعلیمی صرفاً دو بعد علمی و اخلاقی ندارد و موارد دیگری را در بر می‌گیرد. در نهایت این نتیجه به دست آمد که مثنوی انواع نمونه‌های تعلیمی را در بر دارد و مولوی در لایه‌های آن از تمامی نمونه‌ها به‌نوعی بهره جسته است و از این لحاظ نیز مثنوی را پربار و بی‌نظیر ساخته است. ناگفته نماند این گونه نگاه‌ها در گونه‌های دیگر نیز قابل پیگیری است. مسلماً نگاه‌هایی از این دست، بحث‌گونه‌ها را پربارتر می‌کند و در مباحث نقد و نظریه ادبی می‌تواند بسیار کارآمد باشد.

منابع

۱- قرآن کریم.

- ۲- آدمیت، فریدون. (۱۳۵۷). اندیشه‌های میرزا آقاخان کرمانی. تهران: کتابخانه طهوری.
- ۳- ابن سرخ نیشابوری، محمد. (۱۳۳۴). شرح قصیده فارسی ابوالهیثم. تصحیح محمد معین و هنری کرین. تهران: انستیتو ایران و فرانسه.
- ۴- اسکولز، رابرت. (۱۳۸۳). درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات. ترجمه فرزانه

- طاهری. تهران: آگه.
- ۵- اشمیتث، توماس. (۱۳۸۹). **درآمدی بر نظریه ادبی جدید**. ترجمه حسین صبوری و خواجه دیزج. تبریز: دانشگاه تبریز.
- ۶- امین‌رضوی، مهدی. (۱۳۸۷). **صهبای خرد**. ترجمه مجدالدین کیوانی. تهران: سخن.
- ۷- انوری، اوحدالدین علی. (۱۳۶۴). **دیوان**. تصحیح محمدتقی مدرس رضوی. تهران: علمی-فرهنگی.
- ۸- بهار، محمدتقی. (۱۳۷۱). **بهار و ادب فارسی**. به کوشش گلبن بهار. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- ۹- بیهقی، ابوالفضل محمدبن حسین. (۱۳۵۶). **تاریخ بیهقی**. تصحیح علی‌اکبر فیاض. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- ۱۰- پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۶). **انواع ادبی در شعر فارسی**. **مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی قم**. سال اول، شماره سوم، ص. ۷-۲۲.
- ۱۱- حلاج. حسین بن منصور. (۱۳۸۴). **طواسین**. تصحیح لویی ماسینیون. ترجمه محمود بهروزی. تهران: علم.
- ۱۲- خاقانی، افضل‌الدین بدیل بن علی. (۱۳۸۸). **دیوان**. تصحیح ضیاءالدین سجادی. تهران: زوار.
- ۱۳- خیام، عمر بن ابراهیم. (۱۳۸۸). **رباعیات**. با مقدمه معینی کرمانشاهی. تهران: کتاب‌سرای تندیس.
- ۱۴- دستغیب، عبدالعلی. (۱۳۹۰). **نقد ادبی و نوعیت متن**. شیراز: نوید.
- ۱۵- دوبرو، هدر. (۱۳۸۹). **ژانر**. ترجمه فرزانه طاهری. تهران: مرکز.
- ۱۶- رزمجو، حسین. (۱۳۷۰). **انواع ادبی و آثار آن در زبان فارسی**. مشهد: دانشگاه فردوسی.

- ۱۷- رستگار فسایی، منصور. (۱۳۸۰). *انواع ادبی در شعر فارسی*. شیراز: نوید.
- ۱۸- زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۷۲). *شعر بی‌دروغ شعر بی‌نقاب*. تهران: علمی.
- ۱۹- ----- (۱۳۶۱). *نقد ادبی*. تهران: امیرکبیر.
- ۲۰- سبزواری، هادی بن مهدی. (۱۳۶۰). *شرح غرر الفراید*. به اهتمام مهدی محقق و ایزوتسو. تهران: انتشارات مطالعات اسلامی، دانشگاه مک گیل.
- ۲۱- سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۸۴). بوستان. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: علمی فرهنگی.
- ۲۲- ----- (۱۳۸۱). *گلستان*. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: خوارزمی.
- ۲۳- شبستری، محمود بن عبدالکریم. (۱۳۶۱). *گلشن راز*. به اهتمام صابر کرمانی. تهران: کتابخانه طهوری.
- ۲۴- شبلی نعمانی. (۱۳۶۳). *شعر المعجم*. ترجمه فخر داعی گیلانی. تهران: دنیای کتاب.
- ۲۵- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۵۲). *انواع ادبی در شعر فارسی*. *مجله خرد و کوشش*. دوره چهارم، ش. ۱۲-۱۱، ص. ص. ۹۶-۱۱۹.
- ۲۶- ----- (۱۳۷۴). *دستور زبان عرفان و عرفان دستور زبان*. نامه شهیدی (ص. ص. ۲۴۸-۲۴۷). به کوشش محمد خانی. تهران: طرح نو.
- ۲۷- شمیسا، سیروس. (۱۳۷۳). *انواع ادبی*. تهران: فردوس.
- ۲۸- صفا، ذبیح‌الله. (۱۳۷۴). *حماسه‌سرایی در ایران*. تهران: فردوس.
- ۲۹- ----- (۱۳۵۴). *گنج سخن*. تهران: دانشگاه تهران.
- ۳۰- صفوی، کوروش. (۱۳۹۰). *از زبان‌شناسی به ادبیات*. تهران: سوره مهر.
- ۳۱- عنصرالمعالی، کیکاووس بن اسکندر. (۱۳۹۰). *قابوس‌نامه*. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: علمی- فرهنگی.
- ۳۲- فتوحی، محمود. (۱۳۹۱). *سبک‌شناسی*. تهران: سخن.
- ۳۳- فراهی، ابونصر. (۱۳۹۱). *نصاب الصبیان*. ترجمه عبدالحمید گل و عبد اللطیف

- شفیعی. تربیت جام: نشر آوای اسلام.
- ۳۴- فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۸۶). شاهنامه. تصحیح جلال خالقی مطلق. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- ۳۵- فرشیدورد، خسرو. (۱۳۷۳). درباره ادبیات و نقد ادبی. تهران: امیرکبیر.
- ۳۶- مشرف، مریم. (۱۳۸۹). جستاری در ادبیات تعلیمی ایران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سخن.
- ۳۷- مؤتمن، زین العابدین. (۱۳۶۴). شعر و ادب فارسی. تهران: زرین.
- ۳۸- مولوی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۸۶). کلیات شمس. تصحیح بدیع‌الزمان فروزانفر. تهران: نگاه.
- ۳۹- ----- (۱۳۸۷). مثنوی. تصحیح محمد استعلامی. تهران: سخن.
- ۴۰- میسری. (۱۳۷۳). دانشنامه حکیم میسری در طب. به اهتمام برات زنجانی. تهران: دانشگاه تهران.
- ۴۱- ناصر خسرو، ابومعین (۱۳۶۳). جامع‌الحکمتین. به اهتمام محمد معین و هنری کرین. تهران: کتابخانه طهوری.
- ۴۲- ----- (۱۳۸۹). دیوان. تصحیح سید حسن تقی‌زاده. تهران: نگاه.
- ۴۳- نظام‌الملک، حسن بن علی. (۱۳۸۲). سیاست‌نامه. تصحیح جعفر شعار. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- ۴۴- نظامی عروضی، احمد بن عمر. (۱۳۸۲). چهارمقاله. تصحیح محمد قزوینی و محمد معین. تهران: جامی.
- ۴۵- ولک، رنه. (۱۳۸۵). تاریخ نقد جدید. ترجمه سعید ارباب شیرانی. تهران: نیلوفر.
- ۴۶- هجویری، ابوالحسن علی بن عثمان. (۱۳۵۸). کشف‌المحجوب. تصحیح محقق و ژکوفسکی. تهران: کتابخانه طهوری.
- ۴۷- همایی، جلال‌الدین. (۱۳۶۶). تاریخ ادبیات ایران. تهران: فروغی.