

نشریه علمی - پژوهشی
پژوهشنامه ادبیات تعلیمی
سال هفتم، شماره بیست و هفتم، پاییز ۱۳۹۴، ص ۲۱۱-۱۸۳

الگوهای روایی در حکایت‌های تعلیمی

علیرضا محمدی کله‌سر*

چکیده

بررسی ساختار متون ادبی، راهی است برای درک شیوه‌های ایجاد و انتقال معنا در این متون. حکایت‌های تعلیمی از پرکاربردترین انواع روایی در متون داستانی کهن فارسی هستند که مهم‌ترین رسالت آنها انتقال پیام و ترغیب مخاطب بوده است. به نظر می‌رسد، نویسندگان متون تعلیمی، حکایت‌ها را با توجه به ساختارهایی منطبق بر اهداف غایی خود مورد استفاده قرار می‌داده‌اند. در این مقاله به بررسی و معرفی ساختارها و الگوهای روایی مورد استفاده در حکایت‌های تعلیمی فارسی پرداخته شده است. پرکاربردترین الگوهای روایی این متون عبارتند از: نخست، الگوی سرپیچی کنش‌گر از قانون و مجازات شدن وی (مجازات کلامی یا کنشی)؛ و دوم، الگوی پابندی کنش‌گر به قانون و پاداش گرفتن وی.

*استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهرکرد. Mohammadi.alireza@lit.sku.ac.ir

تاریخ وصول: ۹۳/۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۱۹

این الگوها افزون بر اینکه ژرف‌ساختی برای بسیاری از حکایت‌های تعلیمی هستند، الگویی برای تفسیر و خوانش راوی نیز محسوب می‌شوند؛ چنانکه راوی برای تفسیر حکایت، آن را به صورت خطی داستانی منطبق بر یکی از همین دو الگو در نظر می‌گیرد. این مقاله، با استفاده از نتایج بررسی‌های ساختاری در تحلیل تفسیر حکایت‌های تعلیمی، در پی آشکارسازی الگوهای حاکم بر فهم حکایت‌های تعلیمی است. در نوشتار حاضر، نقش این الگوها در انتقال و شکل‌گیری مفاهیم و وجه غالب متون تعلیمی نیز مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

کلیدواژگان: حکایت‌های تعلیمی، ساختار، الگوی روایی، تفسیر.

۱. مقدمه

داستان‌ها و حکایت‌های تعلیمی را باید جزو مهم‌ترین بخش‌های ادبیات روایی کهن فارسی دانست. این آثار هرچند موضوعات و حوزه‌های مختلفی را در برمی‌گیرند (مشرف، ۱۳۸۹: ۱۱)، بیش از همه نمودار مضامین اخلاقی هستند. تقسیم‌بندی موضوعی این آثار موجب شده است تا اغلب پژوهش‌ها به بررسی محتوای این متون بپردازند، در حالی که بررسی‌های شکلی و ساختاری نیز می‌توانند از اهداف و شیوه‌های بیان در این آثار پرده بردارند. پیش از این، آزاد (۱۳۸۸)، پارسا و طاهری (۱۳۹۱)، علی-اکبری و همکاران (۱۳۹۳)، نورایی و عزیزی (۱۳۹۴)، پارسا و صلواتی (۱۳۸۹)، تمیم-داری و عباسی (۱۳۹۳) به بررسی تعدادی از حکایات تعلیمی با پیاده‌سازی و تطبیق یکی از نظریات روایت‌شناسی از جمله نظریات تودوروف و پراپ پرداخته‌اند.^۱ برخی ویژگی‌های مشترک پژوهش‌های اخیر عبارتند از: بررسی تعدادی محدود از حکایت‌ها (مربوط به نویسنده یا کتابی خاص)، تمرکز بر نظریه‌ای خاص و گاه پیاده‌سازی

مکانیکی و غیرانتقادی آن و بی‌توجهی به اهداف تعلیمی متون مورد بررسی. از آنجا که هر یک از موارد یاد شده می‌توانند کاستی‌هایی را برای تحقیق به دنبال آورند، در مقاله حاضر برآنیم تا با پرهیز از این کاستی‌ها، به بررسی الگوهای روایی حکایات تعلیمی پردازیم. بنابراین مقاله حاضر از نظر روش بر نکات زیر استوار است: الف) مجموعه حکایات تعلیمی (با تأکید بر گلستان و بوستان سعدی، مرزبان نامه، کلیده و دمنه و جوامع الحکایات عوفی) را به‌عنوان موارد مطالعه خود مورد نظر قرار می‌دهد. گفتنی است به‌دلیل برخی تفاوت‌های بنیادین، حکایات عرفانی از این میان حذف و در پژوهشی مستقل به آنها پرداخته خواهد شد. ب) این مقاله بدون محدود شدن به نظریه-ای خاص و با بهره‌گیری از روش و مفاهیم اصلی روایت‌شناسی ساختارگرا تلاش خواهد داشت تا به جای پیاده‌سازی و تحمیل نظریه‌های مرسوم، با نگاهی متن‌محور، به استخراج ویژگی‌های متنی دست یابد. ج) این مقاله به‌دلیل در نظر گرفتن حکایات مورد بحث همچون حکایاتی از مجموعه ادبیات تعلیمی، به‌طور صریح یا ضمنی به شباهت‌ها و تفاوت‌های این گونه از حکایات با دیگر حکایات ادبیات کهن فارسی توجه کرده است. از جمله این توجهات، دخالت دادن تفاسیر و نحوه مرسوم خوانش این حکایات در سنت حکمی و تعلیمی کهن خواهد بود. بنابراین با در نظر گرفتن اهداف متن، خوانش راوی از حکایت به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در استخراج الگوهای مورد استفاده در ادبیات تعلیمی در نظر گرفته است. به همین دلیل ساختارهای روایی مورد بحث از میان چندین ساختار روایی موجود در این حکایت‌ها و با راهنمایی اهداف، تفاسیر و نوع خوانش راوی شناسایی و معرفی خواهند شد.

۲. حکایات تعلیمی و پیام متن

حکایات تعلیمی محصول یک تقسیم‌بندی محتوایی از انواع داستانی است، به همین دلیل معمولاً تعلیمی بودن یک حکایت از میان پیام نهفته در آن دریافت می‌شود. این پیام که به یکی از گفتمان‌های اخلاقی، دینی، عرفانی و ... تعلق دارد از نظر عناصر زبانی و روایی در متون کهن معمولاً به سه طریق بازنمایی می‌شود:

الف- تفسیر: مقصود از تفسیر گزاره‌هایی است که از سوی راوی و معمولاً در انتهای حکایت جدای از متن اصلی برای توضیح اهداف و محتوای حکایت نقل می‌شود. مهم‌ترین ویژگی گزاره‌های تفسیری، خروج آنها از بافت روایی حکایت است. به همین دلیل در نگاهی ژنتی، این بخش‌ها با عنوان درنگ (pause) خارج از زمان گفتمان روایی قرار می‌گیرند (ر.ک. قاسمی‌پور، ۱۳۹۱: ۷۸).

انتقال پیام تعلیمی حکایت از طریق تفسیر داستان مرسوم‌ترین شیوه برای تبدیل حکایت به متنی تعلیمی در متون کهن فارسی بوده است. از جمله حکایاتی که کاربرد گزاره‌های تفسیری در آنها نقشی محوری دارند، حکایات تمثیلی هستند. تفسیر، در این گونه حکایات، گاه مفهومی دور از ظاهر داستان را نیز به مخاطب منتقل می‌کند (ر.ک. پارسانسب، ۱۳۹۰: ۵۲) به همین دلیل، گاه حکایاتی که ظاهری غیرتعلیمی دارند با تفسیری خاص می‌توانند در گروه حکایات تعلیمی بگنجد.

ب- گفتگو: یکی دیگر از روش‌های انتقال پیام نهفته در متن، گفتگوهای داستانی است. این بخش‌های داستانی به‌ویژه گفتگوهایی که در پایان حکایت گشاینده‌گره داستانی محسوب می‌شوند، حامل پیام اخلاقی و تعلیمی متن هستند. الگوی شکل‌گیری بسیاری از حکایات تعلیمی کهن، الگویی تقابلی در مفاهیم، نمادها و شخصیت‌ها است. این تقابل در هر حکایت با معرفی دو دسته شخصیت، به صورت نوعی (تیپیک) یک گروه را همسو با اهداف و پیام تعلیمی متن پیش می‌برد. نویسنده متن تعلیمی گاه پیام خود را

نه به صورت گزاره‌های تفسیری بلکه به صورت گزاره‌های گفتگویی و در پس کلام شخصیت مثبت داستان پنهان می‌کند. این شیوه نیز به نوعی خواننده را با موضع‌گیری مشخص و صدای تحکم‌آمیز راوی روبرو می‌کند با این تفاوت که به لحاظ داستانی پیام متن از درون الگوهای روایی و درون داستانی منتقل می‌شود. آنچه معمولاً در متون تعلیمی تحت عنوان برآمدن صدای راوی از گفتگوهای شخصیت داستانی خواننده می‌شود (ر.ک. طغیانی و نجفی، ۱۳۸۷: ۱۰۶) مربوط به همین شیوه انتقال پیام است.^۱ ج- کنش داستانی: اگرچه معمولاً حکایت‌ها تعلیمی پیام خود را به صورت کلامی (تفسیر راوی یا گفتگوهای میان شخصیت‌ها) به مخاطب انتقال می‌دهند، گاه طرح داستان نیز خود به تنهایی می‌تواند این پیام را منتقل کند. در این حالت، طرح داستان بیش از آنکه بر گفتگو تکیه داشته باشد بر کنش‌های داستانی متکی است. البته در پایان بسیاری از این حکایت، تفسیر راوی یا گفتگوی پایانی، از پیام نهفته در حکایت پرده برمی‌دارد ولی مبتنی بودن بر کنش‌ها و طرح داستانی موجب می‌شود تا مخاطب اغلب بدون نیاز به این تفاسیر نیز پیام متن را درک کند.

اگر با معیار میزان آشکارگی پیام تعلیمی متن، به حکایت‌های تعلیمی نگاه کنیم، این نوع حکایت‌ها کمترین میزان آشکارگی را دارند. تا جایی که گاه در نگاه اول نمی‌توان پیامی آشکار از متن دریافت کرد و لازم است تا با در نظر گرفتن بافت تعلیمی حکایت بتوان به آن پی برد. این نوع حکایت‌ها به دلیل ویژگی‌های روایی از جمله خالی بودن از گزاره‌ها و گفتگوهای تفسیری، امکان برداشت‌های متفاوتی را پیش روی ما قرار می‌دهند و در زمینه‌های متنی و معنایی مختلف، بار معنایی آنها تغییر خواهد کرد (ر.ک. پارسانسب، ۱۳۹۰: ۳۳). به همین دلیل، در این گونه حکایات، ممکن است تفاسیر ارائه شده از سوی نویسندگان، تعجب مخاطب را برانگیزند؛ چنانکه تأویل‌های حکمی و عرفانی مولوی از حکایات هزل‌آمیز چنین‌اند.

۳. وجه ترغیبی زبان در حکایت‌های تعلیمی

وجه غالب (dominant) مفهومی است که بیش از همه یادآور نظریه ارتباطی یاکوبسن درباره اجزاء و جهت‌گیری‌های زبان است. وی هر پیام را دارای شش جزء - می‌داند که جهت‌گیری زبان به سوی هر یک از آنها، آشکار شدن وجهی از زبان را در پی دارد. برجسته‌ترین وجه زبان در یک متن خاص، وجه غالب زبان در آن متن را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر یک متن با توجه به جهت‌گیری‌های زبان، وجوه گوناگونی را آشکار می‌کند که برجسته‌ترین آنها وجه غالب نامیده می‌شود. یکی از کاربردهای این تقسیم‌بندی، رده‌بندی متون و انواع ادبی است. مثلاً یاکوبسن مفهوم فرمالیستی ادبیّت (rarinesslite) را ویژگی متونی می‌داند که در آنها وجه ادبی (poetic)، وجه غالب متن باشد (ر.ک. یاکوبسن، ۱۳۸۸ب: ۱۱۴). با این نگاه، متون تعلیمی را باید دارای وجه غالب ترغیبی (conative) دانست. در وجه ترغیبی، جهت‌گیری پیام بیشتر به سوی مخاطب است تا سایر اجزاء (ر.ک. یاکوبسن، ۱۳۸۸الف: ۹۶). اهداف آموزشی این متون نیز نشان از غلبه این وجه بر دیگر وجوه زبان دارند. ساختهای ندایی و امری از مهم‌ترین مواردی هستند که نشان از جهت‌گیری زبان به سوی مخاطب دارند. (همان‌جا). حکایت‌های تعلیمی فارسی نیز بیش از همه در پی برانگیختن مخاطب در روی آوردن به امری یا پرهیز از امری هستند، از این رو به صورت صریح (الگوهای دستوری) یا ضمنی (با توجه به آنچه در علم معانی معنای ثانوی خوانده می‌شود) از این دو ساخت دستوری بهره می‌گیرند.

غلبه وجه ترغیبی در یک متن تا حد زیادی نیز در گرو معنای آن متن است. به همین دلیل با توجه به ویژگی‌های زبانی، بالا رفتن شفافیت زبان و قدرت رسانایی آن، می‌تواند در خدمت انتقال محتوای متن و یاری رساندن به ترغیب مخاطب تلقی شود. این موضوع در مطالعات فرمالیستی و ساختاری ادبیات، موضوعی محوری بود. مثلاً مفاهیم

آشنایی زدایی و برجسته‌سازی به‌عنوان معیار ادبیت، با ناآشناکردن زبان، از قدرت رسانایی آن می‌کاهد و در نتیجه خود زبان و اجزاء صوری آن را در کانون توجه مخاطب قرار می‌دهد. از جمله عناصری که موجب برجستگی زبان می‌شوند می‌توان به شگردهای ادبی - هنری اشاره کرد. به همین دلیل برجسته شدن تکنیک در هنرهایی چون شعر، داستان و حتی نقاشی و هنرهای نمایشی، بیش از همه مخالفت گروه‌ها و مکاتبی را برمی‌انگیزد که در پی انتقال پیامی روشن و مشخص به مخاطب و برآوردن عکس‌العملی آشکار از سوی او هستند. در ادبیات تعلیمی نیز به‌دلیل اهمیت پیام نهفته در متن، می‌توان شاهد تقابلی ضمنی میان دو وجه ترغیبی و ادبی زبان بود. از جمله عواملی که توجه ادبیات تعلیمی به اهمیت رسانایی زبان را آشکار می‌سازد، کاربرد حکایت و تمثیل در این متون است. حکایت و تمثیل - چنانکه نویسندگان این متون نیز بر آن تأکید دارند - راهی بوده است برای سهولت انتقال مفاهیم و تلاش برای تأثیرگذاری بر مخاطب و ترغیب وی (ر.ک. فتوحی، ۱۳۸۹: ۲۷۳). با توجه به اهداف مشترک نویسندگان متون تعلیمی در کاربرد حکایت در بخش‌های بعدی تلاش خواهد شد تا الگوهای روایی مورد توجه در متون تعلیمی و چگونگی کاربرد آنها در این حکایات معرفی شود.

۴. ساختار و الگوهای روایی

در کانون بسیاری از نظریه‌های ساختاری درباره داستان و حکایت، مسأله پیرنگ و ساختمان داستان قرار دارد. بسیاری از تلاش‌های ساختارگرایان برای توصیف چگونگی عملکرد روایت نیز با مفهوم پیرنگ در ارتباط است (ر.ک. لنسر، ۱۹۹۳: ۹۱۷-۹۱۸). یکی از اصطلاحاتی که در سنت روایت‌شناسی ساختگرا، برای بررسی این امر مورد استفاده قرار می‌گیرد «پی‌رفت» است. با گذر از تعبیر متفاوتی که از این مفهوم شده،

پیرفت را می‌توان نتیجه کنشی دانست که به تغییر وضعیت اولیه یک کنشگر می‌انجامد (ر.ک. تایسون، ۱۳۸۷: ۳۶۸). پیرفت را معمولاً به شکل توالی‌ای از گزاره‌ها نشان می‌دهند که برخی از آنها مانند گزاره‌های اول و آخر به توصیف موقعیتی خاص و برخی دیگر به شرح تغییر یک حالت به حالتی دیگر می‌پردازند (ر.ک. تودوروف، ۱۳۸۲: ۹۱). گزاره‌های نوع دوم (گزاره‌های فعلی یا کنشی) که عموماً به برهم خوردن تعادل یا وضعیت اولیه، و ورود نیرویی برای برقراری مجدد تعادل مربوط می‌شوند، از بخش‌های اصلی ساختمان پیرفت هستند که حضورشان برای شکل‌گیری پیرفت‌ها و پیرنگ کلی حکایت ضروری است. از میان قوانین مختلف حاکم بر این گزاره‌ها و توالی‌های حاصل از آنها، می‌توان به روابط سببی اشاره کرد که در آن، گزاره‌ها با سیری منطقی یکدیگر را فرا می‌خوانند.

از منظری روایت‌شناختی، وجه ترغیبی در حکایت‌های تعلیمی در گرو تغییر و تبدیلی بنیادین در گزاره‌های حاضر در یک توالی خاص است. این تغییر، همان عاملی است که موجب برهم خوردن تعادل اولیه و تلاش برای ایجاد تعادل مجدد و کامل شدن پیرفت می‌گردد. برای شرح این مطلب، تودوروف، گزاره‌های روایی را از نظر وجه (mode) به انواع گوناگونی تقسیم کرده است. در میان این وجوه، وجه الزامی (تحکمی) مهم‌ترین نقش را در شکل‌گیری ساختار، تفسیرها و غایات حکایات تعلیمی فارسی ایفا می‌کند. «تحکمی وجه گزاره‌ای است که باید اتفاق بیفتد و خواست و اراده‌ای است رمزی شده و غیرفردی که قانون یک جامعه را تشکیل می‌دهد» (تودوروف، ۱۳۸۸: ۷۱). این قانون در حکایات کهن، گاه قانونی نانوشته است که معمولاً ذکر از آن به میان نمی‌آید ولی حتی هنگامی که اجرا نمی‌شود نیز می‌توان به حضور آن پی برد (ر.ک. همان جا).

با توجه به مطالب گفته شده در حکایات تعلیمی کهن فارسی، وجه تحکمی و چگونگی قرار گرفتن آن در توالی‌های روایی، موجب شناسایی دو الگوی روایی می‌شود: الگوی مبتنی بر تخلف از قانون نهفته در وجه تحکمی؛ و الگوی مبتنی بر پایبندی به آن.

۱.۴. تخلف از وجه تحکمی

تخلف از وجه تحکمی، پرکاربردترین عامل ایجاد توالی‌ها در حکایات تعلیمی است. تخلف از قانون می‌تواند گزاره‌هایی چون مجازات، فرار، فریب و ... را به دنبال داشته باشد و با ارائه توالی‌هایی منطقی از گزاره‌ها و رویدادها، به گسترش داستان نیز بینجامد. تخلف از قانون، هم در وجه دستوری گزاره‌ها تغییر ایجاد می‌کند و هم از نظر روایی به عدم تعادل می‌انجامد. آنچه در این میان مهم است، چگونگی حرکت به سوی تعادل مجدد و تکمیل پیرفت است. این فرایند به صورت‌های متفاوت در گونه‌های روایی مختلف ظاهر می‌شود. به همین دلیل، جبران عدم تعادل معمولاً با عنوان «گزاره‌های بدیل» خوانده می‌شود. گزاره‌هایی که «تنها یکی از آنها می‌تواند در نقطه‌ای از پیرفت وجود داشته باشد و البته وجودش الزامی است» (تودوروف، ۱۳۸۸: ۷۵). از بررسی راه‌های مختلف ایجاد تعادل، می‌توان به بخشی از ویژگی‌های روایی متون، دوره‌ها و گونه‌های ادبی مختلف دست یافت.

در حکایات تعلیمی کهن، برقراری مجدد تعادل از دست رفته (به دلیل نقض قانون)، با مجازات خاطی امکان‌پذیر می‌شود. به عبارت دیگر در این متون، از میان گزاره‌های بدیل، معمولاً گزاره دال بر مجازات خاطی موجب حرکت روایت به سوی پایان آن می‌شود. بنابراین ساخت اصلی این حکایات به صورت زیر است:

الف باید به قانون عمل کند



الف از قانون سرپیچی می‌کند



الف مجازات می‌شود

این دسته از حکایات، به شیوه‌های مختلف می‌توانند تقسیم‌بندی شوند ولی معیاری که برای مقاله حاضر اهمیت دارد دسته‌بندی آنها با توجه به کنش‌های نشان‌دهنده مجازات است. بر این اساس می‌توان دو گونه مهم از این حکایات را شناسایی کرد:

الف- حکایاتی که جبران تعادل از دست رفته در آنها با کنش‌هایی نشان داده می‌شود که نتیجه از پیش معلوم، برنامه‌ریزی شده، علت و معلولی و یا طبیعی تخلف از قانون هستند. مثلاً سقوط و مرگ سنگ پشت در اثر تخلف از قانون وضع شده از سوی مرغابی‌ها در «حکایت بط و باخه» از کتاب کلیله و دمنه، نمونه‌ای از این حکایات است (ر.ک. نصرالله منشی، ۱۳۸۰: ۹۳-۹۴). در این حکایت، قانون متن عبارت است از ممنوعیت سخن گفتن. سنگ پشت با جملات خود این قانون را نقض می‌کند و به این ترتیب با برهم زدن تعادل ساختاری، تغییر بنیادین روایت را رقم می‌زند. در پایان، سقوط و مرگ سنگ پشت به عنوان مجازات نقض قانون، نیرویی برای ایجاد تعادل مجدد محسوب می‌شود. در این حکایت، مجازات نتیجه طبیعی نقض قانون محسوب می‌شود که به صورت کنش یا حادثه‌ای عینی رخ می‌دهد.

«برزگری در دامن کوهی با ماری آشنایی داشت ... روزی برزیگر به عادت گذشته آنجا رفت. مار را دید از فرط سرمای هوا که یافته بود ... بیهوش افتاده. برزیگر را سوابق آشنایی و بواعث نیکوعهدی بر آن باعث آمد که مار را برگرفت و در توبره نهاد و بر سر خر بیاویخت تا ... او را با حال خویش آورد ... چون ساعتی بگذشت گرمی در مار اثر کرد ... شرّ طبیعت در کار آورد و زخمی جان‌گزای بر لب خر زد و بر جای سرد گردانید و با سوراخ شد» (وراوینی، ۱۳۸۳: ۱۰۱-۱۰۳).

در این نمونه نیز مجازات نتیجه قابل پیش‌بینی و شبه‌طبیعی خطای برزیگر بوده است که به شکل کنشی عینی رخ می‌دهد.^۳

نکته‌ای که در این دسته از حکایات باید به آن توجه کرد این است که نقض قانون گاه به‌طور مستقیم به مجازات نمی‌انجامد و با کنش‌ها و گزاره‌هایی میانی به تأخیر می‌افتد. مثلاً در بسیاری از حکایات مرزبان‌نامه فریبکاری برای فرار از مجازات، عاملی است برای به تأخیر انداختن مجازات که به گسترش روایت نیز می‌انجامد (ر.ک. پارسا و طاهری، ۱۳۹۱: ۶). با وجود این، آنچه در این میان اهمیت دارد ختم شدن این دسته حکایات به مجازات خاطی است. گفتنی است در این دسته از حکایات، حالت اخیر به ندرت روی می‌دهد. به این موضوع در بخش آخر باز خواهیم گشت.

ب- دسته دوم شامل حکایاتی است که جبران تعادل از دست رفته در آنها، با کنش‌ها و گزاره‌هایی نشان داده می‌شود که از نوع کنش‌های کلامی و گفتگویی همچون تخطئه، ملامت و پرخاشگری هستند. در این نوع حکایات، خطای فرد خطاکار (تغییر/ برهم خوردن تعادل) با ملامت و نصیحت‌گری فرد مقابل روبرو می‌شود (نیروی ایجادکننده تعادل مجدد). به طور خلاصه، مجازات در حکایات دسته نخست، با کنشی غیرکلامی نمایان می‌شود که نتیجه طبیعی، منطقی یا قانونی خطا است، در حالی که در حکایات دسته دوم، کنشی مبتنی بر کلام و گفتگو است که نشان‌دهنده گزاره مجازات است: «زاهدی مهمان پادشاهی بود چون به طعام بنشستند کمتر از آن خورد که ارادت او بود و چون به نماز برخاستند بیش از آن کرد که عادت او تا ظن صلاحیت در حق او زیادت کنند.

ترسم نرسی به کعبه ای اعرابی / کین ره که تو میروی به ترکستان است
چون به مقام خویش آمد، سفره خواست تا تناولی کند. پسری صاحب فراست داشت.
گفتا پدر باری به مجلس سلطان طعام نخوردی؟ گفت در نظر ایشان چیزی نخوردم که
به کار آید، گفت نماز را هم قضا کن که چیزی نکردی که به کار آید.

ای هنرها نهاده بر کف دست/ عیبها را نهاده زیر بغل/ تا چه خواهی خریدن ای معذور/ روز درماندگی به سیم دغل» (سعدی، ۱۳۷۶: ۷۱-۷۲).

در این حکایت، وجه تحکمی بر قانونی اخلاقی و دینی دلالت دارد که بر صداقت و دوری از ریا و خودنمایی تأکید می‌ورزد. زاهد با زیر پا گذاشتن این قانون، هرچند در ظاهر به هدف خود دست می‌یابد در پایان با مجازاتی کلامی از سوی فرزندش روبرو می‌شود. در این گونه حکایات، مجازات کلامی موجب همسویی کلام راوی و ملامتگر می‌شود، به همین دلیل پیام متن آشکارا در خود داستان نیز گنجانده شده است. این موضوع موجب آشکارگی پیام متن و در نتیجه غلبه بیش از پیش وجه ترغیبی می‌گردد. حکایات این بخش براساس تقابلی دوگانه میان نیروها و مفاهیم شکل می‌گیرند که کنش خطا و سرپیچی از قانون، همسو با معرفی نیروهای منفی پیش می‌روند. درک این تقابل به ویژه در نوع دوم این حکایات (مجازات کلامی) آسان‌تر است. در این گروه از حکایات، نصیحت‌گر به عنوان نیروی مثبت، و خطاکار به‌عنوان نیروی منفی معرفی می‌شوند. در حالی که در دسته نخست، چون معمولاً مجازات‌کننده‌ای در کار نیست و مجازات نتیجه طبیعی یا قانونی خطاست، در بسیاری اوقات با نیرویی مثبت مواجه نیستیم. مثلاً در حکایت سنگ پشت و بط، مجازات‌کننده برخلاف خاطی مشخص نیست. در مقابل، در حکایت نقل شده از گلستان، به دلیل آشکار بودن مجازات‌کننده و همسویی او با راوی و پیام داستان می‌توان از تقابلی صریح میان نیروهای مثبت و منفی سخن گفت. معیار این تقسیم‌بندی نیز همان اصل تعلیمی است که حکایت بر اساس آن شکل می‌گیرد: لزوم پرهیز از نیروهای منفی و گرایش به نیروهای مثبت. این تقابل را می‌توان به‌طور مستقیم در ارتباط با تقویت وجه ترغیبی زبان متن دانست، به همین دلیل است که حکایات مبتنی بر مجازات کلامی معمولاً اثر بیشتری در انتقال پیام تعلیمی متن نیز دارند:

«شبى دود خلق آتشی برفروخت / شنیدم که بغداد نیمی بسوخت / یکی شکر گفت اندر آن خاک و دود / که دکان ما را گزندی نبود / جهان‌دیده‌ای گفتش ای بوالهوس / تو را خود غم خویشتن بود و بس؟ / پسندی که شهری بسوزد به نار / اگرچه سرایت بود برکنار؟ / به جز سنگدل ناکند معده تنگ / چو بیند کسان بر شکم بسته سنگ / ... / دل پادشاهان شود بارکش / چو بینند در گل خر خارکش» (سعدی، ۱۳۷۲ : ۸۰ - ۸۱).

در این نمونه ساده، مجازات کلامی غیر از پایان دادن به حکایت، بار معنایی و تعلیمی آن را نیز به دوش می‌کشد و به دلیل اینکه شخصیت خاطی (و خواننده) را به‌طور مستقیم مخاطب قرار می‌دهد، از قدرت بیشتری در انتقال پیام دارد.

در بسیاری از نمونه‌های الگوی خطا- مجازات (به‌ویژه در حکایات مبتنی بر مجازات کلامی)، تقابل میان دو گروه از شخصیت‌ها و مفاهیم آشکار است، ولی تأکید این حکایت‌ها بیشتر بر خطاکاری و سرپیچی از قانون (نیروهای منفی) است تا نیروهای مقابل. به عبارت دیگر، از آنجا که اصلی‌ترین بخش ساختاری این حکایات تغییر مبتنی بر سرپیچی از قانون و کنش ایجادکننده تعادل مجدد (مجازات) است، تفسیر حکایت نیز متناظر با توالی همین رویدادها و با محوریت کنش سرپیچی شکل می‌گیرد. بنابراین در این‌گونه حکایت‌ها، می‌توان گفت خطاکار شخصیت محوری و پیش‌برنده داستان محسوب می‌شود. پیام تعلیمی متن نیز در مجازات سرپیچی از قانون نهفته است. در این نمونه‌ها، کنش ملامت‌گری، پرخاش و نصیحت از سوی شخص دوم، همسو با تفسیر راوی و اهداف تعلیمی داستان و به منظور ترغیب مخاطب به همسویی نداشتن با فرد خطاکار شکل می‌گیرد؛ نکته‌ای که در حکایاتی با مجازات کلامی آشکارتر است.

۲.۴. پایبندی به وجه تحکمی

دومین دسته بزرگ از حکایت‌های تعلیمی کهن فارسی، حاصل عمل کردن شخصیت اصلی به قانون نهفته در وجه تحکمی است. در این گونه حکایت‌ها، شخصیت اصلی هنگام مواجهه با قانون الزام‌آور، به جای سرپیچی به آن عمل می‌کند.^۵ ساخت اصلی این گونه حکایت‌ها به شکل زیر است:

الف باید به قانون عمل کند



الف به قانون عمل می‌کند



[الف پاداش می‌گیرد]

اگر این الگو را با الگوی مربوط به حکایت‌های دسته نخست مقایسه کنیم، چند نکته را می‌توان دریافت:

الف- در حکایت‌های بخش حاضر، از نظر فرایند قصه‌پردازی، عنصر تغییر و تبدیل چندان خودنمایی نمی‌کند. به همین دلیل، نقطه بحرانی آشکاری نیز در آن به چشم نمی‌خورد. ولی اگر بر آن باشیم تا با توجه به وجوه افعال به بررسی توالی یاد شده پردازیم خواهیم دید که تغییر در این توالی تنها تغییری در صیغه فعل است؛ تبدیل فعل التزامی به مضارع. همچون بخش پیشین، در حکایات مربوط به بخش حاضر نیز تفسیر و اهداف غایی حکایت یعنی ترغیب مخاطب به عمل کردن به قانون مورد نظر، از دل همین تغییر بر می‌آیند. آشکار است که در چنین حکایاتی شخص عامل به قانون در مرکز کنش‌ها، توالی‌ها و تغییر و تبدیل مرکزی قرار دارد، بنابراین تفسیر راوی نیز همسو با کلام این کنش‌گر به پیش خواهد رفت:

«آورده‌اند که مأمون خلیفه رضی ... عنه با قاضی یحیی بن اکثم به نظاره باغی می‌رفت. در وقت رفتن مأمون در سایه بود و در وقت بازگشتن یک طرف سایه بود و یک طرف

آفتاب. مأمون در آفتاب رفتن گرفت و قاضی را گفت: تو در سایه رو که من در وقت رفتن در سایه بودم و اگر نه چنین کنم عدل نباشد و در آخر بازخواست بود. قاضی خدمت کرد و گفت: یا امیرالمومنین من سالها در سایه الطاف دولت تو می‌باشم اگر یک ساعت در آفتاب روم چه زیان دارد؟ امیرالمومنین او را از این سخن محمدمت گفت اما در آفتاب رفت و او را در سایه بداشت و این کمال تواضع و غایت بزرگی او بود» (عوفی، ۱۳۸۶: ۲۵).

در این حکایت، جملات مأمون مبنی بر اینکه «من در وقت رفتن در سایه بودم و اگر نه چنین کنم عدل نباشد و در آخر بازخواست بود» بر عمل کردن کنشگر به قانونی اخلاقی دلالت دارد که آشکارا با تفسیر و توضیح پایانی راوی نیز همسو است.

۲- گزاره «الف پاداش می‌گیرد» طبق تعاریف ارائه شده در نظریات روایت‌شناسی جزو گزاره‌های اختیاری محسوب می‌شود یعنی گزاره‌هایی که جای مشخصی در حکایت ندارند و الزامی نیز بر وجود آنها نیست (ر.ک. تودوروف، ۱۳۸۸: ۷۵). مثلاً در حکایت بالا گزاره پایانی (پاداش عمل به قانون) محذوف است. در حالی که در برخی دیگر از حکایت‌ها، همچون حکایتی از باب دوم بوستان که در آن فردی با تلاش خود سگی در حال مرگ را نجات می‌دهد، گزاره پایانی نیز ذکر شده است:

«یکی در بیابان سگی تشنه یافت/ برون از رمق در حیاتش نیافت/ کله دلو کرد آن پسندیده‌کیش/ چو حبل اندر آن بست دستار خویش/ به خدمت میان بست و بازو گشاد/ سگ ناتوان را دمی آب داد/ خیر داد پیغمبر از حال مرد/ که داور گناهان ازو عفو کرد» (سعدی، ۱۳۷۲: ۱۵۴).^۷

چنانکه مشاهده می‌شود در حکایت بالا بیت پایانی گویای گزاره‌ای است که توالی مربوط به الگوی دوم را تکمیل می‌کند.

۳- انواع مختلف تغییرات و کنش‌های منتهی به تعادل ثانوی، از نظر قدرت شکل-دهندگی با یکدیگر برابر نیستند. قدرت شکل‌دهندگی «قابلیتی است که یک تغییر در دگرگون کردن یک پیرفت دارد» (تودوروف، ۱۳۸۷: ۷۴). به عبارت دیگر، برخی تغییرات قدرت بیشتری برای برهم زدن تعادل و تولید نیروهای پیش‌برنده روایت دارند. به نظر می‌رسد از میان تغییراتی که می‌توان در حکایات یافت، تغییر صیغه فعل کم‌ترین قدرت شکل‌دهی را داراست. به همین دلیل، تودوروف حکایاتی که در آنها تنها تغییر صیغه فعل به چشم می‌خورد را بیشتر به کتابهای تربیتی و اخلاقی شبیه می‌داند تا حکایت (ر.ک. همان: ۷۵). به نظر می‌رسد یکی از دلایل ساختاری کم‌فروغ بودن حکایات مبتنی بر تغییر صیغه فعل را باید عدم توانایی این تغییر در ساختن نیروها و گزاره‌های متضاد دانست؛ نکته‌ای که در بسیاری از تغییرات بنیادین حکایت‌ها به چشم می‌خورد. شاید به همین دلیل است که برخی از نویسندگان حکایات تعلیمی در این دسته از حکایات، گفتگویی چالشی را نیز میان دو نفر شکل می‌دهند. این گفتگو هر چند در نگاه اول می‌تواند حامل گزاره‌هایی اختیاری باشد، از سوی دیگر شگردی است برای جبران خلأ نیروهای متضاد و برجستگی تغییر بنیادین حکایت:

«آورده‌اند که امیر اسماعیل احمد سامانی پادشاه خراسان بود و برادر بزرگتر او امیر اسحاق بود و پیوسته در خدمت او بودی. روزی یکی از علمای آنجا به نزدیک وی به مهمی آمد. او را تبجیل نمود و به جایگاهی نیکو بنشانید و چون سخن خود بگفت و بازگشت، امیر اسماعیل هفت گام دیگر بر عقب او برفت. امیر اسحاق برادر را ملامت کرد و گفت: تو را حد هر کس نگاه باید داشت. امیر اسماعیل گفت: شرف علم بسیار است و عذری تمهید کرد چون آن شب بخت امیر اسماعیل مصطفی را علیه السلام به خواب دید ...» (عوفی، ۱۳۸۶: ۲۱-۲۲).

این حکایت با پاداش پیامبر به امیر اسماعیل (به عنوان گزاره‌ای اختیاری) به پایان می‌رسد. ولی آنچه در مقایسه با حکایت پیشین اهمیت دارد، حضور گفتگویی میان دو نیروی متضاد است. کارکرد روایی این گفتگو عبارت است از ایجاد تقابل به منظور برجسته کردن تغییری سواى تغییر کم‌رنگ در صیغه فعل. این موضوع، در حکایت‌های این بخش از اهمیتی قابل توجه برخوردار است و مجموعه‌ای از شگردها را برای شکل‌گیری این تعارض (که خود از گزاره‌های اختیاری ولی همسو با اهداف تعلیمی است) معرفی می‌کند. از جمله این شگردها نقل سخن شخص الف به شخص ب است. در این شگرد پرکاربرد، شخص الف معمولاً قانونی را نقض می‌کند ولی محوریت حکایت با کارکرد شخص ب در پایبندی به قانون و هدف تعلیمی متن است. تنها کارکرد این نقل سخن، افزایش غلظت رویارویی نیروهای متضاد است که معمولاً در حکایت‌هایی مبتنی بر تغییر صیغه فعل به حداقل می‌رسد.^۵

۵. حکایت تعلیمی؛ ساختار و تفسیر

آنچه تاکنون بررسی شد، این تصور را به ذهن می‌آورد که ساختارها و الگوها به‌طور عینی در متن موجودند. ولی به نظر می‌رسد کنش‌های اصلی و توالی‌ها و روابط منطقی میان آنها، تا حدی نیز وابسته به عواملی برون‌متنی هستند. این نکته‌ای است که می‌تواند رابطه میان الگوهای ساختاری روایت و اهداف آموزشی و محتوایی را در حکایات تعلیمی نشان دهد. در بخش حاضر به نقش الگوهای روایی یاد شده در خوانش و تفسیر حکایت از سوی نویسندگان متون تعلیمی خواهیم پرداخت. این روش و نتایج آن به وجه اشتراک ساختارگرایی با نظریه‌های خواننده‌محور اشاره دارد: جستجوی «چگونگی تولید معنا» (کالر، ۱۳۸۹: ۱۶۵). از این منظر، در بررسی ساختار متن همچون

بسیاری از مطالعات ساختاری از دو سو پای مسایل برون‌متنی را نیز به پژوهش می‌گشایند:

نخست، هنگامی که از پیرنگ، توالی حوادث و گزاره‌ها سخن به میان می‌آید، نقش بسیاری از قوانین و روابط سببی طرح می‌شود که ردی آشکار از آنها در متن نمی‌توان یافت. این موارد همگی برآمده از پیش‌فرض‌ها و زمینه‌های فرهنگی و عرفی هستند که ممکن است حتی در مسایلی چون اخلاق نیز تاحدی تابع نسبت فرهنگی باشند. مثلاً هرچند در بسیاری از حکایات، ذکری از قوانین تشکیل‌دهنده الگوهای روایی به میان نمی‌آید، این قوانین را چندان جهان‌شمول و بدیهی نیز نمی‌توان پنداشت. به عبارت دیگر، نشانه‌هایی که ما را به کشف قوانین نهفته در میان گزاره‌ها رهنمون می‌شوند، تا اندازه زیادی وابسته به فرهنگ، زمانه و اهداف و زمینه‌های متن هستند. بنابراین، در اینگونه بررسی‌های ساختاری نباید از پیوند ویژگی‌های متن و برون‌متن غافل بود (ر.ک. اسکولز، ۱۳۸۳: ۱۶۵-۱۶۴). مارتین (۱۳۸۶) در بررسی یکی از داستان‌های چاوسر نشان داده است که چگونه بررسی ساختاری پیرفت‌ها و قوانین موجود میان گزاره‌ها می‌تواند از مسایل و قواعد اقتصادی و اجتماعی درباره ازدواج سردرآورد (ر.ک. مارتین، ۱۳۸۶: ۷۵).

دوم، در بسیاری از موارد، کشف ساختار داستان در گرو این نکته است که خواننده از میان امکاناتی که متن در اختیار وی می‌گذارد کدام خط سیر را به‌عنوان خط سیر اصلی و تعیین‌کننده آغاز و پایان متن و روابط زمانی و علی میان آن برمی‌گزیند. بنابراین غایت‌مندی و درک شمی خواننده، بدون وجود نشانه‌هایی صریح در ساختار متن چندان راه به جایی نخواهد برد؛ چنانکه اهداف متن با هماهنگی نسبی با ساختار، می‌توانند موجب پدید آمدن نمودی عینی از ویژگی‌های متنی باشند. غفلت از این نکته مهم موجب راه یافتن ضعف‌هایی در برخی نظریات روایت‌شناسان شده است. مثلاً

وابسته بودن نام‌گذاری کارکردها یا نقشمایه‌ها به اهداف و غایات خوانش در نظریه بارت (ر.ک. ریمون کنان، ۱۳۸۷: ۲۵-۲۶) یا امکان تغییر توالی‌ها و پیرفت‌های قصه به دلیل وابسته بودن نقاط آغاز و پایان به فهم خواننده (ر.ک. مارتین، ۱۳۸۶: ۹۳-۹۴) و یا مبتنی بودن مفاهیم ساختاری پراپ به مدلهای فرهنگی (ر.ک. تولان، ۱۳۸۶: ۵۷-۵۹) از جمله این اشکالات هستند.

در این میان آنچه به مقاله حاضر مربوط می‌شود نکته‌ای است که پیش از این نیز به آن اشاره شده است؛ یعنی فهم و دریافت ساختار داستان با توجه به غایات و اهداف آن. هرچند اجزای روایت یکی پس از دیگری روایت می‌شوند و یکدیگر را فرامی‌خوانند، به نظر می‌رسد خواننده در حرکتی معکوس و از پایان به آغاز به خوانش آن‌ها می‌پردازد (ر.ک. مارتین، ۱۳۸۶: ۹۳). به همین دلیل است که بسیاری از بررسی‌های ساختاری روایت، ناگزیر با نگاهی غایت‌نگر به بررسی متون پرداخته‌اند.

در مورد حکایات تعلیمی، این غایات بیش از همه به اهداف تعلیمی و درونمایه‌ای متن مربوط می‌شوند. به عبارت دیگر، تعلیمی بودن داستان، نوع خاصی از خوانش را بر آن تحمیل می‌کند که توالی خاصی از گزاره‌ها و روابط سببی را نیز به دنبال خود می‌آورد. در مورد حکایات تعلیمی فارسی که همواره تفسیر راوی را نیز به دنبال خود دارند، این بخش‌های تفسیری می‌توانند راهنمایی برای دست‌یابی به نوع خوانش راوی از حکایتی خاص باشند^۹. به عبارت دیگر، خوانش حکایت از سوی نویسنده متن و به دنبال آن ارائه تفسیری از حکایت، مبتنی بر الگوهای روایی است که در سنت ادبیات تعلیمی معتبرند. این الگوها بیش از همه در تفاسیر و نوع خوانش نویسندگان متون تعلیمی آشکار می‌شوند، هرچند نشانه‌های آن را در خود متن نیز می‌توان یافت. این همان نکته روش‌شناختی‌ای است که امکان حرکت روایت‌شناسی ساختارگرا به سوی عوامل خارج از متن را نیز فراهم کرد. بنابراین بخش حاضر نشان‌دهنده اهمیت تفاسیر در دست‌یابی

به الگوهای رایج در کاربرد و فهم حکایات تعلیمی است. به این ترتیب برای دست‌یابی به الگوهای روایی در متونی با تقسیم‌بندی محتوایی، توجه به مضامین و محتوای این آثار اجتناب‌ناپذیر است. در حکایات تعلیمی نیز این تفسیر راوی است که پرده از الگوهای خاص مورد استفاده در متون تعلیمی بر می‌دارند.

کاربرد نکات گفته شده در بخش حاضر این است که با نگاهی به مجموعه حکایات تعلیمی، نمونه‌هایی را می‌توان یافت که از الگوهای گفته شده پیروی نمی‌کنند ولی با در نظر گرفتن فرایند و شیوه‌های خوانش و ارائه تفسیر از سوی راوی می‌توان به یکی از الگوها و ساختارهای گفته شده دست یافت. به عبارت دیگر، برخی از حکایات موجود در متون تعلیمی ممکن است از دو الگوی یاد شده در بخش‌های پیشین تبعیت نکنند ولی نویسنده، تفسیر خود از حکایت را بر مبنای یکی از این دو الگو ارائه می‌کند. یعنی این الگوها بیش از آنکه در صورت حکایات (لایه اول) یافت شوند در شکل‌گیری تفسیر و خوانش حکایت از سوی نویسنده (لایه دوم) حضور می‌یابند.

شاید آشکارترین مثال این نکته را در حکایاتی می‌توان دید که از تعداد زیادی خطوط داستانی و پیرفت‌ها تشکیل شده‌اند. در این مواقع، نویسنده با انتخاب خط داستانی‌ای منطبق با یکی از الگوهای معرفی شده در بخش‌های پیشین، تفسیر خود را ارائه می‌دهد. مثلاً در باب دوم مرزبان نامه، حکایت غلامی نقل شده است که اربابش او را به سفری تجاری می‌فرستد تا در بازگشت او را آزاد کند. غلام به راه می‌افتد ولی کشتی به دلیل طوفان غرق می‌شود و تنها غلام با تخته‌پاره‌ای خود را به ساحل جزیره‌ای می‌رساند. ساکنان جزیره به استقبال او می‌آیند و وی را پادشاه خود می‌کنند. غلام که از هیچ چیز خبر ندارد روزی از امین خود راز این کار را می‌پرسد و متوجه می‌شود که ساکنان جزیره در ابتدای سال اولین مسافر را به حکمرانی برمی‌گزینند و در انتهای سال وی را می‌کشند. غلام تدبیری می‌اندیشد و یک کشتی بزرگ حاوی انواع وسایل و کارگران به

جزیره‌ای دیگر می‌فرستد و دستور آباد کردن آنجا را می‌دهد. در پایان سال هنگامی که ساکنان جزیره، غلام را به قصد کشتن در کنار دریا رها می‌کنند، او خود را به جزیره آبادشده می‌رساند و از مرگ می‌رهد (ر.ک. وراوینی، ۱۳۸۳: ۱۰۴-۱۱۹). آشکار است که این حکایت را نمی‌توان به‌طور قطع در یکی از دو الگوی معرفی شده در بخش‌های پیشین جای داد. ولی با نگاهی به هدف بیان این حکایت می‌توان دریافت که نویسنده در خوانش و تفسیر حکایت تنها به بخشی از آن نظر داشته که با الگوی دوم مقاله حاضر سازگار است: «دولت آن جهانی را اساس در این جهان نهید و کسب سعادت باقی هم در این سرای فانی کنید و کار فردا امروز سازید چنانکه آن غلام بازرگان ساخت» (همان: ۱۰۴). به عبارت دیگر تفسیر و هدف ارائه شده، چنین الگویی از داستان را در نظر داشته است:

«غلام باید به فکر آینده باشد غلام، آینده نگری می‌کند غلام، از مرگ می‌رهد». یکی از پرکاربردترین خطوط روایی در حکایت‌های تعلیمی عبارت است از: «فردی که باید قانون را رعایت کند، از قانون سرپیچی می‌کند و در معرض مجازات قرار می‌گیرد. وی برای فرار از مجازات تدبیری می‌اندیشد و سرانجام از مجازات می‌گریزد». این توالی که از سوی تودوروف و کلود برمون نیز مورد اشاره قرار گرفته است، با وجود اینکه در حکایت‌های تعلیمی به چشم می‌خورد، جزو الگوهای معرفی شده در مقاله حاضر نیست. در اینجا نیز با الگویی در متن روبرویم که در خوانش و تفسیر از سوی نویسنده، به یکی از دو الگوی یادشده تبدیل می‌شود. یکی از نمونه‌هایی خوبی که با آن می‌توان این حالت را توضیح داد، حکایت سه ماهی در کلیله و دمنه است:

«آورده‌اند که در آگیری ... سه ماهی بود ... روزی دو صیاد بر آن گذشتند با یک دیگر میعاد نهادند که جال بیارند و هر سه ماهی بگیرند. ماهیان این سخن بشنودند. آنکه حزم زیادت داشت ... سبک، روی به کار آورد و از آن جانب که آب درآمده برفور بیرون

رفت. در این میان صیادان برسیدند و هر دو جحانب آب‌گیر محکم بیستند. دیگری هم غوری داشت ... خویشتن مرده ساخت و بر روی آب ستان می‌رفت. صیاد او را برداشت و چون صورت شد که مرده است بینداخت. به حیلت خویشتن در جوی انداخت و جان به سلامت ببرد. و آنکه غفلت بر احوال وی غالب و عجز در افعال وی ظاهر بود حیران و سرگردان و مدهوش و پای‌کشان، چپ و راست می‌رفت و در فراز و نشیب می‌دوید تا گرفتار شد» (نصرالله منشی، ۱۳۸۰: ۹۳-۹۴).

در این حکایت، ماهی نخست که پیش از رسیدن صیادان می‌گریزد و ماهی سوم که به دلیل غفلت به دام می‌افتد به ترتیب نمایانگر الگوی دوم (پایبندی به قانون و گرفتن پاداش) و الگوی اول (خطا و مجازات) هستند. در این میان، ماهی دوم که پس از رسیدن صیادان و بسته شدن راه خروج آبگیر، به اشتباه خود پی می‌برد و برای فرار از مجازات تدبیری می‌اندیشد و موفق به فرار می‌شود، از هیچ یک از این دو الگوی اصلی حکایات تعلیمی پیروی نمی‌کند، بلکه بر الگویی منطبق است که در چند سطر پیش معرفی شد. در اینجا نیز همچون حکایت غلام در مرزبان‌نامه، نویسنده در تفسیر خود الگوی مربوط به ماهی دوم را به صورت یکی از الگوهای اصلی معرفی شده می‌خواند و تفسیر می‌کند. وی قانون نهفته در وجه تحکمی را به صورت «فرد اگر به اشتباه در خطر افتاد باید خود را برهاند» در نظر می‌گیرد. بنابراین خط سیر مربوط به ماهی دوم به این شکل تبدیل به الگوی دوم (پایبندی به قانون و گرفتن پاداش) می‌شود: «ماهی دوم باید اشتباه خود را جبران کند ماهی دوم اشتباه خود را جبران می‌کند ماهی دوم نجات می‌یابد»؛ خوانشی که تفسیر ارائه شده از سوی نویسنده را نیز برمی‌سازد: «[صاحب رای] چون بلا بدو رسد دل از جای نبرد، و دهشت و حیرت را به خود راه ندهد، و وجه تدبیر و عین صواب بر وی پوشیده نماند. جایی که چو زن شود همی مرد/ آنجا مرد است بوالفضایل» (همان: ۹۲).

بنابراین اگرچه در ساختار حکایت با الگوی فرار از مجازات روبرو هستیم، این حکایت آنگاه که به مثابه حکایتی تعلیمی مورد استفاده قرار می‌گیرد، از سوی نویسنده و مفسر، به صورت توالی‌هایی مجزا و با تأکید بر یکی از تغییر و تبدیل‌ها و الگوهای مربوط به حکایات تعلیمی خوانده می‌شوند. به همین دلیل باید گفت تمایز میان بررسی یک حکایت به مثابه حکایتی در مجموعه متون ادبی با بررسی همان حکایت همچون حکایتی در مجموعه متون تعلیمی تمایزی روش‌شناختی و حیاتی است. پس الگوهای یاد شده در این مقاله، افزون بر شکل‌گیری متن شکل‌گیری تفسیر حکایت‌های تعلیمی را تبیین می‌کنند.

نتیجه‌گیری

دو الگوی پرکاربرد در شکل‌گیری حکایت‌های تعلیمی نقش دارند: نخست، الگوی سرپیچی کنشگر از وجه تحکمی و مجازات شدن وی؛ دوم، پایبندی کنشگر به وجه تحکمی و پاداش گرفتن وی. این دو الگو در بسیاری از حکایت‌های کوتاه به روشنی یافته می‌شوند، به طوری که کنش‌های اصلی که با تغییر در وضعیت ابتدایی، خط اصلی حکایت را می‌سازند برآمده از تغییرات نهفته در همین الگوها هستند. این تغییر و تبدیل‌ها، در راستای تأکید بر نکته‌ای هستند که وجه ترغیبی زبان در حکایات تعلیمی را برجسته می‌کنند. به عبارت دیگر، وجه تحکمی‌ای که کنشگر با پایبندی به آن یا تخلف از آن به پاداش یا مجازات می‌رسد، همان نکته اخلاقی‌ای است که حکایت در پی ترغیب مخاطب به انجام دادن یا ندادن آن است.

در نگاه مقاله حاضر، ساختار ادبیات تعلیمی فراتر از الگوهای موجود در متن حکایات، الگوهای تفسیر، خوانش و فهم متن را نیز در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، در برخی حکایات از جمله حکایات بلندتر، الگوهایی متنوع یا گاهی متفاوت از دو الگوی

معرفی شده می‌توان دید. در این موارد، الگوهای حکایت‌های تعلیمی، به خوانش متن معطوفند نه شکل‌گیری عینی متن. چنانکه در نمونه‌ها دیده شد، نویسنده برای تفسیر حکایت، یکی از دو الگوی یاد شده را پیش چشم دارد. حتی اگر متن حکایت به‌طور خالص معرف هیچ‌یک از آن الگوها نباشد، نویسنده تفسیر خود را مبتنی بر یکی از آن دو خواهد ساخت. دلیل این امر باز هم به نقش این دو الگو در غلبه و وجه ترغیبی حکایات تعلیمی بازمی‌گردد. بنابراین، با نگاهی برآمده از روش‌شناسی ساختاری می‌توان شیوه تشکیل و مهم‌تر از آن، شیوه خوانش و تولید معانی در حکایت‌های تعلیمی را پی گرفت. این روش با تأکید بر ارتباط میان ساختار و محتوای حکایات، می‌تواند معرف راهی نو در دسته‌بندی حکایات در متون و انواع ادبی گوناگون باشد.

پی‌نوشت‌ها:

- ۱- در این میان می‌توان مقاله پارسا و طاهری (۱۳۹۱) را مقاله‌ای قابل توجه‌تر دانست.
- ۲- گفتنی است در برخی متون مانند متون عرفانی نیز تداخل صدای راوی و شخصیت موجب تضعیف صدای راوی در برابر صدای شخصیت می‌شود. در صدر این گونه روایات، روایتگری مثنوی است. در مثنوی درآمیختن این دو صدا موجب تقویت صدای شخصیت داستانی می‌شود (ر.ک. توکلی، ۱۳۹۱: ۱۲۴-۱۳۴). این نکته نتیجه تفاوت بنیادین روایتگری مثنوی و برخی دیگر از متون عرفانی با دیگر متون تعلیمی است که گاه با تعبیر چند صدایی در مثنوی نیز از آن یاد شده است.
- ۳- از دیگر نمونه‌های این شکل روایی می‌توان به موارد اشاره کرد: داستان موش و عقاب (وراوینی، ۱۳۸۳: ۱۲۵-۱۳۰)، داستان مرد طامع با نوخره (همان: ۱۳۰-۱۳۶)، داستان دهقان با پسر خود (همان: ۱۶۱-۱۶۷) و ... در مرزبان‌نامه؛ حکایت دزد (نصرالله منشی، ۱۳۸۰: ۵۳-۵۴)، حکایت بازرگان و جواهرساز (همان: ۵۵-۵۶)،

حکایت بوزینه و درودگر (همان: ۶۶-۶۷) و ... در کلیله و دمنه؛ حکایت دزد و پارسا (سعدی، ۱۳۷۶: ۶۸-۶۹)، حکایت عابد و پادشاه (همان: ۷۹-۸۰) و ... در گلستان سعدی.

۴- به‌عنوان نمونه‌های دیگری از این شکل روایی می‌توان به این اغلب حکایات بوستان و گلستان سعدی اشاره کرد.

۵- نمونه‌های منطبق بر این الگو در بوستان سعدی و جوامع‌الحکایات عوفی فراوانند: حکایت با مطلع ز دریای عمان برآمد کسی (سعدی، ۱۳۷۲: ۴۶-۶۱)، حکایت با مطلع کسی دید صحرای محشر به خواب (همان: ۱۸۶-۱۸۷)، حکایت با مطلع شنیدم که مردیست پاکیزه بوم (همان: ۱۶۴-۱۶۵)، حکایت مأمون و یحیی (عوفی، ۱۳۸۶: ۱۱-۱۲)، حکایت انوشیروان و معشوق (همان: ۱۳-۱۴)، حکایت پیامبر و جبرئیل (همان: ۲۰-۲۱) و ...

۶- البته می‌توان گفتار مامون با این مضمون که «رعایت نکردن عدل و تواضع عاقبت بدی در آخرت دارد» را به‌عنوان گزاره‌ای در نظر گرفت که به‌طور ضمنی بر پاداش پایبندی به قانون دلالت دارد.

۷- آشکار است که در این حکایت می‌توان وضعیت عدم تعادل را همان آغاز قصه (سگی که در حال مرگ است) در نظر گرفت و تغییر را نیز به‌صورت حرکت از آشفته-حالی به بهبودی و نجات تعریف کرد. ولی آنچه مشخص است این تغییر که در بررسی‌های ساختاری و نحوی، «نفی» نامیده می‌شود (ر.ک. تودوروف، ۱۳۸۷: ۶۶) در نتیجه‌گیری و اهداف غایی حکایت دخالتی ندارد تا ویژگی‌های ساختاری با توجه به اهداف و کارکردهای متن توصیف و معرفی شوند.

۸- «در حکایات حلم اسکندر آورده‌اند که وقتی یکی از خواص در خدمت او تقریر کرد که فلان کس دختر تو را دوست می‌دارد. اسکندر گفت با وی چه باید کرد؟ گفت

او را نباید کشت. پس اسکندر گفت که با وی دشمنی نیست اگر هر که ما را دوست دارد ما او را بکشیم و هر که ما را دشمن دارد او را بکشیم در جهان هیچ کس زنده نماند و از این کلمه کمال حلم او معلوم شد» (عوفی، ۱۳۸۶: ۸۹).

۹- در متون کهن چون اغلب حکایات بیش از آنکه از سوی نویسنده خلق شوند بازنویسی شده‌اند، نویسنده را می‌توان به عنوان خواننده نخست حکایت، و برگزیننده نوع خوانش و خطوط سیر و تغییرات بنیادین متن است.

۱۰- مانند حکایت گرگ خنیاگر دوست با شبان (وراوینی، ۱۳۸۳: ۶۸-۷۳) و حکایت شگال خر سوار (۸۱-۹۱).



منابع

- ۱- اسکولز، رابرت. (۱۳۸۳). *درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات*، ترجمه فرزانه طاهری، تهران: آگاه.
- ۲- آزاد، راضیه. (۱۳۸۸). «بررسی ساختار حکایت‌های مرزبان نامه (بر اساس الگوی الماسی شکل لایبوف)»، *پژوهش‌های ادب عرفانی*، ش ۹، ص ۱۲۳-۱۴۰.
- ۳- پارسا، سید احمد؛ طاهری، یوسف. (۱۳۹۱)، «بررسی وجوه روایتی در حکایت‌های مرزبان نامه بر اساس نظریه تزوتان تودوروف»، *متن‌شناسی ادب فارسی*، ش ۱۴، ص ۱-۱۶.
- ۴- پارسا، سید احمد، صلواتی، لاله. (۱۳۸۹)، «ریخت‌شناسی حکایت‌های کلیله و دمنه نصرالله منشی»، *شعرپژوهی*، ش ۶، ص ۴۷-۷۷.
- ۵- پارسانسب، محمد. (۱۳۹۰). *داستانهای تمثیلی - رمزی فارسی*، تهران: چشمه.
- ۶- تایسون، لیس. (۱۳۸۷). *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*، ترجمه گروه مترجمان، ویراستار: حسین پاینده، تهران: نگاه امروز و حکایت قلم نوین.
- ۷- تمیم‌داری، احمد؛ عباسی، سمانه. (۱۳۹۳)، «بررسی ساختارگرایانه باب شیر و گاو کلیله و دمنه بر اساس الگوی کلود برمون»، *متن‌پژوهی ادبی*، ش ۵۹، ص ۴۳-۵۹.
- ۸- تودوروف، تزوتان. (۱۳۸۲). *بوطیقای ساختارگرا*، ترجمه محمد نبوی، تهران: آگه.
- ۹- _____ . (۱۳۸۷). *مفهوم ادبیات و چند جستار دیگر*، ترجمه کتایون شهپرراد، تهران: قطره.
- ۱۰- _____ . (۱۳۸۸). *بوطیقای نثر: پژوهش‌هایی نو درباره حکایت*، ترجمه انوشیروان گنجی‌پور، تهران: نی.

- ۱۱- توکلی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). از اشارتهای دریا: بوطیقای روایت در مثنوی، تهران: مروارید.
- ۱۲- تولان، مایکل. (۱۳۸۶). روایت‌شناسی: درآمدی زبان‌شناختی - انتقادی، ترجمه سیده فاطمه علوی و فاطمه نعمتی، تهران: سمت.
- ۱۳- ریمون کنان، شلومیت. (۱۳۸۷). روایت داستانی: بوطیقای معاصر، ترجمه ابوالفضل حری، تهران: نیلوفر.
- ۱۴- سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۷۲). بوستان، تصحیح حسن استادولی، تهران: قدیانی.
- ۱۵- _____ . (۱۳۷۶). گلستان، به کوشش نورالله ایزدپرست، تهران: دانش.
- ۱۶- طغیانی، اسحاق؛ نجفی، زهره. (۱۳۸۷). «جایگاه سه عنصر گفتگو، کنش و پیرنگ در ساختار روایت‌های حدیقه»، پژوهشهای ادبی، ش ۲۲، ص ۱۰۱-۱۱۹.
- ۱۷- علی‌اکبری، نسرین؛ خدیجه محمدی؛ سمیرا ریزه‌وندی. (۱۳۹۳). «بررسی دو حکایت از باب سوم مرزبان نامه بر بنیاد الگوی کنش گریماس»، فصلنامه کاوش‌نامه، ش ۲۸، ص ۲۶۸-۲۹۱.
- ۱۸- عوفی، سدیدالدین محمد. (۱۳۸۶). جوامع الحکایات و لوامع الروایات، مقابله و تصحیح امیربانو مصفا، جزء اول از قسم دوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۱۹- فتوحی، محمود. (۱۳۸۹). بلاغت تصویر، تهران: سخن.
- ۲۰- فرخ‌نیا، مهین‌دخت (۱۳۸۹)، «ساختار داستانی حکایت‌ها در حدیقه سنایی»، کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی، شماره ۲۱، ۳۹-۶۰.
- ۲۱- قاسمی‌پور، قدرت. (۱۳۹۱). صورت‌گرایی و ساختارگرایی در ادبیات، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.

۲۲- کالر، جاناتان. (۱۳۸۹). *نظریه ادبی؛ معرفی بسیار مختصر*، ترجمه فرزانه طاهری، تهران: مرکز.

۲۳- مارتین، والاس. (۱۳۸۶). *نظریه‌های روایت*، تهران: هرمس.

۲۴- مشرف، مریم. (۱۳۸۹). *جستارهایی در ادبیات تعلیمی ایران*، تهران: سخن.

۲۵- نصرالله منشی، نصرالله بن محمد. (۱۳۸۰). *کلیله و دمنه*، تصحیح عبدالعظیم قریب، تهران: افسون.

۲۶- نورایی، الیاس؛ عزیزی، لیدا. (۱۳۹۴). «دستور زبان روایت در ادبیات تعلیمی (با تکیه بر ساختار روایت و جایگاه روایت‌شنو در مناظرات پروین اعتصامی)»، *پژوهشنامه ادبیات تعلیمی*، ش ۲۵، ص ۱۷۷-۲۰۳.

۲۷- وراوینی، سعدالدین. (۱۳۸۳). *مرزبان‌نامه*، به کوشش خلیل خطیب رهبر، تهران: صفی‌علیشاه.

۲۸- یاکوبسن، رومن. (۱۳۸۸ الف). «زبان‌شناسی و شعرشناسی»، ترجمه کورش صفوی، *ساخت‌گرایی، پساساخت‌گرایی و مطالعات ادبی*، به کوشش فرزانه سجودی، تهران: سوره مهر.

۲۹- یاکوبسن، رومن. (۱۳۸۸ ب). «وجه غالب»، ترجمه بهروز محمودی بختیاری، *ساخت‌گرایی، پساساخت‌گرایی و مطالعات ادبی*، به کوشش فرزانه سجودی، تهران: سوره مهر.

30- Lanser, Susan S. (1993). **Plot** *The New Encyclopedia of Poetry and Poetics*, editors: A. Preminger, T.V.F. Brogan, Princeton University Press.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی