

تحلیل مضمونهای تعلیمی گلستان بر بنیاد نظریه کنش گفتار سرل

دکتر سید مرتضی میرهاشمی

استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی

دکتر ناصرقلی سارلی

دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی

زرین تاج ارجمند اینالو*

چکیده

در این مقاله مضمونهای تعلیمی کتاب گلستان سعدی بر بنیاد نظریه کنش گفتار سرل و با استفاده از روش آماری و تحلیل محتوا و دلایل زبانشناختی برای اثبات کارایی این مضمونها کاویده می‌شود. برای تحلیل، ابتدا مضمونهای باب پنجم و هفتم استخراج و در دامنه تحت پوشش هر مضمون، نوع نقشهای معنایی زبانی، واژگان (افعال کنشی)، وجه، ساختار جمله و بافت آن مورد بررسی قرار گرفت تا بدین ترتیب، کنشهای گفتاری مستقیم گزاره‌ها از کنشهای غیرمستقیم بازشناخته شود. تحلیل داده‌ها مبتنی بر نظریه کنش گفتار سرل صورت گرفته است و در آن از سویی روابط متقابل کنشها با ویژگیهای زبانی و معنایی و نیز بافت هر مضمون و از سوی دیگر، شیوه سخن‌پردازی سعدی در بهره‌گیری متناسب از کنشها در نوع تعلیمی مطابق با موضوع سخن مورد توجه خاص بوده است. مطابق یافته‌های پژوهش، هرگاه کنشهای گفتاری غیرمستقیم، یعنی کنشهایی که از طریق کارکرد بافت، استنباط می‌شود نیز محاسبه شود، در باب هفتم به ترتیب کنشهای ترغیبی، اظهاری و عاطفی بیشترین کاربرد را در گزاره‌های زبانی دارد که با توجه به تعلیمی بودن کتاب، نتیجه‌ای قابل‌انتظار است. در باب پنجم، بیشترین نقشهای گزاره‌های زبانی به ترتیب اظهاری، عاطفی و سپس ترغیبی است و در صورت عدم محاسبه کنشهای غیرمستقیم ترغیبی نیز ترتیب فراوانیها تغییر نمی‌کند. با توجه به عنوان و موضوع این باب (در عشق و جوانی)، طبیعی است که فراوانی کارکردها بیشتر به کنشهای عاطفی و اظهاری مربوط باشد. کنشهای غیرمستقیم این باب نیز بیشتر عاطفی است تا ترغیبی.

کلیدواژه‌ها: گلستان سعدی، کنش گفتار، نوع تعلیمی، سعدی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲۸/۲۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۲/۲۰

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی

۱. مقدمه

امروزه، بررسی چگونگی آفرینش ادبی با روشها و ابزارهای زبانشناختی، افقهای جدیدی در مطالعات ادبی گشوده است. تحلیلهای زبانشناختی با روشن ساختن برخی زوایای پنهان آثار ادبی، مددکار پژوهشگر ادبی است. نظریه‌های برآمده از زبانشناسی، که خود حاصل نگاه‌های نو به چستی زبان و سازوکارهای آن است در تحلیل اثر ادبی نیز کارایی خود را نشان داده است. از جمله نظریه‌های مرتبط با زبان، که پای استوار در فلسفه دارد، می‌توان به نظریه کنش گفتار اشاره کرد.

همانند بسیاری از نظریه‌های زبانشناختی، نظریه کنش گفتار^۱ هنوز در حال کاربست در زبانها و متون مختلف است و در حوزه‌های مختلفی از آموزش زبان گرفته تا علوم سیاسی و اقتصاد و حتی علوم رایانه کاربرد تحلیلی یافته است. در پژوهشهای ادبی بویژه طبقه‌بندی اولیه آستین و سپس طبقه‌بندی جامع‌تر سرل از انواع کنشهای گفتاری از همان آغاز معرفی نظریه کنش گفتاری مورد توجه بوده و به‌عنوان چارچوب نظری در تحلیل متون به کار رفته است.

پرسش اصلی مقاله این است که کنشهای گفتاری در موضوعات مختلف تعلیمی گلستان سعدی با چه کمیت و کیفیتی به کار می‌رود و چه روابط متقابلی با ویژگیهای زبانی، دستوری، معنایی، بافتی و گفتمانی متن دارد و چگونه در تمهید مقدمات ابلاغ پیام تعلیمی متن، ایفای نقش می‌کند.

نظریه‌های زبانشناختی، همواره در مقام کاربست نارساییهایی دارد و از این رو همواره در حال گسترش و دگرگونی است تا برای تحلیل متنهای مختلف از زبانهای گوناگون روایی یابد. یافتن نارساییهای احتمالی و نیز فراهم آوردن زمینه‌بازنگری و بازبینی در نظریه‌های زبانشناختی از جمله بهره‌هایی است که بر این قبیل پژوهشها مترتب است بویژه اینکه موضوع پژوهش، اثر شاعر و سخنوری چون سعدی است که سخنش از چارچوب نظریه‌های ادبی و زبانی فراتر می‌رود.

پیشینه پژوهش

نظریه کنش گفتاری در میان انواع آثار ادبی، بیشتر در تحلیل داستان کاربرد یافته است؛ از جمله، پاول در مقاله‌ای به ارتباط کنشهای گفتاری و جهانهای داستانی پرداخته است

(Pavel, 1981). نیشیک در مقاله‌ای کوتاه اما پربار، چگونگی تحلیل داستان را بر بنیاد نظریه کنش گفتاری تبیین کرده است (Nischik, 1993).

ویژگی عمده پژوهشهای غربی مبتنی بر نظریه کنش گفتار، رویکرد میان‌رشته‌ای آنها، پرداختن به جزئیات فراوان و توجه به ظرفیتهای کاربردی این نظریه است. البته متنهایی که در این پژوهشها برای تحلیل برگزیده می‌شود نیز تاب نظریه اصلی و نسخه‌های موسّع بعدی را دارد.

کاربست نظریه کنش گفتار در زبان فارسی و نیز برخی متون دینی، موضوع چند کار پژوهشی بوده است؛ از جمله، مهدی عباسی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه خود به «بررسی کنشهای گفتاری در ترجمه آیات جزء سی‌ام قرآن کریم براساس نظریه سرل و آستین» پرداخته است.

مهدی صفری دهکردی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی کنشهای گفتاری در شعر حجاج، مطالعه موردی آثار یدالله روحانی»، چنین نتیجه می‌گیرد که تقسیم‌بندیهای دوگانه و سه‌گانه، همچنین انواع کنشهای منظوری جان آستین در تمامی اشعار مورد بررسی، قابل کشف، و اشعار در این چارچوب، قابل تحلیل معناشناختی است.

منتظری (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی زبانشناختی کنش گفتاری تحسین میان زبان‌آموزان ایرانی پرداخته است.

ژاله بختیاری (۱۳۹۰) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی کنشهای گفتاری مولوی در دفتر اول و دوم مثنوی» به شناسایی، طبقه‌بندی و تحلیل کنشهای گفتاری در دفتر اول و دوم مثنوی معنوی بویژه در عمل روایت پرداخته است.

زهرایگم محسنی‌پور (۱۳۹۳) در پایان‌نامه خود تحت عنوان «بررسی سبک‌شناختی عبارتهای فعلی در کلیله و دمنه براساس نوع کنشهای گفتاری و نقش آنها در ایجاد سبک فنی» با تطبیق این نظریه در مورد عبارات فعلی متنی کلیله و دمنه، کارکرد این نظریه را با انواع کنشها در عبارات فعلی مورد توجه قرار داده و نقش آنها را در ایجاد سبک بررسی نموده است.

فائزه عرب یوسف‌آبادی و دیگران (۱۳۹۱) کنشهای گفتاری مقامه «فی السکباج» از مقامات حمیدی را با کنشهای گفتاری مقامه «المضیریه» از مقامات بدیع‌الزمان همدانی

مقایسه کرده‌اند.

ویژگی مشترک اغلب این پژوهش‌ها این است که صرفاً به توصیف و ارائه آمار و بسامد بسنده کرده، و از عرضه تحلیل جامعی در باب کاربرد این کنشها و نیز ارتباط آن با موقعیت، بافت و دیگر عوامل مرتبط تن زده‌اند؛ با این حال نظریه کنش گفتار تاکنون در تحلیل نوع ادبی تعلیمی و به شکل خاص تطبیق کنشهای آن با مضمونهای تعلیمی کتاب گلستان به کار نرفته است.

روش‌شناسی

روش این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی است و تحلیلها بر بنیاد نظریه کنش گفتار و طبقه‌بندی پنجگانه سرل^۲ (۱۹۶۹ م) استوار است؛ با این حال در تحلیلها از داده‌های آماری نیز برای مقایسه استفاده شده است. واحد تحلیل محتوا در این پژوهش، «مضمون» یا به تعبیر دقیقتر، مضمون تعلیمی است.

منظور از مضمون در این نوشته، معنای خاصی است که از یک کلمه یا جمله یا بند مستفاد می‌شود. این مضمونها فضای خاص و مشخصی را اشغال نمی‌کند؛ چون یک جمله ممکن است چند مضمون داشته باشد و یا چند پاراگراف متن، ممکن است فقط یک مضمون داشته باشد (یوسف زاده و معروفی، ۱۳۸۸: ص ۴).

مضمون، طبق تعریف با ویژگیهای زبانی، دستوری، معنایی، بافتی و گفتمانی متن ارتباط متقابل دارد؛ اما تعدادی از این ویژگیها با مضمونها از سویی و کنشهای گفتاری از سوی دیگر رابطه معنادارتری دارد. این ویژگیها، بستر کنشهای گفتاری هستند و بروز مضمونها به آنها بازبسته است. از حیث کمیت و کیفیت حضور متفاوتی در متن دارد و این، خود با موضوع سخن نسبت دارد. از این رو به شیوه‌ای مقایسه‌ای دو باب مختلف از کتاب گلستان برای تحلیل در نظر گرفته شد تا تأثیر متغیر موضوع در بسامد انواع کنشهای گفتاری و صورت‌بندی زبانی و گفتمانی مضمونهای تعلیمی نمایان شود.

از میان مهمترین عناصر زبانی و ادبی مرتبط با مضمون و کنشهای گفتاری می‌توان به ژانر (نوع) ادبی، بافت، زمینه، عاملان و شیوه سخن و ویژگیهای دستوری مانند وجه اشاره کرد.

هریک از این عناصر به تناسب نقشی که در شکل‌گیری مضمون و نسبتی که با کنشهای

گفتاری دارد، جزو متغیرهای این پژوهش به شمار می‌رود و از این رو، اشاره مختصری به چیستی آنها و مهمترین وجوه ارتباطشان با موضوع اصلی پژوهش، ضروری می‌نماید.

نوع ادبی تعلیمی

شفیعی کدکنی هدف شعر تعلیمی را آموختن می‌داند و دو دسته اخلاقی و علمی برای این گونه برمی‌شمرد (شفیعی کدکنی، ۱۳۵۲: ۱۱۸). فرشیدورد ضمن آوردن گونه تعلیمی بین گونه‌های دیگر، هدف آن را تعلیم و آموزش می‌داند و انواعی چون اخلاقی، مذهبی، سیاسی، فلسفی و علمی برای آن برمی‌شمرد (فرشیدورد، ۱۳۷۳: ۷۲-۱).

شمیسا نیز در کتاب انواع ادبی، ادب تعلیمی را دانشی می‌داند که مسائل اخلاقی، مذهبی و فلسفی را به شکل ادبی عرضه می‌کند و معتقد است که این آثار یا تعلیمی صرف است یا تعلیم همراه با تخیل (شمیسا، ۱۳۷۳: ۲۴۷-۸). در هر حال، مطابق نظر مشهور، ادب تعلیمی به دو معنای خاص و عام به کار رفته است:

الف) ادبیات تعلیمی در معنای خاص خود شامل دستورالعملهایی است که به آموزش یک فن یا هنر خاص اختصاص دارد. این نوع ادبیات در زبان فارسی نیز نمونه‌هایی دارد؛ از جمله نصاب‌الصیبیان از ابونصر فراهی در لغت و دانشنامه میسری در داروشناسی و طب (رستگار فسایی، ۱۳۸۰: ۳۷۷).

ب) این نوع ادبی در معنای عام به آثاری گفته می‌شود که موضوع آن مسائل اخلاقی، عرفانی، مذهبی، اجتماعی، پند و اندرز، حکمت و مانند آن است. امروزه وقتی از ادبیات تعلیمی سخن می‌گویند، منظور ادبیات تعلیمی در معنای عام است (داد، ۱۳۸۵: ۲۰؛ میرصادقی، ۱۳۸۵: ۱۷۹).

این نوع از ادبیات به مسائل اخلاقی در دو بخش فردی و اجتماعی مربوط است:

الف) در حیطه اخلاق فردی، اصولاً آموزه‌هایی مربوط به زندگی فردی ارائه می‌شود؛ اموری مانند ترغیب به نماز و روزه یا نهی از زیاده‌گویی. منبع چنین پیام‌هایی در ادبیات ما، قرآن و حدیث و دیگر متون دینی است.

ب) اخلاق اجتماعی، ویژگی‌هایی است فراتر از حوزه فردی که رفتار بینافردی را در بر می‌گیرد و شامل موضوعاتی چون دروغ‌گویی و غیبت می‌شود.

اگر مخاطب در ادب تعلیمی اخلاقی هم‌سطح یا پایین‌تر از سطح شاعر یا نویسنده باشد، اصولاً خطاب، مستقیم خواهد بود؛ یعنی جهتگیری پیام جملات به سوی مخاطب و ترغیبی است. در آثاری که محتوای اخلاقی دارد، فنون بلاغی کاربرد زیادی ندارد و اصولاً غلبه اندیشه و فکر، دامنه خیال‌پردازی را می‌کاهد. هرگاه مرتبه مخاطب شاعر یا نویسنده بالاتر از مرتبه او باشد، شاعر به شکل مستقیم به پند و تعلیم دست نمی‌زند. در این موارد، جهتگیری جملات به سوی موضوع و اظهاری^۳ است؛ چیزی که لاینز آن را توصیفی^۴ و بولر، بیانی می‌نامد (صفوی، ۱۳۹۰: ۳۶-۱). این گونه گزاره‌های غیرمستقیم رساتر است و در این صورت لایه پنهان و غرض ثانوی آن عبارات، ترغیبی است. در واقع، مؤلف برای رعایت آداب اجتماعی از پیام مستقیم استفاده نمی‌کند و گاه نیز ممکن است مخاطب حکایت از طبقه اجتماعی پایین‌تر باشد؛ اما نویسنده برای تأثیرگذاری از شکل ترغیبی پیام استفاده نکند، تأثیر این گونه تعلیمها به مراتب از نوع مستقیم بیشتر است و اصولاً هنگام استفاده از پوشش حکایت برای انتقال ادب تعلیمی، نویسنده می‌تواند از صور خیال نیز بهتر بهره‌برد و فضای عاطفی و شیوه بلاغی را بر عرصه کلی نوشتار مسلط کند. همین امر سبب تأثیرگذاری این نمونه‌های تعلیمی می‌شود. در این موارد، هرچه پیام پنهانتر باشد، نفوذ و تأثیرگذاری آن بیشتر خواهد بود. در ادبیات فارسی، نوع دوم یعنی ادب تعلیمی برای آموزش اخلاق اجتماعی، کاربرد بیشتری داشته و بارزتر و برجسته‌تر است. تأثیر متون دینی در این نوع ادبی بسیار بارز است.

نظریه کنش گفتار

یکی از نظریه‌های زبان‌شناختی/فلسفی، که بر پایه آن متون مختلف از جمله متون ادبی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد، نظریه کنش گفتار است. این نظریه را نخست، جان آستین^۵، یکی از فیلسوفان مکتب آکسفورد، مطرح کرد. آستین نشان داد که نقش اصلی زبان فقط حکایتگری واقعیت نیست، بلکه با زبان، افعال گوناگون بسیاری می‌توان انجام داد (Austin, 1962).

نظریه زبانی کنش گفتار با تحلیل انواع مختلف کارهایی که می‌توانیم با کلمات انجام بدهیم، سروکار دارد. در چنین مواردی، «گفتن» با «کنش» برابر است و گوینده با به زبان آوردن برخی جمله‌ها کاری انجام می‌دهد. آستین این فعلها را «کنش» می‌نامد و

آنها را از فعلهایی که اطلاعات را به صورت غیرکنشی انتقال می دهند، متفاوت می داند. افعال کنشی صدق و کذب ندارد (لطفی پور، ۱۳۷۳: ۱۰).

آستین ابتدا گزاره‌ها را به دو گونه (۱) «اظهارات کنشی» و (۲) «اظهارات اخباری» تقسیم کرد. سپس متوجه شد که در برخی اظهارات اخباری نیز، کنشهایی انجام می دهیم.

در نظریه آستین، انواع کنشها عبارت است از: کنش بیانی^۶، کنش منظوری^۷ و کنش تأثیری^۸ کنش بیانی، اظهار عبارتهایی است که معنا و مصداق دارد. کنش منظوری یا غیربیانی به قصد و نیت گوینده از گفتن آن جمله اشاره دارد که به صراحت در جمله بیان نمی شود؛ به عبارت دیگر، گوینده از بیان یک گفتار، معنا و مقصودی خاص را در نظر دارد. کنش تأثیری یا کنش پس از بیان، به گوینده و شنونده، هر دو بستگی دارد و نتیجه یا پیامد گفتار است. در واقع، کلام معنادار در شنونده تأثیر خاصی می گذارد. واکنش مخاطب یا شنونده بر کنش غیربیانی را کنش تأثیری می نامند (پایا، ۱۳۸۳: ۴۴۰).

این سه کنش را به طور قراردادی، «سه گانه آستینی» می نامیم. در واقع از نظر آستین در تحلیل هر متن نباید صرفاً پرسید: گوینده چه می گوید یا چه می خواهد بگوید؟ بلکه باید توجه شود که گوینده با گفتن این گزاره می خواهد چه کاری انجام دهد.

الگوی سرل

سرل نیز مانند آستین تمایز بین جمله‌های خبری-کنشی را رد می کند. او کنش گفتار را واحد پایه معنی می داند و کنشهای گفتار را به پنج دسته تقسیم می کند: (۱) کنش اظهاری (۲) کنش ترغیبی (۳) کنش تعهدی (۴) کنش عاطفی (۵) کنش اعلامی (Searle, 1969: 33).

(۱) کنش اظهاری یا تصریحی: گوینده در این نوع کنش، گوینده باور خود را درباره درستی قضیه‌ای بیان و وقایع و پدیده‌های جهان بیرون را توصیف می کند و می گوید وقایع و امور در جهان بیرون چگونه است. این کنش، تعهد گوینده را نسبت به صدق گزاره مطرح شده نشان می دهد. «نمونه بارز این دسته از کارگفتها را می توان در پاره‌گفتارهایی مشاهده کرد که بر نکته‌ای تأکید می کند یا به نتیجه‌گیری از نکته‌ای می پردازد» (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۷۷). برخی افعال مرتبط با کنش اظهاری عبارت است از: «تأیید کردن، دلیل آوردن، اثبات کردن، معرفی کردن، اعتراض کردن، رها کردن، ابراز



کردن، ادعا کردن، بحث کردن، بیان کردن، پاسخ دادن، تصحیح کردن، دسته‌بندی کردن، دفاع کردن، دلیل آوردن، گفتن، گزارش دادن، مطمئن بودن، نسبت دادن و واگذار کردن. «برخی از عبارتهایی که تشخیص کنش اظهاری را آسانتر می‌کند، عبارت است از: «من اثبات می‌کنم که...»، «من اظهار می‌کنم که...»، «من تأیید می‌کنم که...»، «من تصحیح می‌کنم که...»، «من می‌گویم که...» و «من نفی می‌کنم که...» (زرقانی و اخلاقی، ۱۳۹۱: ۶۸).

۲) کنش ترغیبی^۹: کنش ترغیبی، خواستها و تمایلات گوینده را بیان می‌کند. هدف آن، ترغیب مخاطب برای کاری و قراردادن شنونده در حالت تکلیف و اجبار برای عملی است؛ یعنی گوینده می‌خواهد شنونده کاری را انجام دهد (Yule, 1996: 54).

نمونه بارز کنش ترغیبی را می‌توان در پرسشها و درخواستها مشاهده کرد. برخی افعال مرتبط با کنش ترغیبی عبارت است از: «خواستن، توانستن، بایستن، لازم‌بودن، دستور دادن، دعوت کردن، اجازه‌دادن، سؤال کردن، بازخواست کردن، درخواست کردن، توضیح خواستن، تقاضا کردن، درخواست اثبات کردن، توصیه کردن، پیشنهاد کردن، القا کردن، هشدار دادن، به مبارزه طلبیدن، تکرار کردن، دوباره راه انداختن، اصرار و پافشاری کردن، اخطار دادن، اعلان نیاز کردن، شرط گذاشتن، نصیحت کردن، التماس و تمنا کردن». برخی عبارتهای هماهنگ با کنش ترغیبی عبارت است از: «من نصیحت می‌کنم که...»، «من هشدار می‌دهم که...» (زرقانی و اخلاقی، ۱۳۹۱: ۶۸).

۳) کنش تعهدی^{۱۰}: در کنش تعهدی «فعل قول دادن و تعهد کردن» از جهت معنایی با هم رابطه خاصی دارد و هر دو گوینده را به یک کار معین ملزم می‌سازد. (لاینز، جان: ۱۳۸۳). در این کنش، متعهد کردن گوینده برای عملی در آینده مطرح است. گوینده با قول دادن، سوگند خوردن و رفتاری نظیر این، متعهد می‌شود در آینده کاری را انجام دهد.

مفهوم فعل گفتاری در کنش تعهدی شامل انجام ندادن افعال و انجام دادن سلسله‌ای از افعال می‌شود و ممکن است شامل اوضاع و احوال نیز بشود؛ ممکن است وعده دهم که چیزی را انجام ندهم و ممکن است وعده دهم که چیزهایی را مکرر یا پی‌درپی انجام دهم و ممکن است وعده دهم که در اوضاع و احوال خاصی باشم یا باقی بمانم (Searle, 1969: 173).

۴) **کنش عاطفی**^{۱۱}: در کنش احساسی «گوینده موضع ذهنی خود را درباره واقعیت خاصی بر زبان می‌آورد» (البرزی، ۱۳۸۶: ۶۷). منظور از این نوع کنشهای گفتاری، «افعالی است که نمایانگر نگرشها و رفتارهای اجتماعی است» (Searle, 1969: 34).

کنشهای متعارف خوشامدگویی، خداحافظی کردن، تشکر کردن، دلداری دادن، تحسین و تعریف کردن، تبریک گفتن، عذرخواهی کردن و ... در مقوله احساسی جای دارد، همچنین پاره‌گفتارهای روزمره ساده مانند سلام، خداحافظ، تا بعد، تشکر، نوش جان، شب‌به‌خیر، تبریک، متأسفم و غیره، کنشهای گفتاری احساسی است. این کنشها رابطه اجتماعی یا تماس را برقرار می‌کند (البرزی، ۱۳۸۶: ۹۶).

۵) **کنش اعلامی**^{۱۲}: گوینده در این نوع کنش با اعلام‌هایش در جهان تغییرات واقعی ایجاد می‌کند. این کنش، همزمان دو وجه انطباقی بین زبان و جهان دارد. البته صرف بیان شرایط تازه به منزله انجام دادن کنش اعلامی نیست، بلکه مقدمات و تمهیداتی برای تحقق آن لازم است؛ از جمله اینکه گوینده قدرت و صلاحیت بیان شرایط جدید را داشته باشد. افعال مرتبط با کنش اعلامی عبارت است از: «آغاز کردن کار، پایان دادن کار، انتصاب کردن، به کار گماردن، عقد قرارداد کردن، نامگذاری». عبارتهایی چون «من اعلام می‌کنم که ...»، «من متعهد می‌شوم که ...» تشخیص این کنش را آسانتر می‌کند.

اساس کار در نظریه کنش گفتار سرل، توجه به معنای فعلها با توجه به بافت است؛ زیرا برخی فعلها معناهای متفاوت دارد. برای تعیین کنش گفتار از سه شیوه (۱) واژگانی (از طریق افعال کنشی) (۲) ساختار جمله و (۳) بافت جمله استفاده می‌شود.

کنشهای پنجگانه در طبقه‌بندی سرل را به‌طور قراردادی «پنج‌گانه سرل» می‌نامند. سرل میان کاربرد مستقیم و غیرمستقیم کنشها نیز تمایزی قائل شده است (Searle, 1969 : 30). او جملات را در سه نوع ساختار اصلی (۱) ساختار خبری (۲) ساختار پرسشی (۳) ساختار امری / طلبی جای می‌دهد؛ سپس برای جمله، سه نوع کارکرد قائل می‌شود که عبارت است از: (۱) کارکرد توصیف / بیان (۲) کارکرد پرسش (۳) کارکرد امر / طلب. او در نهایت اینگونه نتیجه می‌گیرد که هرگاه مقصود گوینده‌ای از ساختار «خبری»، کارکرد «توصیفی / بیانی» باشد و از ساختار «پرسشی»، کارکرد «پرسشی» و از ساختار «امری / طلبی»، کارکرد «امر و طلب» با کنش گفتاری مستقیم، روبه‌رو هستیم. هرگاه این نسبت به هم بخورد با کنشهای گفتاری غیرمستقیم مواجهیم. سرل بیان می‌کند که درک کنش مستقیم از کنش غیرمستقیم بر بافت موقعیتی مبتنی است و از طریق دانش



درون‌زبانی تعیین‌شدنی نیست. بنابراین سرل، اظهارات زبانی را به پنج گروه تقسیم، و برای هرکدام ویژگی‌هایی ذکر می‌کند. علاوه بر آن، میان کنشهای گفتاری مستقیم و غیرمستقیم فرق می‌گذارد.

به دلیل اهمیت بافت زبانی و موقعیتی، ساختار جمله و وجه آن در تشخیص کارکردهای غیرمستقیم براساس نظریه کنش گفتار سرل، لازم است به‌اختصار این مفاهیم در اینجا معرفی شود.

بافت

در نظریه سرل، بافت زبانی و غیرزبانی (موقعیتی) و شرایط مخاطب در تشخیص و تحلیل مفهوم «کنشهای گفتاری» غیرمستقیم اهمیت بسیار دارد. در زبانشناسی نقشگرا مطالعه معنی بدون در نظر گرفتن محیطی که کلام در آن آفریده شده ناممکن فرض شده است؛ زیرا درک کلیت متن با دریافت بافت محقق می‌شود. به باور لاینز تعریف بافت باید آنقدر جامع باشد که شامل تمام ویژگیهای پیرامنی مؤثر در پیوستگی، استحکام و هماهنگی متن باشد (لاینز، ۱۳۸۳: ۳۵۲). از این‌رو، دو نوع بافت را باید از هم بازشناخت:

بافت زبانی: همه اطلاعاتی که در چهارچوب زبان است و ویژگیهای متن مانند فرم، صداها، واژگان، عبارتها و جمله‌هایی که برای تفسیر دیگر سازه‌های زبانی لازم است، بافت زبانی نامیده می‌شود (وردانک، ۱۳۸۹: ۲۲). بافت زبانی به کلمه یا عبارت، معنای ویژه می‌بخشد و ابهام را از بین می‌برد (العموش، ۱۳۸۸: ۳۰).

بافت غیرزبانی (بافت موقعیتی): بافت موقعیتی هر ویژگی برون‌متنی اثرگذار بر زبان و سبک متن را در بر می‌گیرد. محیط تشکیل متن، نوع مخاطب، پیش‌بینی نویسنده از میزان دانش، ترغیب یا تشویق نگره‌ها و باورهای نویسنده و تصور او از میزان شناخت خواننده، همه و همه شرایط بافتی است (وردانک، ۱۳۸۹: ۲۳-۲۲). بررسی بافت غیرزبانی متن، مستلزم تحلیل آن به همراه بافت زبانی متن است که اشخاص، اشیا، زمان، مکان و ... را در بر می‌گیرد. بافت موقعیتی را به دو نوع بافت زمانی و بافت مکانی تقسیم کرده‌اند.

به اعتبار اینکه ما زمان را به حسب موقعیتهای مکانی تصور می‌کنیم، شاید بتوان زمان

را استعاره‌ای از مکان دانست. اشاره‌های متن با مختصات مکانی، تفسیر و فهمیده می‌شود. متن هر چه بیشتر از بافت زمانی و مکانی خود خارج شود، دچار بافت‌زدایی می‌شود و می‌تواند به هر زمان و مکانی اشاره کند. هرچه متنی از این دو ره‌تر باشد، هنری‌تر یا ادبی‌تر است (ساسانی، ۱۳۸۹: ۱۹۷-۱۹۴).

هلیدی و حسن، موقعیت را تمام عوامل برون‌زبانی دانسته‌اند که به گونه‌ای با متن رابطه دارد و سپس برای اینکه تعریفی سازگار با نظام زبان بدهند از مفهوم «نقش» برای بیان آن بهره گرفته‌اند (Halliday and Hassan, 1976:21).

آنها گستره (زمینه) سخن، فحوا یا عاملان سخن و شیوه سخن را سه عامل موقعیت و نیز توصیف‌کننده بافت موقعیت دانسته‌اند:

۱. **زمینه سخن** به آنچه در حال رخ دادن است اشاره دارد. در واقع، موقعیت، کلی است که متن در آن مطرح می‌شود. موضوع و هدف متن به این عامل مربوط است. پرسشهایی مانند چه اتفاقی می‌افتد و طرفین گفتگو به چه کاری مشغولند در این بخش مطرح می‌شود. زمینه سخن، کنش معنادار اجتماعی است و تمام عناصر صحنه وقوع را در بر می‌گیرد. نوعی ارتباط نظام‌مند بین زمینه سخن و شیوه تجربی زبان وجود دارد، به دیگر سخن، زمینه از طریق کارکرد بینافردی بیان می‌شود.

۲. **فحوا یا عاملان سخن**: این عامل به شخص یا اشخاصی اشاره می‌کند که در حال ایفای نقش در متن هستند و همچنین جایگاه اجتماعی و ارتباطهای نقشی میان آنها. نوع ارتباط اجتماعی ممکن است پایدار یا موقت باشد. عاملان معمولاً از راه گزینه شخص در مفهوم دستوری آن و نقش کارکرد گفتار مشخص می‌شوند.

۳. **شیوه سخن**: شیوه سخن شامل شیوه زبانی استفاده شده برای بیان مطلب و همچنین چگونگی بیان (دوستانه، رسمی، گزارش، آموزشی و...) است و اینکه زبان چه نقشی ایفا می‌کند؛ از جمله اینکه آیا زبان، گفتاری یا نوشتاری یا ترکیبی از هر دو است و نیز شیوه بلاغی زبان و اینکه از آن متن چه مقولاتی استنباط می‌شود؟ آیا متن ترغیبی، تشویقی، اندرزی و ... است؟

مفهوم وجه‌نمایی

گذشته از موارد یادشده در تبیین مضمونهای تعلیمی، امکاناتی از حوزه وجه‌نمایی^{۱۳}



به کار می‌رود که در عین حفظ رنگ تعلیمی سخن از میزان صراحت بیان می‌کاهد و بر ملایمت لحن سخن و همچنین بر تأثیرگذاری آن می‌افزاید.

وجه‌نمایی از نظر هلیدی، مقوله‌ای معنایی - دستوری است که بر نگرش و دیدگاه گوینده نسبت به محتوای مضمون بیان‌شده به لحاظ‌هایی همچون احتمال^{۱۴}، تداول^{۱۵}، اجبار^{۱۶} و تمایل^{۱۷} دلالت می‌کند و بدین ترتیب میزان تعهد او را به اعتبار گزاره و یا نوع درخواست وی را برای وقوع کنش مطرح در آن نشان می‌دهد (Halliday & Matthiessen 2004: 26). هلیدی وجه‌نمایی را به دو شاخه^{۱۸} وابسته‌سازی^{۱۸} و همخوانی^{۱۹} تقسیم می‌کند.

وجه‌نمایی وابسته‌سازی: در این شاخه، دو مفهوم وجهی احتمال و تداول بررسی می‌شود. این دو مفهوم، ویژه^{۲۰} وجه اخباری است و درجات بینابین دو قطب مثبت و منفی را در بندهای خبری، پرسشی و تعجبی تشکیل می‌دهد. مفاهیم احتمال و تداول، هر یک روی یک پیوستار عمل می‌کند. در دو انتهای پیوستار احتمال، دو درجه^{۲۱} قطعی مطلق نفی و اثبات قرار دارد و فاصله^{۲۲} این دو نقطه را درجات متفاوتی از احتمال اشغال می‌کند. دو سوی پیوستار تداول، گاهی و همیشه، است و نقاط میانی، بسامد وقوع در مقیاس زمان را نشان می‌دهد (145: Halliday, 2003).

وجه‌نمایی همخوانی: مفاهیم وجهی این گروه، لزوم و اجبار و تمایل است. این دو مفهوم به مضمونهای پیشنهادی و درخواستی مربوط است. اگر نقش گفتاری مضمون، پیشنهاد باشد، مفهوم وجهی مرتبط با آن، تمایل است و اگر نقش گفتاری مضمون، درخواست باشد، مفهوم وجهی مربوط به آن لزوم و اجبار است؛ به عبارت دیگر، گوینده یا تمایل خود را نسبت به کاری ابراز، و یا از تمایل شنونده برای دریافت خدمتی پرسش می‌کند یا اجباری را بر شنونده یا شخصی دیگر تحمیل می‌کند و یا لزوم، اجبار و ضرورتی را به خود یا دیگری یادآور می‌شود که واضح آن خود او نیست، بلکه اشخاص دیگر یا شرایط، قوانین، عرف و واقعیات موجود است (Halliday & Matthiessen, 2004: 147).

هر یک از این دو مفهوم نیز روی یک پیوستار عمل می‌کند. دو انتهای پیوستار اجبار، امر و نهی است که دو قطب نفی و اثبات مطلق در بندهای متضمن درخواست

است و نقاط میانی، درجات مختلف اجبار را نشان می‌دهد. پیوستار تمایل نیز شدت و ضعف تمایل را بازنمایی می‌کند (همان: ۱۴۷ و ۶۱۹). این دو مفهوم وجهی می‌تواند هم در مضمونهای با وجه امری مطرح شود و هم در مضمونهای با وجه اخباری که نقش گفتاری کاربردشناختی / منظورشناختی آنها درخواست و پیشنهاد است.

سازوکارهای زبانی بیان وجه‌نمایی

مفاهیم وجهی از طریق برخی از ابزارهای زبانی بازنمایی می‌شود که به نظام واژگان دستوری وجه متعلق است. در فارسی، وجه‌نمایی با افزوده‌های وجه‌نما، استعاره دستوری، افعال کمکی وجهی، وجه فعل و در مواردی زمان فعل بیان می‌شود.

افزوده‌های وجه‌نما: از دیدگاه هلیدی، افزوده یکی از عناصر ساختمانی بند است که ظرفیت نهاد واقع‌شدن را ندارد و نمی‌تواند به جایگاه بینافردی نهاد ارتقا (Matthiessen & Halliday, 2004:123). افزوده می‌تواند به صورت گروه حرف اضافه‌ای، گروه قیدی، گروه اسمی و بند ظاهر شود (جعفری، ۱۳۸۸: ۱۲۸).

در رویکرد نقش‌گرا برای هر یک از لایه‌های معنایی و نظام واژی - دستوری موازی با آن، نوع خاصی از افزوده‌ها با نقشی خاص، متناسب با آن لایه معنایی در نظر گرفته شده است. در فرانتش بینافردی، نقش افزوده‌ها بیان مفاهیم اظهاری و مفاهیم وجهی احتمال و تداول است. افزوده‌های مفید میزان تداول مانند همواره، اغلب، معمولاً، همیشه، پیوسته، هرگز، بارها، گاهی، به‌ندرت، اصلاً، ابداً، مطلقاً، به‌هیچ‌وجه، لاینقطع، موقتاً، گاه‌به‌گاه، به‌طور منظم و افزوده‌های مفید احتمال مانند احتمالاً، احیاناً، شاید، یقیناً، مطمئناً، قطعاً، حتماً، لابد، هر آینه، مسلماً، بی‌شک، بی‌تردید، فرضاً، به فرض اینکه، گویا، گیرم، انگار، بی‌گمان، ظاهراً و موارد مشابه است.

استعاره دستوری از نوع بینافردی: یکی دیگر از ابزارهای بازنمایی مفاهیم وجهی، استعاره دستوری است. استعاره دستوری در نظریه هلیدی این است که یک واحد معنایی که به طور معمول و بی‌نشان از طریق یک ساختار یا واحد دستوری معین بیان می‌شود، از طریق ساختار یا واحد دستوری دیگری بیان شود که در زبان برای آن وضع و مقرر نشده است (Matthiessen & Halliday, 2004 : 626-636).

افعال کمکی وجهی: یکی دیگر از ابزارهای بازنمایی مفاهیم وجهی در زبان فارسی، افعال کمکی وجهی است که نقش آن بازنمایی مفاهیم وجهی در بند است. افعال وجهی در فارسی معاصر، شامل بایستن، شدن و توانستن است (اخلاقی، ۱۳۸۶: ۸۲). فعل «بایستن»، بر مفهوم وجهی احتمال با درجه قوی و مفهوم وجهی لزوم و اجبار دلالت می‌کند (همان: ۹۸ و ۱۰۲). مفاهیم وجهی فعل «شدن» عبارت است از: احتمال با درجه ضعیف، کسب اجازه و خواهش مؤدبانه که هر دو از فروع مفهوم وجهی اجبار است و امکانپذیر بودن رخداد را بیان می‌کند (همان: ۱۱۴ - ۱۰۸). مفاهیم وجهی فعل «توانستن» عبارت است از: احتمال با درجه ضعیف، کسب و صدور اجازه که از فروع مفهوم وجهی اجبار است، تمایل، قدرت، قابلیت و امکانپذیر بودن رخداد (همان: ۱۲۴-۱۱۵).

وجه فعل: وجه فعل می‌تواند یکی از ابزارهای بازنمایی زبانی مفاهیم وجهی باشد. هلیدی وجه را ویژگی بند دانسته است نه ویژگی گروه فعلی؛ چرا که وجه فعل در انگلیسی در فعل واژگانی تظاهر نمی‌یابد.

وجه فعل در زبان فارسی و ارتباط آن با مقوله وجه‌نمایی را می‌توان ذیل سه قسم وجه اخباری^{۲۰}، التزامی و امری^{۲۱} بررسی کرد. در بررسی ارتباط وجه فعل با مقوله وجه‌نمایی، مراد از وجه فعل، وجه فعل مربوط به بخش اصلی بند است؛ نه بخش وجه‌نمای بند.

الف) وجه اخباری: فعل دارای وجه اخباری متعلق به بند دارای وجه اخباری است و مفهوم وجهی مربوط به آن، احتمال است. بدیهی است که این وجه فعلی بر قطعیت نیز دلالت می‌کند که از نظر هلیدی، یکی از درجات احتمال است.

ب) وجه امری: وجه امری فعل به وجه بند امری متعلق است. بند با وجه امری، بیش از دیگر وجوه بند در نقش گفتاری مختص به خود، تثبیت شده است. از آنجا که نقش گفتاری بند با وجه امری، بیان درخواست - اغلب درخواست گوینده از شنونده - است با نظام وجه‌نمایی اجبار در ارتباط است و در واقع صورت بی‌نشان این نوع وجه‌نمایی است (مرادی، ۱۳۹۱: ۶۹).

ج) وجه التزامی: فعل با وجه التزامی در بند مستقل ظاهر نمی‌شود؛ بلکه همیشه در بندهای پیرو و وابسته به کار می‌رود و بندهای ظاهراً مستقلاً که حاوی فعل التزامی

است، در واقع عناصر زبانی مقدر یا صریحی مانند «باید، شاید، کاش و الهی» دارد که به تأویل بند می‌رود و در حکم بند پایه اینگونه بندها است (فرشیدورد، ۱۳۷۳: ۲۹۸). از نظر معنایی، فعل وجه التزامی بر ویژگی معنایی نامحقق یا عدم قطعیت دلالت دارد. **زمان دستوری:** فعل با وجه اخباری در صورتی که بند از دیگر عناصر وجه‌نما خالی باشد، قطعیت را نشان می‌دهد؛ با این حال در همین حالت نیز زمانهای دستوری گذشته مطلق، حال و آینده، درجات متفاوتی از قطعیت را بروز می‌دهد؛ به طوری که فعل گذشته مطلق بر قطعیت بیشتر و فعلهای مضارع و آینده بر قطعیت کمتر دلالت می‌کند.

تأثیر بافت بر شیوه‌های بازنمایی مفهوم اجبار

اجبار در روابط افراد حضور پررنگی دارد و با توجه به نوع رابطه افراد به گونه‌های مستقیم و غیرمستقیم بیان می‌شود. مضمون امری، شکل مستقیم و غیراستعاری بیان اجبار، و نشانه درجه قوی این مفهوم است. وجه امری در مواردی به کار می‌رود که گوینده و شنونده، هم‌رتبه و صمیمی باشند و یا گوینده، شأن و جایگاهی برتر نسبت به شنونده داشته باشد. البته گاهی فعل امر در مقام خواهش و دعا، یعنی در حالتی که شنونده جایگاهی پایین‌تر از گوینده دارد نیز به کار می‌رود که در این صورت، آهنگ کلام به تعدیل اجبار سخن کمک می‌کند اما معمولاً بنا به ملاحظات بافتی از جمله رعایت ادب و تأثیرگذاری بر مخاطب و برانگیختن او از شیوه‌های غیرمستقیم بیان اجبار، استفاده می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2004: 631).

شکل استعاری «نقش گفتاری طلب و درخواست» از طریق مضمونهای خبری و پرسشی بیان می‌شود و درجات مختلفی از اجبار را بیان می‌کند. این مضمونهای خبری و پرسشی، که برای بیان وجه امری به استعاره گرفته شده است، نقشهای گفتاری فرعی آرزو، خواهش، کسب اجازه، توصیه، ترغیب، اخبار از ضرورت و تحذیر را در بر دارد که در محدوده گفتاری «درخواست» است (همان: ۶۲۱-۶۲۰).

از دیگر شیوه‌های غیرمستقیم بیان اجبار می‌توان به مواردی چون «استفاده از کلمات عام و مبهم برای اشاره به عنصری که تحت اجبار است، استفاده از ساختهای

غیرمخاطب برای اشاره به مخاطبی که مورد امر واقع شده است، اشاره به متعلقات فاعل شناسا به جای اشاره مستقیم به خود فاعل معرفه و ...» اشاره کرد (همان: ۶۳۳).

شیوه تحلیل در این پژوهش

واحد مطالعه و تحلیل این پژوهش مضمون است؛ مضمونهایی که مفهومی تعلیمی را آشکارا نشان می‌دهد و این، می‌تواند شامل یک یا چند جمله یا بند باشد؛ به‌عنوان نمونه «حکایت ششم باب هفتم» یک مضمون تعلیمی است:

پادشاهی پسری را به ادیبی داد و گفت این فرزند توست؛ تربیتش همچنان کن که یکی از فرزندان خویش. ادیب خدمت کرد و مقبل شد و سالی چند بر او سعی کرد و به جایی نرسید و پسران ادیب در فضل و بلاغت منتهی شدند ... گفت بر رأی خداوند روی زمین پوشیده نماند که تربیت یکسان است و طباع مختلف (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۷).

در این حکایت وجه غالب فعل، خبری است و از عوامل مؤثر بافتی این مضمون تعلیمی می‌توان به «استفاده از قالب حکایت برای کاستن از شدت تعلیم مستقیم و استفاده از تمثیل برای اثبات نهایی، استفاده از اسم نکره برای بیان غیرمستقیم پیام تعلیمی» اشاره کرد. کنش گفتار این حکایت اظهاری از نوع دلیل آوردن و اثبات کردن است.

از نمونه‌های دیگر می‌توان به حکایت هفتم باب هفت به عنوان مضمون حاوی پیام تعلیمی اشاره کرد:

یکی را شنیدم از پیران مرّبی که مریدی را همی گفت ای پسر چندان که تعلق خاطر آدمیزاد به روزیست، اگر به روزی ده بودی به مقام از ملائکه درگذشتی.

فراموش نکرد ایزد در آن حال	که بودی نطفه مدفون و مدهوش
روانت داد و طبع و عقل و ادراک	جمال و نطق و رأی و فکر و هوش
ده انگشت مرتب کرد بر کف	دو بازویت مرکب ساخت بر دوش
کنون پنداری ای <u>ناچیز همّت</u>	که خواهد کردنت روزی فراموش

(سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۷)

در این مضمون تعلیمی، وجه غالب فعلها «خبری» است. از عوامل مؤثر بافتی در این حکایت می‌توان به مقوله‌بندی ارزشی اشاره کرد. سعدی مسائل و موضوعات

اخلاقی اعم از صفات و رفتارهای گوناگون انسان و یا افراد مبادرت‌کننده به آنها را ارزشگذاری می‌کند و در نتیجه به جای اشاره مستقیم به اشخاص، آنان را با صفاتشان «در این حکایت» «ای ناچیز همت» مورد خطاب قرار می‌دهد. کنش گفتار این مضمون تعلیمی، کنش اظهاری از نوع نفی کردن و اثبات با آوردن دلیل و نمونه است. حکایت دهم باب هفت، مضمون تعلیمی دیگری است.

فقیره درویشی، حامله بود. مدت حمل به سر آورده و مر این درویش را همه عمر فرزند نیامده بود. گفت اگر خدای عزوجل مرا پسری دهد، جز این خرقة که پوشیده دارم، هرچه ملک من است، اینار درویشان کنم. اتفاقاً پسر آورد و سفره درویشان به موجب شرط بنهاد. پس از چند سالی که از سفر شام بازآمدم به محلت آن دوست برگزیدم و از چگونگی حالش خیر پرسیدم. گفتند به زندان شحنة در است. سبب پرسیدم. کسی گفت پسرش خمر خورده است و عربده کرده است و خون کسی ریخته و خود از میان گریخته. پدر را به علت او سلسله در نای است و بند گران بر پای. گفتم: این بلا را به حاجت از خدای عزوجل خواسته است. (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۸)

۱۵۷



فصلنامه پژوهشهای ادبی سال ۱۵، شماره ۶۰، تابستان ۱۳۹۷

در این مضمون تعلیمی وجه غالب فعلها «خبری و التزامی» است. از نظر امکانات بافتی می‌توان به استفاده از قالب حکایت برای بیان این مطلب اشاره کرد که: «باید به تقدیر الهی راضی بود؛ چرا که در آن حکمتی است که گاه متوجه آن نیستیم؛ یعنی وجه خبری برای بیان امر به استعاره گرفته شده است. این مضمون از نظر کنش گفتار «اظهاری» از نوع نقد و اعتراض است.

بدین ترتیب در باب هفتم ۶۱ و در باب پنجم ۵۸ مضمون تعلیمی، مورد مطالعه قرار گرفت که شامل گزاره‌هایی با نقشهای متفاوت و گاه مشترک از دیدگاه سرل بود. هرگاه کارکردهای بافتی استخراج شده از مضمونها را نیز به نقشهای مورد بررسی بیفزاییم در باب هفتم ۸۵ و در باب پنجم ۸۲ نقش استخراج شد. همان طور که در بخش نظری پژوهش عنوان شد، برای تشخیص کارکردهای غیرمستقیم شاخصهایی معین شد که در بر گیرنده دو بخش (۱) ابزار بازنمایی مفاهیم وجهی شامل افزوده وجه‌نما، استعاره دستوری، افعال کمکی و وجه فعل بود و (۲) بررسی تأثیر بافت بر غیرمستقیم کردن مفهوم اجبار که شامل مواردی چون «درخواست از طریق پرسش و خبر، کارکرد منع قضاوت، مخاطب درون‌متنی، کلمات مبهم و مقوله‌بندی ارزشی» بوده

است. سپس با استفاده از برنامه اکسل نمودارها رسم شد و فراوانی و درصدها در جدول قرار گرفت.

نتایج نشان می‌دهد که در باب هفتم با موضوع «در تأثیر تربیت» کنشهای غیرمستقیم بیشتر به کارکرد ترغیبی مربوط است و احتساب و عدم احتساب کارکردهای غیرمستقیم در نتیجه نمودارها تأثیری شگرف ایجاد می‌کند. ترتیب فراوانی کنشها در این باب ترغیبی، اظهاری و سپس عاطفی است.

در باب پنجم، که موضوع آن «عشق و جوانی» است، کنشهای غیرمستقیم ترغیبی تنها چهار مورد استخراج شد. بیشترین کنشهای غیرمستقیم این باب عاطفی است که معمولاً برای بیان آنها جملاتی در وجه خبری به استعاره گرفته شده است.

تحلیل نمونه‌هایی از مضمونهای تعلیمی حکایت‌های تعلیمی باب هفتم گلستان در حکایت اول باب هفتم، که عاملانش، وزیر، پسر کودن او و مرد دانشمند هستند، گزاره‌های زبانی در قالب کنش اظهاری ظهور می‌یابد. وجه غالب فعلها خبری و در یک جمله، امری است. از نظر بافت، توجه به شیوه سعدی در استفاده از قالب حکایت به منظور انتقال پیام اخلاقی ضروری است. از طرفی با توجه به وضوح پیام در بخش نظم، افزودن حکایت برای تأکید و مستدل کردن مفاهیم است؛ چرا که هدف سعدی تنها ابلاغ معرفت و شناخت نیست بلکه استفاده از ابزارهایی است که به باورپذیرتر شدن اندیشه کمک می‌کند و امکاناتی از جمله نکره آوردن نامها در خدمت کاستن تحکم پیام قرار گرفته و سبب شده است که پیام بدون کوچکترین وجه احتمالی با قاطعیت پذیرفته شود.

در مضمون اول حکایت «وزیر و پسران» فعل با وجه امری و در نتیجه، کنش ترغیبی است. در بخش دوم برای کاستن بار دستوری و تعلیمی مضمون، نویسنده به جای تمرکز بر فاعل شناسا، که می‌تواند هنرمند یا فرد بی‌هنر مشخصی باشد بر موضوع سخن یعنی هنر متمرکز می‌شود و برای پذیرش بی‌چون و چرای نتیجه حکایت، منبع قضاوت و پند، اسم عام حکیم قرار می‌گیرد.

سعدی در حکایت «تعلیم ملک‌زاده به دست یکی از فضلا» برای ظهور نقش ترغیبی زبان در گزاره‌ها از فعل کمکی «بایستن» استفاده می‌کند که مفهوم وجهی احتمال با درجه قوی به همراه دارد تا از لزوم تعلیم بی‌محابای ملک‌زادگان سخن بگوید و دقیقاً

در جایی که قرار است با گزاره‌های ترغیبی علناً اعلام کند که «ایشان باید اندیشیده سخن بگویند و حرکات پسندیده انجام بدهند» از فعل غیرشخصی استفاده می‌کند و با انتخاب فعل مصدری، نهاد را حذف می‌کند تا تعادلی در لحن این پیام صریح ایجاد کند.

در بخش بعدی حکایت نیز آنجا که می‌گوید:

هر که در خریدش ادب نکنند در بزرگی فلاح از او برخاست
چوب‌تر را چنان که خواهی پیچ نشود خشک جز به آتش راست
(سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۵)

گرچه در یک جمله از وجه امری استفاده شده، سعدی مدبرانه بخش امر را به مشبّه‌به تشبیه منتقل کرده و بدین شیوه از شدت لحن دستوری آن کاسته است؛ یعنی در جایی که مستقیم درباره تأدیب پادشاه‌زاده سخن می‌گوید، جمله را در وجه خبری بیان می‌کند و از این وجه استفاده استعاری می‌کند و هنگامی که می‌خواهد فعل با وجه امری به کار برود، وجه دستوری را برای مشبّه‌به تشبیه یعنی چوب‌تر به کار می‌برد.

سعدی در حکایت «معلم کتاب» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۶ و ۱۵۵) از لزوم جدیت در زمینه تعلیم سخن می‌راند. این حکایت از آن دست حکایات گلستان است که در آن نقش ترغیبی زبان در تقدیر قرار گرفته است؛ یعنی دو کنش گفتار برای آن می‌توان در نظر گرفت. کنش ظاهری افعال در مضمونها، اظهاری است که در جهت توصیف و شرح فضای داستان قرار دارد و کنش امری آن غیرمستقیم است. در نهایت برای تثبیت پیام در اذهان، نتیجه از زبان پیر جهان‌دیده ابراز می‌شود؛ چراکه صادر شدن پند و اندرز از زبان گوینده به طور مستقیم، که در این حکایت راوی است به لحن سخن صراحت می‌بخشد و پذیرش آن را برای مخاطب دشوار می‌سازد. از این رو در جایگاهی که سخن از طریق نقش گفتاری مستقیم و یا غیرمستقیم باید رنگ تعلیمی داشته باشد، سعدی با تغییر گوینده از راوی به اشخاص دیگر و در این حکایت «ظریف جهان‌دیده» در عین حفظ جنبه تعلیمی و اقتدار سخن از بار تحکمی آن می‌کاهد.

سعدی در حکایت «پارسازاده‌ای که وی را نعمت بیکران از ترکه عمان به دست افتاده» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۷-۱۵۶) در موارد بیشتری از نقش ترغیبی مستقیم با افعال امری استفاده می‌کند. منبع قضاوت در این حکایت خود سعدی است. او به زیبایی با بحث و

گفتگو با پارسازاده و رد و بدل کردن دلایل به این نتیجه می‌رسد که نصیحت و تعلیم زمانی سودمند است که مخاطب نیز پندپذیر باشد و شاید چون چنین نیست در این حکایت افعال بیشتری در وجه امری به کار رفته است و این نتیجه نشان می‌دهد که سعدی، چه هنرمندانه مقتضای حال مخاطبی را که به راحتی پند نمی‌پذیرد در نظر گرفته است.

در حکایت «پادشاهی که پسر را برای تأدیب به ادیبی می‌سپارد» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۷)، فعل در گزاره‌های زبانی نقش اظهاری دارد تا لزوم استعداد ذاتی را با بیان حکایتی کوتاه توصیف کند. سعدی طبق معمول از نامهای نکره استفاده می‌کند تا از تلخی سخنش بکاهد که «بی‌استعداد بودن پادشاه‌زاده است» بکاهد و در پایان با تمثیلی زیبا ادعای خود را اثبات کند.

نکته قابل توجه در حکایت «پیر مربی که مریدی را درباره توکل به پروردگار نصیحت می‌کند» و حکایات بسیاری از این دست، این است که سعدی برای بیان غیرمستقیم اجبار، گذشته از استفاده از راهکارهای دستوری از امکانات واژگانی زبان استفاده، و ارزشها را دسته‌بندی می‌کند. او مسائل مختلف اخلاقی از جمله اعمال، رفتار و صفات گوناگون انسان و یا افراد واجد آنها را ارزشگذاری می‌کند؛ بدین ترتیب که آنها را در بخشهایی که در فرهنگ با ارزش مثبت یا منفی است، طبقه‌بندی می‌کند و رغبت و یا اکراه مخاطب را نسبت به آنها بر می‌انگیزد؛ همان طور که در بیت آخر این حکایت به جای اینکه «مرید» را مخاطب قرار دهد ویژگی او را مخاطب قرار می‌دهد و می‌گوید:

کنون پنداری ای ناچیز همت که خواهد کردنت روزی فراموش
(سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۷)

در حکایت اعرابی که پسر را درباره لزوم هنرآموزی و همنشینی با نیکان نصیحت می‌کند نیز با کنش مستقیم اظهاری و کنش غیرمستقیم امری روبه‌رو هستیم و در این راستا سعدی با تمثیلی زیبا و بیان همنشینی جامه (پوشش) کعبه با کعبه که سبب عزت‌ش شده است، جمله «با نیکان همنشینی کن» را به ژرفای مفهومی حکایت می‌کشاند (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۸).

در ابیات پایانی «ماجرای ولادت کزدم» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۸) زبان در کنش ترغیبی ظهور می‌یابد؛ زیرا هدف تعلیمی آن هشدار به فرزندان در گرامیداشت اهل خود است و به همین دلیل فعل آن در وجه امری به کار می‌رود. سعدی صفت و دعای «جوانبخت» را مورد استفاده قرار می‌دهد تا از تلخی این اخطار بکاهد و شاید همراه با آن طنزی ظریف به کار ببرد به این دلیل که هر کس این پند را آویزه گوش نکند، سعادت مند نخواهد شد. سعدی سپس با کنش غیرمستقیم عاطفی و مقوله‌بندی ارزشی دیگر بار از شدت وضوح تعلیم می‌کاهد.

در حکایت درویشی که فقیره وی حامله است (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۸)، گزاره‌های زبانی و افعال آنها کنش تعهدی یافته است. درویش متعهد می‌شود که اگر خداوند به او پسری بدهد جز خرقه‌ای که در بردارد همه را ایثار درویشان کند و ... در بخش بعد، کنش اظهاری افعال در جهت نقد فعل افرادی است که به تقدیر الهی راضی نیستند و بدین دلیل بلا را به حاجت از پروردگار خواسته‌اند.

در پرسش سعدی از بلوغ (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۹) نیز از نقش ارتباطی زبان به زیبایی استفاده شده است تا افعالی با کنش اظهاری، بلوغ را تفسیر و دسته‌بندی کنند؛ اما در همین مضمونها عبارتی با کنش ترغیبی «در بند رضای پروردگار باش که در غیر این صورت در هر سنی که باشی، بالغ محسوب نمی‌شوی» در تقدیر قرار گرفته است؛ بنابراین باز با کنش غیرمستقیم امری روبه‌رو هستیم و در ابیات حکایت «هنر باید که صورت می‌توان کرد ...» از فعل کمکی وجهی «باید» استفاده شده و فعل، کنش ترغیبی مستقیم یافته است.

در حکایت نزاع میان پیادگان حجاج (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۵۹) با کنش عاطفی گزاره‌ها روبه‌رو هستیم که برای بیان خشم و عصبانیت و سپس شگفتی شخصیتها به کار رفته است و در بخش نتیجه حکایت نیز با لحن طنز و تحقیر و کنش ترغیبی، انسان مردم‌آزار را در صورت به‌جای آوردن مراسم حج نیز حاجی نمی‌داند و جالب اینکه سعدی پیام را مستقیم به حاجی خطاب نمی‌کند بلکه از مخاطب خود می‌خواهد که از جانب او این پیام را برساند. او در این پیام از تمثیل و تشبیه، این بار نه برای کاستن بار تعلیمی بلکه برای زیر ذره بین بردن و بزرگ کردن عیب مردم‌آزاری استفاده کرده است.

در حکایتی دیگر، مردکی برای درمان چشم خود به بیطار مراجعه می‌کند (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۰). افعال عبارات این حکایت در سطح معنایی اولیه، اظهاری است تا ماجرای انسانی را توصیف کند که نتیجه نادانی او نابینایی است. در اینجا سعدی از ابزار وجه‌نمای تحذیر «تا» به معنای «آگاه و برحذر باش» و تمثیل و تشبیهی زیبا استفاده می‌کند تا بدون کاربرد فعل امری و به صورت غیرمستقیم هشدار بدهد که کارهای بزرگ را به کارنایدگان نسپارید.

یکی از خداوندان نعمت بنده‌ای را دست و پای بسته عقوبت می‌کند و سعدی با شرح ماجرا با استفاده از توان ارتباطی زبان، فضا را برای ارائه پیام به مخاطب آماده می‌کند (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۱ و ۱۶۰). در بخش نتیجه‌گیری، نقش زبان، ترغیبی است تا مردم آزاری نهد. برای پذیرش این پند، که با افعال امری بیان شده است، سعدی آن را از زبان شخصی پارسا بیان می‌کند و این خلاقیت و هنرمندی سعدی است که شخصیت‌های حکایاتش با نام شناخته نمی‌شوند بلکه با صفتی که بدان مشهورند مانند پارسا، عابد و زاهد یا شغل و جایگاه اجتماعی خود معرفی می‌شوند و این امر کمک می‌کند تا فضایی متناسب با شخصیت، زمان و فضای ذهنی مخاطب بازسازی شود.

آنچه درباره حکایت «سفر سعدی از بلخ بامیان» (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۱) جالب توجه است، کنش اظهاری زبان در قالب ادعاست که به جوانی سلحشور مربوط است که از زبانش می‌شنویم: «پیل کو تا کتف و بازوی گردان بیند؟ / شیر کو تا کف و سرپنجه مردان بیند؟» و در نهایت با ابیاتی زیبا و در قالب کنش ترغیبی، ارزش تجربه و ناکارایی قوت و قدرت بدون وجود تجربه بیان می‌شود.

در دیگر حکایت این باب، سعدی با استفاده زیبا از گزاره‌هایی که نمود اظهاری دارد به مقایسه فقر و ثروت می‌پردازد. او در ابتدای حکایت از این نقش زبانی در توصیف دو شخصیت فقیر و غنی استفاده می‌کند و سپس در بخش نظم کلام، این نقش زبانی در تفسیر و تحلیل سعدی در ترجیح درویشی که همانا سبکباری در هنگام مرگ است به کار می‌رود (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۲).

در حکایت نوزدهم، سعدی از وجه خبری گزاره‌ها استفاده استعاری می‌کند و به جای اینکه بگوید مطیع نفس خود نباش، می‌گوید:

مراد هر که بر آری مطیع امر تو گشت خلاف نفس که فرمان دهد چو یافت مراد
(سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۲)

و بدین ترتیب نقش ترغیبی گزاره‌های زبانی را در تقدیر قرار می‌دهد. او در حکایت طولانی جدال سعدی با مدعی به تناوب از نقشهای گوناگون زبان برای بیان چالش‌برانگیز این کشمکش استفاده می‌کند. از طرفی، توجه به بافت موقعیتی این حکایت نشان می‌دهد که نویسنده برخلاف حکایت هجدهم، که نتیجه آن از زبان سوم شخص، برتری فقر بیان شده است، اینجا که از زبان خود، سخن می‌گوید به قول خودش «وی که پرورده نعمت بزرگان است»، ایشان را دخل مسکینان و ذخیره گوشه‌نشینان و ... می‌داند و شاید هرگاه که می‌خواهد نظر اصلی خود را بیان کند آن را از قول مدعی عنوان می‌کند.

سعدی در بیان دلایل خود و مدعی، بارها از گزاره‌هایی با نقش عاطفی استفاده می‌کند؛ از جمله آنجا که «یکی در صورت درویشان نه بر صفت ایشان، شنعتی در پیوسته و دفتر شکایت را باز کرده و ذم توانگران را آغاز نموده» و یا هنگامی که با پرسشی هنرمندانه احساسات خود را درباره عدم قوت طاعت معده خالی و فقدان مروت دست تهی بیان می‌کند و یا وقتی که دو طرف، سلسله خصومت می‌جانبانند؛ سقط می‌گویند؛ گریبان می‌درند، سعدی زنخدان او را می‌گیرد؛ ایشان در پی هم دوان و خلق انگشت تعجب به دندانند و در نهایت هنگامی که از ماضی در می‌گذرند و بر سر و روی هم بوسه داده و دست از شکایت گردش گیتی برمی‌دارند؛ عذر می‌خواهند و خشنود بازمی‌گردند؛ در تمام این طول و تفصیل، سعدی چه زیبا از نمودهای گونه‌گون کنش عاطفی از شکایت و دشنام گرفته تا بیان ناامیدی و دلسردی یا اعجاب و در پایان در تقابل با همه ریزنقشهای قبل، رضایت به حکم قضا و خرسندی استفاده می‌کند (سعدی، ۱۳۷۳: ۱۶۸-۱۶۲).

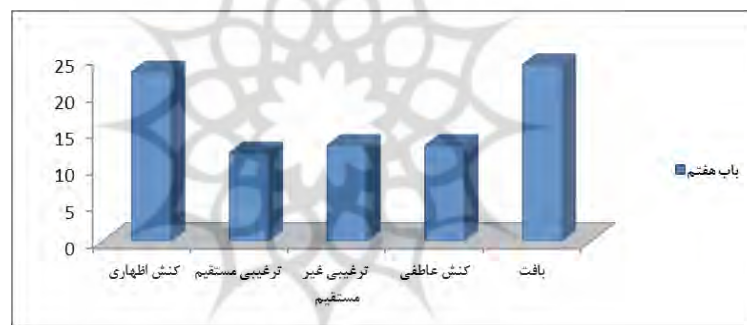
هرگاه به آغاز حکایات این باب برگردیم از جمله «یکی را از وزرا پسری کودن بود؛ حکیمی پسران را پند همی داد؛ یکی از فضلا تعلیم ملک‌زاده‌ای همی کرد؛ معلّم کتابی را دیدم در دیار مغرب؛ پادشاهی پسر را به ادیبی داد؛ یکی را شنیدم از پیران مربی که مریدی را همی گفت؛ اعرابی را دیدم که پسر را همی گفت؛ در تصانیف حکما آورده‌اند که سالی نزاعی میان پیادگان حجاج اتفاق افتاده بود...» ملاحظه می‌شود که در آنها جز چند موردی که با اشاراتی مشخص می‌شود که به دوره زندگی سعدی مربوط

است از پرداختن به زمان و مکان پرهیز شده است؛ چرا که هدف سعدی تصویر کلیتی برای بیان و آرایه درونمایه حکایت بوده است. او بازساخت زمان و مکان را به پنداشت خواننده وا می‌نهد و بدین ترتیب حکایات را از زمان و مکان خاص می‌زداید تا در هر زمان و مکانی امکان قبول داشته باشد.

یک قاعده مهم در حکایت‌های این باب و باب‌های دیگر این است که روش حکایات و رخداد‌های آن دالی است که مدلول آن چیزی دیگر است؛ پس همواره در خواندن حکایت باید به دنبال مدلول پنهان در آن بود.

جدول ۱. پراکندگی و درصد کنشها در باب هفتم

تأثیر بافت	کنش عاطفی	ترغیبی غیر مستقیم	ترغیبی مستقیم	کنش اظهاری	باب ۷
۲۴	۱۳	۱۳	۱۲	۲۳	تعداد
۲۸/۲۴	۱۵/۳۰	۱۵/۳۰	۱۴/۱۲	۲۷/۰۶	درصد



نمودار ۱. فراوانی و درصد کنشهای گفتاری سرل (مستقیم و غیرمستقیم) در باب هفتم گلستان



نمودار ۲. فراوانی و درصد کنشهای گفتاری مستقیم در باب هفتم

مقایسه دو نمودار نشان می‌دهد که سعدی برای بیان غیرمستقیم امر و نهی از شیوه‌های گوناگونی استفاده کرده است که در این پژوهش ذیل دو بخش بدان پرداخته‌ایم: (۱) ابزارهای بازنمایی مفاهیم وجهی از جمله افزوده وجه‌نما، استعاره دستوری، افعال کمکی و وجه فعل (۲) تأثیر بافت بر غیرمستقیم کردن مفهوم اجبار، شامل درخواست از طریق پرسش و خبر، استفاده از منبع قضاوت غایب در لحن امری بخشهای روایی، استفاده از منبع دین و فرهنگ به عنوان عامل قضاوت‌کننده و امرکننده در بخش تعلیمی، کاربرد مخاطب درون‌متنی، کاربرد کلمات مبهم و مقوله‌بندی ارزشی. در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که در باب هفتم، بیشترین کنشهای غیرمستقیم ترغیبی است و به همین دلیل، فقط همین نوع کنش غیرمستقیم وارد محاسبه شده است.

تحلیل نمونه‌هایی از بندهای تعلیمی حکایتهای باب پنجم گلستان

سعدی باب پنجم گلستان را در موضوع عشق و جوانی نگاشته است. یکی از چاره‌اندیشیهای او برای ملایم‌سازی لحن کلام در این باب، درآمیختن نوع ادبی تعلیمی با گونه ادبی غنایی است. استخراج نقشهای گفتاری این باب نشان می‌دهد که بسیاری از نقشهای گفتاری آن از گونه ادبی تعلیمی محض نیست؛ نقشهایی نظیر تحسین، دلجویی، عتاب، شکوه، اعتذار و ... به حوزه ادب غنایی و در نتیجه لحن و کنش عاطفی نزدیکتر است. از آنجا که هدف زبان در ادب غنایی، التذاذ مخاطب است (ابرمز، ۱۳۸۴: ۸۴) و مفهوم وجهی اجبار از لوازم آن نیست، گنجاندن مضمونهای غنایی در میان حکایات تعلیمی، موسیقی کلام را نرم می‌سازد و موجب انبساط‌خاطر خواننده می‌شود و به همین دلیل در بیشتر مواقع سبب غیرمستقیم گشتن کنشها می‌شود و مخاطب را برای تأثیرپذیری بیشتر از مطالب بعدی آماده می‌کند. نکته مهم این است که سعدی خود نیز در اشاره کلی به شیوه بیان غیرمستقیم در گلستان می‌گوید:

غالب گفتار سعدی، طرب‌انگیز است و طیب‌آمیز و کوتاه‌نظران را بدین علت، زبان طعن دراز گردد که ... ولیکن بر رأی روشن صاحب‌دلان که روی سخن در ایشان است، پوشیده نماند که موعظه‌های شافی را در سلک عبارت کشیده است و داروی تلخ نصیحت به شهد ظرافت برآمیخته تا طبع ملول ایشان از دولت قبول محروم نماند (سعدی، ۱۳۸۷: ۱۹۱).

از طرفی سعدی در گلستان از عشق انسان به انسان سخن می‌گوید؛ بنابراین حکایتهای گلستانش جنبه تمثیلی ندارد؛ یعنی سعدی نمی‌خواهد با استفاده از این

حکایتها حقایقی را درباره عشق معنوی و روحانی شرح دهد؛ بلکه این حکایتها کاملاً به ساحت اخلاق مربوط است. البته در همین باب حکایت‌هایی هم هست که به نکات عمیقی اشاره می‌کند؛ چراکه سعدی نیز عشق را در نهایت یک حقیقت می‌داند. او در همه این حکایتها به زیبایی گزاره‌های زبانی را در نقشهای متفاوتی به صورت متناوب و در جهت ایجاد بهترین ارتباط با مخاطب به کار می‌برد. او در آغاز هر حکایت مانند بابهای دیگر داستانی را تعریف می‌کند و افعال گزاره‌ها را در راستای توصیف، شرح و تفسیر وقایع در کنش اظهاری به کار می‌برد. پس از آن، بیشترین فراوانی متعلق به کنش عاطفی است که در نمودهای متفاوت و گوناگون خود از جمله خشم، دشنام، ناسپاسی، تهدید تا بیان آرزوها، عذرخواهی و خشنودی در گزاره‌های زبانی به کار می‌رود.

سعدی در حکایتی از این باب درباره گستاخی بنده نادرالحسن با خواجه خود سخن می‌گوید و در همین جاست که گزاره‌های زبانی با نقش اظهاری، واقعیت‌های عشق را به زیبایی توصیف می‌نماید و هنگام ماجرا با استفاده از گزاره‌هایی در نقش عاطفی، احساس دریغ و اندوه خود را از بی‌توجهی محبوب و در نهایت ناامیدی خود بیان می‌کند و با جمله «چون عاشق و معشوقی در میان آمد مالکی و مملوکی برخاست»، دلیل رفتار معشوق را با نقش اظهاری زبان که کاربردش در حوزه ادب عرفانی نیز سابقه دارد، تفسیر می‌کند؛ همان که غزالی نیز معتقد است وقتی عشق شدت گرفت، عاشق از بندگی و عبودیت فراتر می‌رود و معرفت او به معشوق کمتر می‌گردد و نوعی بیگانگی میان عاشق و معشوق پدید می‌آید (غزالی، ۱۳۵۹: ۴۶).

در حکایت سوم همین باب «پارسایی را دیدم به محبت شخصی گرفتار ... چندان که ملامت دیدی و غرامت کشیدی ترک تصابی نگفتی ...»، نقش اظهاری در جهت تبیین موضوع حکایت به کار می‌رود و در ضمن آن با کنش عاطفی به زیبایی درباره ملامت و ارتباط آن با عشق و احساسات عمیق عاشق سخن می‌رود.

کوتاه نکنم ز دامن دست و ر خود بزنی به تیغ تیزم

(سعدی، ۱۳۸۷: ۱۳۴)

بحث ملامت و ارتباط آن با عشق، که در این حکایت مطرح شده است در قرن سوم هجری شکل گرفت. این طریقه در قرن چهارم بتدریج با طریقه تصوف در هم آمیخت و از آن به بعد ملامت، خود از شیوه‌های تربیتی اهل تصوف شد (غزالی، ۱۳۵۹: ۷)؛ (پورجوادی، ۱۳۵۹: ۱۴۷-۱۴۰).

از آنجا که گلستان، کتابی در مباحث اجتماعی و اخلاقی است، مطالب عاشقانه در آن بیانی اخلاقی و اجتماعی می‌یابد.

در حکایتی دیگر از باب پنجم «یکی را دل از دست رفته بود و ترک جان گفته ...» در واقع با گزاره‌هایی با کنش اظهاری، وضع و حال جوان بیچاره‌ای توصیف می‌شود که عاشق شاهزاده‌ای است. از آنجا که عاشق دست از جان شسته است، پند و نصیحت دوستان فایده‌ای نمی‌بخشد. بالاخره «ملک‌زاده‌ای را که ملموح نظر او بود خبر کردند که جوانی بر سر این میدان مداومت می‌نماید ...» (سعدی، ۱۳۸۷: ۱۳۴). سرانجام هم عاشق در لحظه دیدار معشوق نعره‌ای می‌زند و جان به حق تسلیم می‌کند و مخاطب با کنش عاطفی گزاره‌ها در احساسات عمیق عاشق سهیم می‌شود و نهایت تسلیم و خشنودی عاشق را با اندوه و یا شاید شوقی عمیق درک می‌کند.

در حکایت دیگر این باب، «یکی را از متعلمان کمال بهجتی بود و طیب لهجتی و معلم از آنجا که حس بشریت است با حسن بشره او معاملتی داشت». معلم در این حال است. پسر به استاد خود می‌گوید:

چنانکه در آداب درس من نظری می‌فرمایی در آداب نفسم همچنین تأمل فرمای تا به تبدیل آن سعی کنم» و پاسخ معلم این است که: «این سخن از دیگری پرس که آن نظر که مرا با توست جز هنر نمی‌بینم» (سعدی، ۱۳۸۷: ۱۳۶ و ۱۳۵).

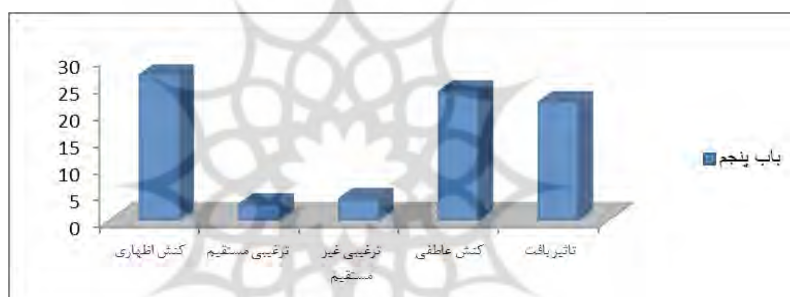
در این حکایت، گزاره‌ها در نقش مستقیم اظهاری به کار رفته است؛ لیکن در سرتاسر این حکایت چند سطری از احساسات عمیق عاشق نسبت به معشوق سخن می‌رود؛ چنانکه جز خوبی معشوق نمی‌بیند؛ یعنی با کنش مستقیم خبری و غیرمستقیم عاطفی روبه‌رو هستیم. در واقع بیشترین کنشهای غیرمستقیم این باب از نوع عاطفی است که معمولاً برای بیان آن، جملاتی با وجه خبری به استعاره گرفته شده است. از طرفی، استفاده از مخاطب درون‌متنی و شنیدن تعلیمات مورد نظر از زبان قهرمانان حکایات خطاب به یکدیگر سبب می‌شود خواننده و مخاطب برون‌متنی سخن را متوجه خود نبیند و کلام در روح و جان شنونده تأثیرگذارتر باشد.

در این باب از بیست حکایت در یازده مورد راوی اول شخص و خود سعدی است؛ گرچه در میانه برخی حکایات دیگر نیز او گاه چهره می‌نماید. به نظر می‌رسد که تکرار این نوع راوی به اعتماد مخاطب و پذیرفتن نتیجه نهایی حکایت می‌انجامد که در

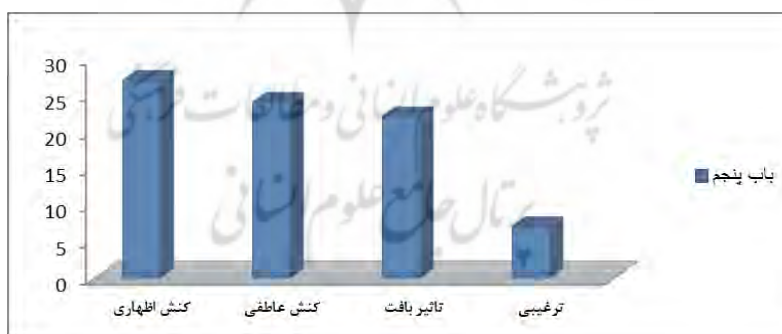
قالب بیت یا ابیاتی و اغلب از زبان همین گوینده بیان می‌شود. در متون تعلیمی، پذیرفته شدن نکته اخلاقی و اجتماعی مهم‌ترین هدف نویسنده است و سعدی با این روش، نظر مثبت خواننده را دریافت می‌کند و از طرفی، گاه حضور کسی غیر از شخصیت‌های درگیر در داستان، که با همه شخصیت‌ها دیدار و گفتگو داشته و شاهد همه اتفاقات بوده، لازم است تا پیام حکایت از زبان او بیان شود که در این صورت، نتیجه آن باورپذیری بیشتر پیام خواهد بود.

جدول ۲. فراوانی و درصد کنش‌های گفتاری سرل در باب پنجم گلستان

باب ۵	کنش اظهاری	ترغیبی مستقیم	ترغیبی غیرمستقیم	کنش عاطفی	تأثیر بافت
تعداد	۲۷	۳	۴	۲۴	۲۲
درصد	۳۳/۷۵	۳/۷۵	۵	۳۰	۲۷/۵



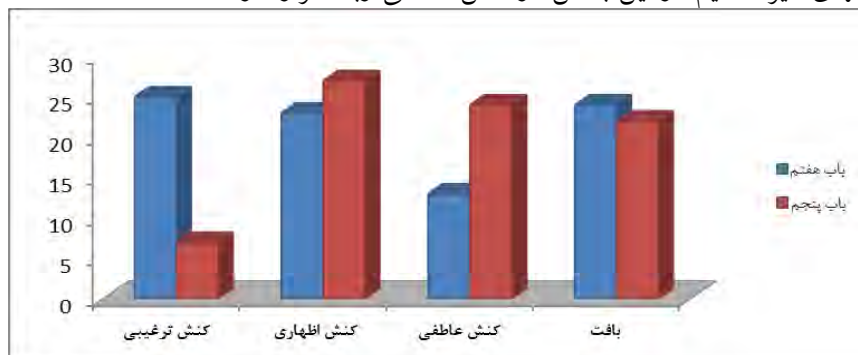
نمودار ۳. فراوانی کنش‌های گفتاری سرل (مستقیم و غیرمستقیم) در باب پنجم



نمودار ۴. فراوانی کنش‌های گفتاری مستقیم در باب پنجم گلستان

همان‌گونه که در نمودار ملاحظه می‌شود در این باب، تعداد کنش‌های غیرمستقیم ترغیبی زیاد نیست و دلیلش نیز این است که با توجه به عنوان و محتوای باب، بیشترین

کنشهای غیرمستقیم در این بخش در نقش عاطفی زبان قرار دارد.



نمودار ۵. مقایسه پراکندگی کنشها در باب پنجم و هفتم

نتیجه

گلستان سعدی در طول تاریخ بر تارک ادبیات تعلیمی این سرزمین درخشیده است. هدف این پژوهش، یافتن دلایل درخشش و توفیق این اثر از طریق جستجوی گزاره‌های زبانی - ارتباطی آن بود. در این راستا باب هفتم با عنوان «در تأثیر تربیت» و باب پنجم با عنوان «در عشق و جوانی» مورد بررسی قرار گرفت و گزاره‌های تعلیمی آن استخراج، و با گزاره‌های ارتباطی سرل انطباق داده شد. نتایج نشان داد که با احتساب گزاره‌های غیرمستقیم در باب هفتم، گزاره‌های ترغیبی در صدر قرار گرفته است. گزاره‌های اظهاری با تفاوت اندک در رتبه دوم قرار دارد و گزاره‌های عاطفی کمترین فراوانی را دارد.

رویکرد باب پنجم با توجه به موضوع و محتوا به سمت و سوی ادب غنایی است و در نتیجه، کنش غالب، عاطفی است. نتایج این بخش، که حاکی از بسامد کنشها به ترتیب اظهاری، عاطفی و ترغیبی است، همین مطلب را اثبات می‌کند.

در این پژوهش برای محاسبه دقیق کنشهای غیرمستقیم به بافت و دیگر عوامل مؤثر از جمله وجه و از عوامل وجه‌نما به وجه فعل، افزوده وجه‌نما و افعال کمکی وجه‌نما در حکایات توجه، و از عوامل مؤثر برای غیرمستقیم کردن مفهوم اجبار در حکایات به مواردی چون «درخواست از طریق پرسش و خبر، استفاده از مخاطب درون‌متنی، استفاده از مخاطب مبهم و کاربرد مقوله‌بندی ارزشی» اهمیت داده شد.

از طرفی سعدی در نقل حکایات با نکره آوردن منبع خبر و یا استفاده از افعالی چون «شنیدم، گویند، آورده‌اند»، منبع نقل خبر را حذف می‌کند و یا ناشناخته و مبهم باقی می‌گذارد و بدین ترتیب منبع قضاوت را غایب قرار می‌دهد تا بدین وسیله، فارغ از ملاحظات مربوط به تعهد گوینده نسبت به اعتبار خبر، آن حکایات را در مقام تمثیل و در فضای تعلیمی مورد نظر خود، معتبر و قطعی تلقی، و اغراض تعلیمی خود را از آنها افاده کند.

منبع و مأخذ گزاره‌های اخلاقی و حکمی یا دین است و یا فرهنگ و محتوای آنها کمتر ساخته و پرداخته یک فرد است؛ اما گزینش آنها از سوی نویسنده، مبین پذیرفته بودن آنها نزد اوست و نگرش او را نشان می‌دهد. صادر شدن پند و اندرز از زبان گوینده مستقیم، که در گلستان در پاره‌ای از موارد، راوی و برخی موارد، خود نویسنده است، ممکن است لحن سخن را خشک و صریح کند و پذیرش آن را برای مخاطب دشوار سازد. از این رو در بسیاری از موارد در جایگاهی که سخن باید صبغه تعلیمی داشته باشد - چه از طریق مضمونهای امری که مستقیم‌ترین و صریح‌ترین شکل بیان تعلیمی است و چه از رهگذر نقشهای گفتاری غیرمستقیم، نویسنده با تغییر گوینده از خود و یا راوی به دیگران در عین حفظ جنبه تعلیمی سخن و اقتدار آن از بار تحکمی کلام کاسته است. از مصداقهای این روش، اندرزها و ارشادهایی است که از زبان قهرمانان حکایات، خطاب به یکدیگر و یا از قول بزرگان بیان شده است.

نتایج نشان داد که استفاده از عوامل وجهی و امر غیرمستقیم با بهره‌گیری از امکانات بافتی، دلایل اصلی توفیق سعدی در این زمینه است. استفاده از قالب حکایت، اولین عاملی است که پیام مستقیم تعلیمی را در پوششی زیبا و قابل‌پذیرش قرار می‌دهد. زمان و مکان از ویژگیهای داستان است که جز مواردی اندک که در آن مکانهایی با مفهومی نمادین قرار دارد، سعدی از پرداختن به آن پرهیز، و بدین وسیله بافت‌زدایی کرده است. این عاملی مهم است که پیام را برجسته‌تر می‌سازد. سعدی گاه برای باورپذیر کردن پیامهای تعلیمیش از راوی اول شخص استفاده می‌کند و علاوه بر ایجاد انسجام و صمیمیت با مخاطب، نکات اخلاقی را در ذهن او می‌نشانند.

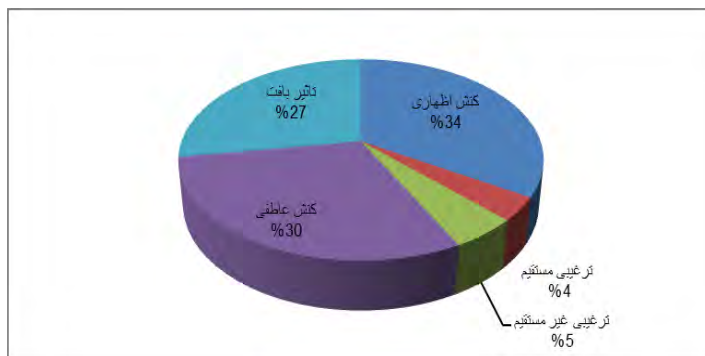
بیشتر شخصیت‌های گلستان با وضعیت اجتماعی و شغل یا اوصاف اخلاقی یا وضعیت جسمی-روحیشان نامگذاری می‌شوند و در موارد دیگر نیز از شخصیت‌های اساطیری، مذهبی و مانند آن استفاده شده است. این عامل نیز سبب انسجام بیشتر متن شده، ذهن و فکر خواننده را از توجه به شخص خاص به کلیتی متوجه می‌سازد. استفاده از قالب آمیخته نظم و نثر از دیگر عواملی است که با استفاده از وزن، فضا و لحن تعلیمی را تخفیف می‌دهد و باورپذیرتر می‌کند. از طرفی ابیات گلستان آکنده از تمثیلات و تشبیهات بی‌نظیری است که در این راستا عمل می‌کند. سعدی گاه برای غیرمستقیم کردن پیام‌های تعلیمی حکایاتش از تدابیری در حوزه وجه‌نمایی استفاده کرده است؛ از جمله گاه از جملات خبری و پرسشی برای بیان امر استفاده استعاری کرده است و بدین ترتیب، تعداد درخواست‌های غیرمستقیم را افزایش می‌دهد تا متن را از لحن تحکمی خارج سازد. همان‌طور که در تحلیل حکایات عنوان شد، سعدی منبع قضاوت را از گوینده یعنی راوی مستقیم به دیگران انتقال داده و از طرفی مخاطب اندرزا اغلب نام‌های عام یا مبهم است. سعدی گاه برای غیرمستقیم کردن اندرزا تمرکز سخن را از فاعل مشخص به موضوع سخن متوجه ساخته است. او افعال و رفتار و صفات انسانی را ارزشگذاری، و به جای تمرکز بر عامل صفت یا رفتار، به خود صفات و رفتارها توجه کرده و از مستقیم بودن پیام کاسته است. سعدی در باب پنجم به صورت خاص و در ابواب دیگر به شکل عام، ادب تعلیمی را با ادب غنایی آمیخته است. او از میان ابزارهای وجهی از افعال وجهی بیشترین استفاده را کرده است؛ چراکه استفاده گسترده از دیگر ابزارهای وجه‌نما در گذشته ادب فارسی هنوز رایج نبوده است و از طرفی، این افعال مفهوم قطعیت لازم را برای متون تعلیمی به همراه دارد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، سعدی از عوامل ارتباطی، عناصر وجهی، تمهیدات گوناگون بافتی و بسیاری عوامل دیگر به درستی و در جایگاه مناسب خود استفاده کرده است.



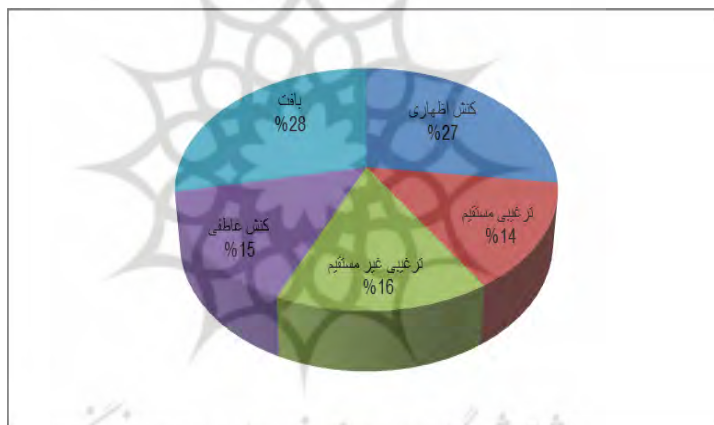
جدول ۳. فراوانی انواع «کنش» و «عوامل بافتی» در بندهای تعلیمی باب هفتم و پنجم گلستان سعدی

ح باب ۷	شماره گزاره	کنش اظهاری	کنش ترغیبی مستقیم	کنش ترغیبی غیر مستقیم	کنش عاطفی	ابزار بازنمایی وجه-فعل	افزوده وجه نما	فعل کنکی وجهی	تأثیر بافت	تأثیر وجه	فعل وجهی
1	1	1	0	0	0	1	0	0	0		
1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	۲	۱
2	3	0	1	0	1	1	0	0	0		
2	4	1	0	1	0	1	0	0	1	۲	۲
3	5	0	1	0	0	0	0	1	1		
3	6	1	0	1	0	1	0	1	1	۳	۲-۱
4	7	1	0	1	0	1	0	0	1	۱	۱
5	8	0	1	0	0	1	0	0	1		
5	9	0	1	0	0	1	1	0	0		
5	10	0	1	0	1	1	0	0	0		
5	11	1	0	1	0	1	0	0	1	۵	۴
6	12	1	0	0	0	1	0	0	1	۱	۱
7	13	1	0	0	1	1	0	0	1	۱	۱
8	14	1	0	1	0	1	0	0	1	۱	۱
9	15	0	1	0	1	1	0	0	1	۱	۱
10	16	1	0	1	0	1	0	0	1	۱	۱
11	17	1	0	1	0	1	0	0	1		
11	18	1	0	1	1	1	0	0	1	۲	۲
12	19	1	0	1	1	1	0	0	0	۱	۱
13	20	0	1	0	0	1	0	0	0	۱	۱
14	21	0	1	0	0	0	0	1	1		
14	22	1	0	1	0	0	0	0	1	۱	۲-۱
15	23	0	0	0	1	0	1	0	0	۱	۰
16	24	0	1	0	0	1	0	0	1		
16	25	0	1	0	1	1	1	0	0		
16	26	0	1	0	1	1	0	0	0	۴	۳
17	27	0	0	0	1	1	0	0	0		
17	28	0	1	0	0	1	0	0	0		
17	29	1	0	0	0	1	0	0	0	۳	۳
18	30	1	0	0	0	1	0	0	0		
18	31	1	0	1	0	1	0	0	1	۲	۲
19	32	1	0	1	0	1	0	0	1		
19	33	0	0	0	1	1	0	0	1		
19	34	1	0	0	0	1	0	0	1		
19	35	1	0	0	0	1	0	0	1		
19	36	1	0	0	0	1	1	0	1		
19	37	1	0	0	0	1	0	0	0		
19	40	0	0	1	0	1	0	0	1		
19	48	0	0	0	1	1	0	0	0	۹	۸
19	49	1	0	0	0	1	0	0	1		
19	50	0	0	0	1	1	0	0	0		

تحلیل مضمونهای تعلیمی گلستان بر بنیاد نظریه کنش گفتار سرل



نمودار ۶. درصد فراوانی کنشها در باب پنجم گلستان



نمودار ۷. درصد فراوانی کنشها در باب هفتم گلستان

پی نوشت:

1. Speech Act
2. Searle
3. Expressive Act
4. Discriptive
5. Austin
6. Locutioary Act
7. Illocutionary Act
8. Prelocutionary
9. Persuasive Act

10. Commissive Act
11. Affective Act
12. Declarative Act
13. Modality
14. Probability
15. Usuality
16. Obligation
17. Inclination
18. Modalization
19. Modulation
20. Declarative
21. Imperative

منابع

- ابرمز، ام. اچ؛ فرهنگ توصیفی اصطلاحات ادبی؛ ترجمه سعید سبزیان، چ هفتم، تهران: رهنما، ۱۳۸۴.
- اخلاقی، فریار؛ «بایستن، شدن و توانستن، سه فعل وجهی در فارسی امروز»؛ (مجله دستور، پیاپی ۳، ص ۱۳۱-۸۲)، تهران، ۱۳۸۶.
- البرزی، پرویز؛ مبانی زبانشناسی متن؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۸۶.
- العموش، خلود؛ گفتمان قرآن، بررسی زبانشناختی پیوند متن و بافت قرآن مطالعه موردی سوره بقره، ترجمه سیدحسین سیدی، تهران: سخن، ۱۳۸۸.
- بختیاری، ژاله؛ بررسی کنشهای گفتاری مولوی در دفتر اول و دوم مثنوی معنوی (با تأکید بر کنشهای گفتاری عمل روایت)؛ پایان نامه کارشناسی ارشد ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان، ۱۳۹۰.
- پایا، علی؛ فلسفه تحلیلی: مسائل و چشم اندازها؛ چ دوم، تهران: طرح نو، ۱۳۸۳.
- پورجوادی، نصرالله؛ سلطان طریقت؛ تهران: نشر آگاه، ۱۳۵۸.
- جعفری، آزیتا؛ «بررسی افزوده‌ها در زبان فارسی بر اساس رویکردهای نقشی و صوری»؛ مجله دستور پیاپی ۳، ۱۳۸۸، ص ۸۲-۱۳۱.
- داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی؛ واژه‌نامه مفاهیم و اصطلاحات ادبی فارسی و اروپایی؛ تهران: مروارید، ۱۳۸۵.
- رستگار فسایی، منصور؛ انواع شعر؛ شیراز: نوید شیراز، ۱۳۸۰.

تحلیل مضمونهای تعلیمی گلستان بر بنیاد نظریه کنش گفتار سرل

زرقانی، سید مهدی و اخلاقی، الهام؛ «تحلیل ژانر شطح بر اساس نظریه کنش گفتار»؛ فصلنامه علمی پژوهشی ادبیات عرفانی دانشگاه الزهراء، س سوم، ش ۶ بهار و تابستان، ص ۸۰-۶۱، ۱۳۹۱.

ساسانی، فرهاد؛ *معناکاوی: به سوی نشانه‌شناسی اجتماعی*، تهران: علم، ۱۳۸۹.

سعدی، مصلح‌الدین؛ *گلستان*؛ تصحیح و توضیح غلامحسین یوسفی، تهران: سبح، ۱۳۷۳.
شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ «انواع ادبی در شعر فارسی»، *مجله خرد و کوشش*، دوره چهارم، ش ۱۱ و ۱۲، ۱۳۵۲.

شمیسا، سیروس؛ *سیروس در اعماق*، تهران، فردوس، ۱۳۷۳.

صفری دهکردی، مهدی؛ *بررسی کنشهای گفتاری در شعر حجم؛ مطالعه موردی آثار یدالله رویایی*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشکده زبانهای خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۹۲.

صفوی، کوروش؛ *از زیان‌شناسی به ادبیات*؛ تهران: سوره، ۱۳۹۰.

صفوی، کوروش؛ *درآمدی بر معنی*؛ چ دوم، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، ۱۳۸۳.

عباسی، مهدی؛ *بررسی کنشهای گفتاری در ترجمه جزء سی قرآن کریم بر اساس نظرات آستین (۱۹۶۲) و سرل (۱۹۶۹)*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان، ۱۳۹۲.

عرب یوسف‌آبادی، فائزه؛ اختیاری، زهرا؛ مرتضایی، سیدجواد؛ بامشکی، سمیرا؛ «بررسی تطبیقی کنشهای گفتاری مقامه «فی السکباج» از مقامات حمیدی با مقامه «المضیریه» از مقامات بدیع الزمان همدانی»؛ *نشریه ادبیات تطبیقی* ش ۷، پاییز ۱۳۹۲، ۱۴۷-۱۲۵.

غزالی، احمد؛ *سوانح*؛ بر اساس تصحیح هلموت ریتز و با تصحیحات جدید و مقدمه و توضیحات نصرالله‌پور جوادی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۵۹.
فرشیدورد، خسرو؛ *درباره ادبیات و نقد ادبی*؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۷۳.

لاینز، جان؛ *مقدمه‌ای بر معناشناسی زیان‌شناختی*؛ ترجمه حسین واله، تهران: گام نو، ۱۳۸۳.

لطفی‌پور، کاظم؛ «درآمدی بر سخن‌کاوی»؛ *مجله زبان‌شناسی*، بهار و تابستان، ۱۳۷۳، ص ۹-۴۰.
محسنی‌پور، زهرا بیگم؛ *بررسی سبک‌شناختی عبارتهای فعلی کلیده‌ودمنه بر اساس نوع کنشهای گفتاری و نقش آنها در ایجاد سبک فنی*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۹۳.

میرصادقی، میمنت؛ *واژه‌نامه هنر شاعری*؛ تهران: کتاب مهناز، ۱۳۸۵.



مرادی، روناک؛ *وجه نمایی و وجه در کردی سورانی، رویکردی نحوی و معنایی*؛ رسالهٔ دکتری دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکدهٔ ادبیات، ۱۳۹۱.
منتظری نجف آبادی، مریم؛ *بررسی زبانشناختی مقایسه‌ای کنش گفتاری تحسین در میان زبان آموزان ایرانی*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبانشناسی، دانشکدهٔ ادبیات، دانشگاه یزد، ۱۳۸۹.
وردانک، پیتیر؛ *مبانی سبک‌شناسی*؛ ترجمهٔ محمد غفاری، تهران: نی، ۱۳۸۹.
یوسف‌زاده، محمدرضا و معروفی، یحیی؛ *تحلیل محتوا در علوم انسانی*؛ تهران: سپهر دانش، ۱۳۸۸.

Austin, John L. . How to Do Things with Words. Oxford, 1962.- Halliday, M. A. K; *Linguistic studies of text and discourse* London Arnold, 2003.
----- and Christian Matthiessen ; *An introduction to functional grammar* London, Arnold 2004
----- and Ruqaiya Hasan; *cohesion in English* ; London, Longman 1976.
Nischik, Reingard M.; *Speech Act Theory, Speech Acts, and the Analysis of Fiction* *The Modern Language Review*; Vol. 88, No. 2 (Apr., 1993), pp. 297-306.
Pavel, Thomas G.; *Ontological Issues in Poetics: Speech Acts and Fictional Worlds* ; *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*; Vol. 40, No. 2 (Winter, 1981), pp. 167-178.
Searle, John R; *eeehh ttt ; ; nn yyyyy in tee llll yyyyyy ff eeeeeee* , Cambridge University Press Cambridge ,1969 .
Searle, J. R; *eeee eeinn MMMMMMMttt iii ss it t rrrrrr r rr eeeee eeee*; Cambridge, Cambridge University press ,1979 .
Yule, George, *Pragmatics*, Oxford university press, New York, 1996.