

نقش کارکردهای تعلیمی در ساختاری حکایات مولانا (مطالعه موردی: حکایت درویش صاحب کرامات)

مهرداد اکبری گندمانی *

مهدی رضا کمالی بانیانی **

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۱۲

چکیده

بسیاری از حکایات‌های مثنوی، هم در سطح روایت و هم در سطح عناصر، وابسته به حکایات‌های دیگری هستند که پیش از مولانا آفریده یا ترکیب شده‌اند. یکی از عوامل مهم این وابستگی، پیوندهایی است که هر متن، بر پایه روابط بینامتنی، با دیگر متون برقرار می‌سازد. بر این اساس، نقش مؤلف در جایگاه معرف و معلم نیز، می‌تواند باعث وابستگی به زمینه‌های فرهنگی و مثنوی دیگر شود. بدین سان مؤلف از اضطراب تأثیر دیگران می‌کاهد و با اتکا به تعلیم جنبه‌هایی خاص از روایت‌های پیشین، دست به بدخوانی خلاق می‌زند. این پژوهش بر آن است که با شیوه توصیفی - تحلیلی دریابد که چگونه کارکردهای تعلیمی، منجر به ساختاری حکایت تازه مثنوی نسبت به حکایات متون مبدأ شده‌اند؟ و در این راستا، چه شگردهایی توسط مولانا به کار گرفته شده‌اند؟ نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که مولانا در جهت اثبات مطالب تعلیمی خود، با دخالت‌هایی همچون ترکیب و تلفیق پیرنگ‌های پیشین، در جهت خودی‌سازی آنچه از دیگران اخذ کرده است، می‌کوشد. همچنین شگردهایی چون افزودن درون‌مایه‌های تعلیمی فرعی در کنار درون‌مایه‌های اصلی دو حکایت منبع، قرارگرفتن شاعر (در نقش معلم) در نقاب شخصیت‌ها، به‌عنوان معرف نگرشی خاص، تغییر زاویه دید، اطناب در گفتگوها و بیان مطالب تعلیمی به شیوه تک‌گویی‌ها و... از دیگر دخل و تصرف‌هایی است که مولانا در جهت دگرگون‌ساختن ساختارهای پیشین و ساختاری حکایات‌های خود به کار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: درویش صاحب کرامات؛ کارکردهای تعلیمی؛ نقش معرف؛ ساختاری حکایت

* نویسنده مسئول: استادیار و عضو هیئت علمی، رشته زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه اراک

irm-akbari@araku.ac.ir

** پژوهشگر دوره پست‌دکتری، رشته زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه اراک

mehdireza_kamali@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

براساس نظریه بدخوانی خلاق^۱، تأثیر ادبی، نشان‌دهنده تعامل مهربانانه اکنون و گذشته نیست؛ بلکه، نشانگر نبرد ادیبی شاعران متأخر، برای چیره‌گشتن بر آثار متقدمان یا ایجاد تغییر در آنهاست. در بدخوانی خلاق، جدال، میان شاعر متأخر با متن مسلط و متقدم است (طاهری و فرخی، ۱۳۹۲: ۵۶). شاعران و نویسندگان معاصر، تأثیرپذیری از گذشتگان را بار گران و فلج‌کننده‌ای می‌دانند و در مقابل این اضطراب تأثیر، تلاشی ستیزه‌جویانه را پیش می‌گیرند (امیری، ۱۳۹۴: ۶۰). اضطراب تأثیر^۲، عنوان مهم‌ترین کتاب هرولد بلوم^۳ است که در سال ۱۹۷۳ منتشر شد. منظور بلوم از این اصطلاح، این بود که هر هنرمندی، هنگام آفرینش اثر ادبی، در موقعیتی بینابین «وابستگی به گریز» از آن قرار دارد (احمدی، ۱۳۸۲: ۴۶۱). براساس بدخوانی خلاق، آفرینش هر اثر ادبی جدید، مستلزم تخطی از هنجار متون نافذ پیشین و خوانش خلاقانه آثار برجسته گذشته است (مقدادی، ۱۳۹۳: ۱۲۲) و متضمن دیالکتیکی بنیادین، میان بازشناسی قدرت گذشته و انحراف از جباریت آن است. بلوم، این فرایند را با وام‌گرفتن استعاره‌ای از لوکرتیوس، خمیش می‌نامد (طاهری و فرخی، ۱۳۹۲: ۵۷). این مرحله، دارای دو ویژگی اساسی دانسته شده است: الف) عقب‌نشینی؛ ب) الوهیت‌زدایی (هرچند گروهی به مرحله‌ای دیگر، به نام اهریمنی‌سازی نیز معتقدند، اما این مرحله نیز به‌نوعی زیرمجموعه مرحله دوم است. یکی از شیوه‌های بدخوانی خلاق، می‌تواند ترندهایی در نظر گرفته شوند که شاعران و نویسندگان، برای فرار از اضطراب تأثیر متون مبدأ، به‌کار می‌گیرند. یکی از این شیوه‌ها، اهداف تعلیمی و تربیتی‌ای است که شاعر در نقش یک معرف و یا یک معلم، مبلغ آنهاست. لذا دخل و تصرفاتی که شاعر و یا نویسنده در اصل حکایت ماقبل، وارد می‌سازد، سبب بدخوانی خلاق سطح جدید (حکایت تازه‌ساخت)، نسبت به حکایات ماقبل می‌گردد.

در پژوهش پیش رو، نشان داده شده است که چگونه کارکردهای تعلیمی، زمینه‌های بدخوانی خلاق را فراهم کرده‌اند و منجر به ساخت حکایتی نو، نسبت به حکایات مبدایی شده است که شاعر از آنها استفاده کرده است. در حکایت انتخاب‌شده، مولانا با تصرفاتی که در جهت بدخوانی

1. Misprision
2. Anxiety of Influence
3. Hrold Bloom

خلاق به نسبت داستان مبدأ انجام می‌دهد، تغییراتی را در عناصر سازنده داستان، وارد می‌سازد و از این طریق با خودسازی این عناصر و با مرکز قرار دادن مطالب تعلیمی خود، ساختار داستانی جدیدی را پایه‌گذاری می‌کند که این ساختار تازه، دیگر آن ساختار داستان مبدأ نیست. مهم‌ترین دغدغه نویسندگان این مقاله، پاسخگویی به سؤالات زیر بوده است:

- کارکردهای تعلیمی، چگونه می‌توانند به بدخوانی خلاق منجر شوند؟

- شگردها و ترفندهای مولانا در جهت ساخت‌یابی حکایت جدید خود (نسبت به حکایات مبدأ)

کدامند؟

مبانی نظری

تاکنون پیرامون نظریه بدخوانی خلاق هارولد بلوم، تحقیق مستقلی در زبان فارسی منتشر نشده است و کتاب‌های تخصصی بلوم، مهم‌ترین منابع درباب این نظریه هستند. موثرترین آنها، کتاب اضطراب تأثیرگذاری: نظریه شعر (بلوم، ۱۳۵۹) است. در دانشنامه‌های ادبی و فرهنگ‌های تخصصی و نقد ادبی نیز، اطلاعاتی کلی پیرامون این موضوع وجود دارد که از جمله آنها، دانشنامه نظریه‌های ادبی معاصر (مکاریک، ۱۳۸۵) و فرهنگ اندیشه انتقادی از روشنگری تا پسامدرنیته (پین، ۱۳۸۶) هستند. از میان تعداد معدود مقالاتی که در این باره نیز به چاپ رسیده است، مقاله‌های نقد دگرخوانی خلاقانه اساطیر در شعر شاملو، براساس نظریه بدخوانی خلاق هارولد بلوم (ابوالقاسم امیراحمدی و همکاران، ۱۳۹۳) و همچنین مقاله رویکرد قرآنی سنایی به قصیده ابر فرخی سیستانی با نگاهی به شیوه بدخوانی خلاق هارولد بلوم (مدرس‌زاده، ۱۳۹۴) حائز اهمیت هستند؛ اما، درباب نقش کارکردهای تعلیمی در بدخوانی خلاق و ساخت‌یابی حکایات مثنوی، اثری یافت نشد.

بلوم، برای پی‌ریزی نظریه‌ای درباره تأثیر غیرمنتظره پیشینیان بر هنرمندان متأخر، آراء فروید^۱ را وام گرفت. از این دیدگاه، هر شاعر و نویسنده‌ای، پدری ادبی دارد که خواه‌ناخواه تحت تأثیر اوست و این تأثیر، اضطرابی را در او به وجود می‌آورد (آلگونه جونقانی، ۱۳۹۳: ۱۰۵). بنابراین، به دنبال راهی می‌گردد که ابتدا، خود را از زیر فشار، خارج کند و آنگاه اثرش را از نو، بنا نهد و همین نگرانی، باعث خلاقیت و استقلال او می‌شود (بلوم، ۱۹۷۳: ۸۸). این نظریه ادعای وجود

1. Freud

رابطه‌ای موروثی میان آثار ادبی را دارد (مدرس‌زاده، ۱۳۹۴: ۱۰۶)، اما، نه رابطه‌ای برپایه همسویی و ادامه مسیر با یکدیگر، بلکه، رابطه‌ای جدید، بر محور قدرت و تأثیر شاعرانه (طاهری و فرخی، ۱۳۹۲: ۵۵). نمونه‌های چشمگیر این نوع بدخوانی‌ها را می‌توان در ادبیات داستانی، در اقتباس شاعران یا نویسندگان متأخر، از حکایات پیشینیان مشاهده کرد. مثنوی معنوی نیز، از جمله کتبی است که حکایات آن، به نسبت حکایات منابعی که از روی آن به رشته نظم درآمده‌اند، دخل و تصرفات بسیاری را به خود دیده‌اند و ساختارهای تازه‌ای را خلق کرده‌اند، به گونه‌ای که عناصر داستانی نیز، دستخوش تغییرات محسوسی قرار گرفته‌اند. در این مقاله، به بررسی و تحلیل گفتمان‌های موجود در یک حکایت مثنوی - حکایت درویش صاحب کرامات - پرداخته شده است که البته، در متون قبل، حکایتی با چنین شاکله‌ای وجود ندارد؛ اما، می‌توان حکایت مولانا را ترکیب و تلفیقی مابین دو حکایت مجزا دانست که شاعر با پیوند مابین آنها، ساختاری تازه ایجاد کرده است. فروزان‌فر، در مآخذ قصص و تمثیلات مثنوی، حکایتی را از حسن بصری ذکر کرده است (فروزان‌فر، ۱۳۶۷: ۱۳۴) که این حکایت در رساله قشیریه (۱۳۸۸: ۶۴۶) و الملع (سراج طوسی، ۱۳۸۸: ۳۱۶) آمده است. تنها شباهت آن با داستان فعلی مولانا، فقط، مبدل شدن چیزی به طلاست؛ اما، حیدرزاده سردرود، با تحقیق جامعی که در رساله دکتری خود، با عنوان بررسی تصرفات مولانا در حکایت صوفیه انجام داده است، نظر دیگری دارد: «در جریان تحقیقات مآخذشناختی، موفق به یافتن دو حکایت شدیم که می‌توانیم تلفیق این دو حکایت را مآخذ این حکایت مثنوی فرض کنیم، به عبارت دیگر، ما دو حکایت یافته‌ایم که به این باوریم، مولانا با ترکیب کل حکایت اول، با بخش پایانی حکایت دوم، این حکایت مثنوی را به‌نظم درآورده است» (حیدرزاده سردرود، ۱۳۸۹: ۹۷). هر دوی این حکایات، از نوادر هستند و از حکایت اول، فقط سه روایت در کتاب‌های بغیه‌الطلب فی التاریخ حلب (ابن‌العزیم، ۱۴۰۸: ۱۰/۴۴۷۶) و بحرالدموع (فضل شانزده) و صفة‌الصفوه (ابن جوزی، ۱۴۰۹: ۴/۲۳۷) یافت می‌شود و از حکایت دوم، فقط، یک روایت در کتاب صفة‌الصفوه (ابن جوزی، ۱۴۰۹: ۴/۴۸۹) وجود دارد. بنابراین، مولانا با اقتباس قسمت‌هایی از هر دو حکایت، یک حکایت واحد را خلق کرده است. یکی از مؤثرترین عوامل دخل و تصرف مولانا، تأکید بر مفاهیم تعلیمی و عرفانی‌ای است که شاعر جهت تعلیم مریدان و سالکان، در نظر دارد و برای انتقال آن مفهوم تعلیمی، دو حکایت فوق‌الذکر را با یکدیگر ترکیب کرده است و با تلفیق پیرنگ دو داستان، ساختار داستانی تازه‌ای را خلق کرده است که خود از بهترین نمونه‌های

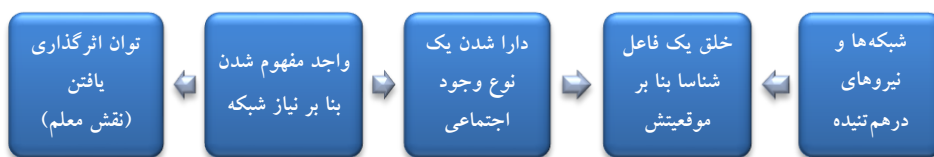
بدخوانی خلاق، به‌شمار می‌آید. در زیر دو حکایتِ مبدأ آورده شده است.

حکایت اول: ابو سلیمان مغربی گفت: همواره از کوه هیزم می‌آوردم و با آن روزی‌ام را فراهم و به همان مقدار کم، بسنده می‌کردم تا اینکه گروهی از اهل بصره مانند حسن بصری و مالک بن دینار و فرقد سنجی را در خواب دیدم. از آنان دربارهٔ وضعیت خود پرسیدم. به آنان گفتم: شما بزرگان اهل اسلام هستید، مرا به روزی حلالی رهنمایی کنید که خدا به واسطهٔ آن مرا مواخذه نکند و منت خلایق هم در آن نباشد، دستم را گرفتند و از طرسوس به چراگاهی رساندند که در آن گیاه خبازی بود. به من گفتند این همان حلالی است که نه محاسبهٔ خداوند در آن است و نه منت مخلوقات. همان جا ماندم و نصف سال از همان تغذیه می‌کردم. سه ماه در دار سیل بودم و چه پخته و چه خام، از آن تناول می‌کردم تا اینکه سخنی به ذهنم رسید. پس گفتم این فتنه (آزمایشی) است. از دار سیل خارج شدم و سه ماه دیگر از آن ارتزاق کردم. ناگهان پی بردم که خدا قلبی پاک به من داده است تا اینکه گفتم: اگر بهشتیان قلبی مثل من دارند، پس سوگند به خدا که در مکان خوبی هستند. از قلمیه به سمت حوضی که مدنف گفته می‌شود، رفتم. کنار آن نشستم. ناگهان جوانی را دیدم که اهل لامش بود و قصد رفتن به طرسوس را داشت. مقداری از پول هیزم‌هایی که قبلاً از کوه می‌آوردم، در اختیار داشتم. پس گفتم من به همین خبازی بسنده کرده‌ام. این مقدار پول را به این فقیر می‌دهم تا هنگام ورود به طرسوس چیزی تهیه و از آن تناول کند. به محض اینکه خواستم دست در جیب کرده و خرقة را در بیاورم، ناگهان فقیر لبه‌ایش را به هم جمع کرده و همهٔ زمین اطراف طلایی شده بود که می‌درخشید. نزدیک بود که چشمانم را برآید و از آن منظره دچار هیبتی شدم که توانستم به فقیر سلام بدهم (ابن جوزی، ۱۴۰۹، ج ۴: ۲۳۷).

حکایت دوم از کراماتِ اولیاءالله: عبدالوهاب بن نصر از طرف یوسف بن عمر و او به نقل از علی بن محمد و وی از طرف احمد بن محمد بن مسروق و او به نقل از داوود بن رشید گفت: صبیح و ملیح گفتند: ایامی چند گرسنه بودیم، به مصاحب گفتم یا او به من گفت: با من همراه شو تا به صحرا برویم، شاید که شخصی را بیابیم و دینمان را از او فراگیریم تا شاید خداوند به واسطهٔ او (آن شخص)، به ما سود رساند. هنگامی که وارد صحرا شدیم با سیاهی‌ای روبه‌رو شدیم که بسته هیزمی بر سر داشت. به او نزدیک شدیم و گفتیم: پروردگارت کیست؟ بسته را از سر بر زمین انداخت و بر روی آن نشست و گفت: به من نگوئید پروردگارت کیست؟ بلکه به من بگوئید: محل ایمان در قلبت کجاست؟ به مصاحب (مراهم) نگریستم و او نیز به من نگریست. سپس سه بار گفت: مرید

سؤال هایش تمامی ندارد. هنگامی که دید ما جوابی نداشتیم. گفت: بار خدایا اگر می‌دانی بندگان را برایت هستند که هرگاه از تو تقاضا کنند، به آنان اعطا می‌کنی، این بسته را طلا گردان. گفت: سوگند به خدا! دیدم که بسته طلا می‌درخشید. سپس گفت: اگر می‌دانی که گمنامی برای بندگان دوست داشتنی‌تر از شهرت است، آن را هیزم گردان. ناگهان تبدیل به هیزمی شد که آن را بر سرش گذاشت و جرئت نکردیم، دنبالش را بگیریم (الطبری الالکائی، ۱۴۱۵: ۲۱۹ و ۲۲۰).

قبل از ورود به مبحث اصلی، لازم است مختصری درباب فاعل شناسا (سوژه) و موضوع شناخت (ابژه) بیان شود. فاعل شناسا، در زمان‌های مختلف، هویت‌های متفاوتی می‌یابد و تابع موقعیت‌های گوناگون و گفتمان‌های غالبی است که در آن قرار می‌گیرد (کریمی و حسام‌پور، ۱۳۹۴: ۱۸۴). پس هر فاعل شناسا، بنا به موقعیتی که به خود اختصاص داده است، یک نوع وجود اجتماعی و در نتیجه، توان اثرگذاری می‌یابد.



نمودار ۱. چگونگی توان تأثیرگذاری فاعل شناسا در نقش یک معلم

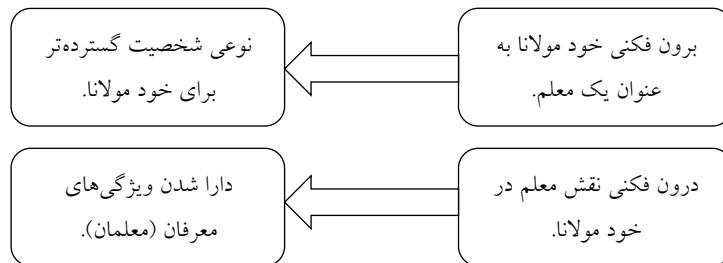
این روند به این معناست که فاعل شناسا، هویتی ناپایدار دارد (ناظمی و ذکاوت، ۱۳۹۴: ۱۷۷). لذا، در زمان گذر از یک سطح به سطح دیگر، هرچند همه فاعل‌های شناسا با یک موضوع شناخت واحد مواجه هستند، اما، هر سطح تازه‌ای که در اثر این انتقال خلق می‌شود، متفاوت از سطوح دیگر است (ایسر^۱، ۱۹۷۸: ۲۸۰).



نمودار ۲. چگونگی خلق سطوح انتزاعی متمایز بر اثر خوانش‌های متنوع از موضوع شناخت

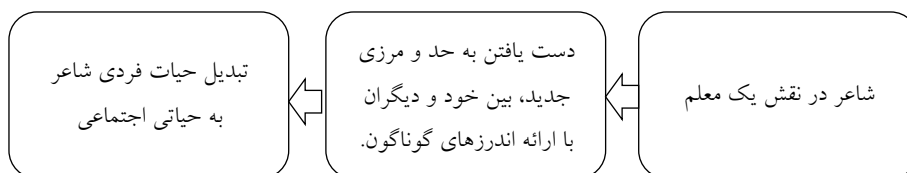
فاعل‌های شناسا، هنگامی که در جایگاه خواننده قرار می‌گیرند، به‌طور هم‌زمان در جایگاه مؤلف نیز موقعیت می‌یابند و می‌توانند مسیرهای انتقال را تا اندازه‌ای، هرچند بسیار اندک، تغییر بدهند. از آنجاکه بافت‌های موقعیتی، در تعیین سطوح جدید بسیار مؤثرند، فاعل‌های شناسای دیگری که به‌عنوان فاعل شناسا، به بررسی این سطوح می‌پردازند نیز، به‌شدت از این بافت‌های موقعیتی و شرایط فرهنگی، متأثرند (باختین^۱، ۱۹۹۶: ۳۴۶). یکی از انواع این فاعل‌های شناسا می‌تواند نویسنده یا شاعر باشد که نقش فاعل شناسا را ایفا می‌کند (رشیدیان، ۱۳۹۳: ۳۹۲). به‌این‌معنا که زمانی که وی می‌خواهد اثری جدید را بیافریند، درابتدا، از متون قبل که شاعران یا نویسندگان آنان نیز، می‌توانند نقش فاعل شناسا را دارا بوده باشند، رفع اضطراب تأثیر می‌کند و با راهکارهایی، درصدد خلق اثری برتر و متفاوت از متون قبلی برمی‌آید. سوژه جدید، برای حفظ فاعلیت خود، ناگزیر، به‌دنبال کسب هویت از ذهنیت دیگران است (کریمی و حسام‌پور، ۱۳۹۴: ۱۳۰). حال اگر این فاعل شناسا، شاعر یا نویسنده‌ای است که به‌عنوان پیشروی امری در جامعه قرار می‌گیرد، از وی انتظار می‌رود که مروج باورها و ایدئولوژی‌های آن گروه یا موضوع باشد. از آن گذشته، وی، اهداف و قدرت گروه را در هویت شخصی خود تجسم می‌بخشد و می‌کوشد که آنها را به‌عنوان خواسته‌های خود، محقق سازد. در اینجا، می‌توان به نوعی فرایندهای درون‌فکنی و برون‌فکنی را مشاهده کرد؛ به این‌گونه که شاعر در این نقش، به‌تدریج، خواسته‌ها و آرمان‌های شخصی خود را، در جهت تجسدبخشیدن به واقعیت این گروه از دست می‌دهد که به این شیوه، درون‌فکنی اهداف گروه در خود شاعر می‌گویند. همچنین با برون‌فکنی خودی شاعر به گروه، می‌توان گروه را به نوعی شخصیت گسترده‌تر خود (شاعر) معرفی کرد که آن را برون‌فکنی خود

گویند که شخص در چنین شرایطی با کنار نهادن اهداف شخصی، همه توجه خود را، معطوف به هدفی واحد می‌گرداند. در این حکایت نیز، آگاهی مولانا از نقش معلمی خود، مرزی جدید، میان خود و محیط می‌سازد؛ لذا به آگاهی می‌رسد و می‌کوشد که آن را به هر طریق، حفظ کند، اما عدم وجود چنین نقشی در دو حکایت مبدأ (به دلیل عدم آگاهی اجتماعی و عدم خلق ذهنیت اجتماعی)، سبب شده است که نویسندگان آن دو حکایت، جدا از انگیزه‌های ایدئولوژیکی جهت‌ده باشند.



نمودار ۳. چگونگی درون‌فکنی اهداف گروه در شاعر چگونگی برون‌فکنی خودی شاعر به گروه

ورود مولانا در نقش یک معلم، وظیفه مهمی را برای او در خلق حکایتی جدید به دنبال دارد: الف) به شاعر، امکان تکامل خود را می‌دهد، ب) شاعر، نیروی بیشتری از این نقش می‌گیرد. همچنین، شاعر در این حکایت، با پذیرفتن این نقش، نه تنها به واسطه تعلیمی بودن، به مرزی جدید میان خود و دیگران دست می‌یابد، بلکه، نکته در آن است که حیات فردی خود را نیز به زندگی گروهی مبدل کرده است:



نمودار ۴. روند تبدیل شدن حیات فردی به حیات گروهی

هنگامی که فرد به نقش نمایندگی خود واقف شود، هویتی مستحکم و تزلزل‌ناپذیر می‌یابد، زیرا در آن هنگام، او، خود را حامل پیامی خاص می‌داند (اکبری و صباغی، ۱۳۹۴: ۲۴). چنین نقشی برای شاعر، تعیین می‌کند که چه کاری برای جامعه‌اش انجام می‌دهد و تعیین می‌کند که آن نقش، متناسب با نقش‌هایی که برعهده می‌گیرد، چه انتظاری از جامعه می‌تواند داشته باشد. شاعر، فاعلی شناساست که با این ترفندها و درونی کردن آنها در نقش یک معرف (نقش‌پذیری شاعر به صورت یک معلم)، به پرکردن خلأهای موجود در حکایت‌های مبدأ، به واسطه کارکردهای تعلیمی اقدام کرده است که این خود، مقدمات تغییر درونمایه و ساختار را فراهم می‌آورد و درنهایت، حکایتی جدید با ساختاری جدید را می‌آفریند. جهت تبیین هرچه بهتر این روند، مقاله پیش رو، به سه بخش عمده، تقسیم شد: الف) نوعی دیگری که متن مبدأ، همانند یک موضوع شناخت در نظر گرفته می‌شود، ب) خود شاعر در مقام فاعل شناسا، ج) نوعی دیگری که می‌تواند در آینده وجود داشته باشد و حکایت تازه مولانا را همانند یک موضوع شناخت در نظر خواهد گرفت.

در نظر گرفته شدن حکایات مبدأ، به مثابه موضوع شناخت

وقتی چیزی در جهان عینی به عنوان واقعیت در نظر گرفته می‌شود، هرگونه تلاش در جهت بازنمایی آن، نوعی ترجمه محسوب می‌شود (چاپلین^۱، ۲۰۰۶: ۱۷۹). این واقعیت ممکن است به مثابه متنی باشد که خواننده با آن مواجه می‌شود. با این نگرش، هر خوانشی می‌تواند یک بازآفرینی در نظر گرفته شود. نظریه خواننده‌محوری، بر این پایه استوار است که دست‌یافتن به معنا، همواره، به دریافت و استنباط تاریخی خواننده و تأویل‌کننده متن وابسته است؛ لذا، تفسیر و تأویل هر دوره با دیگر دوره‌ها متفاوت است (پاینده، ۱۳۸۷: ۸۴). اساساً، موضوع بودن هر موضوع شناختی، مبتنی است بر دستگاه ذهنی‌ای که آن را به طور مشهور، به عنوان موضوع شناخت می‌شناسد و یا در نظر می‌گیرد (حبیب^۲، ۲۰۰۵: ۷۱۰). اثره ادراک (طبیعت یا واقعیت‌های مشهود)، می‌تواند در ذهن فاعل شناسا (عامل معرفت)، انعکاس خاصی داشته باشد. متن، نوعی موضوع شناخت به شمار می‌رود که به وسیله فاعل شناسا، بررسی می‌شود (شارون، ۱۳۷۹: ۳۸). حکایات مبدأ نیز از دید مولانا - که در نقش یک فاعل شناسا ایفای نقش می‌کند - همچون موضوع‌هایی برای شناخت در نظر گرفته می‌شوند که شاعر برای خلق ساختار جدیدی از آنها، به کم‌رنگ کردن

1. Chaplin
2. Habib

اضطراب تأثیر دو حکایت ماقبل پرداخته است.

شاعر و کم‌رنگ شدن اضطراب در تأثیر دو حکایت قبلی

بلوم، معتقد است که دیرآمدگان، همواره می‌کوشند تا با خلق فضایی نو، از اضطراب‌زایی متقدمین بکاهند، تا خود بتوانند در آن دست به آفرینش بزنند و به هویت برسند (مکاریک، ۱۳۸۴: ۳۸). با این روند، متن جدید، به‌عنوان یک بینابین از طریق بدخوانی خلاق، در تعامل پویا با متن یا متون قبل، خواهد بود (صباغی، ۱۳۹۴: ۵۶). نمونه‌های چشمگیر این نوع بدخوانی‌ها را می‌توان در ادبیات داستانی، در اقتباس شاعران یا نویسندگان متأخر از حکایت مبدأ دانست. مثنوی معنوی نیز از جمله کتبی است که حکایات آن به نسبت حکایات منابعی که از روی آن به رشته نظم درآمده‌اند، دخل و تصرفات بسیاری را به خود دیده‌اند و ساختارهای تازه‌ای را خلق کرده‌اند (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۱۰۶). مولانا با استفاده از دو حکایت مبدأ، حکایتی تازه را خلق کرده است که در آن از هر دو حکایت مبدأ، قسمت‌هایی را اقتباس کرده است، اما در هیچ‌کدام، ایستایی نداشته است. از سوی دیگر، خوانش‌های دیگری، جهت کاستن از اضطراب تأثیر آن دو متن اولیه به‌کارگرفته شده است که اگر خواننده‌ای که اطلاعی از این اقتباس‌ها ندارد، اقتباس شاعر از آن دو حکایت را متوجه نمی‌شود. این ترفندها، چنان تحت تأثیر مفاهیم تعلیمی هستند که خود، ساختاری جدید را پیش روی خواننده می‌گذارند و میانجی‌بودن شاعر، خود، ترغیب‌کننده این فرایند است و هم، سازنده سطح انتزاعی جدید که با توجه به موقعیت مولانا شکل می‌گیرد؛ در واقع، مولانا مطالبی را از یک سطح می‌گیرد و آنها را درونی می‌کند و سپس ساختاری جدید می‌سازد.

تأثیرپذیرفتن مولانا، در نقش فاعل شناسای فعال از حکایات مبدأ در مرحله اول و در مرحله دوم، شکست اضطراب تأثیر آنها با بدخوانی خلاق.

دو حکایت اولیه
در مقام ابژه

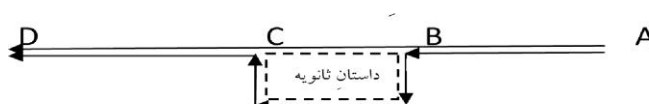
ترکیب دو پیرنگ در جهت بیان مضامین تعلیمی

طرح یا پیرنگ، مجرای است که در آن حوادث با تسلسل طبیعی یا منطقی، جریان می‌یابند. از آنجا که پیرنگ به ما خواهد گفت که چرا این اتفاق روی داد و بعد چه خواهد شد، از یک سو، با اشخاص رابطه دارد و از سوی دیگر با حوادث (پراین، ۱۳۷۱: ۲۶). ازین رو، پیرنگ عبارت است از

نظم، الگو و نمایی از حوادث. حوادث و شخصیت‌ها در آن، به گونه‌ای شکل می‌گیرند که باعث کنجکاوای خواننده می‌شوند و بیننده دنبال تعقیب حوادث است (اخوت، ۱۳۷۱: ۳۶). ترفند مهمی که می‌توان جهت رفع اضطراب تأثیر یک متن (جهت خلق ساختاری جدید) به کار گرفت، ترکیب دو حکایت است. علاوه بر اینکه مولانا برای ساخت حکایت خود، از دو حکایت استفاده کرده است، اضافه‌شدن توصیفاتی که شاعر در جهت تکمیل آنها ذکر می‌کند، همگی باعث شده‌اند که ساختار حکایت تازه مولانا، به شکل حکایت‌های اولیه نباشد. این آشنایی‌زدایی، همراه موقعیت‌های جدید دیگری که مولانا به کار گرفته است نیز، از جنبه‌هایی است که در حکایت مبدأ، بدین شکل وجود نداشته است. حیدرزاده در رساله خود، آورده است که مولانا از حکایت اول، ۱۴ گُیش و از حکایت دوم، ۷ کنش را استفاده کرده است و یا در حکایت وی دیده می‌شود (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۴۶). بسامد بالای این کنش‌ها، تحرک و پویایی بیشتری را به حکایت تازه مولانا بخشیده است. تلفیق دو داستان در یکدیگر، باعث می‌شود که خواننده در انتظار آخر داستان بنشیند (ریمون، ۱۳۸۲: ۱۷۱) و تعلیقی که رخ داده است، جهت به دنبال کشیدن مخاطب، بسیار ضروری است (اکبری و ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۱۰۶). این ترکیب حکایات، نکته‌ای دیگر را نیز، به ذهن یادآور می‌شود. مولانا، جهت بیان مطالب تعلیمی خود (قدرت تأثیر اولیا بر ماهیت مواد و تبدیل آنها به گونه‌های مختلف)، دو نمونه (یعنی دو حکایت مورد نظر) را ارائه می‌دهد و با ترکیب آنها، درونمایه حکایت جدید خود را مستحکم‌تر می‌کند؛ لذا، حکایت دوم، در جهت تعلیم مفاهیم فوق‌الذکر، به درونمایه حکایت اول اضافه شده است (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۴۹). در اینجا عنصر تداعی نیز به کمک مولانا آمده است و پافشاری شاعر بر انتقال مفاهیم تعلیمی و حالات درونی‌اش، در جهت تأکید مفهومی در حکایت اول، حکایت دوم را به ذهنش تداعی کرده است. این تداعی شدن حکایت دوم برای مولانا، در ضمن حکایت اول، شیوه معمولی است که در مثنوی، به وفور دیده می‌شود. این شیوه، مانع از تمرکز و در نتیجه تعقل بر ظاهر یک موضوع خاص می‌شود. مولانا با این ترکیب‌ها، خواننده را از قشر به عمق سوق می‌دهد. درست در همین لحظات گریز به عمق و رهاکردن قشر قصه است که خود اصلی مولانا و نقش معلمی وی، مجال ظهور می‌یابد و با خواننده سخن می‌گوید. این شکست خطی روایت، بهترین دستاویز مولانا، برای بیان درونمایه‌های تعلیمی است.

افزودن درون‌مایه‌های تعلیمی

درون‌مایه، فکر اصلی و مسلط هر اثر است، خط یا رشته‌ای است که در خلال اثر کشیده می‌شود و وضعیت‌ها و موقعیت‌های داستان را به هم می‌پیوندد (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۱۷۴). هرچه درون‌مایه، مهم‌تر و پایدارتر باشد، عمر طولانی‌اندیشه‌ی اثر، بیشتر تضمین خواهد شد (اسکولز، ۱۳۸۳؛ غنی‌زاده و طاهری‌فر، ۱۳۹۱: ۷۷). در مثنوی می‌توان داستان‌های بسیاری را به‌عنوان نمونه ذکر کرد که به صورت داستانی فرعی و درجهت تأکید و تأیید بر مطلبی تعلیمی یا عرفانی، نمود یافته‌اند. در واقع، شیوه‌ی داستان در داستان، یکی از ویژگی‌های مهم مثنوی است که ناشی از آفرینش آن به صورت ارتجالی است. شیوه‌ی داستان در داستان، مانع از تمرکز و در نتیجه، تعقل بر ظاهر هر یک از مضامین خاص می‌شود و شاعر، ازین طریق، آراء خود و دیگران را بیان می‌کند (پورنامداریان، ۱۳۸۰: ۲۷۱). این نوع داستان‌های فرعی، تعلیمی بر سر راه پایان داستان‌های اصلی است که باعث می‌شود خواننده، به‌جای حرکت طولی، در عرض و پهناي حکایت حرکت کند. این انشعاب‌ها سبب می‌شود که خواننده در این گونه مواقع، عمیق‌تر به مسئله بیندیشد و گوینده نیز به بیان مطالب تعلیمی خود بپردازد. بنابراین، در کنار ساختارهای اصلی، می‌توان ساختارهای کوچک‌تری را مشاهده کرد. این داستان در ادامه‌ی داستان سلیمان و بلقیس آمده است.



نمودار ۵. داستان ثانویه و به تأخیر افتادن پایان داستان در اثر این تعلیق

اگر روایتگر این داستان، به‌جای بازگویی این چهار قسمت، به‌طور متوالی، داستان را مثلاً در نقطه‌ی B متوقف کند و داستان دیگری را در این نقطه (B) آغاز کند، داستان جدید او در نقطه (B) گسترش یافته است. به‌این ترتیب، در روایت غیرخطی یا شیوه‌ی داستان در داستان، در فاصله‌ی دو نقطه (B) و (C)، یک داستان جدید خلق می‌شود (آتش‌سودا، ۱۳۸۳: ۱۴۰). حکایت موردنظر نیز، در راستای تبیین و تعلیم مضمونی است که در حکایت ماقبلش در مثنوی از زبان حضرت سلیمان، بیان شده است (بی‌ارزشی زر و سیم، در برابر قدرت خداوند و بخشیده‌شدن این قدرت، بر اولیایی که تسلیم اویند). از آنجا که مولانا گاهی اوقات، در لباس و هیئت یک حکایت ساختگی، مطلبی را

به ثبات می‌رساند (پورنامداریان، ۱۳۸۰: ۱۱۶)، داستان فرعی (ثانویه) را در جهت عینیت‌بخشی به درونمایه انتزاعی مذکور، نمونه‌وار ذکر کرده است که نه تنها تأییدی بر سخنانش در حکایت قبل (بلیسیس) باشد، بلکه، خود داستان نیز مطالب تعلیمی و عرفانی دیگری را نیز به مخاطب گوشزد می‌کند. درونمایه اصلی این داستان، در مورد کرامت اولیای الهی است که در کنار آن، موضوعات تعلیمی و عرفانی دیگر قابل مشاهده است. از آن جمله: وجود اولیای مستور الهی و وقوف اولیا بر ضمایر، هیبت و شکوه ایشان، چگونگی رفتار کردن با پیر طریقت و... (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۴۸). یکی از تصرفات مهمی که مولانا به نسبت دو حکایت اولیه به کار گرفته است، نحوه بیان این درونمایه نیز هست. در ابتدای داستان آمده است:

آن یکی درویش گفت، اندر سمر / خضریان را من بدیدم خواب در
گفتم ایشان را که: روزی حلال / از کجا جویم که نبود آن، وبال؟

(مولانا، ۱۳۷۵: ۶۷۷/۱ و ۶۷۸).

اولین نکته، آن است که درویش، اولیای الهی را خضریان می‌خواند و با عنایت به اینکه خضر از پیامبران الهی بوده است و صاحب کرامات، لذا، بیت بعد، به گونه‌ای بیان شده است که پرسش درویش را می‌رساند (گفتم ایشان را که: روزی حلال / از کجا جویم که نبود آن، وبال؟) مولانا با آوردن خضریان، بذر این تعلیق را در دل خواننده می‌کارد تا به انتظار بنشیند و به نوعی، کرامات خضریان را که در خواب درویش آمده است، ببیند. از سوی دیگر، حضور نامرئی مولانا را در پشت این شخصیت نیز می‌توان احساس کرد. قرار گرفتن شاعر در پشت شخصیت‌ها و بیان مفاهیم عرفانی و تعلیمی، از زبان آنان، به ویژه مطالبی که در حکایت قبل نیامده است، از جمله تمهیداتی است که به وسیله آن، تعلیم و تربیت، واقعی‌تر دیده می‌شود. نکته‌ای که می‌تواند تأکیدی بر این سیر باشد، توصیفات و ویژگی‌هایی است که در داستان، برای اولیای الهی بر شمرده شده است. همچنین، به جز شیرین شدن میوه‌های تلخ، کرامات دیگری نیز در داستان روی داده است که زیرمجموعه کرامت اصلی قرار می‌گیرند. از تمایزات حکایت مولانا با دو حکایت قبل، در آن است که شاعر در نقش معلم، به‌طور غیرمستقیم، چگونگی رفتار با اولیای الهی، چگونگی آداب معاشرت او را به مخاطب خود می‌فهماند. در این داستان، چهار کرامت روی داده است که در زیر، هر کدام به ترتیب آورده شده‌اند و حس و حال مریدان نیز ذکر شده است:

- شیرین شدن میوه‌های تلخ،

- رونمودن نطقی عجیب به سوی درویش:

پس مرزان رزق، نطقی رو نمود / ذوق گفت من، خردها می ربود (همان: ۶۸۲).

- خواستن درویش، بخشش نمان دیگر در قبال آنچه را که فتنه می نامید و شادی بی حد درویش، پس از دریافت آن:

شد سخن از من، دل خوش یافتم چون انار از ذوق، می بشکافتم (همان: ۶۸۴).

- زرشدن هیزم‌ها و بی خودشدن درویش تا دیرگه: در زمان دیدم که زرشد هیزمش (همان:

۷۰۳)

ازسوی دیگر، مولانا در فاصله‌ها و خلأهایی که در دو حکایت پیشین می‌یابد و همچنین در زمان اضافه کردن و تلفیق حکایت دوم به حکایت اول، مفاهیم تعلیمی را به صورت تدریجی به ذهن خواننده القا می‌کند که در دو حکایت ماقبل نیست. فایده این روند تدریجی، آن است که این اندرز و نصیحت‌ها یکباره پیش روی خواننده قرار نمی‌گیرد، تا ذهن خواننده فرصت فهم و درک آنها را داشته باشد (فصیحی رامندی، ۱۳۹۱: ۴۴). ازسوی دیگر، بیان تدریجی مفاهیم تعلیمی، باعث می‌شود که درونمایه، در جریان داستان، تکوین و گسترش یابد (عباسی، ۱۳۸۶: ۳۲). شاعر، این مفاهیم را در کل داستان خود، پراکنده کرده است و هر جا که فرصت بیابد، آن مفاهیم را در ذهن مخاطب خود می‌نشانند. این کارکردهای تعلیمی، فایده‌ای دیگر نیز دارند و آن یکدست کردن و یک‌سطح کردن سطوح انتزاعی است که مولانا از دو حکایت قبل، اقتباس کرده است. می‌توان گفت که این مفاهیم، به نوعی، چارچوب ساختاری حکایت جدید مولانا را محکم‌تر می‌کنند و هر کدام به نوعی لنگرگاه‌هایی هستند که قسمت‌های مختلف داستان را به هم می‌چسبانند. ازین رو، نه تنها تداعی مفاهیم تعلیمی مورد نظر، زمینه‌رهایی از اضطراب تأثیر از متون قبل را فراهم می‌کند، بلکه متصل‌کننده بخش‌های اقتباس شده از دو حکایت قبل نیز هستند که پیوندهای صورت گرفته، بین این سطوح انتزاعی، باعث رهایی از اضطراب تأثیر دو حکایت قبل شده است. لذا، خواننده با ساختاری به ظاهر یک‌سطح، روبه‌رو می‌شود. از جمله مفاهیم تعلیمی که شاعر، به عنوان درونمایه‌های فرعی، در پی انتقال آنها به خواننده خود است، عبارتند از:

- شنیده شدن سرّ ضمیر مریدان، توسط وی؛

- تعلیم دادن غیر مستقیم و ضمنی، مطالبی را به خواننده (کمک کردن به دیگران)؛

- فهمیده شدن سرّ ضمیر مردم، توسط اولیای الهی: خود، ضمیرم را همی دانست او (همان: ۶۹۴ و

؛(۶۹۵)

- عدم ره یافتن عامان، پیش خاصان: پیش خاصان، ره نباشد عامه را (همان: ۷۱۰)؛
- القای این مفهوم که اولیا، واسطه نزول رحمت الهی‌اند: کان بود از رحمت و از جذبشان (همان:

؛(۷۱۱)

- قدر دانستن محبت اولیاء الهی: پس غنیمت دار، آن توفیق را (همان: ۷۱۲)
- آنچه را اولیای الهی می‌بخشند، باید پذیرفت و نباید از کم و کیفیت آن، سوال کرد:
چون ز قربانی دهندش بیشتر پس بگوید: ران گاوست این مگر؟ (همان: ۷۱۴)؛
- بخشش اولیای الهی، رحمت محض است: بخشش محض است این از رحمتی (همان: ۷۱۶).

ایفای نقش معلمی در نقاب شخصیت‌پردازی‌ها

«شخصیت‌ها را باید، پایه‌هایی دانست که ساختمان یک اثر روی آنها ساخته می‌شود. هر قدر این پایه‌ها استحکام داشته باشند، بنا، محکم‌تر و پایدارتر و از گزند زمانه، مصون‌تر خواهد بود» (دقیقیان، ۱۳۷۱: ۱۷). شخصیت‌پردازی با پیرنگ و درومایه نیز در ارتباط است (زمانی و الهام‌بخش، ۱۳۹۵: ۸). برجسته‌ترین نکته‌ای که درباب شخصیت‌سازی حکایت مولانا نسبت به دو حکایت منبع، چشمگیر است، آنکه، شخصیت اول که راوی است، در روایت منبع، ابو سلیمان مغربی است، اما، مولانا در خلق حکایت خود، نامی، از آن نمی‌برد و آن را باعنوان کلی، درویش، معرفی می‌کند (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۵۱). می‌توان بر آن بود که مولانا به‌عمد، این کار را انجام داده است تا ویژگی کرامت را به این ترتیب، عمومیت ببخشد. در واقع، در شخصیت‌پردازی، بعضی از شخصیت‌ها، نوعی و تیپ هستند. یعنی افرادی که خود، نشان‌دهنده تفکرات گروهی یا طبقه‌ای از مردم هستند. تیپ‌ها، شخصیت‌هایی هستند که ویژگی عام و کلی دارند (اخلاقی، ۱۳۷۷: ۱۷۷؛ میرصادقی، ۱۳۷۶: ۱۰۲ - ۱۰۱). شخصیت درویش نیز (که نکره‌آمدن آن، درجهت عمومیت‌بخشیدن به ویژگی‌های اولیای مستور الهی است)، جزو همین شخصیت‌های نوعی به‌شمار می‌آید. به این شیوه، مولانا این مطلب را به مخاطب تعلیم می‌دهد که اتفاق عجیبی که در داستان رخ می‌دهد، ویژگی همه اولیای الهی است. نکته مهم دیگری که در اینجا حائز اهمیت است، آنکه مولانا به‌واسطه نقش میانجی‌ای که دارد (نقش معلم) گاه از زبان شخصیت‌های داستان، مفاهیم موردنظرش را بیان می‌کند. این شیوه را در اغلب داستان‌های مثنوی می‌توان مشاهده کرد، به‌گونه‌ای که گاهی اوقات، این تردید وجود دارد که آیا سخنانی را که بیان شده است، باید به

شخصیت اصلی، منتسب کرد و یا به خود مولانا (زرین کوب، ۱۳۶۸: ۱۸)؟ این شیوه غیرمستقیم، نه تنها تأثیر بیشتری دارد، بلکه، این امکان را به شاعر داده است که مفاهیم تعلیمی موردنظر، با حالتی شناور، از زبان شخصیت‌های داستان بیان گردند. ازین رو، زمانی که مولانا، در این حکایت، از زبان شخصیت‌های داستانی، به بیان مفاهیم تعلیمی خود می‌پردازد، از نقش یک راوی مشروح به راوی مفسر تبدیل می‌شود که تعلیم‌دهنده و تفسیرکننده مفاهیم خود است. ازسوی دیگر، مولانا با حذف اسامی ناشناس بین مستمعان، توجه آنان را از من قال به ما قال (درونمایه) معطوف می‌کند (حیدرزاده سررود، ۱۳۸۹: ۵۰). از آنجا که در صفه‌الصفوه، این درویش، معرفه است و در داستان مولانا، نکره بیان شده است، می‌توان بر آن بود که این مسئله، یکی از برجسته‌ترین ترفندهایی است که به واسطه آن، اضطراب تأثیر دو متن قبل، از بین رفته است و با بدخوانی خلاق صورت گرفته، حکایتی جدید با ساختار و سطحی نو، در برابر مخاطب قرار گرفته است. ازسوی دیگر، علی‌رغم اینکه از جریان روایت بر می‌آید که درویش، شخصی دیندار، متشرف، اهل تقوی و ورع است که از خوردن حرام و مکروه اجتناب می‌کند و بادقت در پی تشخیص روزی حلال از شبه‌آلود است و عزت‌نشین نیز، هست، اما با وجود اینکه درویش، مستجاب‌الدعوه است و به همت خضریان، صاحب کرامت شده است، از منتهمان نیست؛ زیرا، از ظاهر افراد بر باطن آنها دلالت می‌کند و دچار اشتباه و بی‌ادبی می‌شود و به گونه‌ای توصیف شده است که گویا اطلاعاتی از اولیای مستور الهی ندارد (رک، همان‌جا). از این رو، می‌توان بر آن بود که درویش، دارای چند بُعد است و در یک سطح، توصیف و تعریف نشده است و ایستا نیست (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۹۴ - ۹۳) و از این طریق، درونمایه‌های تعلیمی شاعر، به واسطه این شخصیت چندبُعدی، به اجرا در می‌آید. درباب شخصیت‌پردازی، عده‌ای، با توجه به همان دید تیپ‌محور، بر آن شده‌اند که آنچه در یک داستان مهم است، حوادث داستانی است و شخصیت، تنها برای این وظیفه خود، وارد عرصه داستان می‌شود. از این عده، می‌توان به ارسطو^۱، ولادیمیر پراپ^۲، پل ریکور^۳ را نام برد. به نظر این افراد، تنها کنش شخصیت‌ها، یعنی آنچه می‌پرسند و می‌گویند، مهم است نه خود آنها (اخوت، ۱۳۷۱: ۱۲۵). براین اساس، با عنایت به تداعی‌های بی‌شماری که در طول حکایت، در کنار مبحث اصلی، برای شاعر رخ می‌دهند، می‌توان بر آن بود که شخصیت‌ها، به نوعی مجری مفاهیم تعلیمی شاعرند.

1. Aristotle
2. Veladimir propp
3. Poul recur

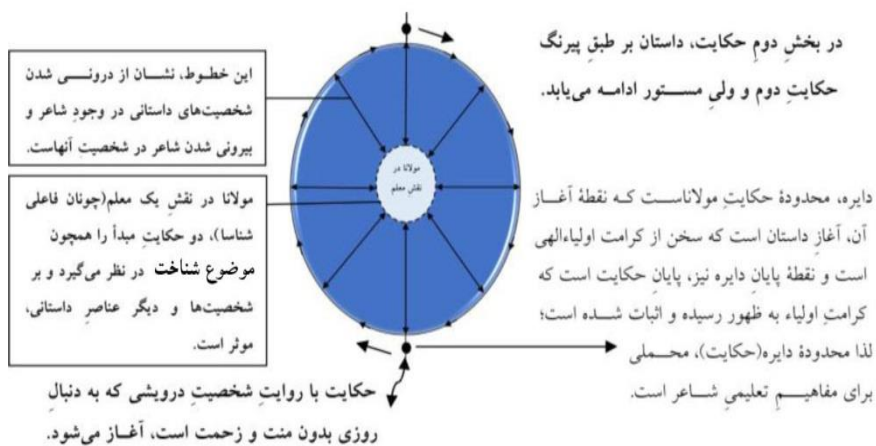
به‌نظر می‌رسد که در متونی چون مثنوی، حکایات و قصه‌های عامیانه، به‌خاطر بستر تعلیمی و مفهومی نهفته در آنها، تأکید بیشتر بر گزاره‌های روایی و کارکردهای آنهاست نه فاعل آنها (دقیقیان، ۱۳۷۱: ۱۷). از دید ریکور، از آنجا که در داستان، پیرنگ، قبل از شخصیت‌ها مشخص و طرح‌ریزی شده است، پس، کنش، در قیاس با شخصیت، والاتر است (ریکور، ۱۳۸۳: ۸۰). این مطلب در حکایت مولانا که پیرنگ آن از ترکیب دو پیرنگ ایجاد شده است، از اهمیت بیشتری برخوردار است. نکته بعد اینکه شخصیت‌های غیرمستقیم (فرعی) نیز همانند هویت اصلی، عامل و پویا هستند و این فرصت را به شاعر می‌دهد تا در نقاب آنان و در نقش یک معلم یا به‌واسطه گفتگو و ویژگی‌هایی که به این شخصیت‌ها منتسب می‌کند، کارکردهای تعلیمی خود را ارائه کند. مثلاً در قسمت دوم حکایت، زمانی که درویش با خود، تک‌گویی درونی دارد، جبه‌ای چند و مقداری زر به این درویش می‌دهد، درست است که درویش هیزم‌کش (اولیای مستور) سرّ ضمیر درویش را در می‌یابد، اما زمانی که درویش هیزم‌کش، اندیشه درویش نخستین را به وی می‌گوید، مولانا، فرصت را غنیمت می‌شمرد و به‌واسطه همپایگی با شخصیت‌های داستان، مفاهیم خود را نیز با آنها می‌آموزد.

پس همی منگید با خود، زیر لب در جواب فکرتم آن بوالعجب:

که چنین اندیش از بهر ملوک کیف تلقی الرزق ان لم یرزقوک!

(مولانا، ۱۳۷۵: ۱/۶۹۶ و ۶۹۷)

این در حالی است که در حکایت دوم صفة‌الصفوه، چنین عبارتی نیست و تنها از درویش، ایمان و دین وی سؤال می‌شود. می‌توان بر آن بود که مولانا در نقش یک معلم در مرکز قرار گرفته است که همان فاعل شناسا است:



نمودار ۶. فرض شدن حکایت جدید مولانا به مانند یک دایره به عنوان محملی برای اثبات مفاهیم تعلیمی موردنظر

دایره فوق را می‌توان محدوده حکایت مولانا در نظر گرفت که نقطه شروع آن، آغاز داستان است که مولانا، جهت بیان کرامت الهی در نظر گرفته است و نقطه پایان دایره نیز، نقطه پایان داستان است که کرامت ولی مستور به اثبات رسیده است. می‌توان گفت که محدوده داستان، محیط دایره و محملی برای بیان مطالبی تعلیمی است که شاعر در نقش یک معرف، در مرکز این دایره، با تأثیراتی که بر شخصیت‌ها می‌گذارد و یا از زبان آنان سخن می‌گوید، مفهوم موردنظر خود را به خواننده القا می‌کند. از این رو، نقطه شروع و نقطه پایان، یکی است و آن، اثبات کرامت اولیا، از آغاز تا اثبات است. نکته حائز اهمیت، آن است که شاعر تا نیمه راه، با شخصیتی از حکایت اول و در ادامه، با شخصیتی از حکایت دوم، داستان را ادامه می‌دهد. پویایی و عامل بودن شخصیت‌های داستانی، این امکان را به شاعر می‌دهد که در فواصل و خلأهایی که شاعر مشاهده می‌کند، در نقش شخصیت‌های داستانی برود و نقش معلمی را ایفا کند. بدین شیوه، شاعر با شخصیت‌پردازی خود و با گفتگوهایی که بین آنان رد و بدل می‌کند، از اضطراب تأثیر دو حکایت پیشین خود می‌کاهد و ساختار و سطحی تازه می‌آفریند. تمایز دیگری که حکایت مولانا و دو حکایت ماقبل وجود دارد، آن است که شاعر، در مورد ولی مستور، شخصیت‌پردازی غیرمستقیم دارد. در این روش، راوی، از اعمال و کنش شخصیت‌ها در گسترش طرح روایی و همچنین، در پی بردن به

حالات درونی شخصیت‌ها استفاده می‌کند (اخلاقی، ۱۳۷۷: ۱۸۴). استفاده از عمل و کنش، برای شخصیت‌پردازی، یکی از مؤثرترین راه‌های شخصیت‌پردازی است (یونسی، ۱۳۸۸: ۳۵۲). در اینجا که حکایت از زبان درویش، روایت می‌شود، راوی سعی نمی‌کند که همه چیز را آشکار کند، بلکه مولانا از زبان درویش با آوردن رخدادها، وقایع و واکنش‌هایی که بین درویش و ولی مستور روی می‌دهد، به خواننده کمک می‌کند که خودش، خصلت‌های اولیای الهی را فرا بگیرد. این نوع تعلیم غیرمستقیم، درکی است که از طریق تغییر رفتار ولی مستور، طبق نظام‌های ارزشی خود به دست می‌آید. می‌توان گفت که نکره ذکرشدن درویش، غیرمستقیم‌بودن توضیحات بیان‌شده و همچنین چندبعدی‌بودن شخصیت توصیف‌شده، همگی به این قصد صورت گرفته است که: اولاً شاعر، توصیفات را برای این شخصیت یاد می‌کند که تنها جنبه الهی در وی دیده نمی‌شود. به عبارت دیگر، در قسمت دوم حکایت، شاعر، به عمد ویژگی‌هایی را برای شخصیت درویش برمی‌شمارد که جنبه زمینی دارند و می‌تواند حتی دچار اشتباه شود که این مطلب، باعث می‌شود که خواننده آن را بیشتر بپذیرد؛ زیرا یکی از وظایف عمده شخصیت، برانگیختن حس موافقت، مخالفت یا نفرت خواننده است (همان: ۳۵۱) این زمینه سبب می‌شود که خواننده در کل با اموری کاملاً غیرطبیعی مواجه نشود.

ارائه مفاهیم تعلیمی به وسیله گفتگوها

یکی از شیوه‌های شخصیت‌پردازی غیرمستقیم، استفاده از زبان شخصیت است. گفتگو، ویژگی‌های تیبی گوینده، ذهنیات و خصوصیات شخصی نویسنده را آشکار می‌کند (یونسی، ۱۳۸۸: ۳۵۶). همچنین شناخت درست و بهره‌گیری مناسب از عنصر گفتگو می‌تواند نویسنده را در پیشبرد عمل داستانی، بدون دخالت مستقیم، یاری نماید (طغیانی و نجفی، ۱۳۸۷: ۱۱۷) و در کنار پرداخت دیگر عناصر داستانی، به اثر تحرک و نیرو ببخشد (زیگلر، ۱۳۶۸: ۹۰). برجسته‌ترین نکته‌ای که در باب گفتگو در حکایت مولانا چشمگیر است، آنکه، ۱۵ بیت از ۳۴ بیت این حکایت، به گفتگو اختصاص دارد (۴۴ درصد) و این خود، نشان از آن است که شاعر، جهت پویا کردن شخصیت‌های موجود، از گفتگو، استفاده زیادی کرده است. از آنجا که شاعر نه تنها به ساختار خود حکایت، بلکه به شخصیت‌های داستان نیز نگاهی به مثابه موضوع شناخت دارد، گفتگوهای اضافه‌شده در حکایت مولانا، در جهت رفع اضطراب تأثیر دو حکایت مبدأ، دارای اطناب هستند. این اطناب در گفتگوها، باعث گسترش پیرنگ داستان می‌شود. از سوی دیگر، فرصتی مناسب برای

شاعر در جهت روشنگری مفاهیم پیچیده و مهم عرفانی و تعلیمی، بوده است. به عنوان نمونه، در پایان داستان، شاعر به مرید و خواننده خود، آداب صحیح رفتار با اولیا را می آموزد و برای اینکه مطلب تعلیمی به خوبی در ذهن مخاطب جایگیر شود، می توان شاهد طولانی تر شدن گفتگوها بود. همچنین، گونه دیگر گفتگو که در این داستان چشمگیر است، تک گویی درونی شخصیت های داستان است. تک گویی، گفتگو یا هر شکل دیگری از بیان شفاهی یا کتبی، معرف شکل کلاسیک خودبازتابی است (راسی، ۱۳۷۱: ۲۵۷ و ۲۵۸). آتش سودا در کتاب خود می آورد: «در این قسمت ها، مخاطب وی، نه یاران مجالس شبانه نظم مثنوی و یا خواننده احتمالی آن و نه حسام-الدین و یا هر کس دیگر است؛ بلکه مخاطب، در درون است که مولانا با او به محاوره برمی خیزد (آتش سودا، ۱۳۸۳: ۱۱۸). در حکایتی که مولانا از تلفیق دو حکایت مبدأ می سازد، تک گویی درونی، در دو قسمت از حکایت، نمود بسیار بارزی دارد: یکی در جایی که درویش در حال تک-گویی درونی با خود است که دلیل ذکر این تک گویی، آن است که شاعر این نکته را به خواننده خود تعلیم می دهد که درویش هیزم شکن (ولی مستور) حتی از ضمیر درویش آگاه است و این نکته را به خواننده خود القا می کند که اولیای الهی حتی بر اندیشه ای که از خاطر مردم می گذرد نیز آگاه هستند، اما در جاهای دیگر این حکایت، تک گویی های درونی، گذرگاه انتقال مضامین تعلیمی به خواننده هستند تا ناگفته های مولانا را به مریدانش بیان کنند. شاعر، از تک گویی های درونی شخصیت ها، به عنوان فرصتی برای بیان مفاهیم خود، استفاده می کند که این شیوه صمیمیت بیشتری را نیز با خواننده بر قرار می کند:

گفتم ار چیزی نباشد در بهشت غیر این شادی که دارم در سرشت
هیچ نعمت، آرزو ناید دگر زین، نپردازم به جُوز و نیشکر

(مولانا، ۱۳۷۵: ۶۸۶/۱-۶۸۴)

عامل دیگری که باعث تمایز حکایت مثنوی از دو حکایت قبل شده، حدیث نفس گویی پیر هیزم کش است:

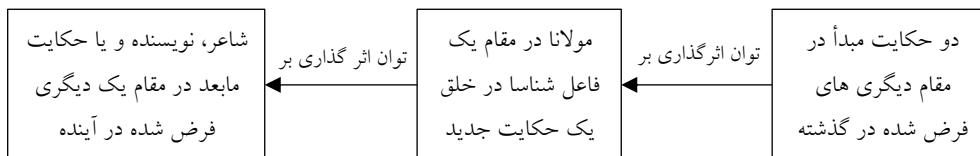
که چنین اندیش از بهر ملوک کیف تلقی الرزق إن لم یذرقوک (همان: ۶۹۷).

اما در حکایت مبدأ هیچ اثری از این سخن نیست و این سخن، حاصل تصرفات مولاناست.

قائل شدن و فرض کردن نوعی دیگری در آینده

در این مرحله، متن جدید دارای هویت تازه است و جهانی نو به شمار می رود. شاعر یا نویسنده

از طریق بازاندیشی در سطوح ماقبل، مرکزیت آنها را بی‌ثبات و مرکز آنها را نامرکز می‌کند و در عوض، خود، مرکز جدیدی را پایه‌ریزی می‌کند و مرکزیت قبل را به حاشیه می‌راند. ازین‌رو، نظام جدید، دارای اقتداری می‌شود که باتوجه‌به نیروهای شبکه‌ای شکل‌دهنده در آن، توان تأثیرگذاری بر دیگری‌هایی را که در آینده می‌توانند فرض شوند، به‌دست می‌آورد. می‌توان بر آن بود که سطح جدید نیز، می‌تواند همانند یک موضوع شناخت، برای دیگری آینده فرض شود که توان غلبه و تسلط بر آن را دارد.



نمودار ۷. توانایی اثرگذاری حکایت جدید مولانا بر حکایتی مابعد، در مقام یک دیگری فرض شده در آینده

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یکی از شیوه‌های استفاده مولانا از متون ماقبل، تلفیق دو حکایت و در نتیجه ساخت یک حکایت جدید است. شاعر در این شیوه، دو حکایت ماقبل را چونان موضوع شناختی در نظر می‌گیرد و با به‌کارگیری ترفندهایی و نیز به‌واسطه به‌کارگیری مفاهیم تعلیمی و تربیتی‌ای که شاعر (در نقش یک معلم) نسبت به متون مبدأ به حکایات خود افزوده است، حکایت جدید خود را درونی و خودی کرده است. تأثیر کارکردهای تعلیمی در ساخت‌یابی حکایت جدید مولانا را، می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- خودی‌شدن مطالب اقتباس‌شده، به‌واسطه کارکردهای تعلیمی و انتقال آنها به سطح جدید (حکایت مولانا)؛

- ترکیب پیرنگ دو حکایت در جهت ارائه مفاهیم تعلیمی؛

- بهره‌گیری از شیوه داستان‌درداستان در راستای بیان مطالب تعلیمی و عینیت‌بخشی به این مفاهیم

انتزاعی؛

- قرارگرفتن شاعر در پشت شخصیت‌ها در نقش یک معلم و بیان مفاهیم تعلیمی موردنظر در

ذهن مخاطب؛

- الفاشدن مفاهیم تعلیمی به صورت تدریجی به مخاطب و لذا تکوین و گسترش آنها از این طریق و استفاده شاعر از کوچک ترین فرصت برای بیان این مفاهیم؛
- یک دست شدن حکایت جدید مولانا (سطح جدید) به واسطه نشان دادن مفاهیم تعلیمی در جای جای حکایت؛
- ایفای نقش معلمی در زمان تبدیل راوی مشروح به راوی مفسر؛
- ارائه مفاهیم تعلیمی شاعر به واسطه شخصیت های چندبعدی؛
- ایفای نقش معلمی با نفوذ در بطن شخصیت های پویا و رهایی از تأثیر متون ماقبل؛
- طولانی تر شدن گفتگوها نسبت به گفتگوهای موجود در حکایات مبدأ در جهت بدخوانی خلاق و نیز بیان مطلب مورد نظر از طریق تک گویی درونی.

به این ترتیب شاعر به واسطه مفاهیم تعلیمی و تربیتی، خلأهای موجود در حکایت های مبدأ را پر می کند و با رهایی از اضطراب تأثیر متون ماقبل، در نهایت نسبت به حکایت های نخستین، بدخوانی خلاق دارد و سطح جدیدی را ایجاد کرده است. اما با عنایت به اینکه هویت تازه حکایت مولانا، ماحصل بی ثبات کردن و نامرکز کردن سطوح ماقبل است، این امکان وجود دارد که در حکایاتی که مابعد از مولانا بر اساس این محتوا و درونمایه ایجاد شده اند نیز، بتوان تأثیرات حکایت مولانا را مشاهده کرد. لذا پیشنهاد می شود که در متون مابعد از مولانا که محتوای حکایات مولانا در آنها دیده می شود، بررسی و تحلیل شود تا میزان اضطراب تأثیر حکایت مولانا در آنها و یا بدخوانی خلاق متون مابعد نسبت به حکایت مولانا، آشکار شود.

منابع

- آتش سودا، محمد علی (۱۳۸۳)، *رویای بیداری*، فسا: دانشگاه آزاد فسا.
- ابن جوزی، عبدالرحمن بن علی (۱۴۱۹)، *صفت الصفوة*، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابن العدیم، عمر بن احمد (۱۴۰۸ق)، *بغیة الطلب فی التاریخ الحلب* (صفت کمال الدین عمر بن احمد بن ابی جراده ابن العدیم، حقه و قدم له سهیل زکار)، دمشق: دارالقلم العربی.
- احمدی، بابک (۱۳۸۲)، *ساختار و تاویل متن*، تهران: مرکز.
- اخلاقی، اکبر (۱۳۷۷)، *تحلیل ساختاری منطق الطیر عطار*، چاپ اول، اصفهان: فردا.
- اخوت، احمد (۱۳۷۱)، *دستور زبان داستان*، اصفهان: فردا.

- اسکولز، رابرت (۱۳۸۳)، درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات، ترجمه فرزانه طاهری، تهران: آگه.
- اکبری، مهرداد و صباغی، علی (۱۳۹۴)، تعامل و تقابل خود و دیگری در شعر ناصرخسرو، مجموعه مقالات همایش هزاره ناصرخسرو قبادیانی، ۲۰ و ۲۱ اریبهشت ۱۳۹۴، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- اکبری، مهرداد و ذوالفقاری، محسن (۱۳۹۴)، تحلیل مفهوم تعلیق و ساختار روایت (مطالعه موردی: سوره نبا)، نشریه پژوهش‌های ادبی - قرآنی، دوره ۳، شماره ۴: ۱۴۷ - ۱۲۱.
- امیراحمدی، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۴)، نقد دگرخوانی‌های خلاقانه اساطیر در شعر احمد شاملو، نشریه پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی، شماره ۲، پی‌درپی ۲۲: ۷۷ - ۵۷.
- پاینده، حسین (۱۳۸۷)، نسبی‌گرایی در نقد ادبی جدید، فصلنامه نقد ادبی، دوره اول، شماره اول: ۸۹ - ۷۳.
- پراین، لارنس (۱۳۷۱)، تأملی درباب داستان، ترجمه محسن سلیمانی، تهران: تبلیغات اسلامی.
- پورنامداریان، تقی (۱۳۸۰)، در سایه آفتاب: شعر فارسی و ساخت‌شکنی در شعر مولوی، تهران: سخن.
- پین، مایکل (۱۳۸۹)، فرهنگ اندیشه انتقادی از روشنگری تا پسامدرنیته، ترجمه پیام یزدانجو، تهران: مرکز.
- حیدرزاده سرود، حسن (۱۳۸۹)، بررسی تصرفات مولانا در حکایات، رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- دقیقیان، شیرین‌دخت (۱۳۷۱)، منشأ شخصیت در ادبیات داستانی، چاپ اول، تهران: بی‌تا.
- راسی، لارنس (۱۳۷۱)، رؤیاها و رشد شخصیت، ترجمه فرنودی مهر و پروانه میلانی، تهران: ویس.
- رشیدیان، عبدالکریم (۱۳۹۳)، فرهنگ پسامدرن، تهران: نی.
- ریکور، پل (۱۳۸۳)، زمان و حکایت، ترجمه مهشید نونهالی، چاپ اول، تهران: گام نو.
- ریمون کتان، شلموت (۱۳۸۲)، مؤلفه‌های زمان در روایت (ترجمه ابوالفضل حری)، فصلنامه هنر، شماره ۵۳.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۸)، سرّی، چاپ سوم، تهران: علمی.
- زمانی، محبوبه و الهام‌بخش، سیدمحمد (۱۳۹۵)، تحلیل عناصر داستانی در منظومه لیلی و مجنون، نشریه زیباشناسی ادبی، دوره ۷، شماره ۲: ۲۰ - ۱.
- زیگلر، ایزابل (۱۳۶۸)، هنر نویسندگی خلاق، ترجمه خداداد موفر، تهران: پانویس.
- سراج‌توسی، ابونصر (۱۳۸۸)، اللمع فی التصوف، تصحیح رینولد نیکسون، هلند: لیدن.
- سلیمانی، محسن (۱۳۹۱)، فن داستان‌نویسی، تهران: امیرکبیر.
- شارون، جوئل (۱۳۷۹)، ذه پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- صباغی، علی (۱۳۹۴)، نقد و بررسی اقتباس از قرآن با نگاه بلاغی، نشریه پژوهش‌های ادبی قرآنی، دوره ۳، شماره ۳: ۶۸ - ۶۲.
- طاهری، قدرت‌الله و فرخی، سودابه (۱۳۹۲)، رابطه نیما با سعدی، براساس نظریه اضطراب تأثیر هرولد بلوم، فصلنامه پژوهش‌های ادبی، سال ۱۰، شماره ۴: ۸۰ - ۵۳.

- الطبری الالکانی، ابوالقاسم هبه‌الله بن حسن (۱۴۱۵ق)، کرامات اولیاءالله؛ کتاب شرح اصول اعتقاد اهل السنه و الجماعه، تحقیق احمد بن السعد الغامدی، جلد نهم، ریاض: دارالطیبه.
- طغیانی، اسحاق و نجفی، زهره (۱۳۸۷)، جایگاه سه عنصر گفتگو، کنش و پیرنگ و ساختار روایت‌های حدیقه، پژوهش‌های ادبی، دوره ۶، شماره ۲۲: ۱۱۹ - ۱۰۱.
- عباسی، حجت‌الله (۱۳۸۶)، شخصیت و شخصیت‌پردازی در حدیقه سنایی، مجله رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره ۲۰، شماره بهار: ۴۷ - ۴۴.
- فروزانفر، بدیع‌الزمان (۱۳۶۷)، شرح مثنوی معنوی، تهران: زوار.
- فصیحی‌راوندی، مهدی (۱۳۹۱)، بررسی مقایسه‌ای اصول تربیت اخلاقی و تربیت عرفانی، نشریه معرفت اخلاقی، سال سوم، شماره چهارم: ۵۴ - ۳۹.
- قشیری، عبدالکریم بن هوازن (۱۳۸۸)، رساله قشیریه، ترجمه ابوعلی حسن بن احمد عثمانی، تصحیحات بدیع‌الزمان فروزانفر، تهران: علمی و فرهنگی.
- کریمی، فرزاد و حسام‌پور، سعید (۱۳۹۴)، وقتی نویسنده متن می‌شود، نشریه نقد ادبی، س ۸، شماره ۳۱: ۱۸۳ - ۱۶۷.
- مدرس‌زاده، عبدالرضا (۱۳۹۴)، رویکرد قرآنی سنایی به قصیده ابر فرخی سیستانی، پژوهش‌های ادبی - قرآنی، سال سوم، شماره دوم: ۱۱۷ - ۹۸.
- مقدادی، بهرام (۱۳۹۳)، دانشنامه نقد ادبی از افلاطون تا به امروز، تهران: چشمه.
- مکاریک، ایرنا (۱۳۸۴)، دانشنامه نظریه‌های ادبی معاصر، ترجمه مهراں مهاجر، تهران: آگه.
- مولانا، جلال‌الدین محمد بن محمد (۱۳۷۵)، مثنوی معنوی، تصحیح سروش، تهران: علمی.
- میرصادقی، جمال (۱۳۷۶)، عناصر داستانی، تهران: سخن.
- ناظمی، زهرا و ذکات، مسیح (۱۳۹۴)، بررسی سیر تحول تاریخی تصویرگری در بازآفرینی‌های داستان خاله سوسکه، مجله مطالعات ادبیات کودک، سال ۶، شماره اول: ۲۰۴ - ۱۷۵.
- عطفی، علی‌اکبر و سپهوند، طاهره (۱۳۸۷)، عناصر داستانی در رمان‌های ابری، متن پژوهی ادبی: ۱۰۶ - ۸۲.
- یونسی، ابراهیم (۱۳۸۸)، هنر داستان‌نویسی، چاپ دهم، تهران: نگاه.
- Bakhtin, Mikhail. (1996) Epic and noe (trans by Garyl Emerson and Michael)
- Bloom, Harold. (1973) The anxiety of influence: A theory of poetry. Newyork and London: oxford university press
- chaplin, peter and Roger fowler. (2006) the routledge dictionary of literary terms. London ad Newyork: routledge.
- Iser, wolfgang. (1978) The act of reading: a theory of asathtic response. London: Routledg

