

نشریه علمی - پژوهشی

پژوهشنامه ادبیات تعلیمی

سال هفتم، شماره بیست و هشتم، زمستان ۱۳۹۴، ص ۱۴۴-۱۱۳

تنش‌های فرمی معناساز در روایت‌های تعلیمی (مطالعه موردی و فرمالیستی بوستان سعدی)

دکتر محسن بتلاب اکبرآبادی*

چکیده

متن، کلیتی منسجم از تنش‌نشانه‌هایی است که بر اساس روابطی چون تقابل و تشابه و... با هم هم‌نشین یا جان‌نشین شده‌اند. در این میان، متونی که به قصد تعلیم و القای معنی خاصی نوشته شده‌اند، از تنش‌های فرمی معنادار و برجسته‌ای برخوردارند. حکایت‌های منظوم تعلیمی از جمله این متون هستند که نویسنده آن‌ها تلاش می‌کند تا از برآیند تنش میان نشانه‌های فرمی مانند نظم، شعر و روایت، بیشترین بهره معنایی را بگیرد. در این پژوهش تلاش شده تا با روشی توصیفی-تحلیلی و رویکردی فرمالیستی و از طریق مطالعه موردی بوستان به عنوان یکی از اثرگذارترین متون تعلیمی، به تحلیل این نشانه‌های فرمی پرداخته شود و شیوه معناسازی و تعلیمی شدن حکایت‌های منظوم تعلیمی نشان داده شود. تنش نظم و شعر در معنای زبانی و

* استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه جیرفت m.akbarabadi@ujiroft.ac.ir

تاریخ پذیرش ۹۴/۹/۵

تاریخ وصول ۹۴/۶/۲۲

فرمالیستی آن و برجسته شدن ساحت برونه‌ای زبان و در نتیجه پیشبرد بدون درنگ روایت، استفاده از توصیفات روایتگر، چرخش‌های زمانی و درونی کردن زمان، استفاده از فراروایت، مخاطب‌محوری و... از مهمترین شگردهای فرمی معناساز است که منجر به تعلیمی شدن این اثر و متون مشابه شده است.

واژه‌های کلیدی

حکایت منظوم، تنش فرمی، تعلیم، فرامتن، زمان

۱- مقدمه

هر پدیده برای آن که بتواند به هویت برسد نیازمند نوعی ارتباط است و این ارتباط جز در سایه محتوم زبان به عنوان نظامی نشانه‌ای امکان‌پذیر نمی‌شود. براین اساس، متن ساختاری متشکل از عناصر معنادار است و از طریق همین متن است که وحدت نسبی عناصر متجلی می‌شود؛ در نتیجه متن مشتمل است بر عناصر معنادار، وحدت این عناصر و تجلی این وحدت (مکاریک، ۱۳۸۸: ۲۷۲-۲۷۱). متن، محیطی رمزگذاری شده است که فرستنده پیام از طریق آن با مخاطبان خود ارتباط برقرار می‌کند. در هر صورت، متن، کلیتی است منسجم که می‌تواند از لایه‌های مختلف زبانی و معنایی شکل بگیرد و هر کدام از این سطوح و لایه‌ها، کارکرد و ارزش نشانه‌ای خاصی به آن تحمیل کنند (ر.ک. موران، ۱۳۸۹: ۲۱۳-۲۱۱). هر نشانه در متن ادبی بنا به نوع کارکردش می‌تواند با دیگر نشانه‌ها از طریق همنشینی یا جانشینی، همسو شود یا در تعارض قرار گیرد (ر.ک. سوسور، ۱۳۸۲: ۱۸۳-۱۷۶). متن، چه آن را یک کلیت بسته و در خدمت مقاصد نویسنده بدانیم و چه در خدمت اهداف خواننده یا گفتمان‌های

حاکم (ر.ک. سجودی، ۱۳۸۷: ۱۴۷-۱۰۲)، با نوعی تولید و انتقال معنا روبروست. متن در حقیقت نوعی فرایند تعاملی است که پیوسته میان نیروهای گوناگون معناساز در حال تبادل و جریان است و از طریق همین تبادل اطلاعات، خود را بروز می‌دهد و عینیت می‌یابد. بنا به نوع انتخاب و چینش نشانه‌ها، متن می‌تواند وجه و فرمی ویژه و به تبع فرم، معنایی خاص به خود بگیرد (ر.ک. برتنس، ۱۳۸۷: ۵۷). چنان که جهت‌گیری نشانه‌ها به سمت خود پیام باشد و نوعی هنجارگریزی معنایی در نشانه‌ها دیده شود، متن، فرمی شعرگونه به خود می‌گیرد. شیوه ترکیب نشانه‌ها می‌تواند به صورت پیوستاری، فرم متن را از نظم تا شعر و نثر گسترش دهد (ر.ک. صفوی، ۱۳۹۳: ۳۱۸-۲۸۷). روایت نیز فرمی است که از طریق نحوه چینش نشانه‌ها شکل می‌گیرد. اگر نشانه‌ها از طریق همبستگی و وابستگی طولی یا به تعبیری علی و زمانی به هم پیوند بخورند، فرمی روایی به خود می‌گیرد (ر.ک. لوته، ۱۳۸۸: ۱۸-۹). زبان و رمزگانی که فرستنده روایت (مؤلف، نویسنده) به کار می‌گیرد، مسلماً ملازمات خاص خود را دارد؛ یعنی به ناچار امکاناتی فرمی و معنایی را بر روایت تحمیل می‌کند و محدودیت‌ها و ظرفیت‌هایی به آن می‌دهد که ناشی از همین خاصیت رسانگی است؛ یعنی رسانه‌ای که نویسنده برای پردازش داستان خود از آن استفاده می‌کند (ر.ک. چتمن، ۱۳۹۰: ۱۹-۹).

حکایات‌های منظوم تعلیمی، فرمی ویژه و متمایز نسبت به اشعار دیگر دارند. این حکایات به لحاظ فرمی از طرفی شعر و از سویی دیگر نظم محسوب می‌شوند. مسلماً این دوسویگی فرم بیان و دیگر نمودهای فرمی، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و تعاملات خاصی به متن این آثار بخشیده است؛ از این رو پردازش معنای تعلیمی این حکایات مستلزم توجه به این شگردهای فرمی است. از آنجا که این حکایات به قصد تعلیم نوشته شده‌اند پس نویسنده باید این تنش موجود میان تمهیدات فرمی را به وحدتی

معنادار که همان نکته و مفهوم تعلیمی متن است برساند. کارکرد زبانی و زیبایی‌شناختی این تنش‌های فرمی، تفاوت‌هایی با هم دارند لذا پرسش‌ها و احتمالات جدیدی به وجود خواهد آمد: آیا فرم شعری و منظوم این حکایات بر تعلیمی بودن روایت تأثیر گذاشته است؟ در صورت تأثیر، کدام ساحت غلبه بیشتری دارد و به روایت جهت‌گیری تعلیمی بخشیده است؟ شگردهای فرمی روایت برای تعلیمی کردن بوستان کدامند و...؟ از آنجا که بخش عظیمی از ادبیات داستانی سنتی ایران در قالب حکایات منظوم پردازش شده است، در این پژوهش تلاش شده تا با رویکردی فرمالیستی و با تکیه بر بوستان سعدی به عنوان نمونه‌ای تاثیرگذار در این حوزه، به کارکردهای فرمی و تعلیمی شعر و روایت، ملازمات، تناقض و تنش و نحوه انسجام یا گریز نشانه‌ها در این اثر پرداخته شود.

۲- پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که در حوزه بوستان سعدی و حکایت‌های سنتی انجام شده، بیشتر حول مسائل کلی و سنتی روایت مانند عناصر داستان و شخصیت‌پردازی و امثال آن شکل گرفته است. برای نمونه، مهرالسادات موسوی در مقاله «آرمان شهر سعدی» به تطبیق مضامین بوستان سعدی با مفهوم اتویپا پرداخته است. محمد غلام در «شگردهای داستان‌پردازی در بوستان»، با نگاهی ریخت‌شناختی، الگوهای روایی بوستان سعدی را طبقه‌بندی کرده است. علی محمد حق‌شناس در مقاله «شعر زبان سعدی و زبان شعر حافظ» به بررسی زبان‌شناختی غزل‌های سعدی و مقایسه آن با غزل‌های حافظ پرداخته است. غلامحسین یوسفی در مقالات متعدد، آرمانگرایی بوستان را تحلیل کرده است و... در میان این پژوهش‌ها، موردی یافت نشد که به تنش‌های فرمی بوستان اشاره

کرده باشد و بیشتر همان مضامین اخلاقی و داستانی بوستان را واکاویده‌اند. نوآوری مقاله حاضر، تحلیل فرمی بوستان و نشان دادن ظرافت‌های زبانی و فرمی است که رنگ و بوی خاصی به تعلیمی شدن این متن داده است. این امر ضرورت این پژوهش را تایید می‌کند.

۳- بحث

۳-۱- شعر، نظم، روایت: تنش‌های فرمی تعلیمی و تعلیم‌گریز

اگر زبان شعر را به عنوان یک کارکرد زبانی و ادبی در تقابل با زبان عملی (Practical language) قرار دهیم، شعر، کاربردی ویژه از زبان خواهد بود که از طریق آشنایی‌زدایی و هنجارگریزی (زبانی و معنایی) توجه را بر خود پیام و زبان معطوف می‌کند و از این رهگذر از زبان عملی که هدف ارتباط‌رسانی دارد، متمایز می‌شود. (ر.ک. سلدن، ۱۳۸۴: ۵۱). این زبان عملی و روزمره هم می‌تواند نظم باشد و هم نثر و بر این اساس می‌تواند پیوستاری از نثر شاعرانه تا شعر منثور را در بر بگیرد. روایت نیز کاربردی ویژه از زبان است که می‌تواند فرمی منظوم یا منثور و حتی شاعرانه به خود بگیرد. منظوم بودن روایت، برجستگی خود را زمانی نشان می‌دهد که آن را در تقابل با روایت‌های منثور و متعارف قرار دهیم که با ساحت متوالی و علی روایت که می‌خواهد معنی را مستقیم به مخاطب عرضه کند، سازگاری بیشتری دارد. ادبیت روایت (کارکرد ادبی متن) که سرشار از تمهیدات آشنایی‌زداینده و هنجارگریزی‌های معنایی است، معنی و سیر روایت را با تأخیر، درنگ و گاه ابهام مواجه می‌کند. در مقابل، نظم، روایت را موزون می‌کند و بیشتر جنبه تزیینی دارد و خللی در معناسازی ایجاد نمی‌کند. بخش عظیمی از حکایت‌های تعلیمی زبان فارسی، منظوم هستند؛ یعنی جهت‌گیری کلی

نشانه‌ها به سمت معنای تعلیمی است. متنی که در بوستان به چشم می‌آید از ابهامات زبانی به دور است و به لحاظ کیفیت پیشبرد روایت، تفاوت چندانی با نثر ندارد؛ از این رو باید دید سهم شعر و نظم در ساختار تعلیمی روایت چگونه است. دقیق‌تر شدن در مباحث زبانی می‌تواند این پرسش را به پاسخ برساند.

نخستین تمایزی که بوستان را در تقابل نثر قرار می‌دهد، نظم‌وارگی و موزون و مقفی بودن آن است. حق‌شناس بر پایه تعاریف زبان‌شناختی، با تمایز میان سه نوع نظم، شعر و نثر معتقد است که عناصری چون وزن، قافیه، ترجیع، جناس و... در رده عناصری قرار می‌گیرند که در بازی برونه‌ای زبان دست دارند و به بروز کیفیت یا جوهر نظم کمک می‌کنند اما شعر، خلقتی است که در درونه زبان شکل می‌گیرد؛ یعنی نوعی دخل و تصرف در عالم معنی است که این امر از طریق عناصر معنایی چون تشبیه، استعاره، کنایه و... شکل می‌گیرد. در مقابل این‌ها نثر قرار دارد که نه به بازی برونه‌ای زبان تن می‌دهد و نه به بازی‌های درونه‌ای آن و حد وسط این دو قرار می‌گیرد و گاه ممکن است به بازی‌های برونه‌ای و درونه‌ای زبان نیز تن دهد و مشمول صفاتی چون نثر ادبی قرار بگیرد (ر.ک. حق‌شناس، ۱۳۷۳: ۸۳ - ۷۹). پس صرف وزن و عروض داشتن نمی‌تواند معیار شعریت یک متن باشد، همان‌طور که متشور بودن یک متن نمی‌تواند مانع شعریت آن شود بلکه همه این‌ها دارای ساحتی پیوستاری هستند.

در بوستان سعدی نیز تا زمانی که این فرم در خدمت پیشبرد کارکردهای روایی قرار می‌گیرد، ساحتی نظم‌گونه پیدا می‌کند؛ یعنی فقط ساختار صوری و برونه‌ای زبان تحت تأثیر روایت است اما آنجا که این زبان در خدمت توصیفات، فضاسازی‌ها و شخصیت‌پردازی قرار می‌گیرد، ساحت شعری و ادبی متن از برجستگی خاصی برخوردار می‌شود. ذکر مثال‌هایی می‌تواند این تحلیل را ملموس‌تر کند.

تقریباً در ابتدای تمامی حکایت‌های بوستان- که همان تعادل اولیه پیرنگ است- با غلبه فرم روایی و منظوم روبرو هستیم:

سفر کرده هامون و دریا بسی	ز دریای عمان برآمد کسی
ز هر جنس در نفس پاکش علوم	عرب دیده و ترک و تاجیک و روم
سفر کرده و صحبت آموخته	جهان گشته و دانش اندوخته

(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۴۲)

در این ابیات و اکثر قریب به اتفاق حکایت‌های بوستان، تقریباً عناصر درونه‌ای زبان چون استعاره، تشبیه و... دیده نمی‌شود و با زبانی موزون و مقفی روبرو هستیم که برونه زبان را برجسته می‌کند. این شیوه نوعی استلزام روایی است که از ساحت شعری زبان می‌کاهد و بر نقل و روایتگری (پردازش کارکردها و پیشبرد حوادث) می‌افزاید. همین‌که کلمات و به تبع آن حوادث، بدون هیچ درنگ و تأخیری پشت سرهم می‌آیند، منجر به برجستگی محور هم‌نشینی می‌شود و متن را به جلو و به سمت معنای نهایی که همان نتیجه تعلیمی است پیش می‌برد اما به محض این که روایت وارد شخصیت‌پردازی و فضا سازی می‌شود، جنبه شاعرانگی زبان برجسته می‌شود و زبان به قطب استعاری نزدیک‌تر می‌شود. مثل شخصیت‌پردازی غلامان شاه در همین حکایت:

ملک را دو خورشید طلعت غلام	به سر بر کمر بسته بودی مدام
دو پاکیزه پیکر چو حور و پری	چو خورشید و ماه از سه دیگر بری
دو صورت که گفتی یکی نیست بیش	نموده در آینه همتای خویش
سخن های دانای شیرین سخن	گرفت اندر آن هر دو شمشاد بن

(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۴۴)

برعکس ابیات پیشین، در این ابیات، روایت تحت تأثیر فرم شعری متن قرار گرفته است. این تنش میان ساحت شعری و منظوم هم معنامدار است هم معناگریز و در نهایت به نفع ساحت منظوم و معنامدار و تعلیمی روایت خاتمه می‌یابد. در حکایت‌های دیگر نیز با چنین برخوردی با زبان روبه‌رو هستیم؛ یعنی در طول حکایت، جنبه ادبی و شعری زبان کمتر به چشم می‌آید اما همین که روایت به تمثیل یا حکایتی عاشقانه ختم می‌شود، جنبه شعری و استعاری زبان برجسته می‌شود. مهم‌ترین و برجسته‌ترین حکایت‌های عاشقانه و تغزلی این منظومه، حکایات مرتبط با باب «عشق و مستی و شور» است. زبان حکایات عاشقانه این باب تا جایی که در خدمت پیشبرد علی و زمانی پیرنگ قرار دارد به راحتی می‌تواند به صورت نثر بازنویسی شود و خللی به بُعد زیبایی‌شناختی و ادبی آن‌ها وارد نشود اما همین که در ادامه حکایت به توصیف عشق و ملازمات آن می‌رسد، بلافاصله جنبه ادبی متن پیرنگ می‌شود:

یکی شاهی در سمرقند داشت	که گفتی به جای سمر، قند داشت
جمالی گرو برده از آفتاب	ز شوخیش بنیاد تقوی خراب
تعالی الله از حسن تا غایتی	که پنداری از رحمت است آیتی
همی رفتی و دیده‌ها در پی اش	دل دوستان کرده جان برخی اش

(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۹۸)

در همه این حکایت‌ها همین که روایت وارد مرحله تغییر می‌شود و به هم خوردن تعادل فرا می‌رسد که متضمن نوعی تغییر و کنش و جابجایی است، از ساحت ادبی کاسته می‌شود و بُعد زمانی و تسلسلی روایت برجسته می‌گردد و در نتیجه، فرم به نفع معنای تعلیمی، نمودی کم‌رنگ‌تر می‌یابد.

نکته‌ای که نباید از نظر دور داشت این است که یک متن منشور نیز می‌تواند از ادبیت

و تمهیدات ادبی برای بیان داستان استفاده کند، پس شعر بودگی یا شعریت، خاص متون منظوم نیست اما نظم این امتیاز را دارد که به نحوی کامل تر و جامع تر از این امکانات بهره بگیرد. در هر صورت، ساختار صوری و منظوم زبان حکایت های بوستان جدا از آن که رسانای معناست، به سبب کیفیت زیباشناختی و آهنگینی که دارد، خود نیز بنیان و کانون توجه قرار می گیرد و دنیایی مستقل و زیبا را به تصویر می کشد. این امر، خاصیت زبان آهنگین و منظوم به عنوان معیاری از شعربودگی است؛ یعنی زبانی که برای زیبا ساختن معنای تعلیمی «از تمامی مواد کلامی متن بهره می گیرد و با اهمیت دادن به کوچک ترین آواها و جزئی ترین عناصر نوشتاری، دنیایی دیگر می آفریند» (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۱۴۹).

یکی از کارکردهای زبان منظوم، زیبایی آفرینی است که جنبه ای تزئینی و آرایشی دارد. این توجه به زیبایی، هدف و جهتی دیگر دارد که سمت و سوی آن می تواند به مخاطب برگردد؛ زیرا وجه زیبایی شناسانه زبان «در پی آن است که برای قانع کردن مخاطب خود از وجه ابزاری صرف زبان فراتر رود و از توان های دیگر زبان بهره بگیرد و نه تنها عقل را که دل را نیز بخواهد قانع کند» (ر.ک. آشوری، ۱۳۸۴: ۷۱). این مخاطب محوری زمانی اهمیت خود را نشان می دهد که بدانیم عنصر مهم حکایت های تعلیمی همین مخاطب است؛ زیرا نویسنده روایت را به قصد تعلیم مخاطب نوشته است. پس فرم منظوم، کارکردی تعلیمی نیز دارد.

تاکنون دو کارکرد تعلیمی فرم منظوم در روایت مورد توجه قرار گرفت: نخست، زیبایی آفرینی اقناع و جلب توجه خواننده به عنوان یک طرف این ارتباط روایی که در صورت نبود و فرض ذهنی او هیچ گونه ارتباطی شکل نمی گیرد، به ویژه در حکایت های بوستان که بُعدی اخلاقی و تعلیمی دارند و خواننده در فراگیری این ابعاد از نقشی بسزا

برخوردار است؛ دوم، معنامداری فرم منظوم که روایت را به سمت معنای تعلیمی مورد نظر نویسنده سوق می‌دهد.

۳-۲- فرم ادبی و تعلیق تعلیم

فرم ادبی برخی از این حکایت‌ها برجستگی خاصی دارد و بر نحوه معنارسانی و تعلیم نیز تأثیرگذار است. این‌گونه نیست که ادبیت فرم را سوی معنا یا نقطه مقابل آن بدانیم. تمهیدات به کار رفته فرمی، چون استعاره‌ها و نمادها، نوعی ابهام را در سطح معنی به وجود می‌آورد و معانی ثانویه و متداعی به زبان می‌دهد. تعلیق (suspense)، از جمله شگردهای فرمی است که نویسنده از طریق آن تلاش می‌کند به روایت خود جنبه کنجکاوانه و هول و ولایی بدهد. در حقیقت نوعی تمهید است که بر جذابیت معنا و روایت می‌افزاید. در یک نگاه کلی می‌توان تعلیق را «هر گونه ابهام و کتمان دانست که غایت و معنای روایت را با تأخیر و تعویق روبه‌رو می‌کند» (مندنی پور، ۱۳۸۳: ۱۵۱-۱۵۰). یکی از عوامل تعلیق در بوستان استفاده از فرم شعری و ادبی است. توصیفات سرشار از استعاره و تشبیه موجود در این اثر، به برجسته‌سازی زبان منجر شده است و برای اندک مدتی خواننده را دچار بازی‌های زبانی می‌کند. این روند، پیشرفت معنای تعلیمی روایت را با درنگ و تأخیر روبرو می‌کند و همین امر نوعی تعلیق را در سطح روایت به وجود می‌آورد. اگر چه این تعلیق، منجر به هول و ولا و کنجکاوی مهمی در روایت نمی‌شود اما ناگزیر با تداعی‌هایی که ایجاد می‌کند و خواننده را از یک واژه به معانی و واژه‌های گوناگون ارجاع می‌دهد، نوعی تعلیق زبانی محسوب می‌شود که کشف لایه‌های تعلیمی روایت را مهون توجه و توقف در نحوه سازمان‌بندی و سازآرایی واژگان می‌کند. این امر اگرچه ظاهراً با ذات و هدف متون تعلیمی که به قصد معنارسانی و تعلیم نوشته شده‌اند، ناسازگار است اما نوعی شگرد

معنایی نیز به حساب می آید و خواننده را برای کشف معنا و نتیجه تعلیمی حکایت مشتاق تر و پایان روایت را جذاب تر می کند. مثلاً در حکایتی از باب سوم، گدازادهای عاشق پادشاه زادهای می شود که با تمام عتاب ها و شکنجه هایی که از این عشق می بیند دست از عشق نمی شوید. نکته تعلیمی این حکایت در دو بیت آخر نهفته است:

حریفان خلوت سرای السست به یک جرعه تا نفعه صور مست
به تیغ از غرض برنگیرند چنگ که پرهیز و عشق آبگینه است و سنگ
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۹۸-۱۹۷)

روایت برای این که به این دو بیت پایانی برسد، مدام گرفتار بازی های فرمی و زبانی می شود. مثلاً در همان آغاز حکایت:

شنیدم که وقتی گدازادهای نظر داشت با پادشاهزادهای
همی رفت و می پخت سودای خام خیالش فرو برده دندان به کام
ز میدانش خالی نبودی چو میل همه وقت پهلوی اسبش چو پیل
دلش خون شد و راز در دل بماند ولی پایش از گریه در گل بماند
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۹۶)

کنایه سودای خام پختن و دندان به کام بردن، تشبیه این فضا به میدان و میل، ابهام تناسب موجود در کلمه پیل، کنایه خون شدن دل و در گل ماندن، همگی اصطلاحات و شگردهای ادبی هستند که به فرم برجستگی ویژه ای داده اند و زبان را متوجه خود پیام کرده اند. این ابهامات زبانی، روند خوانش و فهم معنای تعلیمی متن را با تأخیر روبرو می کند؛ زیرا خواننده برای عبور از این شگردها، ناچار به خوانش دقیق و فهم مناسبات موجود میان این کلمات است. این تأخیر سبب هول و ولا می شود و خواننده را نسبت به نکته تعلیمی متن کنجکاو تر می کند.

اگرچه شعر و نظم در حکایت های بوستان پا به پای هم پیش می‌روند اما وجه غالب متن (dominant) و جهت‌گیری آن، به سمت ساحت منظوم و پیشبرد کنش‌ها و رسیدن به معنای تعلیمی متن است؛ یعنی فرم منظوم منجر به پویایی و تعلیمی شدن روایت می‌شود.

۳-۳- توصیف‌های روایتگر و عناصر کاتالیزور، شاخصه تعلیمی حکایت های بوستان

اشاره شد که حکایت‌های بوستان، آنجا که بحث شخصیت‌پردازی‌ها و فضاسازی مطرح می‌شود، گرایش معناداری به سطح شعری روایت پیدا می‌کنند؛ یعنی شعر در خدمت توصیف قرار می‌گیرد و خود توصیف نیز بنا به ایستا بودنش در تقابل با بُعد روایی مطرح می‌شود؛ زیرا روایت به سبب بازنمایی کنش‌ها، کردارها و حرکات، جنبه‌ای پویا و سیال دارد. این تقسیم‌بندی از مؤلفه‌های روایت، نوعی تحلیل نشانه‌شناختی و ساختاری است که روایت را دارای ساختاری با تقابل درونی عناصر می‌داند. این تقابل تنها در سطح کلمات دیده نمی‌شود بلکه می‌تواند نسبت به گزاره‌های سازنده روایت نیز تعمیم پیدا کند؛ یعنی گزاره‌هایی که بُعد علی و زمانی روایت را پیش می‌برند و به روایت جنبه‌ای غایت‌مدارانه می‌دهند، در مقابل گزاره‌هایی که بُعد فضاسازی و حجمی روایت را تشکیل می‌دهند و روایت را نه در جهت خطی و زمانی بلکه به سمت فضاسازی و ساحت جانشینی پیش می‌برند. این تمایز میان روایتگری و توصیف در آرای روایت‌شناسان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از میان فرمالیست‌ها، بوریس توماشفسکی و از میان ساختگرایان، بارت و ژنت به این موضوع توجه ویژه‌ای کرده‌اند. توماشفسکی از توصیف و روایت با عنوان بن‌مایه‌های ایستا (Static motif) و بن‌مایه‌های پویا (dynamic) یاد می‌کند. بارت از آنها با عنوان نمایه (index) و کارکرد (function) نام می‌برد. ژنت نیز در مباحث مربوط به زمان آنها را

تحلیل می کند. این تقسیم بندی درصدد توضیح این نکته است که «توصیف مربوط به جنبه های ایستا و ساکن روایت می باشد که پیرنگ داستان را پیش نمی برد بلکه موجب فضا سازی می شود اما روایتگری جنبه و بُعد اساسی هر روایت است که موجب گذر پیرنگ از موقعیتی به موقعیت دیگر می شود» (امامی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۴۷). این تقابل که در پی آن، بخش های ایستا و پویای روایت در مقابل هم قرار می گیرند، عنصر زمان را برجسته می کند که نقشی اساسی در پیشبرد روایت، ترکیب پی رفت ها و کارکردها و پویایی روایت دارد. ژنت معتقد است که روایتگری مرتبط است با کنش ها یا رخدادها که به عنوان فرآیندهایی محض لحاظ می شوند و بدین وسیله است که تأکید روایتگری بر جنبه های زمانمند و نمایشی روایت است. از دیگر سو، توصیف از آنجا که بر اشیاء و موجودات، در حالت و بُعد هم زمانی تأکید می کند، جریان زمان را به تعلیق در می آورد و روایت را در بُعد فضا می گستراند (همان: ۱۵۵). با این تعابیر، روایت عرصه تقابل گزاره های زمانمند و بی زمان است. آنجا که زمان متن ثابت می شود، معنی تعلیمی حکایت نهفته می گردد و جایی که زمان حرکت می کند، روایت به قسمت پایانی و تعلیمی نزدیک می شود.

بسیاری از حکایت های تعلیمی به ویژه بوستان از آنجا که به قصد تعلیم نوشته شده اند، لازم است برای القای معنای تعلیمی به خواننده، از توصیفات کمتری استفاده کنند یا توصیفات را به نحوی به کار ببرند که در روند معنی رسانی خللی وارد نکنند؛ همین امر سبب می شود تا توصیفات در این حکایت ها ویژگی های منحصر به فرد خود را داشته باشند. این نکته آشکار است که لازمه هر روایتی برای پردازش فضا و شخصیت ها استفاده از توصیف است. از طرفی پرداختن به توصیف در حکایت تعلیمی، معنا و مقصد اخلاقی روایت را دورتر می کند و حکایت را نه در سطح عمودی بلکه در سطح افقی پیش

می‌برد. تناقض و تنش میان توصیف و معنا در حکایت‌های منظوم، سبب ایجاد توصیف-های روایتگر شده است. منظور از توصیفات روایتگر، توصیفات هستند که در عین شخصیت‌پردازی و فضاسازی، جنبه عمودی و روایت‌مندی حکایات را نیز همزمان گسترش می‌دهند. به تعبیری دیگر، توصیف روایتگر یعنی توصیفی مانند وصف کردن چهره‌ها در قالبی پرحرکت که از وقوع افعی که توصیف یک حالت به دلیل ویژگی ثابت و ایستایش بر متن تحمیل می‌کند، ممانعت می‌کند (ر.ک. آدام و رواز، ۱۳۸۳: ۶۲). این توصیفات جدا از آن که کارکردی تزیینی و فضا‌ساز دارند، روایت را نیز پیش می‌برند:

یکی پادشاه زاده در گنجه بود که دور از تو ناپاک و سرپنجه بود
به مسجد درآمد سرایان و مست می‌اندر سر و ساتگینی به دست
(سعدی، ۱۳۸۰: ۲۱۴)

«سرایان و مست»، «می‌اندر سر» و «ساتگینی به دست» توصیفات حالت هستند که در عین این که پادشاه زاده را توصیف می‌کنند، روایت را نیز به جلو پیش می‌برند و متن را متوقف نمی‌کنند. این توصیفات ایستا نیستند بلکه همزمان که زمان داستان (زمان رخ دادن حوادث) را پیش می‌برند، زمان متن (زمان پردازش حوادث در متن) را نیز به جلو می‌برند. چنین توصیفات نتایج توجه نویسنده به ساحت تعلیمی متن است. نویسنده تلاش می‌کند تا بدون پرداختن بیش از حد به زواید و حاشیه‌های توصیفی، مضمون و معنای تعلیمی مورد نظر خود را پیش ببرد. پس این توصیفات روایتگر، جنبه معنارسانی و تعلیمی دارند. البته پیش از این نیز ذکر شد که لازمه روایت، توصیف است و این گونه نیست که تمامی توصیفات، روایتگر نیز باشند بلکه بسیاری از این توصیفات جنبه‌ای تزیینی و زیباشناختی دارند که برای ترغیب و تأثیر بیشتر بر خواننده به کار می‌روند.

برخی دیگر از توصیفات بوستان که غلبه معنا داری نیز دارند، توصیفاتى هستند که به تعبیر «بارت» جنبه کاتالیزوری دارند. کاتالیزورها، علائم، توصیفات و حوادث ناچیز و فرعی و صرفاً متوالی هستند که اطراف کارکردهای اصلی (cardinal) را فرا گرفته‌اند (ر.ک. بارت، ۱۳۸۷: ۴۵). این توصیفات همچون بذری هستند که در بخشی از روایت کاشته می‌شوند و در بخش و سطحی دیگر سبز می‌شوند و کارکرد معنایی پیدا می‌کنند؛ یعنی کاتالیزورها اگر چه در ظاهر امر، کارکردهای اصلی روایت را با توقف روبرو می‌کنند اما با پیشرفت روایت به سطح و مرحله بعد، نقشی معنا دار و تعلیمی پیدا می‌کنند. این خاصیت روایت است که دارای سطوح گوناگون معنایی و زبانی است. هر سطح روایت از طریق ادغام در سطح دیگر کارکردی تازه می‌یابد. برای نمونه در حکایتی از باب چهارم، بزرگی، غلامی نکوهیده اخلاق دارد که بیش از هشت بیت به توصیف خصائل زشت این غلام اختصاص داده شده است:

بزرگی هنرمند آفاق بود	غلامش نکوهیده اخلاق بود
از این خفقی موی کالیده‌ای	بدی سرکه در روی مالیده‌ای
چو ثعبانش آلوده دندان به زهر	گرو برده از زشت رویان شهر

(سعدی، ۱۳۸۰: ۲۱۷)

در ابتدا به نظر می‌رسد این توصیفات نوعی حشو هستند که معنی روایت را با تاخیر مواجه کرده است و می‌توان آن‌ها را حذف کرد و خللی نیز به حکایت وارد نمی‌شود اما در سه بیت پایانی که روایت وارد مرحله تعادل نهایی و بیان نکته اخلاقی و تعلیمی می‌شود، کارکرد عنصر «تحمل» پررنگ می‌گردد:

بد است این پسر طبع و خویش ولیک	مرا زو طبیعت شود خوی نیک
چو زو کرده باشم تحمل بسی	توانم جفا بردن از هر کسی

تحمل چو زهرت نماید نخست ولی شهد گردد چو در طبع رُست (همان: ۲۱۷)

عنصر تعلیمی تحمل و بردباری وقتی اهمیت خود را پیدا می‌کند که قبل از آن در سطوح ابتدایی روایت، توصیفات بدخلق بودن غلام در چندین بیت برجسته شده باشد. توصیفات غلام اگر چه ظاهراً در لایه آغازین روایت سبب درنگ معنی شده است اما مانند کاتالیزور، معنی را در ابیات نهایی شفاف‌تر و واضح‌تر کرده است. پس تنش حجمی و خطی موجود میان عناصر توصیفی و عناصر روایتگر، شگردی است که می‌تواند به برجسته‌سازی و تقویت عناصر معنایی و نمادین حکایت‌های تعلیمی منجر شود. منظور این است که اگرچه توصیفات در ظاهر سیر خطی و عمودی روایت را دچار خدشه می‌کنند اما بُعد معنایی روایت را تقویت می‌کنند و جنبه تعلیمی آن را برجسته می‌نمایند.

۳-۴- زمان، عنصری معناساز و تعلیمی

تقابل میان توصیف و روایتگری منجر به برجسته‌شدن تقابل زمان و بی‌زمانی در روایت می‌شود. اهمیت زمان در روایت تا به حدی است که می‌توان روایت را «هر تبیین زمانمندی دانست که در حین پیشرفت، شگفتی ما را برانگیزد و آگاهی را تنها با گذشته‌نگری و بازاندیشی رقم زند» (تولان، ۱۳۸۶: ۱۴۲). سازماندهی زمانی، مهم‌ترین تفاوت روایت با هر پدیده غیر روایتی است.

مفهوم زمان در حکایت‌های بوستان (تعلیمی) از یک زاویه مهم قابل بررسی است: مناسبات زمانی میان روایت و داستان، یعنی فاصله زمانی اتفاق افتادن رخدادها با زمان روایت شدن آن‌ها. مناسبات زمانی در حکایت‌های بوستان صرفاً پیش‌برنده روایت نیست بلکه خاصیتی معنایی نیز دارد. چرخش مداوم زمان برخی از حکایت‌های بوستان از گذشته‌ای نامعلوم که رخدادها در آن اتفاق افتاده‌اند، تداوم و انتقال آن به

زمان روایت این حکایات (زمان زندگی سعدی در قرن هفتم) و در نهایت درگیر ساختن مخاطب با زمان روایت و تبدیل ماضی به اکنونی که مخاطب در آن زندگی می کند از طریق ضمیر خطاب «تو»، از شگردهای خواسته یا ناخواسته ای است که زمان را به عنصری معنایی و تعلیمی تبدیل کرده است. این شگرد در حکایت های تعلیمی و هرگونه حکایتی دیگر، منجر به فاصله زدایی مکانی و زمانی میان مخاطب و نویسنده می شود. مخاطب با این جابجایی زمانی احساس می کند که نکته تعلیمی حکایت فقط منحصر به گذشته ای دور نیست و شامل حال او نیز می شود.

ریکور با تأیید دو مبحث داستان و گفتمان و به نقل از بنونیست معتقد است که در زمان داستان (زمان اتفاق افتادن حوادث)، شخص سخنگو یا راوی درگیر نیست و رویدادها به صورت ماده خام و ماضی مطلق وجود دارند اما گفتمان (زمان روایت شدن حوادث) که دارای یک گوینده و شنونده است، زمان ماضی مطلق را با زمان حال و آینده پیوند می زند (ر.ک. ریکور، ۱۳۸۴: ۱۱۳-۱۱۲). زمان حال و آینده را می توان به طور ضمنی، زمان زیسته راوی یا مؤلف دانست که در هر صورت متأخرتر از زمان داستان (ماضی مطلق) است. در اغلب حکایت های بوستان به لحاظ انتخاب این زمان گذشته نگر (ماضی)، نکته ای ظریف نهفته است که اتفاقاً مختصات تعلیمی را بیشتر نمایان می کند. زمان رخ دادن حوادث برخی حکایت ها نامشخص است، یعنی در گذشته ای نامشخص اتفاق افتاده اند. این زمان دور و گذشته، به روایت این حکایت ها وجهه ای قصه مانند و اسطوره ای می دهد، یعنی ماضی مطلق که نامشخص و مبهم است و می تواند از ازل تا هر زمانی غیر از اکنون و آینده را در بر بگیرد.

اگر چه زمان حکایات بوستان، ماضی مطلق و مبهمی است که قابلیت گسترش تا ازل را دارد اما این زمان داستان واقعی وقتی وارد مقوله روایتگری می شود و پای راوی

یا نویسنده به میان می‌آید، با زمان‌هایی ملموس‌تر و جدید روبرو می‌شود. در ضمن این روایت‌های بی‌زمان، تمثیلات و حکایاتی بیان می‌شود که اتفاقاً نوعی زمان تقویمی و دوره‌ای است که به لحاظ تاریخی نیز قابل تشخیص است. مثلاً در حکایتی از باب دوم، داستان جوانی مطرح می‌شود که با قرض دادن، خواسته پیری را برآورده می‌کند و بعدها نیز پیر در مهلکه‌ای که قرار است گردن جوان را بزنند، او را نجات می‌دهد:

جوانی به دانگی کرم کرده بود تمنای پیری برآورده بود
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۹۲)

زمان و حوادث این داستان در گذشته‌ای نامعلوم (اسطوره‌ای) اتفاق افتاده است؛ از این‌رو می‌توان گفت که مضمون اخلاقی و تعلیمی این حکایت (بخشش و صدقه) شامل همان گذشته می‌شود اما سعدی با جابجایی زمانی در پایان حکایت، مضمون اخلاقی آن را به زمانی ملموس‌تر (تاریخی و اسلامی) پیوند می‌دهد:

حدیث درست آخر از مصطفی است که بخشایش و خیر دفع بلاست
(همان: ۱۹۲)

با این جابجایی زمانی، مضمون اخلاقی قصیده توسط گفتار پیغمبر، از محدوده اسطوره‌ای رها می‌شود و گسترش پیدا می‌کند و دوره متأخرتر یعنی اسلام را نیز در برمی‌گیرد. این جابجایی به همین جا ختم نمی‌شود بلکه با ذکر چند بیت دیگر، این زمان را با دوران زندگی خود نیز تطبیق می‌دهد:

عدو را نبینی در این بقعه پای که بوبکر سعد است کشور خدای...
کس از کس به دور تو باری نبرد گلی در چمن جور خاری نبرد
تویی سایه لطف حق بر زمین پیمبرصفت رحمه العالمین
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۹۲)

بوبکر سعد که پادشاه زمان سعدی (نویسنده) است، از نظر وی، جانشین مصطفی است که بر خیر و بخشش تاکید کرده بود. پس ویژگی های بوبکر نیز ادامه مضمونی و اخلاقی حکایت است. این گونه است که زمان عنصری می شود که معنی تعلیمی حکایت را گسترش می دهد.

علاوه بر این، وجود اشخاص تاریخی چون محمود، ایاز و شخصیت های دیگر، خلفا، شخصیت های تاریخی و مکان های جغرافیایی که متعلق به زمانی مشخص و تاریخی هستند و مهم تر از همه، روایت اول شخص سعدی در این حکایت ها، سبب جابجایی مدام زمانی و انتقال معنای تعلیمی از یک زمان به زمانی جدیدتر می شود. این زمان جدید تلفیقی از زمان رخ دادن حوادث و زمان روایت شدن آن هاست که زمان ماضی مطلق را به زمان ذهنی و زیسته مولف (که حال است) پیوند می دهد. دقیقاً همین نکته است که زمان داستان و ادبیات را در مقابل زمان علوم طبیعی قرار می دهد. در علوم طبیعی، زمان عینی است اما زمان ادبیات، زمانی است که هرگز به عینیت در نمی آید (اریکسن، ۱۳۸۵: ۱۷).

با توجه به کثرت این روایت های زمانمند تاریخی، زمان مطلق داستانی حکایت های دیگر نیز تحت تأثیر زمان حکایات تاریخی قرار می گیرد و همین امر قابلیت جانشینی زمان ها را در یکدیگر فراهم می آورد. به این ترتیب، دیگر، زمان روایت اصلی حکایات بوستان، زمانی محدود نیست بلکه در زمان حال مؤلف و راوی درونی می شود و بُعد واقع مداری نکته تعلیمی روایت را برای خواننده افزایش می دهد. پس استفاده از این پیوستار زمانی - مکانی، شگردی روایی است تا محتوا و پیام روایت در ذهن خواننده از مقبولیت و واقعیت بیشتری برخوردار شود و قابلیت تسری به زمان خواننده های گوناگون را پیدا کند. این شیوه استفاده از زمان، ظرفیت ویژه ای به جانشینی عناصر

روایت حکایت‌های بوستان داده است. چنانچه شخصیتی مانند انوشیروان که زمانی مشخص و تاریخی دارد می‌تواند به لحاظ کارکردی شامل هر شخصیت عادل باشد که در پی دستیابی به عدل و داد است. با این معناسازی که از طریق پیوند زمان‌ها صورت می‌گیرد، مناسبات میان حکایت‌ها و عناصرشان مستحکم‌تر می‌شود و عناصر از طریق جابجایی زمانی می‌توانند معنای تعلیمی متن را تقویت کنند.

چنین برخوردی با زمان، ظرفیت تأویل‌پذیری نشانه‌ها را نیز افزایش می‌دهد تا جایی که حتی شخصیت‌های تاریخی در مواجهه با زمان جدید، دچار معناهای جدید و گوناگون می‌شوند. مثلاً در باب اول بوستان، حکایتی از دارا نقل شده که شخصیتی تاریخی است و زمان و مکان مشخص خود را دارد. دارا در این حکایت ناخواسته قصد آن دارد که یکی از چوپانان خود را به دلیل نشناختن وی، با تیر از پای در بیاورد اما با معرفی چوپان این کنش صورت نمی‌گیرد و در نهایت به برداشت اخلاقی منجر می‌شود:

چنان است در مهتری شرط زیست که هر کهتری را بدانی که کیست...
 مرا گله‌بانی به عقل است و رای تو هم گله خویش باری پپای
 (سعدی، ۱۳۸۰: ۱۴۹)

تا اینجای حکایت که به نکته اخلاقی نیز ختم شده است، در زمانی ماضی و مشخص می‌گذرد. خواننده که مهمترین رکن متون تعلیمی از نظر ارتباطی است، ممکن است با استناد به همین زمان ماضی و این که چنین نکته‌ای شاید منحصر به گذشته است و ظرفیت امروزی را ندارد، این حکایت را کنار بگذارد. مولف بسیار هوشمندانه، بلافاصله پس از اتمام حکایت، با یک چرخش و التفات زمانی از طریق دوم شخص مخاطب، زمان ماضی را به حال و اکنون تبدیل می‌کند و در ابیاتی خطاب به خواننده می‌گوید:

تو کی بشنوی ناله دادخواه به کیوان برت کله بارگاه

چنان خسب کآید فغانت به گوش اگر دادخواهی برآرد خروش
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۴۹)

این التقاط‌های زمانی و التفات‌های مکرر یکی از مهم‌ترین شگردهای متون تعلیمی برای تاثیرگذاری و غلبه بُعد ترغیبی مخاطب است. پس در این تعبیر، زمان، عنصری معناساز و تعلیمی است که هرگونه جابجایی در آن، منجر به تغییر در سطوح معنایی و تعلیمی می‌شود. زمان تا وقتی که فقط حوادث داستان را پیش می‌برد، عنصری است که فقط در خدمت روایتگری قرار دارد، حال آن که وقتی این زمان با جابجایی‌ها خواننده و حوادث را نیز به درون خود می‌کشد، عنصری است ترغیبی و معنایی که فضای روایت را گسترش می‌دهد و نوعی کلیت‌سازی معنایی و تعلیمی را رقم می‌زند؛ یعنی زمانی فراگیر که دیگر محدود به نکته تعلیمی درون روایت نیست.

۳-۵- نقش کارکردهای ارجاعی در تعلیمی شدن بوستان

هر متن همزمان می‌تواند چندین کارکرد داشته باشد که البته برخی کارکردها، وجه غالب هستند. در متون ادبی-تعلیمی، نویسنده ناگزیر است ضمن برجسته کردن کارکرد ارجاعی متن که قواعد تعلیمی خاصی را تبلیغ می‌کند، به کارکردهای ادبی نیز توجه کند تا از جنبه اثرگذاری و زیبایی‌شناختی متن کاسته نشود؛ در نتیجه نوعی تنش دائمی میان کارکردهای گوناگون متن به وجود می‌آید. این کلیت متناقض، هم تعلیمی است و هم ضد تعلیم؛ یعنی نشانه‌ها برای تثبیت معنی تعلیمی خود به کارکردهایی نیاز دارند که در معناسازی آن‌ها خللی وارد نشود؛ در نتیجه وجودشان و معنادار شدنشان وابسته به حذف کارکردهای دیگر است. چنین تناقضی اگر با گزینش و ساماندهی نویسنده کنترل نشود منجر به واسازی متن و در نتیجه شاید بی‌معنایی یا تکثر معنا می‌شود و این امر، تعلیمی بودن متن را در ابهام قرار می‌دهد.

سعدی بارها بر تعلیمی بودن بوستان خود تاکید می‌کند؛ همین امر کارکرد ارجاعی حکایات بوستان را برجسته می‌کند:

گرت عقل و رای است و تدبیر و هوش به عزت کنی پند سعدی به گوش
که اغلب در این شیوه دارد مقال نه در چشم و زلف و بناگوش و خال
(سعدی، ۱۳۸۰: ۱۷۷)

تعلیمی بودن، مقصودی است که عناصر تشکیل‌دهنده حکایات، در جهت این مقصد سیر پیدا می‌کنند. پس فهم معنی حکایات، به شناخت قاعده‌های معنایی و زبانی این مقصود بستگی دارد. در صورت نفهمیدن این گفتمان و مقصود، پیام یا منتقل نمی‌شود یا مخاطب دچار کج‌فهمی و بدفهمی می‌شود. پس تعلیمی بودن چهارچوب و نظامی است که خواننده با توجه به آن، معنی موردنظر نویسنده را از متن برداشت می‌کند. غلبه بُعد تعلیمی، کارکردی ارجاعی و مصداقی به متن می‌دهد. چنین کارکردی در تناقض با ساحت ادبی و عاطفی متن قرار می‌گیرد که جهت‌گیری متن را به سمت خود پیام سوق می‌دهد. این تنش مداوم میان کارکرد ارجاعی که قصد دارد تا محتوای تعلیمی متن را بدون پیچیدگی‌های فرمی بیان کند و کارکرد ادبی متن که پیام را به سمت فرم خود معطوف می‌کند، در نهایت منجر به خلق فرمی جدید شده است که همان نظم روایی است نه شعر روایی؛ یعنی فرمی که روایت در آن برای ایجاد زیبایی، کارکردهای ارجاعی خود را می‌کاهد و توصیفات روایی را افزایش می‌دهد و شعر نیز هنجارگریزی‌های معنایی و آشنایی‌زدایی‌های ادبی خود را کاهش می‌دهد و با تکیه بر محور همنشینی، در خدمت بُعد زمانی و علی روایت قرار می‌گیرد. پس در متون روایی تعلیمی، با یک موقعیت متناقض روبرو هستیم.

لازمه فهم معنی تعلیمی این حکایات این است که متن، زبانی را به کار گیرد که برای

خواننده قابل فهم باشد اما در این صورت، خاصیت آشنایی زدایی را از دست می دهد و فرمی نه چندان شایسته ادبیات ارائه می دهد. از طرفی ناچار است برای جذابیت و خلاقیت، در نشانه ها نوعی ابهام و تأخیر ایجاد کند تا خواننده را به خواندن متن مشتاق کند که در این صورت معنی به تعویق می افتد. چنین تناقضی برای رسیدن به انسجام و وحدت ناچار است از قواعد طبیعی سازی استفاده کند: «طبیعی ساختن یک متن عبارت است از پیوند زدن متن به سخن یا الگویی که از جهاتی برای خواننده طبیعی و خوانا نماید» (کنان، ۱۳۸۷: ۱۶۷). پس طبیعی سازی، کاربرد مجموعه ای از الگوها و چهارچوب های زبان شناختی، اجتماعی و... است که تناقض های متن را سر و سامان می دهد و خواننده با اتکا به این الگوها، به خوانش و فهم معنای تعلیمی متن نائل می شود. یکی از شگردهای طبیعی سازی معنای تعلیمی حکایات در بوستان، مقدمه ای غیر روایی است که نویسنده به عنوان آغاز و توضیح باب می آورد. این مقدمه غیر روایی، الگویی معنایی است که درک ساختار و معنای نشانه های هر باب را به فهم این کارکرد معنایی و ارجاعی منوط می کند. مثلاً سعدی در ابتدای باب نهم (در توبه و راه صواب) پیش از آن که به حکایات مرتبط با این موضوع بپردازد، در مقدمه ای بحث توبه را به میان می کشد و از اهمیت توبه می گوید:

چو پنجاه سالت برون شد ز دست	غنیمت شمر پنج روزی که هست
اگر مرده مسکین زبان داشتی	به فریاد و زاری فغان داشتی
که ای زنده چون هست امکان گفت	لب از ذکر چون مرده بر هم مخفت
چو ما را به غفلت بشد روزگار	تو باری دمی چند فرصت شمار

(سعدی، ۱۳۸۰: ۲۷۳)

خواننده با چنین پیش زمینه ای به حکایت ها می رسد و هر حکایت را بر اساس همین مقدمه غیر روایی تفسیر می کند. همین امر، شگردهای ادبی متن را به حاشیه می راند و کارکرد معنایی و تعلیمی حکایات را طبیعی جلوه می دهد.

از دیگر راهکارهای سعدی برای غلبه بر این تناقض نشانه‌شناختی، برجسته کردن کارکرد ارجاعی و ترغیبی متن است. ارجاع مکرر حکایت‌های بوستان به واقعیت‌های بیرونی (رنالیستی) مانند شخصیت‌های شناخته شده، مکان و زمان‌های خاص، توصیف حالات و صحنه‌های محسوس واقعی (فضاپردازی) و هرگونه عاملی که کارکرد ارجاعی متن را غالب می‌کند، سبب شده است تا حکایت‌های بوستان از سیالیت نشانه‌های ادبی و ادبیت فاصله بگیرند و برای خواننده آشنا به نظر برسند.

از دیگر قرینه‌هایی که کارکرد ادبی متن بوستان را به حاشیه می‌راند، مخاطب محوری آن هاست. در اکثر حکایات بوستان، به خواننده با ضمیر دوم شخص، خطاب می‌شود و فاصله زمانی او با رخدادها از میان می‌رود و وی با متن یکی می‌شود. همین امر سبب می‌شود که حکایت به جای این که توجه را به سمت بافتار خود جلب کند، به سمت خواننده جهت دهی داشته باشد. این مخاطب محوری پیامد خاص خود را دارد. چون خواننده به عنوان یکی از مهمترین عناصر این الگوی ارتباطی در نظر گرفته شده است، نویسنده ناچار است از ادبیت متن بکاهد و بر جنبه‌های ارجاعی و ترغیبی آن بیفزاید تا پیام با کمترین واسطه و به دور از آشنایی‌زدایی‌های مبهم کننده به خواننده منتقل شود. خواننده با این فاصله‌زدایی، به جزیی از حکایت تبدیل می‌شود که حذف او به ابهام در پیام‌رسانی متن منجر می‌شود و الگوهای طبیعی‌سازی متن دچار اخلال و دگرگونی می‌گردند. پس هم کارکرد ارجاعی حکایات بوستان و هم کارکرد ترغیبی آن‌ها، نوعی شگرد تعلیمی است تا ضمن منسجم‌سازی نشانه‌ها، اثرگذاری آن را نیز بیشتر کند.

۳-۶- فرامتن و تعلیم

غلبه بُعد معنایی و تعلیمی بر فرم ادبی حکایات در بوستان سبب شده است تا بلافاصله با پایان روایت، بخش تفسیر و فرامتنی که به نحوی غلبه صدای نویسنده است افزوده شود.

تودورف در مقاله «گرال: طلب حکایت» که شامل بررسی یک روایت مسیحی از طلب جام مقدس است، حکایتی را که به ماجراها اختصاص دارد حکایت دال و متن تفسیری را مدلول یا فرامتن می‌داند (ر.ک. تودورف، ۱۳۸۸: ۸۳-۸۲). در این گونه روایات که معمولاً جنبه‌ای تعلیمی و مذهبی دارند، متن و فرامتن در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. در بوستان و متون تعلیمی نیز این جنبه، از غلبه و اهمیت خاصی برخوردار است. بعد از این که قسمتی از روایت اصلی و ماجراها ذکر می‌شود یا داستان به پیرفت پایانی می‌رسد، بلافاصله ابیات یا داستانی کوتاه برای توضیح و تفسیر آن از زبان نویسنده ذکر می‌شود که در حقیقت معنای ضمنی آن کنش را در بر می‌گیرد؛ فرآیندی که روایت را از ساحت شعری بیرون می‌آورد و وارد سطوح معنایی و ارجاعی می‌کند. این فرآیند به ویژه در پایان حکایت‌ها، نمود خود را در تفسیر نویسنده نشان می‌دهد و کنش موجود در سطح روایت اصلی از طریق بیانات راوی یا نویسنده، به معنای تعلیمی خود نزدیک می‌شود و رمزگشایی می‌گردد.

در بوستان سعدی تقریباً حکایتی وجود ندارد که بلافاصله بعد از پایان به نتیجه گیری معنایی و اخلاقی نینجامد. این نتیجه گیری، حاصل تشنس فرمی حکایات و غلبه کارکرد فرامتنی یا فرازبانی متن است. منظور از کارکرد فرامتنی، تمرکز متن بر رمزگان و معنی متن است؛ یعنی بخش از عناصر متن در خدمت توضیح متن قرار می‌گیرند. پس شاید بتوان گفت یکی از مهم ترین کارکردهای نشانه‌های فرامتنی در متون تعلیمی، سازماندهی و تفسیر متن است. «نشانه‌های فراروایتی (فرامتنی) بیش از هر چیز توضیحاتی درباره اجزای گوناگون متن و رمزگان زیربنایی آن‌ها هستند... به عبارتی دیگر این کارکرد از روایت می‌خواهد نشان بدهد متن را چگونه می‌توان فهمید، چگونه باید فهمید و خود متن می‌خواهد چگونه فهمیده شود» (ترینس، ۱۳۹۱: ۱۳۲). مثلاً در

باب چهارم (عزیزی در اقصای تیریز بود) حکایت دزدی بیان می‌شود که عالمی شبخیز و بیدار او را هنگام دزدی می‌بیند و کسان را خبر می‌کند:

کسان را خیر کرد و آشوب خاست ز هر جانبی مرد با چوب خاست
(سعدی، ۱۳۸۰: ۲۲۳)

محرور شدن دزد از رسیدن به کام خود، دل پارسا را موم می‌کند و از راهی دیگر به استقبال او می‌رود و راه فرار را نشان می‌دهد. سپس با حيله او را کنار دیوار خانه خود می‌برد که با یاری هم از آنجا دزدی کنند. مرد پارسا از شانه دزد بالا می‌رود و لباس‌های خود را پیش دزد می‌گذارد و وقتی بالای دیوار می‌رسد:

وز آنجا برآورد غوغا که دزد ثواب ای جوانان به یاری و مزد
به در جست ز آشوب، دزد دغل دوان جامه پارسا در بغل
دل آسوده شد مرد نیک اعتقاد که سرگشته‌ای را برآمد مراد
(همان: ۲۲۳)

با این ابیات، حکایت وارد پی رفت نهایی می‌شود. نیکی کردن با بدان، نکته تعلیمی و اخلاقی و معنایی این حکایت است که ممکن است خواننده به دلیل نشانه‌های زیباشناختی حکایت و جذابیت آن که برگرفته از فرم منظوم و نشانه‌های شمایی و نمادین است، به آن زیاد توجه نکند؛ از همین رو بلافاصله بعد از این ابیات، چند بیت دیگر که حکم تفسیر و فرامتن را دارند، افزوده می‌شود:

خیبشی که بر کس ترحم نکرد بیخشود بر وی دل نیکمرد
عجب ناپد از سیرت بخردان که نیکی کنند از کرم با بدان
در اقبال نیکان، بدان می‌زیند و گرچه بدان اهل نیکی نیند
(همان: ۲۲۳)

چنان که ملاحظه می شود در کنار متن، بلافاصله فرامتن یا توضیحات و تفسیرها ذکر می شود و در طی همین نشانه های فرامتنی است که تنش میان نشانه های سیال فرم شعری و منظوم و روایی، با دخالت نویسنده به معنایی واحد می رسند. چنین فرایندی سبب می شود تا نشانه های موجود متن بنا به خاصیت خودبستگی شان تأویل نشوند بلکه راوی، حکم مفسری نشانه ساز و معناساز را دارد که دلالت نشانه ها را به سمت گفتمان تعلیمی متمایل می کند و اجازه بازی آزاد نشانه ها را در سطوح گوناگون می گیرد. این چنین روایتی آرمان گرا و تعلیمی خواهد بود؛ زیرا تفسیر نشانه ها توسط راوی، ایده آلی خاص را بازگو می کند. در این گونه تفسیر که مفسر، مدلول های خاصی را جایگزین نشانه های موجود در روایت اصلی می کند، «تفسیر از مسیر توالی حادثه ها خارج نمی شود و یک بُعد غیر رئالیستی به خود می گیرد. همین امر به مفسر این اجازه را می دهد که آزادانه بر اساس گفتمان ذهنی خود این نشانه های جایگزین کلمات را پیدا کند؛ بنابراین ما دیگر نه با یک ساختار روایی و سلسله های اسنادی که برای بیان قصه و روایت تناسب دارند بلکه با ساختاری استعاری و نمادین روبرو هستیم» (مشرف، ۱۳۸۲: ۷۷-۷۵).

۴- نتیجه

متن هایی تعلیمی مانند بوستان که قصد انتقال معنا را بدون ابهام به خواننده دارند، سرشار از تمهیداتی فرمی هستند که با کوچک ترین تغییری در این تمهیدات، نحوه معنارسازی نیز دچار دگرگونی می شود. یکی از این مباحث فرمی، تنش های موجود میان عناصر گوناگون است. البته تنش و تناقض میان نشانه ها ویژگی هر متنی است؛ زیرا معنی در متن، نتیجه تفاوت است و هر کلمه یا دال از طریق تقابل با کلمات و دال های

دیگر به معنی می‌رسد. در متون تعلیمی این تناقضات جهت‌دارتر و هدفمندترند. سعدی خواسته یا ناخواسته در بوستان با استفاده از شگردهایی این تناقض‌های درون‌متنی را به کلیتی منسجم و تعلیمی تبدیل کرده است. شگردهایی که در اکثر حکایت‌های منظوم تعلیمی نیز دیده می‌شود. استفاده از توصیفات روایتگر نه توصیفات مکتبی یکی از این شگردهاست که از تنش میان توصیف و روایتگری به وجود می‌آید تا هم روایت رو به جلو حرکت کند و هم تصویرسازی‌های داستان رعایت شود. تکیه بر خاصیت ارجاعی نشانه‌ها نیز از جمله این تمهیدات است که در تنش با کارکرد ادبی قرار می‌گیرد. غلبه کارکرد ارجاعی سبب می‌شود تا حقیقت‌مانندی حکایت و در نتیجه نکته اخلاقی آن برجسته‌تر شود.

از دیگر کارکردهای زبانی و فرمی برای تعلیمی کردن متن، تفسیرهای راوی از حکایت‌هاست که در حکم فرامتن یا فراداستان هستند. نویسنده با این تفسیرها، اجازه برداشت‌های غیر تعلیمی را از خواننده می‌گیرد. این فرامتن‌ها منجر به پایانی بسته در حکایت‌های بوستان شده است و چنین قطعیتی، لازمه حکایات تعلیمی است. پیرنگ خطی و بدون درنگ و تأخیر برای رسیدن به معنی نهایی و تعلیمی متن، غلبه زمانمندی نشانه‌ها بر بعد توصیفی آن‌ها برای پرهیز از بازی‌های زبانی و در نتیجه دور شدن از معنای تعلیمی حکایت نیز از جمله شگردهای معناساز این اثر است. سعدی برای اثرگذاری بیشتر و وجهه تعلیمی متن، مخاطب را نیز درگیر روایت می‌کند. بر همین اساس با تکیه بر ضمیر دوم شخص تو، کارکرد ترغیبی متن را پررنگ می‌کند و خواننده را نیز بخشی از متن می‌کند و در نهایت معنای تعلیمی متن را به او منتقل می‌نماید. جابجایی‌های زمانی نیز از مهمترین تمهیدات فرمی است که لایه‌های گوناگون متن را به یکدیگر متصل می‌کند و زمان گذشته متن را به اکنونِ راوی و مخاطب پیوند می‌زند و مضمون تعلیمی متن را گسترش می‌دهد.

نکته خاصی که فرم حکایت های بوستان را نسبت به سایر متون تعلیمی منظوم متمایز کند، ایجاز و تعادلی است که منجر به توازنی زیباشناختی میان فرم و معنا شده است. هرگونه شگرد فرمی در بوستان، هم بُعدی زیبایی شناختی دارد و هم ساحتی معنایی، حال آن که در حکایت های منظوم شعرای دیگر مانند سنایی، ناصر خسرو و انوری، فرم در خدمت معنی است و غلبه با بُعد معنایی حکایت است. همین امر به بوستان فرمی ویژه داده است که آن را یکی از موثرترین متون تعلیمی معرفی کرده است.

منابع

- ۱- آدام، ژان میشل و رواز، فرانسوا. (۱۳۸۳). **تحلیل انواع داستان (رمان، درام، فیلم نامه)**. ترجمه آذین حسین زاده و کتابیون شهپرراد. تهران: قطره.
- ۲- آشوری، داریوش. (۱۳۸۴). **شعر و اندیشه**. تهران: مرکز.
- ۳- اریکسن، تروند برگ. (۱۳۸۵). **تاریخ زمان**. ترجمه اردشیر اسفندیاری. آبادان: پرسش.
- ۴- امامی، نصرالله و قاسمی پور، قدرت. (۱۳۸۷). **تقابل عنصر روایتگری و توصیف در هفت پیکر نظامی**. نقد ادبی. دوره ۱، ش ۱. ص.ص. ۱۶۱-۱۴۵.
- ۵- بارت، رولان. (۱۳۸۷). **درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت ها**. ترجمه محمد راغب. تهران: فرهنگ صبا.
- ۶- برتنس، هانس. (۱۳۸۷). **مبانی نظریه ادبی**. ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی. تهران: ماهی.
- ۷- ترینس، جرالده. (۱۳۹۱). **روایت شناسی (شکل و کارکرد روایت)**. ترجمه محمد شهباز. تهران: مینوی خرد.

- ۸- تودوروف، تزوتان. (۱۳۸۸). بوطیقای نثر: پژوهش‌هایی نو درباره حکایت. ترجمه انوشیروان گنجی‌پور. تهران: نشر نی.
- ۹- تولان، مایکل. (۱۳۸۶). روایت‌شناسی: درآمدی زبان‌شناختی - انتقادی. ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران: سمت.
- ۱۰- چتمن، سیمور. (۱۳۹۰). داستان و گفتمان: ساختار روایی در داستان و فیلم. ترجمه راضیه سادات میرخندان. قم: مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
- ۱۱- حق‌شناس، علی محمد. (۱۳۷۳). گونه‌های ادب. کلک، ش ۵۳. ص. ۸۵-۷۷.
- ۱۲- ریکسور، پل. (۱۳۸۴). زمان و حکایت: کتاب دوم: پیکربندی در حکایت داستانی. ترجمه مهشید نونهالی. تهران: گام نو.
- ۱۳- سجودی، فرزانه. (۱۳۸۷). نشانه‌شناسی کاربردی. تهران: علم.
- ۱۴- سعدی، مصلح بن عبدالله. (۱۳۸۰). کلیات سعدی. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: موحدین.
- ۱۵- سلدن، رامن و ویدوسون، پیترو. (۱۳۸۴). راهنمای نظریه ادبی معاصر. ترجمه عباس مخبر. تهران: طرح نو.
- ۱۶- سوسور، فردینان. (۱۳۸۲). دوره زبان‌شناسی عمومی. ترجمه کورش صفوی. تهران: هرمس.
- ۱۷- صفوی، کورش. (۱۳۹۳). آشنایی با نشانه‌شناسی ادبیات. تهران: علمی.
- ۱۸- کنان، شلومیت ریمون. (۱۳۸۷). روایت داستانی: بوطیقای معاصر. ترجمه ابوالفضل حری. تهران: نیلوفر.

- ۱۹- لوته، یاکوب. (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر روایت در ادبیات و سینما. ترجمه امیر نیک‌فرجام. تهران: مینوی‌خرد.
- ۲۰- مشرف، مریم. (۱۳۸۲). نشانه‌شناسی تفسیر عرفانی. تهران: توس.
- ۲۱- مکاریک، ایرنا ریما. (۱۳۸۴). دانش‌نامه نظریه‌های ادبی معاصر. ترجمه مهران مهاجر و محمد نبوی. تهران: آگه.
- ۲۲- مندی‌پور، شهریار. (۱۳۸۳). کتاب ارواح شهرزاد. تهران: ققنوس.
- ۲۳- موران، برنا. (۱۳۸۹). نظریه‌های ادبیات و نقد. ترجمه ناصر داوران. تهران: نگاه.
- ۲۴- مهاجر، مهران و نبوی، محمد. (۱۳۷۶). به سوی زبان‌شناسی شعر، رهیافتی نقش‌گرا. تهران: مرکز.